

CICLO DE ESTUDO: 2º
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Mestrado em Português Língua
Segunda/Língua Estrangeira

Verbos de movimento e preposições: algumas estratégias de ensino- aprendizagem para o nível A2/B1

Mónica Celina Ximenes
Sequeira Alves

M

2016



Mónica Celina Ximenes Sequeira Alves

**Verbos de movimento e preposições: algumas estratégias de
ensino-aprendizagem para o nível A2/B1**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua
Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Fátima Silva
coorientado pelo Professor Doutor António Leal

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

Verbos de movimento e preposições: algumas estratégias de ensino-aprendizagem para o nível A2/B1

Mónica Celina Ximenes Sequeira Alves

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua
Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Fátima Silva
coorientado pelo Professor Doutor António Rodrigues Leal

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Purificação Silvano
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Fátima Silva
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 12 valores

Dedico este meu trabalho em homenagem ao meu querido e saudoso pai, Óscar Alves, pelo seu exemplo de vida que me serve de iluminação no percurso da minha vida.

A minha querida mãe, Celina Maria de Fátima Sarmiento, a quem devo muito esta minha vida.

Aos meus irmãos e cunhados, em especial à minha mana Lídia Cruz e ao meu mano Salvador Alves, que me acompanham sempre nesta distância, pelo apoio incondicional, pelo amor, pelo carinho, pela amizade e pela companhia ao longo do meu percurso.

Sumário

Agradecimentos	10
Resumo	12
Abstract.....	13
Índice de gráficos	14
Índice de quadros	15
Lista de esquemas	16
Lista de abreviaturas e siglas	17
Introdução.....	19
Capítulo 1 - O projeto de investigação-ação: a componente investigação	219
1.1. Fundamentação linguística.....	21
1.1.1. Preposições em Português Europeu	21
1.1.1.1. Cunha e Cintra (1984)	21
1.1.1.2. Brito (2003)	23
1.1.1.3. Raposo & Xavier (2013)	24
1.1.1.4. Quadros-síntese	27
1.1.2. Verbos de movimento	29
1.1.2.1. Algumas considerações teóricas	29
1.1.2.2. Verbos de movimento e preposições	30
1.1.3. Verbos de movimento e preposições em Tétum	33
1. 2 Fundamentação pedagógico-didática.....	35
1.2.1. Que pedagogia da gramática utilizar?.....	37
1.2.2. Uma abordagem comunicativa da gramática.....	38
1.2.3. A proposta de Silvano & Rodrigues (2010).....	42
Capítulo 2 – O projeto de investigação-ação: a componente ação	45
2.1. Contextualização e caracterização do grupo	45
2.1.1. Línguas faladas pelos estudantes	45
2.1.2. Breve referência ao estatuto do português em Timor-Leste	47
2.2. A intervenção pedagógico-didática	50

2.2.1. Planificação	50
2.2.2. Cronograma	51
2.2.3. Sessão 1	52
2.2.3.1. O inquérito inicial	53
2.2.3.2. Produção escrita	55
2.2.3.3. Nível dos estudantes (QEER)	55
2.2.3.4. Seleção do tema a privilegiar na oficina	56
2.2.4. Sessão 2	57
2.2.5. Sessões 3 e 4	58
2.2.5.1. Sessão 3	59
2.2.5.2. Sessão 4	60
2.2.6. Sessão 5	61
2.2.7. Sessão 6	63
2.3. Apresentação e análise dos dados	65
2.3.1. Apresentação dos dados	66
2.3.1.1. Apresentação por verbo ocorrente na instrução	66
2.3.1.2. Apresentação dos dados relativos a verbos que não ocorrem na instrução	68
2.3.2. Análise dos dados	70
2.3.3. Conclusões da análise dos dados	71
2.4. Avaliação global do trabalho	72
2.4.1. Avaliação dos estudantes	72
2.4.2. Avaliação da professora.....	76
Considerações finais.....	78
Referências bibliográficas	81
Anexos.....	84
Anexo 1.....	86
Anexo 2.....	89
Anexo 3.....	90
Anexo 4.....	97

Anexo 5.....	104
Anexo 6.....	106
Anexo 7.....	107
Anexo 8.....	110
Anexo 9.....	115
Anexo 10.....	120
Anexo 11.....	121
Anexo 12.....	122
Anexo 13.....	128
Anexo 14.....	130
Anexo 15.....	133

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela força, pela iluminação e pela coragem para não desistir.

A todos os que, de alguma forma, ajudaram na elaboração do meu relatório, agradeço penhoradamente também:

Professora Doutora Fátima Silva, docente da Universidade do Porto, na qualidade de minha orientadora, pela disponibilidade dispensada, pela paciência, pelo apoio e dedicação, pelo acompanhamento ao longo deste tempo todo na elaboração deste relatório final.

Professor Doutor António Leal, docente da Universidade do Porto, na qualidade de meu coorientador, pela disponibilidade dispensada, pelo apoio e acompanhamento ao longo estágio e na fase da elaboração deste relatório.

Professora Doutora Isabel Duarte, coordenadora do Mestrado, na qualidade de Coordenadora do Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira.

Programa de Erasmus, que me concedeu esta brilhante oportunidade, junto da Universidade do Porto, à Doutora Carla Augusto e a toda equipa que acompanhou o meu percurso durante esses dois anos.

Professor Carlos Gomes que disponibilizou uma parte do seu horário para eu lecionar a minha aula de experiência.

Todos os professores do departamento dos Estudos Portugueses e de Estudos Românicos da FLUP.

Os meus pais, os meus irmãos, os meus cunhados e sobrinhos pelo apoio incondicional, pelo tempo dispensado em me terem acompanhado nesta distância.

A minha colega Lu Shiyi, pela partilha de ideias e de conhecimento ao longo do estágio pedagógico.

A turma de oficina de PLE (colegas timorenses) que disponibilizaram o seu tempo para participar na oficina.

Todos os meus colegas da turma de Mestrado em Português Língua Segunda

/Estrangeira, em especial Gioia Consorti, Tânia Rodrigues, Florindo Costa, que, de alguma forma, me ajudaram a fazer algumas explicações e a responder às minhas dúvidas.

As pessoas que conheci aqui na cidade Invicta, pelo apoio, pelo carinho, pela amizade e partilha de ideias.

Resumo

O presente trabalho reflete a experiência docente durante o ano de estágio pedagógico, no segundo semestre do ano letivo de 2015/2016, com alunos timorenses da Universidade do Porto que eram estudantes de várias faculdades da Universidade do Porto. Embora fossem trabalhados, em contexto de sala de aula, os vários domínios, concentramo-nos no domínio da gramática, mais especificamente no ensino de algumas preposições e a sua combinação com um número restrito de verbos, designados genericamente na literatura como “verbos de movimento”.

Deste modo, é feita, numa primeira parte, a fundamentação do projeto de investigação-ação nas suas duas vertentes: (i) a fundamentação linguística, em que se reflete sobre as preposições em Português Europeu e sobre o grupo de verbos de movimento, seguindo-se uma nota sobre a relação entre verbos de movimento e preposições em Tétum; (ii) a fundamentação pedagógica, em que, após uma breve reflexão sobre diferentes metodologias, apresentamos a base teórica para o trabalho realizado em sala de aula, nomeadamente a técnica do laboratório gramatical.

Na segunda parte do relatório, é descrita a intervenção pedagógica realizada, desde a caracterização do grupo-turma, passando pela planificação, calendarização e implementação da intervenção pedagógica e pela análise dos resultados obtidos, terminando na avaliação do trabalho realizado, tanto por parte dos discentes, como pela docente.

Palavras-chave: ensino de português como língua estrangeira (PLE), preposições, verbos de movimento, laboratório gramatical.

Abstract

This report describes the experience of teaching practice during the second half of the school year of 2015/2016, with Timorese students of the University of Porto from various Faculties. There is a focus in grammar teaching, namely some prepositions and their combination with a restricted number of verbs, designated generally in the literature as "verbs of movement".

In the first part of the report, we present the design of the research-action project, namely: the linguistic background in what concerns prepositions in European Portuguese, verbs of movement and their interface in Tetum; the pedagogical background, namely the theoretical basis of the work in the classroom - the grammar laboratory.

The second part of the report describes the educational intervention that was carried out, focusing on the characterization of the class group, the educational intervention and the analysis of the results.

Keywords: teaching of Portuguese as a foreign language, prepositions, verbs of movement, grammar laboratory.

Índice de gráficos

Gráfico 1: Língua(s) materna(s) indicadas pelos estudantes	46
Gráfico 2: Língua(s) segunda(s) indicadas pelos estudantes	46
Gráfico 3: Língua(s) estrangeiras(s) indicadas pelos estudantes	47
Gráfico 4: Dificuldades frequentes em português	53
Gráfico 5: Dificuldades na compreensão oral	53
Gráfico 6: Utilização do português fora das aulas	54
Gráfico 7: Dificuldades na expressão oral.....	54
Gráfico 8: Dificuldades no âmbito do funcionamento de língua	55
Gráfico 9: Resultados para a questão 1 do inquérito de satisfação	72
Gráfico 10: Resultados para a questão 2 do inquérito de satisfação	73
Gráfico 11: Resultados para a questão 3 do inquérito de satisfação	73
Gráfico 12: Resultados para a questão 4 do inquérito de satisfação	74
Gráfico 13: Resultados para a questão 5 do inquérito de satisfação	74
Gráfico 14: Resultados para a questão 6 do inquérito de satisfação	75

Índice de quadros

Quadro 1: Quadros-síntese das preposições.....	27
Quadro 2: Quadros-síntese das locuções prepositivas	27
Quadro 3: Cronograma da intervenção pedagógico didática	51
Quadro 4: Guião da sessão 1.....	52
Quadro 5: Níveis Comuns de Referência: escala global A2 (QECR 2001: 49)	56
Quadro 6: Níveis Comuns de Referência: escala global B1 (QECR 2001: 49)	56
Quadro 7: Guião da Sessão 2	57
Quadro 8: Guião das Sessões 3 e 4	58
Quadro 9: Guião da Sessão 5	61
Quadro 10: Guião da Sessão 6.....	63

Lista de esquemas

Esquema 1: Proposta de abordagem de relato de discurso proposto em Duarte & Silva (no prelo: 16)	41
Esquema 2: Proposta de Silvano & Rodrigues (2010: 280) para o laboratório gramatical	43

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

LO: Língua Oficial

L2: Língua segunda

MPLE: Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira

PE: Português Europeu

PLE: Português Língua Estrangeira

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

O presente relatório diz respeito ao estágio pedagógico realizado no segundo ano do Curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira (MPLE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) no ano letivo de 2015/2016.

O tema central escolhido para este trabalho está relacionado com a lecionação de um grupo de restrito de preposições, as que podem ocorrer, introduzindo complementos de verbo ou modificadores de grupo verbal, com alguns verbos designados na literatura como “verbos de movimento”, ou seja, verbos que descrevem situações em que uma entidade segue uma determinada trajetória espacial. Este tema foi considerado como pertinente, na medida em que os alunos envolvidos, estudantes timorenses cujo nível de desempenho se situava entre o A2 e B1, manifestavam graves lacunas, tanto na produção oral como na escrita. O grupo de estudantes em questão era composto por 8 alunos que, embora tivessem o Português como língua oficial, tinham origem em regiões de Timor com diferentes línguas maternas, e para quem o Tétum Prasa, a língua franca, era já uma sua segunda língua.

Este trabalho, intitulado “Verbos de movimento e preposições: algumas estratégias de ensino-aprendizagem para o nível A2/B1”, que se enquadra no âmbito mais geral da investigação-ação, diz respeito, de uma forma específica, à oficina realizada com estes alunos seguindo a metodologia proposta em Silvano & Rodrigues (2010).

O relatório tem uma estrutura bipartida. Na primeira parte, é apresentada a fundamentação do projeto de investigação-ação em duas vertentes. A primeira vertente, a fundamentação linguística, apresenta uma reflexão sobre as preposições em Português Europeu e sobre o grupo de verbos de movimento, para além de um breve apontamento sobre a relação entre verbos de movimento e preposições em Tétum. A segunda vertente, a fundamentação pedagógica, apresenta uma breve ponderação sobre diferentes propostas pedagógicas, assim como a base teórica para o trabalho realizado em sala de aula, de um modo especial a técnica do laboratório gramatical.

Na segunda parte do relatório, faz-se a apresentação do projeto de intervenção pedagógico-didática e a sua avaliação, sendo, nomeadamente, feita a descrição da intervenção pedagógica realizada - caracterização dos alunos e do seu perfil linguístico, planificação das atividades desenvolvidas e sua calendarização, descrição das sessões com os alunos e apresentação do material utilizado – e a análise dos resultados obtidos.

Finalmente, são feitas algumas considerações sobre o projeto de investigação desenvolvido, no que concerne aos seus aspetos positivos e limitações.

Capítulo 1. – O projeto de investigação-ação: a componente investigação

O primeiro capítulo deste relatório tem como objetivo central apresentar o quadro teórico e metodológico em que se fundamenta a atividade letiva desenvolvida durante o estágio e que está na base do projeto pedagógico didático implementado, e que se apresenta no segundo capítulo.

Tendo em conta que o nosso trabalho tem como objeto a proposta de algumas estratégias de ensino-aprendizagem de verbos de movimento e preposições no nível A2/B1, começamos por fazer uma revisão da literatura sobre preposições em português Europeu, seguida de algumas considerações teóricas sobre verbos de movimento e, finalmente, sobre preposições e verbos de movimento, com incidência nos verbos que são mais trabalhados na nossa prática. Ainda que o trabalho se centre no português europeu, pareceu-nos relevante considerar, de um ponto de vista informativo, o conjunto de preposições e locuções prepositivas do tétum, que é, para a maioria dos participantes na oficina proposta, uma segunda língua e muitas vezes dominante no contexto da escolarização.

Tal como acontece com os tópicos da fundamentação teórica linguística que acabamos de sintetizar, os fundamentos teóricos de natureza pedagógico-didática que constituem a secção 1.2. deste capítulo não têm como finalidade uma caracterização aprofundada dos tópicos considerados, mas são, do nosso ponto de vista, o enquadramento necessário da nossa prática. Neste sentido, refletimos sobre os elementos envolvidos na seleção de uma pedagogia da gramática para tratamento do conteúdo selecionado, referindo essencialmente algumas questões que se colocam nesse domínio e as propostas que nos serviram de guia para o nosso trabalho.

1.1. Fundamentação linguística

1.1.1. Preposições em Português Europeu

Nesta secção sobre preposições em Português Europeu apresentamos as propostas de Cunha & Cintra (1984), Brito (2003) e Raposo & Xavier (2013) e estabelecemos quadros-síntese dessas propostas.

1.1.1.1. Cunha e Cintra (1984)

Cunha & Cintra (1984) apresentam uma análise das proposições baseada essencialmente em critérios nocionais. De acordo com Cunha & Cintra (1984:551), as

preposições são palavras invariáveis que relacionam dois constituintes da frase, na medida em que “o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo (CONSEQUENTE). Assim, num exemplo como “Entre em casa”, “entrei” é o antecedente, “casa” é o conseqüente e “em” é a preposição que está a relacionar estes dois termos, indicando que o conseqüente completa o sentido do antecedente. É por isso que é, à partida, agramatical, dizer-se simplesmente “entrei”.

Para estes autores, a relação estabelecida entre antecedente e conseqüente pode exprimir ou um movimento, ou uma situação que resulta desse movimento. Desta forma, em “cheguei ao Porto”, a preposição “a” expressa movimento, mas em “cheguei a tempo”, a mesma preposição expressa uma situação (falta de movimento). Por sua vez, *movimento* e *situação* são avaliados em relação a três parâmetros: *espaço*, *tempo* e *noção*. Os exemplos dados para ilustrar este aspeto são os seguintes (Cunha & Cintra, 1984:553):

- (a) Todos saíram **de** casa.
- (b) Trabalha **de** 8 às 8 todos os dias.
- (c) Chorava **de** dor.

De acordo com Cunha & Cintra, estes três casos mostram que o significado básico da preposição *de* é o de “movimento de afastamento de um limite” ou “procedência” (p.553). A partir deste significado básico, a preposição estabelece uma relação entre antecedente e conseqüente de cada um dos exemplos aplicando este significado básico aos campos espacial (em (a)), temporal (em (b)) ou nocional (em (c)).

Estes autores acrescentam ainda que, quando a preposição tem subjacente a ideia de movimento, este é interpretado relativamente a um ponto limite A, que é a referência para a interpretação do material linguístico. Assim, a relação estabelecida pela preposição pode ser de aproximação a esse ponto limite (como em “vou ao Porto”) ou de afastamento desse ponto limite (como em “venho do Porto”).

Cunha & Cintra (1984) terminam a sua reflexão sobre as preposições em Português com um levantamento dos valores que apresentam mais frequentemente as preposições simples, ou seja, as que são expressas por uma só palavra (e que se opõem às preposições compostas, ou locuções prepositivas, constituídas por duas ou mais palavras e que terminam numa preposição simples, tipicamente a preposição *de*).

1.1.1.2. Brito (2003)

Em Brito (2003), é feita uma análise das preposições baseada principalmente em noções sintáticas, embora não sejam descurados alguns aspetos da semântica desta classe de palavras. Para a autora, as preposições são palavras invariáveis que selecionam complementos e que estão associadas a certos valores semânticos. Por outro lado, em alguns casos, as preposições são meros marcadores de caso. Neste contexto, *para* terá sofrido um processo de reanálise, funcionando também como complementador e introduzindo orações completivas.

Sintaticamente, as preposições (assim como as locuções prepositivas) constituem o núcleo de uma categoria sintagmática (Sintagma Preposicional, ou SP), sendo acompanhadas (à direita) por um complemento, que pode ser um Sintagma Nominal (SN) ou uma oração. São raros os casos de preposições que admitem a elisão do seu complemento, como é o caso de *contra*, em “ele votou contra”. Os SP podem, em certos casos, ter a posição de especificador ocupada por material lexical, nomeadamente por advérbios como “só” ou “exatamente”, como em “ele falou só com a professora”.

Por seu lado, o SP pode ser selecionado por categorias sintáticas como nomes, adjetivos ou verbos, sendo, nestes casos, um complemento destas classes de palavras. Um SP pode ainda ser um predicativo do sujeito ou mesmo um adjunto de categorias diversas, como, por exemplo, do Sintagma Verbal (SV).

Tal como foi referido anteriormente, as preposições não se comportam todas da mesma forma. De acordo com Brito (2003), as preposições (e, naturalmente, as locuções prepositivas) em Português Europeu podem ser divididas em três grandes tipos.

Em primeiro lugar, há as preposições que, conjuntamente com outros predicadores, como os verbos, contribuem para a atribuição de uma função semântica a certos argumentos dos verbos. Por exemplo, o verbo *vir* pode ocorrer em frases tanto com a preposição *a* como com a preposição *de*. Contudo, no primeiro caso, o argumento é marcado com a função semântica de Destino (como em “ele veio a casa”), enquanto no segundo caso é marcado com a função semântica de Origem (como em “ele veio de casa”).

Em segundo lugar, há preposições que, sozinhas, atribuem uma função semântica a um argumento. É o caso das expressões preposicionais que são adjuntas a SV. Vejam-se

as diferentes leituras que pode ter um exemplo como o seguinte, bastando alterar a preposição.

(a) Ele dormiu { até a/após/desde/em } o jantar.

Em terceiro lugar, há, em Português Europeu, preposições que servem apenas para atribuir caso (dado que o Português, ao contrário, por exemplo, do Latim, não permite uma marcação de caso explícita nos nomes). Por exemplo, em “ele deu o livro à professora”, a preposição *a* em “à professora” serve apenas para assinalar o argumento que introduz como sendo o complemento indireto do verbo “dar”, pois os nomes não possuem flexão de caso. Note-se que, quando o complemento indireto é substituído por um pronome pessoal, dado que estes pronomes têm uma forma própria consoante o caso, já não é necessária a preposição (cf. “eles deram-lhe o livro”).

Por fim, de notar que, em Brito (2003), é feita também uma breve apresentação de algumas preposições. No entanto, ao contrário de Cunha & Cintra (1984), esta apresentação não é meramente nocional, dado que é feita referência às funções semânticas que as preposições em questão podem atribuir (sozinhas ou em conjunto com um outro item lexical).

1.1.1.3. Raposo & Xavier (2013)

O texto de Raposo & Xavier (2013) é, dos três textos em análise, o mais completo e pormenorizado, abordando questões tão díspares como em que casos estamos perante locuções prepositivas (e não sequências de preposições a operar de forma independente umas das outras), em que contextos se procede à contração de preposições, as funções dos sintagmas preposicionais, as propriedades sintáticas e semânticas das preposições, os valores e usos das principais preposições, passando ainda por uma breve reflexão sobre algumas preposições atípicas. Estas questões foram, todas elas, abordadas, embora com um menor aprofundamento, nos textos anteriores. A principal novidade de Raposo & Xavier (2013) prende-se com a distinção entre preposições gramaticalizadas, semigramaticalizadas e não gramaticalizadas.

Assim, e após uma breve introdução à noção de sintagma preposicional (que vai ao encontro do que é defendido em Brito, 2003), os autores mostram as semelhanças e diferenças entre preposições e advérbios, advogando uma distinção entre estas duas

classes de palavras com base essencialmente no critério da transitividade: as preposições requerem complemento, enquanto os advérbios tipicamente podem ocorrer de forma isolada.

Ao contrário dos outros dois textos, em que este assunto é meramente aflorado, em Raposo & Xavier (2013) é feita uma descrição detalhada das estruturas possíveis para as locuções prepositivas, que podem ser, na proposta destes autores, de base nominal, adverbial ou preposicional.

Após abordarem a questão das contrações, Raposo & Xavier afluam a função sintática do SP. Tal como em Brito (2003), defende-se que estes sintagmas podem ser seleccionados por nomes, adjetivos ou verbos, podendo ainda ser predicativo do sujeito ou mesmo um adjunto de categorias diversas. No entanto, Raposo & Xavier acrescentam, a estes elementos, os advérbios e as preposições, em casos como “paralelamente a esta decisão” e “remámos por entre as ondas” (Raposo & Xavier, 2013:1514-1515).

Ao abordarem as propriedades semânticas das preposições, os autores salientam que a maioria das preposições evidencia um significado básico muito geral. Contudo, dependendo do contexto em que são usadas, as preposições de certa forma adquirem uma multiplicidade de significados (todos relacionados com o significado básico), o que torna difícil, se não mesmo impossível, fazer uma descrição exaustiva de todos eles. Este ponto é ilustrado com o caso da preposição “com”, a qual, de acordo com estes autores, tem um significado básico de ‘copresença’, significado esse que, de acordo com o contexto, pode ser “atualizado” como um valor instrumental (“abrir a porta com a chave”), de modo (“agredir com uma violência inusitada”), causal (“derreter com o calor intenso”) ou de companhia (“ir ao cinema com a namorada”) (exemplos de Raposo & Xavier, 2013:1517).

Um outro aspeto interessante para o qual estes autores chamam a atenção prende-se com o facto de a relação entre verbos e preposições não ser uniforme, na medida em que há verbos que admitem mais do que uma preposição, com alteração do significado da frase (“votar a favor/contra alguém”), ou, na classificação de Raposo & Xavier (2013), verbos de regência múltipla. Há, contudo, verbos em que a troca de uma preposição por outra não acarreta alteração de sentido (pelo menos, a alteração não é relevante), como é o caso de “falar de/sobre/em alguém”. Por fim, há verbos de regência fixa, ou seja, admitem apenas uma preposição, como em “desistir da compra” (*desistir de*), caso em

que o verbo “desistir” admite apenas a preposição “de”. Esta é uma área de particular interesse no ensino de uma língua, pois a escolha das preposições é uma propriedade idiossincrática das formas verbais e varia de língua para língua, o que levanta questões pertinentes na didática de uma língua estrangeira.

