

ESTUDOS LINGUÍSTICOS
LINGUISTIC STUDIES

Revista do Centro de Linguística
da Universidade Nova de Lisboa

(CLUNL)

Este número da Revista *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*
foi subsidiado pelo FAAC (ref.ª 440.02, Proc. 11/1/803) e pelo
Projeto Estratégico (PEst-OE/LIN/UI3213/2014) atribuído ao CLUNL



Edições Colibri

GRAMÁTICA & TEXTO: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ADRIANA CARDOSO

(Escola Superior de Educação de Lisboa / CLUL)

SUSANA PEREIRA*

(Escola Superior de Educação de Lisboa / CLUNL)

MARIA ENCARNAÇÃO SILVA*

(Escola Superior de Educação de Lisboa / CLUNL)

ABSTRACT: In this article we describe an experiment in teaching training undertaken in the context of the Masters programme in Teacher Training (for primary school teachers) at Lisbon College of Education. The training experiment was able to: (i) incorporate language teaching into the broader curriculum; (ii) relate the teaching of texts and the teaching of grammar; (iii) integrate the theoretical and practical dimensions of teacher training. The didactic scheme adopted relies on theoretical assumptions, such as the concept of the integrated curriculum advocated by Beane (2003) and the model of didactic sequence developed, amongst others, by Dolz & Schneuwly (1998).

0. Introdução

Neste artigo pretendemos apresentar um percurso formativo desenvolvido no mestrado de formação de professores de 1.º e 2.º ciclos na Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da disciplina de Gramática Textual. Esta é uma disciplina que se articula com a prática pedagógica que os alunos realizam nas escolas de 1.º e 2.º ciclos no último ano da sua formação inicial.

Este projeto de formação foi desencadeado pela constatação da existência de práticas de sala de aula pouco eficazes no domínio do ensino da escrita e da gramática, quer por parte dos futuros professores em formação, quer por parte dos docentes em exercício que recebiam os nossos estudantes nas

* Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PEst-OE/LIN/UI3213/2014.

suas salas de aula para a realização de estágio. Nestes contextos, o ensino da escrita e da gramática fazia-se através de atividades avulsas, sem intencionalidade pedagógica claramente definida, não se constituindo como verdadeiras experiências de aprendizagem. Estas práticas traduziam-se em maus resultados por parte dos alunos e, no âmbito da formação de professores, conduziam a uma perpetuação de práticas pouco adequadas.

Assim, na disciplina de Gramática Textual, optou-se por trabalhar em interação com a disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, tendo os alunos de planejar sequências didáticas de ensino e aprendizagem de diferentes géneros textuais, devendo contemplar de forma integrada o desenvolvimento de diferentes competências da língua, em particular, a reflexão sobre o conhecimento explícito da língua (CEL). Estas sequências são, posteriormente, implementadas no contexto de intervenção educativa em escolas de 1.º e 2.º ciclos.

Neste artigo, pretendemos mostrar que a experiência de formação que desenvolvemos permite: (i) equacionar o ensino da língua numa perspetiva de integração curricular; (ii) perspetivar a relação entre a didática do texto e a didática da gramática; (iii) articular as dimensões teórica e prática da formação de professores.

1. Enquadramento teórico

No projeto de formação que aqui apresentamos, o ensino/aprendizagem da língua é equacionado numa perspetiva de integração curricular, seguindo de perto a conceção de currículo defendida por Bean (2003), isto é, uma conceção de currículo que procura relações em todas as direções, partindo de problemas, privilegiando projetos, integrando experiências e promovendo a integração social e democrática. Concretizando, defende-se uma integração a dois níveis: (i) a aprendizagem da língua e, nomeadamente do texto, ao serviço da execução de projetos que contextualizam socialmente os escritos e lhes dão sentido, integrando-os em circuitos comunicativos; (ii) o desenvolvimento integrado das diferentes competências linguísticas e textuais.

Tendo em conta estes princípios, adotamos a sequência didática (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001; Schneuwly & Dolz, 2004) como o modo de ação didática privilegiado para atingir os objetivos que definimos para a formação. De acordo com os autores referidos, entende-se sequência didática como um conjunto organizado de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, centradas em torno de uma tarefa precisa de produção oral ou escrita. Trata-se de um conjunto de atividades ligadas entre si, planificadas etapa por etapa e concebidas de forma a que o aluno aprenda determinado conteúdo. A sequência didática,¹ de acordo com estes autores, organiza-se de acordo com o seguinte modelo:

¹ No âmbito da didática da escrita, no contexto português, veja-se, entre outros, Barbeiro & Pereira (2007) e Pereira & Cardoso (2013).

