

Lara Patrícia Fernandes de Sousa

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de
Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

Estratégias de ensino-aprendizagem da gramática
de Espanhol/ Língua Estrangeira nos manuais escolares

2012

Orientador: Rogelio José Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Índice geral

Resumo	4
Agradecimentos	5
Introdução	6
Capítulo 1: O contexto de investigação	9
1.1 Escola Secundária de Rio Tinto	10
1.2 As turmas envolvidas no projeto de investigação	12
1.3 Diagnose do problema e definição da questão de investigação	13
1.4 O corpus da investigação.....	14
Capítulo 2: O ensino da gramática.....	15
2.1 O ensino da gramática: uma perspetiva temporal.....	15
2.2 A componente gramatical segundo o Quadro Europeu Comum de Referência	20
2.3 Como orientar o ensino-aprendizagem da gramática?	21

Capítulo 3: As estratégias de ensino-aprendizagem da gramática nos manuais de Espanhol/Língua Estrangeira	24
3.1. Análise do <i>corpus</i> de investigação	26
3.1.1. Tipos de atividades gramaticais mais frequentes nos manuais de ELE	31
3.2. Implicações do ensino-aprendizagem da gramática com recurso ao manual escolar na prática docente	37
Capítulo 4: Prática letiva do ensino-aprendizagem da gramática	40
4.1. Considerações metodológicas	40
4.2. Aplicação e inserção das estratégias no contexto de sala de aula	41
Capítulo V: Conclusão	47
Referências Bibliográficas	50
Anexos	54

Resumo

Na evolução da metodologia das línguas estrangeiras, ao longo dos tempos, sucederam-se métodos ou enfoques que visaram facilitar, melhorar e até mesmo, resolver alguns dos problemas educativos e de aprendizagem com os quais se depararam.

Em cada um desses métodos ou enfoques, a gramática ocupou sempre um papel determinante. De acordo com o método adotado, o ensino-aprendizagem da gramática poderá desempenhar um papel central e/ou periférico, baseado no processo, na forma ou na comunicação. Em alguns destes métodos, a gramática é totalmente dedutiva, noutros, indutiva ou até mista.

No que diz respeito ao ensino das línguas, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (2001) e o *Portefólio Europeu de Línguas* (2001) uniformizaram métodos e estratégias para o ensino das línguas estrangeiras e delinearão novas metas com vista à autonomia do aluno.

Tomando como ponto de partida a questão - *de que estratégias se servem os manuais no ensino da gramática e como se reflete na prática docente?* – este estudo trata de refletir sobre os diferentes métodos e estratégias de que se servem os manuais para ensinar gramática. Com este estudo, pretendo mostrar que o uso de um manual bem preparado apresenta uma multiplicidade de benefícios não só para o aluno, mas também para o professor.

Palavras-chave: didática das línguas estrangeiras, gramática, manual escolar

Agradecimentos

À Zélia, que está sempre presente.

Ao Professor Rogelio Ponce de León, orientador deste relatório, pela disponibilidade, profissionalismo e dedicação.

À Dra. Mónica Barros Lorenzo, supervisora de estágio, pelas orientações e pela partilha de conhecimentos e de experiências.

À Dra. Cláudia Messias, orientadora de estágio, pelo encorajamento e pela aprendizagem que me proporcionou.

Aos alunos e colegas da Escola Secundária de Rio Tinto. Em especial à companheira de estágio Raquel Vásquez.

À minha família, a de sangue e a de coração. Sem eles, não existiriam as forças necessárias para superar os obstáculos do caminho.

Aos meus amigos: Susana, Sérgio, Nuno, Joaquim e Carla, pelo apoio.

Introdução

“Una de las grandes preocupaciones que se nos plantea a los profesores de español lengua extranjera en Portugal, es cómo trabajar la gramática en nuestras clases”

(Vigón Artos, 2004: 903)

No âmbito da minha experiência profissional enquanto docente de língua materna, após ter concluído uma Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante Estudos Portugueses, usufruí de um conhecimento interno da gramática da língua que lecionava. Como professora não nativa de Espanhol/Língua Estrangeira (ELE), a minha condição de falante estrangeiro de uma língua objeto de ensino, obrigava-me a proceder com mais cautela, com menor margem de improvisação e baseando-me, quase exclusivamente, nos modelos e normas que aprendi.

Como refere Cortés Moreno:

“es comprensible que cuando la LE que enseñamos no es nuestra propia lengua natal, nos sintamos más seguros operando dentro de los márgenes de las reglas gramaticales, que hemos aprendido de nuestros profesores y que están escritas en los libros de gramática y de texto que usamos en clase.”

(Cortés Moreno, 2005:95)

Ao contrário da minha anterior experiência pedagógica de professora nativa, o que me permitia confiar na minha gramática interna, tive uma maior atenção para não incorrer em erros e para tal, procurei sempre basear-me em fontes seguras.

Como sabemos, o manual escolar é a ferramenta de trabalho mais usada em aula, quer por professores, quer por alunos. Esta ferramenta pode proporcionar uma maior segurança ao professor, como explicita Cortés Moreno:

“en los libros de texto y de actividades aparecen abundantes ejercicios, cuyas soluciones (respuestas, claves, etc.) suelen figurar en el libro del profesor. Es fácil que éste se sienta más seguro con este tipo de actividades que improvisando en la LE”

(Cortés Moreno, 2005:95)

Os manuais colocam à disposição do professor abundantes exercícios gramaticais e disponibilizam a sua correção. Assim, é natural que o professor se sinta

mais seguro usando as atividades propostas pelo manual do que a improvisar atividades criadas pelo próprio. Quando a língua estrangeira (LE) que ensinamos não é a nossa língua materna, poderemos ter a necessidade de nos apoiarmos nas regras gramaticais que estão explicitadas em gramáticas e no próprio manual escolar. Deste modo, o manual apresenta-se como uma ferramenta essencial ao professor de LE.

Assim, entre as necessidades de formação de um professor de ELE está, claramente, um conhecimento mais amplo e profundo da gramática. No entanto,

“este conocimiento académico de la gramática española debe complementarse con el conocimiento de la gramática de ELE (es decir, aquello que es útil al estudiante, solamente los aspectos gramaticales útiles y necesarios para un estudiante no nativo) además de ciertas técnicas y habilidades didácticas. Esto es lo que se denomina la gramática del profesor.”

(Martín Sánchez, 2010: 60)

Na procura desta “gramática do professor”, temos ao nosso dispor diferentes tipos de gramáticas: tradicional, estrutural, generativa, histórica ou descritiva. No meu entender, o docente de ELE deverá servir-se daquelas que melhor cumprem o seu propósito: ensinar uma língua estrangeira. Generalizou-se a ideia de que a gramática que mais se adequaria à referida “gramática do professor” seria a descritiva e, esta convicção terá estado na base de vários manuais escolares e gramáticas didáticas.

Porém, não basta ter um conhecimento amplo da gramática, importa sim saber como ensinar gramática. Deste modo, o professor de ELE deve ter o conhecimento e a formação adequada para decidir que conteúdos ensinar, como, quando e por quê e igualmente ser capaz de os avaliar (Martín Sánchez, 2010:61).

De referir ainda que para auxiliar nesta tarefa “actualmente los profesores cuentan con otros recursos útiles, como las gramáticas para estudiantes de ELE, los estudios específicos de didáctica de gramática destinados a profesores y los manuales de ELE” (Martín Sánchez, 2010:62).

Para a realização deste relatório, procurei ter em conta quais os principais manuais escolares de ELE e ver de que modo estes mesmos manuais facilitavam a tarefa docente.

Quanto à metodologia de trabalho adotada, o estudo apresentado neste relatório constitui um projeto de Investigação-Ação, enquadrado no âmbito da Iniciação à Prática Profissional do ensino do Espanhol, desenvolvida durante o ano letivo 2011/2012. Assim, este estudo dedica-se somente ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira

espanhola, pois no decorrer deste ano letivo apenas pude recolher dados, proceder à análise dos mesmos e aplicá-los à disciplina em questão, uma vez que já tinha a prática docente em língua materna concluída aquando da licenciatura.

Capítulo 1: O contexto de investigação

A ideia de que o contexto desempenha um papel determinante na compreensão do processo de ensino-aprendizagem é a base para a reflexão a que me proponho. Assim, tratarei de, inicialmente, traçar o perfil da Escola Secundária de Rio Tinto, onde teve lugar o estágio pedagógico por mim realizado, e das duas turmas envolvidas neste projeto. Posteriormente, ocupar-me-ei da análise do problema em questão, incluindo uma breve descrição das linhas que guiaram a minha ação, bem como do *corpus* que constitui esta investigação.

1.1 Escola Secundária de Rio Tinto

A Escola Secundária de Rio Tinto é uma instituição pública de ensino e formação pertencente ao Ministério da Educação português. Situa-se na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar, distrito do Porto, tendo iniciado a sua atividade em 1982.

Trata-se de uma escola que recentemente foi alvo de um processo de reestruturação e de renovação, ao abrigo do programa governamental de modernização das escolas do país, e que dispõe de ótimas instalações. Motivo pelo qual atualmente todas as salas estão dotadas de meios informáticos, respetivamente computador com acesso à internet e projetor.

Para além das salas de aula, estão disponíveis espaços educativos específicos: um centro de recursos/biblioteca, laboratórios, um auditório, uma videoteca e uma sala de área de projeto.

A escola abrange as doze freguesias do concelho de Gondomar e os seus alunos são oriundos maioritariamente da freguesia de Rio Tinto, seguido das freguesias de Baguim do Monte e de Fânzeres.

Por sua vez e de acordo com os dados estatísticos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e dos Planos Operacionais de Respostas Integradas (PQRI), é na freguesia de Rio Tinto, conjuntamente com as freguesias de Fânzeres e Baguim do Monte, que se registam os maiores índices de violência doméstica, consumo de substâncias ilícitas e desemprego.

No ano letivo 2011/12, a Escola Secundária de Rio Tinto foi frequentada por cerca de dois mil alunos distribuídos pelo Ensino Regular, Profissional e Noturno.¹

Face a esta diversidade, a Escola Secundária de Rio Tinto assume um compromisso social de integração e de identidade própria, delineado no seu Projeto Educativo para 2010/2013:

“Com gente tão diferente, na sua procedência e nos seus projetos de futuro, no modo como encaram a vida e entendem a sua tarefa de cidadania,... TEMOS de encontrar um mínimo irrenunciável que nos identifique, nos comprometa e com que nos comprometemos para que a Escola tenha a sua identidade”

(*Projeto Educativo*, 2010:4)

¹ Dados disponíveis para consulta na página web da Escola Secundária de Rio Tinto: www.esrt.com e no Projeto Educativo da Escola: <http://www.esec-rio-tinto.rcts.pt/Escol/Docs/ProjEducativo.pdf>, acedido a 2/10/2011.

Assim, pede-se a todos os intervenientes que sejam capazes de contribuir para o sucesso pessoal e profissional dos alunos e formandos que frequentam esta instituição.

1.2 As turmas envolvidas no projeto de investigação

Durante o estágio pedagógico trabalhei com duas turmas de ensino secundário que passo a apresentar.

O 11º N é uma turma do Ensino Profissional de Turismo, constituída por doze alunos com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos. Estes alunos encontram-se no nível A2, segundo o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*, doravante referido como QECR. A grande maioria destes alunos não pretende ingressar no ensino superior e espera, com a conclusão deste curso, uma oportunidade para entrar no mundo profissional. Dadas as características deste tipo de curso, seguem um Programa adaptado em módulos e que, por isso, o departamento de Línguas da Escola Secundária de Rio Tinto optou por não definir um manual escolar, elaborando materiais de acordo com as necessidades de cada grupo e em cada momento. Relativamente, ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, estes alunos apresentam algumas dificuldades, especialmente nas atividades comunicativas que dizem respeito à expressão, manifestando-se muito pouco participativos na aula.

O 12º K é uma turma do Ensino Regular de Humanidades que realizou exame à disciplina de Espanhol no ano letivo 2010/2011. A turma é constituída por vinte alunos com idades compreendidas entre os dezassete e os dezoito anos. A maioria dos alunos pretende seguir estudos universitários. Na sua globalidade, a turma é bastante participativa, coopera voluntariamente nas tarefas propostas e revela grande capacidade criativa e interesse pela aprendizagem da língua espanhola. Alguns destes alunos revelam, ainda, um grau de maturidade e de responsabilidade invulgares entre os jovens da mesma faixa etária. De salientar, por isso, que este grupo dinamizou um projeto de solidariedade com o objetivo de ajudar a melhorar as instalações da Cantina Social de Rio Tinto e no qual participaram ativamente e mobilizaram os restantes alunos da escola, professores e familiares em prol desta causa social.

