

Sara Celeste da Silva Matos

2º Ciclo de Estudos

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no
Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário

Mobilização do Conhecimento Explícito da Língua na Leitura e na Escrita

2012

Orientadora: Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues

Coorientadora: Doutora Mirta dos Santos Fernández

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/Relatório/Projeto/IPP:

Resumo

Este trabalho de investigação, realizado no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, é um estudo sobre não só o ensino da gramática em Português, língua materna, e em Espanhol, língua estrangeira, mas também sobre a possível relação do conhecimento gramatical com o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Com o trabalho exploratório desenvolvido, que avalia a existência de relações entre ensino da gramática e a compreensão e produção de texto, este estudo pretende contribuir com evidências para a seguinte questão: o ensino explícito da língua estimula o desenvolvimento linguístico e facilita a mobilização desse conhecimento em situações de compreensão e de produção de texto.

Para contextualizar a questão geral de investigação – será que o conhecimento explícito facilita o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita? –, no ponto 1, introduzem-se as teorias que estiveram na base deste trabalho e são tratadas questões como a articulação do conhecimento gramatical com a leitura e a escrita. No ponto 2, desenvolvem-se questões como a leitura e a escrita na aula de língua materna e de língua estrangeira. O ponto 3 trata do conhecimento gramatical abordando temas como o ensino formal da gramática e o laboratório gramatical. O ponto 4 é dedicado ao adjetivo como conteúdo gramatical no ensino secundário. Na segunda parte deste trabalho, é apresentado o estudo experimental realizado, abordando a conceção estrutural desta investigação, a questão investigativa e as hipóteses de trabalho, exemplificando com dados relativos ao conhecimento dos alunos e com as sequências didáticas de intervenção usadas para colmatar as dificuldades diagnosticadas. Para terminar esta parte do trabalho, fez-se uma análise do impacto ou influência do conhecimento explícito da língua, aprendido a partir do laboratório. Na terceira parte apresenta-se a análise e a discussão dos dados obtidos através de uma análise quantitativa. Por último, sistematizam-se respostas às questões de investigação.

Palavras-chave: didática da língua, conhecimento explícito da língua, leitura, escrita, laboratório gramatical

Abstract

This research, conducted as part of the course Initiation to Professional Practice, is a study on the teaching of grammar in Portuguese, mother language and Spanish, foreign language and developing the skills of reading and writing. With the exploratory work undertaken that assesses the existence of relationships between teaching grammar and comprehension and production of text, this study intends to contribute with evidence that the explicit teaching of language stimulates language development «linguistic awareness» and facilitates the mobilization of this knowledge in comprehension and text production.

To contextualize the general issue of research-is that explicit knowledge facilitates the development of skills of reading and writing? What contribution can have on teaching of languages, mother language and foreign language? - In point 1, are introduced theories that were the basis of this work and are joint issues such as the grammatical knowledge in reading and writing. In Section 2, introduce questions such as reading and writing in class of the mother language and foreign language. Section 3 deals with the grammatical knowledge on topics such as the formal teaching of grammar and grammar lab. Section 4 is devoted to grammar adjective as content in secondary education. In the second part of this work is presented the experimental study, addressing the structural conception of this investigation, the investigative question and the working hypotheses, illustrating with data on the knowledge of the students and the teaching sequence of intervention used to overcome the difficulties diagnosed. To finish this part of the work did an analysis of the impact or influence of explicit knowledge of the language, learned from the lab. In the third part did the analysis and discussion of the data obtained through a quantitative analysis. Finally, it presents a systematization of the answers to the research questions.

Key-Words: didactics of language, language awareness, reading, writing, grammar lab

Resumen

Esta investigación, llevada a cabo como parte integrante de la asignatura Iniciación a la Práctica Profesional, es un estudio sobre la enseñanza de la gramática en portugués, lengua materna y en español, lengua extranjera, asociada al desarrollo de las competencias de comprensión lectora y expresión escrita. A través del estudio exploratorio realizado, que evalúa la existencia de relaciones entre la enseñanza de la gramática y la comprensión y producción de textos, este trabajo persigue el objetivo de contribuir a la aportación de evidencias de que la enseñanza explícita de la lengua estimula el desarrollo lingüístico y facilita la movilización de estos conocimientos en contexto de comprensión y producción de texto.

Con el ánimo de responder a la cuestión general de la investigación, - ¿facilita el conocimiento explícito de la lengua el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura? ¿Qué contribución puede aportar este hecho a la didáctica de las lenguas, materna y extranjera? - la parte 1 de este trabajo tiene el propósito de contextualizar el marco teórico de esta investigación. En el apartado 1 de este trabajo, se introducen las teorías en las que nos hemos basado y se abordan cuestiones como el conocimiento gramatical en la lectura y la escritura. El apartado 2, lo dedicamos a analizar aspectos como el tratamiento de la lectura y la escritura en clase de lengua materna y de lengua extranjera. El apartado 3 lo enfocamos hacia los conocimientos gramaticales en ámbitos como la enseñanza formal de la gramática y el «taller de gramática» (práctica de gramática inductiva). En el apartado 4 trabajamos el tema del adjetivo como contenido lingüístico de índole gramatical en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Portugal. En la segunda parte de este trabajo se presenta el estudio experimental, que corresponde a la concepción estructural de esta investigación, se plantean la pregunta clave de la investigación y las hipótesis de trabajo, y se ilustran las mismas con datos sobre el conocimiento de los alumnos y las secuencias didácticas de intervención utilizadas para superar las dificultades diagnosticadas. Para terminar esta parte del trabajo, presentamos un análisis del impacto o influencia del conocimiento explícito de la lengua, aprehendida desde el «taller de gramática». En la tercera parte de este trabajo damos a conocer el balance de la investigación y presentamos la discusión de los datos obtenidos a través de un análisis cuantitativo. En definitiva, se sistematizan las respuestas a las preguntas de investigación planteadas.

Palabras-clave: didáctica de lengua, conocimiento explícito, lectura, escritura, taller de gramática

Agradecimentos

Quero aproveitar esta oportunidade para endereçar dois tipos de agradecimentos, uns de cariz institucional e outros pessoais.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha Orientadora, Professora Sónia Valente Rodrigues pelas lições, apoio, disponibilidade e compreensão em relação aos meus desesperos.

Agradeço também à minha Co-Orientadora, Dr.^a Mirta dos Santos Fernández pela ajuda, apoio e disponibilidade demonstrada ao longo deste percurso.

Quero deixar um agradecimento ao corpo docente deste mestrado, principalmente ao Diretor, Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, por todo o apoio e disponibilidade demonstrada ao longo destes dois anos.

Quero agradecer também à Direção da Escola Secundária de Vilela, aos funcionários e professores, pela forma como fui recebida. Aos alunos desta escola, principalmente aqueles com quem trabalhei diretamente, o meu muito obrigada, pois sem eles este trabalho não teria sido possível. Quero também deixar aqui um agradecimento muito especial à Dr.^a Teresa Vasconcelos pela forma como me acolheu, pelos conselhos, pela ajuda preciosa durante o ano de estágio mas também pelo carinho e apoio que foi muito além do papel de orientadora.

Finalmente agradeço à minha família, fundamental ao longo deste percurso. À Inês e ao Ivan, a quem devo as maiores alegrias da minha vida e a quem dedico este trabalho porque sem eles não teria sido possível.

Índice

Resumo.....	III
Abstract	IV
Resumen.....	V
Agradecimentos	VII
 Introdução	 11
 Parte I - Enquadramento teórico	
1. Articulação do conhecimento gramatical com a leitura e a escrita	17
2. Leitura e escrita na aula de língua materna e de língua estrangeira	20
2.1. Objetivos essenciais	20
2.2. Práticas centradas na compreensão e produção de texto	22
3. Conhecimento gramatical.....	23
3.1. Objetivos essenciais	23
3.2. Práticas centradas no ensino da gramática	25
3.2.1. Ensino formal: regra, exemplos, exercícios de treino	25
3.2.2. Laboratório gramatical: pressupostos e procedimentos	27
4. O adjetivo como conteúdo gramatical no ensino secundário	28
 Parte II - Estudo empírico	
5. Conceção estrutural da investigação	31
5.1. Sequências didáticas realizadas no âmbito da investigação- ação	31
6. Definição da problemática inicial e dos objetivos gerais da investigação	45
7. Definição do objeto de estudo	46
8. Opções e estratégias metodológicas	47
9. Contextualização do estudo.....	48
9.1. Contexto global da escola	48
9.2. Contexto institucional	53
9.3. Constituição da amostra	59
 Parte III - Apresentação e discussão dos resultados	
10. Apresentação dos resultados	61
10.1. Resultados obtidos na disciplina de Português.....	61
10.2. Resultados obtidos na disciplina de Espanhol.....	65
11. Discussão dos resultados	67
Conclusão.....	71
Referências Bibliográficas	73

Anexo I – Unidade didática “ Os Maias”	77
Anexo II- Amostra de teste de diagnóstico	96
Anexos III-Amostra de teste pós laboratório	100
Anexo IV- Produções escritas.....	104
Anexo V- Unidade didática “Nos vamos de viaje a Madrid”	107
Anexo VI- Teste de diagnóstico.....	124
Anexo VII- Teste pós- laboratorio	127
Anexo VIII- Produções escritas- Folheto turístico.....	132

Introdução

Este trabalho, realizado no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, dá a conhecer o estudo desenvolvido no ano letivo de 2011/2012 em torno da mobilização do conhecimento gramatical na leitura e na escrita.

O regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional deste ciclo de Estudos indica que o relatório de estágio deverá configurar-se como um trabalho de projeto individual de pesquisa-reflexão-ação de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática. Contempla duas componentes essenciais: identificação/caracterização do problema/questão/ tema escolhido, diretamente associado com as disciplinas que lecionou, durante o estágio, com recurso a uma fundamentação teórica atualizada e a proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema e/ou a implementação da questão/ do tema escolhido, diretamente relacionada com os programas do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário das disciplinas onde realizou estágio.

A investigação-ação é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: ação, para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa, e investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador. De uma forma simplificada, podemos afirmar que a Investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Por conseguinte, o duplo objetivo básico e essencial é, por um lado, obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Esta metodologia orienta-se para a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão.

A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem em sala de aula. Esta considera o processo de investigação interativo e focado num problema. O professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.

A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo.

Este trabalho de investigação centra-se na relação entre o ensino da gramática, o desenvolvimento linguístico¹ e a sua influência em competências como a leitura e a escrita.

A crise no ensino da gramática sentida nas décadas de 70 e 80 conduziu à necessidade de se repensar o papel da reflexão sobre a língua. A investigação em ensino nem sempre tinha chegado a resultados conclusivos que assegurassem que saber gramática é garantia para se falar, ouvir, escrever e ler bem. Este trabalho de investigação teve como base a necessidade de reequacionar o papel da reflexão sobre a língua no currículo da língua materna, devido à crise sentida nas décadas de 70 e 80 nos vários sistemas de ensino. A necessidade de circunscrever os conteúdos relevantes para ensino explícito ao nível do

1 Entendemos por “desenvolvimento linguístico” como em Duarte (2008): «tomar consciência sobre aquilo que sabemos sobre a nossa própria língua e transformar aspetos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objetivo e estruturado (...)».

11.ºano, do ensino secundário em língua materna e em língua estrangeira, bem como a exploração da natureza do conhecimento linguístico efetivamente basilar, o adjetivo usado na descrição para criticar ou para informar, conduziram ao desdobramento da questão investigativa. Posto que, numa perspetiva de ensino da gramática como “language awareness”, o processo de explicitação de conhecimento sobre a língua depende da estabilização do conhecimento implícito, de modo a que possa haver manipulação de estruturas e consciência linguística antes de se proceder ao trabalho de construção de conhecimento explícito e metalinguístico, foi necessário diagnosticar o conhecimento (implícito) das classes de palavras (adjetivo).

Com este trabalho exploratório pretende-se contribuir para a discussão em torno das relações que se podem estabelecer entre o conhecimento linguístico e o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. O desenvolvimento destas competências beneficia de uma aprendizagem formal e sistematizada sobre a língua. Esta ideia é sustentada por diversos estudos, que demonstram que na base da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura e da escrita está a capacidade de processar conhecimento metalinguístico sobre a língua, como Inês Duarte, Richard Hudson, Maria Armanda Costa, Ana Cristina Macário Lopes, Sónia Valente Rodrigues e Purificação Silvano entre outros, embora existam trabalhos que apontam resultados em sentido inverso, defendendo que o conhecimento formal das regras da língua é inútil para o desenvolvimento de competências comunicativas (Hudson: 2001). Com base na hipótese de que um ensino da gramática com efeitos positivos no desenvolvimento da competência da leitura e da escrita é o que contribui com conhecimentos diretamente relevantes para a especificidade destas duas competências, desenvolveu-se este trabalho exploratório.

Neste trabalho, delimitou-se o campo de investigação a uma das propriedades semânticas do adjetivo, o seu valor restritivo e não restritivo. Este conteúdo gramatical é, por norma, programado no Ensino Secundário em articulação com o estudo d’ *Os Maias*, de Eça de Queirós, uma vez que a sua presença frequente na descrição literária queirosiana serve objetivos de crítica social. Explorámos essa relação, no trabalho gizado para Português e estendemo-lo ao ensino do Espanhol, abordando a função dos adjetivos relacionais e qualificativos em descrições publicitárias, concretamente em folhetos turísticos.

O objetivo deste trabalho de investigação é determinar até que ponto o “conhecimento explícito da língua” pode ou não estimular o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita. Por conhecimento explícito entende-se o conhecimento refletido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais, o que implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre decorrentes da instrução formal. É este o conhecimento que permite aos falantes o controlo das regras que usam e a seleção das estratégias mais adequadas a diferentes situações comunicativas, de acordo com o que é defendido, por exemplo, por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997). Esta definição de «conhecimento explícito» é consensual com a perspetiva de “*language awareness*” defendida em Titone (1988) e em Sim-Sim (1998), devendo o ensino formal da gramática ser assumido como motor do desenvolvimento de uma progressiva consciencialização sobre a língua. A tomada de consciência sobre a língua tem início com o processo espontâneo de aquisição da linguagem, em estádios culminantes de consciência linguística, nos diferentes módulos da gramática (consciência morfológica, consciência semântica...). Note-se, todavia, que a transição de estádios de consciência linguística para fases de conhecimento explícito implica aprendizagem formal. Se o conhecimento sobre a língua, a desenvolver na escola, for entendido como uma competência que parte da consciência linguística precoce e evolui para um estágio superior, mais amplo e complexo, que implica a capacidade de recorrer a metalinguagem e a estratégias metacognitivas para controlar usos de língua, então os dois objetivos de investigação sobre a gramática relevante para o desenvolvimento da leitura e da escrita terão áreas de interseção. Por outras palavras, pelo menos relativamente a algumas áreas do conhecimento gramatical, caracterizar o conhecimento linguístico implícito necessário para o desenvolvimento da leitura e da escrita, por um lado, e determinar que conhecimentos declarativos são relevantes para um domínio proficiente da leitura e da escrita, por outro, serão objetivos coincidentes.

Assim, partimos da seguinte pergunta geral de investigação: será que o conhecimento explícito da língua tem uma correlação positiva com o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita?

Esta pergunta pode desdobrar-se em outras questões didáticas relevantes.

Que contributo poderá ter nas didáticas das línguas materna e estrangeira? Em que medida poderá influenciar a prática letiva centrada na leitura e na escrita?

Para responder a estas questões, construiu-se um desenho experimental, estruturado em duas fases, uma de diagnóstico e outra de intervenção didática, que se aplicou em turmas de 11.º ano. A análise e discussão dos dados recolhidos serão os principais contributos para a resposta às questões de investigação.

Este trabalho está estruturado em três partes: enquadramento teórico, estudo empírico e apresentação e discussão de resultados. No enquadramento teórico, são apresentados as teorias que estiveram na base deste trabalho exploratório e trabalhadas questões como a articulação do conhecimento gramatical com a leitura e com a escrita, leitura e escrita na aula de língua materna e estrangeira, o conhecimento gramatical, ensino formal da gramática e laboratório gramatical e o adjetivo como conteúdo gramatical no ensino secundário.

Na segunda parte deste trabalho, é apresentado o estudo experimental realizado, abordando a conceção estrutural desta investigação, a questão investigativa e as hipóteses de trabalho, exemplificando com dados relativos ao conhecimento dos alunos e com a sequência didática de intervenção usada para colmatar as dificuldades diagnosticadas. Para terminar esta parte do trabalho, fez-se uma análise do impacto ou influência do conhecimento explícito da língua, aprendido a partir do laboratório gramatical, em atividades de compreensão e de produção de texto, analisando-se qualitativamente os vários documentos.

Na terceira e última parte do trabalho, faz-se a apresentação e a discussão dos dados recolhidos nesta investigação, discutem-se as principais questões decorrentes da análise dos resultados, procedendo-se a uma análise quantitativa de alguns dados de produção, de forma a fundamentar algumas explicações para a mobilização do conhecimento gramatical em atividades de leitura e de escrita.

Parte I - Enquadramento teórico

1. Articulação do conhecimento gramatical com a leitura e a escrita

Numa perspetiva tradicional, o ensino parte da apresentação de regras normativas e assume, como principal estratégia, a memorização ou o conhecimento de definições. Segundo esta perspetiva, os conteúdos gramaticais são todos declarativos e saber gramática corresponde a conhecer um elenco de definições e de termos que, supostamente, sustentam o bom uso da língua. As principais vantagens das abordagens tradicionais são o treino das capacidades de memória e o conhecimento das normas da variedade padrão da língua. Efetivamente, há aspetos do conhecimento da gramática da língua que têm de ser memorizados, uma vez que decorrem de convenções (por exemplo, regras de ortografia, certas regras de uso de vírgula, etc.). Do conhecimento destes aspetos, depende o uso correto de registos mais formais da língua.

A principal fragilidade do ensino tradicional da gramática advém do insucesso do seu principal objetivo: falar bem e escrever bem. De facto, o conhecimento da gramática numa abordagem tradicional consome-se num único fim, que é instrumental, ou seja, dominar a norma. Ora, tem sido amplamente verificado (Hudson: 2001) que não há garantias de que haja uma efetiva mobilização de conhecimentos estruturados para situações de compreensão e análise de texto e para o desenvolvimento da escrita.

Para a estruturação do trabalho experimental, em particular, no respeitante a um modelo de ensino da gramática, defendeu-se uma perspetiva de ensino da gramática como «linguistic awareness» (James e Garrett: 1991b), concretizado nas propostas que assumem abordagens de «aprendizagem pela descoberta» (Hudson: 1992), como, em concreto, a «oficina gramatical» ou «laboratório de língua» (Duarte: 1992; 1998; 2008), «a articulação entre o laboratório gramatical e a pedagogia de discursos» (Silvano e Rodrigues: 2010; Rodrigues e Silvano: 2009).

A gramática é, primeiramente, a descrição do saber linguístico e, secundariamente, uma obra, manual onde se regista essa descrição. À gramática, cujas bases são herança greco-latina, chamamos gramática tradicional, e à que a ela se contrasta, gramática moderna, fruto dos progressos da ciência linguística. Segundo Franchi (1991), o que

capacita o falante a construir ou interpretar quaisquer frases da língua é a gramática. É muito importante ao tratar-se de gramática saber o que se entende por gramática e, de acordo com cada concepção, o que seria saber gramática e o que é ser gramatical. A gramática tradicional tem duas orientações: normativa e descritiva conforme a preocupação dominante de impor as regras de um padrão linguístico considerado modelo (uso culto formal, sobretudo escrito) ou de expor os factos da linguagem. A gramática normativa é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que se querem expressar adequadamente. Carlos Franchi, sobre gramática normativa, diz:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. Um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado numa certa “lógica”, seja baseado no “uso” legitimado por algum critério (Franchi 1991:16 e 17).

Nas últimas décadas do século XX, foram elaboradas sobre a Língua Portuguesa algumas gramáticas diferentes, numa perspectiva descritiva. As gramáticas descritivas foram escritas por um só autor como a *Gramática Descritiva do Português*, de Mario Perini (1995), mas mais comuns foram os trabalhos produzidos em equipa, onde se encontram capítulos de temas distintos, escritos por diversos autores, algumas vezes, até com enfoques diferentes. É assim a *Gramática da Língua Portuguesa*, escrita por Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte e Isabel Hub Faria, em 1983, editada, em Lisboa, pela Editorial Caminho; esta gramática teve uma 2.^a edição revista e aumentada em 1989; esgotada a 4.^a edição em 1999, impôs-se uma reedição revista e aumentada, com uma equipa mais alargada, a 5.^a edição saiu em 2003.

Uma gramática de referência, anterior às citadas, é a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, publicada em 1984.

Uma das diferenças entre estas duas gramáticas, Mateus *et al* (2003) e Cunha e Cintra (1984) diz respeito à organização e conteúdo, como refere Ana Martins (Ciberdúvidas, 10/12/2007):

Mateus *et al*. (2003) apresentam uma estrutura organizada em função das grandes áreas linguísticas: variação linguística, pragmática e linguística textual, semântica, sintaxe,

morfologia, fonologia. No âmbito de cada uma destas áreas, há espaço para explicações, análises e reflexões sobre diferentes fenómenos em foco, à semelhança do que se passa num artigo ou numa publicação de linguística teórica.

Cunha e Cintra (1984) seguem a estrutura de uma gramática tradicional: dão lugar central às classes de palavras (do capítulo 8 ao 17); incluem dois capítulos dedicados a questões de estilística (capítulos 19 e 22); reservam lugar para a notação de regras do registo gráfico (capítulos 4 e 21); nestes e nos restantes capítulos — dedicados à fonética e fonologia, à formação de palavras e à estrutura da frase — o metadiscurso é topicalizado, ou seja, segue-se uma estrutura de inventário de aspetos, temas e subtemas, largamente exemplificados através de abonações de autores literários portugueses, brasileiros e africanos.

A Gramática da Língua Portuguesa, de Mário Vilela e Ingedore Koch, lançada em 2001, inclui capítulos sobre os mecanismos de coesão e coerência textual, sobre os atos de fala, etc.; essa ampliação é, à data da sua publicação, um dos pontos altos.

O termo “gramática”, no contexto educativo, designa tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua como também as regras e princípios que regulam o uso oral e escrito desse mesmo conhecimento (Duarte: 2008). O termo “conhecimento explícito” diz respeito ao conhecimento sistemático e reflexivo do sistema intuitivo que os falantes de uma língua usam, assim como também as regras e princípios que regulam o seu uso oral e escrito (Sim-Sim, Duarte e Ferraz:1997). Este conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua, caracterizar as suas propriedades, regras de combinação, mas também pela sua capacidade de seleção das estruturas e unidades mais adequadas a situações concretas exigidas como, por exemplo, persuadir, informar ou criticar. Assim sendo, a consciência linguística é o estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento caracterizado pela reflexão e sistematização (Duarte: 2008).

Conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso na aprendizagem de géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e da escrita. Ser um bom falante, um leitor fluente ou um escritor experiente implica normas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado (Sim-Sim, Duarte e Ferraz 1997:28).

Para se atingir um nível elevado de desempenho na compreensão de leitura é necessário saber interpretar as pistas estruturais contidas num texto. Uma grande parte delas

envolve um conhecimento de língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito.

Parte substancial das aprendizagens escolares faz-se através da leitura e uma parte significativa da avaliação exige textos escritos, sendo o conhecimento explícito um fator de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita; ele favorece indiretamente, o sucesso escolar (Duarte:1992).

2. Leitura e escrita na aula de língua materna e de língua estrangeira

2.1. Objetivos essenciais

Se pensarmos no papel desempenhado pela língua portuguesa nas nossas vivências sociais, facilmente concluiremos que o seu adequado domínio é um fator essencial da formação dos cidadãos. Este facto confere um lugar de destaque à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no contexto do nosso sistema educativo, já que o seu processo de ensino/aprendizagem deve conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora. A realização deste propósito passa, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura e da expressão escrita.

De facto, a leitura, a par da escrita, é uma das atividades mais importantes do universo social e escolar dos indivíduos. A sociedade atual e as suas constantes mutações exigem uma profunda reflexão sobre o que é a leitura, o papel que ocupa no currículo e a forma como é ensinada e avaliada.

Compete à Escola, através da ação dos professores e de outros agentes que nela se integram, e da influência dos manuais, dentre outros elementos que podem afetar o processo de ensino/aprendizagem, colmatar as graves lacunas detetadas em estudos relativos à literacia (Dionísio: 2000).

É também à Escola que compete, em grande parte, a formação do leitor dos nossos tempos, que se confronta com desafios cada vez mais complexos. Assim, esta terá que adequar as suas estratégias às necessidades do mundo atual, para poder ultrapassar os problemas detetados e contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, futuros cidadãos.

Segundo Sim-Sim (2003: 5), “A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez, a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar.”

A compreensão é uma das competências transversais e, mais especificamente, a compreensão na leitura desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extraescolar. Podemos concluir que ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.

Muitas são as funções desempenhadas pela leitura na escola e na vida. Lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para descontraír, para refletir. Um ensino/aprendizagem eficaz da leitura apoia-se no sentido de prática social e cultural que esta possui. Só desta forma os alunos poderão entender a sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, entretenimento e acesso ao conhecimento (Colomer: 2001).

A língua portuguesa, quer como língua materna do sujeito, quer como língua de acolhimento, é fundamental no processo de comunicação e no processo de estruturação do pensamento. Cabe à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa promover a aquisição e desenvolvimento de competências, concretamente em compreensão na leitura, que possibilitem um uso correto da língua para comunicar adequadamente e para estruturar os pensamentos.

Deste modo, desenvolver competências de compreensão na leitura é um dos objetivos essenciais da escolarização dos cidadãos e um contributo fundamental para a sua integração social.

A capacidade de usar a informação escrita é uma questão de sobrevivência na vida do cidadão, um fator de facilidade no acesso à cultura comum e na sua partilha, na mobilidade social. A incapacidade de o fazer constitui um fator de redução do nível e da qualidade da participação social, logo, de exclusão social.

Por estas e outras razões, os problemas decorrentes de dificuldades em leitura e em escrita deveriam ser abraçados por todos, de forma a serem colmatadas as várias lacunas detetadas.

À escola cabe um papel importante na resolução de problemas de literacia. Urge intensificar as medidas que se relacionam com a alteração da abordagem escolar da compreensão na leitura (Dionísio:2000), usando métodos que propiciem o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita e promovendo atividades de articulação da leitura com a escrita. Por outro lado, é também necessário envolver mais os alunos nas atividades realizadas em sala de aula, motivando-os e ajudando-os a serem autónomos na sua aprendizagem. Esperamos que a escola “atribua ou transfira para o aluno a responsabilidade da construção do conhecimento, que ofereça aos alunos a possibilidade real de participar ativamente na sua própria aprendizagem” (García & Pérez: 2001), como acontece com a realização de laboratórios gramaticais.

2.2. Práticas centradas na compreensão e produção de texto

Já vimos anteriormente a importância da compreensão de texto na formação de cidadãos e futuros profissionais em qualquer área (Dionísio:2000). O trabalho realizado por esta investigadora incide sobre os objetos e processos textuais dão forma ao conhecimento explícito sobre textos, processos, estratégias, convenções materiais e sociais, bem como sobre os critérios de qualidade que são considerados quando se ‘avalia’ a adequação de uma determinada produção. O que se espera, por exemplo, ao nível do conteúdo e forma de um bom guia turístico, de uma brochura eficaz são as perguntas sempre presentes na planificação do trabalho, após outras como: que funções e usos sociais têm estas produções? Quem são os seus leitores? ... Deste modo, as linguagens específicas e a ‘gramática’ dos sistemas semióticos envolvidos são partilhadas, adquiridas e desenvolvidas (após, por exemplo, registos relativos a cada um desses sistemas de significado) com e pelos adolescentes que, assim, ficarão conscientes do papel, nos textos, de elementos como os espaciais, os linguísticos, os visuais, os áudio, e de como todos eles interagem e produzem um valor acrescido aos sentidos que veiculam (Dionísio:2006). A ‘*instrução explícita*’ caracteriza, assim, toda e qualquer atividade em que se faz envolver os alunos. A natureza de todo o trabalho, tanto ao nível do ‘fazer’

como do ‘falar’ e ‘refletir’ sobre ele visa dar forma (e atribuir palavras) aos diferentes modos de apresentação dos sentidos, nos seus diversos aspetos, criando condições para a compreensão. Ao produzir os guias ou folhetos turísticos, as brochuras, as narrativas, as notícias, os anúncios, os adolescentes envolvem-se em múltiplas práticas que lhes são significativas, que lhes dão uma noção de agentividade, ao mesmo tempo que desenvolvem o tipo de conhecimento que lhes confere poder.