Esta apresentação de Raposo & Xavier é necessariamente breve e lacunar, pela natureza do trabalho em que se insere. No entanto, não poderíamos deixar de referir, dado o particular interesse para o presente relatório, as considerações tecidas em Raposo & Xavier (2013) a propósito do significado das principais preposições. De acordo com estes autores, as principais preposições do Português (*a, de, em, para, por*) evidenciam vários significados. No entanto, o seu valor básico é de natureza espacial – por outras palavras, é a partir das noções de localização ou de movimento no espaço, que fazem parte do núcleo do significado destas preposições, que se constroem os valores de localização no tempo e em áreas de maior grau de abstração, como as que envolvem as relações sociais ou a representação de estados mentais e cognitivos.

A preposição *em* marca a localização espacial estática (é uma preposição locativa), por oposição às restantes preposições, que marcam movimento direcional dinâmico (são preposições direcionais). Por seu lado, cada preposição direcional especializa-se num aspeto particular do trajeto: *de* marca a origem, *a* e *para* marcam a localização final do movimento, enquanto *por* define um ponto intermédio no trajeto. Há, naturalmente, outros aspetos que permitem distinguir estas preposições (e as locuções prepositivas que com elas se relacionam). Por exemplo, *a* tem um significado de localização mais estável do que *para* quando se combinam com certos verbos (daí a diferença entre “vou ao Porto” e “vou para o Porto”). Contudo, estes aspetos não serão aqui desenvolvidos. Na verdade, não é objetivo desta secção fazer uma análise exaustiva dos textos, mas apontar o que de mais importante neles é referido para atingir os objetivos do presente relatório.

Termina-se esta secção com duas tabelas que sintetizam as propostas de preposições e locuções prepositivas que os textos em análise apresentam. Constata-se facilmente que a lista de preposições é estável, o que não é de estranhar, dado tratar-se de uma classe fechada de palavras. A lista de locuções prepositivas é que varia mais, tendo em conta que o objetivo de exaustividade terá, previsivelmente, não sido o mesmo para todos estes autores.

1.1.1.4. Quadros-síntese

Os quadros 1 e 2 sintetizam as preposições e locuções prepositivas apresentadas nos textos analisados.

Cunha & Cintra (1984:551)	Mateus et al. (2003:391)	Raposo et al. (2013:1502)
a	a	a
ante	ante	ante
após	após	após
até	até	até
com	com	com
contra	contra	contra
de	de	de
desde	desde	desde
em	em	em
entre	entre	entre
para	para	para
perante	perante	perante
por (per)	por	por
sem	sem	sem
sob	sob	sob
sobre	sobre	sobre
trás	trás	
preps acidentais		
afora		
conforme		
consoante		
durante		
excepto		
fora		
mediante		
menos		
não obstante		
salvo		
segundo		
senão		
tirante		
visto		
etc.		

Quadro 1: Quadro-síntese das preposições

Cunha & Cintra (1984:552)	Mateus et al. (2003:391)	Raposo et al. (2013:1502-)
abaixo de	abaixo de	face a
acerca de	acerca de	frente a
acima de	acima de	graças a

a despeito de		mercê de
adiante de	adiante de	cerca de
a fim de	a fim de	perto de
além de	além de	longe de
antes de	antes de	diante de
ao lado de	ao lado de	próximo de
ao redor de		dentro de
a par de	a par de	fora de
apesar de	apesar de	antes de
a respeito de	a respeito de	depois de
atrás de	atrás de	apesar de
através de	através de	adiante de
de acordo com	de acordo com	aquém de
debaixo de	debaixo de	além de
de cima de	de cima de	através de
defronte de		abaixo de
dentro de	dentro de	debaixo de
depois de	depois de	acima de
diante de	diante de	a bel-prazer de
em baixo de	em baixo de	a braços com
em cima de	em cima de	a conselho de
em frente a/de	em frente a/de	a (meio) caminho de
em lugar de	em lugar de	a meio de
em redor de		a fim de
em torno de		de acordo com
em vez de	em vez de	de caras com
graças a	graças a	com base em
junto a/de	junto a/de	para baixo de
para baixo de	para baixo de	por baixo de
para cima de	para cima de	em cima de
para com	para com	para cima de
perto de	perto de	por cima de
por baixo de	por baixo de	em frente de
por causa de	por causa de	em vez de
por cima de	por cima de	à altura de
por detrás de	por detrás de	à conta de
por diante de	por diante de	à custa de
por entre	por entre	à direita de
por trás de	por trás de	à disposição de
etc.		à esquerda de
		à frente de
		para a frente de
		pela frente de
		à mercê de
		à volta de
		ao lado de
		ao pé de
		ao redor de
		a julgar por
		a partir de
		a seguir a

		a mais de
		a menos de
		para além de
		para aquém de
		por debaixo de
		por detrás de
		por perto de
		até a
		em via de
		em vias de
		em caso de
		no caso de
		a um passo de
		a dois passos de
		a alguns passos de

Quadro 2: Quadro-síntese das locuções prepositivas

1.1.2. Verbos de movimento

Nesta secção, tecemos algumas considerações teóricas sobre verbos de movimento e sobre verbos de movimento e preposições.

1.1.2.1. Algumas considerações teóricas

Os verbos de movimento são verbos que projetam predicacões que denotam eventos de movimento. Num evento de movimento, há tipicamente uma entidade (semanticamente, o Tema; cf. Raposo, 2013), que realiza um movimento ao longo de uma trajetória, ou Percurso. O ponto inicial (a Origem) ou final (o Destino) podem ser explicitados linguisticamente, assim como o próprio percurso ou mesmo o Fundo, ou seja, a entidade contra a qual se realiza o movimento do Tema (cf. Talmy, 2000). Verifica-se, assim, que, num evento deste tipo, podem estar envolvidas várias entidades. Este envolvimento das entidades no evento é distinto, pelo que se pode falar de funções semânticas distintas atribuídas a estas entidades. Seguiremos Raposo (2013:373-381) na descrição das funções semânticas relevantes nos eventos de movimento¹. Assim, há a considerar o **tema**, definido como a “entidade que se localiza estaticamente num determinado lugar”, a “entidade que se move direccionalmente – dinamicamente – de um lugar para outro” ou “uma entidade que é transferida de uma pessoa para outra, nos casos mais típicos com mudança de posse”. O **locativo** “representa o lugar onde se localiza

¹ Para uma proposta de funções semânticas ligeiramente distinta, ver Duarte & Brito (2003).

(estaticamente) o tema”, enquanto a **origem** “representa o lugar inicial de um movimento dinâmico” ou numa mudança de posse e o **destino** “representa o lugar final de um movimento dinâmico”.

Existe já uma extensa bibliografia sobre o comportamento dos verbos de movimento em diferentes línguas, assim como estudos comparativos entre línguas. Por exemplo, para o Inglês, defende-se que este conjunto de verbos não apresenta um comportamento uniforme, nem características semânticas regulares. Por isso, em Levin (1993:263-270), é proposta uma divisão no interior desta classe que se baseia em critérios nocionais e sintáticos. Esta autora justifica a existência de, por exemplo, verbos de movimento direcionado (como “arrive”) e verbos de modo de movimento, que podem ser, por sua vez, divididos em verbos de tipo “roll” e verbos de tipo “run”.

Os verbos de tipo “run” são inergativos e evidenciam um comportamento heterogêneo relativamente aos critérios sintáticos. Por esse motivo, a autora sugere que investigação mais aprofundada poderá levar à constatação de novas divisões no interior desta classe de verbos.

Leal & Oliveira (2008, 2015), ao analisarem o Português Europeu, encontram dados que justificam a opinião de Levin. Estes autores tratam verbos como “caminhar” e “vaguear” e verificam que os primeiros, mas não os segundos, se combinam com SP introduzidos por “para”, com a função semântica de Destino. Para além disso, verbos como “caminhar” podem, em certas circunstâncias, combinar-se com expressões do tipo “em x tempo”, que são indicadores de telicidade das predicções. Nas mesmas circunstâncias, os verbos como “vaguear” não permitem esta combinação com expressões do tipo “em x tempo”.

1.1.2.2. Verbos de movimento e preposições

O que torna particularmente interessante a questão dos verbos de movimento no ensino de uma língua estrangeira, como o Português, prende-se com o facto de a sua regência não ser, de certa forma, previsível (quer se considerem grupos de verbos em Português, quer se considere a comparação com os mesmos verbos em outras línguas). De facto, a maior parte dos verbos deste tipo subcategorizam SP, havendo muito poucos verbos a reger SN (como “subir a escada”, “abandonar a faculdade”, “seguir o professor”). Mesmo nestes casos, há pontualmente a hipótese de haver alternância com uma construção preposicionada (“subir a escada / subir pela escada”).

Por outro lado, verbos aparentemente próximos exibem possibilidades combinatórias diferentes (“caminhou para a praia / * passeou para a praia”) e um mesmo verbo pode combinar-se com duas ou mais preposições, com o mesmo papel semântico (“caminhou para a praia / até à praia / à praia” vs. “foi para a praia / até à praia / à praia”) ou com papéis semânticos distintos (“caminhou desde a praia / pela praia / para a praia”).

Toda esta diversidade de combinações levanta previsivelmente problemas quando se chega à didatização destes conceitos nas aulas de Português para estrangeiros. Estes problemas não se resolvem facilmente, mesmo consultando obras de referência, nomeadamente dicionários de regências. De facto, estes trabalhos acabam sempre por dar um cenário parcial da forma como a língua é efetivamente usada.

No sentido de determinar as possibilidades combinatórias de SP com alguns verbos de movimento, foram consultados dicionários de regências verbais do Português Europeu (vejam-se as referências bibliográficas do presente relatório), assim como alguns trabalhos de linguística, nomeadamente os trabalhos descritos na secção anterior e em outros trabalhos (e.g. Vilela, 1992). Apresentam-se de seguida as sínteses dos significados e das regências dos verbos escolhidos para o trabalho com os alunos.

Verbo *vir*: movimento para a posição do locutor ou identificável no contexto.

- a) pode ocorrer sem SP.
- b) {*a/para/até*}: destino; *a, até* - implica uma permanência curta no destino; *para* – implica uma permanência mais longa no destino;
- c) {*de/desde*}: origem;
- d) {*por*}: percurso;
- e) para haver SP origem com *desde*, é necessária a coocorrência de SP destino (*desde... até*).

Verbo *ir*: movimento a partir da posição do locutor ou identificável no contexto;

- a) pode ocorrer sem SP;
- b) {*a/para/até*}: destino; *a, até* - implica uma permanência curta no destino, *para* – implica uma permanência mais longa no destino;
- c) {*de/desde*}: origem (normalmente não realizado);

d) {*por*}: percurso;

para haver SP origem, é necessária a coocorrência de SP destino, (*de/desde... até*).

Chegar: movimento para a posição do locutor ou identificável no contexto;

a) pode ocorrer sem SP;

b) {*a/até*}: destino; *até* - implica que o percurso teria um destino mais “à frente”, ou seja, o percurso foi interrompido;

c) {*de*}: origem;

d) {*por*}: percurso;

e) para haver SP percurso, é necessária a coocorrência de SP destino (*a/até... por*) ou SP origem (*de... por*).

Partir: movimento a partir da posição do locutor ou identificável no contexto;

a) pode ocorrer sem SP;

b) {*para*}: destino;

c) {*de*}: origem;

d) {*por*}: percurso;

e) para haver SP percurso, é mais aceitável a coocorrência de SP destino ou origem (*para/de ... por*).

Afastar-se: movimento a partir da posição do locutor ou identificável no contexto;

a) pode ocorrer sem SP;

b) {*para/até*}: destino;

c) {*de*}: origem;

d) {*para/até*}: destino;

e) *para* - interpretação direcional (*para o lado, para o canto, para trás...*);

f) *até* – indica o ponto final (destino) do movimento de afastamento.

Aproximar-se: movimento para a posição do locutor ou identificável no contexto;

- a) pode ocorrer sem SP;
- b) {*de/até*}: destino; *até* - implica que o percurso teria um destino mais “à frente”, ou seja, o percurso foi interrompido;
- c) {*desde?*}: origem,
- d) {*por*}: percurso;
- e) para haver SP origem com *desde*, é necessária a coocorrência de SP destino (*desde... até*).

Entrar: movimento para a posição do locutor ou identificável no contexto;

- a) pode ocorrer sem SP;
- b) {*em/para*}: destino;
- c) {*por*}: percurso;
- d) pode ocorrer SP com *até* (que coocorre com SP com *em*) para indicar a extensão do destino que foi percorrida pelo tema.

Sair: movimento a partir da posição do locutor ou identificável no contexto;

- a) pode ocorrer sem SP;
- b) {*a/para/até*}: destino; *a* – pouco utilizada, parece ocorrer em expressões mais ou menos fixas (*sair à rua, sair a terreiro...*);
- c) {*de*}: origem;
- d) {*por*}: percurso;
- e) {*a/para/até*}: destino;
- f) pode coocorrer SPs com *de* e *até* no seguinte contexto: o SP com *de* indica a origem e SP com *até* indica a extensão da entidade que, no fim do evento, se encontra no exterior da origem.

1.1.3. Verbos de movimento e preposições em Tétum

Tal como em Português e outras línguas, na língua Tétum a preposição é uma palavra invariável que se junta a outra palavra para marcar a relação gramatical que ela desempenha na

oração (Costa, 2015:83-85).

Apresentam-se de seguida algumas preposições:

Atu: ‘para’ – indica finalidade, (ex: *bá basar atu sosa modo*: ‘foi ao mercado para comprar legumes’).

a: ‘a, para’ – indica movimento de afastamento, (ex. *lori ba uma*: ‘leva para a casa’)

Hasoru: ‘contra’ – indica oposição, (ex: *foti lima nona hasoru maun*: ‘levantou a mão contra o irmão’).

Ho: ‘com’ – indica companhia, ajuntamento, (ex: *nia ba escola ho nia belun sira*: ‘ele foi à escola com os colegas’).

Hodi: ‘com’ – indica instrumento, meio, (ex: *hau han etu ho kanuru*: ‘eu como arroz com a colher’).

Hori: ‘de, desde’ – indica tempo, (ex: *hori uluk, hori uain*: ‘há muito, muito tempo’).

Hosi: ‘a partir de, de’ – indica lugar donde, origem, (ex: *hau mai hosi Timor*: ‘eu vim de Timor’).

Iha: ‘em’ – indica lugar onde, situação, (ex: *hau hela iha uma*: ‘eu fico em casa’)

Konaba: ‘sobre, acerca de’ (ex: *hau nia aman koaliala konaba uma lisan nia lalaok*: ‘o meu pai falou sobre o processo da casa tradicional’).

Mai: ‘a, para’ – indica movimento de aproximação, (ex: *nia lori nia oan mai escola*: ‘ele trouxe o filho para a escola’).

Molok: ‘antes de’ – indica tempo anterior a (ex: *molok portugés sira to’o*: ‘antes da chegada dos portugueses’).

Nian: ‘de’ – indica a pessoa, coisa ou grupo a que pertence ou de que se salienta, (ex: *Matan Ruak nee presidente Timor nian*: ‘Matan Ruak é o presidente de Timor’).

Tan: ‘por causa de’ – indica consequência, (ex: *hau la gosta Portugal tan malirin*: ‘eu não gosto de Portugal por causa do frio’).

To’o: ‘até’ – indica limite, termo de movimento (ex: *hau ba to’o Dili*: ‘eu vou até Díli’).

Além das preposições enumeradas, existem as seguintes locuções prepositivas, que são grupos fixos de palavras que ocorrem na frase com valor e função equivalentes aos de preposição.

Ba ha’u: ‘para mim, a mim (me)’ – (ex: *vestidu ne’e suku ba ha’u*: ‘este vestido foi feito para mim’).

La ho, la hodi: ‘sem’ – indica instrumento, companhia – (ex: (1) *la ho há’u sira sei la halo buat ida ne’e*: ‘sem mim não fariam isso’; (2) *há’u mai la hodi osan*: ‘vim sem dinheiro’).

Iha ... laran: ‘por entre’ – (ex: *iha ailaran animal sira subar iha aihun sira nia laran*: ‘na floresta os animais escondem-se por entre as árvores’).

Iha leten: ‘em cima’ – (ex: *há’u hela iha leten neba*: ‘eu moro ali em cima’).

Iha ... leten: ‘em cima de, por sobre’ – (ex: *há’u tau livru iha mesa leten*: ‘eu pus o livro em cima da mesa’).

Iha oin: ‘ante, perante’ – (ex: *iha dificuldade sira ne’e nia oin*: ‘perante essas dificuldades decidi desistir do curso’).

Iha ... oin: ‘à frente de, diante de’ – (ex: *nia hela iha ami nia escola oin*: ‘ela mora à frente da nossa escola’).

1.2. Fundamentação pedagógico-didática

Finda a breve apresentação dos fundamentos teóricos de base linguística, passamos à fundamentação pedagógico-didática.

Começamos por considerar o que está envolvido na aprendizagem e uso de uma língua, seguindo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR):

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (QECR 2001: 29).

Apresentam-se, neste excerto, fatores a ter em consideração no desenvolvimento de qualquer projeto em ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), com destaque para o desenvolvimento da competência comunicativa.

De facto, no nosso trabalho, o objetivo central é, como já referimos, promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, nomeadamente através do desenvolvimento das competências comunicativas em língua. Trata-se das competências “que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (QECR 2001: 29) e “compreendem as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas” (QECR 2001: 156).

A competência linguística é “definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (QECR 2001: 157). Assim, estas competências, que estão relacionadas com o conhecimento explícito e implícito da língua, subdividem-se nas competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica, ortoépica.

Essas competências estão estreitamente relacionadas com o desenvolvimento da competência sociolinguística, que, “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” QECR (2001: 169), assim como com as competências pragmáticas que concernem o conhecimento do utilizador dos princípios que estruturam discursiva e comunicativamente as mensagens QECR (2001: 174).

Neste contexto, reiteramos o QECR (2001: 31) no princípio de que “a pretensão de que “tudo está ligado” não significa que os objectivos não possam ser diferenciados” e, portanto, que não possamos ter estratégias e atividades muito variadas em termos da sua articulação, justificando-se nessa diversidade que haja momentos destinados ao trabalho para desenvolver uma competência específica de forma mais intensiva e momentos em que se verifica uma abordagem mais extensiva, de modo a desenvolver de forma integrada várias competências. Em qualquer um dos casos e tendo em conta os fatores referidos para a aprendizagem e uso de línguas, seguimos a mesma orientação proposta pelo QECR (2001), pelo que o nosso trabalho se caracteriza por uma metodologia orientada para a ação,

na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico (QECR 2001: 29).

Embora sempre tivéssemos como objetivo o desenvolvimento global das

competências dos aprendentes de modo a torná-los mais competentes nas diversas componentes associadas ao domínio de uma língua estrangeira e organizássemos o trabalho de forma integrada, não deixámos de concentrar esse trabalho, em diversos momentos, no desenvolvimento de competências linguísticas específicas, com o objetivo de ultrapassar algumas das dificuldades sentidas pelos estudantes, procurando inculcar-lhes estratégias de aprendizagem que os ajudassem a reconhecer, analisar, explicar, sistematizar e explicar os conteúdos em análise.

Do nosso ponto de vista, este trabalho sobre o funcionamento da língua exige uma reflexão profunda sobre que pedagogia da gramática que deve ser utilizada para promover o desenvolvimento do conhecimento explícito e implícito da língua, conhecimento esse que, não sendo um fim em si mesmo, é fundamental para se atingir uma proficiência elevada numa LE.

1.2.1. Que pedagogia da gramática utilizar

Há muitas concepções e propostas sobre a forma como a língua deve ser objeto de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Ellis (2006: 83-84) coloca uma série de questões que mostram a complexidade da questão:

- A gramática deve ser ensinada explicitamente ou o professor deve apenas criar as condições adequadas para a sua aprendizagem natural?
- Que gramática se deve ensinar?
- A gramática deve ser objeto de blocos concentrados de ensino ou deve ser espaçada ao longo do tempo?
- É relevante realizar um ensino explícito da gramática?
- Há uma forma eficaz de ensinar gramática de forma implícita?
- O ensino da gramática deve ser ensinado em aulas específicas para esse fim ou deve ser integrado em atividades comunicativas?

Numa tentativa de responder às questões formuladas, Ellis (2006:102-103) aponta algumas pistas de resposta, que, embora, como ele próprio afirma, possam não ser consensuais, constituem um quadro teórico e prático de atuação, que, do nosso ponto de

vista, é muito importante para a forma como deve o ensino-aprendizagem do funcionamento da língua ser considerado.

Assim, Ellis assume os seguintes princípios:

- O ensino da gramática deve enfatizar não só a forma, mas também os significados e usos de distintas estruturas gramaticais;
- Os professores devem trabalhar preferencialmente as estruturas que colocam dificuldades de forma faseada;
- A metodologia de foco na forma é válida desde que os aprendentes tenham espaço para a prática desses conteúdos em contextos comunicativos;
- É importante trabalhar alguns aspetos gramaticais em blocos;
- O ensino explícito da gramática pode ser relevante na medida em que favorece a aquisição subsequente de conhecimento explícito desse conhecimento;
- A utilização mista de feedback explícito e implícito é fundamental para o progresso dos aprendentes;
- O ensino do funcionamento da língua deve assumir, conforme os objetivos, o formato de momentos explícitos, mas deve ser sobretudo integrada em atividades comunicativas.

Esta proposta metodológica é consonante com a afirmação de Vilela. Para este autor, num contexto didático, o funcionamento da língua não pode ser apenas encarado como o espaço de explicitação de regras, mas deve “dar aos estudantes capacidade de agir linguisticamente, de comunicar, de analisar textos e suas normas, sensibilizando o aluno para a língua: como meio de vida e actuação (Vilela 1993: 144). Esta afirmação aponta para uma abordagem comunicativa da gramática.

1.2.2. Uma abordagem comunicativa da gramática

A abordagem comunicativa da gramática deve fundar-se nos mesmos princípios que caracterizam globalmente a metodologia comunicativa de ensino-aprendizagem das línguas, que “pone de relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas el eje vertebrador del

aprendizaje” (Santos Gargallo 2004: 69). Esta metodologia rege-se por alguns princípios fundamentais, que a autora sintetiza da seguinte forma (Santos Gargallo 2004: 71-74):

- a língua é um instrumento de comunicação, pelo que os materiais didáticos devem apresentar mostras variadas de língua, que reflitam o uso da língua em contextos concretos de comunicação;
- a língua deve descrever-se em contexto de uso, pelo que a informação sobre o uso e o funcionamento da língua deve ter em conta os contributos da gramática, da pragmática e da análise do discurso;
- a aprendizagem da língua tem como finalidade a competência comunicativa do aprendente, pelo que a língua deve exercitar-se através de atividades comunicativas.

Assumindo que a língua deve ser considerada na dupla vertente de sistema e uso, uma pedagogia de base comunicativa deve, de acordo com Santos Gargallo (2004: 74-76):

- considerar a complexidade estrutural da língua alvo, não reduzindo o trabalho sobre o conhecimento da língua a uma presença ocasional nas aulas de LE. Deve ser uma presença sistemática, respeitando o estágio de desenvolvimento e as suas necessidades para o desenvolvimento da sua competência comunicativa;
- integrar o trabalho explícito sobre conteúdos gramaticais, de acordo com as necessidades dos aprendentes, em situações concretas de comunicação, progressivas e adequadas ao seu desenvolvimento proficiente na língua alvo.

Referindo-se a alguns princípios para a apresentação e reflexão gramatical numa aula de LE, Moreno García (2011: 423) aponta que:

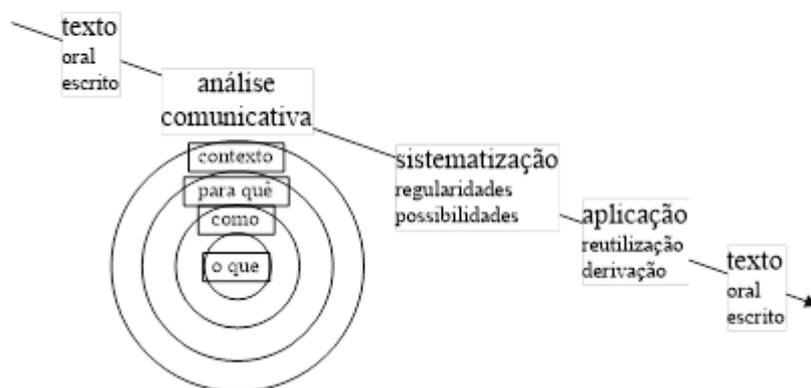
- atender às necessidades comunicativas dos aprendentes;
- seleccionar também tópicos gramaticais menos recorrentes e não insistir apenas no que se reconhece facilmente a partir dos dados disponíveis;
- relacionar os conteúdos novos com os que já se conhecem e trabalham na aula;

- graduar adequadamente o *input*;
- evitar explicações com um grau de dificuldade excessivo;
- procurar uma explicação que procure abarcar o maior número de casos possível;
- apresentar regras pedagógicas.