1.3 Diagnose do problema e definição da questão de investigação

A fase de observação foi levada a cabo durante o primeiro período do ano letivo 2011/2012, em que optei por verificar quais os manuais escolares de ELE adotados nestes níveis de ensino e o tratamento que neles era feito da gramática. Ao longo desta fase inicial pude constatar as diferentes reações dos alunos ao ensino da gramática e o modo como os mesmos utilizavam o manual como ferramenta de estudo. Igualmente, procurei observar como a Orientadora de Estágio usava esta ferramenta, como modelo do que habitualmente se tem vindo a fazer entre os professores de ELE na Escola Secundária de Rio Tinto.

Posto isto, defini a questão cerne para a minha pesquisa: *de que estratégias se servem os manuais no ensino da gramática e como estas se refletem na prática docente?*

1.4 O corpus da investigação

Selecionei um corpus composto por sete dos manuais escolares mais utilizados em Portugal pelos professores de Espanhol/ Língua Estrangeira (ELE) e dividi-os em dois grupos, de acordo com as necessidades das turmas com as quais pus em ação esta investigação. Procurei igualmente diversificar as datas de publicação dos mesmos, alargando a pesquisa numa perspetiva temporal de evolução.

Assim, para os Níveis Iniciação/Elementar (A1/A2, segundo o QECR) o professor de ELE tem ao seu dispor os seguintes manuais:

Álvarez Martínez, M. Ángeles (2000) *Sueña 1*. Madrid: Anaya

Cerdeira, Paula e Romero, Ana (2007) *Club Prisma. Método de español para jóvenes*. Madrid: Edinumen

Ortega Garcia, Juliana (1998) *¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!*. Lisboa: Ministério da Educação

Vigón Artos, Secundino e Moreira, M. (2003) *Paso a Paso 1*. Porto: Porto Editora

Relativamente aos níveis Limiar/Vantagem (B1/B2, de acordo com o QECR), escolhi os manuais que apresento:

Castro, F., Marín, F. e Morales, R. (2004) *Nuevo Ven 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascália

Martín Peris, Ernesto, Sánchez Quintana, Nuria e Sans Baulenas, Neus (2005) *Gente 3*. Barcelona: Difusión

Vásquez, Ruth (Coord.) (2009) *Prisma Progresa. Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen

Capítulo 2: O ensino da gramática

2.1 O ensino da gramática: uma perspectiva temporal

“ No passado, muitos manuais de língua como, por exemplo, o *Orbis pictus* do célebre Comenius, educador checo do século XVII, tentaram estruturar explicitamente o ensino da língua de modo a dar aos jovens uma visão estruturada do mundo.”

(QECR,2001: 206)

O ensino das línguas estrangeiras teve, desde sempre, uma forte incidência gramatical. Inicialmente, privilegiou-se o seu estudo a partir de uma estratégia de tradução – das línguas clássicas para as segundas línguas. Este método foi adotado como modelo para o ensino das línguas estrangeiras até finais do século XIX e assentava no conhecimento de uma gramática prescritiva, privilegiando o método dedutivo. Usualmente, as regras gramaticais eram apresentadas ao início da aula e numa fase final do processo, o aluno devia ser capaz de traduzir textos completos.

No presente século, surgiram os denominados métodos estruturalistas e audiolinguísticos, baseados numa conceção estruturalista do ensino-aprendizagem. Segundo estes métodos, a aprendizagem de uma língua estrangeira consistia no domínio dos elementos da linguagem e das regras pelas quais estes elementos se combinavam: fonemas em morfemas, morfemas em palavras, palavras em frases e as frases em orações. Assim:

“se concebía el aprendizaje de una lengua como un proceso mecánico de formación de hábitos, lo que llevaba, en, la práctica, a la memorización de diálogos y a la realización de diversos tipos de ejercicios gramaticales mecánicos tales como los de repetición, sustitución, transposición, expansión, etc., que constituían, en realidad, el componente esencial de la enseñanza.”

(Cadierno, 2010:1-2)

Deste modo, o ensino-aprendizagem da gramática de uma língua estrangeira era orientado por um conjunto de hábitos e esses hábitos eram o resultado de uma reação de estímulo-resposta-esforço. Pude verificar que nos manuais que privilegiam este método, tendencialmente, a gramática surgia num capítulo à parte, desintegrada do contexto e da

unidade didática. Atualmente, este método é severamente criticado pelos professores de ELE que reconhecem que a repetição de estruturas gramaticais não leva a uma aprendizagem significativa.

Com a chegada dos enfoques comunicativos nos anos 70, baseados numa conceção funcional da linguagem, o objetivo do ensino era que o aluno fosse capaz de atingir uma competência comunicativa, da qual faziam parte a competência gramatical, competência sociolinguística, competência estratégica e competência discursiva (Canale e Swain, 1980).

Significou, assim que:

“a gramática dejó de ocupar el papel estelar en la enseñanza de lenguas para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación.”

(Cadierno, 2010: 2)

A propósito do ensino tradicional de ELE, Maximiano Cortés Moreno (2005:91) refere que habitualmente se seguem duas correntes metodológicas: a gramatical – centrada no estudo da linguagem escrita e na memorização de regras gramaticais – e a conversacional – baseada no uso quotidiano da linguagem oral. A primeira gramática pedagógica, cujo propósito era o de ensinar o uso da língua, data de 1555. Normalmente, o material usado no modelo conversacional é o *livro de diálogos*, que não se estrutura em torno de aspetos gramaticais e a sua organização pode ser de tipo funcional, situacional ou temático.

“Los libros de diálogos no se estructuran en torno a aspectos gramaticales; su organización suele ser de tipo funcional (aprender a comprar y a vender, a preguntar por el camino hacia la posada, etc.), situacional (en el mercado, en la posada, etc.) o temático (los alimentos, las prendas de vestir, etc.).”

(Cortés Moreno, 2005:91)

A desvantagem que, no meu entender, este tipo de livro apresenta é que o seu vocabulário tende a refletir a linguagem autêntica de uma época, introduzindo aspetos socioculturais limitados temporalmente.

“Por otra parte, el vocabulario, las expresiones y la fraseología tienden a reflejar el lenguaje real empleando las conversaciones de la época y, en determinados casos, ya se introducen aspectos socioculturales”

(Cortés Moreno, 2005:91)

Alguns destes livros constituem um material apropriado para o ensino de ELE com fins específicos (Cortés Moreno, 2005: 91), como o caso do espanhol comercial.

Outro método comunicativo que surge em princípios dos anos 90 é o “enfoque por tarefas”, promovido pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (2001).

O “enfoque por tarefas” tem uma base teórica funcional: a língua tem como finalidade a comunicação.

“El enfoque por tareas responde así al acercamiento que propone el Marco común de referencia del Consejo de Europa (1996) cuando privilegia una perspectiva de acción para el aprendizaje de las lenguas: el aprendiz es un actor social que tiene que cumplir tareas (no solo lingüísticas), en circunstancias y en contextos dados, dentro de un dominio concreto de acción.”

(Fernández, 2001:16)

Por tarefas formais entende-se:

“actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirán hacia la observación de una parte del sistema o incluso hasta el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta”

(Zanón, 1994: 83)

Dentro do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras considera-se que as tarefas formais aportam quatro valores: *educativo* (ao criar oportunidades de autorreflexão e de descoberta), *comunicativo* (pois integra a comunicação como eixo principal), *gramatical* (ao proporcionar ao aluno os passos de análise, reflexão e reestruturação de aspetos gramaticais com o objetivo de despertar o seu interesse e levá-lo a compreender o funcionamento da língua-meta) e de *aprendizagem autónoma*, ao permitir-lhe desenvolver estratégias de aprendizagem que lhe serão úteis para aplicar a novos conteúdos (Zanón, 1994: 83-84).

Segundo Javier Zanón (1999:18) desde a data de publicação deste artigo que existiam já vários manuais completos (livro do aluno, caderno de atividades, livro do professor e materiais complementares) organizados por tarefas. Referindo-se concretamente a dois manuais – *Gente* (que integra o corpus de estudo deste relatório) e *Planet@ ELE* – como as primeiras apostas editoriais de acordo com este enfoque:

“Aunque muy diferentes, ambos comparten una estructura de organización de las tareas semejante. Cada unidad plantea una tarea final (...) sobre la que se planifican todas las actividades. En el caso de *Gente*, destaca la innovadora propuesta de análisis lingüístico de sus textos”

(Zanón, 1999: 18)

Na comunicação, o falante persegue fins e para os lograr, deve resolver diversas tarefas, que se pretendem que sejam o mais próximas possível à realidade do aluno, como defende Sonsoles Fernández:

“La perspectiva comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera pretende que esas tareas sean lo más cercanas posibles a la realidad y a los intereses de los aprendices, no sólo porque así la motivación es mayor, sino también porque se responde mejor a sus necesidades comunicativas.”

(Fernández, 2001:16)

Aplicado à gramática, este método permite que o aluno alcance uma maior progressão, pois:

“en estos métodos, la progresión sigue los capítulos de las gramáticas descriptivas, o se ordena en torno a un eje gramatical, pasando de las estructuras que se consideran más fáciles o menos complejas a las que ofrecen más dificultad, facilidad o dificultad que se refieren casi siempre, no tanto al uso como a la explicación metalingüística.”

(Fernández, 2001: 24)

Com este método, o objetivo do ensino de um idioma é o desenvolvimento da competência comunicativa, logo a principal preocupação será a de usar a língua, e consequentemente a gramática de forma adequada nas diferentes situações concretas de comunicação e não tanto de saber dar explicações metalinguísticas sobre o funcionamento do sistema dessa língua (Fernández, 2001:24).

Segundo a mesma autora, é um erro considerar que no método comunicativo não se trabalha a gramática. Tal é incorreto pois através da interação linguística favorece-se a aquisição da gramática implícita. E ainda:

“sí que se practica y se hace reflexión sobre el funcionamiento de la lengua para agilizar el proceso de contraste y confirmación de hipótesis; la diferencia consiste en que esa reflexión promueve o sale al paso de las hipótesis que se forman en la interacción comunicativa y, por otro lado, se realiza teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en la situación de comunicación a diferencia de lo que ocurría con las explicaciones de la gramática clásica, que no se han preocupado de esta dimensión y se han limitado a la descripción del sistema de la lengua como abstracción.”

(Fernández, 2001:24)

O trabalho em contexto de sala de aula, de acordo com este método, rentabilizará o estudo de um novo idioma pois inicialmente se adquirirão as funções mais básicas e mais frequentes. No entanto, este processo poderá ser ainda mais motivador se os temas a abordar forem os escolhidos pelos próprios alunos.

2.2 A componente gramatical segundo o Quadro Europeu Comum de Referência

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR), em 2001, propõe uma base comum na Europa para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc.. Deste modo, faz uma descrição exaustiva aquilo que os estudantes de uma língua estrangeira têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. (QECR, 2001:19)

Assim, torna-se fundamental analisar os pressupostos que orientam a ação em torno do ensino da gramática veiculada por este documento para a elaboração de manuais.

Segundo o QECR, a competência gramatical “pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (QECR, 2001:161), enquadrando-a desta maneira numa vertente comunicativa. Ainda, “a competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução)” (QECR, 2001:161). Sabendo que a gramática de qualquer língua é um fenómeno complexo, este facto invalida um possível tratamento definitivo e exaustivo.

Por esta razão, o presente documento defende que cada utilizador deve ter em conta a existência de variadas teorias e modelos segundo os quais pode orientar a sua prática. Não deve, no entanto, esquecer-se de justificar a opção que tomou, considerando as consequências da mesma na sua prática.

Logo:

“Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- qual a teoria gramatical que está na base do seu trabalho;
- que elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, processos e relações devem os aprendentes estar preparados para manipular/lhes será exigido que manipulem.”

(QECR, 2001: 163)

2.3 Como orientar o ensino-aprendizagem da gramática?

Tendo em conta que, para muitos alunos, o objetivo principal enquanto discente de uma língua estrangeira é o de a utilizar como veículo de comunicação, como é que nós, professores de ELE, devemos orientar o ensino da gramática?

Na maioria das escolas, é dedicado bastante tempo e esforço ao seu ensino mas convém questionar a razão de o fazermos. Relativamente à instrução formal da gramática, Cortés Moreno (2005: 89-108) refere que a mesma tem uma incidência positiva tanto no ritmo de aprendizagem da LE como no nível de consecução a longo prazo. No entanto, a prática docente demonstra que apesar de vários anos de instrução formal, muitos alunos manifestam dificuldades no uso da língua. Chegar a esta constatação põe em causa o sem fim de horas dedicadas ao estudo do sistema formal da língua.

Sabe-se que o estudo da gramática tem uma incidência na correção. No entanto, o professor deve ter em atenção que o facto de o aluno aprender uma regra e de executar corretamente os exercícios propostos, não garante que este saberá aplicar as mesmas estruturas futuramente e ainda será menor a probabilidade de o fazer em conversas reais fora da aula.