Na assunção de que a qualidade da forma como o conhecimento é representado, a sua tecnicidade e conceptualidade, ao invés de entraves para a aprendizagem são fatores da sua promoção, nas oficinas todo o conhecimento é manipulado pela exploração das relações com outros conhecimentos, pela complexificação dos que já se possuem, pelo desenvolvimento e aquisição de metalinguagens por meio das quais se podem nomear e analisar os factos do mundo. A este nível, os professores e orientadores das oficinas têm como função primeira estimular e apoiar a discussão, nos e entre os grupos, sobre como funcionam as linguagens especializadas das diversas áreas do saber; de proporcionar e incentivar trocas comunicativas substantivas que colocam os jovens noutras posições que não apenas a de ‘respondentes’.

Por via das múltiplas famílias de práticas, com as suas tecnologias, textos e linguagens associadas, as crianças e jovens de ambientes sócio-culturais e económicos empobrecidos têm possibilidade de se transformar em sujeitos ‘cosmopolitas’ (Dionísio: 2005), cujos horizontes de expectativas pessoais e sociais estão para além dos limites da sua paisagem quotidiana.

3. Conhecimento gramatical

3.1. Objetivos essenciais

Nos últimos anos o ensino da Língua Portuguesa tem vindo a sofrer alterações e pode constatar-se que o espaço do ensino da gramática no currículo de língua materna foi crescendo, amparado por uma ampla reflexão pública desde, pelo menos, a publicação dos programas subsequentes à Reforma Educativa de 1986 (Sim-Sim, Duarte e Ferraz:1997). Como se conclui em Duarte e Costa (2004, 329), através da comparação

da conceção de Funcionamento da Língua, no programa ainda em vigor (DGEBS: 1991), e de Conhecimento Explícito, no Currículo Nacional (DEB: 2001), pode afirmar-se que o ensino da gramática passou a ter um papel relevante no ensino, «passou da periferia para o núcleo do currículo» (Duarte:1991). Contudo, esta evolução não foi assumida plenamente, uma vez que os documentos orientadores preconizam perspetivas diferentes.

Segundo Duarte e Costa (2004, 328), «O Programa de Língua Portuguesa concebe um ensino da língua assente em quatro competências comunicativas: ouvir / falar / ler / escrever. Segundo estas orientações, [a] reflexão gramatical deverá ocorrer oportunamente no âmbito de estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas linguísticos (DGEBS: 1991, 48). Ao contrário, no CNEB, o Conhecimento Explícito da Língua é uma competência nuclear ‘que alimenta especificamente cada uma das quatro outras competências’ (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 12).

Segundo Maria Armanda Costa, existe uma estreita relação entre o conhecimento linguístico e o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.

Ler bem requer ter que ler, querer ler e gostar de ler. Mas também, e obrigatoriamente, conhecimento linguístico suficiente que permita ler, ou seja, conhecer a estrutura lexical das palavras em Português, para reconhecer propriedades morfosintáticas e aceder rapidamente ao seu significado, ou conhecer padrões de ordem de palavras, para predizer construções a interpretar e evitar ambiguidades, permitem a automatização de processos de tratamento local da informação e libertam recursos cognitivos para a criação de um modelo de texto do domínio da interpretação (Costa, 2007:2).

Para isso será necessária uma intervenção sobre o conhecimento explícito da língua e sobre o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos programada pelo professor, como sugerem Silvano e Rodrigues (2010:275):

Uma das dimensões específicas da aula de Português/Língua Portuguesa prende-se com a «caracterização e delimitação da língua como objeto de ensino-aprendizagem», abrindo espaço para uma intervenção programada e intencional sobre o conhecimento explícito da língua e sobre o desenvolvimento da consciência linguística do aluno. A programação dessa intervenção é tarefa do professor de Português, a quem cabe encontrar estratégias produtivas para a consecução dos objetivos da disciplina, tendo em

conta a necessária articulação entre a Didática e a Linguística (Silvano & Rodrigues, 2010: 275).

Uma das questões relacionadas com o ensino da gramática nos níveis de escolaridade básico e secundário diz respeito à metodologia. A) O conhecimento explícito da língua (CEL) como unidade de tratamento autónomo em função da leitura e da escrita. O conhecimento formal das regras da língua desenvolve no aluno a competência da leitura e da escrita. Richard Hudson advoga que a gramática, quando é ensinada através da investigação, existindo conhecimento, é uma boa introdução ao método científico. Pretende-se que os alunos aprendam através da descoberta, que sejam eles próprios os investigadores (Hudson: 1999).

3.2. Práticas centradas no ensino da gramática

3.2.1. Ensino formal: regra, exemplos, exercícios de treino

Uma vantagem evidente desta abordagem, práticas centradas no ensino da gramática, consiste no facto de a mobilização de conhecimento gramatical se refletir positivamente na resolução de problemas de escrita e de leitura, havendo maior proximidade entre os resultados da aprendizagem e objetivos instrumentais de ensino da gramática. Outro aspeto positivo desta perspetiva reside no reconhecimento da importância do processo de passagem do conhecimento implícito ao conhecimento explícito.

Outra abordagem de ensino da gramática corresponde, na verdade, a uma série de correntes de ensino da língua materna e de língua estrangeira, suportadas por enquadramentos de teorias linguísticas concorrentes e convocando áreas de investigação em linguística e psicolinguística muito diferentes. Para referir esta abordagem, assumidamente plural, poder-se-á usar a expressão «language awareness», em conformidade com a proposta de James e Garrett (1991). Em comum, as perspetivas de ensino da língua de tipo «language awareness» defendem a importância de tornar conscientes os processos, as estratégias e as estruturas envolvidas nas situações de escrita, de leitura, de modo a que os sujeitos possam monitorizar e controlar, de forma intencional, os seus discursos e agir socialmente, de modo consciente, através deles.

Assim, poder-se-á considerar que abordagens pedagógicas tão diferentes como uma aula programada para o ensino formal, na qual os alunos desenvolvem um trabalho de investigadores, através da observação de regras e exemplos, registo de dados e exercícios de treino relativamente a um conteúdo gramatical específico, como o adjetivo, ou seja uma aula de laboratório de língua, contribuiu para inferir competências metacognitivas e metalinguísticas. Com efeito, é a importância dada à metacognição, como meio de autonomização das aprendizagens sobre e com a língua, que caracteriza o trabalho de “language awareness” ou “linguistic awareness”. Neste âmbito, enquadra-se a preconização de um ensino da gramática que tenha em consideração, em primeiro lugar, a distinção entre o que decorre do processo natural de aquisição da língua e o que tem de ser formalmente aprendido (Sim-Sim, Duarte e Ferraz: 1997).

Inês Duarte, em 1992, propôs pela primeira vez a “Oficina Gramatical” tendo substituído o termo por “Laboratório Gramatical” em 1996; 1997; 2008. Este método consiste em convidar o aluno a adotar métodos de trabalho característicos da investigação científica como a observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalizações claras e testes dessas novas generalizações com novos dados. Este tipo de atividade é de descoberta pelo aluno mas com a orientação de professor. Desta forma, os alunos desenvolvem capacidades cognitivas gerais. Este tipo de metodologia ajuda ao aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua.

Sem retirar às aulas de língua materna o objetivo de trabalhar as modalidades ouvir/ falar, ler/ escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma. Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes (Duarte, 1992: 165).

A oficina ou laboratório gramatical é um espaço onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito da língua e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua e ao mesmo tempo desenvolver as suas capacidades investigativas, seja na língua materna, seja na língua estrangeira, neste caso específico o espanhol, através deste método científico (Hudson:1999; Hudson & Walmsley:2005; Duarte:2008; Silvano & Rodrigues: 2010).

Na realização de um Laboratório Gramatical, o aluno desempenha um papel central e ativo, cabendo ao professor a “orientação rigorosa” (Duarte:2008) de todo o processo. Durante este processo, o aluno apercebe-se de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida, tal como qualquer outro objeto de estudo das ciências biológicas” (Rodrigues e Silvano: 2009).

3.2.2. Laboratório gramatical: pressupostos e procedimentos

O trabalho experimental foi realizado através da aplicação de sequências de atividades concebidas como “Laboratório gramatical” (Duarte: 1992;1996;1997;2008; Rodrigues & Silvano: 2009; Silvano & Rodrigues:2010). Esta metodologia, como já foi referido antes, promove a autonomia dos alunos e a sua capacidade de investigadores, sob a orientação rigorosa do professor (Silvano & Rodrigues:2010). Convidam-se os alunos a observar dados, detetar regularidades, registar essas mesmas regularidades, formular generalizações, realizar testes a essas mesmas generalizações e finalmente procede-se à avaliação da aprendizagem realizada. A adaptação da filosofia do método científico ao objeto de estudo em questão, a língua, aos responsáveis pela pesquisa, os alunos, e ao contexto, a sala de aula, determinou o estabelecimento em quatro fases, a primeira diz respeito á apresentação de dados, a segunda à problematização, análise e compreensão de dados, a terceira à realização de exercícios de treino e a quarta à avaliação da aprendizagem realizada, estas fases podem desdobrar-se em varias tarefas (Silvano & Rodrigues: 2010). A primeira fase pode desdobrar-se em duas tarefas, constituição do *corpus* e organização dos dados linguísticos desse mesmo *corpus* em dois blocos, o primeiro de observação e descrição e o segundo de validação de generalizações por parte dos alunos. A segunda fase pode desdobra-se em seis tarefas, formulação de uma questão relativa aos dados linguísticos, observação dos dados linguísticos, descrição desses mesmos dados considerando semelhanças e diferenças, formulação de generalizações descritivas, realização de testes à generalização formulada através da manipulação de dados ou apresentação de novos dados e manutenção ou reformulação da generalização. A terceira fase diz respeito à realização de exercícios de treino, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos. E por fim, a quarta e última fase diz respeito à avaliação da aprendizagem realizada.

A reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua neste tipo de metodologia apresenta vantagens quer a nível instrumental, pois esta estratégia ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam intuitivamente e as que devem usar em contextos específicos, quer a nível cognitivo, esta estratégia permite que os alunos desenvolvam uma atitude de “rigor na observação” e uma metodologia científica utilizada para a compreensão do real usadas em qualquer área ou disciplina curricular (Duarte:2000) e assim tomem consciência do seu conhecimento linguístico de forma reflexiva, estruturada e objetiva, desenvolvendo o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, promovendo as suas capacidades investigativas e desta forma proporcionar a transferência do conhecimento adquirido para uma atividade de compreensão de texto e de escrita, com consciência da utilização intencional dos recursos da língua aprendidos, o adjetivo.

4. O adjetivo como conteúdo gramatical no ensino secundário

Num enunciado, as qualidades representadas pelo adjetivo podem alargar a compreensão do conceito denotado pelo nome ou não, podem apenas realizar a explicitação de traços já presentes nesse enunciado. Assim, no primeiro caso, o adjetivo assume a função semântica de restrição ou de seleção, porque delimita, restringe a extensão do nome, estando envolvido na construção de referência do complexo nominal em que se integra. No segundo caso, o adjetivo funciona semanticamente como não restritivo ou não seletivo, pois não restringe, não delimita, não estando envolvido na construção da referência do complexo nominal de que é constituinte (Fonseca:1993). A função restritiva que especifica os traços delimitadores do conceito denotado pelo nome, pelo substantivo aparece como a função semântica fundamental. Embora hajam exceções, quando o adjetivo refere propriedades inerentes ao designado pelo substantivo e que são redundantes do ponto de vista denotativo ou informativo, como “neve fria” ou “lebre veloz” (Fonseca, 1993:10). Trata-se de adjetivação inerente a expressão de propriedades socioculturalmente dependentes ou atribuídas de acordo com o conhecimento do mundo. Neste contexto, qualquer adjetivo pode surgir posposto ao substantivo, como não restritivo, embora a regra seja “só em posposição o epíteto pode

funcionar como restritivo, da mesma forma que o epíteto anteposto é sempre não restritivo (...) Sublinharei que, se assim é, o problema da anteposição/posposição só dirá respeito ao epíteto não restritivo/ não seletivo: a salvaguarda da função semântica de restrição/seleção exige sistematicamente a posposição (Fonseca, 1993: 12). Em relação á anteposição, existem dois grandes tipos de incidências, um diz respeito ao valor informativo ou denotativo do adjetivo e o outro a valores expressivos. Em relação a este último, quando se referem a valores expressivos, dirigem-se a aspetos rítmicos, à busca da novidade.

Eça de Queirós ocupa um lugar ímpar não só na literatura portuguesa mas, também, na literatura universal, foi pioneiro em relação aos escritores peninsulares e mesmo da América latina. Na narrativa queirosiana, sobretudo em obras como *Os Maias*, são extremamente frequentes as passagens com adjetivos.

O adjetivo é de todas as categorias gramaticais aquela que faz da escrita de Eça de Queirós, uma escrita única. O domínio com que o usa, transforma-o num dos recursos expressivos mais originais, talvez o mais flexível e rico dos seus instrumentos verbais (Cal:1981). “ Em todas as caracterizações que se fizeram sobre o estilo de Eça de Queirós, nunca faltou uma referência à sua adjetivação. O adjetivo é de todas as categorias gramaticais aquela que ele usa com uma predileção e um domínio tais, que o transformam no fator mais evidente do seu léxico. (...) Na hierarquia das palavras, o adjetivo é que comunica cor, matiz e tonalidade à expressão; é a partícula de valor diferenciativo. (...) Sem adjetivos o substantivo perde em clareza e individualidade, torna-se amorfo, despido e incolor. O adjetivo é talvez o mais flexível e rico dos seus instrumentos verbais”(Cal,1981:138). O adjetivo poderia ser usado para avaliar a capacidade literária dos escritores “a sua dosagem precisa -qualitativa e quantitativa-, a peculiar relação subjetiva entre as coisas e os valores que se lhe atribuem seriam uma excelente pedra de toque para determinar a primazia de um estilo” (Cal,1981:138). Tal como Baudelaire também Eça poderia dizer” La voix de l`adjectif me pénètre jusq`aux moëlles”. A adjetivação conferiu à escrita de Eça de Queirós um estilo único e inigualável, pelo menos nas literaturas ibéricas, apesar de Galdós ou Emilia Pardo Bazán também usarem a adjetivação de forma bastante rica, neles o substantivo e o adjetivo guardam o seus significados dentro dos respetivos âmbitos de substancia e de qualidade, não há misturas ou fusões. Eça, ao contrário foge dessa aliança lógica, evidente e previsível. É através dos adjetivos qualificativos que se pode estabelecer a

escala de valores que regem a estética de um autor, de um grupo ou de uma época. Eça aprendeu com os grandes autores franceses a técnica de experimentação a que se havia submetido esta categoria gramatical durante o século XIX, assimila-a mas vai mais além, adaptando-a e recriando-a. Gustave Lanson, em *L'art de la prose*, diz que seria impossível dizer tudo o que os escritores do século XIX fizeram do adjetivo pois seria mais fácil dizer o que não fizeram, onde a indecisão e a precisão se juntam. Na adjetivação queirosiana encontramos a fusão do lado conceitual com o musical e rítmico, onde se fundem o psíquico e o físico, o abstrato e o concreto. Por todas estas razões se elegeu esta classe de palavras para ser trabalhada neste pequeno trabalho de investigação.

Em Espanhol, os conteúdos linguísticos do programa estão ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa e são necessários para se cumprirem as funções indicadas, tanto as já estudadas em níveis anteriores, que neste nível, B1, se atualizam com maior riqueza e diversidade, como as que se preveem para o 11.º ano. Sem excluir as conceptualizações próprias do processo de aprendizagem, o objetivo é o uso contextualizado desses conteúdos (morfossintáticos, discursivos, lexicais, fonéticos, ortográficos e pragmáticos). O adjetivo é um dos conteúdos morfossintáticos. A colocação do adjetivo face ao nome, adjetivos de “relación o pertinência”, “gentilícios” e qualificativos foram os adjetivos trabalhados em ELE, uma vez que são imprescindíveis para a descrição de lugares, tendo em vista a elaboração de um folheto turístico. A descrição informativa pretende dar a conhecer as características da realidade representada, os seus elementos, composição, funcionamento e utilidade. O adjetivo é o elemento principal da descrição, uma vez que é através dele que adicionamos diferentes traços ao significado dos substantivos que queremos qualificar. Os adjetivos podem ser antepostos ou pospostos ao substantivo e podem restringir o seu significado ou embelezá-lo. A posição habitual do adjetivo em Espanhol é posposta, isto é, o adjetivo aparece depois de um substantivo. Os adjetivos pospostos costumam ser restritivos e o grau de restrição aumenta com adjetivos de nacionalidade, origem, cor ou forma. Os adjetivos pospostos costumam ter um valor especificativo e um carácter informativo ou objetivo. Os adjetivos antepostos procuram enfatizar um traço do significado do nome, usa-se de forma mais subjetiva diferenciando-o do seu significado habitual.

Parte II – Estudo empírico

5. Conceção estrutural da investigação

Fez-se o desenho de investigação a seguir descrito: colocou-se uma questão investigativa com base na literatura existente sobre a matéria: será que o conhecimento gramatical é mobilizado em atividades de compreensão e produção de texto? A partir desta questão investigativa formularam-se hipóteses de trabalho; conceberam-se instrumentos de recolha de dados relativos ao conhecimento dos alunos, fez-se a aplicação dos testes de diagnóstico; planificou-se uma sequência didática que funcionasse como plano de intervenção para colmatar dificuldades diagnosticadas; fez-se a aplicação dos testes de diagnóstico, da sequência didática planificada e dos testes de monitorização de dados; trataram-se e analisaram-se os dados; constituiu-se o presente estudo como contributo para a discussão didática em curso sobre o ensino da gramática e as relações que estabelece com capacidades dos domínios da leitura e da escrita.

5.1. Sequências didáticas realizadas no âmbito da investigação- ação

Partindo das questões específicas de investigação, enunciadas no início deste trabalho, neste ponto apresenta-se o estudo experimental desenvolvido com os seguintes objetivos:

- (i) diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre as classes de palavras, concretamente sobre o adjetivo qualificativo, em alunos do décimo primeiro ano, em português- língua materna e sobre o adjetivo relacional e qualificativo em alunos de décimo primeiro ano, nível B1, em Espanhol-língua estrangeira;
- (ii) realizar um laboratório gramatical sobre o adjetivo;
- (iii) comprovar e avaliar efeitos do conhecimento explícito do adjetivo no desenvolvimento da compreensão de texto e da produção escrita.

A presente unidade didática dedicada à análise de *Os Maias* foi a unidade usada para recolha de dados e intervenção didática neste trabalho exploratório. Esta consistiu em

três blocos de noventa minutos dedicados ao” episódio das Corridas no Hipódromo “, de Eça de Queirós. Este episódio é uma verdadeira sátira ao desejo de imitar, acriticamente, o que se faz no estrangeiro. As corridas permitem, igualmente, apreciar de forma irónica e caricatural uma sociedade burguesa que vive de aparências. Não faziam parte das tradições portuguesas como, por exemplo, as touradas, mas surgiram por imitação do que sucedia noutros países. Eça de Queirós constrói este episódio para satirizar a mentalidade e o comportamento da alta burguesia lisboeta, estabelecendo um verdadeiro contraste entre o ser e o parecer. Toda a situação parece ridícula, pois o que se pretendia requintado não o era, havia falta de entusiasmo pelo acontecimento, as pessoas apenas comparecem por ser mais um local social, a assistência feminina, que “nada fazia de útil”, e os homens surgem “numa pasmaceira tristonha”, sem motivações visíveis.

A adjetivação é um dos instrumentos verbais mais usados por Eça, talvez o mais flexível e rico e, sem dúvida, o de mais subtil e eficaz virtude no encanto especial na sua maneira de “dizer”, o adjetivo é o que comunica cor, matiz e tonalidade à expressão, como nos diz Ernesto Guerra da Cal (1981): “Vemos a adjetivação a limitar-se, a condicionar-se, assimilada dentro da prosa novelesca, mas voltada do avesso, transferida a uma valoração cómica”. Eça descobre as extraordinárias possibilidades que tem a amplificação simbólica da realidade, o contraste emocional, a impressão de inadequação, a desproporção, criando na expressão um ambiente de ironia ou de sarcasmo caricatural.

Dentro do programa de português, esta regência insere-se na unidade texto narrativo e contempla os domínios da Compreensão e Expressão Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua, reunindo sobre cada um, um conjunto diversificado de estratégias para desenvolver cada uma destas competências, estimulando o aperfeiçoamento na prática da língua materna, uma vez que, como nos diz Fernanda Irene Fonseca, «a aula de Português é antes de tudo uma aula de língua». É necessária a consciência da importância da língua como construtora dos mecanismos de identidade da relação interindividual e da formação de cada aluno. Segundo Emília Amor, é necessária essa consciência da língua “como modelizadora de mundos no plano do real ou do imaginário, como território simbólico onde, afinal, se geram, enraízam e renovam a cultura e a memória das comunidades e das nações.” (2006:11).

O programa de Português valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância que atribui ao desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno, associando os pressupostos da chamada “abordagem comunicativa” a uma tentativa de, em simultâneo, centrar o ensino/aprendizagem no aluno, nos seus interesses, capacidades, ritmos, vivências, e nos contextos sociais envolventes. Centrando-se a pedagogia no aluno, faz-se um apelo à sua participação na construção e avaliação das aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e reflexivo e à dinamização das atividades criativas entre indivíduos e grupos.

De acordo com os «Princípios Orientadores da Revisão Curricular», este programa visa “assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. A competência do funcionamento da língua é muito importante e está articulada com as outras competências de leitura, escrita e oralidade. A gramática é uma competência transversal porque é útil a todas as outras, pois é impossível desenvolver a competência da escrita, sem um bom conhecimento da gramática. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo.

A leitura frequente de obras literárias permite desenvolver nos alunos a leitura como hábito, favorecendo o prazer do texto e o prazer da língua. A escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afetiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento. A leitura deve ser vista como um processo construtivo, como uma interação produtiva entre o aluno e o texto, deve ser encarada como uma transação entre o aluno/ leitor e o texto. É importante proporcionar múltiplas experiências de leitura que ajudem a consolidar “modelos mentais” sobre os diferentes tipos de texto, pois a leitura aperfeiçoa-se e aprofunda-se através da pluralidade de experiências e atividades de leitura. Há a necessidade de promoção por parte da escola junto dos alunos, da leitura de obras variadas em que possam encontrar respostas para as inquietações, interesses e expectativas. O conhecimento prévio do leitor constitui um fator fundamental na compreensão de um texto. Se o leitor pode ativar ou construir os esquemas aos quais os

textos fazem referência, a compreensão será mais fluida. Caso contrário, não haverá leitura, no sentido próprio da palavra. A leitura, seja literária ou não, é sempre um meio para motivar o aluno para outras leituras, para formar uma estrutura cognitiva mais rica e flexível, para adquirir ou até mudar padrões de comportamento, para desenvolver capacidades comunicativas e destrezas que levem a detetar e solucionar problemas e também pelo simples prazer da leitura.

Esta unidade didática teve como base de apoio o programa do Ensino Secundário, 11.º ano, e insere-se no estudo do texto narrativo *Os Maias*, de Eça de Queirós.

Na primeira aula de regência, como pré-leitura, fez-se referência às corridas de Epsom, às quais terá ido Afonso da Maia aquando do seu exílio em Inglaterra. Mas também foi feita uma visualização de um fragmento de um documentário sobre as corridas de Ascot em Inglaterra, assim como também de algumas imagens, além da leitura de uma notícia sobre as referidas corridas.

Pretendeu-se também alargar os conhecimentos e horizontes dos alunos e motivá-los para a leitura dos textos literários e para a aquisição e aprofundamento de conhecimentos. Fez-se a localização do episódio na intriga principal e na crónica de costumes. A descrição do ambiente vivido nas corridas caracteriza-se pela inadequação do espaço, pela feição provinciana, pela falta de motivação, pelo contraste entre o ser e o parecer.

Em seguida, iniciou-se a leitura dos excertos 1 e 2 e pediu-se aos alunos que caracterizassem os espaços e os tipos sociais, o estado de espírito de Carlos em relação ao espaço circundante levando-os a fazerem um levantamento de adjetivos, advérbios e formas verbais no imperfeito e no gerúndio. Com esta atividade pretendeu-se que os alunos caracterizassem o espaço exterior.

A resposta a este questionário foi realizada através da interação verbal entre a professora e os alunos. Esta interação verbal era adequada ao aprofundamento da audição do documentário em análise, após o qual se fez uma síntese dos conteúdos abordados nessa aula.

Para concluir a primeira aula dessa unidade didática, pediu-se aos alunos que fizessem uma breve síntese de conteúdos.

Em relação à avaliação, esta constituiu um elemento fundamental no processo ensino/aprendizagem. O aluno foi avaliado, no que diz respeito ao seu domínio linguístico, discursivo em termos permanentes, principalmente pelo seu desempenho numa aula de língua materna. Por essa razão, nesta unidade a avaliação fez-se através de uma ficha de registo de dados observáveis, através da observação direta, da participação/intervenção orais na aula e empenho demonstrado nas tarefas realizadas, comportamento e competência do conhecimento evidenciado.

A segunda aula de regência iniciou-se, fazendo a articulação com a anterior. Dada a importância da adjetivação em Eça de Queirós, realizou-se um laboratório gramatical sobre o adjetivo. Pretendeu-se com ele aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre esta matéria mas também que os alunos analisassem pequenas amostras da capacidade descritiva de Eça. A adjetivação é um dos meios expressivos mais original e rico dos instrumentos verbais usado por Eça de Queirós. Pretendeu-se promover o desenvolvimento das capacidades investigativas do aluno e a reflexão sobre as propriedades semânticas do adjetivo como atributo do nome, levando-os a concluir que, numa expressão nominal, os adjetivos colocados depois dos nomes contribuem para a determinação da entidade denotada pelos nomes, restringindo-a, e os adjetivos colocados antes dos nomes adquirem um valor mais subjetivo, provocado pela ênfase dada ao qualificativo, sendo, por isso, não restritivos porque contribuem apenas para destacar um traço característico da entidade denotada pelo nome. Por fim, pediu-se aos alunos que, depois da observação de expressões extraídas do episódio das corridas, analisassem o valor dos adjetivos destacados e apresentassem a sua leitura do uso que Eça de Queirós faz deles. Para comprovar este aprofundamento de conhecimento e proporcionar a transferência do conhecimento adquirido para uma atividade de escrita com consciência de utilização intencional dos recursos da língua, no final da unidade, pediu-se aos alunos que elaborassem um pequeno texto descritivo, a partir de uma caricatura das corridas no hipódromo, com a intenção de criticar e usando o adjetivo à imagem de Eça. Os alunos foram conduzidos a esta atividade de escrita, sustentada com elementos linguísticos concretos, atribuindo-lhe uma intenção crítica, o que permitiu ao aluno inserir o excerto analisado na vertente da crónica de costumes presente n' *Os Maias*.

