



Gilbertha MANGA

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

**A produção escrita no ensino-aprendizagem de Português
Língua Estrangeira**

2013

Orientadora: Prof.^a Doutora Rosa Bizarro

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo que se baseia num conjunto de recursos como pedagogias, estratégias, metodologias e materiais adequados a fim de desenvolver competências em língua estrangeira. Para tal, o estudo aqui apresentado e intitulado, *A produção escrita no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira*, focaliza-se, essencialmente, num desses recursos, concretamente a produção escrita. O nosso objetivo fundamental centra-se na evidente relevância da escrita e na necessidade da sua implementação nas aulas de língua estrangeira.

Durante o nosso estágio pedagógico, tentámos mostrar a importância e a eficácia da produção escrita no ensino-aprendizagem de PLE. Propusemos a produção escrita como instrumento de aprendizagem, criando atividades variadas para pôr os alunos a escrever em situação comunicativa. Neste trabalho, tentámos desenvolver uma metodologia da produção escrita, centrada na planificação, redação e revisão dos textos escritos.

No primeiro capítulo, apresentamos o enquadramento teórico no qual abordamos alguns temas de interesse para este estudo, nomeadamente, o ensino-aprendizagem de uma LE e as competências que se pretendem desenvolver, com destaque para a competência comunicativa e as suas componentes e a competência de aprendizagem, visando a autonomia. Apresentamos também o modo como tentámos desenvolver a pedagogia da escrita segundo as fases da planificação, da redação e da revisão.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto em que se desenrolou a nossa investigação/intervenção, o local e o núcleo de estágio pedagógico que realizámos na FLUP com aprendentes de PLE de Nível A1.2, a importância do ensino de PLS/LE para a nossa carreira de docente de PLE e a caracterização das turmas integradas.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos os três ciclos de investigação/intervenção, desenvolvidos no âmbito do nosso estágio pedagógico na FLUP, a que se seguirão as conclusões.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Português Língua Estrangeira; Produção Escrita; Competência Comunicativa; Competência de Aprendizagem.

Résumé

L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe qui repose sur un ensemble de ressources telles que des pédagogies, des stratégies, des méthodologies et des matériaux adéquats afin de développer des compétences en langues étrangères. À cet effet, l'étude présentée ici et intitulée, *La production écrite dans l'enseignement-apprentissage du Portugais Langue Étrangère*, se focalise, essentiellement, sur une de ces ressources, concrètement, la production écrite. Notre objectif principal est axé sur l'évidente importance de l'écriture et sur la nécessité de sa mise en pratique dans les cours de langue étrangère.

Au cours de notre stage pédagogique, nous avons tenté de montrer l'importance et l'efficacité de la Production écrite dans l'enseignement-apprentissage de PLE. Nous avons proposé la production écrite comme un outil d'apprentissage, en créant des activités variées pour mettre les élèves à écrire en situation communicative. Dans ce travail, nous avons essayé de développer une méthodologie de la production écrite, en mettant l'accent sur la planification, la rédaction et la révision des textes écrits.

Dans le premier chapitre, nous présentons le cadre théorique dans lequel nous abordons certains thèmes d'intérêt pour cette étude, à savoir, l'enseignement-apprentissage d'une LE et les compétences que nous prétendons développer, en mettant en évidence la compétence communicative et ses composantes et la compétence d'apprentissage, visant l'autonomie. Nous montrons aussi comment nous avons essayé de développer une pédagogie de l'écriture selon les phases de la planification, de la rédaction et de la révision.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le contexte dans lequel s'est déroulée notre recherche/intervention, le local et le noyau de stage où nous avons réalisé notre pratique pédagogique à la FLUP avec des apprenants de PLE de niveau A1.2, l'importance de l'enseignement PLS/LE pour notre carrière de professeur de PLE et la caractérisation des classes intégrées.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous présentons les cycles de recherche/intervention, élaborés dans le cadre de nos pratiques d'enseignement, à savoir, le stage pédagogique toujours à la FLUP, aux quelles suivrons les conclusions.

Mots-clés: Enseignement-Apprentissage ; Portugais Langue Étrangère; Production Écrite, Compétence Communicative, Compétence d'Apprentissage.

Abstract

The teaching and learning of a foreign Language is a complex process that involves combined sets of principles such as pedagogies, strategies, methodologies and sufficient materials, all in an attempt at acquiring competence. It is in the Light of this that this research piece entitled “The Written Production in the teaching and learning of Portuguese as a foreign Language” seeks to focus on some of these materials available. Our essential aim is to look at the importance of writing and the necessity of its implementation in the teaching of a foreign language.

In the course of our teaching practice, we made efforts to unveil the importance and effectiveness of writing in the teaching and learning of Portuguese as a foreign language. We proposed the written method as an instrument for learning and again we embarked on many activities that inculcated in the students the spirit of writing and communicating. In this work also, we tried to develop a methodology for writing that is based on planning, drafting and the review of written texts.

The first chapter of this work seeks to address the theoretical framework in which some topics of interest to this study can be approached namely the teaching and learning of a foreign language and the skills that are intended to develop especially that of communication and its components and the skills for learning aimed at instilling self-control. We shall also identify how to develop the pedagogy for writing the phases of planning, drafting and review.

In the second chapter, we shall present the background in which the research was conducted, namely the place and the core of the teaching practice that we undertook at FLUP with the Portuguese Learning Students of levels A.1.2, the importance of teaching Portuguese as a second foreign language, our career as Teachers of Portuguese Language and the characterization of integrated classes.

Finally, the third chapter addresses the three cycles of research that were developed during our teaching practice experience at FLUP and this will be followed by the conclusions.

Keywords: Teaching and Learning; Portuguese as Foreign Language; Written Production; Communicative Competence; learning Competence.

Dedicatória

À Congregação das Missionárias Reparadoras do Sagrado Coração de Jesus, especialmente à Superiora Geral, Madre Maria José de Oliveira Silva; à superiora da comunidade da Casa Mãe, Irmã Irene Mesquita e a todas as irmãs desta última, pelo seu acolhimento e a sua hospitalidade durante estes anos de formação.

À Congregação das Filhas do Sagrado Coração de Maria, a todas as irmãs do Sagrado Coração de Maria, pelo apoio moral e espiritual.

Aos meus pais, a quem tudo devo e aos meus amigos.

Dédicaces

À la Congrégation des Missionnaires Réparatrices du Sacré Cœur de Jésus, spécialement à la Supérieure Générale, Mère Maria José DE OLIVEIRA SILVA, à la supérieure de communauté de la Maison Mère de Porto, Sœur Irene MESQUITA et à toutes les sœurs, pour l'accueil et le séjour.

A la Congrégation des Filles du Saint Cœur de Marie, spécialement à l'ancienne Supérieure Générale, Mère Marie Thérèse DIÈNE, à l'actuelle Supérieure Générale, Mère Marie DIOUF et son Conseil; à toutes les sœurs du Saint Cœurs de Marie pour le soutien moral et spirituel.

À mes parents, à qui je dois beaucoup de reconnaissance et de gratitude pour ce que je suis et à mes amis pour leur ineffable soutien.

Agradecimentos

Agradeço a Deus de infinita bondade, pelo dom da vida e do seu Amor para comigo e aos meus pais.

À Universidade do Porto, à FLUP, à Prof^ª. Doutora Maria de Fátima Marinho Saraiva, Diretora da FLUP; à Prof^ª Doutora Isabel Margarida Duarte, Diretora do Mestrado em PLS/LE, a minha profunda gratidão pelo que beneficiei nestes anos de formação. Este trabalho não teria sido feito sem a contribuição de diversas pessoas, algumas das quais de forma direta e outras indiretamente. Por isso queria, amável e sinceramente, expressar os meus agradecimentos a todas essas pessoas.

Nesta sequência, o meu especial agradecimento vai para à Prof^ª. Doutora Rosa Bizarro, minha orientadora, pela mestria, abnegação, amizade e amabilidade com que me mostrou os caminhos a percorrer, desde as aulas do primeiro ano do mestrado, a fase dos seminários e até a realização deste trabalho. Seja agradecida, Professora, pelo seu apoio inefável e pelo seu contributo.

Às minhas Professoras do Mestrado, Prof^ª. Doutora Olívia Figueiredo, Prof^ª Doutora Clara Barros, Prof^ª Doutora Maria de Lurdes e Prof^ª Doutora Zulmira da Conceição Santos.

A todas as funcionárias do 2º e 3º ciclo da FLUP, especialmente a Sónia e a Alexandra; às da Biblioteca: a Marlene e a Laura, pelo profissionalismo e a disponibilidade que me testemunharam e à Liliana Carvalho do Serviço de Impressão.

Estendo os meus especiais agradecimentos às Irmãs Missionárias Reparadoras do Sagrado Coração de Jesus, especialmente, à Superiora Geral, Madre Maria José Silva e o seu Conselho, à Irmã Irene Mesquita e a todas as Irmãs da Casa Mãe.

À Irmã Conceição Gonçalves de São José de Cluny e à comunidade da Foz.

Do fundo do coração, agradeço ao meu Instituto, a Congregação das Filhas do Sagrado Coração de Maria, a Superiora Geral, Madre Marie DIOUF e o seu Conselho pela confiança, as orações, o apoio moral e espiritual. Também a todas as irmãs que me apoiaram com telefonemas e orações. Às minhas colegas do Mestrado e de estágio (a Maja e a Yuan) pela amizade, pelos momentos de partilha e de troca de conhecimentos e experiências; pela alegria e as discussões durante o estágio sobre a nossa futura carreira de docente de PLE e muito mais.

À Mariângela Dallasta, ao Sr Francisco de Assis Martins pela prontidão na ajuda e amizade com que me atenderam durante a minha estadia no Porto.

Remerciements

Je voudrais rendre grâce au Seigneur pour le don de la vie par le biais de mes parents; pour son Amour et son regard toujours posé sur moi.

J'exprime ma profonde gratitude à L'Institut des Missionnaires Réparatrices du Sacré-Cœur de Jésus - Casa Mãe - et à mon Institut, la Congrégation des Filles du Saint Cœur de Marie, au Sénégal.

Une spéciale reconnaissance et gratitude à ma regrettée, Sr Marguerite Marie SAGNA, pour tout ce qu'elle a fait, était et continue d'être pour moi.

Un merci sincère aux Sœurs de Lisieux, Évreux et Strasbourg pour les appels téléphoniques et le soutien.

Merci du fond du cœur à toutes celles et tous ceux qui m'ont soutenue durant ces années d'étude.

Índice geral

Resumo	i
Résumé	ii
Abstract	iii
Dedicatória	iv
Dédicace	v
Agradecimentos	vi
Remerciements	vii
Índice geral	viii
Índice dos anexos	x
Abreviaturas	xi
Introdução	1
Capítulo I - A escrita no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Que competência?	4
1. A competência comunicativa e as suas componentes.....	8
2. A competência de aprendizagem.....	13
3. O ensino da escrita	18
4. A produção escrita em situação comunicativa.....	23
5. A pedagogia da escrita.....	25
5.1. A planificação: Pré-escrita.....	26
5.2. A redação: Escrita.....	28
5.3. A revisão: Pós-escrita.....	30
Capítulo II - Contexto de investigação/intervenção	32
1. O local de estágio: a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.....	33
2. O ensino do Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira na FLUP.....	36
3. O núcleo de estágio.....	39
4. A caracterização das turmas de estágio.....	40

Capítulo III – Metodologia	45
1. Os ciclos de investigação/intervenção.....	46
1.1. Primeiro ciclo.....	47
1.2. Segundo ciclo.....	50
1.3. Terceiro ciclo.....	53
2. Balanço final.....	56
Conclusões	57
Referências bibliográficas	61
Anexos	66

Índice dos anexos

Anexo 1 – Texto: “Uma viagem a Guimarães”

Anexo 2 – Léxico (Verbos, Substantivos e Adjetivos): Quadro para completar

Anexo 3 – Exercícios de manipulação

Anexo 4 – Ficha de auto-avaliação

Anexo 5 - Texto: “No consultório”

Anexo 6 – O presente do conjuntivo dos verbos irregulares

Anexo 7- Exercícios de aplicação

Anexo 8 – Ementa

Anexo 9 – Canção: “Amor d’Água fresca”

Anexo 10 – Exercícios sobre o léxico do pomar

Anexo 11- As preposições de movimento, de tempo e as locuções prepositivas de lugar

Anexo 12 – Texto: “Uma consulta”

Anexo 13- Alargamento do léxico da saúde

Anexo 14 – Composição de um texto de diálogo

Anexo 15 – Os advérbios de lugar, tempo, modo e intensidade

Anexo 16 – Produção escrita

Anexo 17 – Grelha de auto-avaliação da escrita

Anexo 18 – Texto: “Na farmácia”

Anexo 19 – Instruções para tomar um medicamento

Anexo 20 – Verbos com duplo particípio passado

Abreviaturas

CC – Competência Comunicativa

CE – Conselho da Europa

EB – Ensino Básico

ES – Ensino Secundário

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

LEs – Línguas Estrangeiras

LP – Língua Portuguesa

LV2 – Langue Vivante 2

MPLSLE – Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

PI – Pretérito Imperfeito

PLE – Português Língua Estrangeira

PLS/LE – Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro

Introdução

Num mundo cada vez mais multilingue e multicultural, a globalização impõe-nos um extraordinário desenvolvimento das comunicações e uma multiplicidade de informações, gerando novas necessidades sociais, nomeadamente, a formação em línguas estrangeiras. Portanto, a aprendizagem de línguas estrangeiras tornou-se fundamental às exigências de mobilidade estudantil, profissional e social, que leva os indivíduos a considerarem imperativo o domínio das línguas estrangeiras (LEs). O facto de conhecer, além da Língua Materna, outras línguas estrangeiras é uma necessidade que fomenta o desenvolvimento intelectual, cognitivo, individual e social do ser humano e facilita a inserção dos indivíduos na sociedade.

Por isso, Grosso et al. (2009, p.5) afirmam que:

facultar ao indivíduo migrante o conhecimento da língua do país onde agora se encontra é uma responsabilidade da sociedade de acolhimento, no sentido do desenvolvimento de um sentimento de segurança na relação que estabelece com os outros, na expressão de si (...) e na compreensão dos outros, porque o direito à igualdade e à cidadania passa necessariamente pelo domínio da língua e da cultura que lhe está subjacente, nos diferentes contextos sociais, nas diversas relações interpessoais que aí se estabelecem, nas diferentes intencionalidades da ação linguística e não linguística.

Este novo fenómeno foi um dos motivos de crescimento do número de cursos de línguas na Europa em geral e, em particular, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), onde a criação do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (PLS/LE) e a do Curso Anual de Português para Estrangeiros (PLE), têm tido uma grande procura e têm estado na origem de uma variedade assinalável de investigação sobre estratégias de ensino-aprendizagem na área de PLE.

No âmbito do Mestrado em PLS/LE, e com base no estágio pedagógico realizado, desenvolvemos este relatório cujo tema é *A Produção escrita no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira*, de Nível A1.2. Escolhemos este tema baseando-nos, primeiro, na nossa própria experiência de aprendente fora do contexto em que se fala a

língua alvo e, segundo, nas atividades desenvolvidas nas aulas lecionadas pela orientadora, a Professora Doutora Rosa Bizarro, a que nós também assistimos. Tive, pessoalmente, a oportunidade de comprovar que a escrita pode ser um objeto de estudo de grande interesse. A sua importância na aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira (LE), no desenvolvimento e domínio da competência comunicativa e de aprendizagem fez-nos sentir a necessidade de refletir, mais profundamente, sobre a sua utilização na nossa carreira de docente de PLE.

Com a realização deste trabalho, pretendemos refletir sobre:

- i - a aprendizagem da escrita em LE;
- ii - a importância de uma implementação da escrita no ensino-aprendizagem de PLE;
- iii - atividades pedagógico-didáticas que visam levar o aprendente ao desenvolvimento da produção escrita em PLE;
- iv - a escrita em situação comunicativa, na realização das atividades e no cumprimento das tarefas;
- v – a abordagem de uma pedagogia da escrita ao nível da planificação, da redação e da revisão.