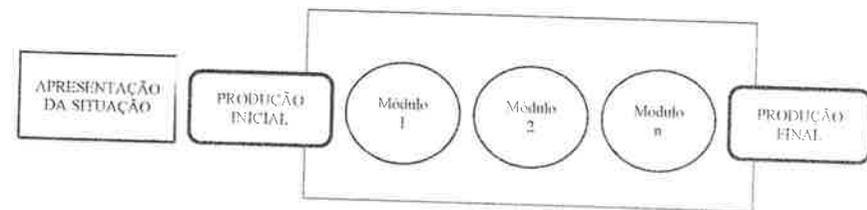


Figura 1. Modelo de sequência didática. Adaptado de Dolz & Schneuwly (1998)

De uma forma muito sintética, este modelo compreende uma situação inicial, que pode ser um projeto que vai dar sentido ao género textual que se pretende trabalhar. Para identificar os conhecimentos prévios sobre o género a estudar, é realizada uma produção inicial. Esta produção é analisada e são identificadas as dificuldades que os alunos revelam na produção do género. Essas dificuldades serão trabalhadas nos diferentes módulos da sequência didática. Na produção final do exemplar do género em estudo, serão reinvestidos os conhecimentos adquiridos ao longo dos diferentes módulos. A comparação das duas produções, inicial e final, permitirá que o professor e os próprios alunos possam avaliar a sua progressão (cf. Silva, 2010).

Por fim, o trabalho que desenvolvemos em relação aos géneros textuais tem ainda como referenciais os princípios do interacionismo sociodiscursivo defendidos por Bronckart (1985, 1997) e a noção de género textual herdada de Voloshinov (1972) e retomada, entre outros, por Marcuschi (2008) e Coutinho (2003, 2005).

2. Etapas do projeto de formação

Os estudantes em formação realizam estágios profissionais em salas de aula com crianças que frequentam diferentes anos de escolaridade do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Estes estágios de iniciação à prática profissional compreendem duas etapas: uma primeira etapa, designada de observação, e uma segunda etapa já de intervenção pedagógica.

Na etapa de observação, os estudantes identificam projetos de interesse dos grupos de alunos com os quais vão posteriormente trabalhar. Selecionam um projeto e equacionam, com o nosso apoio, qual o género textual que é pertinente ser trabalhado. De seguida, procedem à recolha da produção inicial.

A partir da observação de aulas e da recolha da produção inicial, é possível desenvolver um trabalho que contempla essencialmente cinco fases.

Fase 1: Caracterização do contexto. No âmbito da disciplina de Gramática Textual, é caracterizado o grupo de alunos do ponto de vista da sua competência linguística e textual a partir dos dados recolhidos na sala de aula. Esta análise, realizada com o apoio dos docentes da disciplina, é determinante para a definição dos módulos que compõem a sequência didática.

Fase 2: Construção de uma boa representação do género. Nesta fase, os nossos estudantes realizam um percurso de descoberta das características do género que terão de ensinar, mobilizando conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação inicial.

Fase 3: Construção da sequência didática. Passa-se então à elaboração detalhada da sequência didática, incluindo a descrição pormenorizada das atividades e dos materiais exigidos por cada módulo. A sequência didática a elaborar, para além de seguir os princípios referidos na secção 1, tem também de: (i) incluir num dos módulos a elaboração de um laboratório gramatical² (cf. Costa *et al.*, 2011; Pereira, 2010); (ii) prever uma linha de progressão, indicando de forma genérica, conteúdos e atividades que devem ser trabalhados nos anos de escolaridade a montante e a jusante, numa perspetiva de progressão em espiral (Chartrand, 2008).

Fase 4: Implementação da sequência didática. No âmbito do estágio de iniciação à prática profissional, os estudantes aplicam, de forma supervisionada, a sequência didática que construíram.

Fase 5: Reflexão sobre o processo. Já em trabalho de acompanhamento da prática, é feita a reflexão quer sobre o trabalho de implementação da sequência didática em sala de aula, quer sobre o impacto de toda esta experiência formativa no desenvolvimento profissional dos estudantes em formação.