Nesta segunda aula e na sequência do estudo do adjetivo, analisando uma pequena amostra da capacidade descritiva de Eça, os alunos viram que o adjetivo também está

associado ao impressionismo, na pintura. Por essa razão, mostrou-se aos alunos alguns quadros impressionistas, entre os quais, *Impression du soleil levant*, de Renoir, que foi precisamente o que deu origem ao termo "impressionismo". Por fim, pediu-se aos alunos que observassem um quadro e procurassem criar expressões com adjetivos que correspondessem a uma percepção imediata dos elementos do quadro, tirando partido da cor, luminosidade, entre outros aspetos.

A terceira aula de regência iniciou-se fazendo a articulação com a aula anterior. Como primeira atividade, pediu-se aos alunos que respondessem a um breve questionário, como já foi referido atrás, a partir da leitura e análise de um pequeno fragmento. Podendo ser a crítica social uma caricatura, projetaram-se caricaturas de Vasco Gargalo sobre algumas das personagens d'Os *Maias* e também sobre as corridas. Pediu-se aos alunos que dissessem algumas expressões retiradas da obra que exemplificassem essa amplificação de traços, essa caricatura.

Fez-se também uma visualização de um fragmento dos Gato Fedorento, para que os alunos vissem essa mesma crítica social, essa caricatura na atualidade.

Em seguida, fez-se a leitura e análise de um excerto que antecede as corridas, que fala sobre a pertinência das corridas à moda inglesa em Portugal, onde a tradição são os toiros. Nesta discussão participaram Afonso da Maia, o marquês, Craft e Dâmaso. A partir da leitura deste excerto pediu-se aos alunos que apresentassem oralmente a intenção crítica deste episódio. Esta estratégia permitiu gerar interação verbal entre os alunos, como base da construção do conhecimento por parte dos alunos. A resposta obtida resultou do confronto das perspetivas de vários alunos do grupo, sendo por isso mais consistente. Além disso, permitiu aos alunos procurarem uma resposta adequada e uma correção discursiva, que lhes permitiu intervir perante a turma para apresentar e defender as suas conclusões junto dos colegas.

Para concluir fez-se uma síntese desta unidade didática com a ajuda dos alunos. Com esta atividade, os alunos sentiram-se mais implicados no processo de ensino/aprendizagem e esta aprendizagem foi mais significativa.

No fim desta unidade didática, constituída por três blocos de noventa minutos, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de reconhecer a intenção crítica do autor, partindo da análise de aspetos linguísticos e estilísticos, explicitar o valor expressivo

dos adjetivos e avaliar a eficácia da ironia na construção da caricatura, aprofundando os seus conhecimentos sobre *Os Maias* e sobre Eça de Queirós.

A metodologia adotada para a recolha de dados foi a aplicação de um teste de diagnóstico sobre um excerto d' *Os Maias* de Eça de Queirós que corresponde ao episódio das corridas no hipódromo, onde é visível a intenção crítica que caracteriza a obra. Pediu-se aos alunos que transcrevessem três expressões que revelassem o ridículo das personagens e identificassem a classe e subclasse de palavras que revelassem essa crítica social nas expressões transcritas.

Os dados foram recolhidos na Escola Secundária de Vilela e esta ficha foi aplicada a uma turma de décimo primeiro ano, constituída por 23 alunos. Todos os alunos identificaram a classe de palavras, adjetivo, e também a subclasse, qualificativo.

A intervenção didática foi feita através da implementação de um laboratório gramatical para a construção do conhecimento explícito do adjetivo. Pretendia-se que os alunos analisassem pequenas amostras da capacidade descritiva de Eça. Na literatura portuguesa Eça, é o ouvido que capta o som no ar, busca o ritmo, esboça a cadência modulada, antes de encontrar a palavra (Cal1981:15).

Para comprovar este aprofundamento de conhecimento, foi pedido aos alunos que realizassem outra ficha, de outro excerto do “episódio das corridas no hipódromo”. Baseados nesse excerto, tinham que transcrever três expressões que revelassem o ridículo das personagens e identificassem a classe e a subclasse a que pertenciam as palavras que revelavam essa crítica social. Esta ficha foi aplicada a três turmas de décimo primeiro ano, num total de 62 alunos. O laboratório gramatical foi implementado numa turma de 23 alunos e os restantes 39 não realizaram o laboratório. Os 39 alunos que não realizaram o laboratório referiram que a classe de palavras era o adjetivo e a subclasse era qualificativo, sem mais informação. Os restantes 23 alunos pertencentes ao grupo submetido ao laboratório, além de identificar a classe e a subclasse referiram o valor restritivo e não restritivo, valor objetivo e subjetivo. Também para comprovar e proporcionar a transferência do conhecimento adquirido para uma atividade de escrita com consciência de utilização intencional dos recursos da língua, no final da unidade pediu-se aos alunos que elaborassem um pequeno texto descritivo, a partir de uma caricatura das corridas no hipódromo, com a intenção de criticar e usando, na medida do possível, o adjetivo à imagem de Eça. Os alunos foram conduzidos a esta

atividade de escrita, sustentada com elementos linguísticos concretos, atribuindo-lhe uma intenção crítica, o que permitiu ao aluno inserir o excerto analisado na vertente da crónica de costumes presente n'Os *Maias*. Pediu-se que escrevessem um pequeno texto baseado nos textos de pré-leitura “ as corridas de Ascot”. Metade da turma descreveu para informar e a outra metade para criticar e ridicularizar.

Em Espanhol, a recolha de dados foi feita numa turma de 11.º ano, composta por 18 alunos. Este método foi inserido na unidade didática “Nos vamos de viaje a Madrid”.

Esta unidade didática foi dedicada ao tema das viagens. Além de fazer parte do programa de nível B1, Espanhol- língua estrangeira, é uma questão importante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, especialmente para alargar o seu vocabulário e desenvolver sua competência gramatical e cultural. Viajar é uma forma de entender melhor os outros, suas culturas e, de uma forma mais global, de entender melhor o mundo. A unidade apresentada foi preparada de acordo com as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), uma vez que as atividades propostas procuram fornecer contextos comunicativos, nos quais os alunos aprendem fazendo, desenvolvendo habilidades e competências fundamentais de processo ensino-aprendizagem.

Esta unidade, destinada a alunos de 11 º ano de Espanhol, foi composta por três blocos de 90 minutos e um de 45 minutos. Este grupo era composto por 18 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, demonstrando bastante interesse e entusiasmo em aprender a língua espanhola, revelando bastante receptividade para as atividades propostas, como aquelas que incluem som e imagem (músicas, vídeos, documentários, etc.) e também as que envolvem jogos, atividades de dramatização e outras atividades que desenvolvam a criatividade comunicativa e a imaginação, muito usuais no ensino de uma língua estrangeira. O que realmente surpreendeu foi a receptividade que este grupo demonstrou em relação ao “Laboratório gramatical” revelando muito interesse e entusiasmo mesmo por parte de alguns alunos que mostravam algumas dificuldades. Estes participaram ativamente usando para isso a língua meta. De referir que este era um grupo que não estava habituado a este tipo de atividade, nem sequer em língua materna.

Com esta unidade pretendeu-se que os alunos fossem capazes de desenvolver um folheto turístico, utilizando os conteúdos lexicais e gramaticais, as estruturas básicas

relacionadas com a elaboração de um folheto, os adjetivos relacionais, e os adjetivos qualificativos, imprescindíveis na descrição de paisagens ou de lugares de interesse turístico.

A unidade apresentada segue a abordagem comunicativa e, portanto, as diretrizes propostas pelo QECR (Quadro Europeu Comum de Referência), uma vez que as atividades são dinâmicas e criativas, centradas no aluno como agente social e privilegiado do processo de ensino / aprendizagem e, portanto, procuram criar contextos comunicativos com os quais os alunos se identifiquem, e desta forma aprendam fazendo. Pretende-se que os alunos sejam capazes de comunicar na língua meta, mas também que aprofundem conhecimentos sobre o ambiente sociocultural hispânico.

As atividades propostas procuram desenvolver as cinco competências fundamentais do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, através de conteúdos processuais, teóricos, culturais e de atitude. No final desta unidade didática, os alunos foram capazes de elaborar e desenvolver, num determinado contexto social, um folheto turístico, aplicando os conhecimentos adquiridos durante as últimas quatro aulas, através de uma atividade comunicativa. Assim, iniciou-se o primeiro bloco de 90 minutos com uma atividade de pré-leitura, a projeção de imagens para que os alunos tentassem descobrir o tema da unidade e, assim, ativar algum conhecimento prévio sobre viagens. Projetaram-se imagens de monumentos e lugares de interesse turístico, de várias cidades espanholas pertencentes a cada uma das capitais de província, das dezassete comunidades autónomas, dando aos alunos uma visão geral da Espanha. Esta atividade proporcionou uma aproximação às diferentes regiões de Espanha através de uma série de aspetos culturais (monumentos, praias, parques, etc), dirigido ao conhecimento da cultura espanhola. Pretendeu-se que os alunos aprofundassem os seus conhecimentos sobre a realidade espanhola e a pluralidade de sua natureza, através da aproximação às regiões e culturas que compõem o país. O tema é desenvolvido a partir da localização geográfica, das regiões e algumas províncias e cidades, seu património histórico e artístico (monumentos e obras de arte) e também natural (parques naturais).

A compreensão auditiva foi trabalhada através da visualização de um vídeo intitulado "Háblame TV" sobre Madrid, ampliando também o léxico sobre a cidade. De seguida, apresentou-se uma atividade de compreensão auditiva, de escuta ativa, adaptado de um

manual escolar, descrevendo algumas das principais atrações da capital de Espanha como o Museu do Prado, que fazia referência a pinturas de Goya e Velázquez, ao Museu Reina Sofia, com referência às pinturas de Picasso. Finalmente, a audição da canção "Cuando vengas a Madrid", do compositor Agustín Lara, mas interpretada pelo cantor Ariel Roth & The Cabriolets. Esta canção foi usada na campanha de turismo de Madrid de 2010. Pretendeu-se com esta atividade que os alunos respondessem a três perguntas de interpretação sobre o tema e sobre o conteúdo da canção, desenvolvendo assim a competência de escrita. A expressão oral, nesta primeira aula, foi desenvolvida através da interação oral entre os alunos e a professora, dando a sua opinião sobre os assuntos em discussão, para que os alunos se expressassem com um vocabulário adequado ao seu nível de ensino.

No segundo bloco, com uma duração de 45 minutos, trabalharam-se as competências da compreensão e produção oral, através da visualização do documentário “Ciudades para el siglo XXI”. Os alunos completaram uma ficha, preenchendo os espaços em branco presentes no texto. De seguida, foi-lhes dada outra ficha com adjetivos, que apareciam no dito documentário sobre os pontos turísticos, e eles tiveram que relacioná-los com a sua definição. Então perguntou-se aos alunos se eles conheciam os nomes dos habitantes de algumas cidades espanholas e estes foram convidados a preencher uma ficha com os nomes dos habitantes daquelas cidades. A compreensão da leitura foi desenvolvida através da leitura do texto “Ciudades para el siglo XXI”. O primeiro texto é uma transcrição pessoal do documentário “Ciudades para el siglo XXI”. Os alunos deviam ser capazes de entender o vocabulário específico ligado à cidade. Esta aquisição de vocabulário também se desenvolveu através da atividade inicial, que consistia em, fazer as correspondências entre os vocábulos e as suas definições. De referir, também, que este vocabulário foi aplicado tanto em atividades de expressão oral como de expressão escrita.

No terceiro bloco desta unidade didática, a aula começou com a leitura de um texto adaptado de um folheto turístico “Madrid 2010” de Turispaña. O objetivo desta atividade era que os alunos, além de ampliarem o seu vocabulário, compreendessem as estruturas linguísticas usadas na descrição de paisagens e de lugares de interesse turístico. No final da leitura, pediu-se aos alunos que referissem os lugares ou elementos

retratados no texto e, de seguida, explicassem como estes lugares são descritos e que classes de palavras são predominantemente usadas na descrição. Explicou-se aos alunos que os textos que descrevem lugares como folhetos turísticos ou guias da cidade, os adjetivos são essenciais e que ajudam o leitor a localizar e especificar características desses lugares e outros expressam uma qualidade que visa convencer o leitor a visitar esses lugares. De seguida, os alunos são convidados a refletir sobre os adjetivos que restringem o significado dos nomes, pedindo-se aos mesmos que realizassem os exercícios propostos e que registassem os dados das observações feitas. Os alunos realizaram alguns exercícios com base na transformação dos exercícios anteriores registando sempre os dados das observações realizadas.

Finalmente, pediu-se aos alunos que observassem algumas frases e refletissem sobre as palavras que expressam uma qualidade atribuída aos nomes. De seguida, eles foram convidados a realizar os exercícios, transformando as frases e apontando dados. Pretendia-se que os alunos, no final deste exercício, construído com base na metodologia do Laboratório gramatical, fossem capazes de identificar os adjetivos “de relação o pertinência”, “gentilícios” e qualificativos apresentados. Para verificar a sua aplicação prática, os alunos foram solicitados a descrever duas imagens usando para isso os adjetivos estudados.

Segundo Sónia Rodrigues e Purificação Silvano, "o conhecimento gramatical implica um conhecimento reflexivo e sistemático, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística (...)". Com isto, pretende-se que o aluno seja o investigador, que aprenda através da descoberta, que tenha um "olhar de cientista" (Duarte, 2008: 18. Hudson & Walmsley (2005:2). Estes investigadores defendem que o ensino da gramática nestes termos, contribui para o desenvolvimento do pensamento científico dos alunos. Quando a gramática é ensinada através da descoberta, esta é uma boa introdução ao método científico.

Como atividade final desta terceira aula, fez-se um jogo intitulado “Pasapalabra”. Dividiram-se os alunos em dois grupos e cada grupo tinha que adivinhar o maior número de palavras de A a Z em 5 minutos. Deu-se-lhes a definição da palavra relacionada com o tema estudado e os alunos tinham de usar o conhecimento aprendido nas aulas anteriores pertencentes a esta unidade didática, fazendo uma revisão e

consolidando tanto os conteúdos lexicais como também gramaticais, os adjetivos aprendidos.

A quarta e última aula começou com uma atividade de pré-leitura, de motivação, com a projeção de um anúncio intitulado “ Necesito España”. Pretendeu-se com esta atividade que os alunos indicassem as pessoas pertencentes a cada grupo, que apareciam no anúncio, e identificassem alguns dos pontos de interesse turísticos. De seguida, os alunos são convidados a identificar cinco coisas, pessoas ou circunstâncias de que os quatro narradores do anúncio não precisam e uma coisa de que eles precisam. Esta atividade ajudou a desenvolver a compreensão, a expressão e a interação oral. Depois dividiu-se a turma em seis grupos, cada grupo era formado por três alunos, entregando-se a cada grupo uma imagem turística de interesse da sua cidade ou região com o objetivo de elaborarem um folheto turístico, usando para isso os adjetivos e estruturas aprendidas na aula anterior. O trabalho em grupo desenvolve competências como a expressão e interação oral. No entanto, com esta atividade pretendeu-se desenvolver principalmente a competência de escrita, que foi a tarefa comunicativa e final, concretizada através da elaboração do prospecto. Nesta atividade de escrita e para evitar que os grupos fossem formados sempre pelos mesmos elementos, colocaram-se num saco papéis de cor diferente e a quem tocassem a mesma cor formaria novo grupo de trabalho, desenvolvendo a produção e a interação oral e escrita. No final, cada grupo apresentou o seu trabalho e, em conjunto, elegeram um “slogan” para a sua brochura. De acordo com Lurdes Diaz e Maria José Hernández (gramática e comunicação), a gramática não está dissociada da comunicação, os alunos aprendem gramática quando falam, ouvem, leem ou escrevem e pensam, refletem sobre ela em aulas de gramática, onde são realizados processos metalinguísticos que nem sempre garantem a aquisição e interiorização de regras, se não for aplicado em contextos comunicativos, como neste caso, a realização do folheto turístico.

Nesta unidade didática, destaca-se o facto de quase todos os materiais serem reais, autênticos. Pretende-se com isto que os alunos tenham amostras reais de língua e que as utilizem para facilitar a sua aprendizagem. Existem materiais que foram especificamente criados para a aprendizagem de línguas estrangeiras e outros cuja função é de natureza social, mais ampla, uma vez que estes últimos chamados convencionalmente de “autênticos” parecem oferecer algumas vantagens sobre os primeiros. Para conseguir uma atitude participativa e interessada por parte dos alunos,

propuseram-se atividades que partem de materiais com um alto potencial comunicativo, que apresentem uma situação realista e cujo conteúdo seja relevante para a experiência de vida dos alunos e para as suas necessidades comunicativas.

Em relação à avaliação, foi dada uma ficha de heteroavaliação para que os alunos avaliassem a apresentação oral dos seus colegas.

Por último, foi dada uma ficha de autoavaliação da unidade didática. Os objetivos propostos nesta unidade didática foram sobretudo objetivos comunicativos, que implicavam objetivos linguísticos, como o enriquecimento lexical e o desenvolvimento da competência gramatical, mais especificamente os adjetivos usados nas descrições informativas e com o objetivo de convencer, atividades discursivas em que os adjetivos qualificativos e relacionais são imprescindíveis. Em conclusão, pretendeu-se com esta unidade didática, trabalhar com os alunos todas as competências, de acordo com as diretrizes do QECR, mas também se procurou promover um ambiente de aprendizagem descontruído, significativo e apropriado para o aluno, que promovesse a socialização e desenvolvesse a autorrealização do aluno como agente social.

Para a fase de diagnóstico, pediu-se aos alunos que descrevessem duas imagens de interesse turístico em Espanha, imagens essas que tinham sido usadas como pré-leitura na primeira aula dessa unidade didática. Nas produções dos alunos praticamente não apareceram adjetivos na descrição dessas mesmas imagens. A intervenção didática foi feita na segunda aula, através da implementação de um laboratório gramatical para a construção do conhecimento explícito do adjetivo, usado na descrição turística (adjetivos relacionais, onde se englobam os gentílicos, e adjetivos qualificativos). Esta intervenção começou com a audição de um documentário sobre Madrid, intitulado “Ciudades para el siglo XXI” com o objetivo de os alunos se familiarizem com as estruturas linguísticas usadas na descrição turística, além de ampliarem o seu vocabulário. Prosseguiu-se esta intervenção com a leitura de um texto turístico, retirado de um folheto turístico sobre Madrid, de Turespaña, em que são descritos vários espaços ou elementos. Pediu-se aos alunos que referissem os espaços e elementos retratados no texto, que identificassem as classes de palavras usadas nessa descrição e que transcrevessem os adjetivos associados a cada uma das denominações.

Exemplos: “La gastronomía madrileña es como su población, una mezcla de comidas regionales e internacionales. Es verdad que el cocido madrileño o los callos tienen

personalidad propia. Pero si hay un lugar donde es posible todo tipo de comida es aquí. Por lo general el madrileño valora mucho la comida, su calidad y entorno. Siempre que su economía lo permita sale a comer fuera y tal vez por eso existan restaurantes para todos los gustos y para todos los bolsillos”.

Os alunos identificaram os adjetivos “madrileña”, “regionales”, “internacionales” e “madrileño”.

“Posiblemente Lavapiés sea el barrio más internacional de Madrid. En él se mezcla el Madrid castizo con la humanidad inmigrante. Lavapiés es un barrio poli-cultural, desaliñado, colorista y vertiginoso”.

Os alunos identificaram os adjetivos “ internacional”, “castizo”, “poli-cultural”, “desaliñado”, “colorista” e “vertiginoso”.

Explicou-se aos alunos que, nos textos que descrevem lugares, como os roteiros turísticos ou os guias de cidades a visitar, são imprescindíveis os adjetivos. Alguns dos adjetivos usados ajudam o leitor a localizar e a especificar os monumentos e os locais de interesse; outros expressam uma qualidade que têm por objetivo convencer o leitor a visitar esses lugares.

Pediu-se aos alunos que refletissem sobre os adjetivos que restringem os significados dos nomes aos quais estão ligados e que realizassem os exercícios propostos, levando-os a determinadas conclusões sobre o valor restritivo dos adjetivos relacionais. Numa expressão nominal, os adjetivos colocados depois dos nomes contribuem para a determinação da entidade denotada pelos nomes, restringindo-a, delimitando-a e o elemento linguístico que contribui para esse acréscimo de informação é o adjetivo.

Os alunos foram convidados a observar, a registar os dados e a refletir sobre eles testando as generalizações concluídas em outras frases. Nesta sequência, os alunos concluíram que, numa expressão nominal, os adjetivos passíveis de substituição por um grupo preposicional que se posiciona a seguir ao nome e que estabelecem com ele uma relação ou uma ligação de pertença denominam-se relacionais. A terceira e última conclusão a que os alunos chegaram foi que, numa expressão nominal, os adjetivos que transmitem uma qualidade dos nomes e que podem ser acompanhados de advérbios de intensidade e grau como “muy” e “mucho” e que podem ocorrer tanto à direita como à

esquerda do nome são designados adjetivos qualificativos. Para comprovar se houve transferência de conhecimento gramatical, pediu-se aos alunos que descrevessem duas imagens de interesse turístico, uma do mosteiro de Cete, Paredes, e outra do mirador “Setas de la Encarnación”, em Sevilha. Todos os alunos usaram adjetivos relacionais e qualificativos nesta descrição.

Na última aula desta unidade também se pediu um exercício de escrita, a elaboração de um folheto turístico da sua região, Paredes. Concluiu-se que grande parte dos alunos usou nessa descrição todo o conhecimento adquirido sobre os adjetivos relacionais e qualificativos. Com estas sequências didáticas, além de desenvolver as competências da leitura e da escrita também desenvolveram a interação e produção oral na realização dos trabalhos de grupo, usando para isso a língua meta.

Os alunos aprendem observando, registrando e refletindo sob a orientação do professor. Aprendem gramática quando falam, escutam, leem ou escrevem e pensam, refletem sobre ela nas aulas em que realizam processos metalinguísticos, pois ajudam a garantir a aquisição e interiorização de regras, principalmente se depois as aplicam em contextos comunicativos (Díaz & Hernández: 2007) como a elaboração de um folheto turístico.

Ao produzir os guias turísticos, as brochuras, os anúncios, os adolescentes envolvem-se em múltiplas práticas que lhes são significativas, que lhes dão uma noção de agentividade, ao mesmo tempo que desenvolvem o tipo de conhecimento que lhes confere poder (Dionísio: 2000).

6. Definição da problemática inicial e dos objetivos gerais da investigação

Partiu-se de uma pergunta de investigação:

Será que o conhecimento explícito da língua, adquirido a partir de laboratório gramatical, é mobilizado pelos alunos em atividades de compreensão de texto e de produção escrita?

O objetivo do estudo exploratório realizado parte da formulação das seguintes hipóteses:

H1 – O laboratório gramatical contribui para uma aquisição bem-sucedida de conhecimento explícito da língua.

H2 – O conhecimento explícito da língua adquirido a partir do desenvolvimento de laboratórios gramaticais é mobilizado pelos alunos para as atividades de leitura e de produção escrita.

7. Definição do objeto de estudo

O objeto de estudo é o impacto ou influência do conhecimento explícito da língua, aprendido a partir do laboratório gramatical, em atividades de compreensão e de produção de texto.

Implementou-se o Laboratório Gramatical para construção de conhecimento explícito do adjetivo restritivo e não restritivo em Português-língua materna e adjetivos de “relación o pertenencia”, “gentilícios” e “calificativos” usados na descrição de textos informativos e turísticos. Seguiu-se à “Oficina Gramatical”, na sequência didática proposta, em Português, língua materna, a realização de uma ficha de trabalho sobre um excerto d’*Os Maias* de Eça de Queirós “Corridas no hipódromo”, na qual se pedia aos alunos que referissem a classe e a subclasse de palavras usada na descrição. Nesta atividade de compreensão de texto pôde-se verificar a influência do conhecimento explícito da língua adquirido através da realização do laboratório gramatical. Também foi pedido a este grupo de alunos que realizassem uma atividade de escrita para comprovar a influência desse mesmo conhecimento em atividades de produção de texto. Em Espanhol, língua estrangeira, depois da realização do laboratório gramatical, pediu-se aos alunos que realizassem uma ficha de trabalho em que teriam de fazer a descrição de duas imagens e posteriormente a elaboração de um folheto turístico da sua região.

Esta atividade foi concebida com a finalidade de comprovar se houve mobilização do conhecimento linguístico em atividades de compreensão e produção de texto.

8. Opções e estratégias metodológicas

Este trabalho exploratório passou pela constituição de *corpora* textuais, de alunos de 11.º ano, em relação aos quais se realizaram análises quantitativas e qualitativas.

É nesta perspetiva que se procuraram evidências empíricas para a existência de uma relação positiva entre o conhecimento linguístico e desempenhos relacionados com a competência da leitura e da escrita, na compreensão e produção de texto.

Documentos produzidos nas aulas de Português:

A – 23 testes de compreensão de texto anteriores à intervenção didática, procurando diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre o adjetivo, usando um excerto d' *Os Maias*, mais concretamente o episódio das corridas no hipódromo.

B – 23 testes de compreensão de texto posteriores à intervenção didática para verificação de aprendizagem usando-se para isso também um excerto d' *Os Maias*.

C – produção escrita dos alunos posterior à intervenção. Foi pedido aos alunos que escrevessem um texto, depois da intervenção didática. Dos 23 alunos, 12 descreveram para criticar e os restantes descreveram para informar.

Documentos produzidos nas aulas de Espanhol:

D – 18 textos com a descrição de duas imagens, escritas pelos alunos antes da intervenção.

Foram projetadas duas imagens que fizeram parte do momento de pré-leitura, da primeira aula desta sequência didática. Uma das imagens era de “Salou”, Cataluña, e a outra do “Palacio da Magdalena”, em Santander, Cantabria.

E – 18 textos com a descrição de duas imagens escrita pelos alunos depois da intervenção. Depois da intervenção didática através da realização do laboratório gramatical, foram projetadas duas imagens, uma do “Mosteiro de Cete”, Paredes e outra do “Mirador Setas de la Encarnación” em Sevilha.

F – 6 textos escritos; os alunos elaboraram um folheto turístico da sua região, em grupo, para comprovar a influência ou o impacto do conhecimento explícito da língua adquirido a partir do laboratório gramatical, nesta atividade de escrita.

9. Contextualização do estudo

9.1. Contexto global da escola

Este estudo exploratório foi realizado no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, Estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária de Vilela. Esta escola localiza-se na freguesia de Vilela, com estatuto de Vila, no concelho de Paredes, no designado hemisfério norte, mais concretamente encostada à parte noroeste do concelho. Em termos de desenvolvimento e hierarquia urbana, Vilela, Duas Igrejas, Cristelo e Sobrosa, são predominantemente urbanas, à exceção de Sobrosa que está classificada como sendo medianamente urbana. As freguesias de Lordelo e Rebordosa foram classificadas como predominantemente urbanas.

A Vila de Vilela com 5 182 indivíduos é, segundo os censos de 2011 – dados preliminares - a quinta freguesia com mais população residente e a segunda em densidade demográfica – 1091, 49 hab/Km², segundo os Censos de 2001, estando portanto enquadrada dentro da realidade demográfica que nos diz que «a população do concelho de Paredes está fixada sobretudo no seu hemisfério norte, com especial ênfase para as freguesias situadas nos limites Oeste (Noroeste) e Estes (Nordeste)» (Projeto Educativo, 2011/14, *Educar para uma Sociedade de Valores*).

Tal como se refere na Carta Educativa de Paredes o «nível de qualificação é um dos indicadores que melhor determina o grau de desenvolvimento de um território», situação que, excluindo atrasos estruturais do país, encontra no concelho de Paredes um dos contextos mais adversos, como o indicia o facto de que «32,9% dos habitantes do concelho, com idade superior a 10 anos, possuem apenas o 1º ciclo completo, diminuindo progressivamente a percentagem de população que completou os 2º e 3º CEB, 16% (da população com mais de 12 anos) e 5,5% (da população com mais de 15

anos), respetivamente», a que se acrescenta apenas «5,2% da sua população com idade superior a 18 anos com ensino secundário completo...» e que «A população com qualificações superiores a 23 anos, é somente de 3,4% (...) valor este que é muito reduzido».