Como já referimos, o foco do nosso relatório centra-se no ensino da produção escrita aos aprendentes de PLE, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QEQR) e do Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE). Abordaremos igualmente algumas principais teorias e conceitos relacionados com a escrita no processo de aprendizagem de uma LE. Pretendemos, assim, demonstrar a importância da escrita no ensino de uma LE.

Para a elaboração deste relatório, partimos do nosso estado de “docente-aprendente”, baseando-nos no estágio pedagógico realizado, em contexto de investigação/intervenção, na FLUP com turmas de PLE. Estas turmas envolveram aprendentes estrangeiros de características totalmente diferentes. Foram inúmeros os fatores que influenciaram o curso do presente trabalho: a nacionalidade, o conhecimento prévio da Língua Portuguesa (LP), a proximidade ou não da língua materna com o Português, o nível de estudo, a diferença de idade, a gestão autónoma da aprendizagem, etc. Procurámos apoiar-nos nas atividades propostas e realizadas nas aulas regidas e em

autores que exploraram a mesma temática como: Conselho da Europa (2001); Vigner (1982); Bizarro (2008, 2006, 2003, 2001), Flower & Hayes (1980); Carvalho (2005, 2001 e 2001b); Ronssey & Piolat (2005); Barbeiro & Pereira (2007); Albuquerque (2004); Leffa (1996), entre outros.

Nessa perspetiva, a escrita pode ser um instrumento de ensino ativo, um meio de aprendizagem de regras linguísticas, de comunicação, de partilha; um meio de troca de conhecimentos e culturas, de descoberta/aceitação do outro e do mundo que nos rodeia. Foi nesta perspetiva, que tentámos focalizar a escrita em situação comunicativa, no cumprimento das tarefas em sala de aula, tal como o atual panorama do ensino-aprendizagem de PLE exige.

A estrutura deste relatório divide-se em três capítulos correspondendo o primeiro ao enquadramento teórico do tema em questão. Neste capítulo, apresentaremos algumas teorias e discussões das competências relacionadas com o processo da escrita no ensino-aprendizagem de uma LE, por um lado, e, por outro, trataremos do ensino da produção escrita propriamente dito e, da sua pedagogia em contexto de sala de aulas de PLE, como ferramenta de aprendizagem para adquirir conhecimentos linguísticos e comunicativos e para uma melhor e/ou maior integração na vida sociocultural do país de acolhimento.

No segundo capítulo, será efetuada uma apresentação/descrição do local onde decorreu a nossa investigação/intervenção. Serão descritas as instalações e as ofertas educativas do curso de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (PLS/LE), e será apresentado o núcleo de estágio pedagógico realizado no ano letivo 2011/2012 na FLUP, em que todo o trabalho se desenvolveu.

O último capítulo deste trabalho será dedicado à metodologia, aos objetivos e às reflexões sobre as atividades propostas nas aulas de PLE regidas no decorrer do estágio pedagógico nas duas turmas, durante os dois semestres. Este capítulo envolve os três ciclos de investigação/intervenção. Ao apontar, igualmente, as conclusões do presente trabalho, tentaremos sublinhar a utilidade da produção escrita nas aulas de PLE e as competências com ela relacionadas. Seguir-se-ão as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo I – A Escrita no Ensino-Aprendizagem de uma Língua Estrangeira : Que Competências?

Neste capítulo, tentaremos expor e analisar a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) e as mudanças, a nível pessoal e social, que esta pode causar num indivíduo. Além disso, é, igualmente, nosso objetivo tentar mostrar algumas das teorias mais valiosas e relacionadas com a aprendizagem de uma LE, bem como as principais competências envolvidas diretamente no processo de aprendizagem. É também relevante abordar a importância do processo de ensino-aprendizagem de uma LE apontando o conhecimento dessa como um dos fatores principais para a formação sociocultural e intelectual do indivíduo.

A globalização afeta, não só, os campos da vida social, política, tecnológica e cultural, mas também altera a nossa maneira de viver. Esta nova ordem e as suas consequências transformaram as nossas vidas e implicaram novas realidades. Uma das mudanças mais radicais aconteceu na comunicação. A necessidade de comunicação e intercâmbio tornou-se cada vez mais frequente entre povos e comunidades linguísticas e chamou a atenção para a importância do ensino-aprendizagem das LEs. Nesse âmbito, também, trouxe mudanças, levando a uma alteração do conceito do ensino tradicional a um reforço do papel da comunicação. Chegámos à conclusão de que hoje em dia não é suficiente conhecer uma nova língua como um sistema linguístico, mas é necessário abordá-la como um meio de comunicação. Assim, as competências de comunicação e de aprendizagem, ganharam terreno, situando-se no centro do ensino-aprendizagem das LEs.

Devido a esse fenómeno, Vigner salienta que “L’écrit est un outil d’expression / communication...” (Vigner, 1982, p.84). Então, aprender uma LE para a comunicação exige do aluno uma tripla capacidade:

- capacidade para aprender a comunicar, utilizando estratégias de aprendizagem;
- capacidade para ativar, pelo menos, os recursos lexicais e discursivos, disponíveis para se expressar;
- capacidade de autonomia na aprendizagem.

Nesse processo, a LE é considerada, ao mesmo tempo, como meio e fim. As estratégias de aprendizagem cumprem-se em duas funções complementares; a de comunicação ativada para dinamizar a aprendizagem e a da interação comunicativa em situações reais em que se pratica o que se aprendeu na sala de aula. Neste último caso

concreto de interação em situação de comunicação efetiva, o aprendente ativa várias outras estratégias sem as quais a comunicação perderia o seu valor de compromisso, entre as quais se destacam as estratégias cognitivas, as metacognitivas, as sociais, as afetivas. As componentes cognitivas e metacognitivas focalizam a racionalidade; as componentes sociais e afetivas focalizam a atitude. Neste procedimento, o indivíduo ativa sucessiva e simultaneamente mecanismos adequados e reflexivos ajustados e processados por indução e verificação. Isso leva Bizarro e Braga (2004, p. 61) a afirmar que a aprendizagem:

(...) é um meio que leva o indivíduo a ter uma melhor noção de si e do mundo que o rodeia: Quantas mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará a aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros.

Portanto, o ensino-aprendizagem de uma LE é fundamental e tornou-se, hoje em dia, num desafio para a maioria dos professores, devido à heterogeneidade dos alunos. Então, o papel do professor será de orientar os aprendentes e gerir melhor esta heterogeneidade. Como refere Stevick “When you called the people there in front of you ‘class’, you accepted for yourself the role known as ‘teacher’, and along with it an obligation to help your students to move toward the goals that they brought with them.” (1982, p.4). O relevo aqui dado à importância da aprendizagem dentro de uma linha metodológica do ensino-aprendizagem, centrada no processo e no aluno, concretamente de PLE, é uma linha que reconhece a diversidade de conhecimentos intelectuais, sociais e culturais dos alunos e que confia neles para gerir a sua aprendizagem e desenvolver a sua competência comunicativa. Este treino específico capacita o aprendente para poder aprender agora na aula e poder continuar a aprender sempre fora dela. Das estratégias de aprendizagem na sala de aula às estratégias de comunicação fora dela, vai o passo do objetivo à competência. No objetivo cumpre-se a tarefa escolar; na competência cumpre-se a tarefa social. (Stevick, 1982).

Aprendemos uma LE por necessidades profissionais, para alargar o nosso leque de conhecimento linguístico ou, ainda, para conhecermos mais uma língua e sua cultura, uma sociedade, um povo e ter outra visão do mundo, que de facto, se tornou uma “pequena aldeia”.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (QuaREPE) afirma que: “aprender a língua e aprender a comunicar são duas acções que não podem ser dissociadas das tarefas que o aprendente tem de realizar enquanto utilizador da língua, seja esta língua materna ou língua não materna.” (QuaREPE, 2005, p.12).

Uma vez que a aprendizagem de línguas envolve o uso das mesmas em contexto real de comunicação, a presença da competência comunicativa é essencial para um conhecimento equilibrado e completo de uma LE. O tema principal do nosso trabalho centra-se no ensino da produção escrita como ferramenta para aprendizagem de PLE. Achámos necessário, por isso, abordar a competência comunicativa, as suas componentes e a competência de aprendizagem orientada para a autonomia.

1. A competência comunicativa e as suas componentes

O conceito de “competência comunicativa” é bastante utilizado atualmente para orientar a prática pedagógica de muitos professores de LE e diz respeito à habilidade de se usar uma língua efetivamente visando um dado propósito comunicativo.

À luz do QECR, a Competência comunicativa, (CC) surge como um dos objetivos a atingir pelos aprendentes de uma língua estrangeira.

Pretendemos neste subcapítulo, abordar os aspetos predominantes do processo de ensino-aprendizagem: a CC e de aprendizagem, isto é, uma aprendizagem autónoma, ou seja, que torna o aprendente responsável da sua aprendizagem.

Segundo Silva (2004), cit. em Araújo, 2008, p. 14:

A aventura deste conceito começou quando Chomsky apresenta a sua visão sobre a competência. Para Chomsky, “todo o falante é possuidor de uma competência inata e universal, que se concretiza num conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras”, e que lhe permite avaliar a gramaticalidade ou não de um enunciado.

Hymes afastou-se do pensamento de Chomsky e propôs uma evolução do conceito. Então, por sua vez, defendeu que para um aprendente de uma LE ter sucesso nos seus atos de comunicação, não lhe basta ser atento apenas à gramática, ou seja, à correção do sistema formal da língua. Para ter sucesso e eficácia, o aprendente deverá de ser capaz de processar simultaneamente muitas outras informações, muitas delas de natureza não linguística, e que provêm ou da situação de comunicação em si mesma, ou de convenções e regras de carácter sociocultural. Essas informações podem incluir, para além de expressões ou formas específicas de falar, gestos, atitudes corporais, distância física entre aprendentes, etc. Hymes (1979, cit. em Silva, 2004, p. 7) deu uma *dimensão social* ao termo competência ao associar-lhe o termo de comunicativo. Com isso, demonstrou, claramente, a sua preocupação com a língua em uso. Para ele, não basta que “o indivíduo saiba e use a sintaxe, a fonologia e o léxico de uma língua para que seja caracterizado como competente em termos comunicativos”. Mas além disso, esse indivíduo precisa de saber e usar as regras do discurso específico da comunidade em que se encontra inserido. (Silva, 2004, p. 8).

Assim sendo, a definição de CC proposta por Canale engloba não apenas o conhecimento do sistema linguístico de uma dada língua, mas o conjunto de capacidades e competências que permitem comunicar de forma eficaz (Canale, 1983, p. 5). Os atos de comunicação revelam que os falantes ativam outras competências que interagem com a CC e que permitem a eficácia do ato de comunicar (Canale & Swain, 1981, p. 32).

No início da década de oitenta, Canale e Swain, partindo do trabalho de Hymes, ampliaram mais uma vez o conceito de CC, mostrando que o mesmo é constituído por um conjunto de quatro componentes:

- Competência gramatical

É constituída de conhecimentos que o aprendente possui da estrutura gramatical da língua alvo (habilidades lexicais, fonológicas, sintáticas, semânticas...), e que lhe permite formar frases aceitáveis, explorando, sobretudo, o sentido exato dos enunciados; para que o aprendente reconheça o sentido literal dos atos de fala e os reproduza (Canale & Swain, 1981, pp. 32-33). Canale acrescenta, posteriormente, o domínio da ortografia (Canale, 1983, pp. 22-23).

- Competência estratégica

Esta engloba o domínio das formas verbais e não-verbais da comunicação no sentido de criar possíveis pausas na comunicação, quer por insuficiência do conhecimento gramatical da Língua, quer pelo débil desenvolvimento da competência sociolinguística (Canale & Swain, 1981, p. 33). Com esses fatores que podem prejudicar a eficácia comunicativa, o aprendente de uma língua, sobretudo estrangeira, terá de estar sempre atento a essa possibilidade, para poder reconhecer as situações problemáticas, e de possuir um conjunto de recursos variados -verbais e/ou não-verbais- com os quais possa remediar a situação e tornar eficaz um ato comunicativo inicialmente ineficiente. Depois desta, acrescentou mais duas áreas nas quais a competência estratégica pode ser útil para atingir o objetivo comunicativo, no âmbito do discurso e do desempenho (Canale, 1983, pp. 24-25).

- Competência sociolinguística

Nesta competência notamos a capacidade demonstrada pelo aprendente para adaptar as formas linguísticas ao contexto social em que concretiza a sua intenção

comunicativa. Ou seja, compreende dois conjuntos de regras, as socioculturais e as discursivas. As primeiras têm por base o conceito de *adequação*, proposto por Hymes, que possibilita a descodificação da intenção comunicativa do falante ou do contexto social e que permitem a reação do ouvinte. As segundas referem-se às regras de coesão e coerência dos atos de fala numa sequência discursiva (Canale & Swain, 1981, pp. 32-33).

- Competência discursiva

Refere-se à capacidade de combinar as formas gramaticais e o significado para produzir um discurso coeso e coerente no âmbito dos diferentes géneros discursivos (Canale, 1983, pp. 23-24). O homem comunica não através de frases ou palavras isoladas, mas através de unidades discursivas maiores, os textos. Estes, para serem eficazes, têm que se constituir em entidades complexas, revelando coesão quanto à forma e coerência quanto ao significado. Na maior parte dos casos, este objetivo é alcançado através do uso apropriado de certos elementos linguísticos, como, por exemplo, os conectores. No fundo, é através desta subcompetência que um aprendente consegue produzir um texto com princípio, meio e fim.

Todos estes conceitos, decorrentes da reflexão teórica, devem ter uma *aplicação prática* ao nível do ensino-aprendizagem de qualquer LE. Hoje em dia, nenhum professor de língua, em sala de aula poderá sentir-se satisfeito e realizado, limitando-se ao ensino das regras estruturais do sistema linguístico. O seu trabalho pedagógico terá também de incluir intervenções relacionadas com o desenvolvimento das outras competências. Neste relatório, o que pretendemos é, essencialmente, ensinar a escrita como meio de aprendizagem e em situação comunicativa, desenvolvendo, para isso, as competências já referidas.

Por sua vez, o QECR (2001) estabelece uma detalhada descrição da CC para os aprendentes de LE.

A descrição baseia-se numa análise do uso da língua em termos das estratégias que os aprendentes utilizam para activar competências gerais e comunicativas, com o fim de desempenharem com êxito as actividades e desenvolver os processos envolvidos na produção e recepção de textos e na construção de discursos sobre determinados temas, o que lhes permite realizar tarefas,

enfrentando-as sob diferentes condições e com diferentes limitações resultantes das situações que ocorrem nos vários domínios da vida social. (CE, 2001, p.17).

A “*competência em língua*”, como podemos ver acima, não é considerada como uma capacidade indivisível, mas como um conjunto de capacidades as quais todo o ser humano deve desenvolver-se como indivíduo e como ser social. A sua construção através de “*educação em língua*” colabora na formação de personalidade e de identidade sociocultural do homem.

Relembramos que o QEER lida com a:

enorme complexidade da linguagem humana”, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. (2001, p. 34).

Mas quais seriam essas componentes? Conforme o QEER, as três componentes são: a linguística, a sociolinguística e a pragmática.

A componente linguística relaciona-se com as regras de uma língua alvo e divide-se em seis subcomponentes distintas: competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

A componente sociolinguística, ainda de acordo com o QEER, relaciona-se com a vertente pragmática, através de aspetos linguísticos, tais como os marcadores linguísticos de relações sociais – formas de tratamento, de saudação, regras de delicadeza, provérbios, expressões idiomáticas e familiares, etc – os registos formal e informal.