Ainda assim, parece-me importante, para o desenvolvimento da fluidez conversacional, que se defenda uma prática oral e escrita o mais autêntica possível na aula de ELE.

Desta forma, dá-se ênfase à capacidade de qualquer aprendente, de uma língua materna ou estrangeira, de construção das suas próprias regras: formulação hipóteses e teste posterior das mesmas. No entanto, nem sempre encontra solução para as suas dúvidas. É neste momento que o papel do professor é decisivo. O professor poderá orientar o aluno para a solução ou apresentar livros ou gramáticas onde o mesmo encontrará por si a resposta.

Quando se propõe ao aluno um estudo sistemático da gramática na fase inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira, corremos o risco de alguns deles bloquearem com esquemas, regras, exceções e devido à vontade crescente de se assegurarem de que o que dizem efetivamente estará correto. Essa obsessão pela perfeição pode por em causa a fluidez que se pretende, sobretudo na linguagem oral.

Há uma altura ideal para estudar gramática? Segundo Cortés Moreno (2005:101), é preferível que nos níveis iniciais o aluno aprenda a usar a língua e, numa etapa posterior, se o desejam ou precisam, dedicar-se a um estudo dos sistemas formais da LE: morfológico, sintático, fonológico, etc.. Não obstante, o professor pode atender a qualquer consulta que os alunos lhe façam. A proposta que se apresenta é a de satisfazer a curiosidade dos alunos e não criar uma necessidade onde não exista. Do mesmo modo, lhe parece acertado que, desde as primeiras etapas, os alunos tenham à sua disposição – num manual ou apêndice do mesmo – material de consulta sobre aspetos gramaticais que suscitem maiores dificuldades, como por exemplo a conjugação verbal (Cortés Moreno, 2005:101).

Em alguns manuais que tenho consultado no âmbito da minha investigação, nem sempre temos ao dispor do aluno um apêndice gramatical que lhe seja útil e de consulta fácil².

Sobre a questão: “como ensinar gramática?”, Cortés Moreno (2005) defende que, em lugar de descontextualizar a gramática numa disciplina solta, o mais eficaz e motivador é integrá-la na aula de ELE, tal como se integram a ortografia, a pronúncia, o léxico, a cultura, etc. Na realidade, qualquer tipo de tarefa pode ser apropriada para abordar diferentes aspetos da LE.

Partindo do princípio de que a aprendizagem não é linear e sim em espiral, devemos considerar que o ensino de uma LE será tanto mais eficaz quanto mais se respeite essa característica. Para tal, o professor deverá começar por apresentar conteúdos mais simples e periodicamente revê-los, ampliando a informação apresentada. Em cada caso acrescentam-se novos dados, relacionando-os com os já aprendidos. Assim permite-se ao aprendente ir tecendo uma rede de informação cada vez mais rica e complexa. Nos manuais que tenho vindo a analisar, é evidente o esforço de relacionar conteúdos mas nem sempre se torna clara a revisão e ampliação de conhecimentos já adquiridos. Ainda assim, nota-se que no final de cada unidade didática surge uma espécie de teste aos conteúdos lecionados nessa unidade.

Quando esta articulação/revisão de conhecimentos é bem conseguida, dá-se aquilo que se entende por aprendizagem significativa, muito distinta da simples

² Veja-se por exemplo o caso do manual *Nuevo Ven*, (2003) em que os conteúdos gramaticais surgem no final de cada unidade didática e que, para a sua consulta, o aluno deve efetuar a pesquisa dos mesmos.

memorização de dados soltos. A aprendizagem significativa conduz ao desenvolvimento da competência comunicativa. A memorização, pelo contrário, unicamente permite bons resultados a curto prazo. Gomez del Estal y Zanón, citados por Cortés Moreno (2005), propõem que não se oriente o ensino da gramática para a acumulação de conhecimento explícito, mas que se promovam atividades de consciencialização gramatical (*grammar consciousness-raising*), que permitam aos próprios alunos ir descobrindo por si próprios as normas de uso da LE.

Dado que uma língua não é uma lista de orações descontextualizadas, Cortés Moreno (2005) entende que o ideal do seu ensino é operar com textos ou discursos completos. Só deste modo é possível aprender o verdadeiro uso da gramática, tendo em conta que para determinar a correção gramatical de uma oração, por vezes temos de recorrer ao seu contexto.

Do mesmo modo, em determinadas ocasiões é de suma utilidade realizar comparações entre a língua materna e a língua estrangeira. Assim, os alunos podem extrair um maior proveito de aprender ou de induzir por eles mesmos regras de sistematização. Familiarizar-se com a terminologia gramatical facilita ao estudante a autoaprendizagem e o caminho para a autonomia. Se o aluno souber o que está a tratar poderá consultar, sem a orientação do professor, qualquer manual ou gramática.

O artigo de Cortés Moreno (2005) chama a atenção para o facto de que muito se alterou nos últimos anos relativamente ao ensino da gramática e que o professor tem agora ao seu dispor variados recursos (laboratórios de idiomas, internet, multimédia, etc.) e que pode e deve pô-los ao serviço do ensino da gramática. Sabendo que a mesma desempenha um papel de relevo, quer na linguagem escrita quer oral, sim, é necessário ensinar gramática. No entanto, não nos esqueçamos que a gramática aprende-se essencialmente através do seu uso.

Capítulo 3: As estratégias de ensino-aprendizagem da gramática nos manuais de Espanhol/Língua Estrangeira

O primeiro e mais evidente passo a tomar perante um qualquer manual escolar é proceder a uma análise comparativa desse manual com a legislação em vigor. No meu entender, esta deve ser uma tarefa a realizar por todos os professores de cada nível de ensino, pois trata-se de saber se o material que vamos utilizar como ferramenta de trabalho prioritária cumpre os preceitos da legislação em vigor e dos programas adotados pelo Ministério.

O documento que serve de base à escrita dos manuais de ELE é, desde 2001, o *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, juntamente com o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Estes documentos regulam a produção dos diferentes manuais de língua estrangeira. Assim, em *Prisma* estão identificados os documentos que servem de orientação:

“*Prisma* es un método de español para extranjeros estructurado en 6 niveles: Comienza (A1), Continúa (A2), Progresa (B1), Avanza (B2), Consolida (C1) y Perfecciona (C2), según los requerimientos del *Marco común europeo de referencia* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.”

(*Prisma*, 2009: 3)

No manual *Gente 3* (2005) pode ler-se:

“la revisión realizada ha tenido también como objetivo potenciar los aspectos metodológicos más cercanos al enfoque que propugna el Marco. Además, se han señalado con un icono aquellas actividades susceptibles de ser incorporadas al Portfolio europeo de las lenguas, lo que refuerza los mecanismos de autoevaluación y concienciación del proceso de aprendizaje”.

(*Gente 3*, 2005:3)

Isto demonstra a preocupação dos autores e editoras em adequar os manuais escolares não só às necessidades do Programa educativo mas também às orientações fornecidas pelo QECR (2001) e pelo *Portefólio Europeu de Línguas* (2001).

Em seguida, convém proceder-se a uma comparação entre as diferentes metodologias adotadas para o ensino - aprendizagem da gramática:

“manual de español como lengua extranjera basado en el enfoque por tareas”

(*Gente 3*, 2005: 3)

“*Prisma* aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa”

(*Prisma*, 2009: 3)

“Siguiendo las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, el aprendizaje se articula en torno a los ejes comunicativo, gramatical y léxico.

(*Nuevo Ven 2*, 2004: 3)

Relativamente, ao tratamento da gramática são também identificadas algumas das diretrizes e estratégias adotadas ao nível da execução, revisão e avaliação:

“En cada una de las lecciones se atienden todos los niveles lingüísticos (gramaticales, léxicos, fonéticos y de escritura), que se trabajan de manera integrada. La materia se organiza de acuerdo con los contenidos nociofuncionales.”

“Cada ámbito termina con un esquema gramatical, que resume el contenido fundamental de lo aprendido, y al final de cada lección se presenta el apartado cultural. Asimismo, se incluye una Recapitulación cada tres lecciones, donde el alumno puede evaluar y asimilar lo estudiado en ellas.”

(*Gente 3*, 2005: 3)

3.1. Análise do *corpus* de investigação

Para proceder à análise dos manuais selecionados no *corpus* deste estudo tomei como ponto de partida o esquema apresentado por Cerrolaza e Cerrolaza (1999:94-105), segundo os quais, a gramática pode estar apresentada dos seguintes modos:

- 1) relacionada com a unidade;
- 2) de forma indutiva;
- 3) dedutivamente;
- 4) através de metalinguagem;
- 5) sem usar metalinguagem;
- 6) com explicações claras;
- 7) com explicações complexas;
- 8) de forma exaustiva;
- 9) como um meio para outro fim;
- 10) como um fim.

Na maioria dos casos, estas opções combinam-se entre si. Em todos os manuais analisados, verifiquei que se privilegia o tratamento da gramática relacionado com a unidade temática, o que a integra num conhecimento mais amplo, abarcando conteúdos procedimentais, léxicos, cultural e atitudinais. Verificar se a componente gramatical está, ou não, relacionada com a unidade temática pode indicar ao professor de ELE se a gramática constitui um meio ou um fim (Cerrolaza, 1999: 103).

Javier Zanón considera que:

“la mayoría de materiales existentes proporcionan unidades didácticas cerradas con secuencias de trabajo más o menos alterables pero que reducen de forma importante el concepto de participación de los alumnos en las decisiones del curso. Uno de los retos del modelo (de la enseñanza mediante tareas) es generar propuestas más abiertas en las que el concepto de participación se plasme en materiales de calidad.”

(Zanón, 1999:22)

A par desta questão, deve o professor de ELE questionar-se também se o que se pretende é:

“¿el/la estudiante tiene que aprender una serie de reglas sobre un problema gramatical? ¿O se trata de proporcionar a los alumnos una serie de herramientas (entendimiento del funcionamiento de la lengua, adquisición de reglas gramaticales) que les ayuden a comunicarse?”

(Cerroloza, 1999:103)

Estou convicta de que, no decurso da sua prática letiva, o professor de ELE procurará que a apresentação de determinada regra gramatical não esteja marcada por explicações exaustiva (pois, neste caso, não se pretende um ensino da gramática com objetivos filológicos) e que se concentrará nos casos pertinentes ao contexto comunicativo que se está trabalhando, adaptando-a às condições e necessidades didáticas dos alunos, segundo Cerroloza (1999:103) a gramática com objetivos didáticos.

No *corpus* de análise, as explicações e metalinguagem são feitas em língua-meta, isto é, em língua espanhola. Contudo, em manuais publicados mais recentemente – *Club Prisma* (2012) – e que não integra o corpus de investigação, pois este estudo já decorria, os seus autores apostam no uso de uma metalinguagem em língua materna. No meu entender, no ensino-aprendizagem da gramática de uma língua estrangeira, o objetivo final não é o de o aluno ser capaz de explicar com precisão, usando uma metalinguagem correta, determinada estrutura gramatical, mas sim que a aplique adequadamente e no devido contexto.

Ainda assim, a questão em torno do uso de uma metalinguagem em língua materna nos manuais de ELE não está isenta de controvérsia, pois alguns autores continuam a privilegiar a escrita integral em língua-meta. Não me alongarei nesta

discussão, pois, como já referi, o manual supracitado não integra o *corpus* que usei para desenvolver o meu trabalho ao longo deste ano letivo.

Todavia, é inegável que a utilização, ou não, de uma metalinguagem terá consequências na aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, quanto mais clara for a explicação, melhores resultados se obterão.

A propósito das estratégias de ensino-aprendizagem da gramática, Secundino Vigón Artos defende um estudo contrastivo do espanhol/português, no caso dos alunos lusófonos para evitar a assimilação de uma Interlíngua³.

E critica:

“A diferencia de lo que sucede en Brasil, en Portugal casi no hay estudios contrastivos, gramáticas o manuales pensados para lusohablantes donde se trabajen las interferencias ya que de momento, el mercado del E/LE no interesa a las editoras portuguesas, debido principalmente al escaso número de alumnos que eligen esta opción en sus estudios secundarios. Dentro de los manuales de E/LE sólo nos constan dos manuales publicados en Portugal que tienen en cuenta esta metodología: *Preparados, Listos, Ya* de Juliana Ortega y *Paso a Paso* de S. Vigón Artos e M. Moreira.”