Olhando para o enquadramento social do concelho de Paredes, tendo em conta o estudo publicado pela Câmara Municipal de Paredes, *Diagnóstico Social – Rede Social do Conselho de Paredes*, podemos salientar que constituem problemas, associados ao contexto escolar, com grau elevado de dificuldade de resolução, os níveis de escolaridade baixo, o fraco acompanhamento familiar da vida escolar, a formação profissional insuficiente, a falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e o insucesso escolar. Sendo que tal diagnóstico encontra as suas causas no meio económico e cultural muito baixo, fraca valorização das qualificações escolares a nível individual e social, situação económica familiar muito débil e consequente inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, baixa expectativa do nível de vida e fraca oferta de cursos alternativos de qualificação. O quadro social do concelho é ameaçado pelo grassar de fenómenos de exclusão social em função do elevado desemprego da população feminina em idade ativa, disseminação do trabalho precário e aumento das situações de vulnerabilidade, dificuldades acrescidas de (re)inserção no mercado de trabalho e consequente instabilidade e endividamento familiar. No contexto da exclusão social e marginalidade, constituem problemas identificados e de difícil resolução, a má gestão familiar, o crescente número de situações de pobreza e a existência de famílias socialmente desintegradas, derivando daqui o aumento de crianças sem retaguarda familiar e o aumento de fenómenos de delinquência. No contexto do núcleo familiar, consideram-se problemas com elevado grau de dificuldade de resolução, o elevado número de situações de pobreza, associado as causas como a baixa escolaridade, ausência de competências, mau planeamento familiar, subsídio-dependência e problemas associados a fenómenos de alcoolismo e toxicodependência.

Esta escola tem uma missão, a de educar e formar cidadãos autónomos, responsáveis, cultos e solidários promovendo competências individuais e respeitando as diferenças. Esta instituição tem como objetivo a construção de um destino coletivo mas também um projeto de sociedade que potencie a afirmação das mais nobres qualidades do ser humano. Existe nesta escola um ensino direcionado a jovens e adultos (diurno e noturno), um ensino básico regular; ensino secundário; cursos científicos- humanísticos, na vertente de Ciências e tecnologia e de línguas e humanidades. Esta escola recebe

alunos de outras escolas como Cristelo, Rebordosa e Lordelo no ensino secundário. Ensino secundário – cursos profissionais, designadamente *técnico de apoio à gestão desportiva, turismo ambiental e rural, fotografia, animador sociocultural, técnico de gestão de equipamentos informáticos, técnico de instalações elétricas, técnico de higiene e segurança no trabalho e ambiente, técnico de informática e gestão*; Ensino secundário – cursos de educação e formação de adultos.

Esta amplitude da oferta formativa revela o empenhamento da comunidade educativa em responder às necessidades variadas dos alunos e do meio envolvente, cativando uma população estudantil que, de outro modo, poderia engrossar a taxa de abandono escolar.

De referir ainda que a oferta educativa da escola inclui um conjunto significativo de atividades, de projetos e de serviços que constituem uma mais-valia. Nesse âmbito há, entre outros, o Clube Europeu, Desporto Escolar, Grupo de Teatro, Revista *Flores do Verde Pinho*, Rádio Escola, Olimpíadas/Concursos/Campeonatos, projetos europeus no âmbito da agência ProAlv (Comenius, Grundtvig, Comenius Regio, Leonardo da Vinci, Assistente de Língua), Eco-Escolas, Educação para a Saúde, Parlamento dos Jovens, NOMES. As atividades de complemento de formação de oferta da escola procuram criar condições para que os alunos possam desenvolver competências em diversas áreas do conhecimento, assim como competências no âmbito da Educação para a Saúde, incluindo Educação Física e Desportiva, Educação Ecológica, Educação para a Participação nas Instituições/Serviços Cívicos, Educação Artística e ainda no âmbito da Comunicação e da Produção Escrita.

Na componente curricular, mais focada na resposta a dificuldades de aprendizagem, impõem-se algumas ações, por parte dos departamentos/áreas disciplinares, que contribuam para a eficácia dos apoios prestados e que facilitem a respetiva monitorização, nomeadamente: agilização/diversificação da capacidade de resposta a apoios/esclarecimento de dúvidas pontuais, procurando estimular os alunos a identificarem as suas necessidades educativas e a tomarem a iniciativa de procurar respostas diversificadas; elaboração de planos de trabalho que os alunos possam desenvolver na sala de estudo como apoio às atividades realizadas em sala de aula e/ou de planos individuais onde se especifiquem as dificuldades a superar.

Dos 102 professores em atividade docente, só 18 são professores contratados, o que confere estabilidade a esta escola. Num quadro de crescente complexidade e constante mutação social, tanto as escolas como os profissionais que nela trabalham se confrontam diariamente com a necessidade de responder às exigências da sociedade e, tanto quanto possível, antever e gerir com qualidade e eficácia as respostas adequadas. O enquadramento legal que enforma todo o trabalho desenvolvido pelas escolas define as suas características fundamentais, bem como as tarefas a ela ligadas, caracterizando a natureza, os saberes e os seus requisitos. Embora o trabalho dos docentes se desenvolva de forma articulada, a sua principal função é ensinar e promover a aprendizagem dos alunos; assim, todas as ações integradoras do processo de conceção, planeamento, operacionalização e regulação do ensino- aprendizagem estão no centro gerador da atividade da comunidade educativa, bem como no materializar da missão central da escola, sendo o restante trabalho complementar esta dimensão. Assim, o trabalho desenvolvido pela escola não pode ser compartimentado em dimensões, nem murado por domínios, mas evidenciar uma articulação dos desempenhos na sua transversalidade.

Esta escola tem implementado algumas soluções inovadoras, tais como: a criação da figura de representante de área disciplinar e coordenador dos diretores de turma do ensino profissional, presente em conselho pedagógico; a adesão à “Escola Virtual”, plataforma inovadora de ensino-aprendizagem, plataforma moodle; Conceção de uma identidade gráfica da escola associada à promoção de um ensino de qualidade; Parcerias com universidades [do Minho, Portucalense, ISMAI e faculdade de Letras da Universidade do Porto]; Estabelecimento de parcerias em projetos internacionais no âmbito da Agência Nacional ProAlv: Comenius Regio, com a Câmara Municipal de Paredes, o Centro de Formação de Associação de Escolas de Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel [CFAEPPP] e o Ayuntamiento de Xátiva, o Centro de Formação e Inspeção da região de Valência; Sounds of Europe, Comenius com escolas parceiras de Espanha, Áustria e Polónia; Roots & Routes, Grundtvig, com parceiros de Itália, Espanha, Turquia, Hungria e Inglaterra; Yes Employability, Leonardo da Vinci, com escolas parceiras de Espanha, Itália, Inglaterra e Turquia; Assistente de Língua, com um docente italiano.

A implementação do Plano Tecnológico da Educação [PTE], com a instalação de computadores em todas as salas de aula, com acesso à Internet, videoprojectores,

sistemas digitais de recolha e reprodução de som e imagem e quadros interativos, facilita a aprendizagem não só dos alunos como dos professores estagiários que por esta escola vão passando ano após ano; a Criação da Revista “Flores de Verde Pinho”, que inclui diversos trabalhos de elementos da comunidade educativa.

No âmbito do PTE, assim como também por investimento próprio por parte da escola, esta tem vindo a ser apetrechada com os mais diversos recursos e equipamentos que são apontados como sendo necessários para a prática letiva, não só para as turmas de ensino regular, como também para as turmas de ensino profissional. Para estas últimas, pela sua especificidade e pela forte aposta que esta escola tem feito nestes cursos, houve a necessidade de se alocar recursos específicos, relacionados com a componente técnica dos mesmos, assim como de reorganizar espaços para trabalho dos alunos e professores, são exemplo o laboratório de fotografia e as salas de informática. Aproveitando uma sala contígua, a “sala dos professores” foi ampliada e equipada com sete computadores ligados à rede e à internet, oferecendo assim melhores condições de trabalho.

Os recursos e materiais portáteis de que a escola dispõe são de acesso livre por qualquer professor ou aluno, após requisição na plataforma GARE. É de salientar que qualquer docente, de casa, tendo acesso à internet, pode requisitar estes recursos.

A escola delineou um plano de ação que inclui as áreas de intervenção e estratégias de atuação para cada uma das seguintes metas educativas: Promover uma educação de inclusão e de igualdade de oportunidades; Promover uma educação orientada não só para uma cidadania atuante e interventiva mas também para o cuidado de si e dos outros; Melhorar a qualidade das aprendizagens e os resultados escolares; Reforçar as componentes cultural, artística e desportiva no processo de aprendizagem e de formação dos alunos; Valorizar a dimensão humana no ensino, promovendo uma cultura do “saber ser” e do “saber estar”; Envolver os pais e os encarregados de educação na vida da escola; Promover uma cultura de valorização da escola; Investir na diminuição de comportamentos desadequados do convívio social, em geral, e escolar, em particular.

Esta escola faz parte do programa Eco escolas, que é um programa orientado para a educação e sensibilização ambientais da escola y da comunidade. Este programa existe há quatro anos. Pretende-se com este projeto a adoção de comportamentos sustentáveis

a nível pessoal, familiar e comunitário. Abordam-se temas como a água, resíduos, energia, biodiversidade, agricultura biológica, ruído, transportes entre outros.

9.2. Contexto institucional

Este trabalho de investigação foi realizado durante o estágio pedagógico de Português e de Espanhol. O modelo de estágio em causa pressupõe um trabalho de pré-observação de aulas, ou seja, um processo de planificação das unidades didáticas para as aulas de estágio, em Português, seguindo os modelos propostos pela orientadora de Português (ver anexo I) e em Espanhol, seguindo os modelos propostos pela Faculdade de Letras do Porto (ver anexo V). Depois da planificação, vem a observação das aulas feita pelas orientadoras de Português e de Espanhol, nas quais uma das aulas de cada unidade didática, foi assistida pelo supervisor e supervisora da faculdade e no final de cada aula, como pós-observação, é feita uma reunião na qual são apontados os aspetos positivos e aqueles que podem ser melhorados para conseguir uma prática letiva mais eficaz. Primeiramente é feita uma autoavaliação da prestação do próprio estagiário, seguindo-se o comentário das colegas de estágio e por último a orientadora e o supervisor/a sendo cada um dos comentários muito úteis para a evolução do estagiário/a.

Em Português, a turma na qual se lecionou foi o 11.º B, uma turma de Ciências e Tecnologias, pertencentes ao regime diurno do ensino regular. Esta turma era composta por 23 alunos, dos quais 11 eram do sexo masculino e os restantes 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos de idade. Todos os alunos desta turma pretendem prosseguir os seus estudos.

Em Português, foram planificadas e observadas cinco unidades didáticas, contando com a unidade zero, que teve como único objetivo ter um primeiro contacto com a turma, como professora estagiária, uma vez que já haviam sido assistidas várias aulas da professora orientadora. A primeira unidade didática de Português foi sobre o *Sermão de Santo António aos peixes* do padre António Vieira. A presente unidade didática *Sermão de Santo António aos Peixes* foi realizada em dois blocos de noventa minutos. Foi analisado sobretudo o capítulo V, em que o orador se ocupa dos vícios dos peixes, em particular: roncadores, pegadores, voadores e do polvo. Dentro do programa de

Português insere-se na unidade textos expositivos e expositivos-argumentativos e contempla os domínios da Compreensão e Expressão Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua, reunindo sobre cada um, um conjunto diversificado de estratégias para desenvolver cada uma destas competências, estimulando o aperfeiçoamento na prática da língua materna, uma vez que «a aula de Português é antes de tudo a aula de língua» (Fonseca,76).

Na primeira aula de regência como primeiro momento, que funcionou como pré-leitura, fez-se a apresentação da vida, obra e mais concretamente aos defeitos dos peixes, referidos no capítulo v, através do visionamento do documentário “Grandes Livros”, RTP2, episódio 6 (2/5) retirado do You Tube. Esta estratégia teve por finalidade contextualizar a obra e ativar conhecimentos prévios dos alunos, quer em relação à vida e obra de Padre António Vieira, quer aos defeitos particulares dos peixes, nomeadamente roncadores, pegadores, voadores e o polvo, que aparecem referidos neste fragmento do documentário. Pretendeu-se facultar uma visão abrangente da obra onde se insere o texto, seguindo-se depois para a análise completa do mesmo. Os alunos registaram as palavras-chave sobre a vida e obra de Padre António Vieira e também sobre os defeitos particulares dos peixes. Pretendeu-se também alargar os conhecimentos e horizontes dos alunos e motivá-los para a leitura dos textos literários. De seguida, fez-se a contextualização do capítulo V, na estrutura interna e externa da obra de Padre António Vieira.

Após a contextualização do capítulo, foi o momento adequado para iniciar a leitura analítica deste capítulo do Sermão. Pediu-se aos alunos que lessem em voz alta o capítuloV. O referido capítulo trata dos defeitos particulares dos peixes e esta primeira aula incidiu sobre os roncadores que simbolizam a arrogância, a soberba, o orgulho e os pegadores que simbolizam o parasitismo e a adulação. Após a leitura perguntou-se aos alunos se havia algum vocabulário desconhecido neste capítulo do sermão e deu-se o esclarecimento necessário. A análise de texto realizou-se através da interação verbal entre a professora e os alunos e simultaneamente respondeu-se ao questionário proposto pelo manual. Esta interação verbal gerada é adequada ao aprofundamento da leitura do texto em análise. Para concluir, apresentou-se a sistematização da parte analisada deste capítulo, fazendo-se a articulação da parte analisada com a globalidade da obra.

Após a sistematização, fez-se um laboratório gramatical sobre os processos fonológicos de inserção, supressão e alteração de segmentos. Uma vez que aparecem nesta obra várias frases em latim, e o galego-português tem como origem o latim, que ao longo dos séculos sofreu várias evoluções e alterações, analisaram-se algumas dessas evoluções neste laboratório gramatical. Após este, fez-se uma síntese dos conteúdos abordados nesta aula.

Em relação à avaliação, esta constitui um elemento fundamental no processo ensino/aprendizagem. O aluno é avaliado, no que diz respeito ao seu domínio linguístico, discursivo em termos permanentes, principalmente pelo seu desempenho numa aula de língua materna. Por essa razão, nesta unidade a avaliação fez-se através de uma ficha de registo de dados observáveis, através da observação direta, da participação/intervenção orais na aula e empenho demonstrado nas tarefas realizadas, comportamento e competência do conhecimento evidenciado.

A segunda aula de regência iniciou-se, fazendo a articulação com a anterior, continuação do capítulo V e defeitos dos voadores e do polvo. Como pré-leitura projetou-se um quadro de Pieter Bruegel, the Elder e pediu-se aos alunos para fazerem uma breve análise do quadro, seguindo a orientação da professora, através de um pequeno questionário oral. Pretendeu-se com isto, facultar uma visão mais abrangente dos conteúdos e ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Para que os alunos conhecessem os peixes que seriam analisados, bem como as suas características, mostrou-se um pequeno vídeo sobre os peixes voadores e sobre o polvo. De seguida pediu-se aos alunos continuassem com a leitura analítica do capítulo V do “Sermão de Santo António aos Peixes” no Manual “Português + 11.º ano”, Ferreira, Idalina et al, Areal Editores nas pp.151-155.

Em seguida fez-se o questionário proposto pelo manual, que como já foi referido, é uma forma de aprofundamento da leitura do texto em análise. Durante esta análise foram abordados recursos retóricos, tropos e recursos estilísticos, que povoam todo o sermão, como a comparação, a metáfora, a aliteração etc. Por fim, fez-se uma sistematização de conteúdos.

Para terminar esta aula, continuou-se a explorar o laboratório gramatical para dar a conhecer aos alunos algumas das alterações que a língua portuguesa sofreu ao longo dos

séculos, trabalhando assim os fenómenos fonológicos que ocorreram como os de inserção, de supressão e de alteração de segmentos. Assim os alunos ficaram com uma pequena noção de, como a nossa língua, que tem origem no latim, como todas as línguas românicas, chegou à língua que eles conhecem e usam.

Para concluir fez-se uma síntese desta unidade didática com a ajuda dos alunos, com esta atividade, os alunos sentiram-se mais implicados no processo de ensino/aprendizagem e esta aprendizagem foi mais significativa.

No fim desta unidade didática, constituída por dois blocos de noventa minutos cada, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de identificar os defeitos dos peixes estudados e consequentemente os defeitos que Padre António Vieira mais critica nos homens. Também se pretendeu que os alunos conhecessem melhor os textos argumentativos, a retórica como forma de persuasão e claro o seu grande *Mestre* português que foi Padre António Vieira, despertando assim nos alunos o desejo de ler e conhecer mais obras deste grande autor.

A segunda unidade didática de português foi sobre *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. Esta unidade didática foi realizada em três blocos de noventa minutos dedicados à obra citada de Almeida Garrett, mais concretamente, à contextualização da obra na época. Para isso, fez-se uma breve introdução ao Romantismo em Portugal através de algumas manifestações pictóricas. O Romantismo português é indissociável de uma matriz ideologicamente liberal e dos valores de que ela se nutre: os valores de igualdade, liberdade e da justiça social.

A terceira unidade didática foi sobre *Os Maias*, de Eça de Queirós e consistiu em três blocos de noventa minutos dedicados ao episódio “Corridas no hipódromo”. Esta unidade didática já foi descrita na secção 5.1, sobre as sequências das práticas letivas no âmbito da investigação-ação.

A quarta e última unidade didática de Português foi sobre Cesário Verde. Esta unidade didática “poesia de Cesário Verde” consistiu em dois blocos de noventa minutos dedicados à introdução do estudo de Cesário Verde, vida, obra e época, bem como à

análise de quatro poemas, “Sentimento dum Ocidental”, “De Tarde”, “Cristalizações” e “De verão”.

Na História da Literatura Portuguesa, Cesário Verde é o escritor que tem a biografia literária mais breve. Ignorado ou incompreendido pelo meio literário português, consagrou-se à vida comercial e agrícola, que o absorveu cada vez mais. O que não o impediu de seguir a sua produção poética, apesar de um certo ceticismo, confessado em cartas a vários amigos como Silva Pinto, e de uma espécie de tédio existencial agravado com a tuberculose, doença de que por fim morreria a 19 de julho de 1886. Cesário Verde antecipou-se aos movimentos poéticos que o fim de século consagraria, nos anos 70, pelo que de inovador existia na sua poesia. Não se articula com a geração de 70, grupo de escritores e intelectuais, talvez devido à sua tenra idade, tinha apenas 16 anos quando tiveram lugar as Conferências do Casino. A sua intensa atividade comercial, aliada à falta de uma formação universitária que lhe facultasse o acesso aos círculos intelectuais dominantes no seu tempo, não o impediu de dedicar a Guerra Junqueiro o poema “Sentimento dum Ocidental” em 1880, o que sugere afinidades culturais com uma geração da qual se manteria formalmente distanciado. O reconhecimento póstumo da importância de Cesário Verde na literatura portuguesa do sec. XIX deve-se a Silva Pinto, que publicou em 1887 o volume a que deu o título *O Livro de Cesário Verde*. Devido a um incêndio, na casa de Linda a Pastora, arderam papéis e livros que seriam o espólio de Cesário. O destino condenara-o a não ser lido senão mediante o livro, jornais e revistas por onde foi publicando as suas poesias. “A mim o que me preocupa é o que me rodeia”, a poesia do quotidiano despoetiza o ato poético, daí que a sua poesia seja classificada como prosaica, concreta. O poeta pretende captar as impressões que os objetos lhe deixam através dos sentidos. Ao vaguear, ao deambular, o poeta percebe a cidade e o “eu” é o resultado daquilo que vê. Cesário não hesita em descrever nos seus poemas ambientes que, segundo a sua conceção da poesia, não tinham nada de poético, “pinto quadros por letras e por sinais” (“Nós”). Para captar essas impressões, imprimir às palavras efeitos de luz e de cor, antepondo as características do objeto ao próprio objeto, o adjetivo é essencial, tal como acontece em *Eça de Queirós*.

Em Espanhol, a turma na qual se lecionou foi o 11.º D, uma turma de Línguas e Humanidades, pertencentes ao regime diurno do ensino regular.

Esta turma era composta por 18 alunas, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos de idade. Este grupo era muito participativo e demonstrava grande interesse pela língua espanhola. Desta turma, 16 alunas, pretendem prosseguir os seus estudos e ingressar no Ensino superior, uma na Força Aérea e a outra concluir o ensino secundário e ingressar no mercado de trabalho.

Em Espanhol, foram planificadas e observadas três unidades didáticas. A primeira unidade didática sobre a família consistiu em dois blocos de noventa e um de quarenta e cinco minutos.

Nesta unidade didática pretendeu-se refletir sobre o conceito de família. A partir daí rever o vocabulário, o nome dos membros que a compõem uma família, rever e ampliar o vocabulário relacionado com a descrição física e de caráter usando para isso os adjetivos. Procurou-se, ainda, que se compreendessem ideias gerais a partir de fragmentos auditivos e pequenos textos informativos sobre o tema tratado e que permitissem a troca de opiniões sobre o mesmo. Para além disso, pretendeu-se utilizar expressões negativas e positivas, de entusiasmo e indiferença que apareciam nesse fragmento auditivo, e o uso do condicional para dar conselhos. Também se quis que os alunos escrevessem uma cena semelhante à proposta pelo fragmento do filme e a dramatizassem, desenvolvendo a competência da escrita, da expressão oral e da interação. Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se um fragmento do filme “Familia” de Fernando León Aranoa, produzido em 1999, em Espanha. Este fragmento tinha a duração de cinco minutos. Pretendeu-se com esta unidade didática que os alunos adquirissem e desenvolvessem alguns conteúdos comunicativos, como dar a sua opinião, falar sobre a sua família, descrever física e psicologicamente a sua família, assim como também alguns dos membros da família do filme; conteúdos lexicais, como o vocabulário relacionado com a família e com a descrição física e psicológica; conteúdos gramaticais, como o condicional. Também se pretendeu com esta unidade desenvolver as competências, como a compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e interação.

A segunda unidade didática foi sobre ecologia e consistiu em três blocos, dois blocos de noventa minutos e um de quarenta e cinco. Nesta unidade didática o tema tratado foi o meio ambiente e os objetivos traçados pretendiam que os alunos refletissem sobre as

alterações climáticas as suas causas e consequências. Para isso procurou-se que os alunos relembassem e aprendessem vocabulário relacionado com fenómenos meteorológicos relativos às alterações climáticas e com o meio ambiente e a sua preservação. Também se pretendia que os alunos manifestassem opinião utilizando expressões de temor e preocupação com o futuro do planeta, e soubessem fazer prognósticos para o futuro do planeta, utilizando o “futuro imperfecto”. Para além disso, pretendeu-se que os alunos redigissem uma carta ao presidente da Câmara denunciando a situação do seu bairro e pedindo que fossem tomadas medidas para evitar uma maior contaminação e poluição.

Para introduzir este tema usou-se a curta-metragem de Javier Fernández, “La tierra está enferma”. A visualização desta curta-metragem permitiu aos alunos contactar com a língua espanhola, adquirir vocabulário específico sobre as alterações climáticas e recolher informação sobre esse tema. Ao mesmo tempo pretendeu-se reforçar a confiança dos alunos nos seus conhecimentos prévios e promover a troca de opiniões sobre este assunto, utilizando expressões de temor e preocupação induzidas pela professora sendo sistematizadas posteriormente. Pretendeu-se com esta unidade didática, que os alunos adquirissem e desenvolvessem alguns conteúdos comunicativos como pedir e dar opinião e manifestar temor e preocupação; Conteúdos lexicais como o vocabulário relacionado com as alterações climáticas e os fenómenos meteorológicos, com o meio ambiente e a sua preservação; Conteúdos culturais como a Amazónia e a Greenpeace. Também se pretendeu com esta unidade didática desenvolver as competências da compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e interação.

A terceira e última unidade didática intitulada “Nos vamos de viaje a Madrid” foi sobre as viagens e consistiu em três blocos de noventa e um de quarenta e cinco minutos. Esta unidade foi descrita na secção 5.1, das sequências didáticas realizadas no âmbito da investigação-ação.

9.3. Constituição da amostra

A amostra deste estudo exploratório foi constituída pelos vinte e três alunos da turma do 11.º B, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido no âmbito da Didática do Português, e pelos dezoito alunos da turma do 11.º D, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, relativamente ao estudo no âmbito da Didática das Línguas Estrangeiras, concretamente na Didática do Espanhol.

A turma do estudo era constituída por 23 alunos, 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino; todos transitaram de ano e pretendem prosseguir os seus estudos.

O *corpus* de análise é constituído pelas seguintes peças:

- 1 teste de diagnóstico com perguntas de compreensão, feito a 23 alunos, numa turma de 11.º ano, antes da intervenção didática;
- 1 teste pós-intervenção didática, realizado aos mesmos 23 alunos da turma de intervenção;
- 1 teste de compreensão realizado a uma turma do 11.º turma, considerada de controlo, pelo facto de nunca ter sido submetida à intervenção didática através da realização de um “laboratório gramatical”;
- 1 produção escrita, orientada pela professora, realizada em sala de aula, com o objetivo de se verificar se existiria, por parte dos alunos, a mobilização dos conhecimentos gramaticais adquiridos para uma construção textual em que, à partida, predominariam o emprego de adjetivos.

Em espanhol, língua estrangeira, participaram na amostra 18 alunos do sexo feminino, de 11.º ano, do curso de Línguas e Humanidades. O *corpus* é constituído por:

- 1 teste de diagnóstico, que consistiu na descrição de duas imagens, antes da intervenção didática orientada para o conhecimento explícito das características sintáticas e semânticas do adjetivo, por meio de laboratório gramatical;
- 1 teste pós-intervenção didática, equivalente ao teste inicial;
- 1 produção escrita, realizada em grupos de três elementos, na sala de aula, na presença da professora, tendo em vista a elaboração de um folheto turístico.

Parte III – Apresentação e discussão dos resultados

10. Apresentação dos resultados

10.1. Resultados obtidos na disciplina de Português

Os testes, construídos com o objetivo de verificar o conhecimento dos alunos relativamente ao emprego dos adjetivos, integravam três itens: o primeiro pressupunha a identificação e a transcrição correta de três expressões textuais, de um conjunto possível de cinco². Os resultados da classificação das respostas a este item são apresentados na tabela seguinte.

Aluno	Pré-teste	Pós-teste	Diferencial
	Transcrição correta*	Transcrição correta	
11B.G.01	2	3	+ 1
11B.G.02	3	3	-
11B.G.03	3	3	-
11B.G.04	2	3	+1
11B.G.05	3	3	-
11B.G.06	3	3	-
11B.G.07	3	3	-
11B.G.08	3	3	-
11B.G.09	3	3	-
11B.G.10	3	3	-
11B.G.11	3	3	-
11B.G.12	3	3	-
11B.G.13	3	3	-
11B.G.14	3	3	-
11B.G.15	3	3	-
11B.G.16	3	3	-
11B.G.17	3	3	-
11B.G.18	3	3	-
11B.G.19	1	3	+2
11B.G.20	3	3	-
11B.G.21	2	3	+1
11B.G.22	2	3	+1
11B.G.23	3	3	-

Quadro I – Dados extraídos do item 1.1. dos testes de análise do laboratório gramatical de Português

2 As questões em causa são as seguintes: «[Após apresentação de excerto selecionado de *Os Maias*, de Eça de Queirós] 1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra. 1.1. Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo das personagens. 1.2. Identifica a classe e a subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.» Para a resposta ao item 1.1., os alunos poderiam selecionar três das seguintes expressões:

«dois criados estonteados e sujos...com as mãos húmidas da espuma da cerveja», - «Oficial da Guarda, um moço pequenino mas decidido»,-«O jóquei de paletó alvadio afastou-se...e o comissário...triunfante, sem colarinho, arranjando o chapéu achatado numa pasta», «O desgraçado juiz das corridas...com os braços caídos, aparvalhado».