Pinto (2011), num trabalho intitulado “O ensino/aprendizagem da gramática do Português como L2 – um estudo de caso” trabalha estas questões, propondo uma abordagem comunicativa da gramática, na medida em que o seu ensino deve ter como ponto de partida as necessidades comunicativas e os interesses dos aprendentes. Para este efeito, os professores

precisam lançar mão de uma gramática reflexiva, isto é, de uma gramática que ajude o aluno a usar a língua com mais eficácia e adequação, muito mais do que fomentar aulas de gramática enquanto pura aprendizagem de categorias e tipos de unidades em diferentes níveis, e a metalinguagem de análise dos mesmos. O ensino fragmentado da gramática, ou seja, um ensino da regra pela regra, não proporciona aos alunos condições para desenvolverem a sua capacidade linguística e se tornarem competentes na língua alvo. Para produzir efeito, a gramática precisa estar contextualizada, possuir significado para os aprendentes; caso contrário, ela torna-se ineficiente, pois o aluno não consegue aplicar o seu conhecimento gramatical em discursos próprios (Pinto 2011:8).

A consideração de que a abordagem da língua, nas suas diversas competências, deve ser comunicativa, o que pressupõe, integração, é também a convicção de Duarte & Silva (no prelo), que explicitam a sua proposta através do esquema 1, que é proposto para a abordagem do relato do discurso, mas pode, no nosso entender, ser aplicado ao tratamento de variadíssimos tópicos, nomeadamente relativos ao funcionamento da língua, como é o caso dos verbos de movimento com preposições.



Esquema 1: Proposta de abordagem de relato de discurso proposto em Duarte & Silva (no prelo: 16)

De acordo com as autoras

Este percurso parte do texto oral ou escrito, que é sujeito a uma análise linguística e discursiva, além de permitir o trabalho de outros conteúdos, por exemplo, socioculturais, sustentado por um processo de observação e sistematização das regularidades e possibilidades de um dado conteúdo, que será depois reutilizado em atividades e exercícios progressivamente mais livres, até serem integrados em textos dos alunos ou no contacto com novos textos (Duarte & Silva, no prelo: 16-17).

No âmbito de uma perspetiva acional do ensino-aprendizagem e dentro do que se possa considerar o desenvolvimento de propostas de base comunicativa, o QEQR formula duas orientações que nos parece ser importante ter em consideração na planificação de tarefas comunicativas para o desenvolvimento das competências comunicativas em língua:

Para que uma tarefa comunicativa se realize com êxito, é necessário seleccionar, equilibrar, ativar e coordenar as componentes adequadas de todas as competências necessárias para o planeamento, a execução, o controlo/avaliação e (quando necessário) a remediação da tarefa, a fim de realizar com êxito a intenção comunicativa. As estratégias (gerais e comunicativas) são um elo vital entre as diferentes competências (inatas ou adquiridas) que o aprendente possui e a execução com êxito da tarefa. QEQR (2001: 220)

O nível de desenvolvimento dos recursos linguísticos do aprendente deve ser um dos fatores essenciais a ser considerado na determinação da adequação de uma determinada tarefa ou na manipulação dos seus parâmetros: nível de conhecimento e de domínio da gramática, do vocabulário e da fonologia ou da ortografia exigidos para realizar a tarefa,

ou seja, os recursos linguísticos, tais como a amplitude, a correção gramatical e lexical e os aspetos de uso da língua, como a fluência, a flexibilidade, a adequação e a correção. Uma tarefa pode ser simultaneamente complexa do ponto de vista linguístico e simples no plano cognitivo ou vice-versa e, conseqüentemente, um fator pode compensar o outro na seleção da tarefa para fins pedagógicos (embora uma resposta apropriada a uma tarefa exigente no plano cognitivo possa ser um desafio do ponto de vista linguístico em contexto autêntico) QECR (2001:223)

1.2.3. A proposta de Silvano & Rodrigues (2010)

Silvano & Rodrigues (2010), num texto intitulado “A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação”, apresentam uma proposta de trabalho para o ensino da gramática baseada articulação entre duas estratégias: pedagogia dos discursos e laboratório gramatical.

As autoras afirmam que o laboratório gramatical como “um espaço na aula de Português em que os alunos têm não só oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas” (Silvano & Rodrigues (2010: 279).

A dinamização do laboratório gramatical obedece, de acordo com estas autoras, a um conjunto de tarefas distribuídas por quatro frases, como se transcreve no esquema 2:

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1.ª tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2.ª tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3.ª tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4.ª tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5.ª tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6.ª tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7.ª tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8.ª tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9.ª tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10.ª tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Esquema 2: Proposta de Silvano & Rodrigues (2010: 280) para o laboratório gramatical

Esta proposta metodológica, ainda que aplicada ao ensino-aprendizagem da língua materna, parece-nos constituir-se como uma possibilidade aplicável ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que articula produtivamente uma “pedagogia dos discursos com uma pedagogia da gramática”.

Por essa razão, pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, sendo usado sempre que se justifique a exploração de um determinado tópico do funcionamento da língua no quadro da implementação de um plano pedagógico-didático. Nesse âmbito, realizado o percurso do laboratório gramatical,

os alunos estão dotados de um conhecimento explícito sobre a língua, que funciona como ferramenta necessária para a resolução do problema inicial surgido a propósito

da compreensão ou produção de um texto. Assim, são novamente conduzidos para o contexto discursivo, a fim de descreverem o funcionamento das estruturas analisadas dentro das coordenadas enunciativas e pragmáticas do texto/discurso em análise, seguindo procedimentos típicos da Pedagogia de Discursos na vertente relacionada com a descrição do funcionamento discursivo (Silvano & Rodrigues, 2010: 284).

Promove, portanto, uma abordagem integrada, sistemática e faseada de diferentes conteúdos linguísticos, respeitando os princípios definidos na metodologia comunicativa de ensino-aprendizagem das línguas. Além disso, permite ainda aos aprendentes a aquisição de estratégias de aprendizagem que lhes possibilitam uma progressiva autonomia, visto que o trabalho explícito sobre a língua, na sua dupla vertente de sistema e uso, contribui para o desenvolvimento do seu conhecimento linguístico, na medida em que lhes fornece instrumentos para reconhecer, analisar e sistematizar, que facilitam o desenvolvimento da competência comunicativa por via do desenvolvimento da sua competência linguística, ou, melhor dizendo, da sua competência comunicativa em língua.

Capítulo 2 – O projeto de investigação-ação: a componente ação

Na sequência da apresentação dos principais fundamentos teóricos que suportaram o nosso trabalho no primeiro capítulo deste relatório, assumimos, neste capítulo, como objetivo central o projeto de intervenção pedagógico-didática desenvolvido, seguindo a seguinte estrutura para a sua descrição e avaliação: i) contextualização da intervenção pedagógico-didática; ii) descrição do trabalho realizado em sala de aula; iii) apresentação e discussão dos dados obtidos; e iv) avaliação global do trabalho realizado.

2.1. Contextualização e caracterização do grupo

O projeto de investigação-ação foi implementado num grupo de PLE de nível A2/B1 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto durante o segundo semestre do ano letivo de 2015/2016, com a duração total de 13h, para cumprimento da componente Estágio do segundo ano do mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

Foi proposta a dinamização de uma oficina a um grupo de oito estudantes timorenses a desenvolver os seus projetos de mestrado ou doutoramento na Universidade do Porto que desejavam melhorar a sua competência comunicativa, do ponto de vista da compreensão e da expressão oral e escrita, mas também, e de forma muito clara, através de um aprofundamento dos seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua.

O grupo era constituído por 6 homens e 2 mulheres com idades compreendidas entre os 26 e os 50 anos.

2.1.1. Línguas faladas pelos estudantes

Os dados do inquérito inicial [ANEXO 1] que os estudantes preencheram permitiram-nos fazer a sua caracterização linguística. Questionados sobre a(s) sua(s) língua(s) materna(s) e outras línguas que falam, os estudantes consideraram as seguintes línguas maternas:

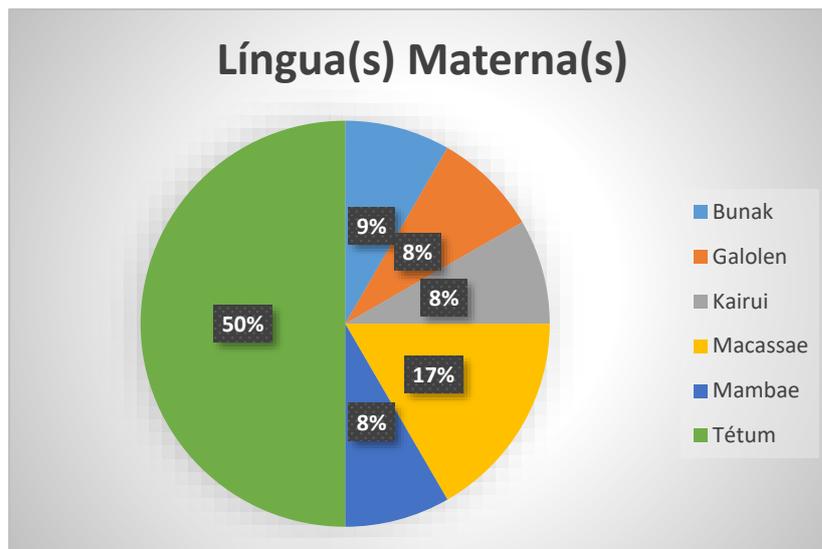


Gráfico 1: Língua(s) materna(s) indicadas pelos estudantes

No que se refere às outras línguas que falam, os estudantes consideraram duas categorias: Língua Segunda e Língua Estrangeira, como especificam os gráficos 2 e 3.

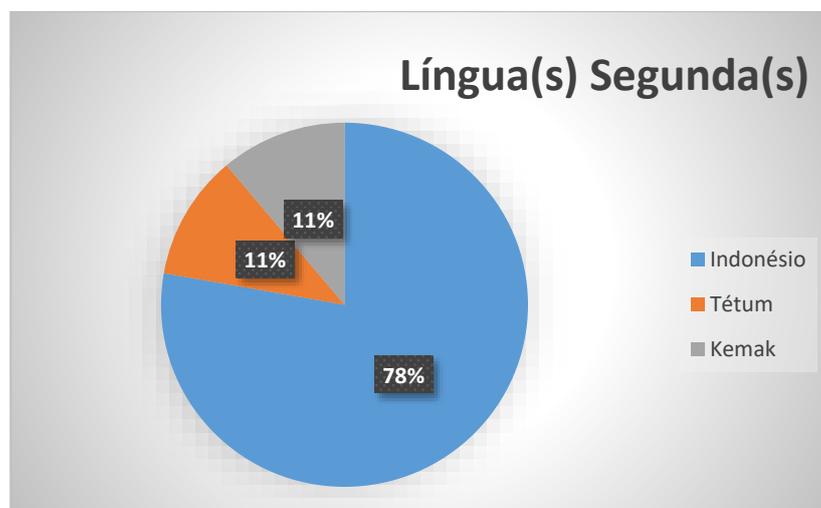


Gráfico 2: Língua(s) segunda(s) indicadas pelos estudantes

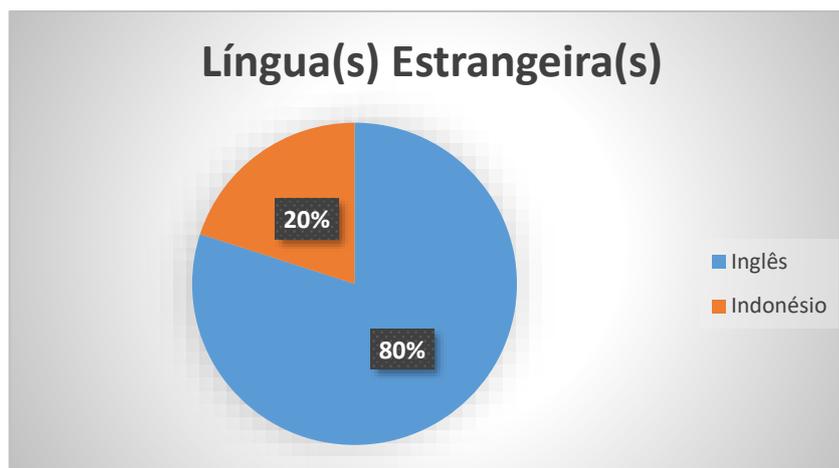


Gráfico 3: Língua(s) segunda(s) indicada(s) pelos estudantes

Na sua indicação das línguas faladas, nenhum estudante indicou o português como uma segunda língua que aprendeu depois da sua língua materna nem como uma das línguas estrangeiras que aprendeu depois da segunda língua, muito provavelmente por considerarem que o português, objeto de trabalho na oficina, não se incluía nas línguas por eles faladas.

2.1.2. Breve referência ao estatuto do português em Timor-Leste

Embora o nosso trabalho oficial se realize tomando como objeto o português europeu, parece-nos relevante fazer uma brevíssima referência ao estatuto do português em Timor-Leste, na medida em que a sua consideração nos ajuda a compreender melhor a relação dos estudantes com o português e os níveis de desempenho dos estudantes de um ponto de vista comunicativo e algumas das suas dificuldades.

O português tem uma larga história em Timor-Leste². Como foi consagrado pelo 13º artigo da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, aprovada a 22 de março de 2002 pela Assembleia Constituinte, o Português assume o estatuto de língua oficial (LO), a par do Tétum. A Língua Oficial é a língua, ou no caso de Timor-Leste, uma das línguas que a constituição do país determinou como línguas da administração do

² No sentido de fazer um breve enquadramento da presença do Português em Timor e do seu estatuto ao longo do tempo, vimos os trabalhos de Antunes (2003), Spinassé (2006), Almeida (2008) e Albuquerque (2010).

Estado, das escolas, da legislação, sendo dominante nas instituições de Estado.

O Português, apesar de possuir o estatuto de língua oficial de acordo com a Constituição da República de Timor Leste, revela muitas dificuldades para se impor no quotidiano timorense. Não foi, evidentemente, por razões pragmáticas, que o português foi adotado como língua oficial, pois à data de 1999 menos de 1/3 da população falava português; foi uma forma de preservar a língua que foi usada secretamente durante os 25 anos de resistência ao violento domínio indonésio, a sua génese de uma identidade nacional. À pretensão de afirmar uma certa especificidade cultural e religiosa na região do sudeste asiático, aliou-se o desejo de restaurar e reafirmar os vínculos históricos e culturais, o que motivou a adoção do português como língua oficial.

A identidade nacional de Timor-Leste pressupõe etnias nacionais, o que significa a convivência de múltiplos grupos étnicos e a síntese de vários elementos culturais, de línguas, de mitos, de costumes, de crenças, de valores e de tradições. E é também como elemento aglutinador desta multiplicidade de etnias, de diferentes elementos culturais que a Língua Portuguesa encontra para ela própria mais um fator de importância.

Brito (2011:95) considera que

Em Timor-Leste, como em cada um dos espaços de sua oficialidade, a língua portuguesa conhece e constrói a sua própria história — e, por isso, está muito longe de poder ser tratado como um idioma uniforme. É com essa perspectiva que devemos encarar o papel e o “desafio” da Língua Portuguesa em Timor-Leste: estamos diante de mais uma variedade do Português.

Sendo língua oficial, o português é também língua de escolarização em Timor-Leste.

Por outro lado, Albuquerque (2010: 36) afirma que

O uso da língua portuguesa é limitado a poucas situações formais: o ensino escolar, as atividades universitárias e na área jurídica. Geralmente, não há, em situações cotidianas, o uso da língua portuguesa; e a língua franca entre os povos lestemorenses, que possuem línguas maternas distintas, é o Tétum, em sua variedade Tétum-Praça, e quando surge nas demais situações comunicacionais, a necessidade de uma língua internacional e o uso da terminologia técnico-científico e jurídico-administrativo (parcialmente ausente em Tétum-Praça), inclusive nos variados

níveis de ensino, ora é usado o malaio, ora o inglês.

Na prática, o Tétum Prasa, a língua franca de Timor, é a mais falada em todo o território, mas estima-se que a população com menos de 30 anos, ou seja, 60 por cento da população timorense, continua a comunicar em bahasa indonésia.

Almeida (2008), na sua proposta de caracterização do caso do Português em Timor-Leste, afirma que é necessário estabelecer o contraste entre L2 e LE. O termo L2 deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais, tal como acontece em Timor-Leste, em que a língua tem uma função reconhecida neste caso como língua oficial, enquanto o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.

A aquisição de uma L2 e a aquisição de uma LE assemelham-se no facto de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não-materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da L2 na cultura do falante. Pelo contrário, no processo de aprendizagem de uma LE não se estabelece um contacto tão grande ou tão intenso com a mesma. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a L2 desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade.

Assim, poderemos considerar que em Timor –Leste a língua portuguesa é uma L2 devido ao facto de ter o estatuto especial tanto na política como no ensino. No entanto, na prática quotidiana, ela surge apenas como uma LE, pois a maioria dos timorenses ainda não a usam na comunicação diária.

Feitas estas breves reflexões, deve notar-se que a situação de Timor-Leste se reveste de uma complexidade considerável, nomeadamente em relação à sua classificação como L2 ou LE, como afirma Almeida (2008: 45):

se se observa o estatuto sociopolítico que o português tem em Timor, pode dizer-se que é PLS. Por outro lado, quando é tido em conta o contexto de aprendizagem, mais ou menos formal, parece ser mais proveitoso recorrer

ao conceito de PLE, no sentido prático de aplicar estratégias minimizadoras do fraco input externo. Se se pensa, contudo, nos objetivos de aprendizagem, que derivam das necessidades do público aprendente, o caso deve ser encarado como PLS, para que se observe novamente o estatuto sociopolítico da língua portuguesa em Timor-Leste (LO) – absolutamente determinante para aquelas que são as necessidades do público.

2.2. A intervenção pedagógico-didática

Na sequência do enquadramento do projeto, passamos a especificar o seu esquema concetual, seguindo-se a descrição das etapas da sua implementação.

2.2.1. Planificação

A intervenção pedagógica proposta assumiu a forma de uma oficina. Esta oficina distinguiu-se claramente do contexto mais formal dos cursos de Português para Estrangeiros, na medida em que tinha carácter opcional, tinha um público alvo mais homogéneo, era gratuita, constituía um conjunto coeso, não tinha avaliação formal e tinha um carácter eminentemente prático.

A planificação do projeto de intervenção pedagógico-didático teve na sua base uma aproximação à metodologia de investigação-ação, da qual integrou alguns princípios (cf. Alarcão 1996; Moreira et al. 2010).

O projeto desenvolveu-se em três fases: diagnose, intervenção, avaliação.

A planificação centrou-se na definição das questões orientadoras da pesquisa, dos objetivos gerais e de orientações metodológicas.

As questões de pesquisa foram:

- De que forma pode uma abordagem comunicativa do funcionamento da língua contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos aprendentes?
- Como pode o ensino-aprendizagem deste conteúdo contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, em geral, e das competências de compreensão e de expressão, em especial?

Associados a estas questões de pesquisa definimos essencialmente três objetivos gerais para o nosso trabalho:

- ver em que medida a abordagem deste tema contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes dos estudantes;
- abordar o ensino-aprendizagem dos verbos de movimento e preposições direcionais através de textos autênticos, orais e escritos, com recurso a estratégias e atividades variadas.

A metodologia selecionada na planificação e execução do plano segue os princípios da gramática comunicativa, adaptando o modelo proposto por Duarte & Silva (no prelo) e inspira-se sobretudo no modelo por Silvano & Rodrigues (2010), embora de uma forma adaptada, que não contempla todas as fases do laboratório propostas pelas autoras.

A seleção dos materiais, dos recursos e atividades recursos teve em conta os interesses e as necessidades dos estudantes, suportando atividades variadas, sendo os conteúdos temáticos selecionados pelos próprios estudantes³.

2.2.2. Cronograma

A intervenção pedagógico-didática foi realizada de acordo com o cronograma apresentado no quadro 3:

Sessões	Data	Horas	Temas
Sessão 1	02/04/2016	1h	Temas relevantes das culturas timorense e portuguesa
Sessão 2	09/04/2016	2h	Gastronomia e pratos típicos
Sessão 3	23/04/2016	2h	Famílias e diferentes modos de vida
Sessão 4	30/04/2016	2h	
Sessão 5	14/05/2016	3h	A escola: desafios e oportunidades
Sessão 6	21/05/2016	3h	Tipos de viagens e de viajantes

Quadro 3: Cronograma da intervenção pedagógico-didática

³ Consultamos Henriques (2015) no sentido de elencar e poder confrontar as dificuldades indicadas pelos estudantes com as dificuldades descritas neste trabalho.

Descrevemos de seguida o conteúdo das seis sessões dinamizadas.

2.2.3. Sessão 1

Na primeira sessão da oficina, foram momentos centrais o preenchimento de um inquérito para caracterização do perfil dos estudantes e determinação dos seus interesses e dificuldades, assim como a diagnose oral e escrita, destinada a estabelecer o nível em que se encontravam os estudantes, de acordo com o QECR (2001). O quadro 4 sintetiza a sequenciação dessa sessão.

Inquérito inicial, interação oral e produção escrita	
Objetivos	Gerais: - Desenvolver a competência de produção escrita; - Promover a competência de interação oral; - Diagnosticar níveis de desempenho.
	Específicos: - Responder as questões nos inquéritos - Selecionar os temas da oficina - Redigir uma composição sobre o Porto.
Conteúdos	Culturais: - Expressar ideias sobre o Porto.
Sequência das atividades propostas	
Pré-atividade(s) - Apresentação da oficina.	
Atividade - Apresentação de cada um dos estudantes; - Realização da composição; - Preenchimento do inquérito.	
Pós-atividade(s) - Breve conversa sobre os temas de interesse para serem trabalhados posteriormente na oficina.	

Quadro 4: Guião da sessão 1

2.2.3.1. O inquérito inicial

Nesta primeira sessão, recolhemos dados sobre dificuldades e interesses dos estudantes através da análise dos inquéritos. Neste questionário (anexo 1) foram consideradas as questões indicadas nos gráficos 4 a 8.

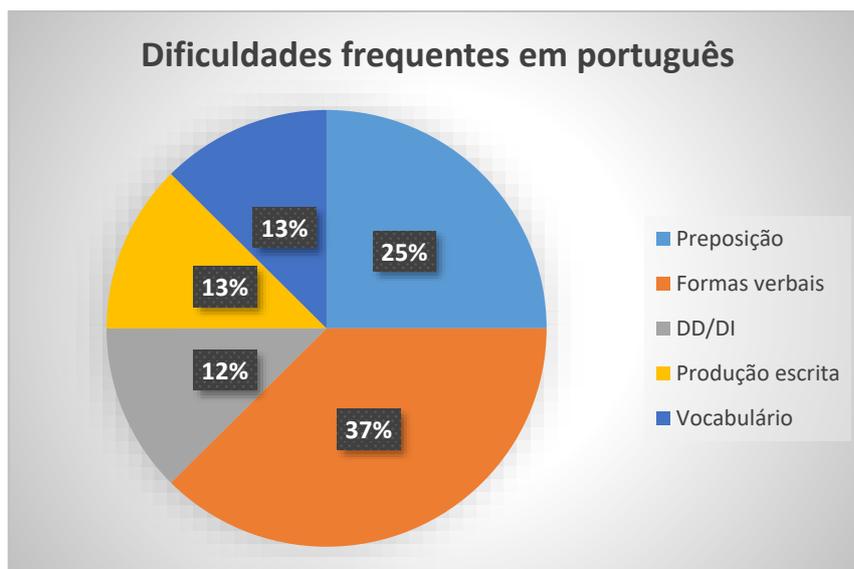


Gráfico 4: Dificuldades frequentes em português

Dos tópicos considerados como dificuldades frequentes assumem especial relevo o domínio das formas verbais e das preposições (gráfico 4).