3. Exemplário

Nesta secção, tentaremos ilustrar a forma como as sequências didáticas implementadas pelos alunos respondem a alguns dos desafios colocados, nomeadamente ao nível da contextualização social e integração curricular das produções escritas, da definição de critérios de progressão e da integração de competências em língua. Para a ilustração destas diferentes dimensões, foram selecionados dois trabalhos, que se centram nos géneros textuais *roteiro turístico* e *verbete de dicionário*.

3.1. Contextualização social e integração curricular

A contextualização social e cultural das produções escritas, no caso do trabalho didático sobre o género *roteiro turístico*, passou pela criação de uma situação fictícia em que a motivação para o projeto a desenvolver pelas turmas (uma de 4.º ano e outra de 5.º ano) surge no contexto de um concurso promovido pela Câmara Municipal destinado aos alunos das escolas de 1.º e

de 2.º ciclo (cf. figuras 1 e 2 do anexo 1). O concurso consistia na realização de um *roteiro* da Vila do Crato que apresentasse os principais pontos de interesse da localidade.

É de salientar que a própria natureza do produto final deste projeto facilitava a *integração curricular*, na medida em que pressupunha o recurso a conhecimentos e técnicas de diferentes domínios disciplinares, nomeadamente das áreas curriculares de Estudo do Meio, de Português e de Matemática. Em termos mais específicos:

a) para levantamento dos pontos de interesse cultural / histórico / arquitetónico da vila, foi necessário pesquisar sobre o *passado do meio local*, reconhecer *vestígios do passado local* e localizar e representar os *diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade*, conteúdos previstos no programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo.

b) para a construção do itinerário, foi necessário trabalhar a *orientação espacial*, nomeadamente a visualização e descrição de *posições, direções e movimentos*, a leitura e utilização de *mapas e plantas* e a representação de *medida e medição*, conteúdos previstos no programa de Matemática do 1.º Ciclo.

c) para as fases de recolha, tratamento e planificação das atividades a desenvolver, foram produzidos diferentes géneros textuais, nomeadamente uma carta formal dirigida à Junta de Freguesia para solicitar o mapa da vila, relatórios de visita de estudo a diversos pontos de interesse na vila, o itinerário e o guia turístico.

No caso do trabalho didático sobre o género *verbete de dicionário*, a contextualização social e cultural das produções escritas passou pela criação de uma situação fictícia em que o projeto a desenvolver pela turma de 1.º ciclo tinha como situação desencadeadora a recente chegada de alunos de diferentes nacionalidades, designadamente, alunos de origem romena e cabo-verdiana, e a sua necessária integração no contexto da escola/turma. Para facilitar essa integração, a turma decide construir um dicionário plurilingue em que constem palavras referentes a objetos do quotidiano da escola (e.g. *livro, lápis, refeitório*). Este dicionário é ilustrado e contém entrada, *verbete* e *abonações* em português, para além da tradução em romeno e em crioulo de cabo-verde com registo áudio da pronúncia das palavras (cf. figura 3 do anexo 1).

A natureza do produto final do projeto, que consistia na produção de um dicionário plurilingue a disponibilizar no *blog* da turma, promovia a *integração curricular*, na medida em que pressupunha o recurso a conhecimentos e técnicas diversificadas. Neste caso, a integração curricular foi promovida sobretudo através da articulação entre os domínios de Português e os de Expressão e Educação Plástica e de Educação Tecnológica (TIC), nomeadamente no que respeita às tarefas de ilustração do dicionário e de elaboração do *blog*. Para além disso, a vertente do projeto que apelava à sensibilização para a existência de contextos multilingues, promovendo a valorização de

² No módulo de laboratório gramatical, pretende-se que os estudantes em formação selecionem uma característica linguística e/ou textual pertinente no âmbito do género textual em causa e construam uma sequência de atividades que preveja as seguintes etapas: (i) observação e manipulação de dados; (ii) descoberta de regularidades; (iii) sistematização. Pretende-se ainda que, depois desta tarefa de focalização (cf. Camps, 2006), se prevejam formas de mobilização deste saber nos processos de produção e compreensão de exemplares do género em estudo.

diferentes línguas e culturas, remetia igualmente para conteúdos do programa de Estudo do Meio (que prevê, nos seus objetivos gerais, o desenvolvimento do respeito por outros povos e culturas).

3.2. Critérios de progressão

De acordo com o modelo de sequência didática, a produção inicial permite identificar os conhecimentos sobre o género, assim como destacar as dificuldades sentidas pelos alunos, de forma a planificar os módulos a trabalhar ao longo da sequência.