(Vigón Artos, 2004: 913)

O panorama apresentado por Secundino Vigón Artos tem vindo a alterar-se devido ao crescente interesse de alunos portugueses pela disciplina de língua espanhola, devido à clara proximidade entre ambas. Levanta-se, no entanto, outra questão:

“en el proceso de aprendizaje de E/LE entre lenguas próximas siempre es de gran utilidad disponer de una descripción contrastiva para justificar el tópico de que es fácil estudiar español dada la proximidad de las dos lenguas con el que la mayoría de nuestros estudiantes llegan a la sala, pero también para poner de relieve todas aquellas diferencias parciales que hacen que estas dos lenguas sean realmente diferentes”

(Vigón Artos, 2004:903)

A proposta que estes manuais apresentam baseia-se numa Análise Contrastiva, procurando detetar as diferenças estruturais entre as duas línguas e que frequentemente causam problemas aos estudantes lusófonos.

³ O termo *Interlíngua* refere-se ao sistema linguístico que o aluno de uma LE desenvolve nas diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem dessa mesma língua. (Vigón Artos, 2004: 904).

Vejamos então como é feito o estudo contrastivo da gramática nos manuais supracitados. Em *Paso a Paso 1* (2003) pode ler-se:

“*Paso a Paso 1* é um método especificamente concebido para os alunos portugueses que iniciam a aprendizagem da língua e cultura espanholas.”

E apresenta:

“uma sub-rubrica – ¡Adiós portuñol! -, onde se analisam aspectos da língua por comparação com a língua materna”.

Analisemos, pois, um exercício proposto no manual *Paso a Paso 1* (2003: 113):

¡Adiós portuñol!

1. Fíjate en estas palabras y tradúcelas. ¿Qué conclusión sacas referente al género?

la leche	
la miel	
la nariz	
la postal	
la hamburguesa	
la sal	

2. Traduce al español las siguientes frases:

- O leite está frio.
- Este mel é bom.
- A sopa tem muito sal.
- O teu nariz está vermelho.

Apesar das reconhecíveis semelhanças no que diz respeito ao género dos substantivos em ambas as línguas, a verdade é existem variações que os alunos, por interferência da interlíngua, não são capazes de identificar. O que ocorre com alguma frequência em alunos portugueses de espanhol língua estrangeira é manter o género que essa palavra apresenta na sua língua materna. Desta forma, a proposta de atividade aqui apresentada visa solucionar alguns dos problemas identificados por Secundino Vigón Artos (2004:906):

L1 (Portugués)	INTERLENGUA	L2 (Español)
	EL GÉNERO EN LOS SUSTANTIVOS	
Sustantivos masculinos		Sustantivos femeninos
O leite	*El/Lo leche	La leche
O sangue	*El/Lo sangre	La sangre
Letras, -umbre O vê, o costume	*El/Lo uve *El/Lo costumbre	La uve, la costumbre
Sustantivos femeninos		Sustantivos masculinos
A ponte	*La puente	El puente
A Sida	*La sida	El sida
Días de la semana, árboles, acabados -or, -agem	*La peral, *la color, *la viaje	El peral, el color, el viaje

Assim, o objetivo da realização de uma análise contrastiva entre espanhol e português, no caso dos alunos lusófonos, é:

“presentarle al profesor de ELE que trabaje con grupos lusófonos las estructuras que pueden llegar a fosilizar la *Interlengua* de los estudiantes principiantes, sino no son trabajadas en clase con insistencia”

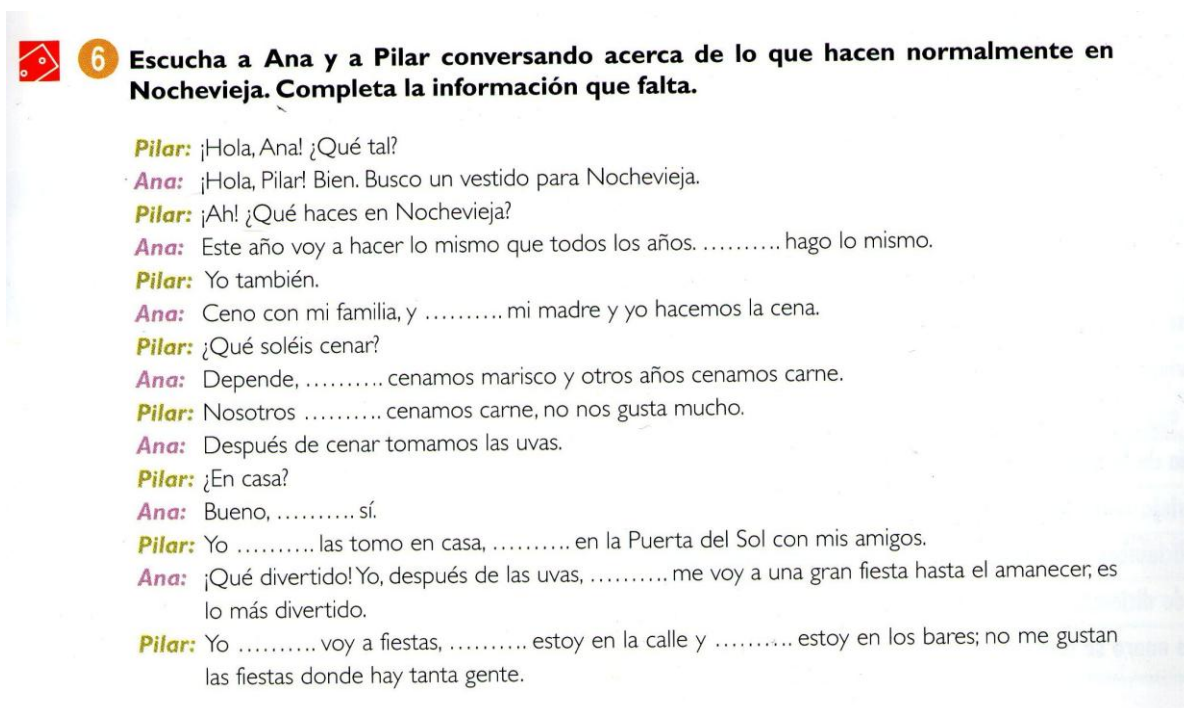
(Vigón Artos, 2004:905)

3.1.1. Tipos de atividades gramaticais mais frequentes nos manuais de ELE

Num estudo sobre o ensino-aprendizagem da gramática de línguas estrangeiras, Rod Ellis (1993:9-11) refere três possíveis tratamentos da mesma: o ensino da gramática no âmbito das atividades comunicativas, a construção de uma gramática explícita própria dos alunos, enquanto realizam tarefas de consciencialização gramatical especialmente desenhadas para esta finalidade e através de atividades de interpretação e de sensibilização gramatical, nas quais os alunos trabalham sobre um input, anteriormente manipulado, de modo a apresentar uma estrutura gramatical específica.

Assim, no que concerne às atividades de interpretação da informação («input») podemos distinguir e exemplificar as que mais frequentemente surgem nos manuais e que estão identificadas num estudo de Cadierno (2010:10-12):

- (1) Atividades de preenchimento de informação: é um tipo de tarefa em que os alunos partem da compreensão oral ou escrita de um ou mais discursos («input») que contêm uma determinada estrutura gramatical e, num segundo momento, devem preencher a informação relacionada com essa(s) estrutura(s).



6 Escucha a Ana y a Pilar conversando acerca de lo que hacen normalmente en Nochevieja. Completa la información que falta.

Pilar: ¡Hola, Ana! ¿Qué tal?

Ana: ¡Hola, Pilar! Bien. Busco un vestido para Nochevieja.

Pilar: ¡Ah! ¿Qué haces en Nochevieja?

Ana: Este año voy a hacer lo mismo que todos los años. hago lo mismo.

Pilar: Yo también.

Ana: Ceno con mi familia, y mi madre y yo hacemos la cena.

Pilar: ¿Qué soléis cenar?

Ana: Depende, cenamos marisco y otros años cenamos carne.

Pilar: Nosotros cenamos carne, no nos gusta mucho.

Ana: Después de cenar tomamos las uvas.

Pilar: ¿En casa?

Ana: Bueno, sí.

Pilar: Yo las tomo en casa, en la Puerta del Sol con mis amigos.

Ana: ¡Qué divertido! Yo, después de las uvas, me voy a una gran fiesta hasta el amanecer; es lo más divertido.

Pilar: Yo voy a fiestas, estoy en la calle y estoy en los bares; no me gustan las fiestas donde hay tanta gente.

(Sueña, 2000: 45)

Neste exemplo, podemos constatar que o «input» apresentado consiste numa audição de um diálogo em que as estruturas gramaticais que se pretende trabalhar estão presentes. A partir da compreensão oral desse excerto, solicita-se aos alunos que usem a informação recolhida para completar os espaços vazios. Com base na prática letiva deste ano, recomendo que esta audição se faça em dois momentos: um inicial para compreensão global do conteúdo e uma segunda audição para verificação das hipóteses.

O objetivo desta atividade em particular é levar os alunos a adquirirem uma competência gramatical, léxica e comunicativa no que concerne às expressões de frequência, através da estrutura *soler* + *infinitivo* (“¿Qué soléis cenar?”) e pelos advérbios: *siempre*, *generalmente*, *normalmente*, *a menudo*, *frecuentemente*, *a veces*, *nunca*...

(2) Atividades de opções binárias: nesta tarefa, apresenta-se ao aluno a informação por compreensão oral ou escrita e este deverá selecionar, entre uma ou duas respostas possíveis, a opção que corresponde à informação processada. Geralmente, surgem em tipos de exercícios de «Verdadeiro ou Falso».

 14 Silvia y Esther han ido de compras. Escucha lo que dicen.

Esther: Mira, Silvia, estos pantalones azules me gustan mucho.

Silvia: A mí me gustan más aquellos rojos; son más modernos.

Esther: ¡Ah! Sí, y esa camisa que está enfrente de los pantalones me encanta.

Silvia: A mí no; odio el color marrón.

Esther: No, ésa no, la camisa blanca que está debajo de la falda verde.

Silvia: ¡Ah! Sí, ésa sí me gusta.

Esther: Creo que hoy me lo compro todo. Me encantan todos los vestidos.

Silvia: A mí también, pero prefiero los pantalones, son más cómodos.

Contesta verdadero o falso.

	V	F
A Silvia le gustan más los pantalones azules que los rojos.		
Silvia odia el color marrón.		
A Esther no le gusta la camisa que está debajo de la falda verde.		
Silvia prefiere los vestidos a los pantalones.		
A Esther le encantan todos los vestidos.		

(Sueña, 2000: 57)

Para esta atividade em concreto, o «input» com a estrutura gramatical a ser trabalhada é apresentado através da audição de um diálogo e pela transcrição do mesmo, ou seja, os alunos têm ao seu dispor duas fontes de informação.

Pretende-se que o aluno seja capaz de selecionar a opção correta, entre duas alternativas (Verdadeiro/Falso).

Note-se que, uma vez mais, privilegia-se um diálogo pois permite que o aluno adquira uma competência comunicativa mais explícita.

- (3) Atividades de seleção de alternativas: nas quais se proporciona ao estudante um estímulo e em seguida se pede que opte entre três ou mais alternativas. O estímulo ou as alternativas devem conter a forma gramatical em questão.

1.3.1. 😊 ✎ Completa según la información de la audición.

1. ¿Qué tiempo está en tu país?
☐ a. comiendo ☐ b. hace ☐ c. haciendo ☐ d. nevando
2. En las montañas está nevando y en el interior lloviendo.
☐ a. es ☐ b. tiene ☐ c. hace ☐ d. sigue
3. En el país de Hans normalmente en esta época del año.
☐ a. llueve ☐ b. hace mucho ☐ c. nieva ☐ d. es muy frío
4. En las playas la gente está el sol.
☐ a. comiendo ☐ b. tomando ☐ c. tomar ☐ d. siguiendo

(Club Prisma ,2007: 79)

Neste exercício, parte-se de uma atividade de compreensão, que apresenta as estruturas gramaticais previstas nesta unidade temática, para que o aluno as identifique e selecione a forma correta entre várias alternativas. Usualmente são denominados exercícios de escolha múltipla e são utilizados em provas oficiais.

O objetivo deste exercício é o de promover a aquisição de verbos relacionados com condições atmosféricas (“llover, nevar”, etc.) e a estrutura gramatical *estar + gerúndio*.

- (4) Atividade de emparelhamento: o aluno deve ser capaz de indicar uma correspondência entre a informação que constitui o «input» e a nova informação. Por exemplo, a uma oração pode corresponder uma imagem, uma imagem pode corresponder a um discurso, etc..

1.1.  Aquí tienes diferentes mensajes; relaciónalos con lo que comunican.

1. 
 1. Introduzca las monedas.
 2. Pulse el producto que quiere.
 3. Retire el producto.

2. 
 Deje su mensaje después de oír la señal.

3. 
 Esto es un medicamento, consulte a su farmacéutico.

4. 
 ¿Puedo pasar?
 Pasa, pasa.