No que se refere às dificuldades na compreensão oral, todas as opções dadas apresentam o mesmo grau de dificuldade para os estudantes (gráfico 5).

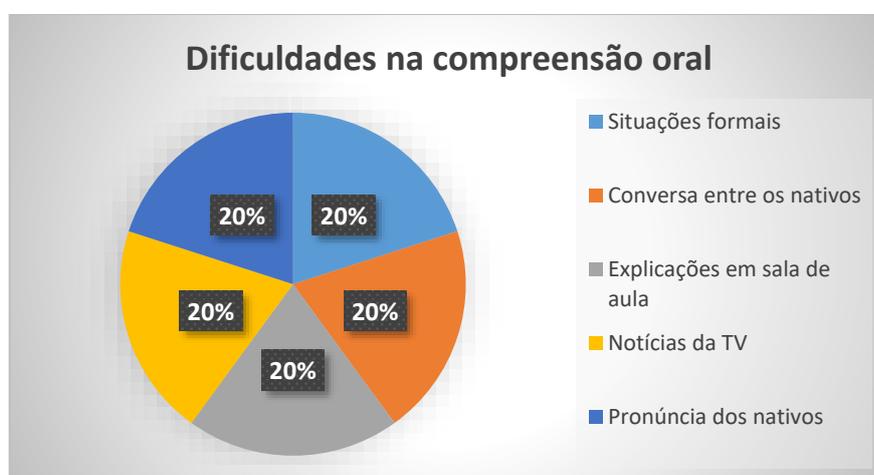


Gráfico 5: Dificuldades na compreensão oral

Já no que se refere à utilização do português fora das aulas, a maior parte dos estudantes respondeu que apenas a utiliza nos contextos em que não pode deixar de o fazer (universidade, serviços públicos, algumas lojas) e que não utiliza o português no como língua de comunicação no dia a dia, o que não facilita a sua proficiência em língua portuguesa (gráfico 6).



Gráfico 6: Utilização do português fora das aulas

No que se refere às dificuldades na expressão oral, as conversas informais ocorrem como a prática mais difícil, seguida da adequada utilização de verbos, como se vê no gráfico 7.



Gráfico 7: Dificuldades na expressão oral

Quando questionados sobre os aspetos linguísticos que dificultam mais o uso de Português, a resposta dada aponta um conjunto vasto de aspetos, de entre os quais se salienta o uso de preposições (gráfico 8).

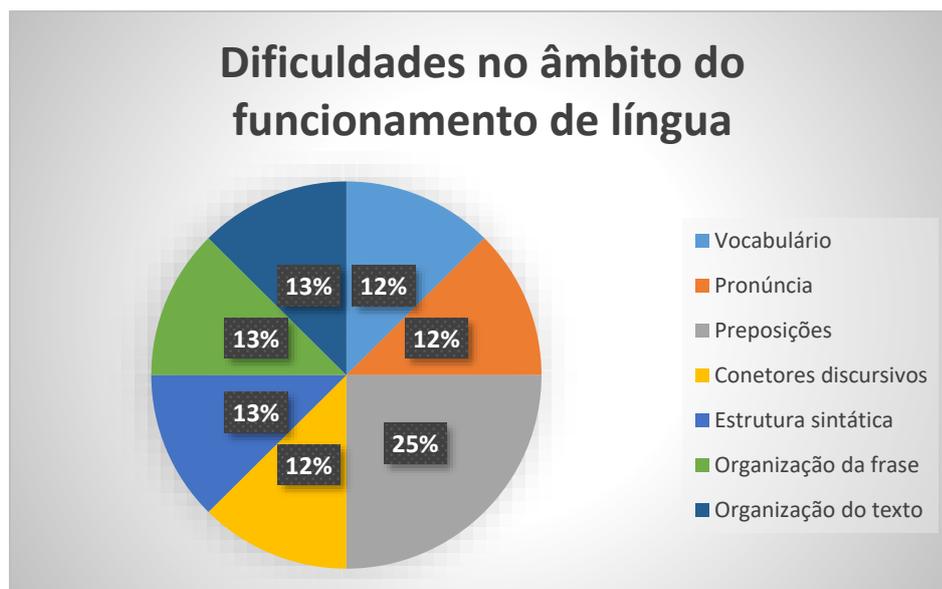


Gráfico 8: Dificuldades no âmbito do funcionamento de língua

2.2.3.2. Produção escrita

A produção escrita solicitada aos estudantes na primeira sessão permitiu determinar algumas das dificuldades dos estudantes.

A tarefa consistiu em responder a uma pergunta a partir de uma citação de Sophia de Mello Breyner Andresen (anexo 2):

«O Porto é o lugar onde para mim começam as maravilhas e as angústias» (Sophia de Mello Breyner Andresen)

E, para si, como é o Porto? Escreva um texto sobre a cidade do Porto e a sua relação com a cidade, num texto entre 80 e 100 palavras.

Ainda que não tenham sido detetados muitos erros nas produções escritas dos estudantes, que construíram textos muito curtos e quase se limitaram a utilizar estruturas frásicas muito controladas, foi recorrente o uso inadequado, como por exemplo: ‘cheguei em Porto’, ‘fui em ponte’.

2.2.3.3. Nível dos estudantes (QECR)

Depois de realizada a interação oral para fazer a diagnose oral e da composição escrita foi atribuído um nível aos estudantes. 3 dos estudantes foram colocados no nível B1 e 3, no nível A2.

O QECR indica os descritores de desempenho gerais para estes níveis, apresentados nos quadros 5 e 6.

<p>Utilizador elementar</p>	<p>É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais.</p> <p>Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.</p>
-----------------------------	--

Quadro 5: Níveis Comuns de Referência: escala global A2 (QECR 2001: 49)

<p>Utilizador independente</p>	<p>É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.</p>
--------------------------------	---

Quadro 6: Níveis Comuns de Referência: escala global B1 (QECR 2001: 49)

2.2.3.4. Seleção do tópico gramatical a privilegiar na oficina

Tendo em consideração que as preposições foram um tópico selecionado como dificuldade e que a produção escrita evidenciou essa dificuldade, nomeadamente na sua ocorrência com verbos de movimentos, decidimos trabalhar este tema com os estudantes

para melhorar o seu nível de desempenho, tendo por base os trabalhos já desenvolvidos em contexto de ensino aprendizagem sobre o mesmo tema (Fraga 2015), que trabalhou verbos de movimento e preposições, ou apenas sobre preposições (Freitas 2013).

2.2.4. Sessão 2

A sessão 2 foi subordinada ao tema da gastronomia e dos pratos típicos, selecionado pelos estudantes (quadro 7).

Tema: Gastronomia e Pratos típicos	
Objetivos	Gerais: - Desenvolver a competência de compreensão e produção oral e escrita; - Promover a competência de funcionamento da língua; - Alargar o conhecimento de léxico sobre o tema.
	Específicos: - Conhecer pratos típicos de outros países; - Alargar o léxico sobre a gastronomia; - Comparar os hábitos dos portugueses e timorenses à mesa; - Utilizar adequadamente as preposições de tempo, movimento e direção.
Conteúdos	Culturais: - Pratos típicos portugueses.
	Linguísticos: - Conjugação dos verbos, as preposições.
	Pragmático-discursivos: - mecanismos para expressão de opiniões sobre a diferença entre os hábitos alimentares entre portugueses e timorenses.
Sequência das atividades propostas	
Pré-atividade - Interação oral sobre os pratos típicos de diferentes países.	
Atividades - Visionamento do vídeo; - Preenchimento dos espaços em branco com os verbos destacados no quadro; - Realização de dois exercícios de léxico para a exploração do vídeo; - Leitura do texto sobre hábitos dos portugueses à mesa; - Realização de exercício de exploração do conteúdo do texto; - Realização de um exercício de exploração lexical do texto.	
Pós-atividade(s) - Realização de uma atividade de produção oral sobre a diferença dos hábitos alimentares entre portugueses e timorenses; - TPC: dois exercícios sobre preposições	

Quadro 7: Guião da Sessão 2

A sessão teve início com uma interação oral a partir de imagens de pratos típicos portugueses, que os estudantes deviam tentar identificar, seguindo-se uma atividade de compreensão oral com um primeiro visionamento do vídeo da receita de bacalhau com natas, com o objetivo de explorar o vídeo a fim de obter informações gerais. De seguida, procedeu-se à leitura da receita, cujos espaços em branco deviam completar antes do segundo visionamento do vídeo.

No segundo visionamento, depois do preenchimento dos espaços, os estudantes, em pares, tiveram que comparar o seu preenchimento do texto. Seguidamente, realizaram mais dois exercícios: um que consistia em associar as imagens com os verbos relacionados com o verbo ‘cozinhar’ e outro de alargamento lexical, que consistia em fazer a correspondência da definição às palavras usadas na receita.

A atividade seguinte foi a leitura silenciosa do texto “os hábitos alimentares dos portugueses” para compreender a ideia geral do texto, à qual se seguiu um exercício de escolha múltipla e um exercício de alargamento lexical finalizando com a troca de opiniões sobre os hábitos dos portugueses e dos timorenses à mesa.

Como atividade para casa, os estudantes realizaram dois exercícios (anexo 3, alíneas 7 e 8), ambos estruturais e tematicamente associados ao trabalho realizado em aula sobre o uso de preposições em contextos diversos. O exercício 7 era um exercício de completamento de texto, exigindo ao estudante a seleção da preposição adequada, enquanto o exercício 8 consistia num exercício de escolha múltipla. Estes exercícios tinham como objetivo testar os conhecimentos dos estudantes sobre o uso de preposições e respetivo valor em contextos distribucionais diferentes, mas essencialmente em coocorrência com verbos.

2.2.5. Sessões 3 e 4

As sessões 3 e 4 tiveram como tema várias formas de estrutura familiar e vários modos de viver em família. O quadro 8 mostra o esquema organizador das duas sessões, que se constituíram como uma unidade didática coesa e sequencial.

Tema: Famílias e diferentes modos de vida	
Objetivos	Gerais: - Desenvolver a competência de compreensão e produção oral e escrita;

	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a competência de funcionamento de língua; - Conhecer as famílias portuguesas e os modos atuais de vida das famílias portuguesas e timorenses;
	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alargar léxico relacionado com o tema “família”; - Utilizar adequadamente os tempos verbais no modo indicativo; - Relatar as falas dos entrevistados para o discurso indireto; - Identificar as semelhanças e diferenças entre famílias portuguesas e timorenses; - Realizar o debate sobre a caracterização da família portuguesa e timorense.
Conteúdos	<p>Culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Famílias portuguesas e seus modos de organização e de vida.
	<p>Linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modos do relato do discurso, tempo verbais do modo indicativo, léxico sobre família.
	<p>Pragmático-discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização adequada das expressões no debate.
Sequência das atividades propostas	
<p>Pré-atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção do TPC da sessão dois (2); - Leitura e preenchimento do texto lacunar sobre famílias portuguesas; - Proposta do título para o texto. 	
<p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Releitura do texto; - Realização de um conjunto de exercícios de exploração do conteúdo do texto; - Realização de um exercício de exploração lexical; - Visionamento de vídeo sobre família e modos de vida; - Realização de um exercício de verdadeiro e falso, explorando o conteúdo do vídeo; - Realização de um conjunto de exercícios de identificação dos tempos verbais e da explicação do seu valor; - Realização de um exercício de conjugação dos tempos verbais no modo indicativo; - Realização de exercício de relato do discurso; - Discussão, em grupo, sobre famílias atuais timorenses. 	
<p>Pós-atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre a caracterização da família portuguesa e timorense. 	

Quadro 8: Guião das Sessões 3 e 4

2.2.5.1. Sessão 3

No início da aula procedeu-se à correção dos exercícios sobre preposições solicitados aos estudantes, tendo-se verificado que a dificuldade mais acentuada ocorria com verbos preposicionais (exercício 7). No que se refere ao exercício 8, os estudantes não manifestaram dificuldade na sua realização.

Continuando a trabalhar com o tema proposto para esta sessão realizámos atividades de compreensão escrita e compreensão oral, em que os estudantes tiveram que primeiro ler e depois completar um texto com os parágrafos destacados; em seguida, cada um deles propôs um título para o texto. Numa segunda leitura, os estudantes tiveram que responder a algumas questões de compreensão e interpretação do texto, realizando-se depois um exercício de alargamento lexical, em que os estudantes tiveram que explicar os significados equivalentes das palavras retiradas do texto (ver anexo 4). A atividade proposta a seguir foi o visionamento do vídeo e a realização do exercício de verdadeiro e falso; depois seguiu-se a distribuição do texto transcrito do vídeo para que os estudantes pudessem confirmar o resultado do exercício.

Seguidamente, os estudantes tiveram que identificar e sublinhar todas as formas verbais que ocorriam no texto e, por último, identificar os tempos dessas formas verbais (anexo 4, exercícios 5.1., 5.2. e 5.3). Por último, os estudantes completaram um texto com verbos destacados entre parêntesis conjugados nos tempos verbais adequados do modo indicativo. As formas e os valores dos tempos verbais, aqui restritos à análise do indicativo, constituem um desafio para os estudantes, nomeadamente na compreensão dos valores (anexo 4, exercício 6).

2.2.5.2. Sessão 4

Na sessão 4 deu-se continuidade ao tema trabalhado na sessão 3, através da releitura da entrevista analisada na sessão anterior, à qual se seguiu uma atividade de relato de discurso, realizada a pedido de alguns estudantes que necessitavam de relembrar algumas regras básicas, o que foi feito com recurso a uma ficha com algumas regras sobre a transposição do discurso direto para o indireto, como forma de sistematização do trabalho de análise do texto e do contexto para aplicação dessas regras (anexo 6), o que os estudantes conseguiram fazer, embora dois deles com bastante dificuldade.

Na sequência deste trabalho os estudantes prepararam um debate, alínea 8 (anexo 4), que teve como tema as semelhanças e as diferenças entre a evolução dos tipos e características da família portuguesa em Portugal e em Timor, tendo-lhes sido fornecida uma grelha destinada a promover o uso de marcadores típicos do debate (anexo 5).

2.2.6. Sessão 5

A sessão 6 (anexo 7) concentrou-se tematicamente na escola, nos desafios e oportunidades que ela representa (quadro 9).

Tema: Escola, desafios e oportunidades	
Objetivos	Gerais: - Desenvolver a competência de compreensão e produção oral e escrita; - Promover a competência de funcionamento de língua;
	Específicos: - Interpretar a letra da canção; - Alargar o léxico relacionado com a canção; - Identificar verbos de movimento; - Identificar expressões preposicionais e sintagmas preposicionais; - Utilizar adequadamente os verbos de movimento e as preposições de tempo, movimento e direção.
Conteúdos	Culturais: A escola e hábitos de escolarização
	Linguísticos: - Léxico, preposições direcionais, verbos de movimento.
	Pragmático-discursivos: - texto literário
Sequência das atividades propostas	
Pré-atividade - Audição e preenchimento do texto lacunar sobre a canção “Outra Margem”.	
Atividades - Realização de um exercício de exploração lexical; - Realização de um exercício de exploração do conteúdo do tema; - Realização de um exercício de alargamento lexical; - Realização de um conjunto de exercícios de identificação das formas verbais, identificação do infinitivo das mesmas, identificação das preposições e correspondência dos seus valores em termos de expressão do movimento; - Realização de um conjunto de exercícios sobre a identificação das preposições e dos seus valores semânticos; - Realização de um exercício de criação de frases para as imagens apresentadas utilizando os verbos de movimento e as preposições; - Realização de um exercício de associação de verbos ao tipo de movimento; - Realização de um exercício sobre a distinção da preposição “até” nas diferentes frases.	
Pós-atividades - Realização de um exercício sobre preposições e verbos de movimento; - Contar oralmente uma viagem utilizando preposições e verbos de movimento.	

Quadro 9: Guião da Sessão 5

A partir da indicação de hipóteses sobre o assunto da canção através do título, os estudantes ouviram a canção e preencheram dos espaços em branco com as palavras em falta. A seguir, foi feita uma atividade de compreensão escrita a partir da letra da canção completa (anexo 6, exercício 2). De seguida, propôs-se um exercício de alargamento lexical (anexo 6, exercício 3).

A atividade proposta a seguir foi de funcionamento de língua. Ainda que não se adotasse o laboratório gramatical com a sistematicidade e o rigor da proposta de Silvano & Rodrigues (2010), inspirámo-nos, na sessão 5 e na sessão 6, nessa proposta, respeitando igualmente os princípios da pedagogia da gramática definidos na secção 1.2. do capítulo 1, para o tratamento das relações entre os 8 verbos de movimento seleccionados e as preposições que com eles coocorrem.

Neste sentido, demos os seguintes passos:

- observação do corpus;
- seleção e organização dos dados linguísticos;
- observação dos dados linguísticos;
- estabelecimento de relações de semelhança ou diferença entre os dados observados;
- formulação de algumas regras pedagógicas;
- aplicação em tarefas semi-dirigidas dos conteúdos tratados;
- avaliação da aprendizagem realizada.

Assim, tendo como ponto de partida alguns versos da letra da canção “Outra margem” (anexo 8).

Os estudantes tiveram que sublinhar as formas verbais do excerto, indicar o infinitivo das formas verbais sublinhadas, identificar as expressões preposicionais que esses verbos seleccionam, identificar as preposições utilizadas.

Seguidamente, foram apresentadas algumas frases relativamente às quais os estudantes deviam identificar os valores semânticos das preposições presentes, e indicar os valores das preposições “**a**” e “**para**” nas frases dadas.

Outra atividade proposta a seguir foi que, a partir das imagens apresentadas e com os verbos de movimento e as preposições apresentadas, os estudantes em pares,

construísem uma frase para cada imagem utilizando os verbos de movimento e as preposições, legendando a imagem.

Seguidamente, realizaram um exercício de associação de verbos com expressões de movimento, no âmbito do qual deviam ainda observar o valor da preposição “até” nas frases e fornecer uma explicação para a distinção verificada e o seu significado. Depois, realizaram outro exercício para completar o texto dado com preposições.

Assim, a partir observação dos dados, foi proposto ao estudante um percurso de construção do próprio conhecimento, na medida em que analisou material linguístico, especificou usos e valores da ocorrência de verbos de movimento e preposições, produziu juízos aceitabilidade sobre um conjunto de frases, descreveu imagens utilizando as estruturas trabalhadas, produziu frases para descrever imagens e formulou algumas regras a partir das regularidades encontradas. Depois, foi proposta ao estudante a aplicação da aprendizagem realizada através de um relato oral, procedendo-se a uma observação direta dos resultados obtidos nessa tarefa e, por conseguinte, no contexto do trabalho oficial.

No contexto da sessão 5, foi proposta aos estudantes a realização de um percurso destinado, através de exercícios variados, à determinação do valor das preposições que ocorrem com os verbos ‘afastar-se’, ‘aproximar-se’, ‘chegar’, ‘entrar’, ‘ir’, ‘partir’, ‘sair’ e ‘vir’ em diversas construções e à sua leitura (anexo 9).

2.2.7. Sessão 6

A sessão seis trabalhou o tema das viagens considerando essencialmente tipos de viagem, razões para viajar e tipos de viajantes (quadro 10).

Tema: Tipos de viagens e de viajantes	
Objetivos	Gerais: - Desenvolver as competências de expressão oral, compreensão oral e escrita; - Promover a competência de funcionamento da língua.
	Específicos: - Conhecer o escritor português; - Explorar o vídeo, descrever e caracterizar o cenário do vídeo; - Alargar o léxico relacionado com o poema; - Utilizar adequadamente as preposições, os seus valores e as suas combinações com os verbos de movimento; - Associar as afirmações destacadas com as imagens.

Conteúdos	Culturais: - tipos de viagens e de viajantes.
	Linguísticos: - Léxico, valores das preposições, verbos de movimento e preposições
Sequência das atividades propostas	
Pré-atividades: - Apresentação breve da biografia da personagem Álvaro de Campos por um aluno e exploração da imagem; - Leitura e preenchimento do texto lacunar sobre a biografia de Álvaro de Campos.	
Atividades: - Interação oral para exploração do vídeo; - Realização de um conjunto de exercícios de exploração do conteúdo do vídeo; - Realização de um exercício de alargamento lexical; - Visionamento do vídeo sobre os portugueses pelo mundo; - Realização de um exercício de associar imagens com as falas dos portugueses em Timor; - Realização de um conjunto de exercícios sobre as preposições e os seus valores, combinações das preposições com o verbo “IR”; - Realização de um conjunto de exercícios sobre as preposições e das suas combinações com o verbo “VIR”. - Realização de um conjunto de exercícios sobre as preposições e das suas combinações com os verbos “ENTRAR” e “SAIR”.	
Pós-atividade(s) - Produção linguística (pós-teste); - Preenchimento de um inquérito de satisfação.	

Quadro 10: guião da sessão 6

A sessão iniciou-se com uma atividade de expressão oral que consistiu de uma apresentação breve da biografia de Álvaro de Campos por um aluno; a seguir, efetuou-se a projeção de uma fotografia de Fernando Pessoa e os seus heterónimos, e foi pedido aos estudantes que identificassem na imagem Álvaro de Campos.

Em seguida, propôs-se uma atividade de funcionamento de língua, compreensão e produção oral. Os estudantes completaram a biografia de Álvaro de Campos com as preposições adequadas. Depois, fez-se a visualização do vídeo de *Ode Marítima* sem som para que os estudantes pudessem analisar a informação visual e reconstruir a situação, gerando expectativas de leitura sobre o conteúdo verbal do vídeo. Na segunda visualização do vídeo, houve som e foi feito um exercício de compreensão oral, que consistiu na análise e interpretação das expressões do poema, assim como um exercício de alargamento lexical (escolha múltipla). (anexo 9, exercícios 1-6). Foi distribuída a transcrição aos estudantes que a solicitaram (anexo 10).

Depois, os estudantes viram um vídeo sobre os portugueses em Timor, cujo texto foi transcrito (anexo 11) e distribuído no final da sessão, tendo sido realizados exercícios

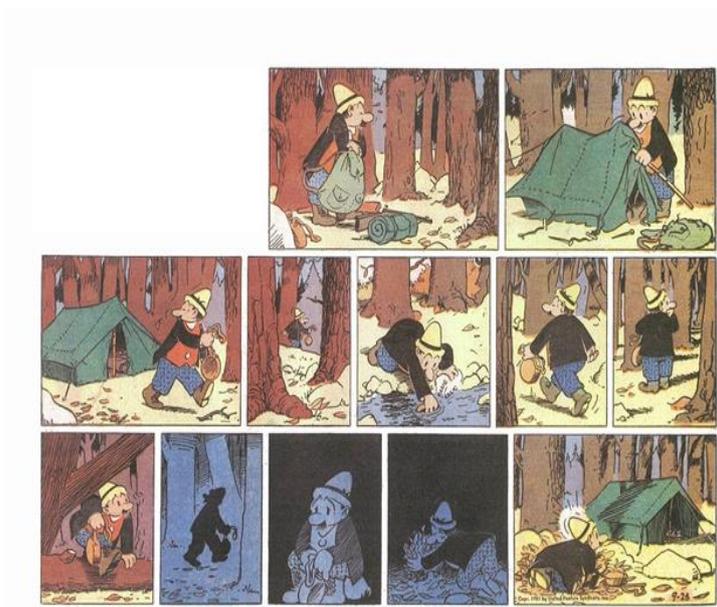
A última atividade para essa última sessão da última regência foi de compreensão oral, em que os estudantes viram o vídeo sobre os portugueses em Timor, depois associando as falas dos portugueses entrevistados na coluna B com as personagens da coluna A (anexo 9, exercício 7).

No contexto da sessão 6, foi proposta aos estudantes a realização de um percurso destinado, através de exercícios variados, à determinação do valor das preposições que ocorrem com os verbos ‘ir’, ‘vir’, ‘entrar’ e ‘sair’ em diversas construções (anexo 12). Finalmente foi pedido aos estudantes que produzissem um texto escrito como aplicação síntese dos conteúdos trabalhados, que serviu de teste final para avaliação das aprendizagens no contexto do trabalho com os verbos de movimento considerados e as preposições.