No caso do trabalho sobre o género roteiro turístico, a tarefa que dá lugar à produção de texto inscreve-se num primeiro momento de trabalho de colaboração entre as duas turmas, que se organiza da seguinte forma:

- Os alunos de ambas as turmas são desafiados a construir um roteiro com a localização e descrição dos principais espaços da sua escola.³
- Os roteiros são trocados entre as turmas e são usados durante uma visita à escola dos colegas.
- Cada turma faz o levantamento das dificuldades sentidas ao longo do processo.

Na medida em que ao longo do projeto é desenvolvido um trabalho colaborativo entre as duas turmas, a progressão dos conteúdos é concretizada, por um lado, na diferenciação das tarefas por que cada uma das turmas é responsável e, por outro lado, na especificidade dos conteúdos trabalhados nos módulos, nomeadamente no que respeita ao trabalho sobre o CEL.

Da necessária articulação entre o trabalho sobre o género textual e o trabalho sobre o CEL decorre igualmente a complexificação e aprofundamento dos conteúdos trabalhados nos dois planos. Assim, no caso do trabalho sobre o verbete de dicionário, são as características do produto final (i.e., no caso do 1.º ciclo, a criação de um dicionário de palavras pertencentes ao campo lexical de escola (cf. figura 4, anexo 1) e, no caso do 2.º ciclo, a criação de um dicionário de expressões idiomáticas (cf. figura 5, anexo 1) que determinam, por exemplo, a seleção dos conteúdos de CEL a privilegiar, como se pode observar na Tabela 1:

<i>O dicionário da nossa escola</i> (1.º ciclo)	<i>Dicionário de expressões idiomáticas</i> (2.º ciclo)
<ul style="list-style-type: none"> • Classes de palavras: nome. • Flexão nominal. • Relações semânticas entre palavras. • Campo lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões idiomáticas. • Relações semânticas entre palavras. • Construção do sentido literal e figurado.

Tabela 1 – Progressão de conteúdos de CEL

3.3. Integração de competências de língua

A integração de competências de língua encontra-se patente em diferentes dimensões dos trabalhos produzidos pelos alunos. A articulação das competências de leitura/escrita com o CEL concretiza-se, por exemplo, na elaboração de um laboratório gramatical (que deve constituir um dos módulos da sequência didática). Neste caso, os conteúdos a trabalhar devem estar relacionados com as características linguísticas e/ou textuais do género em questão, de forma a permitir a mobilização dos conhecimentos construídos para o trabalho sobre o texto. A título de exemplo, no trabalho sobre o roteiro turístico optou-se por trabalhar os organizadores espaciais e, no trabalho sobre o verbete do dicionário, foram selecionadas as classes de palavras.

Por outro lado, a própria organização em módulos, estruturadora da sequência didática, prevê a integração de diferentes competências de língua, na medida em que os momentos de apropriação do modelo, de pesquisa de informação e de planificação da produção escrita convocam diferentes competências, como se pode observar na figura 2:

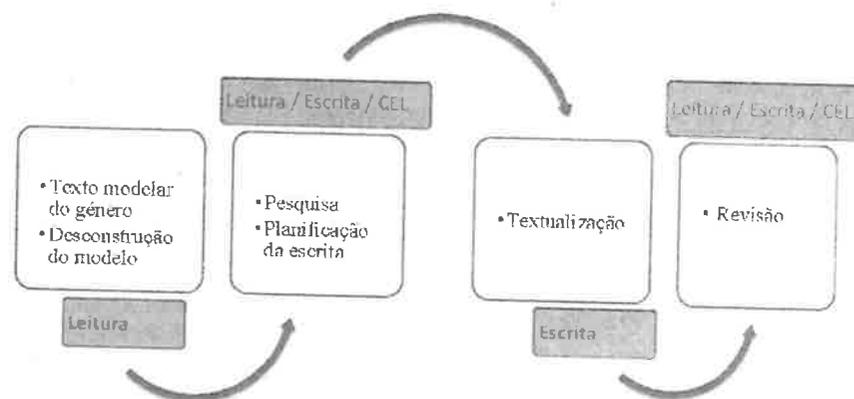


Figura 2 – Organização dos módulos

Não sendo possível neste contexto descrever os módulos das sequências didáticas realizadas, remetemos para as figuras apresentadas em anexo, em