Como se vê, os alunos do 11.º ano não encontraram qualquer dificuldade numa operação de identificação e transcrição de expressões textuais, dado que este desempenho pode ser realizado com base apenas no seu conhecimento implícito de falantes do Português. Assim, o grau de acerto na resposta, quase total no pré-teste, é, após a intervenção, de 100%.

No uso de metalinguagem para resposta com precisão é que surge mais facilmente a vantagem do laboratório gramatical como metodologia produtiva. Se não, vejamos as respostas ao segundo item.

Aluno	Total		Identifica adjetivo (S/N) (N.º)	Classifica com recurso a metalinguagem	Diferencial
	Identifica adjetivo (S/N) (N.º)	Classifica com recurso a metalinguagem			
11B.G.01	S-3	N	S-8	S	+5
11B.G.02	S-4	N	S-7	S	+3
11B.G.03	S-5	N	S-7	S	+2
11B.G.04	S-3	N	S-5	S	+2
11B.G.05	S-4	N	S-5	S	+1
11B.G.06	S-7	N	S-7	S	+1
11B.G.07	S-4	N	S-5	S	+1
11B.G.08	S-5	N	S-5	S	-
11B.G.09	S-5	N	S-3	S	-2
11B.G.10	S-6	N	S-6	S	-
11B.G.11	S-5	N	S-6	S	+1
11B.G.12	S-5	N	S-6	S	+1
11B.G.13	S-4	N	S-5	S	+1
11B.G.14	S-6	N	S-9	S	+3
11B.G.15	S-6	N	S-6	S	-
11B.G.16	S-5	N	S-7	S	+2
11B.G.17	S-5	N	S-6	S	+1
11B.G.18	S-5	N	S-9	S	+4
11B.G.19	S-1	N	S-5	S	+4
11B.G.20	S-4	N	S-7	S	+3
11B.G.21	S-2	N	S-6	S	+4
11B.G.22	S-4	N	S-8	S	+4
11B.G.23	S-4	N	S-7	S	+3

Quadro II – Dados extraídos dos itens 1.1. e 1. 2.
dos testes de análise do laboratório gramatical de Português

Os dados que se verificam neste quadro indicam que cinco alunos, no pré-teste, não transcreveram as três expressões corretas pedidas e que, depois da intervenção didáctica, todos os alunos transcreveram as três expressões. Também se verifica, na observação destes dados, que todos os alunos identificam o adjetivo como a palavra usada nas expressões textuais transcritas para veicular crítica, embora, no teste de diagnóstico, a identificação fique aquém do cenário esperado. Tal como se vê pelo Quadro II, verifica-se uma melhoria de 87 % das respostas dadas pelos alunos.

Em relação à classificação dos adjetivos com recurso a metalinguagem, é notório que, no teste de diagnóstico, nenhum aluno recorreu a termos metalinguísticos para a classificação dos adjetivos enquanto, depois da intervenção didática, todos recorrem a metalinguagem para a resposta à questão.

Para que possamos comparar os dados obtidos na turma de intervenção com os alunos que serviram de referência numa situação de aprendizagem sem recurso a laboratório gramatical, apresentam-se, no Quadro III, os resultados do teste realizado por um grupo de alunos assumidos como controlo.

Aluno	Teste de verificação de conhecimentos		
	Transcrição correta	Identifica adjetivo (S/N) (N.º)	Classifica com recurso a metalinguagem
11A.G.01	1	S-3	N
11A.G.02	3	S-3	N
11A.G.03	2	S-5	N
11A.G.04	3	S-6	N
11A.G.05	1	S-3	N
11A.G.06	3	S-6	N
11A.G.07	1	S-3	N
11A.G.08	3	S-3	N
11A.G.09	3	S-3	N
11A.G.10	3	S-3	N
11A.G.11	3	S-5	N
11A.G.12	3	S-5	N
11A.G.13	1	S-3	N
11A.G.14	3	S-4	N
11A.G.15	3	S-6	N
11C.G.01	1	S-3	N
11C.G.02	3	S-7	N
11C.G.03	0	S-3	N
11C.G.04	3	S-3	N
11C.G.05	3	S-6	N
11C.G.06	1	S-3	N
11C.G.07	3	S-7	N
11C.G.08	3	S-6	N
11C.G.09	3	S-5	N
11C.G.10	3	S-6	N
11C.G.11	3	S-3	N
11C.G.12	3	S-3	N
11C.G.13	3	S-6	N
11C.G.14	3	S-8	N
11C.G.15	2	S-5	N
11C.G.16	3	S-10	N
11C.G.17	0	S-3	N
11C.G.18	3	S-5	N
11C.G.19	3	S-3	N
11C.G.20	1	S-3	N
11C.G.21	1	S-3	N
11C.G.22	0	S-3	N
11C.G.23	0	S-3	N
11C.G.24	3	S-3	N

Quadro III – Dados extraídos do teste aplicado à turma de controlo

No grupo de alunos que realizou o teste a que se refere o Quadro III, não houve intervenção didática. Os dados indicam que 4 alunos não transcreveram nenhuma das expressões corretas, 8 alunos transcreveram apenas uma expressão correta, 2 alunos transcreveram 2 expressões corretas e os restantes transcreveram as três expressões. Em relação à identificação, todos os alunos identificam os adjetivos, mas em número inferior à turma referida nos Quadros I e II, à exceção do aluno 16, que identificou 10 adjetivos. No que diz respeito ao uso da metalinguagem, os dados indicam que nenhum aluno classificou os adjetivos com recurso a metalinguagem.

A experiência didática levada a efeito durante o ano letivo, no quadro do estágio pedagógico, contemplava ainda uma componente relacionada com a capacidade de mobilização do conhecimento explícito da língua, concretamente para a produção textual. Para a recolha de evidências acerca da mobilização conseguida pelos alunos, foi realizado um exercício de escrita já descrito anteriormente.

Foi feita uma análise da frequência dos adjetivos no texto descritivo produzido pelos alunos. Os dados são apresentados no Quadro IV.

Textos produzidos com o objetivo de informar e criticar					
Aluno	Texto descritivo para informar		Texto descritivo para criticar		Aluno
	Adjetivos restritivos (N.º)	Adjetivos não restritivos (N.º)	Adjetivos restritivos (N.º)	Adjetivos não restritivos (N.º)	
11B.G.01	7	2	6	4	11B.G.10
11B.G.02	11	8	4	24	11B.G.11
11B.G.03	25	8	18	8	11B.G.12
11B.G.04	8	4	7	10	11B.G.13
11B.G.05	19	9	6	16	11B.G.14
11B.G.06	11	8	12	12	11B.G.15
11B.G.07	23	8	8	14	11B.G.16
11B.G.08	23	10			
11B.G.09	4	2			

Quadro IV – Número de ocorrências do adjetivo em texto descritivo produzido pelos alunos para informar e em texto descritivo para criticar

O quadro IV diz respeito aos dados recolhidos das produções escritas da turma que realizou o laboratório gramatical sobre o adjetivo, em português. A turma ficou dividida em dois grupos: a um determinado número de alunos foi pedido que fizesse, a partir de imagens relacionadas com um evento social associado a corridas de cavalos, uma descrição para informar; a um outro conjunto de alunos foi solicitado que, a partir das imagens observadas, elaborasse uma descrição física orientada para a crítica social.

Até ao aluno 09 pediu-se que descrevessem para informar e aos restantes pediu-se que descrevessem para criticar e os dados indicam uma maior quantidade de adjetivos restritivos e uma menor quantidade de adjetivos não restritivos, como nos aluno 01 em que aparecem 7 adjetivos restritivos e 2 não restritivos, no aluno 02 aparecem 11 restritivos e 8 não restritivos, no aluno 03 aparecem 25 restritivos e 8 não restritivos, embora existam alguns casos em que não se nota essa diferença. Em relação ao grupo que escreveu para criticar o maior número de adjetivos são não restritivos e os adjetivos restritivos aparecem em menor quantidade, com a exceção do número 15, em que aparecem 18 restritivos e 8 não restritivos. Contudo, na observação deste quadro, os dados revelam uma grande quantidade de adjetivos restritivos e não restritivos nas produções escritas destes alunos.

10.2. Resultados obtidos na disciplina de Espanhol

Os dados obtidos pela intervenção didática construída na disciplina de Espanhol são apresentados no Quadro V, que contém o número de ocorrências de adjetivos («gentilícios, de relación o pertinencia, calificativos»), empregados pelos alunos nos textos descritivos produzidos antes e depois do laboratório gramatical.

Aluno	Pré-teste			Pós-teste			
	Adjetivos gentilícios (S/N) (N.º)	Adjetivo “de relación o pertinencia”(S/N) (N.º)	Adjetivos calificativos (S/N) (N.º)	Adjetivos gentilícios (S/N) (N.º)	Adjetivo “de relación o pertinencia”(S/N) (N.º)	Adjetivos calificativos (S/N) (N.º)	Total no pós-teste
11D.G.01	N-0	N-0	N-0	S-3	S-2	S-4	9
11D.G.02	N-0	N-0	S-2	S-2	S-3	S-6	11
11D.G.03	N-0	N-0	S-1	S-2	S-2	S-3	7
11D.G.04	N-0	N-0	S-1	S-3	S-2	S-7	12
11D.G.05	N-0	N-0	S-3	S-2	S-2	S-5	9
11D.G.06	N-0	N-0	S-2	S-2	S-2	S-4	8
11D.G.07	N-0	N-0	N-0	S-2	S-2	S-5	9
11D.G.08	N-0	N-0	S-2	S-2	S-3	S-6	11
11D.G.09	N-0	N-0	S-1	S-3	S-3	S-7	13
11D.G.10	N-0	N-0	S-1	S-2	S-2	S-6	8
11D.G.11	N-0	N-0	S-1	S-3	S-2	S-3	8
11D.G.12	N-0	N-0	S-1	S-2	S-4	S-6	12
11D.G.13	N-0	N-0	N-0	S-3	S-2	S-4	9
11D.G.14	N-0	N-0	S-1	S-3	S-2	S-6	11
11D.G.15	N-0	N-0	N-0	S-2	S-2	S-5	9
11D.G.16	N-0	N-0	S-1	S-3	S-2	S-5	10
11D.G.17	N-0	N-0	N-0	S-2	S-2	S-9	13
11D.G.18	N-0	N-0	N-0	S-3	S-4	S-5	12

Quadro V- Apresenta a quantidade de adjetivos gentilícios, relacionais e qualificativos usados na descrição de duas imagens sobre lugares de interesse turístico, antes e depois da intervenção didática, em Espanhol, língua estrangeira

Os dados observados no Quadro V indicam que as descrições feitas por estes alunos antes da intervenção didática não apresentam nenhum adjetivo relacional. Os adjetivos qualificativos aparecem em número muito reduzido. Dos 18 alunos, 6 não usaram nenhum adjetivo na sua descrição, 8 usaram um e 3 alunos usaram 2, sendo estes adjetivos “gran”, “grande” o “grandes” e “azul” “verde” e “bonito”. Depois da intervenção didática, estes alunos usaram nas suas descrições os três tipos de adjetivos estudados. Dos 18 alunos, 10 usaram 2 “gentilícios” na sua descrição e os restantes alunos usaram 3. Em relação aos adjetivos “de relación o pertenecia” 13 alunos usaram 2 na sua descrição, 3 alunos usaram 3 adjetivos e 2 alunos usaram 4 adjetivos relacionais. No que diz respeito aos adjetivos qualificativos, estes aparecem em maior quantidade, dos 18 alunos 2 usaram 3 adjetivos, 3 alunos usaram 4 adjetivos, 5 alunos usaram 5 adjetivos, 5 alunos usaram 6 adjetivos, 2 alunos 7 e o último 9 adjetivos qualificativos na sua descrição.

Aluno	Textos descritivos do folheto turístico		
	Adjetivos Gentilícios (N.º)	Adjetivos “de relación o pertinencia”(N.º)	Adjetivos qualificativos (N.º)
11D.G.01	1	5	8
11D.G.02	2	1	16
11D.G.03	2	5	12
11D.G.04	2	1	16
11D.G.05	1	1	9
11D.G.06	1	1	23

Quadro VI – Apresenta a quantidade de adjetivos gentilícios, relacionais e qualificativos usados na elaboração do folheto turístico, em Espanhol, língua estrangeira.

No quadro VI, os dados observados indicam também a presença dos três tipos de adjetivos usados nos textos descritivos. Os gentilícios aparecem em menor número, dos 6 grupos 3 usam um gentilício e os restantes 3 usam 2 gentilícios. No que diz respeito aos relacionais, 4 grupos usam 1 e 2 grupos usam 5. Em relação aos adjetivos qualificativos os dados revelam que um grupo usou 8, outro grupo usou 9, 2 grupos usaram 16 adjetivos qualificativos e 1 usou 23.

11. Discussão dos resultados

Neste ponto, que diz respeito à discussão de dados, destaca-se o contributo deste trabalho exploratório para a discussão em torno das relações que se podem estabelecer entre o conhecimento linguístico e a sua influência no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.

No ponto 10, apresentaram-se os dados relativos ao conhecimento do adjetivo antes e depois da intervenção didática, em Português e em Espanhol.

Os resultados da investigação feita através da análise quantitativa dos dados recolhidos permitem confirmar que, em Português, 5 dos 23 alunos no teste de diagnóstico não transcreveram as três expressões pedidas, conseguindo-o depois da intervenção didática. No que diz respeito à identificação de adjetivos, apesar de todos os alunos conseguirem identificar alguns adjetivos, o número de ocorrências aumentou (mais 44 adjetivos num total de 257) depois da realização do laboratório gramatical. Em relação à classificação do adjetivo com recurso a metalinguagem passa de 0 ocorrências para 23 que é o total dos alunos. Tanto os resultados dos testes de compreensão de texto dos testes de diagnóstico como os resultados dos textos de compreensão de texto pós intervenção didática revelam que o laboratório gramatical contribui para uma aquisição bem-sucedida de conhecimento explícito da língua, hipótese colocada no ponto 6 deste trabalho de investigação.

Retomando os resultados dos dados referidos no quadro II, respeitantes ao grupo de 39 alunos que não realizou o laboratório gramatical, estes indicam que dos 39 alunos 14 não transcreveram as três expressões pedidas no pós-teste. De salientar que o pós-teste era o mesmo que foi aplicado ao grupo referido no quadro I, do ponto 6. O número de ocorrências de adjetivos é menor do que a encontrada no quadro I, 170 ocorrências em 39 alunos. No que diz respeito à classificação do adjetivo com recurso a metalinguagem há 0 ocorrências, isto é, nenhum aluno classifica o adjetivo com recurso a metalinguagem. A análise quantitativa dos dados dos testes de compreensão sustenta a hipótese de que há uma aquisição bem-sucedida de conhecimento linguístico do adjetivo nos alunos que realizaram o laboratório gramatical.

Relativamente aos dados de produção escrita, destaca-se a confirmação de que existe um número significativo de ocorrências de adjetivos restritivos e não restritivos usados nos textos descritivos para informar e para criticar. Retomando os resultados apresentados no quadro III, do ponto 6, as ocorrências de adjetivos restritivos são de 192 e as ocorrências de adjetivos não restritivos são de 146, perfazendo um total de 338 ocorrências de adjetivos em 16 textos. Contudo, a desproporção entre o número de ocorrências de uns alunos e de outros é notória, variam entre 6 no aluno n.º 12 e 33 nos alunos n.º 11 e 06. Talvez se deva ao facto de o aluno n.º 12 revelar algumas dificuldades de aprendizagem mas haveria necessidade de se fazer um estudo mais aprofundado sobre o caso e de repensar uma intervenção específica.

Em Espanhol, língua estrangeira, os resultados da investigação apresentados no ponto 6, através da análise quantitativa dos dados recolhidos, permitem confirmar que há um aumento significativo do número de adjetivos na descrição das duas imagens pedidas, depois da realização do laboratório gramatical. Retomando os dados apresentados no quadro IV, do ponto 6, podemos verificar que o número de ocorrências é de 17 antes da intervenção didática e passa a 181 ocorrências, num total de 18 alunos, depois da realização do laboratório gramatical sobre o adjetivo. Destes 18 alunos, 6 não usaram um único adjetivo antes da intervenção didática. De referir que os adjetivos que apareceram antes da realização do laboratório gramatical foram “gran” com 2 ocorrências; “grande” com 4 ocorrências; “grandes” com 2 ocorrências; “azul” com 6 ocorrências; “verde” com 1 ocorrência e “bonito” com 2 ocorrências. Depois da realização do laboratório gramatical aparecem adjetivos gentílicos, relacionais e qualificativos, mais variados como “silente”, “grandioso”, “bello”, “impresionante”, “maravilloso”, “antíguo”, “singular”, “romano”, “contemporáneo” entre outros.

No que diz respeito às produções escritas, os resultados da análise quantitativa de dados revelam que aparecem 9 ocorrências de adjetivos gentílicos, 14 ocorrências de adjetivos relacionais e 84 ocorrências de adjetivos qualificativos, num total de 107 adjetivos, em 6 textos descritivos.

A constatação destes dados sustenta a constatação da hipótese 2, tratada no ponto 6 deste trabalho, que o conhecimento explícito da língua adquirido a partir de laboratórios gramaticais é mobilizado pelos alunos para as atividades de leitura e produção escrita.

Os resultados da pesquisa sobre o ensino da gramática, mais especificamente sobre o ensino do adjetivo contribuem com dados favoráveis à hipótese de que há uma relação positiva entre o ensino da gramática e o desenvolvimento de competências como a leitura e a escrita.

Conclusão

A realização de uma prática letiva, observada e regida, no quadro do estágio pedagógico, numa escola do ensino básico e do ensino secundário, foi o contexto ideal para o aprofundamento de uma questão didática central no desenvolvimento dos alunos: o da metodologia mais eficaz para uma melhoria do desempenho dos alunos na leitura, na escrita, na compreensão e expressão oral, como falante fluente, seguro no domínio da língua, utilizador consciente das estruturas e das normas de funcionamento da língua.

O trabalho de aprofundamento da questão, quer pela observação de aulas, quer pelos ensinamentos dos professores experientes da escola, quer pela leitura e pesquisa bibliográfica reforçou o desenho de intervenções didáticas exploratórias, a partir das quais fosse possível contribuir para uma reflexão em curso.

Partindo da questão geral de investigação, que perspetiva as relações entre conhecimento da gramática e desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, se o conhecimento gramatical é útil na compreensão e análise de texto e o seu reflexo na produção escrita, após a descrição e análise dos dados recolhidos neste trabalho de investigação, pode-se dizer que há uma relação positiva entre o conhecimento explícito da língua, aprendizagens formais e o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita, como defendem Hudson (1992; 1999; 2000; 2001), Rodrigues & Silvano (2009), Silvano & Rodrigues (2010), Duarte (1992; 1996; 1997; 2008), que foram os investigadores que estiveram na base deste trabalho exploratório.

Após o trabalho experimental realizado, comprovou-se que, depois da intervenção didática através da realização de laboratórios gramaticais, houve realmente uma melhoria significativa do conhecimento sobre o adjetivo, quer a nível de compreensão, quer a nível de escrita, quer em Português, língua materna, quer em Espanhol, língua estrangeira. Contudo, existem casos que merecem uma atenção particular, um estudo mais aprofundado e talvez uma intervenção específica.

O conhecimento explícito da língua é facilitador da mobilização de recursos linguísticos, pelo menos, da mobilização de adjetivos qualificativos, restritivos e não

restritivos, e de adjetivos relacionais, em situações de compreensão de texto e produção escrita. A explicitação de conhecimento sobre a língua, feita mediante abordagens de «aprendizagem pela descoberta» favorece o ensino da gramática, havendo efeitos positivos na compreensão e produção escrita e também ao nível do conhecimento metalinguístico como se verificou na apresentação dos dados recolhidos dos testes de compreensão de texto.

Finalmente, é possível concluir que os resultados apresentados constituem um contributo para a discussão em curso, a saber: o desenvolvimento do conhecimento explícito contribui para o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita.

Os resultados da investigação apresentados confirmam as hipóteses de que o laboratório gramatical contribui para uma aquisição bem-sucedida de conhecimento explícito da língua e que o conhecimento explícito da língua adquirido a partir do desenvolvimento de laboratórios gramaticais é mobilizado pelos alunos para as atividades de compreensão e produção de texto, tendo uma influência positiva no desenvolvimento de competências como a leitura e a escrita.

Importa, no entanto, referir que um estudo de caso sobre o assunto apresentado deverá ser feito assegurando as condições de metodologia científica adequadas, a fim de evitar generalizações abusivas ou enviesadas dos dados. Como sabemos, o desenvolvimento destas intervenções didáticas monitorizadas incluem variáveis que dificilmente poderão ser isoladas num estudo sem interferências dos textos lidos pelos alunos, sem a variabilidade dos alunos, entre outras possíveis. Constitui, porém, uma base prévia para prosseguimento de estudos de investigação-ação posteriores.

Referências Bibliográficas

- AMOR, Emília, *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*, Lisboa: Texto Editor, 1993.
- BOSQUE, Ignacio, DEMONTE, Violeta, (coord.s), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Vol I, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Real Academia Española, Espasa, 1999.
- CAL, Ernesto Guerra, *Língua e Estilo de Eça de Queiroz*, Coimbra, Almedina, 1981.
- COELHO, Maria da Conceição (Coord), *Programa de Português 11.ºano, Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Lisboa: Ministério de Educação, 2002.
- COLOMER, Teresa, *O ensino e aprendizagem da compreensão em leitura*, In O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas, Porto: Edições ASA, 2001.
- COSTA, Maria Armanda, *Aprender gramática, compreender e produzir melhor*, In Carlos Reis (org.) *Atas do Congresso Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC. ME, 2007.
- DÍAZ, Lourdes, HERNÁNDEZ, M^a José, *Gramática y comunicación*. En Miquel, L. y Sans, N. (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera. Vol. 1*. Madrid: Fundación Actilibre, 1993.
- DIONÍSIO, Maria de Lurdes, *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.
- DUARTE, Isabel Margarida, *O relato de discurso na ficção narrativa, contributos para a análise da construção polifónica de os maias de Eça de Queirós*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- DUARTE, Inês, *Funcionamento da Língua: a periferia dos NPP*. In AA.VV. Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português. Lisboa: Edições Colibri, 1991.

DUARTE, Inês, *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*. In AA.VV.. Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística. Lisboa: Edições Colibri, 1992.

DUARTE, Inês, *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, 1993.

DUARTE, Inês, *Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?* In AA.VV. Formar Professores de Português, Hoje. Lisboa: Edições Colibri, 1996.

DUARTE, Inês, *Ensinar gramática: para quê e como?* Palavras, Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 11, 1997.

DUARTE, Inês, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

DUARTE, Inês, COSTA, Ana Luísa, *The Place of Portuguese as first language in the Nacional Curriculum of the basic education: Essencial Competences*, In Miguel Zabala (coord.) Flexibility in curriculum. Citizenship and communication. Lisboa: ME, 2004

FERNÁNDEZ, Sonsoles, Programa de 11.ºano continuação, Lisboa: Ministério de Educação, 2011.

FERREIRA, João Primitivo, *Carta Educativa de Paredes*, Volume III, Neoterritório, Paredes: 2006.

FONSECA, Irene, *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto: Porto Editora, 1994.

FONSECA, Joaquim, *Estudos de Sintaxe – Semântica e Pragmática do Português*, Porto Editora, 1993.

FRANCHI, Carlos, *Criatividade e gramática*, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991.

GARCÍA, Francisco, PÉREZ, Joaquín, *Ensinar ou aprender a ler e escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

HUDSON, Richard, *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*, Oxford: Blackwell, 1992.

HUDSON, Richard, *Grammar teaching is dead-NOT!* In wheeler, R. (ed), *Language alive in the classroom*, Westport: Greenwood, 1999.

HUDSON, Richard, *Grammar teaching and writing skills: The research evidence, Syntax in the schools*, 17. 2001.

(<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/bib.htm>).

HUDSON, Richard & WALMSLEY, John, *The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century*, in *journal of linguistics*, 2005.

JAMES, Carl, GARRET, Peter, *Language awareness in the classroom*, Londres: Longman, 1991b.

LOPES, Ana Cristina Macário, *O conhecimento sobre a língua: algumas reflexões*, in Dionísio, maria de Lurdes & Castro, Rui Vieira de, *O Português nas escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura nos Ensino Secundário*, Coimbra, Almedina, 2005.

MATEUS, Maria Helena; BRITO Ana Maria; DUARTE Inês; FARIA, Isabel Hub, *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Ed. Caminho, 2003.

RODRIGUES, Sónia; SILVANO, Purificação, *O desenvolvimento da competência linguística como fator de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projeto IELP*, In Alexandra Fiéis e Maria Antónia Coutinho (orgs.) *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, Colibri, 2009.

SILVANO, Purificação; RODRIGUES, Sónia Valente, *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática, uma proposta de articulação*, Porto: Flup, 2010.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês, FERRAZ, Maria José, *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB.ME, 1997.

SIM-SIM, Inês, *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SOUSA, M^a de Lurdes Dionísio, *A Interpretação de textos nas aulas de Português*, Porto, Ed.Asa, 1993.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio, *Condições escolares do ensino da Gramática*, In Rui Vieira de Castro e Pilar Barbosa (orgs.) *Atas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: APL, 2000.

TITONE, Renzo, *A crucial psycholinguistic prerequisite to reading – children's metalinguistic awareness*, *Revista Portuguesa de Educação*, 1988.

TORREGO, Leonardo Gómez, *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM, 2009.

VILELA, Mário, *Gramática da Língua Portuguesa: Gramática da Palavra: Gramática da Frase: Gramática do Texto- Discurso*, Lisboa: Almedina, 2001.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_1005.pdf

Anexo I – Unidade didática “ Os Maias”.

Objetivos Gerais	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Material	Avaliação
♦ Conhecer a vida e obra de Eça de Queirós. ♦ Incentivar o espírito crítico. ♦ Desenvolver a expressão oral com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação. ♦ Proceder a uma reflexão sobre o modo narrativo e intenção crítica do autor. ♦ Reconhecer a intenção crítica do autor, partindo da análise de aspetos linguísticos e estilísticos presentes na voz do narrador. ♦ Explicitar o valor expressivo do adjetivo, adverbio e verbos.	<u>Leitura</u> Leitura d’<i>Os Maias</i>- As corridas no hipódromo Notícia sobre as corridas em Lisboa <u>Expressão escrita</u> Resposta a itens de análise textual Registos escritos para sistematização de conteúdos. Produção de textos a partir de caricaturas e desenhos humorísticos. <u>Compreensão e expressão oral:</u> Antecipação de significados e formulação de questões acerca do conteúdo a partir de documentários e /ou imagens. Expressão verbal em interação: exposição de opiniões. Excerto de programa audiovisual humorístico, Gato Fedorento. <u>Funcionamento da Língua</u> Classes de palavras, adjetivos, verbos e advérbios. Retórica e estilística em Eça de Queirós.	♦ Registo no quadro e no caderno diário. ♦ Leitura em voz alta. ♦ Resolução de fichas de trabalho. ♦ Audição de fragmentos de documentários. ♦ Projeção de vários textos para informação e estudo. ♦ Trabalho individual.	♦ Caderno diário. ♦ Quadro/Giz. ♦ Fichas de trabalho. ♦ Imagens. ♦ Videoprojetor. ♦ Computador ♦ Apresentação em <i>PowerPoint</i>.	♦ Observação direta. ♦ Participação e expressão oral. ♦ Interesse e empenho nas atividades propostas. Tempo: ♦ Três blocos de noventa minutos.