A última componente, proposta pelo QEER no âmbito da CC, é a pragmática, relacionada com a capacidade de organização e estruturação do discurso. É essencialmente usada em situações reais de comunicação. A pragmática é constituída por várias subcomponentes na sua vez: a discursiva, relacionada com “a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes” (CE, 2001, p. 174). A outra subcomponente da pragmática é relacionada com a cooperação. Entendemos por cooperação, a capacidade de realizar um debate ou uma conversação, uma troca de ideias em sala de aula, contribuindo de forma individual para que se note a sequência lógica segundo a qualidade, a quantidade, a relação e o modo. A última subcomponente relaciona-se com a arquitetura do texto. Salienta o QEER que esta

se centra no “conhecimento das convenções de organização de um texto numa dada comunidade” (CE, 2001, p. 175). Nela se aborda a forma estrutural da informação (descrição, narração ou exposição), a tipologia narrativa da informação, por intermédio de histórias, anedotas, etc, o formato de argumentação, a organização em frases, parágrafos, páginas dos textos escritos.

Deste modo, o ensino-aprendizagem das línguas passa a englobar uma série de competências, capacidades e atitudes que permitirão uma maior eficácia de atuação em contextos comunicativos, quer estes sejam familiares ou não. (CE, 2001, p.185).

Tendo em conta a grande importância do desenvolvimento da competência comunicativa entre estudantes de LE, cabe a nós, professores ou futuros professores de PLE, promover a contextualização da LE através de materiais adequados, além de criar outros adaptáveis a cada contexto de aprendizagem. Foi este o nosso intuito, como tentaremos comprovar no capítulo III.

2. A competência de aprendizagem

Neste ponto procuraremos sublinhar o facto de a competência de aprendizagem dever ser promovida também num contexto de ensino-aprendizagem de Português como língua segunda e estrangeira, já que a formação em línguas deve contribuir para a formação / educação global do indivíduo e do cidadão.

Neste contexto, analisaremos o conceito de *competência de aprendizagem e de autonomia*.

No QECR, a competência de aprendizagem é apontada como uma *competência geral* a que se recorre no âmbito da realização de atividades linguísticas e entendemo-la como:

a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário (...) e que permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das aprendizagens (QECRL, 2001, p. 154).

Neste caso, não devemos esquecer que o processo de aprendizagem é contínuo, individual e cooperativo. Atingir o uso de uma língua estrangeira em diferentes situações reais de comunicação, realçar os seus conhecimentos na mesma, exige a aquisição de competências, como já salientámos no primeiro ponto. O QECR considera que:

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 línguas (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Essas competências gerais que os aprendentes de uma LE devem possuir compreendem: os conhecimentos declarativos, relacionados ao “*saber*”; os processuais, definidos pelo “*saber-fazer*” e os condicionais, “*quando*” e “*porque*”. Há, ainda, a considerar, a competência existencial ligada ao “*saber-ser*” e “*saber-estar*” e a competência de aprendizagem que se realiza no “*saber aprender*”.

Esta última competência, enquanto capacidade de mudança de consciência metacognitiva, engloba os conhecimentos acima referidos: o conhecimento partilhado do mundo, e dos seus valores, a capacidade de pôr em prática procedimentos interiorizados desse conhecimento e a capacidade de socializar com uma consciência de si e do Outro que permite estabelecer o relacionamento, pois, “pode ser concebida como saber como, ou estar disposto a descobrir o outro, que o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas de conhecimento” (ibidem:33).

Nesta perspetiva, a competência de aprendizagem de uma LE é orientada para a socialização e as relações interculturais:

num sentido mais lato, esta competência é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo, nos conhecimentos anteriores modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua, desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem, ao aprendente lidar de forma mais eficiente e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. (ibidem:154).

No âmbito da aprendizagem de línguas, a competência de aprendizagem é entendida como um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que um aprendente deve possuir para realizar uma aprendizagem eficaz e autónoma em língua (Vieira & Moreira:1993). E Vieira (1998) afirma que a competência de aprendizagem compreende três “componentes” fundamentais:

- a intrapessoal, a consciência que o aluno tem de si mesmo, como aluno, esta engloba a dimensão individual da aprendizagem;
- a interpessoal, capacidade de o aluno interagir e aprender com os outros, é ligada a dimensão social da aprendizagem e;
- a didática, consciência dos processos de ensino e de aprendizagem e relaciona-se a dimensão metodológica da aprendizagem.

Esta é uma competência considerada fundamental para ser bem sucedida a autonomia na aprendizagem de uma LE sendo necessário aliar uma habilidade de competência comunicativa a uma competência de aprendizagem que se caracteriza pelo

domínio de estratégias de aprendizagem que permitem aumentar o saber e gerir todo este processo de forma eficaz e autónoma (Ibidem).

Na perspetiva de Bizarro (2003) a autonomia de aprendizagem do aluno baseia-se em alguns “indicadores fundamentais para a definição de autonomia, a saber”:

- a definição de objectivos;
- a escolha de materiais;
- o domínio de conhecimentos;
- o domínio da gestão do tempo;
- a capacidade de aprender por si mesmo;
- a capacidade de aprender por com os outros;
- o domínio de métodos e técnicas de trabalho/estudo;
- a prática de auto-avaliação;
- a resolução de problemas;
- a capacidade de realizar tarefas;
- a criatividade;
- a responsabilidade;
- a motivação para aprender. (Bizarro, 2003, p. 259-260).

Também de acordo com esta perspetiva: ser eficiente e autónomo na aprendizagem de uma LE implica dois tipos de competências diferentes: por um lado, saber usar essa língua correta, apropriada e estrategicamente, saber lidar com textos, receção e produção, bem como interagir com a respetiva cultura; por outro lado, é também necessário o desenvolvimento de características pessoais ao nível da responsabilidade e da sensibilidade, da cooperação e colaboração com o outro e da organização da própria aprendizagem.

É fundamental que o aprendente de uma LE desenvolva simultaneamente competências de comunicação e de aprendizagem, o que segundo Vieira (1998) só será possível se conciliarmos as características da abordagem comunicativa com as de uma pedagogia para a autonomia.

O ensino comunicativo gera o ensino e a aprendizagem como um processo dinâmico, que se desenvolve num determinado espaço, como a sala de aula, tendo por base o diálogo e a troca de experiências entre o professor e os alunos. Isto significa que a

ambos são atribuídos novos papéis e responsabilidades, pois, numa metodologia mais tradicional, o aluno limitava-se a executar o que lhe é pedido ou exigido. Agora, cabe ao professor, ainda, a responsabilidade de organizar/planificar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá:

A grande preocupação do professor (...) é subscrever com cada aluno um “contrato de aprendizagem” que é ensinar a autonomia, isto é, a aceitação responsável da sua própria aprendizagem. Neste sentido, a função última do professor (...) é transformar o aluno em agente da sua própria aprendizagem, desenvolvendo-lhe a capacidade de ser um verdadeiro aprendiz e de se assumir enquanto tal, ajudando-o a saber aprender, o que implica torná-lo capaz de participar ativamente nessa aprendizagem (1992, p. 49-50).

Essa tarefa deverá ser *partilhada* com o próprio aluno, utilizador último dessa mesma planificação. Só assim se poderão verdadeiramente estabelecer os objetivos do programa, tendo em conta as suas características, os seus interesses, as suas expectativas e as necessidades comunicativas.

Esta abertura ao aluno permitir-lhe-á assumir um papel muito mais ativo no processo, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia e assumir com uma maior responsabilidade a sua própria aprendizagem. É por isso que Holec (1989) citado in Andrade e Sá, 1992, p. 50 especifica o “*saber*” e o “*saber-fazer*” do aluno autónomo, entendendo-se por aluno autónomo aquele que sabe “*prendre en charge son apprentissage*”. Portanto, um aluno autónomo, segundo Bizarro, deve ser capaz de:

Definir objetivos e conteúdos de aprendizagem; escolher e utilizar materiais; possuir conhecimentos declarativos; revelar métodos/técnicas de estudo (conhecimentos processuais); saber quando e porquê agir (conhecimentos condicionais); revelar capacidade de interagir e de aprender com os outros e praticar a auto-avaliação. (Bizarro, 2003, p. 262-263).

Para ajudar o aprendiz na atividade de auto-avaliação, cabe ao professor desempenhar alguns papéis como o de animador, dinamizador, motivador, facilitador; também, ele deve ser um recurso e um mediador ao longo do cumprimento das atividades ligadas à escrita. O professor deve tornar-se disponível para fornecer pistas e informações quando necessário. Enfim, ele é visto como coordenador e orientador das atividades e tarefas a cumprir pelos aprendentes em sala de aula. (Amor 2001, p. 164).

O ensino-aprendizagem da escrita deve combinar a aquisição de competências e conhecimentos específicos a aplicar pelo aprendente de uma LE no momento da produção do seu texto, com o acesso às diferentes partes envolvidas pelo processo da escrita. Estas duas vertentes têm implicações para a ação que deve ser realizada pelo professor.

Nas aulas de PLE, a turma deve constituir um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita. São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos reais ou imaginados.

Com vista a proporcionar aos aprendentes de PLE o domínio da escrita, a ação do professor deve ser orientada por princípios, que sirvam de referência para as estratégias e atividades que são postas em prática na sala de aula.

3. O ensino da escrita

Desde a década de 80, estudos de casos e experimentações foram desenvolvidos, de maneira complementar, para abordar a produção escrita no ensino das LEs.

Também, durante um período, o ato de escrever, no ensino das línguas, foi deixado de lado em prol de atividades de expressão e compreensão orais, por isso, escrever era, do ponto de vista dos alunos, uma atividade fastidiosa que não é necessário adquirir, a não ser para perder tempo a pensar sobre o que se vai escrever.

Realce-se, contudo, que, no ensino-aprendizagem de LE, a produção escrita faz parte das competências a adquirir no campo das tarefas comunicativas que ultrapassa o domínio das competências linguísticas. (CE, 2001, 29).

Hoje em dia, com o crescimento dos meios de comunicação audiovisuais, a necessidade de comunicar em LE fez renascer a escrita. *E-mails*, *chats* de conversação, comentários nas redes sociais recorrem à escrita. Desta forma, o aprendente de LE interage e conversa através do texto escrito e toma consciência da sua importância nesta “pequena aldeia”. Também, “saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todos os cidadãos (...) uma necessidade básica” (Rebelo, 2008, p. 113). Rebelo destaca a importância da escrita em termos interdisciplinares, pois os alunos nas diversas disciplinas tomam apontamentos, elaboram resumos dos conteúdos estudados, fazem pesquisas que traduzam, depois, em trabalhos escritos, produzem textos no seu dia-a-dia. A escrita assume grande importância no processo de ensino-aprendizagem, quer na fase de aquisição de conhecimento, quer durante a estruturação dos mesmos e, finalmente, na aplicação. Portanto, podemos afirmar que esta competência assume grande relevo na aprendizagem aos alunos de LE, relacionando-se intimamente com o seu sucesso ou não, então, “A escrita é, contudo, objecto de ensino-aprendizagem e este será um dos mais importantes desafios para os professores e os alunos. (Carvalho et al. , 2005). Ainda para Carvalho “a escrita facilita a reflexão sobre ideias e sobre a linguagem que no papel, ou no ecrã, se tornam concretas e permanentes. Enquanto processo cognitivo, o ato de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias” (Carvalho et al, 2005, p. 1877).

Na mesma visão, Festas (2002), realça que a escrita pode ser entendida como uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística. Segundo esta mesma autora,

a escrita é também uma atividade cognitiva, pois envolve vários processos cognitivos; basta pensar na importância da atenção, da memória a curto e longo prazo aquando a produção de texto, que ainda pode ser analisada como uma “situação de resolução de problemas, em que o conhecimento inicial é transformado em função dos objectivos previamente definidos” (Piolat e Roussey, 1992, p. 106).

Bereiter e Scardamalia (1987), por sua vez, explicam que o ato de escrever envolve importantes atividades mentais, tais como o estabelecimento de objetivos, planeamento, busca de conteúdos na memória, resolução de problemas, avaliação e diagnóstico de conteúdos, formas de escrever e encadeamento de ideias.

Podemos afirmar segundo Barbeiro que:

A escrita é, assim, entendida como um acto de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como actividade de produção que se apoia na motivação intelectual que solicita processos cognitivos (1999, p. 63).

Com efeito, o desenvolvimento linguístico, discursivo e sociocultural será deste modo incrementado pelo próprio processo de escrita. A atividade mental que a tarefa de realizar uma produção escrita implica faz parte de toda uma experiência de aprendizagem.

Na perspectiva de ensinar a escrita, o QEQR preconiza a sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem da LE. Esta abordagem é voltada para a ação social, o cumprimento de tarefas individuais e/ou em pequenos grupo durante as aulas:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador ou aprendente de uma língua como actores sociais. Este por sua vez, tem que cumprir tarefas (que não são apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. (CE, 2001, p. 29).

Podemos afirmar que ensinar a escrita, com base na execução de tarefas, é um meio de levar o aprendente a experimentar numa situação real, dentro ou fora das aulas de língua. De facto, a tarefa da escrita torna-se um tipo de avaliação de capacidades cognitivas e comunicativas que ele foi adquirindo durante o processo de ensino-aprendizagem da língua em questão.

Assim, na nossa experiência da prática pedagógica, enfrentámos algumas dificuldades relativamente ao ritmo de assimilação e de avanço nas duas turmas integradas nas aulas de PLE, uns tiveram um ritmo rápido, outros menos rápido. Isso é a prova de que a escrita é um processo de ensino a longo prazo e que se vai adquirindo ao longo da aprendizagem.

Ainda sabemos que o domínio da LE na sua vertente escrita é cada vez mais decisivo ao desenvolvimento intelectual e ao relacionamento social dos indivíduos, ao seu acesso a diferentes níveis de conhecimento. Assim, a escrita tornou-se um instrumento essencial no ensino-aprendizagem, de PLE: para a produção, construção e aquisição de conhecimentos, para aceder e se relacionar com o saber. Sendo assim, não podemos ver a escrita como uma “transcrição do que já se pensou”, mas, deve ser vista “como um meio de pensar, analisar, aprender e de se construir como sujeito aprendente” como o salienta Yves Reuter (1996, p. 59), mostrando toda a sua importância em contexto de sala de aula, afirma:

On écrit pour construire des connaissances et en construisant des connaissances dans toutes les disciplines. (...) À la fois obstacle potentiel et vecteur de la construction des savoirs, l'écriture est un lieu où l'élève construit son rapport au savoir. Il utilise ou non l'écriture comme un mode d'accès au savoir, il se représente ou non qu'écrire est un moyen pour lui de penser, d'apprendre, de se construire comme sujet apprenant, etc.

Assim sendo, podemos dizer que, no ensino de PLE, a abordagem da escrita faz parte das competências a adquirir no campo da realização das tarefas comunicativas que ultrapassam o domínio da competência linguística. (Conselho da Europa, 2001). A sua revalorização e implementação como ferramenta ou instrumento nas aulas de PLE, seria um dos variáveis caminhos do desempenho do aprendente dentro e fora da sala de aula e também o do professor em sua reflexão didática e sua capacidade criativa. A escrita proporciona uma reflexão da parte do professor em função da elaboração das atividades, geralmente, indicadas por exercícios orais ou de compreensão da leitura sobre o tema predefinido para a aula. Segundo Willems, citado por Bizarro e Braga (2004, p. 57), a aprendizagem das LEs:

s'il s'effectue sous la houlette d'un professeur averti, est un processus à long terme qui permet de découvrir la richesse des autres manières d'appréhender

le monde et la communication humaine, c'est à cet égard l'une des activités intellectuelles la plus gratifiante que l'on puisse imaginer.