5. 
 Envíe este fax a nuestra escuela de Barcelona lo antes posible, gracias.

6. 
 Prueba estas galletas, están buenísimas.
 ¿Síiii?, vaaale, venga, pues... dame una.

7. 
 Ven a nuestra escuela. Aprende *swahili* en dos semanas. ¡Visítanos! ¡No esperes más, ven ya!

8. 
 No salga después de oír el silbato.

1. •
2. •
3. •
4. •
5. •
6. •
7. •
8. •

- a. Conceder permiso
- b. Dar consejos o recomendaciones
- c. Dar instrucciones
- d. Ofrecer algo
- e. Dar órdenes
- f. Convencer, persuadir

(Prisma Progresiva, 2009: 30)

Pede-se ao aluno que relacione imagens/diálogos com o valor comunicativo dos mesmos, apresentando deste modo as diferentes variações do uso da forma verbal do imperativo.

Na análise que efetuei aos manuais que constituíam o meu *corpus* de estudo, pude detetar influências estruturalistas no ensino-aprendizagem da gramática. Assim, sucedem-se exercícios de carácter estrutural que consistem em tarefas de inflexão, reformulação, contração, transformação, integração e/ ou em completar orações.

O seguinte exercício, retirado do manual *Prisma Progres*a (2009) refere-se igualmente ao tratamento gramatical das formas do imperativo, desta vez num exercício estruturalista de transformação de frases da forma afirmativa para a negativa:

2.4. **Pon estas frases en negativo y cambia las expresiones de tiempo por otras. Usa, cuando puedas, los pronombres objeto:**

1. Dale el regalo mañana. No le des el regalo mañana, dáselo ahora.
2. ¿El ejercicio? Corregidlo ahora.
3. Espérame a las dos en la puerta.
4. ¿La película? Vete a verla esta noche al cine Odeón.
5. Dale los 50 euros ahora mismo.
6. Levantaos pronto.
7. ¿La falda? Cómprala esta tarde.
8. Llévate el paraguas el jueves.
9. Dúchense mañana con agua fría.
10. Llámalo otro día.

(*Prisma Progres*a, 2009:34)

Exercícios como este visam a automatização de conhecimentos que se pretendem que o aluno interiorize. No entanto, a interação comunicativa não é privilegiada e, no meu entender, o carácter mecânico deste tipo de tarefas pode conduzir à desmotivação do aluno. No entanto, quando aplicados ao contexto de sala de aula, estes exercícios permitem ao professor um aproveitamento efetivo do tempo, pois todos os alunos realizam a tarefa em simultâneo e possibilitam ainda a exercitação de um maior número de estruturas gramaticais distintas.

Há ainda um grande número de exercícios dedicado a atividades de formação de enunciados: pede-se ao aluno que a partir das estruturas gramaticais adquiridas seja capaz de formar frases. (Para simplificar a tarefa podem ser dadas as estruturas ou orações sem que os verbos estejam conjugados.)

2.4.**Escribe frases comparando estas actividades. Puedes usar los adjetivos de 2.2.****Ejemplo**Estudiar Matemáticas. / Estudiar Historia. *Estudiar Matemáticas es más útil que estudiar Historia.*

1. Leer un libro. / Ver una película.
2. Jugar al ajedrez. / Jugar con la consola.
3. Jugar con un perro. / Jugar con un gato.
4. Escribir correos. / Escribir cartas.
5. Ir a la playa. / Ir a la montaña.
6. Jugar al fútbol. / Jugar al baloncesto.

(Club Prisma, 2008:40)

Não foi minha intenção analisar exaustivamente todos os tipos de atividades gramaticais presentes nos manuais que constituem o meu corpus de estudo, mas sim apresentar alguns dos mais significativos e que permitem ao docente trabalhar as estruturas gramaticais de variadas formas.

3.2. Implicações do ensino-aprendizagem da gramática com recurso ao manual escolar na prática docente

A escolha de determinado tipo de metodologia adotado pelo manual e as tarefas nele propostas pode ter implicações na prática docente e na aprendizagem do aluno. Assim, torna-se essencial uma reflexão em torno desta questão e tentar perceber de que modo a escolha de um dado manual se reflete na prática docente.

Antes de iniciar alguma atividade e/ou tarefa, o professor deve ter em mente as seguintes considerações:

É aconselhável que as atividades propostas sejam significativas e não puramente exercícios mecânicos de repetição e de memorização.⁴ Este princípio assume especial importância pois o processo de compreensão de uma língua consiste no estabelecimento de conexões entre forma e significado e não na repetição mecânica e instintiva de fórmulas.

É conveniente iniciar com atividades a nível da oração para depois passar para o nível do discurso. Deve privilegiar-se um crescente nível de progressão, do mais básico para o mais complexo.

O professor de ELE deve procurar alternar as atividades de compreensão oral com as atividades de compreensão escrita. Segundo Teresa Cadierno (2010:9), “es un hecho comprobado que hay estudiantes que obtienen un mayor beneficio de actividades orales mientras otros necesitan ver el input de forma escrita”.

Outra premissa fundamental é a de que levar os alunos a agir perante o *input*, ou seja, estes não devem ser meros recetores passivos da língua. O professor de ELE deve promover a participação ativa de todos os alunos e as atividades propostas devem suscitar a atenção bem como a produção, de modo a que a aprendizagem da gramática seja mais eficaz.

Torna-se mais vantajoso apresentar uma única forma de cada vez, como o objetivo de focar a atenção do aluno sobre a forma linguística que pretende que aprenda. No caso do paradigma verbal, Cadierno defende que:

⁴ Veja-se a este propósito as considerações apresentadas sobre a evolução do ensino-aprendizagem da gramática no ponto 2.1.

“Este principio conlleva, por ejemplo, la no presentación de todo un paradigma verbal sino la presentación de formas por separado para así facilitar el procesamiento lingüístico, o también se pueden crear transparencias con todo el paradigma verbal pero señalando de manera especial la forma que se quiere ilustrar en una determinada lección”

(Cadierno, 2010:8)

Por último,

“creemos que en la clase puede y debe repetirse una situación parecida a la de la adquisición natural, en el sentido de que se procure un «input» adecuado mediante el apoyo contextual y el de un miembro más experto”.

(Castro, 1988:69)

Convém ressaltar que todo este processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira se deve levar a cabo de uma forma consciente, com a existência de um maior ou menor rigor metalinguístico, mas supervisionando aquilo que se pretende que o aluno adquira e utilizando um ou mais instrumentos de comprovação e de explicação de possíveis erros.

Finalmente, no que diz respeito às considerações sobre as estratégias de ensino-aprendizagem da gramática e as suas implicações na prática docente, Ernesto Martín Peris estabelece relações entre o manual escolar e as tarefas concretas: como fonte de «input» para a tarefa, como elemento de referência e como ocasião para as tarefas (Martín Peris, 1999:45).

Os manuais contêm abundantes textos – orais, escritos e visuais – que se revelam de grande utilidade na programação das tarefas, constituindo um “almacén al que podemos acudir en busca de numerosos y variados documentos para utilizarlos como «input» de diversas tareas” (Martín Peris, 1999:45).

Como já foi referido, o manual funciona como livro de referência para professores e alunos, pois nele poderão os alunos encontrar o apoio linguístico que precisam. Aliás, e como esclarece Ernesto Martín Peris (1999:45), o manejo do livro com este propósito será mais produtivo se nas primeiras aulas o professor tiver efetuado com os alunos uma análise do mesmo: índice, estrutura, secções, etc. Assim, estando o aluno familiarizado com o mesmo, permitir-lhe-á uma determinada autonomia de pesquisa.

No entanto, o manual serve também como ocasião para as tarefas. Perante o questionamento do professor sobre o momento ou o tipo de tarefa a realizar, este recurso poderá indicar o caminho a seguir:

“¿Cuándo conviene realizar una tarea? ¿Y por qué precisamente ésta y no otra? La secuencia de las unidades del libro de texto, los temas, las situaciones, los contenidos de todo tipo, nos irán sugiriendo la conveniencia de realizar una tarea comunicativa aquí, otra con objetivos del sistema formal allá, una tercera de desarrollo de la autonomía en otro momento, etc.”

(Martín Peris, 1999: 45)

Logo, no desenrolar da sua prática docente, o professor faz um uso diferente do manual, na medida em que o adapta ao grupo de alunos, de acordo com as características e as necessidades do mesmo. De qualquer forma, o recurso ao manual funcionará como um guia para a planificação da sequência de aulas (Martín Peris, 1999:46).

Capítulo 4: Prática letiva do ensino-aprendizagem da gramática

4.1. Considerações metodológicas

Uma vez desenhado o contexto de investigação, diagnosticado o problema, estabelecidos os objetivos que este estudo pretende alcançar e procedido a uma breve análise, reflexão e comparação dos manuais elegidos para figurar o *corpus* de estudo, descreverei e justificarei, desde um ponto de vista metodológico, os procedimentos, instrumentos, materiais e atividades levados a cabo no âmbito da Iniciação à prática profissional no ano letivo 2011/2012.

Tornou-se minha prioridade delinear um plano de ação eficaz orientado por linhas de atuação bem definidas.

Assim, pretendi verificar de que modo os manuais auxiliam o professor de ELE na sua prática letiva e encontrar respostas para questões como *de que estratégias se servem os manuais no ensino da gramática e como se reflete na prática docente?*

Deste modo, optei por, inicialmente, criar materiais autênticos nas primeiras aulas e assim verificar algumas das dificuldades que se colocam aos professores na hora de preparar as aulas. Esta tarefa levou algumas horas de consulta em gramáticas para construir um exercício adequado ao nível dos alunos. Seguramente os professores sentirão que, no seu dia-a-dia, o recurso ao manual escolar é a ferramenta mais prática e viável.

4.2. Aplicação e inserção das estratégias no contexto de sala de aula

A primeira unidade didática que criei foi, então, posta em prática no grupo de vinte alunos da turma 12.ºK (nível B2, segundo o QECR), nos dias vinte e três e vinte e cinco de novembro de dois mil e onze, utilizando materiais de elaboração própria.

Na preparação destas aulas privilegiei o método comunicativo subordinado a um tema central – *Os direitos e deveres*. O tema foi introduzido e desenvolvido a partir de diferentes atividades de compreensão oral e/ou escrita e de produção oral e/ou escrita, com recurso a vídeos, textos e imagens. Apresentei, a propósito deste tema, um texto com um teor claramente argumentativo – *El libro rojo del cole* (anexo 1) - no qual figuravam diversas estruturas gramaticais que expressavam a ideia de obrigação, para que os alunos se fossem familiarizando com as mesmas.

O texto foi trabalhado mediante atividades de interação oral, com estímulos pergunta-resposta, focando-me em algumas das estruturas gramaticais com especial interesse de acordo com o contexto comunicativo que pretendia: conetores argumentativos, tempos e formas verbais e perífrases que expressam a ideia de obrigação. O texto utilizado permitiu levar os alunos a expressar a sua opinião, por ser um tema que lhes suscita particular interesse (a obrigatoriedade ou não de realizar os trabalhos para casa impostos pelos professores). Assim, segui para uma atividade de debate em que pretendia que os alunos, embora de uma forma inconsciente, fossem capazes de usar as estruturas gramaticais previstas. Deste modo, posso concluir que o *input* utilizado permitiu a abordagem gramatical, seguindo um método comunicativo.

Foi meu intuito construir uma gramática explícita própria dos alunos, enquanto realizavam tarefas de consciencialização gramatical, integradas num determinado contexto e planificadas para uma finalidade concreta⁵.

Uma vez descoberto o tema gramatical a tratar, pus em ação as atividades que tinha elaborado (anexo 2), nas quais os alunos trabalhavam sobre um *input* (escrito e oral) anteriormente manipulado para alcançar uma estrutura gramatical específica. Na planificação desta tarefa optei por incluir um texto legislativo – *Declaração dos Direitos Humanos* – pois, além do seu carácter universalista, julgo ser fundamental aliar

⁵ Ver em 3.1. referência às propostas de Rod Ellis (1993:9-11).

ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeiras as diversas competências, neste caso a gramatical, léxica e atitudinal.

Após a realização das tarefas propostas e correção das mesmas, conduzi os alunos para as páginas do manual (*Gente 3*, 2005: 44-45) onde tinham acesso a mais informação sobre o tópico gramatical tratado. Note-se que neste nível de ensino (B2, segundo o QECR), no que concerne ao tratamento gramatical, o manual apresenta conteúdos que não são novos e que pretendem ser atividades de consolidação e interiorização.

Quando comparei a atividade que tinha realizado, após consulta em gramáticas, com o proposto pelo manual adotado para este nível de ensino (*Gente 3*, 2005) pude constatar que a informação se encontrava mais resumida e que identificava a possível consulta a um apêndice gramatical, nas páginas finais do manual, para esclarecimento de dúvidas ou consolidação de aprendizagens.