2.3. Apresentação e análise dos dados

No sentido de avaliar em que medida a intervenção pedagógico-didática realizada contribuiu para o cumprimento dos objetivos traçados, demos aos estudantes uma tarefa final que consistiu no relato de uma história em imagens cuja produção requeria a utilização dos verbos de movimento trabalhados durante a oficina e respetivas preposições direcionais. Embora esta produção escrita tenha sido apenas realizada por seis dos oito estudantes inscritos na oficina, consideramos que os dados são representativos para a referida avaliação.

A instrução dada (ver anexo 13), e aqui reproduzida, foi a seguinte:



Relate, por escrito, o que aconteceu. Use, nesse relato, pelo menos alguns dos seguintes verbos de movimento: aproximar-se, afastar-se, entrar, sair, chegar, partir, ir e vir.

As produções escritas dos estudantes (anexo 14) foram analisadas tendo em conta (i) quais os verbos de movimento usados – se faziam parte da lista de 8 verbos que constava da instrução ou não –, (ii) que tipo de construção sintática era usada, (iii) quantas vezes essa construção ocorria nos textos e (iv) por quantos estudantes tinha sido usada. Desta forma, para cada verbo é apresentado um quadro onde se inclui ainda um exemplo da construção sintática (de um dos textos analisados), assim como um breve comentário descritivo.

A análise dos dados e as respetivas conclusões são apresentadas no final desta secção.

2.3.1. Apresentação dos dados

2.3.1.1. Apresentação por verbo indicado na instrução

Começamos por fazer uma análise dos dados considerando os verbos de movimento indicados na instrução da tarefa.

APROXIMAR-SE

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO ⁴	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
aproximar-se + SN	aproximou-se a tenda	1	1	omissão de preposição que marca complemento oblíquo

⁴ Todos os exemplos são extraídos dos textos dos estudantes sem que tenha sido feita qualquer correção.

				de verbo; complemento realizado como SN
aproximar-se + SP_de	ao aproximar-se da tenda	1	1	ocorrência do SP introduzido por “de” que é o COBL do V
aproximar-se	aproximou-se	2	2	utilização do verbo com complemento omitido, mas recuperado contextualmente

AFASTAR-SE

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
afastar-se + SP de	ele afastou-se dela	1	1	ocorrência do SP introduzido por “de” que é o COBL do V
afastar-se	ele afastou-se	1	1	utilização do verbo com complemento omitido, mas recuperado contextualmente

ENTRAR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
entrar + SP_de	entrar da sua tenda	1	1	substituição da preposição “em” por “de”
entrar + SN	antes de entrar a tenda	1	1	omissão de preposição que marca complemento oblíquo de verbo; complemento realizado como SN
entrar + SP_para	que tivesse entrado para a sua tenda	2	1	ocorrência do SP introduzido por “para” que é o COBL do V
entrar	que não o deixou entrar	3	3	utilização do verbo com complemento omitido, mas recuperado contextualmente

SAIR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
sair + SP_de	ele saiu da tenda	2	2	ocorrência do SP introduzido por “de” que é o COBL do V
sair	ele saiu para procurar água	1	1	utilização do verbo com complemento omitido, mas recuperado contextualmente

CHEGAR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
chegar + SN	chega um lugar	4	3	omissão de preposição que marca complemento oblíquo de verbo; complemento realizado como SN
chegar + SP_em	ao chegar no lugar do acampamento	3	3	substituição da preposição “a” por “em”
chegar + SADV	ele chegou lá	1	1	ocorrência do SADV que é o COBL do V
chegar	quando ele chegou	3	3	utilização do verbo com complemento omitido, mas recuperado contextualmente

PARTIR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
partir + SN	partiu o lugar	1	1	omissão de preposição que marca complemento oblíquo de verbo; complemento realizado como SN

IR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
ir + SP_em	foi numa floresta	3	3	substituição da preposição relevante (“a”, “para”, “até”) por “em”
ir	o sr. Ferdinando foi	2	1	utilização do verbo com complemento omitido não recuperado contextualmente
ir + SP_para	ele foi para uma floresta	1	1	ocorrência do SP introduzido por “para” que é o COBL do V

VIR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
vir + SP_de	de onde ele veio	1	1	ocorrência do SP introduzido por “de” que é o COBL do V

2.3.1.2. Apresentação dos dados relativos a verbos que não ocorrem na instrução

Além da análise dos verbos que ocorrem na instrução, consideramos ainda outros

verbos que, não ocorrendo na instrução, consideramos relevantes no âmbito do tema.

PASSAR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
passar + SP_por	passou por cima de uma grande madeira	3	3	ocorrência do SP introduzido por “por” que é o COBL do V

VOLTAR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
voltar + SP_para	voltar para a sua tenda	4	4	ocorrência do SP introduzido por “para” que é o COBL do V
voltar + SP_a	voltou ao seu acampamento	2	2	ocorrência do SP introduzido por “a” que é o COBL do V
voltar	voltar	1	1	utilização do verbo com complemento omitido, mas recuperado contextualmente
voltar + SN	para voltar a sua tenda	1	1	omissão de preposição que marca complemento oblíquo de verbo; complemento realizado como SN

ANDAR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
andar + SP_até	andar até a noite	2	1	ocorrência do SP introduzido por “até” que é o MOD do SV; nota: nestes casos, deveria ser locução “até a” e não apenas a preposição “até”
andar + SP_para	estava andando para a frente	1	1	ocorrência do SP introduzido por “para” que é o COBL do V
andar	continua a andar	5	3	utilização do verbo com complemento omitido, mas recuperado contextualmente

VIAJAR

CONSTRUÇÃO	EXEMPLO	n.º ocorrências	n.º inform.	COMENTÁRIO
viajar	gosta muito de viajar	2	2	utilização do verbo com complemento omitido, interpretado como nulo

2.3.2. Análise dos dados

Depois de apresentados os dados, sintetizamos de seguida os principais resultados da sua análise:

1. Houve 56 ocorrências de verbos de movimento: 35 ocorrências (62,5%) de verbos da instrução (8 verbos) e 21 ocorrências (37,5%) de outros verbos de movimento (4 verbos).
2. Dos 12 verbos de movimento, 7 foram usados, em 16 ocorrências (28,57%), em construções em que o complemento do verbo era omitido, mas recuperável contextualmente. Por seu lado, registam-se 2 ocorrências (3,5%), com o verbo “ir”, em que o argumento elidido é não interpretável contextualmente e a construção é agramatical ou pouco aceitável. Houve ainda 2 casos (3,5%), com “viajar”, em que a construção é gramatical, mas o argumento omitido não é recuperável contextualmente. Trata-se, antes, de um caso de interpretação arbitrária (viajar não importa para onde).
3. Dos 12 verbos de movimento, 10 foram usados, em 19 ocorrências (34%), em construções com SP gramaticais em Português Europeu. As exceções foram apenas “viajar” e “partir”, que nunca foram usados com SP em construções gramaticais.
4. Registam-se 8 ocorrências (14,3%) de 4 verbos em construções em que é realizado um SN em vez de SP (agramatical em Português Europeu). De uma forma mais pormenorizada, isso aconteceu com os verbos “aproximar-se” (omissão da preposição “de”); “entrar” (omissão da preposição “em”); “chegar” (omissão da preposição “a”); “partir” (omissão da preposição “de”).
5. Registam-se também 7 casos (12,5%) em que os estudantes usaram SP, mas selecionaram uma preposição que não a que é usada em Português Europeu:
 - a. com o verbo “entrar”, houve o uso da preposição “de” em vez de “em” (1 vez);

b. com o verbo “chegar”, houve o uso da preposição “em” em vez de “a” (3 vezes, por 3 estudantes distintos);

c. com o verbo “ir”, houve o uso da preposição “em” em vez de “a” ou “para” (3 vezes, por 3 estudantes distintos).

6. Semelhante à situação anterior é o caso do uso da preposição “até” em vez da locução prepositiva “até a”, que aconteceu 2 vezes (3,57%) (pelo mesmo aluno).

2.3.4. Conclusões da análise dos dados

O facto de ter havido 21 ocorrências (37,5%) de 4 verbos de movimento que não eram explicitados na instrução parece indicar que os estudantes, embora não se limitassem ao que lhes era pedido, mostraram pouco conhecimento vocabular relativo a outros verbos de movimento.

Conclui-se também que os estudantes usaram mais vezes (19 ocorrências) os verbos de movimento em construções com SP gramaticais em Português Europeu, mas também em construções em que o complemento do verbo era omitido, mas recuperável contextualmente (16) ou não (2 ocorrências). Ou seja, os estudantes usaram os verbos em construções gramaticais em Português Europeu em 37 (66%) das ocorrências. Note-se, contudo, que não é possível assegurar que, nos casos em que o complemento do verbo foi omitido, isso se deve verdadeiramente a um conhecimento da língua portuguesa por parte dos estudantes.

Por seu lado, os estudantes usaram construções agramaticais em Português Europeu em 19 ocorrências (34%), distribuídas da seguinte forma: (i) uso de SN em vez de SP em 14,3% das ocorrências; (ii) uso de SP com preposição errada em 12,5% das ocorrências; (iii) uso de preposição em vez de locução em 3,6% das ocorrências; (iv) falta de SP em 3,6% das ocorrências.

Em suma, o trabalho com os estudantes no sentido de explicitar a regência dos verbos de movimento surtiu efeito, na medida em que a sua performance melhorou relativamente a prestações anteriores. Para além disso, o facto de a maior parte dos erros estar relacionado com a substituição de SP por SN pode indicar que, subjacente a este tipo de erros na produção escrita, estarão influências da língua materna dos estudantes. Consideramos que estes resultados podem dever-se a interferência da língua materna dos estudantes, mas dada a sua diversidade e o pouco conhecimento que temos de cada uma

dessas línguas, apenas colocamos esta hipótese, não tendo podido comprová-la através dos dados.

2.4. Avaliação global do trabalho

No final da oficina, avaliamos o grau de satisfação das aprendizagens realizadas na oficina através de um questionário de satisfação que lhes foi distribuído na última sessão da oficina. Fizemos igualmente uma auto e heteroavaliação do desempenho dos estudantes e do nosso próprio desempenho.

2.4.1. Avaliação dos estudantes

No inquérito de satisfação (anexo 15), apresentamos 8 questões, quatro com resposta de tipo quantitativo, e 4 com resposta de tipo qualitativo.

Os gráficos 9 a 14 dão conta dos resultados quantitativos relativos às perguntas 1 a 4, em que, numa escala de 1 a 5, temos a seguinte correspondência: 1 – não concordo nada; 2 – concordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo quase totalmente; 5 – concordo totalmente.

No que se refere à pergunta 1, ‘A oficina em que participou correspondeu às suas expectativas?’, numa escala de 1 a 5, o grupo indicou unanimemente que “concorda quase totalmente” (gráfico 9). A questão referia-se à totalidade da oficina e não apenas ao trabalho oficial com verbos de movimento e preposições.

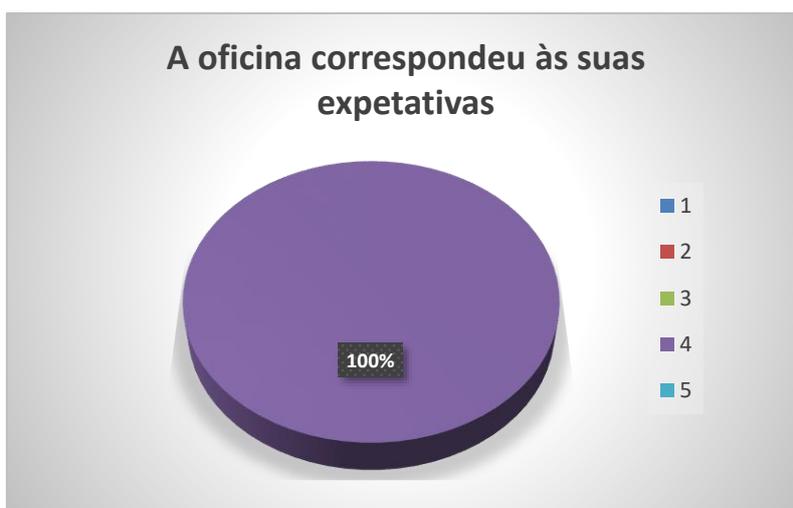


Gráfico 9: Resultados para a questão 1 do inquérito de satisfação

Relativamente à questão 2, ‘Considera que os materiais e recursos utilizados na oficina foram adequados para o seu nível de proficiência?’, todas as respostas foram positivas, sendo que 5 estudantes concordam quase totalmente, 1 estudante concorda totalmente e 1 outro estudante concorda.



Gráfico 10: Resultados para a questão 2 do inquérito de satisfação

Em relação à questão 3, ‘Compreendeu as explicações da professora?’, ainda que todos os estudantes lhe atribuam um valor positivo, todos concordam, mas só 2 dos estudantes manifestam concordância total ou quase total, o que mostra algumas limitações da atuação da professora neste campo.



Gráfico 11: Resultados para a questão 3 do inquérito de satisfação

Por sua vez, quando questionados se a oficina foi centrada no aluno, metade do grupo respondeu que “concorda” e outra metade que “concorda quase totalmente”, o que evidencia um grau elevado de satisfação relativamente a este domínio.



Gráfico 12: Resultados para a questão 4 do inquérito de satisfação

Passando às questões abertas, 5 a 8, indicamos de seguida as respostas consideradas pelos estudantes para cada uma delas.

No que se refere à questão 5, ‘Quais foram os aspetos de que mais gostou na oficina’, constatamos que os estudantes acentuaram o interesse pelas atividades e exercícios relacionados com o desenvolvimento da compreensão oral e escrita, assim como questões relacionadas com o funcionamento da língua, em especial os exercícios com preposições e alguns exercícios sobre tempos de modos verbais.



Gráfico 13: Resultados para a questão 5 do inquérito de satisfação

No gráfico 14, apresentamos os resultados para a questão 6, ‘Houve alguns aspetos menos positivos na oficina?’. A maioria revelou que não houve nenhum aspeto menos positivo, enquanto outros responderam que algumas sessões da oficina não foram bem preparadas, e outros responderam que continuavam a não perceber bem a utilização das contrações dos artigos e das preposições.

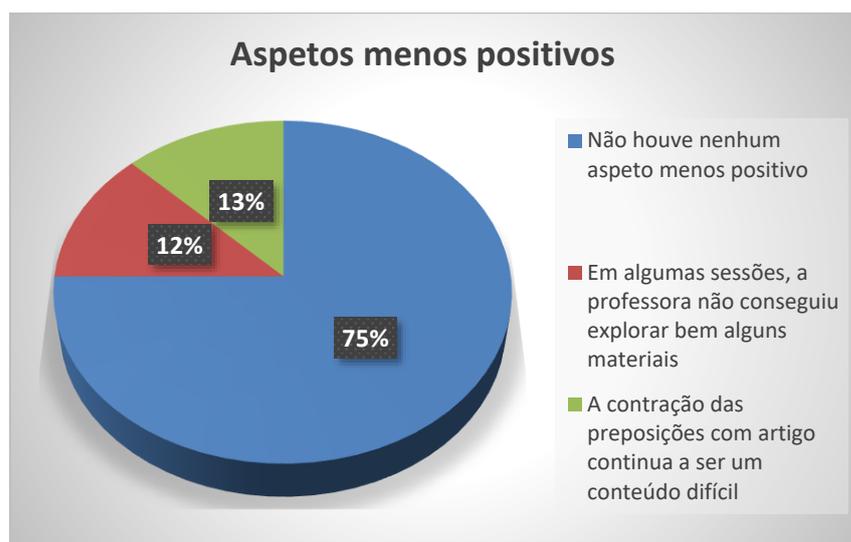


Gráfico 14: Resultados para a questão 6 do inquérito de satisfação

A questão 7, ‘Na sua opinião, trabalhar as preposições na oficina de Português Língua Estrangeira ajudou-o a melhorar as suas competências em português?’, mais dirigida ao tópico do funcionamento da língua mais trabalhado na oficina, houve respostas variadas para esta questão como podemos observar nas seguintes sínteses:

- “trabalhar com as preposições ajudou-me bastante e fez-lhe lembrar algumas coisas que já tinha aprendido anteriormente”;
- “nesta oficina fiquei mais esclarecido e consciente do uso das preposições”;
- “na minha opinião, as preposições ajudaram-me a melhorar competências em Português, porque as preposições são muito importantes para desenvolver as competências de expressão/produção oral e escrita”;

— “trabalhar com preposições ajudou-me a melhorar a minha competência de expressão oral na minha vida quotidiana”.

Finalmente, a questão 8, ‘Sugestão e comentários’, os estudantes consideraram alguns aspetos a melhorar, que se relacionam com aspetos relativos à sequenciação de alguns momentos das sessões pela professora; à necessidade de considerar de forma ainda mais eficaz as necessidades de cada aluno na seleção de materiais e atividades; propor mais atividades de compreensão oral e escrita e de expressão oral; trabalhar mais aspetos do funcionamento da língua.

2.4.2. Avaliação da professora

A apreciação global da oficina por parte da professora exige desde logo uma reflexão sobre os resultados obtidos pelos estudantes no trabalho realizado, através da consideração dos resultados do inquérito de satisfação por eles preenchido.

Assim, constatamos que os resultados da oficina tiveram consequências positivas visíveis no progresso dos estudantes no que se refere ao uso de verbos movimentos com preposições e seus valores semânticos, mas também no que se refere ao desenvolvimento global da competência comunicativa dos estudantes.

Por outro lado, como mostram os inquéritos de satisfação, de uma forma global, a avaliação dos estudantes foi bastante positiva e mostra que o trabalho desenvolvido, apesar de alguns aspetos menos conseguidos, teve boa receptividade e correspondeu ao que esperavam. Consideramos, no entanto, que as sugestões dadas mostram que as expectativas dos estudantes eram inicialmente muito elevadas em relação à forma como a oficina podia resolver todas as dificuldades sentidas em todos os domínios, o que era evidentemente irrealista, tanto mais que a oficina teve uma duração curta e os estudantes apresentavam níveis de proficiência distintos. Esses constrangimentos dificultaram a nossa tarefa, pois foi necessário procurar atender às necessidades individuais dos 8 estudantes, o que foi difícil e pode ter gerado, em certos momentos, alguma sensação de insatisfação particularmente com os estudantes com mais dificuldades e ritmos muito diferentes de trabalho em sala de aula. Isso não significa que tenha havido da parte dos estudantes desmotivação perante o trabalho desenvolvido; muito pelo contrário, mostraram-se sempre muito colaborativos e com uma vontade enorme de aprender.

Considerando os aspetos menos positivos referidos pelos estudantes, nomeadamente no que se refere ao desempenho da professora, concordamos com as lacunas apontadas, e acrescentaríamos ainda problemas sentidos ao nível do ritmo da aula em determinados momentos, à dificuldade ocasional em dar instruções claras para a realização das atividades e exercícios e à insegurança na explicitação de algumas das dúvidas dos estudantes.

Para lá da análise destes aspetos, centrados na execução da oficina, a sua avaliação deve considerar também o plano da intervenção didática e as opções metodológicas seguidas e as suas implicações. Assim, consideramos que a metodologia seguida foi adequada, pois permitiu desenvolver a competência comunicativa dos estudantes ao articular as diversas competências, levando o aluno a envolver-se na sua própria aprendizagem e a consciencializar-se de forma mais sistemática da língua que está a aprender. Comprovámos ainda que o trabalho sobre o funcionamento da língua é muito importante numa aula de LE devendo ser integrado no âmbito de uma pedagogia da gramática comunicativa.

Considerações finais

O projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito de estágio pedagógico teve como tópico principal a adaptação do laboratório gramatical proposto por Silvano & Rodrigues (2010) no ensino-aprendizagem de verbos de movimento e preposições para o nível A2/B1, tendo como público alvo um conjunto de estudantes timorenses com formação académica variada.

A nossa investigação-ação foi feita com base no tema dos verbos de movimento e preposições e procuramos desenvolver algumas estratégias de ensino-aprendizagem que permitiram melhorar o nível de desempenho de um pequeno grupo de alunos de PLE, tanto a nível da compreensão como da expressão, envolvendo construções que combinavam alguns verbos de movimento com preposições introduzindo complementos e modificadores com valor locativo. Para tal, foram construídos vários materiais, que foram usados em atividades com os alunos ao longo de diversas sessões de trabalho.

Um trabalho desta natureza, que se debruça sobre a língua e sobre a forma como é ensinada, é necessariamente um trabalho incompleto. Na verdade, ao longo das sessões e na parte final, surgiram constantemente novos desafios, novas dificuldades e novas ideias.

A aplicação de um pós-teste permitiu verificar que as estratégias utilizadas tinham surtido algum efeito, na medida em que os alunos, numa atividade de produção escrita, usaram não só os verbos indicados na instrução, mas também outros verbos abordados nas aulas. Por outro lado, e mais importante, a maior parte das ocorrências de verbos de movimento foram consideradas gramaticais. Isso mostra que os alunos possuem já algum conhecimento linguístico de uma área do Português bastante difícil, a da regência verbal – pelo menos, no que aos verbos de movimento diz respeito.

Apesar de uma avaliação global positiva do trabalho, visível nos resultados obtidos pelos estudantes ao nível do teste final e da sua avaliação da oficina, há várias limitações que é necessário ter em conta. Consideramos que a prática letiva escassa durante o estágio pedagógico limita em certa medida a capacidade de progressão do professor estagiário, não lhe permitindo ultrapassar algumas dificuldades ao nível da planificação e da execução. Ainda que tenhamos lecionado algumas aulas antes de desenvolver este trabalho oficial, que nos ajudaram bastante no plano da planificação e da operacionalização do plano em sala de aula, sentimos que seria necessária mais prática

para conseguirmos melhorar com mais eficácia esses aspetos. Assim, se é verdade que a prática pedagógica realizada ao longo deste ano letivo permitiu obter uma experiência bastante importante para o nosso desempenho futuro, também deixou a certeza de que teremos que melhorar mais esta experiência para que, no futuro, a atividade letiva que iremos desenvolver seja de boa qualidade.

Por outro lado, dadas as necessidades, os interesses e as propostas realizadas pelos estudantes ao longo das sessões não nos permitiram realizar um trabalho mais consistente e prolongado sobre o tópico em análise. Dado o caráter oficial e a aceitação de que estas sessões, sem qualquer avaliação quantitativa, se destinariam essencialmente a ajudar os estudantes nas várias dificuldades assinaladas, o espaço dedicado aos verbos de movimento e preposições ficou mais reduzido do que tínhamos inicialmente previsto. Apesar disso, considerámos fundamental, na descrição do trabalho realizado, apresentar o esquema concetual da oficina e a operacionalização desse esquema concetual na sua globalidade, para que fosse possível não só seguir o percurso que fizemos, mas também enquadrar o trabalho central do nosso projeto.

Assim, como trabalho futuro, gostaríamos de desenvolver de forma mais sistemática uma pedagogia de gramática comunicativa, com recurso ao laboratório gramatical, recolhendo dados ao longo do processo, cuja análise permita extrair conclusões mais sistemáticas e úteis para encontrar estratégias para melhorar o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Outro trabalho que pensamos que seria útil era o de realizarmos uma pedagogia da gramática baseada em princípios de análise contrastiva entre o português e o tétum.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996) *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, D. (2010) O ensino de língua portuguesa em timor leste: variedades e dificuldades. *Revista Interdisciplinar*, 12, 31-47.
- Almeida, N. (2008) *Língua portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania*. Lisboa, Faculdade de Letras: Universidade de Lisboa.
- Antunes, R. J. F. (2003) *A Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e – Contributos para a sua Didática*. Dissertação de Mestrado em Didática das Línguas. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Brito, A.M. (2003) Categorias sintáticas. In Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 323-432.
- Brito, R. (2011) Papel do português em Timor-Leste. *AGÁLIA*, 104, 79-99.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Costa, L. (2015) *Língua Tétum – Contributos para uma gramática*, Lisboa: Colibri.
- Cunha, C. & Cintra, L. 1984. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. (1992) Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Delgado-Martins et al., *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, 165 – 177.
- Duarte, I. & Brito, A.M. (2003) Predicação e classes de predicadores verbais. In Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 179-204.
- Ellis, R. (2006) Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective, *Tesol Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Fraga, C. (2015) *Verbos de movimento e preposição: reflexão linguística na aula de língua materna e interferência da língua portuguesa na aprendizagem de espanhol língua estrangeira*. Porto: FLUP.
- Freitas, A. R. (2013) *Uma Abordagem da Regência Preposicional na Aula de PLE*. Porto: FLUP.
- Henriques, P. (2015) *Contributos para um estudo comparativo sobre as dificuldades na aprendizagem de PLE: um estudo de caso*. Porto: FLUP.