³ A elaboração de um roteiro da escola, como produção inicial, é justificada pelo grupo de trabalho como a adoção da lógica de uma estrutura curricular que se organiza por alargamento progressivo, vulgarmente designada por «expanding horizons curriculum» (Roldão, 2001: 20). No caso específico da exploração de conteúdos relativos ao meio próximo e o respetivo alargamento a contextos mais amplos, o programa de Estudo do Meio propõe uma abordagem de conteúdos referentes à realidade que está fisicamente mais próxima dos alunos, passando, progressivamente, a uma abordagem de conteúdos fisicamente mais distantes. O alargamento progressivo é visível, designadamente na produção inicial, uma vez que os alunos constroem o roteiro da sua sala (meio que lhes é próximo) para, posteriormente, construir o roteiro turístico da Vila.

que se apresentam alguns materiais usados para a exploração do roteiro turístico: (i) o texto modelar apresentado para o roteiro turístico (cf. figura 6, anexo 1), que a ser efetivamente usado pelos alunos no contexto de uma visita de estudo a Sintra; (ii) o documento proposto para a desconstrução das características do roteiro turístico, a ser trabalhado na sala de aula, depois da visita de estudo (cf. figura 7, anexo 1); (iii) o guião proposto para o trabalho de campo, no sentido de recolher informação acerca dos pontos de interesse a constar no roteiro (cf. anexo 2); um guião para a produção do roteiro (cf. anexo 3) e (iv) um guião para a produção da descrição dos pontos de interesse (cf. anexo 4).

4. Reflexão final

O percurso formativo acima descrito tem-se revelado particularmente estruturante para todos os intervenientes no processo: professores da disciplina de Gramática Textual, estudantes em formação, crianças nas escolas e professores titulares das turmas onde estagiam os nossos estudantes. Tem-se traduzido progressivamente numa clara melhoria da qualidade da intervenção didática dos nossos estudantes no que se refere ao ensino da escrita e da gramática nos momentos de iniciação à prática profissional.

Como principais potencialidades deste percurso, destacamos o facto de permitir: (i) estruturar o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da gramática; (ii) contextualizar socialmente as produções escritas, partindo de projetos; (iii) desenvolver de forma integrada as diferentes competências linguísticas e, simultaneamente, trabalhar de forma integrada as diferentes áreas do saber; (iv) definir formas de progressão em espiral.

Por fim, identificamos alguns constrangimentos. Os estudantes revelam dificuldades, nomeadamente, na conceção de atividades integradoras, na mobilização de saberes científicos e didáticos em situação de intervenção em sala de aula e na articulação entre o ensino do texto e o ensino da gramática. Os professores que recebem os estudantes também colocam, por vezes, alguns entraves, considerando que o trabalho com sequências didáticas implica demasiado tempo para trabalhar um género textual. De forma geral, estes docentes revelam ainda dificuldade em compreender as vantagens desta forma de trabalhar a escrita.

Referências

- Barbeiro, Luís & Luísa Álvares Pereira (2007). *O Ensino da Escrita - a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Beane, James (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras* 3 (2), pp. 91-110.
- Bronckart, Jean-Paul (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Bronckart, Jean-Paul (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Camps, Anna (2006). Secuencias didáticas para aprender gramática (SDG). In Anna Camps & Felipe Zayas (Coords.) *Secuencias didáticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 31-37.
- Chartand, Suzanne (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec: Publications Québec Français.
- Costa, João, Assunção Cabral, Ana Santiago & Filomena Viegas (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Coutinho, Maria Antónia (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG/FCT.
- Coutinho, Maria Antónia (2005). Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica*, 19.1, 73-88.
- Dolz, Joaquim & Bernard Schneuwly. 1998. *Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: Editeurs ESF.
- Dolz, Joaquim, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly. (Dir.) (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Marcuschi, Luís Antônio (2008). *Produção textual, análise de géneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora.
- Pereira, Luísa Álvares & Inês Cardoso (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In Luísa Álvares Pereira & Inês Cardoso (Eds.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, Susana (2010). Explicitação gramatical no 1.º Ciclo. In Otília Sousa & Adriana Cardoso (Eds.) *Desenvolver competências em língua - Percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 145-174.
- Roldão, Maria do Céu (2001). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo - fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Schneuwly, Bernard & Joaquim Dolz (2004). *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Serra, Irina, Ana Francisco, Andreia Gomes & Patrícia Almeida (2012). *O roteiro da vila, trabalho desenvolvido no âmbito do mestrado em Ensino de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico, ESELx (manuscrito)*.
- Silva, Ana, Joana Costa, Nádia Braga & Sofia Rodrigues (2012). *Entrada de Dicionário, trabalho desenvolvido no âmbito do mestrado em Ensino de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico, ESELx (manuscrito)*.
- Silva, Maria Encarnação (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In Otília Sousa & Adriana Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua - Percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 33-72.
- Voloshinov, Valentin (1977 [1929]). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.