Um professor experimentado aborda a escrita como “um processo a longo prazo” que lhe permite descobrir a riqueza das múltiplas outras formas de compreender “o munda e a comunicação humana”. Isso quer dizer que a aquisição da escrita é um exercício progressivo, daí que nos pareça fundamental a necessidade do seu ensino nas aulas de LE. Willems chama-nos a atenção, enquanto futuros professores de PLE. É preciso sabermos que os aprendentes devem desenvolver uma dimensão enriquecedora, partilhando suas ideias recebendo sugestões de uns e dos outros, ao cumprir tarefas comunicativas em pequenos grupos. Em suma, ensinar a produção escrita em contexto comunicativo, organizado em sala de aula, pode ser um modo de se encontrar com o outro e aceitá-lo, um meio de transmitir o seu pensamento.

Para tal, segundo Barbeiro e Pereira, o professor pode (e deve) propor, para a aula, a prática de atividades diversificadas e facilitadoras que levam o aprendente, além do desenvolvimento das competências linguísticas, de comunicação e de aprendizagem, a envolver a sua própria dimensão sociocultural e a da língua alvo. Por um lado, o aprendente faz um grande esforço cognitivo durante a execução da tarefa escrita individual ou em grupo. Por outro, para que ele possa desenvolver bem a sua competência escrita, o papel do professor é fundamental no sentido em que este possa guiar e ajudar os aprendentes numa tomada de consciência que lhes permitirá a utilização de estratégias de aprendizagem que vão adquirindo, a fim de que não haja bloqueio durante a execução das tarefas. Pois, um dos grandes desafios do aprendente é saber usar os conhecimentos adquiridos nas competências de aprendizagem e comunicação em relação à escrita. Os mesmos autores afirmam que a ação do professor no ensino da escrita deve ser orientada pelo seguinte conjunto de princípios: ensino do processo (planificação, pôr em texto, rever); ensino sequencial das atividades de escrita; ensino que permite uma regulação externa e interna da produção textual; ensino que assegure uma gradual complexidade da produção textual. (Barbeiro e Pereira 2007, p. 10).

A competência existencial implica diretamente em “suas atitudes, motivações, estilos cognitivos, a consciência da língua e da comunicação, etc.”, segundo o QECR (2001, p. 152).

É convencionalmente aceite que escrever, pela atividade que pressupõe, promove a organização e o desenvolvimento da parte cognitiva. Sendo assim, ela própria permite ler melhor, potencia e acelera a aquisição linguística, enfim, permite aprender mais e melhor.

Na mesma perspetiva a produção escrita é apresentada como uma atividade muito complexa em termos cognitivos, pois envolve a planificação, definindo objetivos, a escrita e a revisão, ou seja, recolher informação, conhecimento, para depois o transformar, segundo determinados objetivos. Daí que seja considerada uma situação de resolução de problemas (Albuquerque, 2002; Festas, 2002).

Segundo Scardamalia e Bereiter (1985), para os alunos adquirirem as regras fundamentais da escrita, a pedagogia da escrita deve incentivar a prática da planificação e da revisão do texto escrito, incidindo assim na metacognição (Festas, 2002).

No ensino-aprendizagem de LE, o professor, ao abordar o processo da escrita, desenvolve os momentos fundamentais do ensino que são ouvir, falar, ler e escrever e também na criação de atividades, o professor pode favorecer o cumprimento de tarefas em pequenos grupos, como o salienta Bizarro:

(...) a escrita não é (sempre) um acto solitário e que o contexto pedagógico pode/deve ser propício ao seu desenvolvimento, em experiências do domínio social, que, certamente, beneficiarão, antes de mais, o próprio indivíduo. Quantos medos se perdem por fazermos experiências em grupo, quantas novas capacidades se adquirem e as antigas se consolidam, na experiência da entreajuda e da partilha? (2001, p. 286).

Concluimos, portanto, que a implementação de uma pedagogia da produção escrita nas aulas de PLE, que parte da abordagem comunicativa, deve elaborar tarefas e atividades que exijam dos aprendentes a mobilização dos conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais; as capacidades cognitivas, metacognitivas e as competências, ensinando a escrita como um meio que favorece a comunicação.

4. A produção escrita em situação comunicativa

Ensinar a escrever é uma tarefa da escola. Este é um desafio indispensável para todas as áreas escolares, uma vez que escrever é faz parte dos meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender do aprendente. No que se refere à competência de produção escrita, podemos afirmar que nem sempre esta foi considerada como um objeto de estudo. Entendia-se que a sua aprendizagem decorreria da contaminação por outras competências. Ainda hoje, apesar de a avaliação recair sobre a escrita, esta tem sido relegada para o segundo plano. Assim se justifica a urgência de desenvolver esta competência.

Um dos pontos de partida para que tal se viabilize poderá ser o aproveitamento dos conhecimentos prévios do aprendente. A reorganização do ensino de LEs remete para o desenvolvimento de determinadas competências, uma das quais a competência de produção escrita. Um dos objetivos do professor de PLE deverá ser, pois, capacitar o aprendente para a comunicação na sua aceção mais lata, produzindo escritos de forma simples, breve e articulada, enunciados correspondentes a necessidades específicas de comunicação.

Comunicar por escrito consiste em saber comportar-se de forma adequada no âmbito de certas situações de intercâmbio, por intermédio de um código textual, ele mesmo implicando o domínio de um outro código linguístico (Vigner: 1982).

Ensinar a produção escrita em situação comunicativa pressupõe habilitar o aprendente a capacidade de utilizar a linguagem escrita, isto é, a capacidade para elaborar uma mensagem, reproduzindo-a sob a forma gráfica de acordo com o funcionamento de uma dada língua. É a capacidade que a linguagem escrita possui de transcender o tempo e o espaço que torna o seu ensino-aprendizagem uma experiência relevante.

A escrita, como forma de comunicação, consiste toda ela na resposta a uma solicitação interior e exterior, havendo uma intenção comunicativa que se prende com a origem de um efeito no leitor. Esta comunicação é permanente e passível de reformulação.

De acordo com Vigner,

La prise en considération de la fonction de communication du texte écrit constitue très certainement l'apport essentiel de ces nouvelles méthodologies. Il ne s'agit plus de demander aux élèves de transposer un dialogue au style indirect, de raconter une anecdote, mais véritablement de rédiger un message, appliquant ainsi à l'écrit les principes fondamentaux d'une pédagogie de l'énonciation: qui écrit ? à qui ? à quel sujet ? dans quelle intention ?... (Vigner, 1982, p. 13).

O fundamento da abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de uma LE reside na promoção de oportunidades para a construção de uma competência comunicativa. Sendo assim, a competência comunicativa é composta por um saber linguístico e um saber sociolinguístico, conjugando regras gramaticais com normas de uso. Atualmente, a competência comunicativa dedicada ao ensino de uma LE, cujo principal objetivo é ensinar o aluno a comunicar nessa língua. (Bizarro, 2006, p. 73).

É ainda necessário salientar a associação entre competência comunicativa e competência textual, definida por Ruck (1980, p. 52) como “la capacité d'agir linguistiquement avec succès dans le cadre d'un acte de communication.” Segundo Bizarro (2001, p. 283-284), “No cotidiano, o acto da escrita (...) revela-se como um acto de comunicação por excelência...”

Assim, qualquer falante de uma língua possui uma competência textual, na medida em que consegue avaliar se um conjunto de frases corresponde à ideia empírica de um texto ou não. No ensino-aprendizagem de LE, nomeadamente, no desenvolvimento da competência de produção escrita em situação comunicativa, é necessário que o aluno avalie os seus próprios textos escritos, os escritos em pequeno grupo, auto-avaliando-se tendo em conta os princípios que caracterizam um texto. Podemos, então, afirmar com Fonseca (1992, p. 232-233) que “a produção escrita, em situação de comunicação, implica a interação entre as três componentes da competência comunicativa”, que já referimos para chegar a uma pedagogia da escrita bem sucedida.

5. A pedagogia da escrita

A palavra *Pedagogia* tem origem na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução). A pedagogia é considerada como uma ciência ou disciplina do ensino que começou a se desenvolver no século XIX. Ela estuda diversos temas relacionados à educação, tanto no aspeto teórico como no prático. Portanto, a pedagogia tem como objetivo principal a melhoria no processo de aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos. Como ciência social, a pedagogia está conectada com os aspetos da sociedade e também com as normas educacionais de cada país. (Wikipedia).

A pedagogia da escrita deve adotar as seguintes estratégias “uma que enfatiza os mecanismos de auto-regulação, procurando desenvolver os processos da escrita, através da melhoria das capacidades metacognitivas”, (Festas, 2002, p. 178); “outra que incide nos diferentes processos da escrita e na capacidade de o sujeito os coordenar, nos diversos momentos da produção de textos” (Festas, 2002, p. 178).

A escrita é uma atividade que envolve grande complexidade de operações, que têm de ser desenvolvidas ao longo do processo. O ato de escrever obriga o aluno a dar resposta a tarefas de natureza diversa e simultânea, implicando, por isso, uma grande atenção. É necessário, então, que a pedagogia da escrita aponte estratégias para que o aprendente saiba organizar e combinar todos os processos envolvidos nessa área, apelando aos seus vários conhecimentos para o cumprimento das três etapas do processo da escrita na prática da planificação ou pré- escrita; redação ou escrita e revisão ou pós-escrita. (Figueiredo, 1994). Assim, podemos admitir que a produção escrita resulta de um conjunto de processos a ela ligados que passamos a desenvolver nos pontos seguintes.

5.1. A planificação: Pré-escrita

A escrita engloba algumas disposições e fatores exigidos ao escrevente como bem o explica Vigner quando declara que: “La situation d’écriture définit les conditions matérielles, psychologique et sociales qui régissent l’acte d’écrire. On n’écrit pas n’importe où, n’importe quand et n’importe comment.” (Vigner, 1982, p. 23).

A escrita é uma atividade que envolve grande complexidade de operações que têm de ser desenvolvidas ao longo da aprendizagem. A planificação ou pré-escrita, parte integrante dessa última, envolve a identificação do tipo de texto a produzir e do discurso adequado, mobilizando de conhecimentos, para a conceção de um esquema organizado.

Muita bibliografia tem sido publicada sobre esta temática. Em traços muito gerais, poderemos dizer que a nossa visão apoiou-se em alguns princípios defendidos, preconizados e, essencialmente, ilustrados nas investigações efetuadas por Flower e Hayes (1981); Bereiter e Scardamalia (1983); Bizarro (2001); Leffa (1996), entre outros. Segundo Flower e Hayes (1981), há processos mentais que intervêm no ato de escrever e que têm a ver com a memória de longo prazo do escrevente, por um lado, e, por outro, com o contexto de produção desse mesmo ato.

De acordo com estes mesmos autores (1980), a realização de uma planificação em relação ao texto a redigir é uma forma de organizar e planear ideias, o que será uma ajuda fundamental para a redação do mesmo. O processo de planificação segundo Silva (2008), baseia-se na informação recuperada da memória e no contexto de realização da tarefa a três níveis:

geração (recuperação e seleção das informações guardadas na memória a longo prazo); organização (estruturação dessas informações de acordo com o plano cronológico e/ou hierárquico) e avaliação/controlado (avaliação do plano escrito ou representado, tendo como referência os objetivos inicialmente determinados pelo contexto de produção (Silva, 2008, p. 112)

A planificação apresenta-se como o processo anterior ao processo de escrita propriamente dito e é um momento de extrema importância. Torna-se fundamental, de tal modo que os aprendentes devem fazer os seus esquemas ou rascunhos antes de começar a escrever. Todavia, a planificação poderá estar presente ao longo de todo o processo de

ensino da escrita, pela própria natureza recursiva deste ato. Barbeiro (1999, p. 61), quanto à planificação, refere que:

Para chegar à escrita de um texto, é necessário não apenas gerar elementos, mas também activar critérios e procedimentos. Estes conduzem a recolha ou criação, a selecção e a organização, permitem a tomada de decisão relativamente a este subprocesso, (...) ligados à situação de comunicação em que o texto se insere e ao desempenho da tarefa.

Ao planificarmos, estamos a trabalhar para que haja, no texto, coesão e coerência, servindo-nos disso como plano a seguir durante a redacção. Estamos, ainda, a pensar utilizando toda a nossa atenção. Bizarro salienta que:

O acto de escrever em LE precisará que o aluno se dedique (sozinho, em grupo de dois ou mais elementos ou até mesmo no grupo turma) a uma reflexão (...) a que chamaremos, de modo um pouco abusivo, reflexão/acção, (...) no sentido de activar os conhecimentos que já possui quer em língua estrangeira quer, até mesmo, em língua materna sobre o domínio de referência de que é questão o texto que vai produzir; esta reflexão deverá ser levada a cabo antes, precisamente, de dar início à escrita do texto propriamente dito (2001, pp. 287-288).

A realização de planificação do texto pode mesmo ser vista como a forma como se vai realizar a tarefa, efetuar a pesquisa e a consulta, tomar notas para posterior utilização, seleccionar e organizar a informação, elaborar planos quer mentalmente quer por escrito e projetar a construção do texto em capítulo, parágrafo ou grupo de frases.

Podemos deste modo resumir que o processo de planificação implica a criação e a organização de ideias. “A criação de ideias passa pelo estabelecimento de objectivos e pela procura dos meios para os atingir” (Festas, 2002, p117). Assim sendo, a organização das ideias pode ser concretizada através de um plano escrito ou uma mera hierarquização mental das mesmas que conduz à própria redacção ou escrita.

5.2. A redação: Escrita

A redação ou escrita pode ser vista como o momento em que se dá forma às ideias expostas na planificação. É aqui que se passa a efetiva redação, em que a partir de palavras, frases e parágrafos se constrói o texto. Neste caso podemos dizer que o aprendente envolvido no processo da escrita necessita de ter cuidado na apresentação, na formulação e articulação linguística, pois um texto é muito mais do que um conjunto de palavras ou frases, devendo possuir uma coesão e coerência, que lhe conferem a sua exata natureza. (Pereira 2000). Vigner sugere a ideia segundo a qual: "Écrire ne consiste pas (...) à juxtaposer une suite de phrases bien formées, chacune considérée isolément, mais à les intégrer dans un schéma d'ensemble, de manière à constituer un texte cohérent." (1982, p.14)

De acordo com Vigner (1990), a redação é uma etapa que exige do escritor a composição dos planos já feitos, a retoma de informações já enunciadas, a introdução de novas informações, de modo a confirmar a coesão dos enunciados entre si segundo terão de encontrar os elementos lexicais essenciais para a representação dos factos, acontecimentos, informações no seu "dicionário mental". O processo da redação "tem de corresponder às exigências de explicitação próprias à comunicação escrita (...) [e] coloca em evidência os mecanismos de coesão textual" (Barbeiro, 1999, p. 61-62).

Na perspetiva de Carvalho (2001b), a escrita é o processo que observa o aprendente em aprendizagem, levando-o a, praticamente, ignorar os restantes processos envolvidos na produção de texto. Para este mesmo autor, a escrita levanta dificuldades ao escrevente, na medida em que ele "tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos." (2001b, p.75).

As atividades de escritas levadas a cabo no âmbito de uma ação pedagógica quer assumam um carácter de instrumento ou função, quer tenham em vista objetivos definidos que se prendem com a aquisição da competência comunicativa e de produção escrita a um nível geral, levam sempre os aprendentes a um certo crescimento dos seus conhecimentos da língua em questão.

A produção escrita surge assim simultaneamente como ponto de convergência de várias aprendizagens e como núcleo difusor das mesmas. Então,

Se no primeiro do seu processo de ensino-aprendizagem, o aluno não tem muita consciência da razão que explica as regras que utiliza quando escreve nem sequer o motivo da sua opção, ao receber a ajuda do professor, e até mesmo a de outros colegas, numa dinâmica negociada do acto da escrita, tal situação vai sendo progressivamente modificada, com proveito reconhecido para a sua própria autonomia como escrevente. Esta “negociação” será, aliás, seguidamente reforçada, pela fase da revisão da escrita ou releitura. (Bizarro, 2001, p. 289-290).