- Leal, A. & Oliveira, F. (2008) Subtipos de verbos de movimento e classes aspectuais. *Textos Seleccionados do XXIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 287-298.
- Leal, A., & Oliveira, F. (2015) Verbos de movimento, preposições direcionais e escalas. *Textos Seleccionados do XXX Encontro da APL*. Braga: APL, 353-366.
- Levin, B. (1993) *English Verb Classes and Alternations: a Preliminary Investigation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moreira, M. A. et al. (2010) A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percurso e evidências de um projecto de supervisão. In Vieira, F., M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. 2ª ed. Mangualde: Edições Pedagogo, 47-80.
- Moreno García, C. (2011) *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Pinto, J. (2011) O ensino /aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso. *RevPLE – Revista eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua*, 2, 1647-7405, disponível a partir de www.revple.net.
- Raposo, E.P. & Xavier, M.F. (2013) Preposição e sintagma preposicional. In Raposo, E.P. et al. (orgs), *Gramática do Português*. Lisboa, FCG, 1497-1568.
- Raposo, E.P. (2013) Estrutura da frase. In Raposo, E.P. et al. (orgs), *Gramática do Português*. Lisboa, FCG, 303-400.
- Santos Gargallo, I. (2004) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010) A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In Brito, A. M. (Org.). *Gramática: história, teoria e aplicação*. Porto: CLUP/FLUP, 275-286.
- Spinassé, K (2006) Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, 1, 1–10.
- Talmy, L. (2000) *Towards a cognitive semantics, vol.2: Typology and process in concept structuring*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vilela, M. (1992) Verbos de movimento: abordagem semântica e sintáctica. *Gramática de Valências: teoria e aplicação*. Coimbra: Livraria Almedina, 171-200.

Vilela, M. (1993) O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação? *Diacrítica*, 8, 143-166.

Anexos

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Nacionalidade: _____

Profissão: _____ Habilitações Académicas: _____

1. Indique a(s) sua(s) língua(s) materna(s).

1.1. Diga se cresceu numa comunidade linguística:

- Monolingue
- Bilingue
- Multilingue

1.2. Indique outras línguas que domina além da sua língua materna e do português.

1.3. Explícite em que contexto teve inicialmente o contacto com a língua portuguesa.

2. Indique quantas horas estudou português formalmente.

3. Indique em que instituições estudou esta língua.

4. Indique o nível ou os níveis (A1., A2., ...) que completou até agora

5. Diga se gosta de ler em português.

- Sim
- Não

6. Indique que tipos de texto costuma ler e onde.

Tipos de textos

- notícias
- reportagens
- romances
- contos

Meio de difusão dos textos

- jornais diários
- semanários
- blogues
- redes sociais

- textos académicos
- crónicas
- poemas
- Outros: _____
- livros
- revistas
- revistas científicas
- Outros: _____

7. Diga se gosta de escrever em português.

- Sim
- Não

8. Costuma escrever em português?

- Frequentemente Às vezes Quase nunca

9. Indique as principais dificuldades que sente quando produz um texto em português.

10. Assinale quais são os tipos de textos mais difíceis para si.

- Narrativo
- Argumentativo
- Descritivo
- Expositivo
- Dissertativo
- Outro: _____

11. Indique em que situações considera mais difícil compreender o que ouve.

12. Diga com que regularidade utiliza a língua portuguesa fora da sala de aula para interagir

- Frequentemente Às vezes Quase nunca

13. Assinale em que situações sente mais dificuldade em compreender oralmente textos:

- Programas de televisão
- Aulas
- Conversa formal com portugueses
- Conversa informal com portugueses
- Programas de rádio
- Outro: _____

14. Indique as situações em que costuma falar em Português.

15. Diga se utiliza outras línguas no seu dia-a-dia.

• Sim

• Não

15.1. Se sim, que línguas utiliza?

16. Explique em que situações possui maior dificuldade em exprimir-se oralmente.

17. Assinale os aspetos linguísticos em que sente mais dificuldade quando usa o português:

• Vocabulário

• Estruturas sintáticas

• Pronúncia

• Organização da frase

• Uso das preposições

• Organização do texto

• Uso dos conetores discursivos

• Outros: _____

18. Diga porque se inscreveu nesta oficina.

19. Aponte quais são as aprendizagens que espera realizar na oficina.

Obrigada pela sua colaboração!

Mónica Alves

ANEXO 3

Oficina de PLE

Ano Letivo: 2015/2016

Data: 09 de abril de 2016

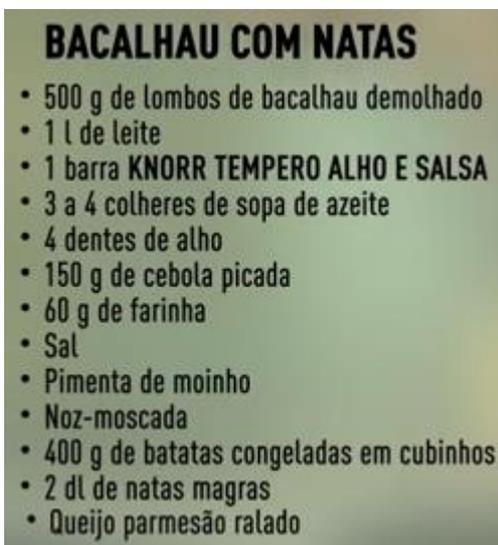
Professora Estagiária: Mónica Alves

1. Observe as imagens projetadas.
2. Identifique o nome do país em que esse prato é típico.
3. Veja atentamente o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=UfhuLJiOA_A) e complete o modo de preparação da receita com os verbos dados na caixa. Deve conjugar os verbos no modo adequado.

*regar - levar – reservar – aquecer – polvilhar – coar - gratinar - juntar – engrossar -
ligar – incorporar - limpar – voltar – retirar - colocar*

Bacalhau com natas

Ingredientes

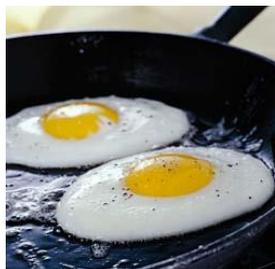


Modo de preparação

_____ os lombos do bacalhau no tacho e _____ com leite. _____ a barra knorr de tempero de alho e salsa, e _____ a ferver durante 7 a 8 minutos sobre lume brando. _____ o bacalhau para um prato, _____ e _____ o caldo da cozedura. _____ o azeite num tacho. Junte os dentes de alho esmagados e a cebola picada e deixe a dourar. _____ o forno nos 200 graus. _____ ao tacho, _____ a farinha, e regue com o leite reservado, deixe _____, sem parar de mexer. Entretanto, _____ o bacalhau de pele e espinhas. Tempere o molho com sal, pimenta de moinho e noz-moscada ralada no momento. Junte as batatas, as lascas de bacalhau e deixe aquecer bem. Deite o preparado num tabuleiro de louça,

regue com as natas, _____ com o queijo ralado e leve ao forno pré-aquecido até _____.

4. Associe cada imagem da coluna A a um verbo da coluna B.



- cozer



- assar



- fritar



- grelhar



- ✓ estufar



✓ refogar

5. Faça a correspondência dos vocábulos na coluna A com o seu significado na coluna B.

A	B	Solução
1. Barra	a. unidade de um bem consumo, geralmente de formato alongado e consistência sólida. (ex: de sabão, de cereais)	
2. Brando	b. que cede a pressão, mole, suave, fraco, leve, pouco enérgico, afável, meigo.	
3. Cozedura	c. ato ou efeito de cozer; porção que se coze de uma vez.	
4. Esmagados	d. comprimidos até rebentar ou dilacerar; triturados	
5. Picada	e. Mordedura de inseto; ato de picar.	
6. Espinhas	f. Parte óssea dos peixes.	
7. Moinho	g. Construção que contém o engenho de moer.	
8. Ralada	h. Raspada com ralador; esmagada	
9. Lascas	i. Pedacos finos	
10. Louça	j. Qualquer produto feito de barro; serviço de mesa	

6. Leia o texto atentamente e preencha os espaços em branco com as preposições simples ou contraídas.

Hábitos dos Portugueses à mesa

Cada vez mais temos deixado de usufruir do momento das refeições. No entanto, todos sabemos que aproveitar bem a hora da refeição, não só pelo comer bem, mas também pelo usufruir do momento e da companhia, ajuda ao nosso bem-estar.

A verdade é que para 32,9% dos inquiridos, as refeições são um momento social partilhado com as pessoas de quem mais se gosta, e para 31,6% as refeições são um ritual fundamental de convívio e degustação. Aliás, mais de 50% admite que prefere uma má comida desde que acompanhada de uma boa conversa.

As mulheres são as que mais refeições tomam durante o dia (cerca de 5). Segundo Pedro Abrantes, "é muito positivo que a maioria dos portugueses afirmem que fazem 4, 5 ou mesmo 6 refeições diárias, não apenas porque é pouco saudável passar muitas horas sem comer, mas porque também no trabalho é importante haver momentos de pausa, em que se pode interagir com os colegas de forma mais descontraída e informal. Contudo isto é muito mais comum nas mulheres.

No entanto, é preocupante perceber que 17% dos inquiridos não toma pequeno-almoço diariamente e 34% não lancha durante a manhã.

Dos inquiridos, 63% usa sempre a mesa para as refeições, mas entre as alternativas o sofá é o grande vencedor com 32,2% de adeptos. 27% afirma mesmo que a cama é também uma boa possibilidade.

Quando tentamos perceber o que os impede de desfrutar mais das horas das refeições, a maioria dos inquiridos refere a atividade profissional. Logo a seguir verifica-se que mais de 40% se refere ao uso de dispositivos móveis.

Segundo Pedro Abrantes, "a intensidade do uso dos equipamentos tecnológicos à refeição sugere um processo de descivilização, sendo fundamental que a mudança tecnológica seja acompanhada por novas normas de convivência familiar e social. É certo que a grande maioria dos pais impõe regras aos seus filhos quanto ao uso de tecnologia à mesa, mas o facto de violarem frequentemente eles próprios essas regras, faz com que estas possam

ter efeitos nulos ou mesmo perversos, tornando a refeição um momento de incompreensão, tensão e conflito".

(adaptado: http://www.maxima.pt/lifestyle//detalhe/estes_sao_os_nossos_habitos_a_mesa.html)

6.1. Complete as afirmações dadas com a alínea mais adequada.

- 6.1.1. Os portugueses pensam que estão cada vez mais a deixar de aproveitar o momento importante que é ...
- O momento da reunião familiar
 - O momento que se dedica ao trabalho
 - O momento das refeições
- 6.1.2. Eles pensam que aproveitar bem a hora refeição não é só saborear bem a comida, mas também ...
- Aproveitar para provar novos pratos
 - Para usufruir o momento e a companhia que ajuda o seu bem-estar
 - Sair de casa e divertir-se com os amigos
- 6.1.3. Segundo os dados, as refeições são um momento social para partilhar com as pessoas próximas e também ...
- Um acompanhamento para o bem-estar
 - Um ato de convívio para usufruir
 - Um ritual fundamental de convívio e degustação
- 6.1.4. Pedro Abrantes afirmou que ...
- As mulheres são as que tomam menos refeições durante o dia
 - A maioria dos portugueses toma até 6 refeições diárias
 - Os portugueses tomam menos de 4 refeições diárias
- 6.1.5. No que se refere ao pequeno almoço e ao lanche, os dados mostram que
- Entre 17% e 34% dos inquiridos toma o pequeno-almoço
 - 17% dos inquiridos não toma pequeno-almoço e 34% não lancha durante a manhã
 - Mais de 34% dos inquiridos não toma o pequeno-almoço, mas lancha durante a tarde

6.1.6. A frequência de utilização dos equipamentos tecnológicos à refeição pode constituir

- a. Um fator de falta de civilização que é urgente alterar
- b. Uma estratégia fundamental que apoia a mudança tecnológica
- c. Um processo de civilização

6.2. Encontre no texto a palavra com o significado equivalente a cada uma das palavras a seguir indicadas

a) Desfrutar (1.1)	
b) Questionados (1.2)	
c) Relaxada (1.12)	
d) Opções (1.16)	
e) Equipamentos (1.21)	
f) Força (1.22)	
g) Convívio (1.24)	
h) Quebrarem (1.26)	
i) Malignos (1.27)	
j) Desordem (1.28)	

6.3. Compare os resultados do inquérito sobre os hábitos alimentares dos portugueses com os resultados que serão obtidos se o mesmo inquérito for aplicado aos timorenses.

7. Complete os enunciados a seguir apresentados com as preposições adequadas, procedendo à sua contração com o artigo se necessário.

- 7.1. Ontem, escrevi uma carta ____ meus pais, que estão em Timor.
- 7.2. A maioria dos pais queixa-se ____ comportamento dos filhos à mesa e fala ____ esse problema ____ os amigos. E os filhos respondem que não gostam ____ saber que os pais falam ____ (eles) pelas costas.
- 7.3. Agrada muito ____ portugueses combinar as refeições ____ o descanso. E telefonam com frequência ____ amigos para se juntarem ____ eles.

- 7.4. A semana passada, o Miguel reclamou _____ conta num restaurante e disse que ia deixar _____ ir lá. O dono do restaurante atribuiu as culpas _____ Miguel, porque ele escolheu um prato muito caro.
- 7.5. Alguns restaurantes querem impor _____ clientes regras sobre o uso de telemóveis durante as refeições.
- 7.6. Os inquiridos indicaram as tendências _____ investigador. Este disse que os portugueses reagem bem _____ perguntas sobre os seus hábitos de vida.
8. Selecione para cada alínea a preposição adequada, se necessário contraída. Identifique que valor tem essa preposição (espacial, direcional, temporal)
- Muitos portugueses vão _____ metro para o trabalho.
 - com
 - de
 - no
 - Vou _____ casa depois de lanchar com a Maria.
 - a
 - para
 - à
 - Depois do lanche dei um passeio _____ beira-mar.
 - à
 - para
 - a
 - Depois do lanche passei _____ jardim no Palácio de Cristal.
 - à
 - em
 - no
 - Fui _____ Lisboa para conhecer um restaurante.
 - à
 - em
 - a
 - Vim _____ Lisboa nesse dia à noite.
 - à
 - em
 - de
 - Dormi _____ toda a viagem de regresso.
 - em
 - por
 - durante
 - _____ 1976, os portugueses não usavam telemóveis.
 - em
 - no
 - a

ANEXO 4

Oficina de PLE

Ano Letivo: 2015/2016

Data: 23 e 30 de abril de 2016

Professora Estagiária: Mónica Alves

1. Complete o texto a seguir apresentado associando a cada uma das caixas uma das alíneas A – E.
2. Proponha um título para o texto.

Em quatro décadas, Portugal passou a contar com cerca de mais um milhão de famílias: de acordo com os dados dos Recenseamentos da População, o seu número passou de cerca de 2,36 milhões, em 1960, para 3,65 milhões em 2001. Segundo as estimativas mais recentes do INE, a tendência para o aumento mantém-se: em 2009, existiam aproximadamente 3,93 milhões de famílias.

A situação de «casal com filhos» continua a ser a mais frequente das famílias (em 2009, equivale a 40% delas). Contudo, assiste-se a alterações importantes na composição das famílias, que se traduzem numa diminuição da sua dimensão média, passando estas, em 40 anos, a contar com quase menos uma pessoa: em 1960, o número de famílias numerosas cifrava-se em cerca de 404 mil (equivalendo a 17% do total), situação que, em 2001, baixa para 119 mil (passando a equivaler a cerca de 3%).

As profundas alterações ocorridas no panorama demográfico português, desde 1960, ajudam a compreender as transformações observadas na composição das famílias e na sua dimensão média.

A quebra dos níveis globais de fecundidade (diminuição do número de filhos), tendência que se intensificou nas décadas de 70 e de 80, é um desses fatores (fazendo aumentar a proporção de famílias constituídas por casais com apenas um ou dois filhos). Mas não é o único.

Uma outra razão para a diminuição do número de pessoas por família está relacionada com o envelhecimento da população e com o aumento da esperança de vida (em que as situações de viuvez ganham particular relevância estatística, em especial no caso do sexo feminino).

Da combinação destes vários fatores, como o envelhecimento da população, o aumento dos níveis de divorcialidade, a diminuição dos níveis de nupcialidade, ou a diminuição dos níveis de fecundidade, emergiram novas configurações familiares. Ao modelo habitual de «pai-mãe-filhos» acrescentam-se, assim, outras formas de família que vão adquirindo progressiva nitidez pela sua vulgarização estatística, designadamente o aumento de pessoas que vivem sós, das famílias monoparentais e das famílias recompostas, a par da diminuição do número de famílias numerosas.

Como já vimos, há, neste contexto, uma tendência para a diminuição do número de casamentos nas últimas décadas, ligando-se o menor número de casamentos na atualidade à alteração do seu sentido.

Por outro lado, observamos um aumento muito significativo do número de «casais sem registo», ou seja, uniões de facto, o qual praticamente duplica na década de 90, tendo-se passado de 194 mil para 381 mil entre 1991 e 2001.

Além de menos frequente, o casamento tende também a acontecer mais tarde na vida dos indivíduos. A idade média do primeiro casamento nunca foi tão elevada como na atualidade (de 29,7 anos, para os homens, e de 28,1 anos, para as mulheres, em 2008).

Até 1975, a Concordata exigia: «os cônjuges renunciarão à faculdade civil de requerer divórcio, que por isso não poderá ser aplicado pelos tribunais civis aos casamentos católicos». Em fevereiro de 1975, passa a ser possível a dissolução civil dos casamentos religiosos.

Em conclusão: os portugueses casam-se menos, fazem-no sobretudo de modo não religioso e em idades mais avançadas do que nos anos 60. A laicização da vida civil ocorrida nestas cinco décadas comporta ainda outros aspetos, como o aumento da proporção de crianças nascidas fora do casamento e dos divórcios.

A

A diminuição do número médio de pessoas por família está também associada ao aumento das situações de monoparentalidade, em larga medida resultantes do aumento de divórcios. (...)

B

Por um lado, observa-se que os nascimentos fora do casamento são cada vez mais frequentes. Em 2008, mais de um em cada três nascimentos (36%) ocorreu fora do casamento, panorama bem diverso do que acontecia no início dos anos 60, quando menos de um em cada dez acontecia fora do casamento.

C

Em contrapartida, as famílias com apenas uma pessoa mais do que duplicam: passam de 254 mil, em 1960 (equivalendo a 11% do total), para 632 mil, em 2001 (equivalendo a 17%).

D

Desde essa data, verifica-se que a evolução contrária do número de casamentos e de divórcios redundou num aumento de divórcios por cada 100 casamentos: o resultado dessa relação equivalia, em 1960, a um divórcio por cada 100 casamentos e, em 2008, já representa 60 divórcios por cada 100 casamentos.

E

Além de mais tardio, a dimensão não-definitiva do contrato de casamento ganha também, com o tempo, menos peso estatístico.

3. Releia o texto, agora completo, para responder às perguntas a seguir formuladas.

Famílias e Modos de Vida

Em quatro décadas, Portugal passou a contar com cerca de mais um milhão de famílias: de acordo com os dados dos Recenseamentos da População, o seu número passou de cerca de 2,36 milhões, em 1960, para 3,65 milhões em 2001. Segundo as estimativas mais recentes do INE, a tendência para o aumento mantém-se: em 2009, existiam aproximadamente 3,93 milhões de famílias.

A situação de «casal com filhos» continua a ser a mais frequente das famílias (em 2009, equivale a 40% delas). Contudo, assiste-se a alterações importantes na composição das famílias, que se traduzem numa diminuição da sua dimensão média, passando estas, em 40 anos, a contar com quase menos uma pessoa: em 1960, o número de famílias numerosas cifrava-se em cerca de 404 mil (equivalendo a 17% do total), situação que, em 2001, baixa para 119 mil (passando a equivaler a cerca de 3%).

Em contrapartida, as famílias com apenas uma pessoa mais do que duplicam: passam de 254 mil, em 1960 (equivalendo a 11% do total), para 632 mil, em 2001 (equivalendo a 17%).

As profundas alterações ocorridas no panorama demográfico português, desde 1960, ajudam a compreender as transformações observadas na composição das famílias e na sua dimensão média. A quebra dos níveis globais de fecundidade (diminuição do número de filhos), tendência que se intensificou nas décadas de 70 e de 80, é um desses fatores (fazendo aumentar a proporção de famílias constituídas por casais com apenas um ou dois filhos). Mas não é o único.

A diminuição do número médio de pessoas por família está também associada ao aumento das situações de monoparentalidade, em larga medida resultantes do aumento de divórcios. (...)

Uma outra razão para a diminuição do número de pessoas por família está relacionada com o envelhecimento da população e com o aumento da esperança de vida (em que as situações de viuvez ganham particular relevância estatística, em especial no caso do sexo feminino).

Da combinação destes vários fatores, como o envelhecimento da população, o aumento dos níveis de divorcialidade, a diminuição dos níveis de nupcialidade, ou a diminuição dos níveis de fecundidade, emergiram novas configurações familiares. Ao modelo habitual de «pai-mãe-filhos» acrescentam-se, assim, outras formas de família que vão adquirindo progressiva nitidez pela sua vulgarização estatística, designadamente o aumento de pessoas que vivem sós, das famílias monoparentais e das famílias recompostas, a par da diminuição do número de famílias numerosas. Como já vimos, há, neste contexto, uma tendência para a diminuição do número de casamentos nas últimas décadas, ligando-se o menor número de casamentos na atualidade à alteração do seu sentido.

Por um lado, observa-se que os nascimentos fora do casamento são cada vez mais frequentes. Em 2008, mais de um em cada três nascimentos (36%) ocorreu fora do casamento, panorama bem diverso do que acontecia no início dos anos 60, quando menos de um em cada dez acontecia fora do casamento.

Por outro lado, observamos um aumento muito significativo do número de «casais sem registo», ou seja, uniões de facto, o qual praticamente duplica na década de 90, tendo-se passado de 194 mil para 381 mil entre 1991 e 2001.

Além de menos frequente, o casamento tende também a acontecer mais tarde na vida dos indivíduos. A idade média do primeiro casamento nunca foi tão elevada como na atualidade (de 29,7 anos, para os homens, e de 28,1 anos, para as mulheres, em 2008).

Além de mais tardio, a dimensão não-definitiva do contrato de casamento ganha também, com o tempo, peso estatístico.

Até 1975, a Concordata exigia: «os cônjuges renunciarão à faculdade civil de requerer divórcio, que por isso não poderá ser aplicado pelos tribunais civis aos casamentos católicos». Em Fevereiro de 1975, passa a ser possível a dissolução civil dos casamentos religiosos.

Desde essa data, verifica-se que a evolução contrária do número de casamentos e de divórcios redundam num aumento de divórcios por cada 100 casamentos: o resultado dessa relação equivalia,

em 1960, a um divórcio por cada 100 casamentos e, em 2008, já representa 60 divórcios por cada 100 casamentos.

Em conclusão: os portugueses casam-se menos, fazem-no sobretudo de modo não religioso e em idades mais avançadas do que nos anos 60. A laicização da vida civil ocorrida nestas cinco décadas comporta ainda outros aspetos, como o aumento da proporção de crianças nascidas fora do casamento e dos divórcios, além de muitos casais prescindirem, cada vez mais, o casamento como forma de contratualizar a sua vida em comum.