Unidade didática/Módulo Texto narrativo – estudo do romance <i>Os Maias</i>	Período 2º Período
	Data 07 de março de 2012
Sumário As corridas no Hipódromo. Carlos e o falso cosmopolitismo lisboeta. Projeção de um fragmento de “As corridas de Ascot” e de imagens sobre a mesma.	Turma 11ºB
	Curso Ciências e Tecnologias
	Aula (duração) 90 minutos

CONTEÚDOS (por competências)

Leitura:

- Textos narrativos:

Leitura literária: *Os Maias*, de Eça de Queirós.

- Episódio da crónica de costumes: as corridas no Hipódromo.

Expressão escrita:

- Registo das marcas linguísticas caracterizadoras de espaços e personagens
- Registo de expressões/segmentos frásicos caracterizadores do espaço físico e figurantes
- Registo escrito para sistematização de conteúdos
- Tomada de notas

Compreensão e expressão oral:

- Expressão verbal em interação: exposição de opiniões e perspetivas de análise
- Apresentação das conclusões do trabalho realizado

Funcionamento da língua:

- Classes de palavras (adjetivo, advérbio e formas verbais)
- Dimensão estética da utilização da linguagem e estilo queirosiano

OBJETIVOS

- Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos narrativos
- Produzir enunciados de tipologia variada adequados aos conteúdos temáticos tratados
- Estabelecer ligações entre diferentes linguagens estéticas
- Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística
- Reconhecer a intenção crítica do autor, partindo da análise de aspetos linguísticos e estilísticos presentes na voz do narrador
- Aperceber-se da originalidade e criatividade da obra de Eça de Queirós

ESTRATÉGIAS (definição dos diferentes momentos da aula)

- Leitura de uma notícia e exploração de textos icónicos sobre a temática a tratar na aula – as corridas no Hipódromo.
- Inferência de sentidos a partir de uma imagem/manifestação pictórica.
- Leitura global: leitura exploratória do texto para determinar o seu interesse relativamente à caracterização do espaço exterior ao hipódromo; relacionamento do estado de espírito da personagem central com o ambiente vivido no hipódromo.
- Leitura analítica e crítica: pesquisa de informação precisa de modo a identificar marcas linguísticas próprias do protótipo descritivo.
- Leitura analítica e crítica: análise pormenorizada dos textos de acordo com orientações precisas.
- Pós-leitura: sistematização de conteúdos (preenchimento de uma tabela – fichas de trabalho de apoio)

MATERIAIS/RECURSOS

- Caderno diário
- Textos e fichas de trabalho
- Quadro/Giz

- Imagens
- Videoprojector

AVALIAÇÃO

- Observação direta e registo de informações
 - Participação/expressão oral
 - Interesse e empenho nas atividades propostas
- Fichas de trabalho

1º momento

Síntese do assunto da aula anterior realizada por um aluno(a).

Redação do sumário e apresentação dos objetivos para a presente aula:

- estudo do episódio “As corridas no Hipódromo” (crónica de costumes) em quatro momentos:
 - a) antes da chegada de Carlos ;
 - b) o estado de espírito de Carlos;
 - c) à entrada do hipódromo;
 - d) o ambiente social das corridas.

Pré-leitura

Visualização de um pequeno fragmento sobre as corridas de Ascot em Inglaterra.

Notas informativas

As corridas de cavalos em Portugal

As primeiras corridas de cavalos em Portugal ocorrem em Évora e datam de 1868. Cinco anos depois, organizam-se corridas em Sintra (na Granja do Marquês) e na Golegã. No ano seguinte, em 1874, constrói-se o Hipódromo de Belém e organizam-se corridas em julho e outubro. Em 1875, o Clube Equestre, fundado em 1873, muda o nome para Jockey Club. Em 1881, fazem-se as primeiras corridas nas Alamedas do Campo Grande, mas o entusiasmo popular é fraco. Dois anos depois extingue-se o Jockey Club.

A "Sociedade Promotora de Apuramento de Raças Cavalares", que arrematara os bens do Jockey Club, ainda realiza algumas corridas, mas o público revela-se desinteressado. As últimas corridas de cavalos em Belém acontecem em 1893, acabando o Hipódromo em 1900. (<http://www.infopedia.pt/>)

As corridas de cavalos em Inglaterra (fundadas pela rainha Ann, em 1711)

Leitura da notícia “Reino Unido: Corridas de Ascot arrancam com apelos ao respeito pela tradição” 17 de junho de 2008, 21:27 (Lusa)

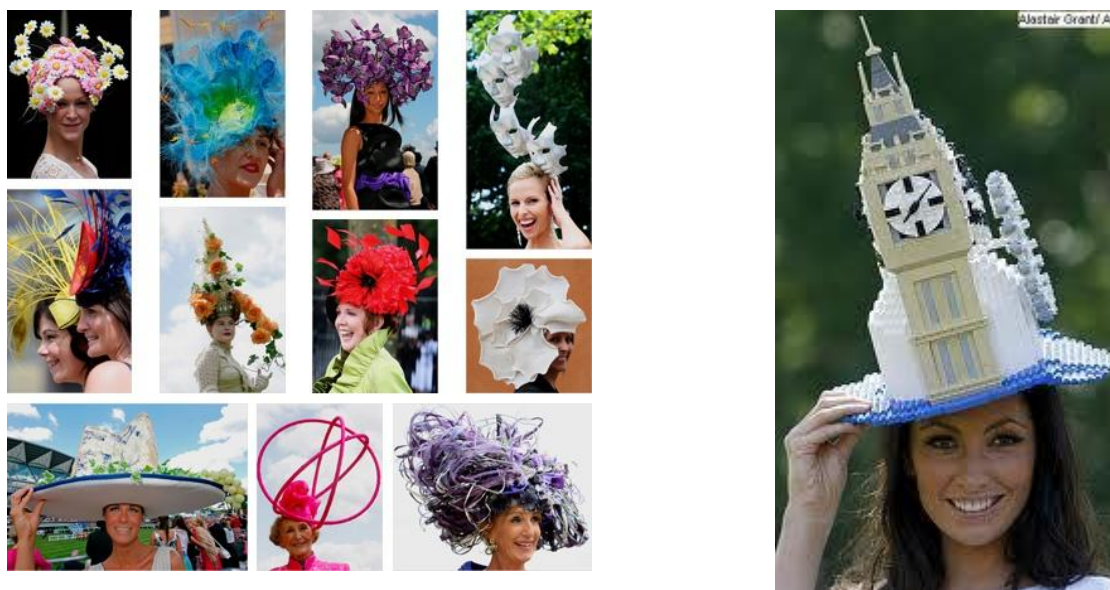
As corridas de Ascot, ponto de encontro anual do hipismo, dos chapéus excêntricos e do jet-set, arrancaram hoje com advertências dos organizadores para que o código do vestuário seja cumprido sob pena de os espectadores serem expulsos.

Esta corrida hípica, que existe há mais de três séculos, decorre na localidade de Ascot, no Berkshire (Sudeste). Favorita da Rainha Isabel II é um dos pontos de encontro mais apreciados da aristocracia inglesa, a par da regata de Henley e do festival de ópera de Glyndebourne. Todavia, vítima da sua popularidade crescente, Ascot viu chegar um público

menos preocupado com as normas do vestuário, a tal ponto que, este ano, os organizadores se viram obrigados a lembrar aos homens o uso da cartola e às mulheres o vestido e o chapéu. As minissaias são proibidas, os ombros devem estar cobertos e as calças do conjunto devem ser de "cor adequada", segundo o regulamento, que ameaça os recalcitrantes com a saída obrigatória do recinto.

A rainha recebeu uma salva de palmas à chegada de caleche com o marido, o príncipe Filipe, seguido do príncipe Carlos, da sua mulher Camila e do príncipe André.

A série de corridas de cavalos do circuito de Ascot culminará com a Gold Cup, quinta-feira.



2º momento

Leitura de um excerto do episódio corridas no hipódromo. Pede-se aos alunos que transcrevam do excerto três expressões que revelem o ridículo das personagens e que identifiquem a classe e a subclasse de palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

- Localização do episódio na intriga principal (Cap.X); projeção de um diapositivo para análise.

- Análise do episódio, atendendo aos seguintes aspetos:

. Carlos expõe a Dâmaso o seu plano para conhecer os Castro Gomes (visita à Quinta dos Olivais)

. Dâmaso compromete-se a informar Carlos da resposta dos Castro Gomes ao convite.

. Carlos, já nas corridas, deseja encontrar Dâmaso.

. Carlos encontra Dâmaso e fica informado de que Castro Gomes partiu para o Brasil e Maria Eduarda está instalada numa casa alugada à mãe de Cruges.

. Carlos parte para Lisboa antes do final das corridas para passar pela Rua de S. Francisco onde se encontra Maria Eduarda.

. Crítica à imitação do estrangeiro, ao provincianismo, ao mau gosto e ao “postiço”;

. A ambiência descrita caracteriza-se pela inadequação do espaço, pela feição provinciana, pela falta de motivação, pelo contraste entre o ser e o parecer, pela inadequação dos comportamentos da alta sociedade burguesa.

- Leitura e análise dos excertos das pp. 312 e 313 de *Os Maias*³, atendendo aos seguintes aspetos:

Esta atividade ilustra três momentos do episódio das corridas:

a) antes da chegada de Carlos ;

b) o estado de espírito de Carlos;

c) à entrada do hipódromo;

- Pede-se aos alunos que realizem uma ficha, caracterizando o espaço exterior ao hipódromo e que identifiquem os espaços e tipos humanos que figuram nestes dois excertos e que façam o levantamento de adjetivos, advérbios e formas verbais utilizados na caracterização. Com ela pretende-se que os alunos caracterizem o espaço exterior ao hipódromo e o relacionem tanto com o estado de espírito da personagem central, como com o ambiente vivido no hipódromo.

- Pede-se também aos alunos que identifiquem as marcas linguísticas próprias do protótipo descritivo (estruturas qualificativas/predicativas (adjetivos, orações relativas); construções figurativas (recursos estilísticos, sensações, “pintura” por palavras); estruturas enumerativas e organizadores do espaço observado/discursivo textual).

3º Momento

Síntese de conteúdos. Solicita-se aos alunos que sintetizem os conteúdos dados na aula.

Notas /Reflexões

³*Os Maias*, edição de Livros do Brasil

Excerto 1

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

Excerto 2

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

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

Ficha de trabalho 1

1. Identifica os espaços e tipos humanos que figuram nos excertos.

1.1. Faz o levantamento dos adjetivos, advérbios/ expressões com função deíctica e formas verbais utilizados na caracterização.

Excerto	Espaços e tipos humanos/personagens	Adjetivos	Advérbios/ expressões com função deítica	Formas verbais
Excerto1				
Excerto2				

2. Conclusões que se podem retirar da utilização desses elementos linguísticos.

Proposta de correção

Ficha de trabalho 1

1. Identifica os espaços e tipos humanos que figuram nos excertos.

1.1. Faz o levantamento dos adjetivos, advérbios/expressões com função deítica e formas verbais utilizados na caracterização.

Excerto	Espaços e tipos humanos/personagens	Adjetivos	Advérbios/expressões com função deíctica	Formas verbais
Excerto1	Largo de Belém – Carlos, Craft, um dos criados, um homenzinho Largo dos Jerónimos – um trabalhador com o filho, a mulher, um garoto, a mulher de água fresca, quatro pesados municipais	“<u>tosca</u> guarita de madeira”, “homenzinho de <u>grandes</u> barbas <u>grisalhas</u>” “silencioso”, “ônibus ...<u>desatrelado</u>”, “água <u>fresca</u>”, “quatro <u>pesados</u> municipais”, “o estalar <u>alegre</u>”, “ar <u>quente</u>”	expressões com função deíctica “ao fim do”; “já”, “ali de véspera” “junto ao portal da igreja”, “ali”, “ociosamente”, “desconsoladamente” “à distância”	“estavam estalando”, “desceu a comprar”, “mexia” “esperava”, “andava”, “pasmado” (2x) “ia apregoando”, “comprava”, “sentara-se”, “patrulhavam”, “morria”
Excerto2	“Desde o Ramalhete...” Carlos (referidas: Dâmaso, os Castro Gomes, Madame Gomes)	“semana...<u>desconsoladora</u>”, “dias ...<u>vazios</u>”, “o alegre <u>idílio</u>”,	expressões com função deíctica “irritadamente”, “toda aquela semana”, “desde a tarde”, “não”	“viera...governando”, “tinha desaparecido”, “procurara”, “tinham passado”, “conhecia”, “tornara a ver”, “esperava”

- 2. Conclusões que se podem retirar da utilização desses elementos linguísticos.
 - i. Identificam-se os Largos de Belém e dos Jerónimos próximos do hipódromo. O primeiro realiza a função deíctica de sinalizar um espaço mais próximo (o local das corridas), o segundo aparece marcado pelo silêncio e pela modorra, apesar do luminoso do dia. Um trabalhador e mulher “pasmam” para o rio e para a estrada, um garoto vai apregoando programas das corridas que ninguém compra, a mulher da água sem fregueses e os quatro municipais que patrulham, a passo, o local constituem a desconsolada paisagem humana.
 - ii. Verifica-se um contraste entre a melancolia e “mal-estar” de Carlos com a vivacidade do dia. A semana passada tinha sido desconsoladora e os dias tinham-se passado “vazios” pela frustração de ainda não conhecer Madame Gomes.
 - iii. A adjetivação realça o brilho e claridade do dia, em contraste com o silêncio do local (excerto1) e o desconsolo de Carlos (excerto2). O advérbio acentua a monotonia, a ociosidade e o silêncio de um local que deveria ter maior agitação. Também os verbos no imperfeito e no gerúndio sugerem a mesma ideia.

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

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

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

- Isto só a mim, isto só a mim!

Eça de Queirós, *Os Maias*

(Texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

1.1- **Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo das personagens.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.2- **Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.**

.....

.....

.....

.....

.....

Unidade didática Texto narrativo: Estudo do romance <i>Os Maias</i>	Período 2º Período
	Data 9 de fevereiro de 2012
Sumário As corridas do hipódromo. O impressionismo na pintura. Laboratório gramatical (o adjetivo, valor restritivo e não restritivo).	Turma 11ºB
	Curso Ciências e Tecnologias
	Aula (duração) 90 minutos

CONTEÚDOS (por competências)

Leitura:

- As corridas no hipódromo

Expressão escrita:

- Redação de respostas dos exercícios do laboratório gramatical
- Tomada de notas
- Registo escrito para sistematização de conteúdos

Compreensão e expressão oral:

- Expressão verbal em interação: exposição de opiniões e perspetivas de análise

Funcionamento da língua:

- Classe de palavras – adjetivo: posposto, anteposto e dupla adjetivação
- Recursos estilísticos e figuras de retórica

OBJETIVOS

- Contactar com autores do património cultural português
- Antecipar hipóteses sobre a escrita de Eça de Queirós a partir de elementos paratextuais
- Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos narrativos
- Descrever e interpretar imagens
- Produzir enunciados de tipologia variada adequados aos conteúdos temáticos tratados
- Estabelecer ligações entre diferentes linguagens estéticas

- Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística
- Reconhecer a intenção crítica do autor, partindo da análise de aspetos linguísticos e estilísticos presentes na voz do narrador
- Aperceber-se da originalidade e criatividade da obra de Eça de Queirós
- Apreender os sentidos de textos escritos e orais
- Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura

ESTRATÉGIAS (definição dos diferentes momentos da aula)

- Leitura global: leitura exploratória do texto para determinar o seu interesse e captar o sentido global
- Leitura seletiva: pesquisa de informação precisa
- Leitura analítica e crítica: análise pormenorizada do texto
- Pós-leitura: organização da informação
- Inferência de sentidos a partir de uma imagem/manifestação pictórica

MATERIAIS/RECURSOS

- Caderno diário
- Textos e fichas de trabalho
- Quadro/Giz
- Imagens
- Videoprojector
- *T-Professor*

AValiação

- Observação direta e registo de informações
 - Participação/expressão oral
 - Interesse e empenho nas atividades propostas

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1º Momento

Síntese do assunto da aula anterior.

Leitura analítica do terceiro excerto e realização de uma ficha de trabalho sobre o mesmo. Pede-se aos alunos que procedam ao levantamento de frases que caracterizem o espaço físico das corridas e dos figurantes e que procedam ao levantamento de adjetivos, advérbios e tempos verbais que caracterizem o espaço físico e figurantes presentes no excerto.

2º Momento

Projeção de dois quadros do realismo: Luke Fields, *Candidatos à internação numa enfermaria casual*, 1874 e George Clausen, *Trabalho de inverno*, 1883 para que os alunos tomem consciência de alguns traços que definem a pintura do realismo.

Projeção de um quadro de Monet e outro de Renoir para mostrar aos alunos os traços do impressionismo.

3º Momento

Realização de um laboratório gramatical sobre o adjetivo, uma vez que a adjetivação é um dos meios expressivos mais original e rico dos instrumentos verbais usado por Eça de Queirós. Pretende-se que os alunos reflitam sobre as propriedades semânticas do adjetivo como atributo do nome, levando-os a concluir que numa expressão nominal, os adjetivos colocados depois dos nomes contribuem para a determinação da entidade denotada pelos nomes, restringindo-a e os adjetivos colocados antes dos nomes adquirem um valor mais subjetivo provocada pela ênfase dada ao qualificativo, sendo por isso, não restritivos porque contribuem apenas para destacar um traço característico da entidade denotada pelo nome. Por fim, pede-se aos alunos que depois da observação de expressões extraídas do episódio das corridas, analisem o valor dos adjetivos destacados e apresentem a sua leitura do uso que Eça de Queirós faz deles.

LABORATÓRIO GRAMATICAL

PARTE I

Já conheces algumas características dos adjetivos, estudadas ao longo do ensino básico, relacionadas com o seu comportamento morfológico (a capacidade de variação em género e em número) e sintático (a sua posição atributiva e/ou predicativa). Agora proponho uma reflexão sobre propriedades semânticas.

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

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

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

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

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

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

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

1.1.5. Regista agora os dados da primeira observação feita:

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

1) Carlos reconheceu o servente **no homem triste** que estava à entrada.

1') Carlos reconheceu o servente **no triste homem** que estava à entrada.

2) Apinhava-se o magote de gente **numa pasmaceira tristonha**.

2') Apinhava-se o magote de gente **numa tristonha pasmaceira**.

3) **O juiz da corrida desgraçado** lamentava-se da desorganização.

3') **O desgraçado juiz da corrida** lamentava-se da desorganização.

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

Explica, por escrito, a tua resposta.

1.2.2. Regista agora os dados da segunda observação feita:

Numa expressão nominal, os _____ colocados _____ dos _____ contribuem apenas para destacar um traço característico da entidade denotada pelos nomes. Por isso, **não a restringem**. São, então, designados adjetivos _____.

PARTE II

Na escrita literária, e não só, certos adjetivos podem dar à frase um importante contributo de natureza retórica, a partir da sua colocação junto ao nome. Eça de Queirós retira efeitos literários específicos através de diferentes combinações do adjetivo com o nome.

2. Vamos observar uma dessas combinatórias.

2.1. Observa as frases seguintes.

- 1) **Um grande silêncio** caía do céu faiscante. (p. 314)
- 2) Aqui e além um **desses grandes chapéus** emplumados à Gainsborough (...9. (p. 316)
- 2) Era um dia já quente, azul-ferrete, com um desses **rutilantes sóis** de festa que inflamam as pedras da rua. (p.312)
- 3) (...) dão a toda a cidade essa **branca faiscação de cal...**(p.312)
- 4) **Quatro pesados municipais** a cavalo patrulhavam a passo aquela solidão. (p.312)
- 5) (...) não se realizara o **alegre idílio dos olivais...** (p.313)
- 6) E aquele domingo de festa, **o grande sol**, a gente pelas ruas... (p.313)
- 7) (...) depois da poeirada quente da calçada e das **cruas reverberações de cal...**(p.314)
- 8) Um **grande silêncio** caía do céu **faiscante**. (314)
- 9) Lá ao fundo o **largo Tejo** faiscava...(315)
- 10) **A enorme baronesa de Craben** (...) erguera-se com o seu bilhete na mão. (p. 332)
- 11) (...) e **a vasta baleia** alastrou-se de novo sobre o seu trono, abanando-se, com majestade. (p. 332)

2.1.1. Tendo em conta o que já conheces acerca do contributo dos adjetivos junto dos nomes que denotam uma determinada entidade, explica o valor dos adjetivos nas expressões destacadas nas frases extraídas do episódio das corridas n' *Os Maias*, de Eça de Queirós.

2.2. Observa agora as frases seguintes.

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

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

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

I

Unidade didática Texto narrativo: estudo de <i>Os Maias</i> .	Período 2º Período
	Data 14 de fevereiro de 2012
Sumário Corridas no hipódromo. A caricatura e desenhos humorísticos.	Turma 11ºB
	Curso Ciências e Tecnologias
	Aula (duração) 90 minutos
CONTEÚDOS (por competências)	
Leitura: • As corridas no hipódromo • Caricaturas e desenhos humorísticos (função crítica da imagem)	
Expressão escrita: • Redação de respostas a exercícios de interpretação textual. • Tomada de notas • Registo escrito para sistematização de conteúdos • Produção de textos a partir de caricaturas e desenhos humorísticos	
Compreensão e expressão oral: • Expressão verbal em interação: exposição de opiniões e perspetivas de análise • Excerto de um programa audiovisual do “Gato Fedorento”	

- Resposta a questionários orais

OBJETIVOS

- Antecipar conteúdos a partir de indícios vários
- Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos narrativos
- Produzir enunciados de tipologia variada adequados aos conteúdos temáticos tratados
- Estabelecer ligações entre diferentes linguagens estéticas
- Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística
- Reconhecer a intenção crítica do autor, partindo da análise de aspetos linguísticos e estilísticos presentes na voz do narrador
- Aperceber-se da originalidade e criatividade da obra de Eça de Queirós
- Apreender os sentidos de textos escritos e orais
- Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura
- Determinar a intencionalidade comunicativa dos textos
- Refletir sobre conteúdos de funcionamento da língua
- Descrever e interpretar imagens

ESTRATÉGIAS (definição dos diferentes momentos da aula)

- Leitura global: leitura exploratória do texto para determinar o seu interesse e captar o sentido global
- Leitura seletiva: pesquisa de informação precisa
- Leitura analítica e crítica: análise pormenorizada do texto
- Pós-leitura: organização da informação
- Inferência de sentidos a partir de uma imagem/manifestação pictórica

MATERIAIS/RECURSOS

- Manual
- Caderno diário

- Textos e fichas de trabalho
- Quadro/Giz
- Imagens
- Videoprojector
- *T-Professor*

AVALIAÇÃO

- Observação direta e registo de informações
 - Participação/expressão oral
 - Interesse e empenho nas atividades propostas

Lê atentamente o excerto d' *Os Maias* a seguir apresentado.

Um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada, olhos encovados, e sob o nariz aquilino, longos, espessos, românticos bigodes grisalhos: já todo calvo na frente, os anéis fofos de uma grenha caíam-lhe inspiradamente sobre a gola: e em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre. p. 163

Eça de Queirós, *Os Maias*

(texto adaptado)

2. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

1.3- Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo da personagem.

1.4- Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

Anexo II- amostra de teste de diagnóstico

11B.G.01



PORTUGUÊS	FICHA DE TRABALHO	ANO LETIVO 2011/2012
ANO 11.º ANO	PROFESSORA/ENGAJEADA SARA MATOS	DATA MARÇO
ALUNO: _____		NR.º _____

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

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

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

- Isto só a mim, isto só a mim!

Eça de Queirós, *Os Maias*
(texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

1.1- Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo das personagens.

(... dois criados estonteados e sujos (...);
(...) o desgraçado juiz (...);
(...) obedecendo ao oficial da guarda (...)

1.2- Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

Adjetivos Qualificativos
Substantivos (genêricos)
Verbo Comum



PORTUGUÊS	FICHA DE TRABALHO	ANO LETIVO 2011/2012
ANO 11.º ANO	PROFESSORA ESTAGIÁRIA SARA MATOS	DATA 7 MARÇO '12
ALUNO: _____	M.J. _____	

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

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

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

- Isto só a mim, isto só a mim!

Eça de Queirós, *Os Maias*
(texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

1.1- Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo das personagens.

"dois criados estonteados e sujos", "oficial da guarda, um moço pequenino", "o desgraçado juiz das corridas"

1.2- Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

Adjetivos qualificativos



PORTUGUÊS	FICHA DE TRABALHO	ANO LECTIVO 2011/2012
ANO 11.º ANO	PROFESSORA ESTAGUERA SARA MATOS	DATA 7 MARÇO 2012
ALUNO: Ana Mendes	N.º: _____	

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

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

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

- Isto só a mim, isto só a mim!

Eça de Queirós, *Os Maias*
(texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

1.1- Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo das personagens.

“criados estonteados e sujos”
“mãos húmidas da espuma da cerveja”
“moço pequenino mas decidido”

1.2- Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

adjetivos qualificativos



PORTUGUÊS	FICHA DE TRABALHO	ANO LETIVO 2011/2012
ANO 11.º ANO	PROFESSORA/LEZAVIA SARA MATOS	DIÁ MARÇO
ALUNO: _____ Nº: _____		

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

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

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

- Isto só a mim, isto só a mim!

Eça de Queirós, *Os Maias*
(texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

- 1.1- Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo das personagens.

• dois criados estonteados e sujos, achatavam à pressa as fatias de sanduíches com as mãos húmidas da espuma da cerveja.
• ... apoiado ao braço de um amigo, coxeando, com o nariz a pingar sangue...
• ... sob o tabuado nu, sem sobrado, sem ornato, sem uma flor...

- 1.2- Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

estonteados: adjetivo qualificativo
achatavam: forma do verbo acharatar
húmidas: adjetivo qualificativo
coxeando: forma do verbo coxear
pingar: forma do verbo pingar
sem

Anexos III-amostra de teste pós laboratório

11B.G.01



PORTUGUÊS	FICHA DE TRABALHO	ANO LETIVO 2011/2012
ANO 11.º ANO	PROFESSORA ESTAGIÁRIA SARA MATOS	DATA MARÇO
ALUNO: _____ Nº: _____		

Lê atentamente o excerto d' *Os Maias* a seguir apresentado.

Um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada, olhos encovados, e sob o nariz aquilino, longos, espessos, românticos bigodes grisalhos: já todo calvo na frente, os anéis fofos de uma grenha caíam-lhe inspiradamente sobre a gola: e em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre. p. 163

Eça de Queirós, *Os Maias*
(texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

1.1- Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo da personagem.

"... longos, espessos, e românticos..."
"já todo calvo na frente, os anéis fofos de uma grenha caíam-lhe inspiradamente sobre a gola."
"e em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre."

1.2- Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

Adjetivos qualitativos
Adjetivos Relativos
Verbos
Adjetivos não substituíveis
Adjetivos

Bom trabalho!



Português	FICHA DE TRABALHO	ANO LETIVO 2011/2012
ANO 11.º ANO	PROFESSORA RESPONSÁVEL SARA MATOS	DATA MARÇO
ALUNO: _____		

Lê atentamente o excerto d' *Os Maias* a seguir apresentado.

Um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada, olhos encovados, e sob o nariz aquilino, longos, espessos, românticos bigodes grisalhos; já todo calvo na frente, os anéis fofos de uma grenha calam-lhe inspiradamente sobre a gola: e em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre. p. 163

Eça de Queirós, *Os Maias*
(texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

- 1.1- Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo da personagem.

"Anéis fofos"
"em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado"
"com uma face escaveirada, olhos encovados e sob o nariz aquilino..."
"românticos bigodes grisalhos"

- 1.2- Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

Adjetivos restritivos e não restritivos



PORTUGUÊS	FICHA DE TRABALHO	ANO LÉGIO 2011/2012
ANO 11.º ANO	PROFESSORA ESTAGIÁRIA SARA MATOS	DATA 19 MARÇO 2012
ALUNO: _____		N.º: _____

Lê atentamente o excerto d' *Os Maias* a seguir apresentado.