Escrevendo sozinho – ou com a ajuda, a colaboração do professor e / ou de um colega - , o aprendente de LE ganhará com o recurso à revisão da sua própria escrita, que a seguir trataremos.

5.3. A revisão: Pós-escrita

Na perspectiva de Flower & Hayes (1980), a revisão surge como a terceira atividade do processo da escrita. Ela pode e deve atuar ao longo de todo o processo, sem excluir uma revisão final. A revisão é, também, vista como uma fase muito importante, na medida em que integra o método da auto-avaliação e da reformulação, apelando à consciência metalinguística do aluno.

Nessa fase o aluno “auto-avalia” o seu texto produzido, verificando inúmeros aspectos, tais como: a construção frásica, a adequação das ideias, a presença de todos os elementos no texto a verificação da coerência entre o texto escrito e a planificação inicial, etc. (Festas 2002, p. 177).

Sendo assim, Leffa (1996, p. 6) define a auto-revisão:

não como uma simples leitura verificar a correção gramatical do que foi escrito, mas como a introdução de mudanças no texto visando a sua melhoria. Essas mudanças podem atingir palavras, frases ou parágrafos e ocorrem através de apagamentos, acréscimos ou deslocamentos. Tratando-se de um processo de auto-revisão, as mudanças são feitas pelo próprio aluno sem ajuda do colega ou do professor.

Foi neste mesma linha que os alunos fizeram a auto-revisão dos textos produzidos, usando a ficha de auto-avaliação que elaborámos e que constituiu um guia para a revisão dos textos narrativos escritos pelos alunos em pares, respondendo às perguntas com *sim/não*. (cf. anexos 6 e 20).

A fase da revisão traz para a produção escrita progresso no modo de agir e de pensar sobre a escrita enquanto processo. Na revisão, os alunos devem ter em conta o papel de interlocutor do professor como mediador e das etapas de revisão e reescrita.

Além do mais, como salienta Bizarro (2001, p. 291),

Convém, contudo, não esquecer que esta fase de revisão não termina com o preenchimento desta grelha ou a resposta a este questionário. Ao aluno deve ser dado o espaço e o tempo necessários para que a releitura que efetuou por esta via produza uma reescrita, em caso de necessidade. Só assim estará assegurada a transferência de saberes e, sobretudo, do saber-fazer proposto.

Os aprendentes só poderão melhorar os seus textos, debruçando-se sobre a língua como objeto de estudo. Por isso é necessário desenvolvermos mecanismos e estratégias de autocorreção implementando, também, uma pedagogia centrada no aluno, promovendo deste modo a sua autonomia.

Assim sendo, Campos refere que:

(...) aplicar estratégias de revisão é dar a conhecer as possibilidades que a língua nos oferece, é saber adequar o material linguístico conhecido a novas situações, é aprender a jogar com as palavras e a aprender a descobrir-lhe o seu sentido. A revisão permite pôr em acção, de uma forma reflectida, novas possibilidades de utilização da língua (Campos, 2005:137).

E será neste movimento círculo de planificação – escrita – revisão e reescrita que a aprendizagem da produção escrita em LE realmente acontece.

Capítulo II - Contexto de Investigação/Intervenção



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

1. O local de estágio: a Faculdade de Letras da Universidade do Porto

O presente trabalho desenrolou-se no ano letivo 2011-2012 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. A realização da prática letiva teve lugar nas aulas do Curso Anual de Português para Estrangeiros na FLUP.

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto foi fundada em 1919 por Leonardo Coimbra. Ao longo dos anos, a FLUP teve várias localizações e foi-se transformando várias vezes, sobretudo ao nível da oferta de cursos e do número cada vez mais crescente de estudantes. Assim, ocupou vários edifícios em diferentes locais na cidade do Porto ao longo da sua existência. Em janeiro de 1996, mudou para o atual local, na via Panorâmica, na cidade do Porto.

Nesta Faculdade notamos recentes acréscimos de serviços, com destaque para uma cantina e uma Residência Universitária. A FLUP dispõe de vários recursos educativos e o seu corpo docente é constituído na maior parte por docentes doutorados nas respetivas áreas de suas especializações.

É dotada de uma biblioteca com mais de trezentos mil volumes em várias línguas e diversos domínios de ensino da respetiva Faculdade e de outras. Pode-se ter acesso a esta biblioteca presencialmente e também através do catálogo em linha. É visitada diariamente por pessoas de quase toda a Europa e mesmo de outros continentes.

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto acolhe mais de três mil estudantes de várias nacionalidades. Com o Processo de Bolonha, ela oferece treze cursos de Licenciatura, trinta de Mestrado e dezoito de Doutoramento. As áreas educativas de ensino desta Faculdade são diversas, como se pode comprovar na própria página web¹.

Os cursos do Primeiro Ciclo, geralmente, chamados Licenciatura são os seguintes:

- Arqueologia
- Ciência da Informação

¹ Cf. https://Sigarra.up.pt/flup/web_base.gera_página=1182, consultado em 13 de junho de 2012

- Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Multimédia
- Ciências da Linguagem
- Estudos Portugueses e Lusófonos
- Filosofia
- Geografia
- História
- História da Arte
- Línguas Aplicadas
- Línguas e Relações Internacionais
- Línguas, Literaturas e Culturas
- Sociologia

Os do Segundo Ciclo ou Mestrado são:

- Arqueologia
- Ciência da Informação
- Ciências da Comunicação
- Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas
- Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
- Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do EB e ES
- Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
- Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário
- Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário
- Estudos Anglo-Americanos
- Estudos Africanos
- Estudos Alemães
- Estudos de Teatro
- Estudos Literários, Culturais e Interartes
- Estudos Medievais
- Filosofia

- História Contemporânea
- História da Arte Portuguesa
- História e Património
- História, Relações Internacionais e Cooperação
- Linguística
- Multimédia
- Museologia
- Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira
- Riscos, Cidades e Ordenamento do Território
- Sistemas de Informação Geográfica e Ordenamento de Território
- Sociologia
- Sociologia e Saúde
- Tradução e Serviços Linguísticos
- Turismo

Ao nível do Terceiro Ciclo ou Doutoramento, a FLUP oferece os seguintes cursos:

- Arqueologia
- Didática de Línguas
- Estudos Anglo-Americanos
- Geografia
- História
- História da Arte Portuguesa
- Informação e Comunicação em Plataformas Digitais
- Linguística
- Literaturas e Culturas Românicas
- Museologia
- Sociologia
- Tecnologias da Linguagem Humana
- Texto e Evento na Europa da Idade Moderna (Doutoramento Conjunto Erasmus).

Salientamos, no presente trabalho, a aposta no Português como Língua Estrangeira, que motivou a criação do presente mestrado em 2007/2008.

2. O Ensino de Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira na FLUP

O ensino da área de PLS/LE desenvolveu-se a nível nacional, tendo-lhe a FLUP prestado forte atenção, desde há vários anos. Através da página web² da Faculdade, vemos que existe uma grande oferta no que diz respeito a esta área disciplinar. Salientamos que esta oferta é composta por dois tipos de cursos: Curso de Língua e Curso de Formação de Professores.

Para os estrangeiros que desejam aprender a Língua portuguesa, a FLUP dividiu a sua oferta em três cursos:

- Curso Anual de Português para Estrangeiros;
- Curso de Verão de Português para Estrangeiros e
- Curso Intensivo de Português para Estrangeiros.

O Curso Anual estende-se num período de um ano letivo dividido em dois semestres. Foi neste curso que se inseriu o nosso estágio e correspondente trabalho de investigação/intervenção. Na página web, podemos ver que este curso se destina aos estrangeiros de estatutos diferentes: estudantes, profissionais e outros de diferente idade com um mínimo de 16 anos, “ para os quais a Língua Portuguesa seja uma Língua Estrangeira”³. A seleção de aprendentes ou formandos não se baseia em critérios de nacionalidade ou situação profissional, mas resulta de agrupamento de alunos com situações profissionais variadas. Assim, há estudantes de várias faculdades e nacionalidades, trabalhadores, alunos Erasmus, etc.

A oferta do Ensino de PLS/LE, na FLUP destina-se ao ensino ou ao enriquecimento de formação pessoal dos seus destinatários. Esta área destina-se, preferencialmente, aos cidadãos cuja língua materna é o Português e, especialmente, a pessoas que têm uma formação, especialização ou qualificação pessoal relacionada com o

² Cf. https://Sigarra.up.pt/flup/cursos_geral.FormView?P-CUR_SIGLA=LCL, consultado em 13 de junho de 2012

³ Cf. https://Sigarra.up.pt/flup/cursos_geral.FormView?P-CUR_SIGLA=LCL, consultado em 13 de junho de 2012

Ensino de Português. A FLUP abriu a sua porta aos estrangeiros que dominam o Português e que decidiram prosseguir os seus estudos para obterem competências profissionais através do ensino da Língua Portuguesa, realizando, por exemplo, o Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (MPLSLE).

Apesar de não existir uma licenciatura de ensino em relação direta com o PLS/LE, este representa de qualquer forma uma possível saída profissional ou educativa dos cursos do 1º ciclo da FLUP, nomeadamente, as Licenciaturas na área de línguas (caso dos Estudos Portugueses e Lusófonos e da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas). Neste caso, de qualquer dos modos, a realização do Mestrado em PLE/PLS tornou-se altamente aconselhável.

O MPLSLE foi criado no ano letivo 2007/2008 com a intenção de preparar futuros docentes da área do PLE. Lembramos, ainda, a presença da área de Ensino de Português como Língua Estrangeira no antigo curso de Línguas e Literaturas Modernas que existiu durante três anos, de 2004/2005 a 2006/2007 e funcionou antes do Processo de Bolonha.

Segundo o regulamento interno do curso de MPLSLE⁴, a admissão a entrada no Mestrado é reservada a pessoas detentores de uma licenciatura com o mínimo de 180 créditos ECTS ou um grau equivalente nacional ou estrangeiro reconhecido pela FLUP ou ainda a pessoas com um diploma e um currículo escolar, científico ou profissional reconhecido para a realização do dito mestrado.

O mestrado de PLE tem um período de dois (2) anos letivos. O primeiro ano é constituído por Unidades Curriculares divididas em dois semestres. Cada semestre é composto de quatro Unidades Curriculares em relação direta com o mestrado e uma Unidade Curricular de opção à escolha do estudante. O segundo ano divide-se também em duas componentes, uma de estágio pedagógico e outra de seminário de projeto. Ao

⁴ Cf. https://Sigarra.up.pt/flup/web_base.gera_página?P_página_1166, consultado em 13 de junho de 2012

⁵ Regulamento do Ciclo de estudo conducente ao Grau de Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, em: https://Sigarra.up.pt/flup/conteúdos_Service_Conteudos_Cont?pct_id=39274 Pv_cod=269qrh2Ctaaa, consultado em 13 de junho de 2012

fim dos dois anos, e depois da realização e defesa pública do relatório de estágio, o mestrado dá acesso a um diploma que confere o grau de Mestre.

Refira-se, ainda, que a FLUP, através da secção de formação contínua, administra um curso de atualização para professores de Português como língua estrangeira. Segundo a página web do curso em questão, este destina-se:

- em primeiro lugar, a professores de Português como Língua Estrangeira que desejam atualizar a sua atividade profissional no ensino do PLE;

- em segundo, a professores de Português como Língua Materna que querem também formar-se no Ensino do Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira (LS/LE);

- por fim, a licenciados que escolheram orientar a sua atividade profissional para o ensino de Português como Língua Estrangeira.

A FLUP também oferece o Doutoramento em Didática das Línguas e este permite aprofundar a especialização em PLS/LE.

Assim sendo, concluímos pela nossa breve análise que a oferta educativa do PLE na FLUP, é variada e serve tanto para os estrangeiros que querem aprender a língua portuguesa, como para os portugueses e não só, que ambicionam ensinar o PLE tanto em território português como no estrangeiro. O PLE está a atingir uma grande expansão através de todos os continentes. Seria, pois, importante que outras Universidades Portuguesas, mas também Africanas, por exemplo, sobretudo, no Senegal onde o Português é ministrado como Língua Estrangeira desde o Ensino Médio, passando pelo Secundário e o Superior, desde os anos da Independência, possam dar o seu contributo no ensino e na formação desta área estratégica para o desenvolvimento pessoal e social de muitos cidadãos.

3. O núcleo de Estágio

Como referimos anteriormente, o 2º ano do Mestrado em PLS/PLE tem duas componentes:

- o seminário e
- o estágio.

Em relação ao estágio, parte integrante do MPLE, realizou-se nas aulas de Curso Anual de Português para Estrangeiros, no ano letivo 2011/2012, no nível A1.2.

O primeiro semestre iniciou-se a 31 de outubro de 2011 e terminou a 22 de fevereiro de 2012; o segundo iniciou-se no dia 12 de março de 2012 e terminou no dia 25 de junho de 2012.

A carga horária de cada semestre é de 60 horas, ou seja, 4 horas por semana. Os alunos são, habitualmente, classificados em níveis, depois da realização de um teste diagnóstico e colocados nos diferentes níveis correspondentes, segundo o resultado do teste.

Assim, tivemos os seguintes níveis e os professores encarregados da docência que são também docentes da FLUP:

- No nível A1.2, a Professora Doutora Rosa Bizarro;
- No nível B.2, o Professor Doutor Luísa Fardilha;
- No nível C1.2, a Professora Doutora Fátima Silva e a Mestre Ângela Carvalho.

Conforme esta divisão, os mestrandos foram divididos em grupos e colocados nos níveis acima referidos, formando núcleos de estágio, com um número de elementos diferentes. O núcleo de estágio do qual fiz parte era constituído por três estagiárias, todas estrangeiras e a nossa orientadora foi a Professora Doutora Rosa Bizarro, Diretora do Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas e com larga experiência de ensino de PLS/PLE e de formação de Professores. As minhas colegas de estágio foram a Yuan TIAN de nacionalidade chinesa e a Maja MAVRAK, de nacionalidade sérvia. Vivi com elas momentos de complementaridade, partilha de experiências, de conhecimentos, saberes e saber fazer, de colaboração no trabalho e muito mais, sobretudo, do ponto de vista humano.

Em relação a este trabalho, é necessário esclarecer que este último foi desenvolvido no nível A1.2 durante todo o ano letivo em duas turmas distintas - uma em cada semestre - e com características totalmente diferentes.

4. A caracterização das turmas de estágio

Designado Curso Anual de Português para Estrangeiros, o curso que lecionámos desenvolveu-se ao longo de dois (2) semestres, correspondendo a cada um uma turma diferente. Sendo ambas do mesmo nível (A1.2), quer em termos de número quer do nível de conhecimento da língua portuguesa, comprovamos, que os alunos da turma do primeiro semestre eram diferentes dos do segundo. Distinguiam-se também pelas nacionalidades e pelo modo como encaravam a aprendizagem da LE.

Relativamente à turma do primeiro semestre, esta foi constituída por quinze (15) alunos (nove do sexo feminino e seis do sexo masculino), sendo:

- um (1) irlandês;
- dois (2) italianos;
- duas (2) húngaras;
- um (1) alemão e nove hispano-falantes;
- quatro (4) espanhóis,
- quatro (4) venezuelanos e
- uma (1) colombiana.

Eram quase todos universitários do programa de mobilidade estudantil, Erasmus. Os aprendentes eram estudantes de algumas das faculdades da Universidade do Porto, como a Faculdade de Letras, a Faculdade de Psicologia, a Faculdade de Arquitetura e a Faculdade de Medicina e frequentavam diferentes ciclos de estudo (licenciatura, mestrado e doutoramento).

O facto de a maioria dos aprendentes ser hispano-falantes influenciou muito a aprendizagem do Português ao nível do ritmo de avanço e da compreensão na abordagem dos diferentes temas e dos itens gramaticais desenvolvidos na sala de aula.