Anexo 1

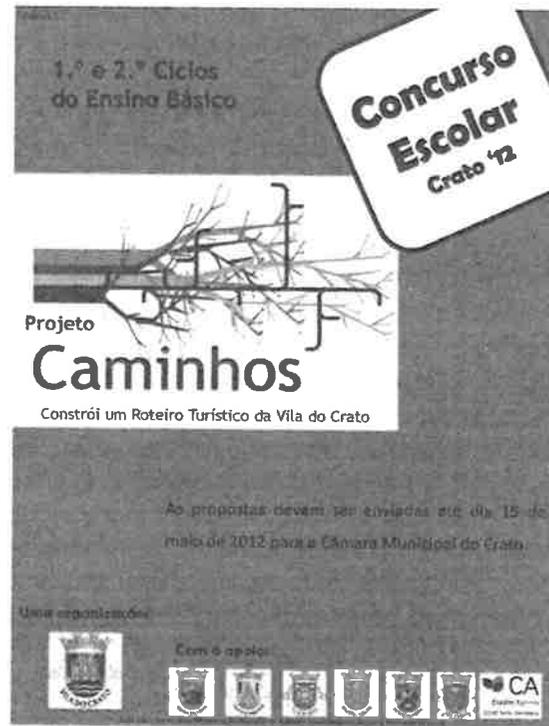
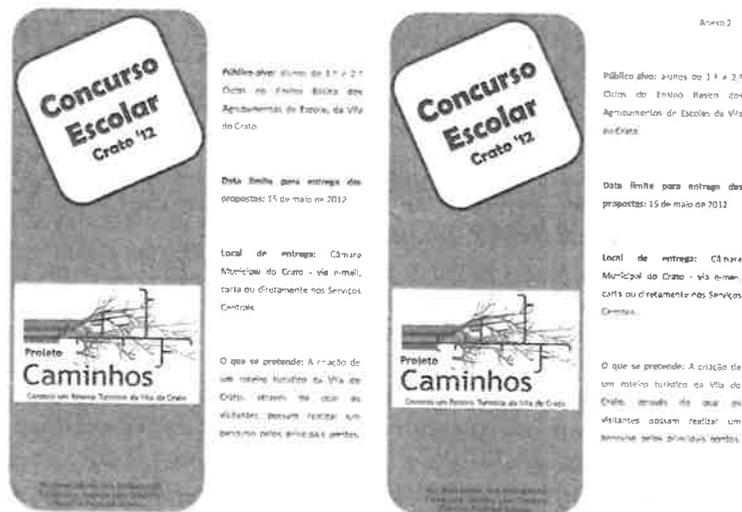


Figura 1 – Cartaz de divulgação do concurso escolar (Fonte: Serra et al., 2012)



Boletim de Participação no Concurso Escolar Crato '12

Agrupamento de Escolas: _____

Escola: _____

Ano de Escolaridade: _____

Nome do projeto a concurso: _____

Projeto elaborado em suporte: _____

Agrupamento de Escolas: _____

Turma: _____

Ano de Escolaridade: _____

Nome do projeto a concurso: _____

Projeto elaborado em suporte: _____

Uma organização: [Logos de escolas]

Com o apoio: [Logos de escolas e CA]

Uma organização: [Logos de escolas]

Com o apoio: [Logos de escolas e CA]

Figura 2 – Boletim de inscrição no concurso escolar (Fonte: Serra et al., 2012)

O Dicionário da nossa escola

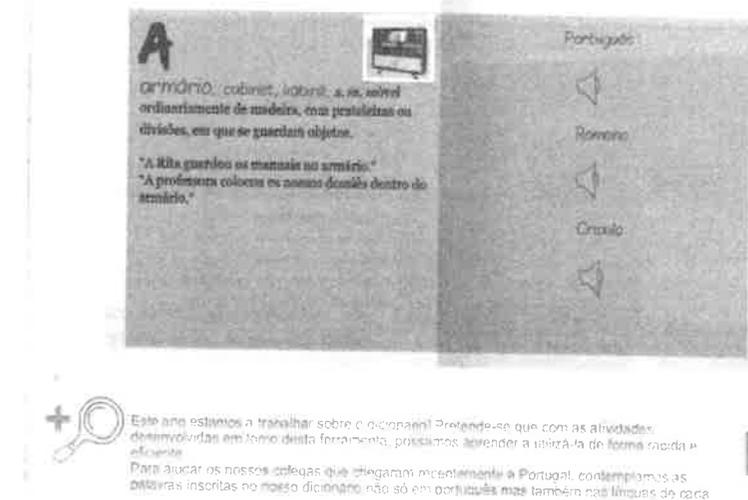


Figura 3 – Dicionário da nossa escola no blog da turma (Fonte: Silva et al., 2012)