Um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada, olhos encovados, e sob o nariz aquilino, longos, espessos, românticos bigodes grisalhos: já todo calvo na frente, os anéis fofos de uma grenha calam-lhe inspiradamente sobre a gola: e em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre. p. 163

Eça de Queirós, *Os Maias*
(texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

1.1- Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo da personagem.

"longos, espessos, românticos bigodes grisalhos"
"os anéis fofos de uma grenha calam-lhe inspiradamente sobre a gola"
"muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta"

1.2- Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

As palavras que revelam crítica social são os adjetivos relativos e os relativos que revelam mais subjetividade ou a subjetividade relativamente a determinados elementos caracterizadores. Eça recorre também à substituição do nome por um adjetivo de modo a dar ênfase a ~~de~~ certas características.

Bom trabalho!



PORTUGUÊS	FICHA DE TRABALHO	ANO LETIVO 2011/2012
ANO 11.º ANO	PROFESSORA TUTORA SARA MATOS	DATA 14 MARÇO 2012
ALUNO: _____		

Lê atentamente o excerto d'*Os Maias* a seguir apresentado.

Um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada, olhos encovados, e sob o nariz aquilino, longos, espessos, românticos bigodes grisalhos: já todo calvo na frente, os anéis fofos de uma grenha calam-lhe inspiradamente sobre a gola: e em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre. p. 163

Eça de Queirós, *Os Maias*
(texto adaptado)

1. No excerto apresentado, é visível a intenção crítica que caracteriza a obra.

1.1- Transcreve do texto três expressões que revelem o ridículo da personagem.

"Um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada..."
"já todo calvo na frente..."
"havia alguma coisa de antiquado..."

1.2- Identifica a classe e subclasse a que pertencem as palavras que revelam crítica social nas expressões que transcreveste.

Adjetivos qualificativos (alto, calvo, antiquado)
verbos (havia)
advérbios
adjetivos restritivos (objetivos)
adjetivos não-restritivos (subjetivos)

Bom trabalho!

Corridas de Ascot

As corridas de Ascot são um evento notório onde toda a família real está presente e são por sua vez também as corridas mais importantes de Inglaterra.

Estas corridas são uma mera “exposição” de todo o luxo e estilo de vida vivido pelas classes com maiores possibilidades de toda a Inglaterra. Todo este hediondo luxo que alguns têm tenta mostrar uma ideia errada de potencialidade económica e financeira que toda a gentezinha que consiga morar em Inglaterra, pois assim viverá neste falso e erróneo luxo demonstrado numas simples corridas.

Vendo bem o único objetivo destas corridas de Ascot é ridicularizar todos os países existentes no mundo face á grandiosidade enganadora que se tenta mostrar a toda a comunidade inglesa em como não haverá nunca problemas em Inglaterra, quer para mostrar ao mundo que Inglaterra sim, é um grande país e uma grande nação onde se pode ver uma vida luxuosa e duradoura.

Corridas de Ascot / Epsom

As corridas de Ascot são uma tradição que duram já há mais de 300 anos. Sem nunca perder a sua qualidade, nem nunca decepcionar os seus assistentes elas são um dos eventos com mais importância na sociedade britânica.

O encontro tem a duração de cinco dias e combina o melhor das corridas de cavalos com o melhor da alta moda, num brilhante acontecimento social. Neste evento não podia falta a elite da sociedade inglesa, e como tal a presença da Rainha Isabel II e de membros da família real britânica é indispensável. A presença destes importantes membros da sociedade dá continuidade á tradição iniciada no início do século XVIII, pela Rainha Ana em 1711. A procissão do coche onde se encontra a realeza é um dos momentos altos do dia.

Outro aspeto relevante nestas corridas refere-se ás apostas. Em cada ano, cerca de £3,5 milhões (aproximadamente €4 milhões) é o valor de prémios em disputa.

Pode-se então afirmar que o nível das corridas é espantoso e que qualidade durante os cinco dias não irá faltar. Esta será a mais extraordinária experiência em desporto equestre e em brilho social que algum britânico alguma vez poderá provar.

Escrever para Informar

Corridas de Ascot

E naquela bela e resplandecente tarde de Verão Ascot enchia-se da excêntrica, pretensiosa e opulenta sociedade inglesa em que os luzentes raios de sol reflectiam na dourada e extravagante vestimenta das pessoas que preenchiam o campo do Ascot Racecourse.

Toda a gente vinha a rigor pra festejar mais uma corrida e observar pretensiosamente o espectáculo que se ia suceder. As duquesas transportavam delicadamente como se fossem vidro os singulares chapéus altos enfeitados com os mais variados adornos: perfumadas flores, requintados diamantes, sublimes penas de ganso, que preenchiam com *glamour* e sumptuosidade o dispendioso tecido dos chapéus. Os vestidos apresentavam-se do mais excêntrico e variado conjunto de cores: desde a púrpura até ao amarelo, todas as mulheres expiravam charme e sedução pelas bancadas do hipódromo.

Os condes e duques acompanhavam as mulheres com igual opulência e sedução. Com gabardinas do mais requintado tecido e gravatas que graciosamente focavam o olhar de qualquer mulher. Os perfeitos chapéus ingleses elevavam o esplendor do barulhento convívio que se ouvia no campo. Até os serventes contemplavam com o elegante traje que traziam.

E assim o perfumado, brilhante e glamoroso ambiente que se presenciava no hipódromo fazia inveja a muitas organizações de hipódromos que se tentavam celebrar pela Europa fora, como foi o descalabro que se assistiu nas corridas lisboetas.

Anexo V- unidad didáctica “Nos vamos de viaje a Madrid”

Planificación de la Unidad Didáctica: ¡ Nos vamos de viaje a Madrid!

Curso: 11º B1
2012

Fechas: 21,22 y 25 de mayo de

Objetivos	Contenidos					Recursos/ materiales	Evaluación	Tiempo	
	Procedimentales	Teóricos							Actitudinales
		Comunicativos	Léxicos	Gramaticales	Culturales				
Identificar, revisar y ampliar léxico relacionado con la ciudad.	Visualización de imágenes turísticas de España.	Da y pide información.	Vocabulario relacionado con la ciudad, servicios. Ej: Banco; correos; hospital...	Preposiciones <i>en</i> y <i>a</i> , usadas con los medios de transportes. Ej: en coche; en metro; a pie...	Principales puntos de interés turístico de Madrid (museos, parques, palacios...)	Respeto por las intervenciones de los compañeros.	Pizarra; Fichas;	Observación directa centrada en las actitudes y valores;	Tres clases de 90 minutos y una de 45 minutos.
Situar la ciudad de Madrid en el mapa.	Correspondencia de definiciones con los respectivos vocablos	Utiliza léxico relacionado con la ciudad.				Participación activa en las actividades de clase.	Proyector y Ordenador;	Observación de la comprensión oral mediante cuestiones formuladas por la docente;	
Identificar señales informativas.	Visualización de un documental	Opina sobre el documental.	Vocabulario relacionado con los medios de transporte. Ej: autobús; metro; Taxi...	Verbos en imperativo afirmativo Ej: gira; coge; sigue...	Gastronomía madrileña; Ej: Cocido; callos;	Utilización de la lengua meta.	Documental <i>Ciudades para el siglo XXI</i> ; Anuncio publicitario <i>Necesito España</i> ;	Observación directa de la expresión oral mediante situaciones de diálogo y de interacción entre las alumnas y de estas con la profesora;	
Caracterizar y describir una ciudad utilizando adjetivos calificativos, de relación o	Visualización de anuncio publicitario	Pide y da direcciones.				Presentación e intercambio de puntos de vista.	Folletos turísticos de Turespaña;		
	Recogida de información de un documental.	Expresa opinión.	Vocabulario relacionado con la descripción de la ciudad.	Usos de imperativo para convencer, en los folletos turísticos.	Música: <i>Cuando vengas a Madrid</i> , Chotis; Verbenas;	Autonomía en el proceso de aprendizaje.		Observación directa de	

pertenencia y gentilicios. Elaborar un folleto turístico.	de audición. Consolidación de vocabulario relacionado con la ciudad. Lectura y comprensión de textos descriptivos sacados de folletos turísticos. Realización de un laboratorio gramatical, sobre los adjetivos de relación o pertenencia, gentilicios y calificativos. Elaboración de un folleto turístico. Presentación oral de los folletos realizados.	Describe lugares de interés turístico.		Ej: visita; entrégate; vive ... Adjetivos de relación o pertenencia, gentilicios y calificativos. Ej: regionales; madrileños; bellos...	Documental <i>Ciudades para el siglo XXI</i> ; Anuncio publicitario: <i>Necesito España</i> .	Respeto por las reglas en clase.	Canción <i>Cuando vengas a Madrid</i> , de Agustín Lara, adaptada y cantada por Ariel Roth y The Cabriolets; Juego <i>Pasapalabra</i> ; Cuaderno.	la expresión escrita; Heteroevaluación mediante una ficha Autoevaluación mediante una ficha de autoevaluación que las alumnas rellenarán al final de la unidad didáctica.	
--	---	--	--	---	--	----------------------------------	---	---	--

Plantilla de la clase de español nº 1

Duración: 90 minutos

Contenidos: Proyección y explotación de imágenes. Audición y explotación de una canción sobre Madrid. Usos del imperativo para dar y pedir direcciones. Léxico sobre la ciudad.							
Tiempo	Paso	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Destrezas	Materiales	Objetivos
5 min	1º	Precalentamiento- Proyecta una imagen y pregunta a las alumnas que les sugiere esa imagen, intentando descubrir el tema.	Contestan a la profesora e intentan descubrir el tema de la clase.	GG	CO / PO	Proyector/ ordenador Pizarra/ cuadernos	Expresar opinión sobre el tema. Respetar las intervenciones de las compañeras.
10 min	2º	Proyecta imágenes turísticas sobre ciudades españolas e intenta que las alumnas descubran a que comunidad autónoma pertenecen, escribiendo las soluciones en la pizarra.	Participan en la actividad e intentan descubrir a que comunidad autónoma pertenecen y copian en sus cuadernos la información presentada en la pizarra.	GG	CO/PO	Pizarra/ cuadernos	Participar activamente en las actividades de la clase.
15 min	3º	Desarrollo- Proyecta un video sobre la ciudad de Madrid. Entrega la ficha 1, para que las alumnas contesten a las preguntas, descubran de qué ciudad se está hablando y se familiaricen con el vocabulario de la ciudad. Repasa las preposiciones <i>en</i> y <i>a</i> usadas con los medios de transporte.	Ven la audición prestando mucha atención y contestan a las preguntas de la ficha 1. Comprueban el uso de estas preposiciones.	Individual GG	CO/PE CO/IO	Proyector y ordenador/ Cuadernos	Comprender registros audiovisuales y extraer informaciones de los mismos. Utilizar las preposiciones <i>en</i> y <i>a</i> , usadas con los medios de transportes correctamente.
10 min	4º	Pide a las alumnas que señalen el léxico escuchado en el video y que lo relacionen con su significado.	Señalan el léxico escuchado en el video y en seguida lo relacionan con su definición.	Individual/ GG	CO/CE/ PE	Ficha 2	Utilizar la lengua meta.

7 min	5º	Entrega la ficha 2 con las señales informativas, para que las alumnas relacionen los íconos con su significado. Pide a las alumnas que comparen las señales españolas con las portuguesas y les pregunta si hay alguna diferencia.	Realizan la ficha 2, relacionando los íconos de las señales informativas con su significado. A continuación comparan las señales con las portuguesas y contestan a la profesora.	GG	CO	Proyector/ ordenador	Presentar e intercambiar puntos de vista
8 min	6º	Pone una audición sobre lugares de interés a visitar en Madrid y pide a las alumnas que ordenen las fotos que están en la ficha 2, de acuerdo con lo que oyen.	Escuchan con mucha atención la audición sobre los lugares de interés a visitar en Madrid y ordenan las fotos de acuerdo con lo que oyen.	Individual/ GG	CO/PO PE	Proyector/ ordenador	Ampliar el léxico relacionado con la ciudad.
5 min	7º	Proyecta un mapa de la ciudad de Madrid y pregunta a las alumnas como llegarían a una determinada dirección dando un ejemplo de cómo pedir y dar información para que lleguen al destino elegido.	Copian en sus cuadernos como pedir y dar direcciones y siguiendo el ejemplo van practicando, pidiendo y dando direcciones.	Individual/ GG	PO/IO CO/PO/ PE	Ficha 3 Cuadernos /pizarra	Enterarse de los lugares emblemáticos de Madrid. Utilizar el imperativo para dar y pedir direcciones
10 min	8º	Pone una audición de la canción “Cuando vengas a Madrid” de Agustín Lara, cantada por Ariel Roth y The Cabriolets, usada en la campaña turística de Madrid 2010. Pide a las alumnas que rellenen los huecos de la canción.	Rellenan los huecos de la canción, “Cuando vengas a Madrid” de Agustín Lara.	GG/ Individual GG Individual	PE		Aceptar y respetar las opiniones de las compañeras . Practicar y desarrollar la
10 min	9º	Pone de nuevo la audición y pide a las alumnas que contesten a las preguntas sobre	Contestán a las preguntas de la ficha 2, a continuación comprueban si sus	GG	PE	Ficha 3	

5 min	10º	la misma y corrige el ejercicio aclarando el vocabulario nuevo. Pide a las alumnas que escriban un texto describiendo dos imágenes turísticas, de las que han visto antes.	respuestas son las correctas. Las alumnas describen las imágenes turísticas.	Individual	PO/IO		expresión oral. Escribir un texto corto.
5 min	11º	Cierre- Pide a una alumna que escriba el resumen de los contenidos de la clase en la pizarra.	Las alumnas apuntan los contenidos en sus cuadernos,		PO	Pizarra/cuadernos	Recapitular los contenidos abordados a lo largo de la clase.

Unidad Didáctica: ¡Nos vamos de viaje a Madrid!

Curso: 11º - nivel B1

Fecha: martes, 22 de mayo de 2012

Plantilla de la clase nº 2

Duración: 45 minutos

Contenidos: Audición y explotación de un fragmento del documental “Ciudades para el siglo XXI”.							
Tiempo	Paso	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Destrezas	Materiales	Objetivos
5 min	1º	Precalentamiento -Hace el enlace con la clase anterior repasando los contenidos.	Hablan de los contenidos de la clase anterior.	GG	CO / PE	Pizarra; Cuaderno	Respetar las intervenciones de los compañeros.
10 min	2º	Desarrollo - Proyecta un fragmento del documental ciudades para el siglo XXI. Pide a las alumnas que presten mucha atención y rellenen los huecos del texto del documental.	Rellenan los huecos del texto del documental.	GG	CO/PO / PE	Documental “Ciudades para el siglo XXI”	Utilizar la lengua meta. Presentar e intercambiar puntos de vista.
15 min	3º	Propone a las alumnas que intenten relacionar los adjetivos que aparecen en este documental con sus definiciones. A continuación, organiza una puesta en común y corrige el ejercicio.	Relacionan los adjetivos con su definición. Participan en la puesta en común, corrigiendo el ejercicio.	Parejas / GG	CO/PO PE	Proyector /Ordenador	Dar y pedir información. Ampliar y utilizar léxico relacionado con la ciudad
10 min	4º	Pregunta a las alumnas si conocen los nombres de los habitantes de algunas ciudades españolas. A continuación les pide que realicen el ejercicio de la ficha 3, con los nombres de los habitantes de algunas	Contestan a la profesora y realizan el ejercicio de la ficha 3. A continuación lo corrigen poniéndolo en común.	GG / Individual	CO/PO PE / CE		Expresar opinión.

5 min	5º	ciudades españolas y corrige el ejercicio. Cierre- Hace el resumen de los contenidos con la ayuda de las alumnas.	Copian en sus cuadernos el resumen de los contenidos de la clase.	GG/ Individual		Ficha 3	
-------	----	---	---	-------------------	--	---------	--

Unidad Didáctica: ¡Nos vamos de Viaje a Madrid!

Curso: 11º - Nivel B1

Fecha: 22 de mayo de 2012

Plantilla de la clase nº 3

Duración: 90 minutos

Contenidos: Lectura y explotación de un texto descriptivo sobre Madrid. Realización de un laboratorio gramatical.							
Tiempo	Paso	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Destrezas	Materiales	Objetivos
5 min	1º	Precalentamiento- Hace el enlace con la clase anterior, con la ayuda de las alumnas.	Participan en el enlace.	GG	CO / PO		Que el alumno sea capaz de:
10 min	2º	Desarrollo- Lectura de un texto descriptivo sobre Madrid, sacado de un folleto turístico de <i>Turespaña</i> . Pide a las alumnas que lean el texto y aclara el vocabulario desconocido.	Leen el texto y aclaran las posibles dudas sobre el vocabulario desconocido.	GG	CE/PO	Ficha del laboratorio gramatical con el texto descriptivo	Respetar las intervenciones de los compañeros. Participar activamente en las actividades de clase.
5 min	3º	Pide a las alumnas que indiquen los varios espacios o elementos de Madrid descritos en	Indican los varios espacios o elementos de Madrid.	GG Individual	CE/ PO		Utilizar la lengua meta. Presentar e intercambiar

		el texto.					puntos de vista.
5 min	4º	A continuación pide a las alumnas que apunten los adjetivos usados en la descripción de cada uno de los elementos.	Apuntan los adjetivos asociados a cada elemento o espacio descrito.	GG Individual	CE/CO		Expresar opinión. Identificar adjetivos calificativos, de relación o pertenencia y gentilicios
10min	5º	Explica a las alumnas que en los textos que describen lugares como los folletos turísticos o los guías de ciudad, los adjetivos son imprescindibles y que ayudan al lector a localizar y especificar características de estos lugares y otros expresan una calidad que tiene como objetivo convencer al lector a visitar dichos lugares. A continuación invita a las alumnas a que reflexionen sobre los adjetivos que restringen el significado de los nombres y les pide que realicen los ejercicios propuestos.	Las alumnas escuchan a la profesora, reflexionan sobre los adjetivos y a continuación realizan los ejercicios propuestos.	GG/ Individual	CO/ PO CO/PE		
4 min	6º	Pide a las alumnas que apunten los datos de la primera observación.	Apuntan los datos de la primera observación.	GG Individual	PE		
10 min	7º	Pide a las alumnas que observen las frases que vienen a continuación y que se fijen en la transformación que sufren algunos elementos. A continuación pídeles que realicen algunos ejercicios y apliquen la misma transformación basándose en los	Observan las frases y realizan el ejercicio basándose en el ejemplo del ejercicio anterior.	GG Individual	CO/PE		

		ejemplos del ejercicio anterior.					
4 min	8º	Pide a las alumnas que apunten los datos de segunda observación.	Apuntan los datos de la segunda observación.	GG/ Individual			
10min	9º	Pide a las alumnas que observen las frases y que reflexionen sobre los adjetivos que expresan una cualidad de los nombres. A continuación les pide que realicen los ejercicios propuestos, transformando las frases.	Observan las frases y realizan los ejercicios propuestos.				
5 min	10º	Pide a las alumnas que apunten los datos de la tercera observación.	Apuntan los datos de la tercera observación.	GG/ Individual	CO/PE		
5 min	11º	Pide a las alumnas que identifiquen en las frases adjetivos de relación o pertenencia, gentilicios y calificativos.	Identifican los diferentes tipos de adjetivos en las frases.	GG/ Individual	CO/PE		
5 min	12º	Pide a las alumnas que describan dos imágenes usando para ello adjetivos calificativos, de relación o pertenencia y gentilicios	Describen las dos imágenes usando los adjetivos aprendidos.	Individual	PE	Cuadernos	Identificar y utilizar los adjetivos calificativos, de relación o pertenencia y gentilicios
12 min	13º	Cierre -Explica a las alumnas las reglas del concurso Pasapalabra sobre el léxico y adjetivos relativos a la ciudad y orienta el concurso.	Juegan al Pasapalabra sobre el vocabulario aprendido.	Dos grupos GG Individual	CO/PE /IO	Proyector/ Ordenador Cuadernos Pizarra/ cuadernos	

Unidad Didáctica: i Nos vamos de viaje a Madrid!

Curso: 11º - Nivel B1

Fecha: 25 de mayo de 2012

Plantilla de la clase nº 4

Duración: 90 minutos

Contenidos: Proyección y explotación de un anuncio publicitario “ Necesito España”. Realización de un folleto turístico.							
Tiempo	Paso	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Destrezas	Materiales	Objetivos
5 min	1º	Hace el enlace con la clase anterior, con la ayuda de las alumnas.	Participan en el enlace.	GG	CO / PO	Proyector Ordenador	Que el alumno sea capaz de:
7 min	2º	Precalentamiento - Proyecta un anuncio publicitario <i>Necesito España</i> de <i>Turespaña</i> . Pide a las alumnas que expliquen quién forma parte de cada grupo.	Ven el video y contestan a las preguntas de la profesora.	GG	CO/PO		Respetar las intervenciones de los compañeros.
5 min	3º	Pide a las alumnas que señalen algunas de las cosas que un turista asocia a España, basándose en las imágenes del video.	Señalan las imágenes asociadas a España como: La Sagrada Familia, paella, Alhambra, Flamenco etc.	GG Individual	CO/ PO		Participar ativamente en las atividades de clase.
8 min	4º	Desarrollo - Proyecta de nuevo el anuncio y pide a las alumnas que apunten cinco objetos, personas o circunstancias que los personajes no necesitan.	Las alumnas ven de nuevo el anuncio y apunten los cinco objetos, personas o circunstancias que los personajes no necesitan.	GG Individual	CO/PO		Utilizar la lengua meta.
5 min	5º	Pide a las alumnas que digan lo que necesitan	Apuntan lo que necesitan los cuatro	GG	CO/ PE		Presentar e intercambiar puntos de vista.
							Expresar opinión.

25 min	6º	cada uno de los cuatro narradores, cuando viajan. Divide la clase en seis grupos y entrega folletos turísticos de varias regiones para que les sirvan de modelo. A continuación entrega a cada uno de los grupos, una imagen de lugares de interés turístico de la región y pide a las alumnas que las describan usando adjetivos calificativos, de relación o pertenencia y gentilicios para informar y convencer los lectores a visitar su ciudad.	narradores. Describen las imágenes utilizando los adjetivos aprendidos.	Individual Seis grupos GG Individual	PE		Escribir con corrección describiendo lugares de interés turístico y utilizando adjetivos calificativos, de relación o pertenencia y gentilicios.
15 min	7º	Reúne los grupos y pide a cada uno que presente su trabajo al resto de la clase. Evalúa las presentaciones orales.	Presentan sus trabajos a la clase.	Grupos	PO		Hablar con corrección y claridad.
10 min	8º	Pide a las alumnas que en conjunto los grupos elijan un eslogan para su folleto.	Elijen el eslogan.	GG Individual	PO		Repasar el uso del imperativo para convencer.
5min	9º	Pide a las alumnas que rellenen una ficha de autoevaluación de la unidad didáctica.	Rellenan la ficha de autoevaluación.	GG Individual	CO/CE		
5min	10º	Cierre-Hace el resumen de los contenidos con la ayuda de las alumnas.	Copian el resumen de los contenidos en sus cuadernos.	GG/ Individual	PO CO/PE		

TEXTOS DE FOLLETOS TURÍSTICOS

1. Lee con atención los siguientes textos.

Ciudades para el siglo XXI – Madrid

En el viejo Madrid está el restaurante más antiguo del mundo, refrendado por el *Guinness*, que con orgullo muestra su escaparate. La gastronomía madrileña es como su población, una mezcla de comidas regionales e internacionales. Es verdad que el cocido madrileño o los callos tienen personalidad propia. Pero si hay un lugar donde es posible todo tipo de comida es aquí. Por lo general el madrileño valora mucho la comida, su calidad y entorno. Siempre que su economía lo permita sale a comer fuera y tal vez por eso existan restaurantes para todos los gustos y para todos los bolsillos.

Posiblemente Lavapiés sea el barrio más internacional de Madrid. En él se mezcla el Madrid castizo con la humanidad inmigrante. Lavapiés es un barrio poli- cultural, desaliñado, colorista y vertiginoso.

Las corralas parecen restos paisajísticos de aquel Madrid Calí, de chulapas, toros, verbenas, chotis y zarzuelas, aunque en declive, algo de eso todavía queda. En el centro de Lavapiés hay un edificio fuera de toda lógica, misteriosamente conservada, la ruina de una iglesia bombardeada en la guerra civil, ha sido convertida en biblioteca. El resultado es un espacio sincero y moderno, sorprendente e íntimo a la vez. En su terraza, jóvenes Erasmus se solazan rodeados de la mirada expectante de los viejos tejados de Madrid. Los tejados de Madrid han sido retratados en muchos documentales, abigarrados galdosianos, lúgubres o antiguos.

Coronar los edificios con estatuas grandilocuentes que recordasen a Eros y dioses griegos. Como todas las ciudades Madrid tiene muchas estatuas, por razones distintas hay dos que llaman la atención. La distribución de masas de este Felipe IV ecuestre sujeto solo por dos patas estuvo calculado nada menos que por el mismísimo Galileo Galilei. En todo el mundo no hay ninguna otra dedicada al diablo, es la estatua del Ángel caído.

Madrid: carácter integrador, hospitalidad como estética, el vértigo de la modernidad a la vez que de un olor de un pasado de chotis. Madrid es capitalina y provinciana, liberal y carca, amada, envidiada y sobretodo divertida. En definitiva Madrid es una ciudad, no hay duda pero también es un estado de ánimo.

Transcripción de parte del documental Cidades para o século XXI

Folleto de Madrid

Majestuosa y galante, la **Puerta de Alcalá**, diseñada por el arquitecto Sabatini en el Siglo de las Luces, no sólo es el símbolo de un Madrid que se abre de par en par ante el mundo, sino que se constituye también en la más genuina Puerta de España para millones de visitantes de todo el planeta. Cinco millones y medio de personas viven en la Comunidad de Madrid, de las cuales entorno a tres millones lo hacen en la capital. Esta Comunidad está situada en el mismo centro **geográfico** de la Península, limitando con las tierras de Castilla y León que se extienden por el norte hasta la Cordillera Cantábrica y por el oeste hasta la vecina Portugal. Por el sur y el este, se abre a las llanuras de Castilla-La Mancha, que conducen al viajero hasta las playas del Mediterráneo. Situada a 646 metros sobre el nivel del mar, en la Meseta castellana, Madrid tiene en el aeropuerto de Barajas uno de los puntos de encuentro más frecuentados por los cuarenta y nueve millones de turistas que se acercan cada año a España. Sobre la “almendra central” de la ciudad se articula una compleja red ferroviaria y de carreteras que conducen de una manera cada día más rápida a cualquier rincón del país, así como a las vecinas Francia y Portugal, o a la frontera marítima con el norte de África. Rodeada de montañas y paisajes impresionantes, la región madrileña tiene un clima continental templado: primaveras espectaculares, veranos calurosos, otoños largos, suaves y brillantes, e inviernos no demasiado fríos, pero con nieve en las cumbres cercanas como complemento de ocio y diversión.

Más galante, asomado a las delicias románticas de la ribera del Tajo, el Palacio de Aranjuez da la pauta

del esplendor y el refinamiento de una corte española que siempre fue referencia en Europa por su prosapia. Sobre los predios de un amplio territorio de caza en las inmediaciones de la capital, el **Palacio del Pardo** fue el centro del poder en la España de Franco y hoy, además de un monumento visitado por miles de turistas, se utiliza como residencia para ilustres mandatarios extranjeros, muy cerca del Palacio de la Zarzuela, donde vive el Rey Don Juan Carlos, y del Palacio de la Moncloa, residencia del Presidente del Gobierno.