Rosa & Chitas (2010) – Portugal: os Números. Lisboa: FFMS, pp.88-90 [adaptado]

3.1. Indique o tema do texto.

3.2. Identifique os tipos de famílias mais frequentes em Portugal.

3.3. Enumere os fatores que contribuíram para a formação de novos tipos de estrutura familiar.

4. Explique, por palavras suas, o significado das palavras do texto a seguir transcritas, indicando uma palavra ou expressão de significado equivalente.

- a. Recenseamento (l. 2)
- b. Estimativas (l. 3)
- c. Dimensão (l. 8)
- d. Cifrava-se (l.9)
- e. Duplicam (l.12)
- f. Panorama (l. 14)
- g. Monoparentalidade (l. 21)
- h. Viuvez (l. 24)
- i. Divorcialidade (l. 26)
- j. Nupcialidade (l.26)
- k. Fecundidade (l. 27)
- l. Idade média (l.43)
- m. Tardio (l.45)
- n. Cônjuges (l.47)
- o. Redunda (l.51)
- p. Dissolução (l.49)
- q. Laicização (l.55)

5. Veja atentamente o vídeo (http://www.rtp.pt/noticias/pais/familia-deixa-empregos-para-viver-em-comunidade-numa-quinta_v773615 - 3'11).

5.1. Diga se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F). Justifique as suas opções.

- a. A primeira entrevistada afirma que ultrapassou a sua vida antiga com muita coragem e amor. _____
- b. Comparando o presente com o passado, a segunda entrevistada diz que atualmente apenas sobrevive. _____
- c. Todos os entrevistados deixaram para trás o *stress* e a forma de vida citadina. _____
- d. O quarto entrevistado explicou que não conseguiu deixar a sua carreira para trás. _____
- e. José toma conta das crianças e o resto da família começa o dia com a tarefa que já lhe foi previamente atribuída. _____
- f. Todos mudaram de vida e deixaram os hábitos do passado, criando a Quinta do Lobo Branco em Penafiel. _____
- g. São todos família de sangue e do coração. _____

5.2. Atente nas formas verbais que ocorrem no texto.

5.3. Sublinhe essas formas, usando a transcrição da entrevista abaixo fornecida.

5.4. Identifique os tempos verbais dessas formas verbais e explique o seu valor.

Transcrição do excerto Família deixa empregos para viver em comunidade numa quinta família em comunidade, toda a família largou os empregos e vive em comunidade numa quinta. (http://www.rtp.pt/noticias/pais/familia-deixa-empregos-para-viver-em-comunidade-numa-quinta_v773615 - 3'11)

A família Pereira tem um percurso singular. Todos os elementos da família largaram o emprego e há pouco mais de um ano decidiram viver em comunidade.

Ruth: Foi difícil, porque tive que me ultrapassar. Tive que ultrapassar aquilo tudo que tava à minha volta, a minha vida, tinha uma vida assim já, eu era professora, trabalhava, já tinha o meu filho, o primeiro. E pronto, hum, e, depois, foi coragem e amor...

Sandra: Agora, comparando, tendo um termo de comparação com a vida que eu tenho agora, eu acho que não vivia, sobrevivia. Viver em comunidade é maravilhoso, é partilha. Nós partilhamos tudo, tudo. O que é de um é de todos...

José: Um dia pensamos em comprar um bocadinho do terreno e fugir do stress, fugir das grandes superfícies e vir para o interior...

João: Eu fui advogado durante oito anos, mas tivemos todos que abandonar, formas de viver, formas de pensar, e tivemos que arriscar e acreditar em nós próprios, e na vida e em tudo...

Repórter: José toma conta das crianças. O resto da família começa o dia com meditação. Estão cá todos. Largaram a profissão, a casa, os hábitos do passado e há pouco mais de um ano fizeram nascer a Quinta do Lobo Branco em Penafiel. Venderam tudo e decidiram que haveriam de viver aqui todos em conjunto.

João: Nós dividimos as tarefas, quem é que vai fazer o pequeno-almoço, quem é que faz a meditação... E hoje calhou-me a mim fazer o pequeno-almoço. É fundamental, para nós nos conseguirmos organizar e viver assim juntos, todos terem as suas tarefas definidas...

Repórter: Não são todos família de sangue, mas são todos família do coração. Ruth, Sandra e João são irmãos e com eles trouxeram os pais, José e Olinda, que para trás deixaram o restaurante. Desde há vários anos que vivem em conjunto, mas agora que largaram as velhas profissões partilham integralmente o espírito da comunidade.

Ruth: Eu não digo que seja sempre fácil, que sempre maravilhoso, mas eu sei que eu tenho sempre alguém, eu sei que os meus amigos estão aí, eu que o amor tá aí.

João: Eu acho que na base dessa harmonia está a liberdade. Cada um tem espaço para ser como é. Cada um tem a sua área sagrada, reservada. E é aí que nós nos entendemos, nesse ponto comum. Então vivemos numa interdependência.

6. O texto a seguir apresentado é o exemplo de outras pessoas que também vivem em comunidade. Complete-o com os verbos conjugados nos tempos verbais do indicativo adequados.

Há 23 anos 6 famílias de Curitiba _____ tudo o que _____, _____ uma propriedade rural e _____ a viver de forma comunitária. O grupo, formado por descendentes de várias etnias e oriundos de várias classes sociais, _____ então a comprar mantimentos de modo coletivo. Com a mútua confiança gerada pela iniciativa, os membros _____ a estudar a possibilidade de desenvolver a vivência solidária de forma integrada: _____ a própria alimentação, gerir fontes de renda, ter um único carro para uso de todos, confeccionar as próprias roupas, enfim, ser tão autossustentável quanto possível.

No início, as crianças da comunidade _____ escolas da região, mas _____ dificuldades de adaptação e rendimento. Foi então que uma escola informal foi criada. “A secretária municipal de educação _____ o desempenho dos estudantes e _____ com o envio de materiais. Em suma, nós _____ seguir o currículo do município”, _____ Edson, que vive com a mulher e a filha no local.

Todos os bens existentes na comunidade _____ de uso coletivo e os conceitos empregados são passados desde cedo às crianças, que _____ a viver em comunidade e _____ os pais em tudo.

7. Use o discurso indireto para relatar algumas das falas dos entrevistados.

7.1. Tive que ultrapassar aquilo tudo que estava à minha volta. (Ruth)

7.2. Um dia pensámos em comprar um bocadinho do terreno e fugir do stress, fugir das grandes superfícies e (pensámos em vir) para o interior... (José)

7.3. Eu fui advogado durante oito anos, mas tivemos todos que abandonar, formas de viver, formas de pensar, e tivemos que arriscar e acreditar em nós próprios, e na vida e em tudo.... (João)

7.4. Eu não digo que seja sempre fácil, que seja sempre maravilhoso, mas eu sei que eu tenho sempre alguém, eu sei que os meus amigos estão aí, eu que o amor tá aí. (Sandra)

8. Em grupo, discuta as questões a seguir apresentadas. Use os conectores adequados para manter o diálogo e argumentar.

8.1. Quais são as semelhanças e diferenças entre a evolução dos tipos e características da família portuguesa em Portugal e em Timor?

8.2. Como estão organizadas atualmente as famílias timorenses?

8.3. Seria capaz de viver em comunidade como as pessoas que conheceu no vídeo? Porquê?

8.4. Que condições deveriam ter as famílias atuais para serem mais felizes?

ANEXO 5

Oficina de PLE

Ano Letivo: 2015/2016

Data: 23 e 30 de abril de 2016

Professora Estagiária: Mónica Alves

GRELHA PARA O DEBATE (EXPOSIÇÃO ORAL)

<p>Debater é discutir um determinado tema.</p> <p>Para discutir é preciso ser capaz de, na presença de interlocutores, dar a opinião, explicá-la, justificá-la, tentar compreender o interlocutor, protestar, persuadir argumentando, modulando, minimizando, concordar ou discordar, intervir, tentar manter a palavra, recuperá-la ...</p> <p>Há muitas expressões que podem ajudar nessas situações.</p>	
<p>DAR A NOSSA OPINIÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• Na minha opinião ...• A meu ver ...• Acho que ...• Pessoalmente, considero que ...• Sou da opinião que ...	<p>DAR UMA EXPLICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• ... ou seja ...• ... quer dizer ...• ... o que significa que ...• ... por outras palavras ...• Ou se preferirem ...
<p>CONCLUIR UMA EXPOSIÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• Em suma ...• Resumindo ...• Numa palavra ...• Sintetizando ...	<p>EXEMPLIFICAR CONCRETIZANDO</p> <ul style="list-style-type: none">• Exemplificando ...• O que seria como se ...• O que equivaleria a ...• Para dar só um exemplo ...• A título exemplificativo ...
<p>PEDIR UM ESCLARECIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none">• O que é que entende por ...?• Poderia explicar melhor?• O que quer dizer exatamente com ...?• Como explica o que acaba de enunciar ...?• O que significa o que acaba de referir ...?	<p>PROTESTAR</p> <ul style="list-style-type: none">• De modo algum• Não posso admitir que ...• Eu nunca disse isso• Não se trata disso• Isso não corresponde à verdade
<p>INTRODUZIR UMA CORREÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• Não, o que quis dizer foi ...• Gostaria de esclarecer o que afirmei ...• Devo-me ter explicado mal ...• Não sei se me fiz compreender• Mais concretamente diria que ...	<p>CONCEDER</p> <ul style="list-style-type: none">• É certo que ... mas• Reconheço que ... porém• Não nego que ... no entanto• Concordo nesse ponto• Admito que ... todavia

MINIMIZAR <ul style="list-style-type: none"> • É preciso não exagerar • Se é verdade que ... não deixa de ... • Efetivamente houve alguns ... mas • Confesso alguma ... sem no entanto • Não será assim exatamente 	PERSUADIR <ul style="list-style-type: none"> • Veja, por exemplo ... • Acredita convictamente que ...? • Não acha que ...? • Sabe muito bem que ... • Como toda a gente sabe ...
SOSSEGAR <ul style="list-style-type: none"> • Não, que ideia • Muito pelo contrário ... • Longe de mim tal ideia ... • Nem pensar nisso ... • Como pode ver ... 	EXPRIMIR UMA CERTA DÚVIDA <ul style="list-style-type: none"> • Há sérias probabilidades de ... • É muito possível que ... • É quase certo • Parece que • Pode muito bem acontecer que ...
AFIRMAR CATEGORICAMENTE <ul style="list-style-type: none"> • Não há dúvida de que ... • Tenho a certeza de que ... • Estou seguro que sei ... • Estou plenamente convencido ... 	EXPRIMIR UMA IMPOSSIBILIDADE <ul style="list-style-type: none"> • Está fora de questão • É totalmente impossível • É impensável • Nunca foi encarada tal hipótese • Está fora do meu horizonte
CONCORDAR <ul style="list-style-type: none"> • Ia dizer o mesmo • Estou plenamente de acordo • Concordo inteiramente • Com certeza • É evidente 	DISCORDAR <ul style="list-style-type: none"> • Confesso não compreender • Não vejo qual a relação entre a • Não percebo porque razão • Discordo em absoluto • Não posso concordar
TENTAR MANTER A PALAVRA <ul style="list-style-type: none"> • Como ida dizendo • Se não me interromper • Gostaria de acabar • Deixe-me só concluir • Ainda não acabei 	TENTAR RECUPERAR A PALAVRA <ul style="list-style-type: none"> • Se me dá licença de intervir • Gostaria de acrescentar que • Serei breve • Queria só dizer ... • Eu também acho que ...
<p>A argumentação é muito importante no debate. Para argumentar bem, é indispensável:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Ouvir atentamente o oponente; ➔ Detetar os pontos positivos e os pontos negativos dessa intervenção; ➔ Distinguir na sua exposição esses dois aspetos; ➔ Começar por admitir os aspetos positivos; ➔ Negar os aspetos negativos; ➔ Provar as suas afirmações com exemplos. 	

ANEXO 6

Oficina de PLE
Ano Letivo: 2015/2016
Data: 23&30 de abril de 2016
Professora Estagiária: Mónica Alves

DISCURSO DIRETO E INDIRETO

Discurso direto	Discurso indireto
<u>Tempos verbais</u> Presente do indicativo Pretérito perfeito do indicativo Futuro simples do indicativo Imperativo 1ª ou 2ª pessoa	<u>Tempos verbais</u> Pretérito imperfeito do indicativo Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo Condicional Conjuntivo/infinitivo 3ª pessoa
<u>Pronomes pessoais: 1ª ou 2ª pessoa</u> Eu, tu Nós, vocês Me, nos (complemento indireto) Me, nos (complemento direto)	<u>Pronomes pessoais: 3ª pessoa</u> Ele, ela Eles, elas Lhe/lhes (complemento indireto) o/a; os/as (complemento direto)
<u>Pronomes/determinantes Possessivos</u> Meu(s), teu(s), nosso(s)	<u>Pronomes/determinantes Possessivos</u> Seu(s), dele(s)
<u>Pronomes/determinantes demonstrativos</u> Este, esta, isto Esse, essa, isso	<u>Pronomes/determinantes demonstrativos</u> Aquele, aquela, aquilo
<u>Advérbios de tempo</u> Agora, já, imediatamente Hoje Amanhã Logo	<u>Advérbios de tempo</u> Então, naquele momento, logo Naquele dia No dia anterior No dia seguinte Depois
<u>Advérbios de lugar</u> Aqui Cá Aí, ali Daí	<u>Advérbios de lugar</u> Ali, além, acolá Lá Lá Dali

ANEXO 7

Oficina de PLE

Ano Letivo: 2015/2016

Data: 14 de maio de 2016

Professora Estagiária: Mónica Alves

1. Ouça a canção com atenção e complete-a com a letra da música.

OUTRA MARGEM

Letra: Maria Rosa Colaço

Intérprete: Trovante

E com um **búzio nos olhos** _____
Vinham do cais, da outra _____
Vinham do campo e da _____
Qual a canção? Qual a viagem?

Vinham p'rá _____. Que desejavam?
De _____ suja, iluminada?
Traziam sonhos e pesadelos.
Eram a _____ e a madrugada.

Vinham _____ com o seu destino.
Ali chegavam. Ali estavam.
Eram já velhos? Eram _____?
Vinham p'rá escola. O que esperavam?

Vinham de _____. Vinham sozinhos.
Lá da planície. Lá da cidade.
Das casas _____. Dos bairros tristes.
Vinham p'rá escola: a novidade.

E com uma estrela na mão direita
E os _____ **grandes e voz macia**
Ali chegaram para _____
O sonho a vida a _____.

2. Responda as seguintes questões com base na informação da letra da canção.

2.1. Diga qual é o tema da canção.

2.2. Identifique qual é o objeto de reflexão do sujeito poético da canção.

2.3. Diga qual a mensagem transmitida pelo sujeito poético.

2.4. Diga qual é o papel da escola na formação das crianças segundo o poema?

3. Faça corresponder as expressões da coluna A com os seus significados da coluna B. Assinale a sua resposta na coluna C.

Coluna A	Coluna B	Solução
a. Num abrir e fechar de olhos	1. Ser muito caro	
b. Abrir os olhos a alguém	2. Ser evidente	
c. Fechar os olhos a alguma coisa	3. Tentar enganar alguém	
d. Ter mais olhos que barriga	4. De forma muito fácil	
e. Custar os olhos da cara enquanto o diabo esfrega um olho	5. Muito depressa	
f. Saltar aos olhos	6. Alertar	
g. Deitar areia nos olhos de alguém	7. Desculpar	
h. Longe dos olhos, longe do coração	8. Que é especial	
i. A menina dos olhos	9. O que não é visto não é lembrado	
j. Fazer alguma coisa de olhos fechados	10. Encher o prato com mais comida do que se consegue comer/ comprometer-se com mais do que pode fazer.	

Notas Biográficas

MARIA ROSA COLAÇO nasceu no Torrão, em 1935, e faleceu em Lisboa, em 2004. Foi jornalista e autora de contos e poemas, alguns dos quais musicados. Defensora da importância da leitura no desenvolvimento e na educação das crianças, celebrou-se com a publicação do livro "A Criança e a Vida". Colaborou regularmente com vários jornais e foi assessora da RTP (Rádio e Televisão Portuguesa). Colaborou também com diversos artistas plásticos nacionais e estrangeiros legendando as suas obras.

TROVANTE é a junção de duas palavras, Trovar e Avante. O grupo começou no Verão de 1976 em Sagres, quando um grupo de amigos (João Nuno Represas, Luís Represas, Manuel Faria, João Gil e Artur Costa) se juntou para fazer música. Em 1977, gravaram o seu primeiro disco, com uma forte componente política e música tradicional portuguesa. A partir de 1980, o grupo concentrou-se mais na vertente tradicional e, em 1990, editou o seu último trabalho de estúdio, que foi, todavia, mal recebido pela crítica levando os Trovante à sua última digressão antes da dissolução definitiva.

ANEXO 8

Oficina de PLE

Ano Letivo: 2015/2016

Data: 14 de maio de 2016

Professora Estagiária: Mónica Alves

1. Atente nos seguintes versos do poema:

“Vinham do cais, da outra margem

Vinham do campo e da cidade

(...)

Vinham p’rá escola.

(...)

Ali chegavam.

Vinham p’rá escola.

(...)

Vinham de longe.

Lá da planície. Lá da cidade.

Das casas pobres. Dos bairros tristes.

Vinham p’rá escola: a novidade.

(...)

Ali chegaram “

1.1. Sublinhe as formas verbais deste excerto do poema.

1.2.

Indique o infinitivo das formas verbais sublinhadas.

1.3.

Identifique as expressões preposicionais que estes verbos selecionam.

1.4.

Identifique as preposições utilizadas.

1.5.

Faça corresponder a cada uma das preposições identificadas o seu valor em termos de expressão do movimento.

1.6.

Transforme o advérbio com valor deítico ‘ali’ (em ‘ali chegavam’, ‘ali chegaram’ na expressão preposicional adequada.

1.7. Diga se as afirmações a seguir apresentadas são aceitáveis.

1.7.1. As crianças vinham para a escola.

1.7.2. A Maria vinha da farmácia.

1.7.3. A Maria vinha desde a escola.

1.7.4. O Pedro vinha pelo monte.

1.7.5. A Maria já veio.

1.7.6. A Joana e a Teresa vieram da escola.

1.7.7. A Margarida veio da praia para casa.

1.7.8. Os professores vieram da sala para a cantina.

1.8. Associe a cada uma das preposições das frases anteriores um dos seguintes valores semânticos:

- ✓ Origem _____
- ✓ Destino _____
- ✓ Percurso _____

1.9. Indique a diferença de significado entre as preposições ‘a’ e ‘para’ nas frases dadas em 1.7.

- ‘a’ _____
- ‘para’ _____

1.10. Atente na seguinte frase ‘Chegaram à escola’.

1.10.1. Identifique o valor de “à” .

1.11. Explícite o valor das preposições nas seguintes frases.

- 1.11.1. O Joaquim chegou de Lisboa. _____
- 1.11.2. O António chegou a Lisboa por Santarém. _____
- 1.11.3. Ela chegou ao Porto. _____
- 1.11.4. Ele chegou até Paris. _____

2. Atente nas seguintes imagens (<https://www.google.pt/search?q=figuras+com+movimentos>).

2.1. Crie uma frase para cada uma das imagens, utilizando os verbos de movimento e as preposições apresentadas na tabela.

Verbos de Movimento	<i>Chegar</i>		<i>Ir</i>	<i>Afastar-se</i>	
	<i>Entrar</i>	<i>Vir</i>	<i>Partir</i>	<i>Aproximar-se</i>	<i>Sair</i>
Preposições	<i>a</i>		<i>para</i>		<i>de</i>
	<i>até</i>		<i>por</i>		<i>em</i>
			<i>desde</i>		



i) _____



ii) _____



iii) _____



iv) _____



v) _____



vi) _____



viii) _____



ix) _____



x) _____

2.2. Associe a cada verbo da tabela indicado na coluna A ao tipo de movimento indicado na coluna B.

COLUNA A - VERBO

COLUNA B - MOVIMENTO

AFASTAR-SE

APROXIMAR-SE

CHEGAR

ENTRAR

IR

PARTIR

SAIR

VIR

▪ Movimento para a posição do locutor ou identificável no contexto

▪ Movimento a partir da posição do locutor ou identificável no contexto

3. Observe as seguintes frases:

- i. As crianças foram até à outra margem.
- ii. As crianças vieram até à faculdade.
- iii. As crianças chegaram até ao jardim.
- iv. As crianças afastaram-se até ao pavilhão.
- v. As crianças aproximaram-se até ao portão da escola.
- vi. O aluno entrou na sala até ao meio.
- vii. O aluno saiu da água até à cintura.

3.1. Distinga o significado da preposição ‘até’ nas frases i. – vii.

4. Complete as frases a seguir apresentadas com a preposição adequada, se necessário contraída.

4.1. Quando chegaram (1) ___ escola, as crianças entraram (2) ___ átrio e vieram (3) ___ entrada. Perguntei-lhes como tinha sido o percurso e eles contaram: «Saímos (4) ___ outra margem, viemos (5) ___ caminho mais curto e afastámo-nos (6) ___ ruas de maior tráfego». Depois, aproximaram-se (7) ___ minha secretária e pediram licença para entrar na sala de aula. No fim do dia, saíram (8) ___ escola muito contentes e foram (9) ___ casa.

5. Conte aos seus colegas uma viagem de férias que fez, seguindo estas indicações.

- ✓ Utilize os verbos e as preposições indicados na caixa abaixo.

Verbos de Movimento	<i>Chegar</i> <i>Entrar</i>	<i>Vir</i>	<i>Ir</i> <i>Partir</i>	<i>Afastar-se</i> <i>Aproximar-se</i>	<i>Sair</i>
Preposições	<i>a</i> <i>até</i>		<i>para</i> <i>por</i> <i>desde</i>		<i>de</i> <i>em</i>

- ✓ Indique os preparativos, a ida para o aeroporto, a chegada ao país de destino, o que fez nas férias até ao seu regresso a casa.

ANEXO 9

Oficina de PLE

Ano Letivo: 2015/2016

Data: 21 de maio de 2016

Professora Estagiária: Mónica Alves

1. Atente na apresentação do seu colega.
2. Identifique a personagem Álvaro de Campos nesta imagem, baseando-se na apresentação do colega.



3. Leia a seguinte biografia e complete-a com as preposições adequadas, contraídas sempre que for necessário.

Álvaro de Campos (1890 – 1935) é um ___ (1) heterónimos mais conhecidos ___ (2) Fernando Pessoa. Esse fez uma biografia ___ (3) cada um ___ (4) seus heterónimos e declarou assim que Álvaro de Campos: «Nasceu ___ (5) Tavira, teve uma educação vulgar ___ (6) Liceu; depois foi mandado ___ (7) a Escócia estudar engenharia, primeiro mecânica e depois naval. Numa ___ (8) suas férias fez a viagem ___ (9) Oriente ___ (10) onde resultou o Opiário. Agora está aqui ___ (11) Lisboa ___ (12) inatividade.»

Era um engenheiro ___ (13) educação inglesa, mas sempre com a sensação ___ (14) ser um estrangeiro ___ (15) qualquer parte ___ (16) mundo. Pessoa disse também ___ (17) relação a este heterónimo que: «Eu fingi que estudei engenharia. Vivi ___ (18) Escócia. Visitei a Irlanda. Meu coração é uma avozinha que anda pedindo esmolas ___ (19) portas ___ (20) alegria.»

[adaptado de http://pensador.uol.com.br/autor/alvaro_de_campos/biografia/]

4. Veja o vídeo <https://www.publico.pt/multimedia/video/diogo-infante-diz-um-excerto-de-ode-maritima-20140311-124717>.
 - 4.1. Descreva o cenário.