As regências foram ricas ao nível:

- da compreensão do oral e da escrita;
- da comunicação entre aprendentes e a professora e entre eles também durante as aulas;
- da gramática (morfologia e sintaxe);
- do léxico;
- das atividades a realizar em grupo;
- da semântica, o Italiano e o Espanhol.

Tudo isto, por causa da proximidade que existe entre o Português,.

Por outro lado, notámos algumas interferências nos hispano-falantes, em relação:

- a falsos amigos e
- à pronúncia;

De referir que o sotaque espanhol permaneceu muito tempo nos estudantes oriundos de Espanha.

Com a proximidade entre o Português e o Espanhol, os aprendentes hispano-falantes não deram muita importância à aprendizagem da língua em questão porque a acharam fácil de dominar. Portanto, não faziam esforços, como já referimos, na pronúncia, na acentuação e estudavam pouco em casa. Quanto aos alunos do outro grupo, cuja língua materna não tinha nenhuma proximidade com o português, tentaram esforçar-se por terem conhecimentos da língua portuguesa e, ao longo do semestre, empenharam-se bastante na aprendizagem.

Também constatámos, ao longo do semestre, um avanço, em termos de ritmo, muito diferente entre os dois grupos.

Uns tiveram um ritmo da aprendizagem do Português rápido; outros, um ritmo lento. Esta diferença exigiu-nos uma atenção particular a dar aos alunos durante as aulas, nas revisões e correções de exercícios e trabalhos de casa, na elaboração dos grupos para a realização de tarefas ou atividades na sala de aula e até mesmo na disposição dos lugares ocupados pelos alunos. Tentámos sempre misturar o mais possível os alunos de

diferentes nacionalidades / línguas maternas, para que ninguém se sentisse excluído e avançar, com um ritmo equilibrado. E isto tornou o nosso trabalho mais leve e facilitou o avanço da turma no seu conjunto.

Os alunos da turma do primeiro semestre foram, de uma maneira geral assíduos às aulas. Mostraram sempre uma grande motivação e interesse, responsabilidade e uma certa sede para a aprendizagem nas aulas de PLE apesar de os hispano-falantes não terem rentabilizado a proximidade entre o Espanhol / Castelhana e Português tanto como poderiam ter feito (como já referimos). A sua forte motivação provou-se na vivacidade das aulas, no empenhamento de cada um, nas perguntas que, sempre, faziam para esclarecer dúvidas, nas tarefas a realizar em grupo na sala de aula. O facto de eles serem quase todos universitários ajudou-os a concentrarem-se na aprendizagem para melhorar a língua portuguesa, oralmente e por escrito, até porque ela é, para eles, língua de formação universitária.

Assim, podemos dizer que todos contribuíram para um desenvolvimento positivo das aulas durante o semestre.

Em relação à turma do segundo semestre, iniciámos o nosso trabalho com um grupo de treze (13) alunos: cinco (5) do sexo masculino e oito (8) do sexo feminino.

Nesta turma, notámos um certo equilíbrio quanto às nacionalidades. Assim, tivemos:

- três (3) checos;
- dois (2) turcos;
- dois (2) argentinos;
- duas (2) belgas;
- dois (2) italianos;
- uma (1) húngara; e
- uma (1) finlandesa.

A maior parte dos alunos era estudantes, como no primeiro semestre. Mas, desta vez, o grupo era mais unificado em termos de nível de formação. Os universitários, do já referido programa de mobilidade estudantil, Erasmus, eram do primeiro ciclo do Ensino Superior (Licenciatura), de diferentes faculdades da Universidade do Porto. Os outros aprendentes eram trabalhadores. A diversidade linguística e os diferentes graus de conhecimentos prévios da língua alvo dos aprendentes tiveram uma grande influência

benéfica na aprendizagem, no diz respeito ao desempenho, à motivação de cada um para melhorar os seus conhecimentos e ao uso da língua portuguesa em situação oral e escrita.

Nesta turma não houve grandes dificuldades de aproveitamento na aprendizagem do português por parte dos alunos, mas existiram dois níveis dentro da turma: uns tinham tido conhecimentos prévios de LP e os outros não tinham tido nenhum contacto anterior com o Português. Havia dois alunos que já tinham tido um contacto anterior com a língua portuguesa, mas que revelavam outras dificuldades ligadas à pronúncia, a falsos amigos e, um pouco, à compreensão escrita. Essa turma funcionou como a anterior, com dois ritmos: um rápido e outro menos. De facto, o ritmo lento de aprendizagem da maior parte dos alunos foi causado pelos próprios, por falta de assiduidade às aulas. Gostavam das aulas, mas a sobrecarga de trabalho que realizavam no seu curso principal levava-os a faltar.

Daí, resultaram dificuldades no uso da Língua Portuguesa em várias situações: na compreensão do oral, da escrita e no uso da competência gramatical. Através da observação das aulas, sentimos necessidade de lhes chamarmos a atenção para a importância de estudarem em casa, de fazerem os trabalhos que sugeríamos. Notámos, também, que quando não se entendiam entre eles em Português, usavam o Inglês como língua de comunicação, ou, às vezes, as suas línguas maternas.

Com efeito, a variedade linguística – aqui referimo-nos às línguas maternas dos alunos – a pouca diferença de idade, género e geração não influenciou a abordagem das temáticas, no desenvolvimento das aulas e no próprio processo de ensino-aprendizagem da língua alvo. Em paralelo, constatámos que, ao contrário da turma do primeiro semestre, esta se diferenciou a nível da compreensão do oral e da escrita, atingindo resultados menos bons.

Este conjunto de dificuldades tornou a aprendizagem do Português mais difícil ao longo do segundo semestre.

No decorrer do período de estágio, tomámos, pouco a pouco, consciência daquela responsabilidade que um professor deve ter enquanto docente no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Demo-nos conta e percebemos que um professor de PLE deve congrega um conjunto de competências para melhor responder e enfrentar as diferentes situações previsíveis e imprevisíveis, as quais continuarão ao longo da sua carreira.

Este professor deve, igualmente, dotar-se de um “saber”, “saber ser e estar” e “saber fazer”, que viabilizem a resolução de problemas. Deve ter a capacidade de escolher, seleccionar e analisar os materiais adequados, os objetivos e as estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos e apresentar propostas para o tratamento de eventuais dificuldades que os alunos encontrem na aprendizagem e na aquisição de competências essenciais e fundamentais para o uso comunicativo da Língua Estrangeira.

Assim sendo, o professor deve refletir sobre a sua prática letiva para filtrar e classificar os conhecimentos teóricos através de um conteúdo prático no seu “saber fazer” e “saber comunicar”.

Ao tomar consciência das exigências do ensino-aprendizagem de LE, tivemos uma perspetiva geral do percurso a atingir na carreira de docente de PLE. Portanto, este ano letivo de investigação/intervenção, para nós e para os aprendentes, pode ser considerado, como base e princípio de modelação de:

- saberes,
- valores,
- personalidades,
- pedagogia e didática,
- aprendizagem autónoma e aprendizagem da escrita em situação comunicativa,
- vidas para uma integração efetiva e sociocultural no mundo.

Este ano de estágio possibilitou-nos, assim, um contacto direto com o trabalho que um docente deve desenvolver antes, durante e depois de uma aula e compreender melhor as exigências fundamentais que são colocadas ao professor de LE.

Capítulo III – Metodología

1. Os ciclos de investigação/intervenção

Ao longo do ano 2011/2012, tentámos realizar três ciclos de investigação e intervenção que procurámos descrever nestas páginas. Tivemos sempre o cuidado de relacionar a temática do nosso trabalho, a escolha das tarefas, das atividades, tendo em conta:

- ✓ o nível do conhecimento da língua portuguesa dos alunos, (o nível A1.2);
- ✓ o grau de dificuldade do vocabulário a utilizar;
- ✓ a gramática adequada e correspondente ao nível A1.2;
- ✓ a simplicidade e clareza do enunciado das tarefas a cumprir nas atividades individuais, ou em grupo, favorecendo a produção escrita.

Os textos que nos propusemos trabalhar com os alunos foram sempre relacionados com a temática da aula, das realidades atuais do dia-a-dia da sociedade, incluindo a sua cultura. Tudo isto visava motivar os alunos no que diz respeito as aulas de PLE.

A nossa intenção foi promover a produção escrita no ensino-aprendizagem de PLE, sem deixar de lado as outras componentes da competência comunicativa. Deste modo, favorecemos atividades de:

- compreensão do texto ou da escrita: leitura silenciosa e compreensão do vocabulário;
- resposta às perguntas, alargamento do léxico em relação a temática da aula;
- preenchimento de espaços vazios;
- comunicação oral entre os alunos e/ou entre alunos e professor;
- comunicação/produção escrita individual e/ou em grupo.

Estas atividades foram desenvolvidas no sentido de introduzir itens gramaticais ou lexicais relevantes para a aula propriamente dita, em relação ao tema da aula.

1.1. Primeiro Ciclo, Nível A1.2

A nossa primeira experiência de regência no primeiro ciclo de investigação e intervenção decorreu nos dias 6 e 8 de fevereiro de 2012, correspondendo a duas aulas de 120 minutos. Escolhemos o tema da “viagem” para trabalhar e o item gramatical o “Pretérito Imperfeito do Indicativo”. O texto dado aos alunos intitula-se: *Uma viagem a Guimarães* (cf. anexo1). A escolha da cidade de Guimarães não foi aleatória, mas motivada pelo facto de ser Capital Europeia da Cultura durante o ano 2012. Achámos que era atual, interessante e cativante para os alunos. O nosso objetivo era igualmente incentivar os alunos a visitar esta cidade e ter uma visão mais ampla e vivenciada da cultura e da língua com que estão a lidar no dia-a-dia, conhecendo melhor Portugal em termos geográficos, históricos e sociais.

Nestas aulas, promovemos atividades que incentivaram os alunos a escrever, isto é, a produzir textos individuais e em pares; quisemos ainda desenvolver neles a capacidade de compreensão da leitura e, ao mesmo tempo, de competência lexical e gramatical. A este nível, os alunos identificaram as características morfológicas e de uso do Pretérito Imperfeito.

Quanto aos materiais e recursos, usámos:

- um texto, e imagens da internet da cidade de Guimarães;
- a *Gramática Ativa 1* de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra;
- uma ficha informativa sobre o Pretérito Imperfeito;
- os folhetos da Agência de Viagem Abreu de vários destinos: Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Senegal, Algarve, Madeira, Açores, São Tomé e Príncipe.

E assim desenvolvemos a nossa aula com várias atividades e do seguinte modo:

- pré - leitura: introdução do tema da aula através de perguntas orais;
- distribuição do texto aos alunos;
- leitura silenciosa pelos alunos;
- leitura do texto em voz alta pela docente;

- levantamento de vocábulos desconhecidos do texto e explicação de alguns termos, palavras e expressões;
- resposta a um questionário de compreensão do texto, (cf. anexo 1) e preenchimento de um quadro. (cf.anexo2);
- leitura do texto em voz alto pelos alunos.

As respostas dadas pelos alunos foram por eles escritas no quadro e, no fim, procedeu-se à sua correção, com a ajuda da docente.

Nesta mesma aula, os alunos analisaram formas verbais presentes no texto e chegaram à conclusão de que o tempo verbal era o Pretérito Imperfeito (PI) do modo Indicativo; consciencializaram, de seguida, a formação e o uso do referido tempo P.I. À luz de alguns exemplos, descobriram a diferença de uso entre o Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito Simples do modo Indicativo. Os alunos fizeram alguns exercícios de manipulação do Pretérito Imperfeito e foi-lhes pedido que, em casa, fizessem um trabalho do mesmo género. (cf. Anexo 3).

Na segunda aula do dia 8 de fevereiro continuámos com a mesma temática da viagem. Iniciámos a aula com algumas perguntas destinadas a relembrar a matéria dada na aula anterior. A seguir, corrigimos oralmente os trabalhos de casa, escrevendo as respostas no quadro. Seguidamente, distribuámos folhetos publicitários com vários destinos de viagens. Pedimos aos alunos que, em pares, escolhem-se um destino e que, depois, escrevessem:

- o meio de transporte que utilizariam;
- onde se hospedavam;
- o que pensavam fazer;
- o que queriam ver;
- quem pensavam encontrar e quem queriam conhecer;
- o que sentiriam...

Pedi-se-lhes, depois, que fizessem um pequeno texto que relatasse essa sua viagem, no qual deveriam utilizar o Pretérito Imperfeito, o Pretérito Perfeito Simples e os adjetivos da lista entregue (cf. Anexo 3). A seguir, com a nossa supervisão, os alunos tentaram

corrigir os textos que escreveram. Para este efeito, elaborámos uma ficha de auto-avaliação (cf. Anexo 4) que eles usaram para avaliar as diferentes etapas da sua produção escrita do texto narrativo, vendo se respeitaram a tarefa programada em todos os domínios da língua portuguesa.

Finalmente os alunos procederam à leitura em voz alta da ficha de auto-avaliação sobre a sua participação do trabalho, por pares, na sala de aula, o que serviu para esclarecer dúvidas existentes. Concluindo, registámos:

- o empenho dos alunos na realização das atividades;
- a sua motivação e interesse no cumprimento das tarefas;
- a facilidade de utilizar os conhecimentos adquiridos, da língua alvo;
- a sua consciência do trabalho a cumprir;
- a sua responsabilidade e seriedade a fazer atividades.

No fim da aula, pedimos aos alunos que, individualmente, elaborassem em casa um trabalho com o mesmo procedimento, um outro texto, relatando uma outra viagem ou que reescrevessem o texto produzido em sala de aula, eliminando / superando os problemas que tiveram.

1.2. Segundo Ciclo, Nível A1.2

O segundo ciclo do nosso processo de investigação e intervenção foi realizado no segundo semestre, especificamente, nos dias 21 e 23 do mês de maio. Foram duas aulas com duas temáticas diferentes mas o mesmo item gramatical. A primeira aula foi trabalhada do seguinte modo:

- ✓ Pré-leitura: perguntar aos alunos se já tinham ido a um restaurante no Porto e o que tinham comido;
- ✓ Distribuição do texto intitulado: *No restaurante* (cf. anexo 5);
- ✓ Leitura silenciosa, acompanhada do apontamento de palavras e expressões desconhecidas;
- ✓ Explicação das palavras e expressões desconhecidas;
- ✓ Leitura do texto pela professora em voz alta;
- ✓ Compreensão do texto – questionário do tipo “verdadeiro ou falso”, (cf. anexo 5);
- ✓ Correção das frases falsas com alargamento do léxico, sinónimos, antónimos, substantivos, verbos da mesma família...;
- ✓ Leitura dialogada em voz alta do texto, feita pelos alunos;
- ✓ Pós-leitura: Atividade realizada pelos alunos: Imaginar em pares um diálogo entre um cliente e um empregado num restaurante.

No fim, os alunos realizaram uma dramatização do diálogo que escreveram.

Na segunda aula começámos por relembrar o que fizemos na aula anterior. A seguir, introduzimos a temática gramatical, os alunos tentaram descobrir o tempo e o modo e conseguiram estabelecer a regra de formação e o emprego dos verbos irregulares mais usados no Presente do Conjuntivo. (cf. anexo 6). Seguidamente, os alunos realizaram exercícios de aplicação, (cf. anexo7), para consolidação dos conhecimentos adquiridos. Verificámos que os alunos conseguiram fazer todos os exercícios, sem grandes dificuldades. E, por fim, as duas últimas atividades (cf. anexo 8) foram um/a individual e outra em pares; fizeram uma ementa e, a seguir, simularam um diálogo com colega, num restaurante.

Na realização das atividades, durante esta aula, salientamos o interesse e a motivação com que os aprendentes estiveram e o maior aproveitamento que revelaram, sendo esta temática importante para a comunicação do seu dia-a-dia e na sociedade em que vivem.