Por sua parte, os alunos, que após terem sido questionados, afirmaram não ter os manuais dos ciclos anteriores, pois, em muitos casos serviam para outros elementos do agregado familiar, logo, não era usual efetuar consultas nos mesmos. Assim, sentiram que a fotocópia que lhes havia sido distribuída lhes seria mais útil para apoiar no seu estudo.

Para este conjunto de aulas, optei por escrever o sumário nos cinco minutos finais da aula pois pretendia que os alunos fossem capazes de sistematizar o que foi trabalhado e, deste modo, terem a noção daquilo que aprenderam e daí retirarem as suas conclusões. Além do mais, promovi um momento de reflexão, em que escutei os alunos sobre o que pensaram da aula, aproveitando as suas sugestões, ou até mesmo dúvidas, para assim replanificar as aulas seguintes, indo ao encontro das suas expectativas e necessidades.

Procurei, no momento final de cada aula, ter em conta as noções apresentadas por Richards e Lockhart:

“Los cierres se refieren a las partes finales de una clase que sirven para reforzar lo que se ha aprendido, para integrar y revisar el contenido de la clase y para preparar a los alumnos para aprendizajes futuros.”

(1998: 115)

Assim, na prossecução deste objetivo, ao professor cabe utilizar as seguintes estratégias:

“resumir lo que se há tocado en classe; revisar puntos importantes de la classe; relacionar la clase con el curso o com los objetivos; señalar las conexiones entre esta clase y las anteriores; explicar cómo la clase se relaciona con las necesidades reales de los alumnos; establecer conexiones con la próxima clase y elogiar a los alumnos por lo que han hecho durante la clase”

(Richards e Lockhart, 1998: 115)

Esta estratégia foi mantida por mim nas restantes aulas pois é evidentemente o processo mais proveitoso para o ensino-aprendizagem dos alunos e o que permite ao professor autoavaliar-se e reprogramar as planificações seguintes.

O segundo conjunto de aulas que preparei e lecionei nos dias vinte e quatro e vinte e seis de janeiro de dois mil e doze estava dirigido a um grupo de doze jovens da turma 11.º N (nível A1/A2, segundo o QECR) do Curso Profissional de Turismo. Esta turma, ao contrário do grupo anterior, não tem um manual escolar adotado. Aliás, o Programa de Espanhol para o Curso de Turismo segue uma divisão em módulos. Uma vez mais, privilegiei o uso do método comunicativo e no âmbito da pesquisa realizada ao largo desses meses, selecionei o manual que, no meu entender, apresentava as tarefas que melhor se adequavam às características da turma e ao tratamento do tema: “Factores de atração turística”.

Assim, recorri ao manual *Club Prisma – Método de Español para Jóvenes A1* (2008) para lecionar a estrutura gramatical dos verbos *gustar/encantar* (anexo 3). Pude constatar algumas vantagens na utilização do exercício retirado do manual na minha aula: o professor prepara a aula em menos tempo; o aluno tem ao seu dispor o manual para consulta fora da aula; o ensino da gramática surge integrado noutras competências e privilegia as várias atividades comunicativas da língua (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e escrita) num contexto comunicativo.

Tive em consideração, no momento de preparar estas aulas que o grupo apresentava algumas dificuldades face ao processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira e que nem todos tinham adquirido satisfatoriamente as competências dos módulos anteriores. Assim, ao optar por uma estrutura gramatical, a do verbo *gustar*, que tinha sido já abordada nos módulos anteriores e que, todavia, constituía um

impedimento a estes alunos na hora de se expressarem, quis reativar os mecanismos que lhes permitissem interiorizar a mesma.

Segundo os estudos de Secundino Vigón Artos (2004: 903-914), estruturas muito próximas à língua materna dos alunos lusófonos mas que não são totalmente equivalentes, são as que causam as maiores dificuldades e que os colocam numa Interlíngua.

Para introduzir o tema gramatical a tratar, selecionei uma série de mecanismos de *input*: a projeção de uma imagem para levar os alunos a expressar opinião a partir das suas experiências e conhecimentos pessoais. É minha convicção que o ensino-aprendizagem que parte das vivências dos próprios alunos é mais produtivo. Neste sentido, mantive as atividades de compreensão oral, visual e escrita, através da projeção de vídeos, leituras de textos e momentos de interação oral sobre o tema proposto para esta unidade didática.

Na fase final da aula e, tendo promovido o uso das estruturas gramaticais que propostas, apresentei, então, os exercícios propostos pelo manual *Club Prisma*. Optei por organizar o grupo em pares e assim iniciarem a tarefa.

Os autores do manual propõem a leitura de um breve texto, onde surgem as estruturas gramaticais a considerar, seguido de três questões de compreensão do mesmo. Depois, apresentam uma sistematização dessas estruturas inseridas num contexto comunicativo. Por último, pede-se ao aluno, que questione o seu companheiro sobre gostos/interesses: *Pregunta a tu compañero y di una cosa que le encanta/ le gusta mucho/ no le gusta demasiado/ no le gusta nada...*

Tive sempre em conta que este género de atividades serviriam para fundamentar o meu relatório e, por isso, tive em particular atenção as reações dos alunos face a apresentação do(s) exercício(s) e procurei avaliá-los, embora só pudesse refletir sobre as conclusões no final da aula, de que modo esta estratégia influía na minha prática docente.

Não obstante a utilidade imediata do manual escolar, interessava-me sobretudo avaliar a forma como permitia, ou não, ao aluno obter resultados mais favoráveis.

A estratégia adotada por este manual seguia o método que escolhi ao preparar a unidade didática – o método comunicativo - e estava integrada numa unidade subordinada ao tema atividades de ócio, gastronomia espanhola, bares em Espanha e Barcelona, o que cumpria os meus propósitos de tratar os “Fatores de atração turística em Espanha”.

Os alunos realizaram as tarefas dentro do tempo previsto e sem dificuldades acrescidas. Criou-se um ambiente de partilha de gostos, promovida pela atividade do manual para a expressão oral, em que os alunos participaram ativamente. Assim, acredito que atividades como estas, e em grupo (pares e grande grupo) servem para que o estudante de espanhol língua estrangeira adquira confiança e possa ir avançando na sua aprendizagem.

Como referi, o ensino da gramática foi escolhido como tema para o relatório final e para tal procurei diversificar o método através do qual o transmiti aos alunos: indutivo e/ou dedutivo, sempre com vista a fomentar a comunicação tanto oral como escrita. Pretendi, assim, fornecer-me de bases para proceder a uma reflexão séria e eficaz sobre o assunto.

Deste modo, a unidade didática preparada para a turma do 12.º K, que teve lugar nos dias dezasseis e dezoito de maio de dois mil e doze, estava subordinada ao tema “Heróis Anónimos”. Para este conjunto de aulas, segui um enfoque por tarefas, em que a tarefa final consistiu na elaboração de um cartaz promovendo ações de solidariedade.

Nesta fase, já mais avançada da minha investigação, procurei alargar o raio de pesquisa e ver como o tópico gramatical poderia ser abordado, usando o manual, as gramáticas adequadas ao nível e os recursos disponíveis na internet. Assim, comecei por proceder uma análise ao manual adotado (*Gente 3*, 2005) e, seguidamente, passei aos manuais que integram o meu *corpus* de estudo.

O resultado final foi, então, o fruto de uma adaptação de todos estes elementos, pois:

“En el desarrollo de su actividad docente, cada profesor hace un uso diferente del libro, en la medida en que lo adapta al grupo de alumnos, según las características de éste y según la forma en que se vaya desarrollando el curso. En muchas ocasiones, en la programación de sus conjuga la utilización de los ejercicios con otros que toma de otros libros o que elabora él mismo”

(Martín Peris, 1999:45/46)

Ao planificar esta unidade didática, procurei integrar os interesses dos alunos no tema a tratar. Como já mencionei, esta turma dedica-se ativamente a ações de voluntariado e desenvolve, como projeto de turma, uma campanha de solidariedade que envolve toda a comunidade escolar.

Por esse motivo, na segunda aula dedicada ao tema “Heróis Anónimos” optei por abordar o voluntariado e as razões pelas quais as pessoas se dedicam a estas causas, mesmo enfrentando dificuldades diversas. Para tal, decidi projetar em aula um vídeo com uma mensagem muito simbólica: “*No es lo que hago, es por qué lo hago*”. Em atividades de compreensão e expressão oral, através da projeção de vídeos e em interação oral, surgiu de forma natural, entre os alunos, a estrutura gramatical “*hacerse voluntario*” (*hacerse* + *adjetivo*) que pretendia trabalhar neste conjunto de aulas. De facto, foi minha intenção que esta estrutura surgisse para introduzir o tema gramatical.

Uma vez descoberto o tema gramatical a tratar, parti para o estudo do uso comunicativo dos *verbos de cambio*.

Deste modo, para tratar o tema gramatical dos *verbos de cambio* em espanhol, fiz uma aposta que se revelou arriscada e que poderia ter sido fracassada: optei por apresentar a regra gramatical e levar, em seguida, os alunos a construir exemplos com base na regra apresentada.

A minha aposta revelou-se arrojada pois o tema gramatical apresenta alguma complexidade e, mesmo perante um grupo com um elevado nível de conhecimento da língua espanhola (B2, segundo o QECR), a tarefa resultou difícil. Na tarefa seguinte as dificuldades sentidas pelos alunos agravaram-se pois, uma vez terminada a projeção da teoria (anexo 4), não tinham elementos que lhes permitisse efetuar uma consulta ou servir de base. Assim, perante esta circunstância um pouco inesperada, recorri quase de imediato ao manual que lhes serve de apoio, permitindo-lhes, deste modo, efetuar uma consulta que ajudasse na resolução do exercício que havia projetado.

Como tarefa de consolidação das estruturas aprendidas, propus um exercício em que todo o grupo participou e que consistiu em reproduzir as mudanças operadas na vida uma figura (Joselito). Este exercício, retirado de um site na internet, e posteriormente adaptado por mim revelou-se bastante produtivo, pois tinha um teor lúdico muito apreciado pelos alunos (anexo 5).

Segui para a tarefa final: a elaboração de um cartaz solidário em grupos de quatro/cinco elementos.

Ao pedir-lhes que realizassem esta tarefa final, pretendi que os alunos reproduzissem de uma forma mais livre e descontraída as estruturas anteriores e mobilizassem os conteúdos aprendidos em aula.

Como o ano de estágio é claramente um ano de aprendizagem e de descoberta para o professor estagiário, esta experimentação de vários métodos de ensino

possibilitou-me a realização de uma reflexão consciente e crítica face aos resultados esperados e aos obtidos na realidade.

Em conclusão, todas as aulas que propus e as atividades nelas contidas tiveram como propósito a integração das diversas atividades comunicativas e as competências léxica, gramatical, cultural e atitudinal, pois, no fim de cada unidade didática, pretendia essencialmente que os alunos tivessem adquirido, aperfeiçoado ou consolidado conhecimentos e estivessem cada vez mais motivados para a aprendizagem da língua e cultura meta.

Capítulo V: Conclusão

Este estudo nasceu de um questionamento inicial sobre as estratégias de ensino-aprendizagem da gramática nos manuais de ELE e as suas repercussões na prática letiva.

Estarão todos os manuais preparados para dar resposta às necessidades do professor e do aluno?

O estudo que apresento baseado quer em pesquisas e consultas, quer na prática letiva deste ano, não é de forma alguma exaustivo no que toca à problemática em questão. No entanto, espero com ele ser capaz de fornecer orientações que permitam aos professores de ELE avaliar e selecionar corretamente as atividades gramaticais que apresentam aos alunos e/ou serem capazes de escolher o manual escolar que melhor se adapte aos objetivos propostos, à metodologia e ao grupo de alunos.

No entanto:

“Naturalmente, somos conscientes de que, en muchos casos, los docentes tienen que seguir una programación o un manual establecido por el centro en el que trabajan; creemos que en estos casos también es posible dirigir la clase hacia el objetivo de aprendizaje, es decir a que los alumnos aprendan, precisamente a través de la orientación que nosotros, como docentes, tomamos a la hora de plantear y preparar la clase. Otra cuestión es la adecuación o no de los objetivos y contenidos de manuales y programas a las necesidades de los grupos concretos.”

(Cerroloza, 1999: 37)

As exigências colocadas às editoras são cada vez maiores e as ofertas educativas também. Cabe ao docente de ELE analisar e selecionar a ferramenta de trabalho que melhor se adapte às características do contexto escolar (e por esse motivo, iniciei este relatório pelo contexto de investigação em estive inserida), às características e necessidades do grupo, sabendo que, *a priori*, essa opção poderá condicionar a sua prática letiva. Num país que atravessa uma forte crise económica e em que a aquisição de manuais escolares é feita com grande sacrifício pela maioria das famílias portuguesas, urge repensar a necessidade de trabalhar satisfatoriamente com esse instrumento.