Una escapada aparte merece, sin duda, **Alcalá de Henares**, ciudad que vivió su máximo esplendor desde finales del siglo XV, con la fundación de la Universidad, hasta el siglo XVII.

La cuna de Cervantes, el universal autor de El Quijote, es una ciudad **universitaria** que ha dado algunos de los más altos ejemplos de la cultura española de todos los tiempos, y pertenece al selecto grupo de las **Ciudades Patrimonio de la Humanidad**, declaradas como tal por la Unesco.

Madrid ofrece además paisajes privilegiados que, con una protección cada vez mayor, han convertido a esta región española en una de las más ecológicas de Europa. Las rutas verdes por la comunidad son innumerables, y las ofertas—senderismo, montañismo, rutas en bicicleta, a caballo...— muy variadas. El **circo** y la **Laguna de Peñalara** tienen la belleza silente de la alta montaña; el aire purísimo y el verde constante compiten con las formas caprichosas de la piedra y los brillos del agua. Lo mismo sucede en el paraje de **La Pedriza**, donde en los alrededores del río Manzanares se descubren algunos rincones de ensueño. Para los amantes de los árboles, el **Hayedo de Montejo**, al igual que el **Valle de la Fuenfría** o el **Bosque de la Herrería**, ofrecen cada otoño una impresionante sinfonía de color. Difícil es entender la Madrid Villa y Corte sin los evocadores parajes naturales de su entorno. Permite admirar el esplendor de su pasado sin desprenderse de las comodidades del presente.

Madrid es su historia, sí, pero sobre todo Madrid es hoy, a principios del siglo XXI, una ciudad viva e intensa. Una ciudad bulliciosa, escenario constante del arte y de la cultura de todo el mundo. Al lado del “Paseo del Arte”, del **Museo del Prado** al **Reina Sofía** pasando por el **Thyssen-Bornemisza**, donde se contiene una de las mejores colecciones del mundo, los pintores callejeros tienen también su museo vivo en la **Plaza Mayor**. Junto al **Teatro Real** o al **Auditorio Nacional**, por donde pasan los mejores espectáculos líricos y las mejores orquestas del mundo, en Madrid hay un sin número de locales de música en vivo, donde el jazz, el folk y el blues, por no hablar del flamenco se turnan para ofrecer la melodía **noturna** de una ciudad que vive en los festivales de otoño, entre otros, su esplendor cultural absoluto, con la música y el teatro como protagonistas principales.

Plaza Mayor

Mercado secular y escenario “teatral” de la vida de Madrid, donde han tenido lugar autos de fe, pregones, corridas de toros y fiestas, la Plaza Mayor puede ser el punto de reunión y de partida para emprender cualquier itinerario por la capital. “Patio de las Españas”, como la definió el escritor Gómez de la Serna, de ella dijo Alejandro Dumas padre que tenía “la bóveda más bella y mejor pintada” de cuantos teatros había conocido: el cielo de Madrid. La Plaza Mayor se inauguró en 1620, y desde entonces constituye el símbolo por excelencia del Madrid de los Austrias, con los bellos frescos de la casa de la panadería y la estatua ecuestre de Felipe III como aspectos más sobresalientes. Nueve puertas abren esta plaza levantada sobre sus soportales, jalonada de comercios y veladores, donde los pintores **callejeros** siguen dando la pauta del Madrid bohemio y galdosiano que se desarrolla a su alrededor.

1.1. A lo largo del texto, se describen varios espacios o elementos de Madrid. Indícalos.

La gastronomía (1.º §), Lavapiés y las corralas de Lavapiés (2.º e 3.º §), las estatuas de Madrid (4.º §), Madrid (5.º §).

1.2. Si te fijas, en cada uno de los ítems que se describen se utilizan adjetivos. Escribe los adjetivos asociados a cada uno de los siguientes elementos:

a)

- b)
- c)
- d)

LABORATORIO GRAMATICAL

PARTE I

En los textos que describen lugares, como los folletos turísticos o las guías de ciudades que podemos visitar, son imprescindibles los adjetivos. Algunos de los adjetivos usados ayudan al lector a localizar y a especificar características de los monumentos y de los lugares de interés; otros expresan una cualidad que tiene como objetivo convencer al lector a visitar dichos lugares.

1. Vamos a reflexionar sobre los adjetivos que restringen el significado de los nombres a los cuales acompañan.

1.1. Observa las siguientes frases.

A.1. La región tiene un clima

A.2. La región madrileña tiene un clima continental templado.

1.1.1. Explica la diferencia de significado existente entre la frase A.1. y la frase A.2.

En la frase A.1., no se especifica la región sobre la cual se dice que tiene un clima continental templado.

En la frase A.2., sabemos que se trata concretamente de la región de Madrid y no de otra (como, por ejemplo, de Lisboa, de París, de Paredes, etc.) se restringe la entidad representada por el grupo nominal que ejerce la función de sujeto.

1.1.2. Rellena los huecos de las siguientes frases con los adjetivos correspondientes. Para ello vuelve a leer el texto «Folleto de Madrid», a fin de seleccionar los adjetivos adecuados.

B.1. Esta Comunidad está situada en el mismo centro de la Península.

B.2. Esta Comunidad está situada en el mismo centro _____ de la Península.

C.1. La cuna de Cervantes (...) es una ciudad.

C.2. La cuna de Cervantes (...) es una ciudad _____.

D.1. Los pintores tienen también su museo vivo en la **Plaza Mayor**.

D.2. Los pintores _____ tienen también su museo vivo en la **Plaza Mayor**.

E.1. En Madrid hay un sinnúmero de locales que ofrecen música en vivo, donde el jazz, el folk y el blues, por no hablar del flamenco, se turnan para ofrecer la melodía de la ciudad.

E.2. En Madrid hay un sinnúmero de locales de música en vivo, donde el jazz, el folk y el blues, por no hablar del flamenco se turnan para ofrecer la melodía _____ de la ciudad.

geográfico (texto 2, l. 5)	universitaria (texto 2, l. 24)
callejeros (texto 2, l. 40)	noturna (texto 2, l. 43)

1.1.3. Explica la diferencia de sentido existente entre B.1. y B.2., C.1. e C.2., D.1. e D.2., E.1. e E.2.

1.1.4. ¿Consideras que las expresiones **en negrita** en 1. (A.1., B.1., C.1., D.1., E.1.) y en 2. (A.2., B.2., C.2., D.2., E.2.) mencionan los mismos sitios?

1.1.5. ¿Cuál es el elemento lingüístico que contribuye al incremento de la información?

1.1.6. ¿En qué posición, dentro del grupo nominal, va dicho elemento lingüístico?

1.1.7. Transcribe ahora los datos de la primera observación hecha:

En una expresión nominal, los _____ que van
..... a los _____ contribuyen a delimitar el amplio significado
de los sustantivos, **restringiéndolo**, es decir, acotándolo. Por eso, a estos adjetivos los
llamamos _____.

1.2. Observa ahora los ejemplos que vienen a continuación y fíjate en la transformación que sufren los elementos resaltados **en negrita**.

F.1. La **región** madrileña tiene un clima

F.2. La región **de Madrid** tiene un clima continental templado.

G.1. El restaurante sirve comida **regional**.

G.2. El restaurante sirve comida **de la región**.

1.2.1. Aplica la misma transformación a las siguientes frases, basándote en los ejemplos del ejercicio anterior.

H. Más galante, el Palacio de Aranjuez se pauta por el esplendor y por el refinamiento de la corte **española**.

I. La gastronomía **madrileña** es como su población, una mezcla de comidas regionales e internacionales.

J. Por lo general, la población **madrileña** valora mucho la comida, su calidad y entorno.

1.2.2. Transcribe ahora los datos de tu segunda observación:

En una expresión nominal, los _____ susceptibles de sustitución por un grupo preposicional, que se coloca después del nombre (que se pospone al nombre) y que establecen con el nombre una relación de pertenencia respecto al lugar de procedencia (ciudad, país) se denominan _____.

2. Vamos a reflexionar ahora sobre los adjetivos que expresan una cualidad de los nombres a los que se refieren.

2.1. Observa las siguientes frases.

- A. Lavapiés es un barrio poli-cultural, desaliñado, colorista y vertiginoso
- B. Madrid es una ciudad amada, envidiada y sobre todo divertida.
- C. El resultado es un espacio sincero y moderno, sorprendente e íntimo a la vez.
- D. Madrid ofrece además paisajes privilegiados.

2.1.1. Transforma las frases que tienes a continuación, escribiendo los adjetivos antes del nombre, de acuerdo con el ejemplo.

- A. Lavapiés es un poli -cultural, desaliñado, colorista y vertiginoso barrio.
- B.
- C.
- D.

2.1.2. Vuelve a escribir la frase B. poniendo ante cada adjetivo el adverbio “muy”.

- B. _____

2.2. Apunta ahora los datos de la tercera observación que has hecho:

En una expresión nominal, a los _____ que transmiten una cualidad relativa al nombre, que además pueden ser complementados por adverbios de intensidad y grado, como «muy» o «mucho», y que pueden aparecer tanto a la derecha como a la izquierda del nombre (antepuestos o pospuestos) los designamos _____.

Entrenamiento/Práctica

- I. A. En la región madrileña encontramos el palacio más esplendoroso, el Palacio Aranjuez.
- B. La majestuosa Puerta de Alcalá es madrileña.
- C. Esta región española es una de las más bellas y ecológicas de Europa.
- D. La laguna de Peñalajara tiene la belleza silente de la alta montaña regional.

E. La Plaza Mayor es un mercado secular y escenario “teatral” de la maravillosa vida de Madrid.

F. Los pintores callejeros venden preciosos cuadros.

G. El Madrid galdosiano se desarrolla al alrededor de esta grandiosa plaza.

H. La ciudad bohemia se desarrolla por toda la región céntrica de la urbe.

Identifica los adjetivos de relación o pertenencia, gentilicios y calificativos que hay en las frases anteriores. ¿Cómo has llegado a esta conclusión?

II. Describe las imágenes, usando para ello adjetivos calificativos, de relación o pertenencia y gentilicios.

	Escribe una frase en la que describas este monumento (Mosteiro de Cete- Paredes)
	Escribe una frase en la que describas este monumento (Mirador Setas de la Encarnación- Sevilla))

Anexo VI- Teste de diagnóstico

11.ºD- Diagnóstico

11D.G.11

Salou- En esta imagen veo una playa. Al fondo hay muchos edificios y delante de la playa una calle peatonal, una cola de árboles y una calle con algunos coches.

Palacio de la Magdalena- En esta imagen veo el palacio de la Magdalena que es muy grande con un jardín alrededor y una floresta que sigue hasta una playa.

11D.G.05

En la imagen podemos ver una playa con un mar muy azul, muchos árboles, edificios y algunos coches y el tejado de una casa.

En la imagen podemos ver un gran castillo en una isla. Alrededor se ve el mar. En la propiedad hay grandes jardines.

11D.G.06

En la imagen hay una playa con un mar azul, árboles, edificios y coches.

En la imagen hay un castillo. Alrededor del castillo hay un gran jardín y un mar azul.

11D.G.08

En la imagen veo un paisaje de una playa con un mar azul, algunos árboles y al fondo edificios muy altos.

En esta imagen veo una montaña rodeada por el mar y en la montaña hay un palacio muy grande rodeado por una floresta e la que se ve muchos árboles.

11D.G.10

En la imagen se pueden ver árboles, edificios, una playa, varios coches en la calle y farolas.

En la imagen se puede ver un paisaje de una isla verde con un palacio, personas y coches.

11D.G.02

En la imagen se puede ver una playa, el cielo azul, árboles, una calle con farolas y algunos edificios.

En la imagen se puede ver un paisaje con un palacio rodeado por el mar, por árboles y se puede ver también un coche rojo.

11D.G.12

En la imagen se puede ver una calle con farolas y coches. Hay árboles y delante una playa muy grande. Al fondo se pueden ver varios edificios.

En la imagen se puede ver el palacio de la Magdalena situada en una isla. Alrededor del palacio hay muchos árboles y plantas. También se ve una playa.

11D.G.07

En la imagen veo parte de una ciudad cerca del mar, veo coches, personas y muchos árboles.

En la imagen veo un palacio rodeado por árboles y el mar.

11D.G.17

En esta imagen veo la playa de Salou con el mar azul, muchos árboles y al fondo muchos edificios. En la calle hay algunos coches y también personas paseando.

En esta imagen veo el Palacio de la Magdalena. Este está situado en un lugar con muchos árboles y un gran jardín. Alrededor veo el mar.

11D.G.15

En la imagen se puede ver muchos árboles, un aparcamiento con coches, la playa, personas y muchos edificios.

En la imagen se puede ver un palacio rodeado por árboles, se ve el mar y un jardín.

11D.G.04

En la imagen veo un paisaje de una playa y el cielo azul. Veo también coches, palmeras, edificios y árboles.

En esta imagen puedo ver un palacio construido en una isla, rodeado por árboles y el mar.

11D.G.01

En esta imagen se ve una playa con muchas palmeras, arena y algunos coches. Al fondo vemos muchos edificios.

En esta imagen vemos el Palacio de la Magdalena, muchos árboles y el mar.

11D.G.18

En la imagen vemos playa con el agua azul, al fondo unos edificios, palmeras y alrededor el mar.

En la imagen podemos observar el Palacio de la Magdalena, alrededor hay agua. Podemos ver también un jardín con muchos árboles.

11D.G.16

En esta imagen hay una playa, arena, muchos árboles, coches, casas, una acera donde las personas pueden pasear. Es un lugar muy bonito.

En esta imagen vemos un palacio, alrededor vemos un jardín y el mar.

11D.G.13

En esta imagen podemos ver una playa, hay árboles y algunos edificios.

En esta imagen podemos ver un palacio que está cerca del mar, parece una isla, un palacio encantado en el que vive una princesa.

11D.G.03

En esta imagen hay muchos edificios cerca de la playa. Aquí podemos disfrutar de mucha arena, muchas palmeras con nuestros novios o con la familia.

En esta imagen hay muchos árboles. El palacio es muy grande. Alrededor está el mar.

11D.G.14

En esta imagen podemos ver una playa muy grande, llena de palmeras alrededor y al fondo varios edificios y casas. Esta playa está en Salou.

En esta imagen vemos el palacio de la Magdalena, en Santander, que parece estar en una isla con un jardín y una playa cerca.

11D.G.09

En esta imagen vemos una playa, arena, árboles, coches y edificios. Me gusta mucho este lugar porque podemos pasear.

En esta imagen vemos el agua y un palacio muy bonito con un jardín.

Anexo VII- Teste pós- laboratorio

11ºD- Descripción 2 monumentos

11D.G.07

En esta imagen veo una iglesia romana muy antigua. Esta iglesia paredense está rodeada por un gran bosque verde.

El mirador Setas de la Encarnación es un monumento contemporáneo situado en la ciudad de Sevilla. Este mirador sevillano es tan alto que se puede ver toda la ciudad. Tiene una vista increíble.

11D.G.17

En esta imagen veo una iglesia romana que me parece ser muy antigua. Esta iglesia paredense es alta y tiene una sorprendente torre aún más alta. A su alrededor se puede encontrar un grandioso jardín con imponentes árboles.

Aquí tenemos un monumento moderno, contemporáneo que es el mirador Setas de la Encarnación. Este mirador sevillano es muy alto y se parece a un hongo, a una seta. Es un monumento impresionante y se puede ver toda la belleza de la ciudad de Sevilla.

11D.G.10

En la primera imagen se puede ver un antiguo monasterio muy bonito y un paisaje impresionante. Este monasterio paredense es romano y forma parte de la ruta del románico.

En la segunda imagen se puede ver el grandioso mirador sevillano “Setas de la Encarnación”. Este mirador es un monumento contemporáneo muy visitado por variadísimas personas. Unas van de compras, otras de paseo solo para disfrutar de la maravillosa vista sobre la ciudad.

11D.G.12

En la primera imagen podemos ver el monumento romano situado en S. Pedro de Cete. Este monumento paredense es muy grande y antiguo. Está rodeado de árboles altos y frondosos adonde se puede disfrutar del silencio y de la calma.

En la segunda imagen podemos ver un monumento contemporáneo llamado “Setas de la Encarnación” por su semejanza a las setas. Este mirador sevillano es muy alto y se puede ver toda la ciudad. Es uno de los lugares de gran interés turístico regional.

11D.G.02

En la primera imagen se puede ver un monasterio romano muy antiguo. Este monasterio paredense es muy bonito y está situado en el medio del bosque adonde se puede disfrutar de un paisaje impresionante.

En la segunda imagen se puede ver un monumento contemporáneo muy alto y grande. Este monumento sevillano es de color amarillo y se parece a un hongo, por esa razón se llama “Setas de la Encarnación”.

11D.G.15

En esta imagen se puede ver un monumento romano muy bonito que es la iglesia de S. Pedro de Cete. Está situada en Paredes. A todos los paredenses les encanta esta maravillosa iglesia porque forma parte de los lugares de interés turístico de esta tranquila región además de atraer turistas.

En esta imagen se puede ver el mirador “Setas de la Encarnación” que es un grandioso monumento contemporáneo situado en el corazón de la ciudad de Sevilla. Aquí se puede encontrar museos, mercado además de disfrutar del maravilloso paisaje sevillano y del mítico Guadalquivir.

11D.G.04

En la primera imagen se puede ver una iglesia romana construida hace muchos siglos. Los paredenses están muy orgullosos de esta antigua construcción que sobrevivió al pasar del tiempo, manteniéndose imponente y linda.

El mirador “Setas de la Encarnación” es un monumento contemporáneo construido muy recientemente en el centro de la ciudad de Sevilla. Este grandioso monumento sevillano embellece esta ciudad andaluza y permite a las personas disfrutar de la belleza singular de esta maravillosa ciudad.

11D.G.06

Este monasterio paredense está situado en S. Pedro de Cete. Es un impresionante ejemplo de las huellas romanas dejadas en esta región. Su ubicación es típica de los tiempos romanos, el aislamiento del monasterio rodeado de floresta y plantaciones agrícolas invita a la meditación y al relajamiento.

El mirador “Setas de la Encarnación” es un grandioso monumento contemporáneo adonde las personas pueden comprar, pasear y disfrutar del maravilloso paisaje sevillano.

11D.G.05

La imagen del monasterio romano de S. Pedro de Cete nos enseña la belleza silente que se siente en las afueras del pueblo. La naturaleza alrededor del monasterio es grandiosa y la magnitud de este monumento paredense es la principal razón de orgullo de los paredenses.

El mirador sevillano “Setas de la Encarnación” es un monumento contemporáneo muy grande e impresionante. A su lado, las personas parecen auténticas hormigas de tan pequeñas que parecen, además de ser un monumento que sirve para observar los bellos paisajes andaluces.

11D.G.11

Monasterio de S. Pedro de Cete: Este es un monumento Romano y secular que forma parte de la “Rota do românico” paredense. Al visitarlo podrá comprobar sus características romanas y disfrutar de la belleza natural de la floresta que está a su alrededor.

Mirador Setas de la Encarnación: Este es un monumento contemporáneo muy visitado por los turistas, pues desde allí se puede ver y disfrutar del paisaje sevillano en totalidad. Es un monumento impresionante muy conocido y buscado por las personas además de ser un marco turístico sevillano.

11D.G.08

Este monumento paredense es muy antiguo, de la época romana. Es un monumento maravilloso y precioso para la gente de paredes. Aquí se puede ver y disfrutar de la belleza y grandiosidad de la naturaleza que se encuentra a su alrededor.

Este mirador sevillano es un monumento contemporáneo, uno de los más cocidos y buscados y visitados por los turistas. Desde este grandioso mirador se puede ver la sorprendente e internacional ciudad andaluza.

11D.G.03

Este es un monumento romano muy antiguo y un orgullo para los paredenses. Aquí se puede disfrutar de la tranquilidad y del silencio. Este monumento paredense forma parte de la ruta del románico.

El mirador sevillano “Setas de la Encarnación” es un monumento contemporáneo. Este impresionante y grandioso monumento está situado en el centro de la ciudad de Sevilla.

11D.G.16

Este monumento romano es muy antiguo y bello además de un lugar de interés turístico regional. Este monasterio paredense está aislado del pueblo como gran parte de los monasterios de la época romana rodeado por muchos árboles favoreciendo el aislamiento.

Este monumento contemporáneo es uno de los lugares de interés turístico sevillano más visitados, pues desde él se puede observar esta maravillosa ciudad andaluza.

11D.G.14

En esta imagen vemos una iglesia romana muy antigua y católica. Esta iglesia paredense es una grandiosa muestra de la época romana en Portugal.

En esta imagen vemos un mirador sevillano desde el cual se ve esa maravillosa ciudad andaluza que es Sevilla. Este monumento contemporáneo es una grandiosa y reciente construcción situada en el centro de Sevilla.

11D.G.18

Este monumento paredense es antiguo y muy bonito, con las características de la época romana. Aquí, se puede respirar el aire puro pues este monumento romano está rodeado por una grande floresta aislando el monasterio.

Este monumento sevillano es contemporáneo y uno de los lugares más buscados y visitados por los turistas en esta maravillosa ciudad andaluza.

11D.G.01

Es una iglesia romana muy antigua. Esta iglesia fue construida en piedra y es un marco turístico de esta región paredense. Está situada en un maravilloso lugar en las afueras del pueblo invitando a los turistas a disfrutar de la naturaleza a su alrededor.

Este mirador sevillano es un monumento contemporáneo muy visitado por turistas de todo el mundo. Desde allí se puede ver el maravilloso paisaje andaluz.

11D.G.09

Es una iglesia paredense del estilo romano. Está situado en el medio de la floresta adonde se puede sentir el olor fresco de la naturaleza y el silencio relajante de este lugar paradisiaco.

Es un monumento contemporáneo, una construcción muy reciente pero ya muy buscada por personas de todos los lugares, nacionales e internacionales. Su nombre adviene de su semejanza a los hongos. Esta impresionante construcción sevillana es uno de los puntos de interés turístico andaluces.

11D.G.13

Este es un monumento romano muy antiguo situado en S. Pedro de Cete. Este magnífico monumento paredense está situado en el medio de varias plantaciones agrícolas alejada de la población, favoreciendo así la tranquilidad y el silencio.

Este es un monumento contemporáneo y un punto atractivo de la ciudad de Sevilla. Desde este mirador sevillano se puede observar este maravilloso paisaje andaluz.

Anexo VIII- Produções escritas- Folheto turístico

“Mosteiro de Cete”

G.01

Ubicado en las afueras de la ciudad de Paredes está un monasterio romano muy antiguo que es el monasterio de Cete. Este monasterio es uno de los monumentos que forma parte de la ruta del romano además de ser uno de los lugares paredenses con más interés turístico.

Desde muy lejos se ve este maravilloso monumento romano en todo su esplendor, rodeado por plantaciones agrícolas y floresta dando la sensación de tranquilidad y relajamiento e invitando a la reflexión a través del silencio y de la calma, regalados por este mágico lugar con un paisaje increíble. Este monasterio romano es del siglo X, invitando a un viaje al pasado, a tiempos ancestrales.

Si quieres hacer un viaje inolvidable por el tiempo y a la vez relajar disfrutando de la belleza silente, aire puro y del olor ancestral, visítanos ahora. Te esperamos.

“Mosteiro de Vilela”

G.02

Situado en la villa de Vilela está uno de los muchos y maravillosos monumentos portugueses. El monasterio vilelense es de origen medieval y está dividido en dos grandes áreas, el monasterio y la iglesia. Este edificio monumental fue y será siempre la esencia de la villa, pues se cree que este lugar emblemático es también mágico y milagroso. Cuenta la leyenda de la fuente del caballo que una princesa que allí viviera se encontraba con una enfermedad incurable. Un día decidió dar un paseo a caballo por la propiedad y escuchando el alegre canto de los pájaros multicolores cerca de una fuente, decidió bajar y beber un poco de esa agua límpida y transparente. La magia de esa agua fresca la curó. Aún hoy se encuentran personas buscando y bebiendo de esa milagrosa agua para curar sus enfermedades. Este es el lugar ideal para descansar y conocer un poco más de nuestra historia. Es un lugar encantador y envolvente. ¡Visítanos!

“Casa de Gatão”

G.03

La “ casa de gatão” es un complejo turístico penafidelense situado en la montaña y aislado de la población. Su ubicación potencia la deslumbrante vista de la cual se puede disfrutar. Este maravilloso complejo turístico es ideal para relajar y descansar de la agitación citadina. Dispone de una amplia oferta de alojamiento como habitaciones dobles, suite y apartamentos. Este tranquilo complejo hostelero cuenta con un centro deportivo, piscina, jardines coloridos con camelias para adornar el hotel, aparcamiento y una iglesia.

El hotel es del siglo XVIII y su preciosa iglesia es una de las más buscadas para hacer bodas y bautizos. Ofrece agroturismo y su característica principal es el contacto con el frescor natural del campo invitando al descanso y al renovar de las energías.

Hay que hacer referencia a la comida portuguesa que se puede comer en este maravilloso complejo turístico que está muy rica y exquisita. Los platos regionales son los más buscados por los turistas.

¡Atrévete y ven a visitarnos!

N.Sª do Salto

G.04

Situada en las afueras de la ciudad de Paredes en Aguiar de Sousa, N. Sª do Salto es una garganta en el valle del río Sousa adonde existe una capilla y también un Santuario. Este es uno de aquellos lugares típicos de las maravillosas sierras portuguesas del norte, con un paisaje deslumbrante a lo largo del valle de río Sousa.

Los impresionantes acantilados de escalada se sitúan en las dos orillas del río formando una enorme garganta.

Se trata de una extensa región en la que se pueden encontrar casas rústicas, antiguas pero la gran parte restauradas adonde se puede vivir en armonía con la naturaleza tranquila y disfrutar de la belleza silente de esta maravillosa región paredense.

Se puede disfrutar también de una gran adrenalina practicando diversos deportes radicales como ala delta, rapel y senderismo.

Este lugar permite al visitante beneficiar de un viaje fascinante a través del tiempo y de las sensaciones, despertando los sentidos y la mente a nuevas experiencias.

¡Arriégate!

“Museu da Broa”

G.05

El "Museu da Broa" es un precioso lugar situado en Capela, Penafiel. En este singular espacio puedes encontrar unos antiguos molinos recuperados adonde se molía la harina y se fabricaba el pan. Alrededor de los molinos tradicionales tenemos un paisaje impresionante que nos corta la respiración. Enormes montañas dan visibilidad a la frágil y fresca ribera que baña el valle. Este lugar penafidense es el lugar ideal para descansar y relajarse con la familia, amigos o simplemente estar con uno mismo y disfrutar de la paz que este maravilloso lugar aporta.

¡Entrégate y disfruta!

"Casa de Rosendo"

G.06

La "casa de Rosendo" es una casa del siglo XIX y de turismo rural. Su población forma parte de la zona de Paços de Ferreira. Es una residencia antiquísima, con muchos espacios verdes. Reúne todas las condiciones para recibir a las personas. Es una de las más imponentes casas de la región. Esta maravillosa y sorprendente casa está rodeada por preciosos jardines de camelias. Valoran el turismo en su verdadera dimensión cultural, monumental y festiva. Su riqueza monumental es extraordinaria.

La región de Paços de Ferreira goza de un clima templado. La cocina pacense es muy buena sobre todo por los pollos y los vinos que se producen en toda la región de Vale de Sousa. No tiene una amplia gama de pescados. En esta casa hay un buen restaurante, bar y taberna. La variedad gastronómica es muy exquisita y da un especial carácter a esta tierra.

La "Casa de Rosendo" es grandiosa, con un gran jardín y una piscina muy larga. En la casa hay varias habitaciones con muebles rústicos del siglo XIX. La provincia es afortunada en cuanto a recursos naturales e instalaciones para invertir en el tiempo de ocio, con una oferta capaz de satisfacer a cualquier gusto y a todos los bolsillos, siempre dentro de esta residencia y de un clima agradable.

¡Recomendamos nuestras instalaciones!