No que diz respeito à segunda aula, introduzimos uma canção de Dina, cantora Portuguesa, cujo léxico estava relacionado com a alimentação. Com a audição da canção *Amor de Água Fresca*, (cf. anexo 9), pretendíamos que os alunos consolidassem os seus conhecimentos lexicais relativamente aos diferentes tipos de fruta. Ao escolher a canção, tivemos em conta o nível de conhecimento, dos alunos, em língua portuguesa.

Ao trabalharmos a canção, tivemos sempre em mente o nosso objetivo principal: a escrita no ensino/aprendizagem de PLE. Desta forma, esta canção teve como finalidade estimular o gosto pela aprendizagem de um campo lexical do quotidiano, de uma maneira específica e contextualizada. Antes da audição da canção, pedimos aos alunos para nomearem os nomes dos frutos conhecidos. Em seguida, os alunos ouviram a canção e preencheram os espaços vazios no texto. As palavras a usar no preenchimento das fichas foram nomes de frutas. Ocorreu, durante a audição, uma falha na nitidez da pronúncia e na perceção das palavras. Por isso, optámos por três audições. Em primeiro lugar os alunos preencheram os espaços vazios do texto da canção (*Amor de Água Fresca*), individualmente, e depois das três audições; em segundo, juntaram-se em grupos de três e confrontaram as respetivas hipóteses de respostas no sentido da complementaridade, acolhendo as opiniões de uns e outros.

A seguir, tiveram acesso à letra completa da canção, fizeram uma leitura silenciosa e apontaram as palavras desconhecidas. A atividade da compreensão do texto foi realizada pelos alunos, num ambiente descontraído, cheios de interesse e motivação.

Com o léxico relativo à temática da aula, eles conseguiram preencher espaços vazios com nomes de dois tipos de fruta: a mais usual e a silvestre. Seguidamente, os alunos fizeram duas atividades de grupo (cf. anexo 9). No entanto, tiveram algumas dificuldades com nomes da fruta silvestre e tropical, e nós, enquanto docente, ajudámo-los a nomeá-las com exemplos, fazendo frases.

Nestas atividades notámos que continuaram muito interessados e motivados; aliás, conseguiram acompanhar a canção cantando-a.

A outra atividade que os alunos realizaram, consistiu na escrita, em pares, de um diálogo entre um cliente e um vendedor num pomar, tendo em conta os conhecimentos lexicais adquiridos (cf. anexo 10).

De seguida, foi tratado um outro item gramatical: as preposições de movimento, de tempo e as locuções prepositivas de lugar (cf. anexo 11).

Para que eles treinassem e consolidassem a produção escrita, propusemos-lhes uma última atividade no sentido de trocar ideias, pontos de vista, opiniões, isto é, privilegiar a escrita em situação comunicativa. A atividade em pares constou na elaboração de frases, usando as locuções prepositivas indicadas sem se esquecerem das eventuais contrações.

Em conclusão, podemos salientar que este segundo ciclo foi marcado por algumas dificuldades em termos de conhecimentos linguísticos, mas que, longe de desmotivarem os alunos, os levaram a empenhar-se e estudar um pouco mais. O reforço das aprendizagens fez-se sentir - como se comprovou no ciclo de intervenção seguinte.

1.3. Terceiro Ciclo, Nível A1.2

O terceiro ciclo de investigação/intervenção foi realizado em duas aulas, com a mesma temática e com dois itens gramaticais diferentes. A primeira aula foi dada no dia 11 de junho e a segunda, no dia 12 do mesmo mês. O tema abordado foi o da saúde. O texto que apresentámos tratou-se de uma consulta, um diálogo entre um médico e uma doente. No item gramatical, abordámos os advérbios de tempo, lugar, modo e de intensidade. O texto trabalhado durante a aula introduzia os advérbios a estudar.

Para motivar os alunos para o desenvolvimento da aula e para a abordagem do tema da saúde, começámos por uma atividade de pré-leitura, convidando-os a participar num pequeno diálogo sobre o seu próprio estado de saúde e sobre eventuais experiências que já tivessem tido em Portugal que os tivesse obrigado a visitar um consultório médico ou um hospital.

De seguida, distribuámos o texto intitulado: *Uma consulta*, (cf. Anexo12). A docente leu, com a ajuda da outra estagiária, o diálogo em voz alta e esclareceu dúvidas de compreensão de algumas palavras. Para comprovar a compreensão do texto, os alunos responderam a perguntas do tipo “verdadeiro ou falso” e, depois, corrigiram as frases falsas. O exercício seguinte consistiu no alargamento do léxico relacionado com a temática da saúde (cf. anexo 13).

Posteriormente, com a ajuda das frases do quadro (cf. anexo 14), os alunos escreveram um diálogo entre um médico e um paciente, num consultório. No fim, dramatizaram esse mesmo diálogo em pares, e assim sendo, todos participaram no trabalho de grupo.

De modo a atingir o nosso objetivo principal - pôr os alunos a escrever - tendo sempre em conta o tema do nosso trabalho, desenvolvemos uma outra atividade de preparação/manipulação de escrita. Com as nossas instruções, os aprendentes conseguiram observar a ficha informativa dos advérbios (cf. anexo 15), caracterizar e nomeá-los e dar a função de cada grupo.

Então, pedimos-lhes que escrevessem cinco frases, usando advérbios de lugar, de tempo, de modo e de intensidade a escolher nas quatro listas do quadro (cf. anexo 15), que trabalharam como item gramatical.

A correção da escrita foi feita por eles, em primeiro lugar e, em seguida, por nós, para explicitar eventuais dúvidas.

A última atividade (cf. anexo 16) foi um trabalho individual. Julgámos o momento oportuno para verificação do avanço de cada aluno em relação à produção escrita. Então, propusemos que imaginassem e escrevessem um correio eletrónico que a D. Marta enviou a sua filha para dar notícias da sua saúde, depois da consulta. Para a avaliação da produção escrita, elaborámos uma grelha de auto-avaliação dos textos, mas, desta vez, cada aluno, depois de escrever o seu texto, fez a sua própria avaliação, tendo em conta as perguntas da grelha de auto-avaliação (cf. anexo 17). Os alunos, ao receberem a grelha de avaliação, tiveram a possibilidade de corrigir e reescrever o correio eletrónico antes de o entregarem.

Ao corrigirmos posteriormente os textos, demos-nos conta de que os alunos tinham bastantes conhecimentos linguísticos para o seu nível de proficiência, A1.2. Notámos, ainda, a falta generalizada de sinais de pontuação, de sinais de acentuação - os acentos agudo, grave, circunflexo, o til -, que fazem falta nos textos. Pensámos e deduzimos que este facto se fica a dever à desvalorização de todos estes aspetos na escrita em Língua Materna e, logo, na LE. Quanto à estrutura discursiva, os alunos não revelaram dificuldades, pois, já têm conhecimentos prévios em relação à escrita de um correio eletrónico, sabendo, por exemplo, como iniciar e como terminar.

O texto, *Na farmácia*, utilizado na segunda aula deste ciclo, teve a mesma temática, como já tivemos a ocasião de referir. A aula ocorreu no dia seguinte, 12 de junho. Foi, também, um texto de diálogo, mas, desta vez, entre um cliente e um farmacêutico, (Cf. Anexo 18). Como item gramatical novo, introduzimos o particípio passado e a voz passiva.

Depois de efetuada uma leitura silenciosa pelos alunos e de explicado o vocabulário novo, procederam à atividade registada no anexo 19. Ela consistiu a escolha de uma das três respostas propostas.

Deste modo, tentámos ensinar aos alunos a linguagem de um folheto de informações sobre como utilizar um medicamento, passando pelas indicações, a posologia, as doses recomendadas e as contra indicações.

A atividade seguinte foi feita em pares. Os alunos redigiram um novo diálogo, a partir da instrução seguinte: *Com o/a seu/sua colega do lado, simule um diálogo na farmácia entre um cliente e um farmacêutico. Não se esqueçam de: utilizar formas de saudação, pedir informações, dar informações, usar formas de agradecimento e despedida. (cf. anexo 19).*

Em seguida, os alunos tiveram como tarefa voltar ao texto inicial para atentarem nas palavras e frases assinaladas a negrito. Posteriormente, os alunos conseguiram identificar as formas de particípio passado presentes no texto. Isto facilitou-nos a abordagem do item gramatical, tendo eles formulado a regra da formação da voz passiva.

Fornecemos, então, aos alunos uma lista dos verbos com duplo particípio passado, mais utilizados (cf. anexo 20).

A última atividade desta aula consistiu em escrever, individualmente, seis frases, utilizando verbos do quadro, à escolha de cada um, no particípio passado. Para a correção usámos, sempre, numa primeira etapa, a estratégia de os aprendentes escreverem no quadro as frases que tinham escrito nos cadernos. Na segunda etapa, tentarem eles mesmos corrigir os erros cometidos pelos colegas, sobretudo a pontuação, que foi o grande problema deles. Na terceira etapa, demos a nossa opinião sobre as suas frases e em relação à correção que fizeram, elucidámos algumas questões levantadas pelos alunos, o porquê de certas correções e a importância da pontuação num texto escrito.

Esta última aula foi a melhor experiência de regência que tínhamos feito e os alunos aderiram, instaurando um clima e um ambiente favorável e, também, dispostos a acolher a mensagem veiculada durante a aula. Sempre sentimos a sua motivação e o seu interesse na aprendizagem da língua alvo.

2. Balanço final

A nossa experiência do estágio foi enriquecedora para o nosso futuro como docente de PLE. Verificamos que conseguimos adaptar-nos a esse nível (A1.2) de proficiência e às dificuldades características das turmas, promovendo aulas motivadoras e animadas para um bom ambiente de aprendizagem, propício à participação e a adesão dos aprendentes.

Em geral, as atividades que propusemos foram interessantes, não só pelo facto de serem centradas na produção escrita no ensino-aprendizagem de PLE, mas também, no universo dos alunos e, ainda, porque escolhemos temáticas, itens gramaticais abrangentes e variados nas três regências que promoviam a aprendizagem indutiva. As atividades e tarefas foram propostas, tendo em conta o nível de aprendizagem dos estudantes: nível A1.2. Relativamente aos materiais, salientamos que as fichas de trabalho propostas foram, quase todas, da nossa própria autoria a partir do recurso a materiais autênticos.

Notámos algumas dificuldades na gestão do tempo, nem sempre conseguimos encaixar o material preparado no tempo definido para a duração da aula, sobretudo, na primeira regência. Nas duas outras regências, tentámos respeitar o tempo e conseguimos. A outra dificuldade que tivemos situou-se na articulação das diferentes partes da aula, por exemplo, passando de um ponto a outro, com lógica interna.

Tentámos dinamizar as aulas, as atividades e tarefas sobre a escrita e ajudar os aprendentes a ampliar os seus conhecimentos gramaticais, lexicais, discursivos. Oscilámos entre a proposta da produção escrita de textos e de frases, tentando, deste modo, corresponder às necessidades de formação dos próprios aprendentes. Desenvolvemos as suas competências de comunicação e de aprendizagem em PLE.

Em suma, podemos sublinhar o interesse e a motivação dos aprendentes, que aderiram com muito gosto às atividades propostas, dando o melhor de si mesmos, participando no cumprimento das tarefas e na interação comunicativa durante as aulas.

Conclusões

A investigação/intervenção apresentado neste relatório surgiu da experiência vivida enquanto aluna de Português como “*Langue Vivante 2*” (LV2), no nosso país e cá em Portugal, especialmente, durante o curso de língua (PLE) realizado na FLUPe no estágio pedagógico que descrevemos. Tudo isso deu-nos um impulso para a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita nas aulas de PLE. As principais pistas de exploração da temática do nosso trabalho relacionam-se com uma implementação de uma pedagogia de escrita que privilegiará os processos formais e fundamentais que são a planificação, a redação e a revisão. A importância da escrita como instrumento no ensino de uma LE, consciencializando os aprendentes a aderir ao seu desenvolvimento com motivação, é, hoje, de grande interesse.

O nosso entendimento da escrita em PLE baseia-se no princípio de que a educação é o lugar onde se prepara o exercício eficaz e autónomo da cidadania e a posse do “saber”, “saber-ser”, “saber-estar”, “saber-fazer e aprender”. (Conselho da Europa, 2001). Por isso, o processo de escrita deve revestir-se de dinamismo e recursividade, ao insistir sobre a planificação, redação e revisão, visando o aperfeiçoamento dos textos produzidos e a sua importância no ensino-aprendizagem de PLE. Tentámos, no presente relatório, fazer corresponder a nossa reflexão com os objetivos que traçámos na parte introdutiva.

Portanto, a nossa reflexão teve por alicerce um enquadramento teórico de uma variedade de fontes que foram fundamentais à aplicação da metodologia desenvolvida no capítulo III para uma implementação do processo da produção escrita nas aulas de PLE, criando fichas de auto-avaliação para o uso dos aprendentes na fase da revisão e levando-os à reescrita dos textos, em caso de necessidade, antes de serem avaliados pelo professor.

Considerámos que este procedimento ajudou os alunos a progredir na aprendizagem da língua portuguesa e na consciência da releitura dos textos por eles produzidos. Assim, acreditámos na ideia de que a escrita é benéfica e motivadora para as aulas de PLE, no sentido em que ajuda à realização das tarefas, ao processo interativo em sala de aula, ao fortalecimento de laços de afinidade entre os alunos e entre eles e o professor, em situações reais de comunicação.

As expectativas à volta da relevância da escrita como objeto de estudo no ensino-aprendizagem de PLE foram concretizadas ao longo dos três ciclos de investigação e intervenção. Através de um longo processo de observação, treino e descrição das reações, comportamentos e evolução dos aprendentes perante as atividades propostas, pudemos, assim, concluir que os resultados foram bastante satisfatórios. Em geral, o uso da escrita como forma de aprendizagem de aspetos relacionados com a língua portuguesa foi bem acolhido pelos aprendentes das duas turmas integradas na nossa investigação/intervenção. Não obstante a diferença do nível de domínio dos conhecimentos linguísticos e do ritmo de avanço na aprendizagem que notámos entre os aprendentes de ambas as turmas, houve sempre uma evolução positiva.

Na turma do primeiro semestre, mais desenvolvida em termos de compreensão e domínio de conhecimentos linguísticos, apenas nos foi possível aplicar um ciclo de investigação/intervenção por razões de calendarização de todo o trabalho de estágio. Os outros dois ciclos ocorreram na turma do segundo semestre, caracterizada por maiores dificuldades de vários géneros, sobretudo, ao nível de conhecimentos prévios da língua portuguesa com alguns aprendentes, mas que forneceram notáveis progressos no fim do curso.

As atividades por nós criadas no âmbito de tarefas escritas e comunicacionais permitiram aos alunos ter, não só, acesso a determinados aspetos linguísticos do Português, mas também, desenvolver a sua competência comunicativa em situações reais do seu dia-a-dia e atentar em certas particularidades da vida sociocultural do país em que se encontram.

O ensino da produção escrita mencionado e a execução das tarefas a ela associadas, permitiram que os aprendentes mostrarem um avanço benéfico na sua aprendizagem da língua alvo. Os diálogos frequentemente estabelecidos entre os alunos e o professor entre eles próprios, sobre o conteúdo das aulas, estimularam discussões de interesse, provando o seu gosto e motivação naquilo que estavam a aprender.

Os momentos de prática da escrita em pequenos grupos consolidaram o acolhimento mútuo das ideias e pontos de vista de uns e outros, o que os levou a fazer comparações, quando necessário, entre os seus países de origem e o país onde se encontram: Portugal. cremos, deste modo, que o aprofundamento do conhecimento

relativo à escrita e à comunicação oral em situações reais permitiu que os princípios básicos da produção escrita fossem atingidos por parte dos aprendentes.

A conclusão integral a que chegámos prende-se, necessariamente, com a relevância que a produção escrita pode ter como forma de acesso ao conhecimento de uma língua por aprendentes de diversas nacionalidades e contextos socioculturais.

Aos professores compete utilizar frequentemente, sem preconceito nenhum, a escrita como meio de aquisição de conhecimentos de vária ordem nas suas aulas.