livro

carte (romeno)

liv (crioulo)

n. m., conjunto de folhas impressas reunidas em volume e protegidas por uma capa.

A Maria está a ler um livro de aventuras.

Os livros levam-nos a outros lugares.

Figura 4 – Verbete do *Dicionário da nossa escola* (Fonte: Silva et al., 2012)




Barriga

n. f. parte do tronco humano onde se encontram o estômago e os intestinos.

Ter mais olhos que barriga – querer mais do que se consegue comer.

Ter o rei na barriga. – ter ares muito importantes; ser presunçoso; ser arrogante.

Figura 5 - Verbete do *Dicionário de expressões idiomáticas* (Fonte: Silva et al., 2012)

Itinerário Turístico de Sintra – Percurso do Castelo



Itinerário:

- Partindo do Palácio Nacional de Sintra (1) siga para a Rua das Padarias;
- Suba a Rua das Padarias e à sua esquerda encontra a Pastelaria Periquita (2);
- Continue à esquerda pelas escadinhas, até à Rua de Ferrara;
- Neste ponto siga a sinalética e vire à direita;
- Dirija-se até ao Largo Ferreira de Castro (3), início da Rampa da Pena;
- Suba a Rampa e repare no Chalet Blester (4) do seu lado direito;
- Continue a subir pelo asfalto até ao cruzamento para Capuchos e Pé da Serra;
- Vire à esquerda para a estrada empedrada;
- Passe pelo portão do Parque da Pena, ou portão dos Lados;
- Continue a subir até à zona de entrada para o Castelo dos Mouros (5);
- Depois de visitar o Castelo dos Mouros, comece a descer em direção às ruínas da Capela de São Pedro (6);
- Continue até à Igreja de Santa Maria (7);
- Siga pela Calçada dos Clérigos até à Fonte da Sinboga (8);
- Continue a descer e vire à direita para a Rua de Ferrara (9);
- Desça as Escadinhas Fátima Nunes (10) e regresso ao Largo do Palácio Nacional.

Descrição dos Pontos de Interesse:

(1) Palácio Nacional de Sintra

O Palácio Nacional de Sintra é constituído por vários corpos edificadas ao longo de sucessivas épocas e é um dos mais importantes exemplares portugueses de arquitetura realenga e por isso classificado de Monumento Nacional.



Possui o maior conjunto único de azulejaria hispano-mourisca e coleções de artes decorativas do século XVI ao século XVIII. O edifício é dominado por duas grandes chaminés cónicas geminadas que coroam a cozinha e constituem o "ex-libris" de Sintra.

Com fundação árabe, o Palácio de Sintra torna-se, a partir do século XI e por cerca de oito séculos, residência da Família Real Portuguesa. Único sobrevivente dos Paços Reais medievais, a sua configuração atual não se alterou substancialmente desde meados do século XVI, resultando de campanhas de obras sucessivas de D. Dinis, D. João I (séc. XV) e D. Manuel I (séc. XVI). Reunindo vários estilos arquitetónicos - gótico, mudéjar e manuelino - foi muito utilizado na Idade Média como refúgio da Corte durante os meses de verão e para a prática da caça.

Figura 6 – Excertos do texto modelo (Fonte: Serra et al., 2012)

Anexo 3

Guião de planificação do texto do itinerário (Serra *et al.*, 2012)

Nome: _____ Turma: **4.º ano**

Data: ____/____/____

Depois de seres analisado em grande grupo quais as principais características de um texto instrucional, é altura de começares a escrever o teu próprio texto com base nas notas que tiraste durante a visita à Vila.

1. Atribui um título ao texto.

2. Traça no mapa o itinerário que já definimos.



Figure 1

3. Estabelece a ordem pela qual vão surgir as indicações dos pontos de interesse.

1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
 6. _____
 7. _____
 8. _____
 9. _____
 10. _____

4. Define o tempo/modo verbal que vais utilizar para forneceres indicações.

Tempo:

 Modo:

5. Seleciona das hipóteses apresentadas abaixo, aquelas que queres que constem no teu texto, sublinhando-a.

Vou escrever frases longas/curtas para fornecer indicações.