4.2. Caracterize a personagem nos seus traços físicos.

4.3. Indique o estado de espírito da personagem.

4.4. Descreva os movimentos que a personagem faz ao longo do vídeo.

5. Reveja o vídeo, agora com som. Responda às questões a seguir colocadas.

5.1. Relacione o texto com o cenário em que o texto é dito.

5.2. Sintetize as principais ideias do texto.

5.3. Explícite, por palavras suas, as seguintes expressões:

5.3.1. ‘vem muito longe, nítido, clássico à sua maneira’

5.3.2. “Como um começar a enjoar mas no espírito”

5.3.3. “Olho de longe o paquete com uma grande independência de alma”

6. Indique para cada definição dada a palavra adequada.

a. Lugar estéril e desabitado ou despovoado

- aldeia ____

- cidade ____

- deserto ____

b. Peça de metal resultante da fundição do minério

- plástico ____

- borracha ____

- barra ____

c. sentir alegria, satisfação

- apaziguar ____

- contentar ____
 - entristecer ____
- d. Navio de comércio que transporta correspondência, passageiros e mercadorias
- paquete ____
 - barquinho ____
 - cruzeiro ____
- e. Límpido, claro; que se distingue bem:
- escuro ____
 - sujo ____
 - nítido ____
- f. Barco destinado a rebocar navios
- afinadores ____
 - modificadores ____
 - rebocadores ____
- g. Vontade de vomitar ou esforço que se faz para vomitar
- sono ____
 - náusea ____
 - cansaço ____
- h. Ter enjoo a ou sentir repugnância
- cuspir ____
 - vomitar ____
 - enjoar ____
- i. Um estado que não está sob domínio ou influência estranha
- autonomia ____
 - independência ____
 - dependência ____
- j. Dar voltas em torno do seu eixo
- girar ____
 - virar ____
 - voltar ____

7. Veja atentamente o vídeo (<https://youtu.be/vK2-Q8LIKfc?t=708>).

7.1. Associe cada uma das afirmações da coluna B aos portugueses identificados na coluna A. Cada afirmação pode corresponder a mais do que uma pessoa.

Coluna A - Portugueses entrevistados



A.



B.



C.



D.

Coluna B - Afirmações

- i) Chegar a Timor e encontrar um país quase destruído foi um choque.
- ii) Um dos atrativos de Díli é a água de coco.
- iii) O país sofreu uma grande evolução e está a crescer muito.
- iv) É bom viver em Díli.
- v) As belezas naturais atraem muitas pessoas a Timor.
- vi) As crianças timorenses são únicas pela relação que têm com a escola.
- vii) A paixão pela escola resulta do gosto pelas atividades que lá desenvolvem.

Afirmações	Entrevistados			
	A	B	C	D
i)				
ii)				
iii)				
iv)				
v)				
vi)				
vii)				

ANEXO 10

Oficina de PLE

Ano Letivo: 2015/2016

Data: 21 de maio de 2016

Professora Estagiária: Mónica Alves

Transcrição vídeo 1

Ode Marítima (Diogo Infante) – Álvaro de Campos

Sozinho, no cais deserto esta manha no verão

Olho pro lado da barra, olho pro indefinido,

Olho e contenta-me ver,

Pequeno, negro e claro, um pacote entrando.

Vem muito longe, nítido, clássico à sua maneira.

Deixa no ar distante atrás de si a orla vã do seu fumo.

Vem entrando, e a manhã entra com ele, e no rio,

Aqui, acolá, acorda a vida marítima

Erguem-se velas avançam rebocadores,

Surgem barcos pequenos de trás dos navios que estão no porto.

Há uma vaga brisa.

Mas a minha alma está com o que vejo menos,

Com pacote que entra,

Porque ele está com a Manhã,

Com sentido marítimo desta hora,

Com a doçura dolorosa que sobe em mim com uma náusea,

Como começar a enjoar, mas no espírito.

Olho de longe o pacote com uma grande independência de alma

E dentro de mim um velando que começa a girar lentamente.

ANEXO 11

Oficina de PLE

Ano Letivo: 2015/2016

Data: 21 de maio de 2016

Professora Estagiária: Mónica Alves

Transcrição vídeo 2

Há um fenómeno que é mesmo raro de encontrar em Portugal, que é as aulas terminam e eles choram, não querem ir para casa. Eles gostam de vir para a escola. Têm cá os amigos, têm condições para estudar, é um mundo um bocadinho diferente daquele que temos aqui à nossa volta.

Há mesmo muitas pessoas a virem a Timor, a procurarem Díli e outros sítios para mergulhar, porque realmente o coral, a diversidade, a quantidade de peixes, a temperatura da água também, faz com que cada vez mais pessoas venham a Timor.

Estamos à procura da baleia piloto, do golfinho, o mar aqui à volta é riquíssimo. São períodos de migração, elas passam aqui todos os anos mais ou menos, consegue-se ver nesta altura, fabuloso estar aqui, estar a assistir a isto.

Aqui na praia da areia branca, vamos beber uma água de coco aqui na popular mana Fina, onde se diz em Timor que a água de coco quem a bebe não sai mais daqui, não é mana Fina? É uma terra mágica, não é?”

- Loron diak!

- Bem-vindos a Díli!

- Bom dia!

- Eu sou arquiteta. Neste momento, tenho a minha empresa e trabalho no Arquivo e Museu da Resistência Timorense.

- Trabalho aqui em Timor desde agosto de 2000, tinha recolhido toda a informação possível sobre Timor, porque vinha para cá ajudar reconstruir o país. Quando cheguei, foi o maior choque da minha vida. Díli estava destruído a noventa por cento, todos os edifícios estavam queimados. Eu vim um ano depois de tudo o que tinha acontecido. Não havia pássaros, as pessoas estavam na rua passivas, paradas, não sabiam o que fazer, não havia carros, rapidamente percebi que não era seis meses que iam fazer alguma diferença, eu vinha para ficar algum tempo.

- Agora é um país que se vê cheio de energia, veem-se carros, as pessoas sabem o que é que querem fazer. Há vida, há sorrisos, e é um país que está a nascer, está a crescer das cinzas literalmente, mas está-se a construir.

ANEXO 12

Oficina de PLE
Ano Letivo: 2015/2016
Data: 21 de maio de 2016
Professora Estagiária: Mónica Alves

1. Atente nas seguintes afirmações produzidas pelos entrevistados:

1.1. Explícite o valor das expressões sublinhadas:

- 1.1.1. “não querem ir para casa”: _____
- 1.1.2. “gostam de vir para a escola”: _____
- 1.1.3. “há muitas pessoas a virem a _____
Timor”:
- 1.1.4. “a água de coco, quem a bebe _____
não sai mais daqui”:

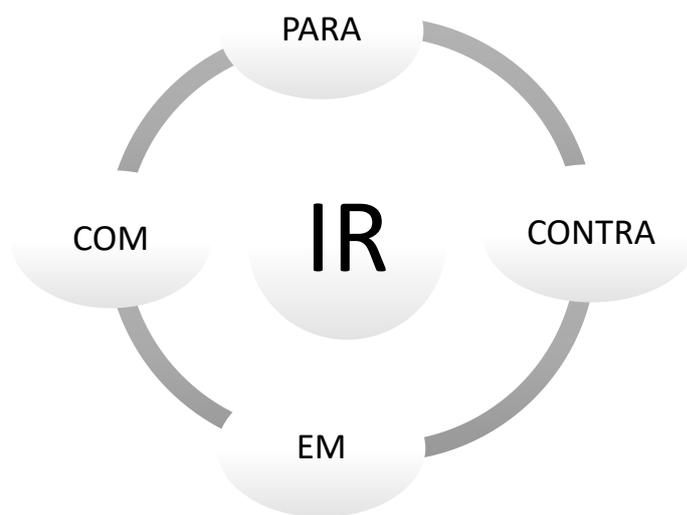
2. Associe ao segmento a negrito o valor adequado da preposição combinado com o verbo ‘ir’.

Frases	Valor da preposição
a) Apesar das dificuldades, a Tânia foi/veio em frente.	i. meio usado para efetuar o movimento em que a preposição ocorre com um nome simples
b) A Tânia costuma ir/vir de barco.	ii. circunstância de companhia
c) O Nuno Corte-Real vai/vem no autocarro das 8h.	iii. indicação da extensão
d) O José e a Sónia vão/vêm com os amigos timorenses.	iv. meio usado para efetuar o movimento em que a preposição ocorre com um nome determinado
e) O campo onde costumam jogar vai /vem do muro até ao rio.	v. Indica a forma como é efetuado o movimento
f) A Tânia vai/vem a pé	vi. exprime direção

- a) _____
b) _____
c) _____

- d) _____
 e) _____
 f) _____

3. Atente nas seguintes combinações do verbo ir com preposições:



3.1. Complete as frases 3.1.1. a 3.1.6. com as preposições adequadas.

- 3.1.1. O José Lopes **foi** _____ **professor** e a Tânia Correia foi para arquiteta.
- 3.1.2. A Tânia **foi** _____ **o cais**.
- 3.1.3. Os portugueses que vivem em Timor **vão** _____ **as opiniões negativas** sobre o seu país de acolhimento.
- 3.1.4. Esta blusa portuguesa **vai muito bem** _____ aquela saia timorense.
- 3.1.5. Nenhum destes jovens **vai** _____ **conversas fiadas**.
- 3.1.6. Eu **vou** _____ **a cara do José Lopes**.

3.2. Encontre uma expressão de significado equivalente às expressões a negrito nas frases

3.1.1. – 3.1.6.

- 3.2.1. _____
 3.2.2. _____
 3.2.3. _____
 3.2.4. _____
 3.2.5. _____

3.2.6. _____

4. Atente nas seguintes afirmações em que encontra a combinação ‘vir + preposição’:

- a) O António **veio** _____ **professor**.
- b) O Nuno **vem** _____ **uma família da classe média**.
- c) Ele **veio** _____ **falinhas mansas**, mas não me convenceu.
- d) **Veio-lhe** _____ **memória a Ode Marítima** do heterónimo Álvaro de Campos.
- e) Estávamos a falar de viagens e poesia e **veio** _____ **baila Fernando Pessoa**.
- f) Só depois de muito esforço **veio** _____ **luz** o segredo da genialidade de Fernando Pessoa.

4.1. Indique a opção cujo significado é equivalente da expressão dada:

4.1.1. ‘vir para professor’

- 4.1.1.1. Tornar-se professor
- 4.1.1.2. Deixar de ser professor
- 4.1.1.3. Querer ser professor

4.1.2. ‘Vem de uma família da classe média’

- 4.1.2.1. É originário de uma família da classe média
- 4.1.2.2. Vai passar a ser de uma família de classe média
- 4.1.2.3. Deixou de ser de uma família da classe média

4.1.3. ‘Veio com falinhas mansas’

- 4.1.3.1. Tentou enganar
- 4.1.3.2. Falou com doçura
- 4.1.3.3. Falou devagar

4.1.4. ‘Veio-lhe à memória’

- 4.1.4.1. Lembrou-se da Ode Marítima
- 4.1.4.2. Esqueceu-se da Ode Marítima
- 4.1.4.3. Sonhou com a Ode Marítima

4.1.5. ‘Veio à baila Fernando Pessoa’

- 4.1.5.1. Veio a propósito Fernando Pessoa
- 4.1.5.2. Veio a despropósito Fernando Pessoa
- 4.1.5.3. Foi citado o poema Baila de Fernando Pessoa

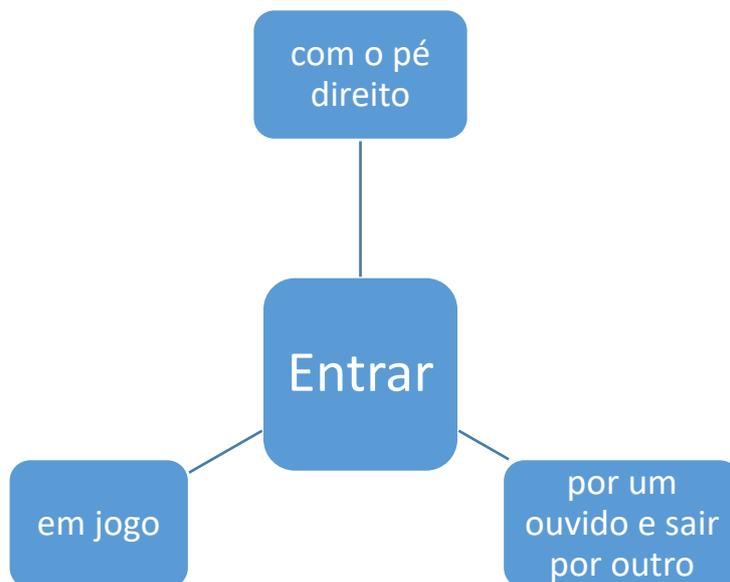
4.1.6. ‘Veio à luz o segredo’

- 4.1.6.1. Apareceu
- 4.1.6.2. Iluminou-se
- 4.1.6.3. Ignorou-se

5. Associe ao segmento a negrito o valor adequado da preposição combinado com o verbo ‘entrar’ e ‘sair’.

Frases	Valor da preposição
a) Ele entrou/saiu de barco.	i. meio usado para efetuar o
b) Ele entrou / saiu de pé.	movimento em que a preposição
c) Ele entrou/saiu com os amigos.	ocorre com um nome simples
d) O nome da Sofia entrou na lista	ii. circunstância de companhia
dos professores selecionados.	iii. Não implica movimento
e) Uma pedra saía do muro do	iv. meio usado para efetuar o
Museu da Resistência	movimento em que a preposição
f) Eles saíram do carro da	ocorre com um nome determinado
Manuela.	v. Indica a forma como é efetuado o
g) Eles entraram no barco da	movimento
Joana.	vi. Exprime movimento não físico

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____



5.1. O professor bem tentou explicar a matéria, mas entrou-lhe por um ouvido e saiu por outro. _____

5.2. Mal se aperceberam de que o negócio estava em risco, entraram em jogo. _____

5.3. Quando começamos alguma coisa nova, algumas pessoas desejam que entremos com pé direito. _____

6. Explícite o significado das expressões sublinhadas nas afirmações transcritas.

6.1. Eles **entraram em negociações** para estabelecer o protocolo.

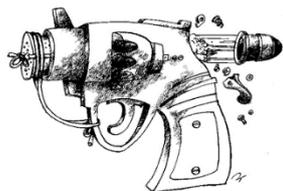
6.2. Eles **entram com 1 milhão de euros** para a requalificação da cidade.

6.3. Ele **entrou no curso** que sempre desejou.

6.4. Ele **entrou para a comissão do projeto**.

7. A partir da análise das imagens, identifique a expressão que melhor a descreve e crie uma frase:

- Sair-se bem
- Sair a
- Acontecer o inverso do desejado



7.1. _____



7.2. _____



7.3. _____

ANEXO 13

Oficina de PLE

Ano Letivo: 2015/2016

Data: 22 de julho de 2016

Professora Estagiária: Mónica Alves

1. Qual é o seu perfil de viajante?

1.1. Faça o teste para saber qual é o seu perfil de viajante.

1.2. Veja os resultados.

1.3. Indique o seu perfil aos colegas.

1.4. Diga se se revê nesse perfil e porquê.

2. Leia o testemunho intitulado 'Porque Viajo'.

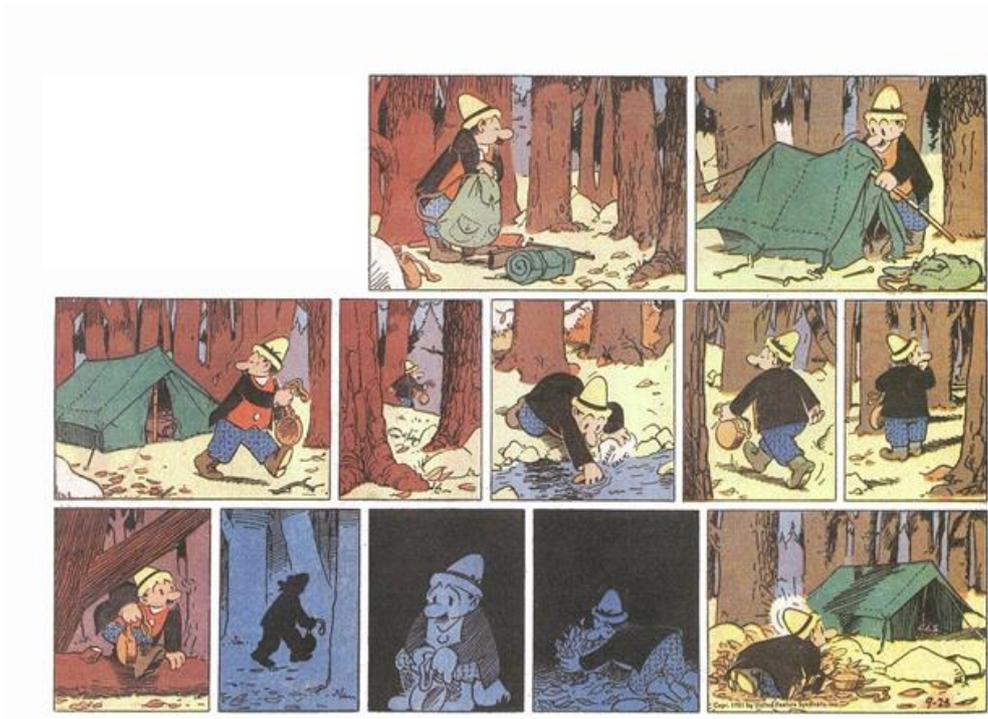
[<http://viajarporquesim.blogs.sapo.pt/porque-viajo-13768?thread=22984>]

2.1. Sintetize as razões que justificam o gosto de viajar do autor do testemunho.

2.2. Converse com os colegas sobre as suas próprias motivações para viajar.

3. O sr. Ferdinando também gosta de viajar, mas tem uma conceção de viagem muito própria, pois gosta de acampar sozinho. Fazer isso de vez em quando dá-lhe uma revigorante sensação de sair da rotina e de recarregar baterias.

Observe atentamente a experiência do sr. Ferdinando na sua última viagem, pois foi diferente do habitual.



- 3.1. Relate, por escrito, o que aconteceu. Use, nesse relato, pelo menos alguns dos seguintes verbos de movimento: aproximar-se, afastar-se, entrar, sair, chegar, partir, ir e vir.

ANEXO 14

Produções escritas

Instrução (anexo 13, alínea 3.1.)

1.

O sr. Ferdinand é uma pessoa que gosta de viajar e fazer acampamento na floresta. Ele foi para uma floresta sozinho. Chegou um lugar de construir a sua tenda na floresta. Depois de construir a sua tenda ele vai procurar água. Passa por dentro da floresta até encontrar uma fonte de água. Com sentimento contente ele buscar água e voltar para a sua tenda. No meio de caminho ele cansado e descansar um pouco. Depois de sentir melhor continua a andar. No noite ele sentir frio e acender o fogo para aquecer. Depois de chegar a tenda com muito cansado antes entrar da sua tenda.

2.

O sr. Ferdinand gosta muito de viajar, para explorar as belezas das naturezas, mas naquela viagem que ele teve, ficou só numa bela floresta, como ele costumava de acampar com uma tenda para poder descansar quando chegar à noite. Ele chegava um lugar no mato que ele estava destinado a ser e passar o seu tempo livre para explorar alguma beleza da natureza, quando ele chegou, ele colocou a mão em um saco para tirar algumas ferramentas e foi encontrar a madeira que podem ajudá-lo a construir uma barraca. E depois é só mais uma madeira que ele colocou no meio da tenda para dar espaço para que ele possa entrar e sair da tenda. Após a tenda é feita, sr. Ferdinand partiu o lugar, em seguida, ele olha para trás enquanto estava andando para a frente com uma jarra de água na mão. Ele continua andar até encontrar água no rio. Ele encheu a água na jarra. Depois de encheu a água em frasco ele afastou-se e voltou ao seu acampamento, mas no meio da rua, parece que ele tem um grande problema que, ele esqueceu o caminho, de onde ele veio para ir procurar a água. Ele procura o caminho até o entardecer, então ele passou por cima de uma grande madeira na frente dele. Em seguida, a noite vem ele andou sozinho, com sustos e olhar em volta dele há ninguém. Ele sentou-se com sustos. Então ela encontrou uma pequena madeira combustível para manter seu calor durante as noites frias. Sobre a noite em que ele dorme com apertado, de manhã ele acorda perto de sua tenda, e aproximou-se mas sentiu um pouco estranho porque ele não sabia que era sua tenda.

3.

O sr. Ferdinando é uma pessoa que gosta de viajar sozinho. Ele foi sozinho numa floresta ou num mato e acampa sozinho.

O sr. Ferdinando foi chegou numa floresta que ele quer acampar, quando chegou preparou as coisas para montar a sua tenda, depois a tenda está tudo montado ele saiu para procurar água e foi encontrou uma fonte de água, depois de buscar a água voltou para a sua tenda mas no meio de caminho ele sentiu mal e descansou um momento quando está melhor continua a andar mas fica frio então ele acendeu o fogo para aquecer, quando sentiu melhor ele continua a andar, depois de chegar a sua tenda com muito cuidado o sr. Ferdinando espiando a sua tenda antes de entrar.

4.

O sr. Ferdinando também gosta de viajar. Um dia ele fez uma viagem e acampar sozinho numa floresta. Enquanto chegou no sítio que ele gosta, preparou as coisas para montar a tenda. Depois a tenda foi montado ele foi a procura de água e encontrou uma fonte de água longe do sítio que a tenda montado. Assim que tomou água, ele logo voltou para a sua tenda, mas depois estava no meio do caminho ele sente-se confuso por que perdeu a direcção onde que ele vai. Ele foi continuar a viagem para voltar a sua tenda.

5.

Após chegar no lugar do acampamento, O Sr. Ferdinando começou a montar a tenda. Depois de ter montado a tenda, ele afastou-se dela para ir ao ribeiro com um jarro na sua mão direita. Tinha medo das palavras pelas árvores para poder chegar ao ribeiro e buscar água no ribeiro. Quando voltou para a tenda, já tinha a noite fechada, por isso, tinha muito cuidado. Ao aproximar-se da tenda, tinha que controlar os seus passos porque tinha medo de descobrir que alguém tivesse entrado na sua tenda. Sentou-se e tentou a ouvir o que passava dentro da tenda. Ficava ali perto da tenda a esperar alguns minutos porque tinha medo de que alguém tivesse entrado vindo invadir o seu espaço. Passou a noite inteira a esperar por esta pessoa. Ao amanhecer, descobriu que não tinha ninguém que tivesse entrado na sua tenda. Foi o seu medo que não o deixou entrar e dormir na tenda. A noite inteira ficou na tenda. Apertou a boca e assim, conseguiu que não fosse o medo dos outros a fazer o seu medo que o impediu de fazer o que queria fazer. É preciso superar este medo para poder alcançar aquilo que queremos na vida.

6.

O Sr. Ferdinando foi numa floresta e acampou sozinho. Ele chegou lá e preparou os equipamentos para montar a tenda. Depois de acabar todos, ele saiu da tenda e levou na mão, uma garrafa para procurar a água. Fez uma caminhada um pouco longe do seu acampamento e conseguiu encontrar água. Voltou ao seu acampamento, andava até a noite e descansou um pouco numa árvore, antes de continuar a andar até a sua tenda. No caminho sentiu-se frio, acendeu o fogo e aproximou-se, para aquecer um pouco. Ele adormeceu-se e dormiu até de manhã. Voltou e aproximou-se da tenda, estava a ver antes de entrar a tenda.

ANEXO 15**Inquérito de avaliação do curso pelos estudantes
Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira
Ano letivo 2015-2016
OFICINA DE PLE 2016**

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre a oficina de PLE da professora Mónica Alves, realizada no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira, na qual participou. A sua opinião é importante.

Leia atentamente as perguntas e assinale com uma cruz (X) de 1 a 5 (sendo 1 – não concordo nada; 2 – concordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo quase totalmente; 5 – concordo totalmente). No caso das perguntas 5 a 8, justifique, por favor, as suas opções e opiniões.

	1	2	3	4	5
1. A oficina em que participou correspondeu às suas expectativas?					
2. Considera que os materiais e recursos utilizados na oficina foram adequados para o seu nível de proficiência?					
3. Compreendeu as explicações da professora?					
4. Acha que a oficina foi centrada no aluno?					
5. Quais foram os aspetos de que mais gostou na oficina?					
6. Houve alguns aspetos menos positivos na oficina? Se sim, por favor, enumere quais.					
7. Na sua opinião, trabalhar as preposições na oficina de Português Língua Estrangeira ajudou-o a melhorar as suas competências em português? Por favor, justifique a sua resposta.					
8. Sugestões e comentários.					

Muito obrigada