Em qualquer caso, o propósito final que todos nós, enquanto docentes de língua estrangeira, perseguimos é o de levar os nossos alunos a avançar no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, o que cada professor deseja é que, depois da aula, o aluno:

“sepa algo que antes de la classe no sabía; entenda cosas que antes no entendía; sea capaz de realizar operaciones que antes no era capaz de realizar; crea, sienta o quiera algo que antes no creía, sentía o querría, es decir, que cambie algo en su actitud hacia personas, problemas, etc.”

(Cerroloza, 1999: 37)

Pude igualmente constatar que o recurso ao manual possibilita ao aluno uma maior autonomia e segurança face o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Contudo, o professor não se transforma num sujeito inativo, mas sim num facilitador da aprendizagem, auxiliando os alunos, numa relação dialógica e de mutualidade, a construir o seu próprio conhecimento.

De facto:

“el hecho de conservar el libro de texto puede actuar como «red de seguridad», y proporcionar a profesor y alumnos un marco de referencia en cuanto a objetivos, contenidos y programa del curso”.

(Martín Peris, 1999: 52)

O estudo realizado fez-me compreender, de forma prática, a necessidade de integrar o aprender a aprender nesta profissão que agora inicio. O que originou a que colocasse de lado uma visão mais tradicionalista do ensino-aprendizagem da LE e abraçasse as novas correntes de mudança e as propostas válidas de documentos orientadores como o QECR e o *Portefolio europeu de Línguas*.

Referências Bibliográficas

Cadierno, Teresa (2010), El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. Em *marcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Número 10: 1-18. Retirado em 3/01/2012 de http://www.marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

Canale, Michael e Swain, Merrill (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47

Castañeda Castro, Alejandro (1988), Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula. Em Fente Gómez, Rafael, Martínez González, Antonio e Molina Redondo, José Andrés (Org.), *Actas del I Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Aspectos generales*: Málaga: 67-78. Retirado em 3/01/2012 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0215.pdf

Cerrolaza, Matilde e Cerrolaza, Óscar (1999), *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*. Madrid: Edelsa

Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa. Retirado em 3/10/2011 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

Conselho da Europa (2007), *Portfolio Europeu para futuros professores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores. (PEFPI)*. Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM)

Cortés Moreno, Maximiano (2005), ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?, CAUCE, *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, n.º 28. 89-108. Retirado em 3/01/2012 de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf

Ellis, Rod (1993), Second language acquisition research: How does it help teachers? Em *English Language Teaching Journal*: 3-11

Escamilla, Amparo (1995), *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*. Madrid: Edelvives

Escola Secundária de Rio Tinto (2010), *Projeto Educativo 2010/2013*. Retirado em 02/10/2011 de <http://www.esec-rio-tinto.rcts.pt/Escol/Docs/ProjEducativo.pdf>

Estaire, Sheila (1999), Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria. Em Javier Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen: 57-71

Fernández, Sonsoles (2001), Introducción. Em Sonsoles Fernández (Coord.), *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen: 13-36

Fernández, Sonsoles (2002), *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11.º Ano*. Ministério da Educação. Retirado em 3/10/2011 de www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_11.pdf

Fernández, Sonsoles (2004), *Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 12.º Ano*. Ministério da Educação. Retirado em 3/10/2011 de www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_cont_12.pdf

Gelabert, M. ^a José, Bueso, Isabel y Benítez, Pedro (2002), *Producción de Materiales para la Enseñanza de Español*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco/Libros

Gómez del Estal (1999), Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. Em Zanón, J. (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen: 73-99

Gutiérrez Araus, Maria (1994), La enseñanza de la gramática, em Sánchez Lobato, Jesús e Santos Gargallo, Isabel (Org.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL: 87-93. Retirado em 3/01/2012 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0087.pdf

Martín Peris, Ernesto (1999), Libros de texto y tareas, em Zanón, Javier (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen

Martín Sánchez, M. (2010), Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, n.º 8: 59-76. Retirado em 3/01/2012 de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r08/05.pdf>

Richards, Jack e Lockhart, Charles (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press

Santos, Ana Lúcia Esteves (1998), Nuevas aportaciones a una didáctica de la gramática del español como lengua extranjera para lusohablantes. Em Jiménez Juliá, T., Losada Aldrey, M. e Márquez Caneda, J. (Org.), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Universidade de Santiago de Compostela: 383-392. Retirado em 3/01/2012 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0386.pdf

Vigón Artos, Secundino (2004), La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjeras a lusófonos. Em Castillo Carballo, M., Cruz Moya, O., García Platero, J. M., Mora Gutiérrez, J. P. (Org.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE: Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Universidade de Sevilha: 903-914. Retirado em 3/01/2012 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf

Zanón, Javier, Gómez del Estal, Mario e outros (1994), Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales. Em Montesa Peydró, Salvador e Gomis Blanco, Pedro (Org.), *Actas del V Congreso Internacional de ASELE: Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Santander: 77-87. Retirado em 3/01/2012 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0075.pdf

Zanón, Javier (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen

Legislação:

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Manuais:

Álvarez Martínez, M. Ángeles (2000) *Sueña 1*. Madrid: Anaya

Castro, F., Marín, F. e Morales, R. (2004) *Nuevo Ven 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascália

Cerdeira, Paula e Romero, Ana (2007) *Club Prisma. Método de español para jóvenes*. Madrid: Edinumen

Martín Peris, Ernesto, Sánchez Quintana, Nuria e Sans Baulenas, Neus(2005) *Gente 3*. Barcelona: Difusión

Ortega Garcia, Juliana (1998) *¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!*. Lisboa: Ministério da Educação

Vásquez, Ruth (Coord.) (2009) *Prisma Progres. Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen

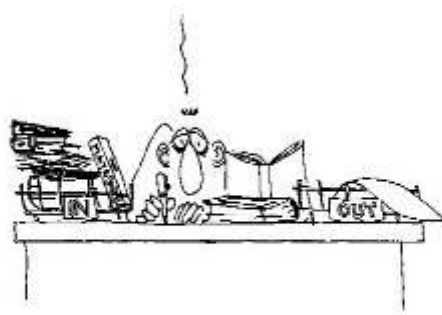
Vigón Artos, Secundino e Moreira, M. (2003) *Paso a Paso 1*. Porto: Porto Editora

Anexos

Lee el texto:

El Libro Rojo del Cole

Todo el mundo tiene ganas de aprender. Hay muchos profesores que consideran que lo más importante en la enseñanza es que sean ellos quienes enseñan a los alumnos las cosas que deben aprender. Estos profesores piensan que sería una pérdida de tiempo permitir a los alumnos aprender cosas por su cuenta o dejarlos discutir entre ellos acerca del trabajo. Hay muchos profesores que encuentran perfectamente inútil explicar a los alumnos la razón por la que deben aprender determinada cosa, dicen que hay que aprenderla porque está en el libro. Esos maestros están equivocados. Deberían explicar siempre. Si algo vale la pena de ser aprendido, deben decirles por qué. Y si no vale la pena, o no tiene más remedio que enseñarlo, deben confesarlo honradamente.



Para quitarse de encima las responsabilidades y hacerse sentir que es culpa tuya si no aprendes lo suficiente en la escuela, los profesores te ponen deberes para hacer en casa.

Quieren organizarte el tiempo que pasas en la escuela, pero además, creen que es conveniente no dejarte malgastar a tu gusto tus horas de libertad.

La escuela cree que es incapaz de enseñarte las cosas necesarias solamente durante las horas de clase. La escuela quiere darte "buenos hábitos de trabajo" para convertirte en un esclavo del deber. El "deber" para la escuela es algo soberanamente fastidioso.

La escuela quiere empezar a alejarte del ocio, le teme a tu ocio porque en él tú puedes encontrar maneras propias de aprender cosas o puedes divertirte y la escuela detesta ambas cosas.

Para quitarse de encima las responsabilidades y hacerte sentir que es culpa tuya si no aprendes lo suficiente en la escuela, los profesores te ponen deberes para hacer en casa.

Los deberes resultan tan fastidiosos que el profesor nunca se atrevería a pedirte que lo hagas en clase. Muchos deberes tratan sobre temas que ya conoces. Te los dan porque se imaginan que si haces diez veces lo mismo lo sabrás mejor. Sucede todo lo contrario: terminarás odiando lo que ya sabías.

El tiempo que empleas en hacer los deberes es casi siempre tiempo perdido. El profesor no dejará de poner deberes aunque le digas que son pesados y fastidiosos. Pero tienes que decírselo. Si te ejercitas desde ahora en denunciar la verdad según te parece, difícilmente cuando seas adulto lograrán hacerte acallar.

La mayoría de los profesores, y muchísimos padres, no puede imaginar que se pueda aprender algo sin hacer deberes en casa. Explícales que en algunos países, como en Suecia, los deberes de casa han sido suprimidos. De todas maneras, te aconsejamos que protestes si tienes deberes que te ocupan más de una hora diaria para hacerlos.

<http://www.marxismo.org/files/ElLibroRojoDelCole.pdf>

Lee el texto:

Declaración Universal de Derechos Humanos

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

1. En el Artículo 26 de la *Declaración de Derechos Humanos* hay algunas expresiones subrayadas. ¿Qué idea te transmiten?

2. Tú, como estudiante, también tienes obligaciones. Intenta completar las frases siguientes utilizando las perífrasis que indican obligación.

- **Tener que + un verbo en infinitivo**

Ejemplo: Tenemos que promover...

- **Haber de + un verbo en infinitivo**

Ejemplo: Hemos de luchar por...

- **Deber + un verbo en infinitivo**

Ejemplo: Debemos trabajar por...

- **Hay que + un verbo en infinitivo**

Ejemplo: Hay que estudiar...

- 2.1.** En esta escuela _____ a todos los profesores, compañeros y funcionarios.
- 2.2.** Si quieres ser respetado, _____ a los demás.
- 2.3.** La profesora de español me ha dicho que si quiero aprobar la asignatura, _____ más.
- 2.4.** No se puede fumar en la escuela. _____ esta norma.
- 2.5.** Todos los alumnos y profesores _____ limpias las instalaciones de la escuela.
- 2.6.** Los ascensores se utilizan en caso de necesidad, para personas con minusvalías o que van muy cargadas. Por eso, los alumnos _____ utilizar el ascensor.
- 2.7.** El reglamento de la escuela dice que, al salir del aula _____ las luces y cerrar la puerta.
- 2.8.** Si algún compañero tuyo tiene dificultad en alguna asignatura, tú _____.
- 2.9.** Aunque la caligrafía es algo muy personal, los alumnos _____ de manera legible para que los profesores puedan corregir sus pruebas.
- 2.10.** Cuando vayas a los aseos, _____ limpios para que sean utilizados por las demás personas. Es una actitud de respeto.

Ficha de trabalho elaborada pela professora em estágio

1. Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

Juan y Carmen son dos hermanos con gustos diferentes. A Juan le gusta el fútbol, ver la tele y jugar con la Play Station. No le gusta nada leer. Le encanta salir de excursión y viajar con su familia en el coche nuevo de su padre. A Carmen le encanta leer y le gustan las películas de ciencia-ficción, ir a conciertos y chatear con sus amigos. También le gusta salir de excursión con su familia.



1.1. ¿Qué le gusta a él?

1.2. ¿Qué le gusta a ella?

1.3. ¿Qué te gusta a ti?

(A mí)	me	} gusta el cine } gusta jugar al fútbol } gustan las motos
(A ti)	te	
(A él/ella/usted)	le	
(A nosotros/as)	nos	
(A vosotros/as)	os	
(A ellos/ellas/ustedes)	les	
Igual que <i>gustar</i> → <i>encantar</i>		

Para marcar la intensidad usamos:

Me gusta ***muchísimo*** el cine.
Te gusta ***mucho*** bailar.
Le gustan ***bastante*** los pasteles.
No nos gustan ***demasiado*** los deportes.
No os gusta ***nada*** viajar.

2. Pregunta a tu compañero y di una cosa que:

Le encanta.....

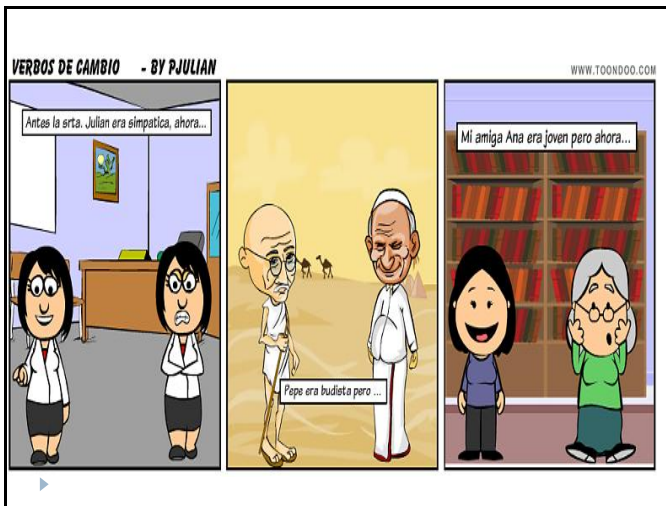
Le gusta mucho.....