Vou separar/juntar as indicações para escrever o meu texto.

Início as indicações com o mesmo tempo verbal/com diferentes tempos verbais.

6. Enumera algumas das expressões espaciais que vais utilizar no teu texto.

1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
6.	_____
7.	_____
8.	_____
9.	_____
10.	_____

7. Redige agora um texto que oriente o teu itinerário.

Anexo 4

Guião de planificação do texto da descrição dos pontos de interesse
(Serra *et al.*, 2012)

5.º ano

Nome: _____ Turma: 5.º ano

Data: ___/___/___

1. Identifica o ponto de interesse
(Tema-título)

2. Representa, sob a forma de esquema, recorrendo ao guião para o trabalho de campo, as informações importantes do ponto de interesse destinado ao teu grupo.

(Simulação)

Informações recolhidas pelos alunos sobre o ponto de interesse Museu Municipal do Crato:

- Foi inaugurado em 2000;
- Foi instalado numa casa da época barroca;
- Foi adaptado e restaurado;
- O edifício divide-se em três pisos;
- No rés-do-chão existem núcleos dedicados à época megalítica e ao período romano;
- No primeiro andar encontra-se uma sala dedicada à ordem de Malta e um espólio proveniente do Mosteiro de Santa Maria de Fior da Rosa;
- Existe uma exposição etnográfica dedicada às atividades agrícolas e industriais do concelho do Crato está patente no segundo andar, bem como uma galeria para exposições temporárias;
- A fachada do edifício tem onze janelas, sete varandas, uma porta e é de cor branca e amarela.



5.º ano

3. Identifica outras informações que consideres também importantes para constar no texto sobre o ponto de interesse e que não estejam presentes no esquema anterior.

1. Antes de ser um Museu era o Palácio da Rua do Aço;
2. Foi construído no século XVIII;
3. Hoje em dia dá a conhecer a história do município desde os primórdios até meados do século XX;
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

4. Relembra agora as características do texto descritivo com os teus colegas de grupo e enumera-as (relembrem as características enunciadas na apresentação sobre o texto descritivo).

5.º ano

5. Define o tempo e o modo verbal que vais utilizar para forneceres indicações.

↓

Tempo:

Modo:

6. Redige agora, com o teu grupo, um texto sobre o ponto de interesse que vos foi destinado.

TEACHING COMPLEX-CLAUSE SYNTAX THROUGH TEXTS – FROM BEGINNERS TO PRE-INTERMEDIATE LEARNERS IN ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

DARJA MERTELJ

(University of Ljubljana – Faculty of Arts)

ABSTRACT: *The paper builds on some results about the mastery of complex-clause syntax among Slovenian high school students who learn Italian as a foreign language (cf. Mertelj 2011) along with the premise that mastering syntax is an objective to be achieved at the receptive and, to some degree, the productive level, and that it has to be developed from beginners' to the pre-intermediate level. It is only in this way that learners will be able to further develop their knowledge of Italian and other foreign languages in line with their future needs. Hence, the knowledge of secondary school leavers concerning complex-clause syntax serves as a basis for preparing corresponding goals and learning materials for learners at levels A1, A2 and B1.*

The basic language materials are texts suitable for the mentioned levels for use by university students in the humanities (at the Faculty of Arts), as well as beginners and false beginners in Italian as a foreign language. The paper will present texts of different types and different levels of difficulty appropriate for the mentioned levels (descriptive, narrative and dialogic) that share a common feature: they are all accompanied by a series of tasks to be used within a task-based process leading towards learning of the most common complex-clause syntactic patterns.

The tasks feature goals pertaining to intuitive comprehension, some meta-linguistic knowledge and language awareness, as well as some productive knowledge of complex syntactic structures or their parts. It is here that problems predictably arise since the syntax of Italian complex clauses is objectively difficult for Slovenian learners. It presupposes the speaker's ability to master the system and use of tenses, which – due to the considerable differences between the two languages – are perceived as particularly hard to learn. In addition, the frequency with which complex-clause patterns are used in Italian texts and their morphological and syntactic heterogeneity make it imperative to view them as an explicit learning goal.

KEYWORDS: *complex-clause syntax, text typology, Italian as an FL, beginners' levels, transfer*