No le gusta demasiado.....

No le gusta nada.....



HACERSE VOLUNTARIO



HACERSE + ADJETIVO/SUSTANTIVO

- Se usa para expresar un cambio de cualidad voluntario o intencionado

- Se ha hecho budista
 - Se ha hecho pacifista
 - Se ha hecho editor
- ➡ cambios ideológicos o profesionales

- A veces expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo:

- Me he hecho rico; se ha hecho muy famoso.

VOLVERSE + ADJETIVO/ UN(A) + SUSTANTIVO + ADJETIVO

- Se usa para expresar un cambio de cualidad involuntario o inconsciente

- Se ha vuelto insoportable/ insociable/muy cariñoso.
- Se ha vuelto un hombre tacaño.

- Indica una característica que antes no se tenía y que ahora sí caracteriza al individuo

PONERSE + ADJETIVO (estados de animo o color)

- Se usa para expresar un cambio físico o en el estado de ánimo

- De susto **se puso blanco** como la nieve.
- **Me he puesto triste** al escuchar esa canción.

- el cambio en el estado es involuntario, espontáneo y momentáneo.



• Expresiones:

- Ponerse de uñas (*muy enfadado*)
- Ponerse de los nervios (*muy nervioso*)
- Ponerse malo/enfermo (*enfardarse muchísimo*)

QUEDARSE + ADJETIVO / PARTICIPIO/ COMPLEMENTO PREPOSICIONAL

- Se usa para expresar un cambio de estado o la pérdida de algo:

- Tras la operación **se quedó ciego**.
- Después del atraco **se quedó paralizado**.
- Me he comprado un piso y **me he quedado sin blanca**.
- **Me he quedado impresionada** con lo que has dicho.



• Expresiones fijas:

- Quedarse de piedra
- Quedarse en blanco
- Quedarse roto
- Quedarse muerto

CONVERTIRSE EN + (UN/A) ADJETIVO SUSTANTIVADO

- Expresa una transformación que afecta a las cualidades.

- Suele ir acompañado de determinantes (artículo, demostrativo, posesivo,...):

- Se ha convertido en un egoísta.
- Te has convertido en mi musa.

En Gramática B2, ed. Anaya ELE.

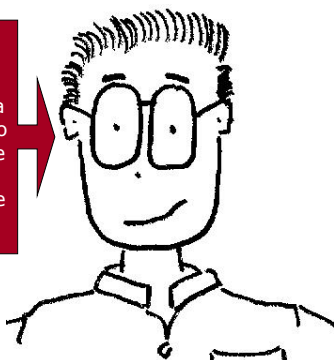
Ejercicios:

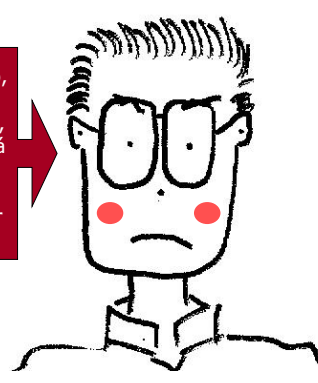
- ▶ Selecciona los adjetivos adecuados para cada verbo de cambio:

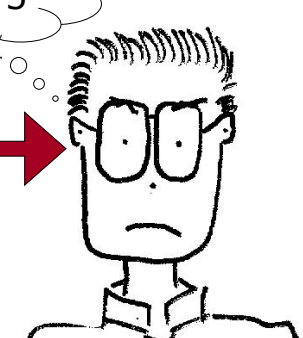
voluntario, bloqueado, tímido, perplejo, pálido, imprescindible, anarquista, triste, popular

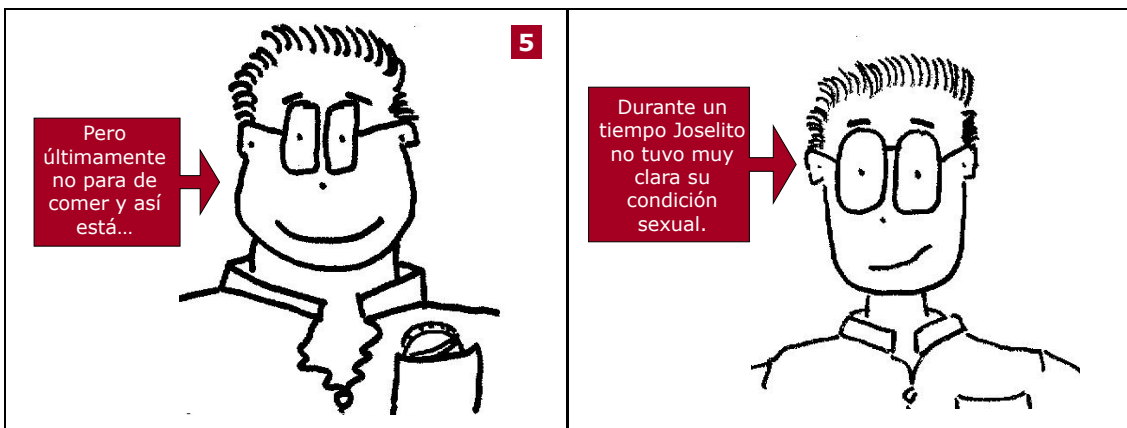
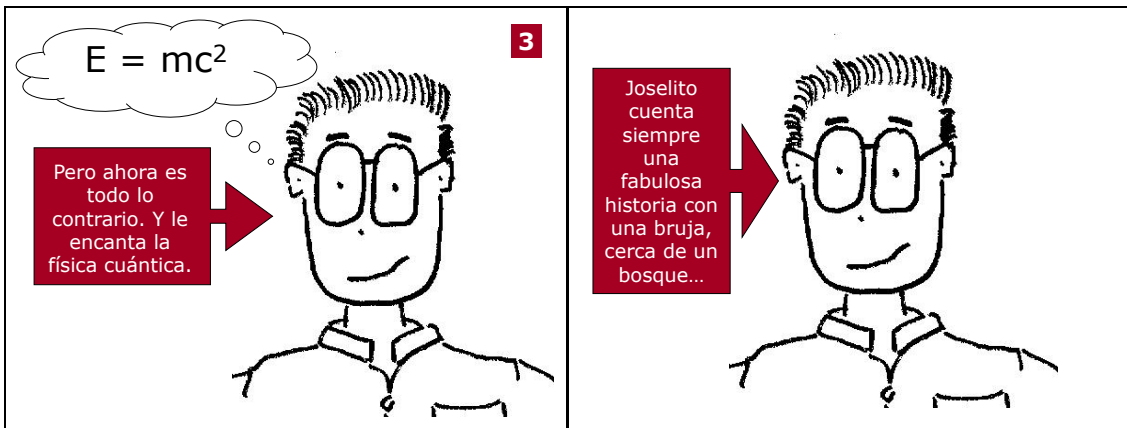
QUEDARSE	HACERSE	PONERSE	VOLVERSE

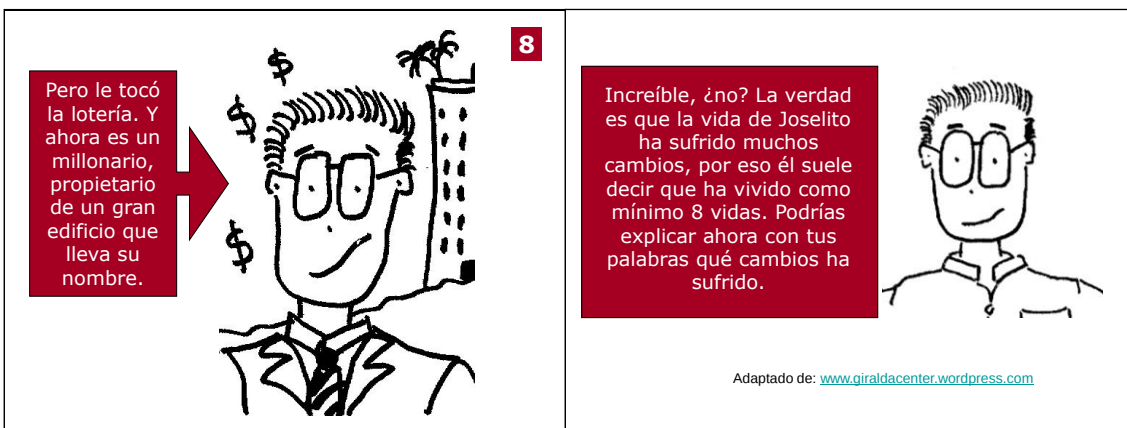
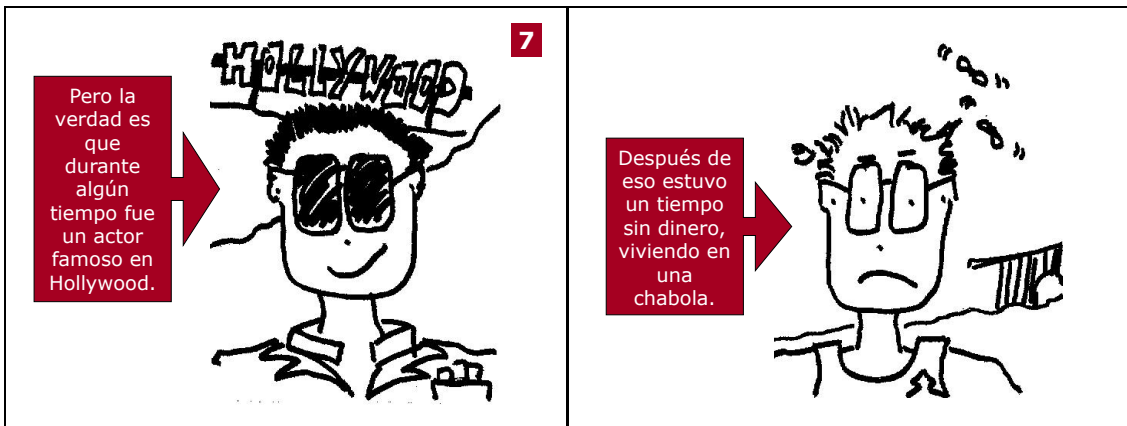
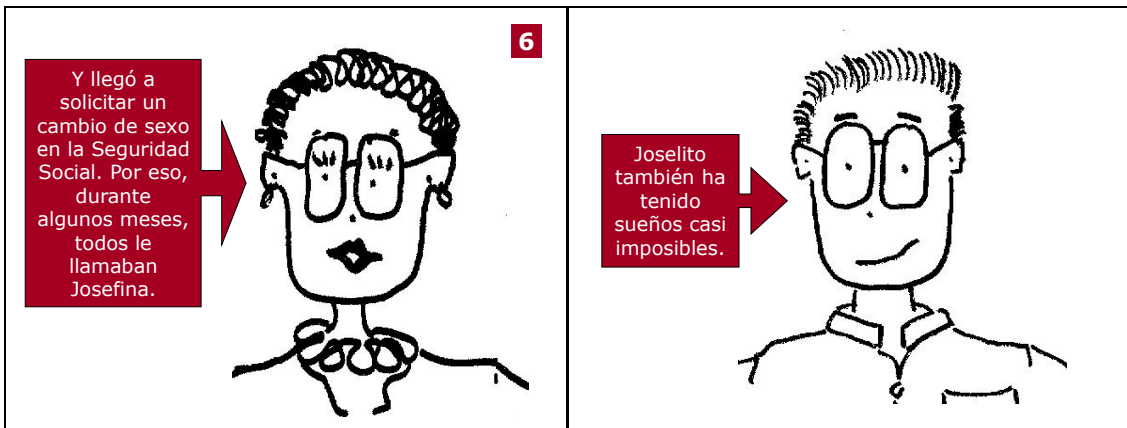


Las 8 vidas de Joselito	Realmente Joselito es una persona normal, pero a lo largo de su vida "ha vivido o vive otras". 
--	--

1 Por ejemplo, como es muy tímido, cuando está con mucha gente le suele pasar esto... 	Y otras veces, cuando tiene que hacer un examen, o hablar de algo importante o icoger un avión!... 
--	---

2 Se come las uñas y todo su cuerpo se mueve sin parar. 	Hace muchos años, Joselito tenía problemas con las matemáticas... $2 + 2 = 5$ 
---	--





Adaptado de: www.giraldacenter.wordpress.com