Ao longo das nossas regências, proporcionámos aos aprendentes a possibilidade de participarem na tarefa de correção dos seus próprios textos oralmente e, sobretudo, por escrito e podemos dizer que aderiram bem às atividades e tiveram a oportunidade de corrigir os seus textos e os dos colegas. Achamos que, atualmente, o professor não é o único detentor do saber, mas o mediador e o facilitador da aprendizagem, devendo criar estratégias e atividades que levem os aprendentes a ultrapassarem as suas dificuldades. E foi este o perfil que adotámos.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. P. (2004). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psicológica*, 30, 79-94.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, A. & Sá, M. H. (1992). *Didáctica da LE. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Porto: Edições Asa.
- Araújo, A. E. S. L. (2008). *Representações sobre o ensino do português em Cabo Verde*. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, M. L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (1999). Como estimular ... práticas inovadoras em escrita. *Noésis*, 49, pp. 14-16.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbier, M.-L. (2003). Écrire en L2: Bilan et perspectives des recherches. In *Arobase*, Vol. 1-2, p. 7
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bizarro, R. (2008) (Org.). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas*. Porto: Areal Editores.
- Bizarro, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a Educação no século XXI*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Bizarro, R. (2004). Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo de Ensino Básico), alguns percursos de uma autonomia. FLUP, Porto. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10216/8317>. Consultado em 5 de agosto de 2012.

Bizarro, R. (2003). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira, Contributos para a Educação no século XXI*, Tese de Doutoramento. Porto: FLUP.

Bizarro, R. (2001). Escrever em F.L.E.: Um acto premeditado com futuro. *Revista de Letras* 6, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Vila Real, vol. 12, nº1, p. 283-284.

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Estudos de Homenagem ao Prf. Doutor António Ferreira de Brito*. Edição: FLUP.

Bouchard, R. De, Gaulmyn, M. M. & Rabatel, A. (2001). *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris: L'Harmattan.

Campos, G. (2005). Aperfeiçoamento de texto: Contributo de mecanismos autocorrectivos. In J. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. Da Silva e J. Pimenta (orgs.) (2005). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. Actas / II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Canale, M. (1984). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards, R. Schmidt, (eds.). *Language and communication. 2nd edition*. New York: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. In A. Palmer, (eds.). *The construct validation of test of Communicative Competence*. Washington D. C., TESOL, p 32. Disponível em: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>. Consultado em 15 de setembro de 2012

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. vol.1, Nº1, pp. 1- 47.

Disponível em: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>.
Consultado em 15 de setembro de 2012

Carvalho, J. A. B. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2001). *O Ensino – Aprendizagem da Escrita: Avaliar Capacidades, Promover Competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2001b). *O ensino da escrita*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

Charmeux, E. (1983). *L'écrit à l'école*. Paris: CEDIC

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Festas, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de texto. *Psicológica*, 30, 173-175.

Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática, In F. I. Fonseca (org.). *Pedagogia da escrita*. (pp. 229-239) Porto: Porto Editora.

Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32; pp. 365-387.

Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.31-50) Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Flower, L. & Hayes, J. (1980). Identifying the Organization of Writing Process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum Associates: 3-30.

Fonseca, F.I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis, 1*, 223-251.
Viseu: Universidade Católica Portuguesa-Centro Regional de Viseu.

Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique*. Paris: Minuit.

Grosso, M. J. et al. (2009). *O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Independente no País de Acolhimento*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Grosso, M.^a J. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua. *Palavras, 27*, 31-36.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Leffa, V. J. (1996). O processo de auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa, 2 a 6 de junho, p. 6.

Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/revisao.pdf>.

Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino das línguas. In H. I. Bohn, P. Vandresen. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeira*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, pp. 211-236.

Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf

Ministério da Educação (2005). *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino Português no estrangeiro*.

Disponível em: <http://www.dgidec.minedu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>. Consultado em 5 de agosto de 2012.

Pereira, M. L. Á. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Porto, Edições Asa.

Piolat, A., & Rousey, J.-Y. (1992). Rédaction de texte. *Elément de psychologie cognitive. Langages*. p. 106. Disponível em: (<http://www.up.univmrs.fr/wpsycle/documentpiolat/publications/PiolatRouseyLangage1992.pdf>). Consultado em 5 de abril 2013.

Plane, S. (1994), «Ecrire au Collège - Didactique et Pratiques d'écriture.», Paris Nathan, p.27. In PEREIRA, M. L. Á. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Porto, Edições Asa. (p. 177).

Rebelo, J. (2008). In R. González (2008). *Dificuldades na aprendizagem da escrita* (Ed.). *La comunicación escrita: Cognición, multilinguismo y tecnologías* (pp. 113-139). Granada: Editorial Nativola.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. ESF, p.59. Disponível em http://www.pratique-cresef.com/p113_de1.pdf *Pratiques* N°113/114, Juin 2002, consultado em 18 de agosto de 2012.

Ruck, H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Hatier.

Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In F.I. Fonseca (org.), *Pedagogia da escrita*. (pp. 127-153). Porto: Porto Editora.

Silva, V. L. T. da (2004). Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?). *Soletras*, 8 (suplemento), 7-17. São Gonçalo: Departamento de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf.htm>. Consultado em 31 de agosto de 2012.

Stevick, E. W. (1982). *Teaching and Learning languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vieira, F. I. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Uma intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Vieira, F. I. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Vigner, G. (1990). Activité d'exercice et acquisition langagière. *Le Français dans le monde*, n° spécial, Fév. / Mars. Paris: Hachette-Larousse, pp. 134-146.

Vigner, G. (1982). *Ecrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris: Clé International.

Anexos

A Marta e o João são dois amigos, estudantes no Porto. No fim de semana passado, *foram* a Guimarães, que este ano 2012 é a Capital Europeia da Cultura e o João conta-nos o que *fizeram*...

No fim de semana passado, eu e a Marta *fomos* à cidade de Guimarães, Capital Europeia da Cultura 2012.

Cheguei cedo à estação, *comprei* os bilhetes de ida e volta no guiché da CP e *fui* tomar o pequeno almoço no café da estação de São Bento. A Marta *apareceu*, pouco depois. *Pôs-se* à minha procura e, quando me *viu*, *veio* logo ter comigo. Estava *muito* alegre e trazia uma máquina fotográfica nova...

Às 08:15, *apanhámos* o comboio. *Sentámo-nos* e *conversámos* um pouco. Também *vimos* a paisagem. Como estava frio, havia geada em muitos telhados e em muitos campos, mas o sol prometia um dia agradável. A viagem foi rápida...

Mal *chegámos* a Guimarães, *fomos* ao posto de informações turísticas e *reservámos* dois quartos num pequeno hotel que era económico e estava bem localizado... Depois, *consultámos* o Programa dos eventos previstos e imediatamente *escolhemos* um evento que *achámos* interessante e a que *assistimos* na noite do sábado: o Festival Internacional de Dança Contemporânea, no Centro Cultural Vila Flor. *Foi*, de facto, uma excelente opção.

Antes do espetáculo, *decidimos* ir dar uma volta no teleférico da cidade e almoçar numa das tasquinhas da cidade... A Marta, que era lisboeta e que visitava Guimarães pela primeira vez, *ficou* maravilhada...

Na manhã de domingo, *passeámos* bastante para conhecer melhor a cidade. *Visitámos* o Museu Alberto Sampaio e o Castelo de Guimarães. De tarde, *visitámos* os Paços dos Duques de Bragança e *percorremos* as Praças do Toural e da Oliveira e as pequenas ruas da cidade antiga. Aqui, as casas, embora antigas, têm muito bom aspeto. Nas janelas há vasos com flores e, no ar, um cheirinho a comida boa... Por isso, só *regressámos* ao Porto no último comboio do dia, cansados, mas felizes e com centenas de fotografias que *tirámos* em todos os momentos.



Cidade de Guimarães.

Compreensão do texto

A- Depois de ler e ouvir o texto responda as perguntas seguintes.

1. Quem são a Marta e o João?
2. Para onde viajaram os dois amigos?
3. Por que é que eles escolheram esse destino?
4. Que meio de transporte utilizaram?
5. Como era o hotel onde eles ficaram de sábado para domingo?
6. Que fizeram eles, mal chegaram ao seu destino?
7. Qual foi o evento que eles escolheram e a que assistiram?
8. Qual foi a opinião deles sobre esse evento?
9. Que lugares / monumentos visitaram eles no domingo?
10. Com que impressão ficaram eles desse fim de semana?

Anexo 2: Léxico (Verbos, Substantivos e Adjetivos): Quadro para completar

Complete o quadro com substantivos e participípios passados provenientes dos verbos seguintes.

VERBOS	SUBSTANTIVOS	PARTICÍPIOS PASSADOS
Exemplo: Olhar	(o) Olho, olhar	Olhado
Observar		
Admirar		
Contemplar		
Esperar		
Chegar		
Perguntar		
Viajar		
Transportar		
Comprar		
Procurar		
Sair		
Parar		
Partir		
Perder		
Vir		
Ir		

Anexo 3: Exercício de manipulação

Exercício 1: Complete os espaços usando a lista dos verbos seguintes no Pretérito

Imperfeito: ser – viver – ter – gostar – ir – almoçar – brincar – andar – jogar – estar – jantar – ser – andar – ficar – voltar – fazer – tomar.

A. Quando eu criança, com os meus pais numa vila perto da cidade do Porto. Os meus pais..... uma quinta com muitos animais. Eu de ajudar o meu pai a tratar dos animais. Quando da escola, com os meus pais e com os meus irmãos e toda a tarde na quinta. Às vezes, de bicicleta e à bola. Quando o tempo bom, de casa. bons momentos que passei com a minha família.

B. Eu também quando na escola primária, no centro da cidade do Porto. para o Colégio Nossa Senhora de autocarro e lá todo o dia. Só para casa às 18h00. Então, os trabalhos de casa, um duche, e para a cama, porque no dia seguinte de me levantar muito cedo.

Exercício 2:

A- Complete com os seguintes verbos no Pretérito Imperfeito.

Ser: eu...	Ver: os senhores...	Querer:
Ficar: ela/ele	Ir: as senhoras...	Levantar-se:
Pôr: vós ...	Ouvir: tu...	Escrever:
Andar: tu...	Fazer: vocês...	Ajudar:
Comer: nós...	Esperar: eu...	Vir: vocês...
Ler: eles/elas...	Estar: o senhor/a senhora...	Observar: nós...
Ter: vocês...	Pedir: nós...	Viajar: tu...

B- Escolha o pronome pessoal e escreva a forma verbal correspondente no P.I.

Admirar:	Procurar:
Sair:	Olhar:
Contemplar:	Viver:
Partir:	Perguntar:
Levar:	Vestir-se:
Perder:	Abrir:
Apanhar:	
Chegar:	

Exercício 3: Faça frases com o verbo no P.I. e no Presente do Indicativo.

Exemplo: 1. (eles) levantar-se cedo / agora / tarde: *Costumavam levantar-se cedo, agora levantam-se tarde.*

2. (eu) trabalhar / num escritório – agora / num banco.

.....

3. Ao domingo (eles) / ficar / em casa – agora / ir / ao cinema.

.....

4.(nós) ter férias / em julho – agora / em agosto.

.....

5. (ele) ser / muito gordo – agora / magro.

.....

6. A Marta / estudar / pouco – agora / muito.

.....

7. O Sr. Machado / chegar atrasado – agora / a hora.

.....

8. (eu) / praticar desporto – agora / não fazer nada.

.....

9. Aos sábados / (ela) ir a praça – agora / ao supermercado.

Exercício 4: Lista de alguns adjetivos qualificativos

Faça 10 frases com adjetivos da lista a sua escolha.

Grande	Satisfeito	Trabalhador
Pequeno	Preocupado	Teimoso
Fiel	Cansado	Sensível
Bonito	Capaz	Ambicioso
Feio	Difícil	Inseguro
Alto	Fácil	Generoso
Baixo	Triste	Simpático
Leal	Antigo	Aborrecido
Admirado	Sincero	Interessante
Atento	Determinado	Velho
Contente	Corajoso	Novo
Zangado	Inteligente	Jovem
Feliz	Paciente	Louco
Alegre	Calmo	Magro
Surpreendido	Preguiçoso	Gordo
	Engraçado	

Anexo 4: Ficha de auto-avaliação

Responda às questões abaixo, assinalando com uma **X** a resposta que melhor corresponde ao seu caso:

Produção escrita de um texto narrativo realizada em grupo	Sim	Não
Compreendi a tarefa?		
Ajudei a respeitar o tema?		
Mostrei interesse durante o trabalho?		
Troquei ideias com o(s) meu(s) colega(s)?		
Ajudei a resolver as dificuldades do grupo?		
Respeitei as opiniões do(s) outro(s)?		
Dei sugestões que foram aceites pelo(s) meus(s) colega(s)?		
Procurei falar e/ou escrever sempre em português?		
Fiz, com o(s) meu(s) colega(s), um plano prévio para o nosso texto?		
Destacámos cada ideia num parágrafo diferente?		
Utilizámos o Pretérito Imperfeito?		
Usámos o Pretérito Perfeito Simples?		
Utilizámos um vocabulário (nomes, adjetivos...) variado?		
Usámos conetores (<i>e, mas, no entanto, primeiramente, depois...</i>)?		
Colocámos ponto final no fim das frases?		
Prestámos atenção à caligrafia?		
Resolvi dúvidas consultando o dicionário e/ou o material dado nas aulas?		
Prestámos atenção à apresentação do trabalho?		

Nome:

Data:

Nível:

Anexo 5: “No restaurante”

O Pedro decidiu convidar a namorada, a Marta, para um passeio na Baixa do Porto.

Pedro: Olá, Amor!

Marta: Olá, meu querido!

Pedro: Queres dar um passeio hoje à tarde, na Baixa? Podemos ir visitar umas exposições ou ver montras, como tu tanto gostas...

Marta: Que bom! Acho bem; é bem importante que aproveitemos o bom tempo destes dias...

Pedro: Sim... Oxalá não haja chuva! Penso que, depois, talvez possamos jantar num restaurante... Que dizes?

Marta: Sim, sim... É uma ótima ideia...

Empregado: Boa tarde, meus senhores!

Pedro e Marta: Boa tarde!

Pedro: Queríamos uma mesa para duas pessoas, por favor.

Empregado: Preferem esta mesa ou uma que esteja perto da janela?

Pedro (*sorrindo...*): Para mim, o importante é que eu coma bem...

Marta: Prefiro aquela perto da janela...

Empregado: Muito bem. Então, façam favor. Aqui está a ementa.

Marta: Muito obrigada.

Pedro: Obrigado!

Passados uns breves minutos...

Empregado: Já decidiram? O que vão escolher para jantar?

Marta: Queria uma sopa de legumes, sardinhas assadas com batata cozida e uma salada de tomate. E tu, Pedro?

Pedro: Eu prefiro um caldo verde, mas o resto é igual ao que escolheste.

Empregado: E para beber?

Marta: Um vinho verde, por favor.

Empregado: Com certeza. E o Senhor?

Pedro: Boa escolha. Vou querer igual, sem dúvida.

Empregado: Tinto ou branco?

Marta e Pedro: Branco e fresquinho...

Empregado: E sobremesa?

Marta: Humm... uma mousse de chocolate se faz favor.

Pedro: Eu prefiro uma taça de morangos...

Uma hora depois...

Pedro: Queríamos a conta, por favor.

Empregado: Aqui está.

Pedro (depois de pagar e de receber o troco): Obrigado por tudo e até à próxima!

Empregado: Nós é que agradecemos... Esperamos que voltem mais vezes!

1. Compreensão do texto; questionário de tipo “ Verdadeiro ou Falso”

Compreensão do texto: a) Indique se as afirmações seguintes são *verdadeiras* ou *falsas*. b) Corrija as *falsas*.

- a) O Pedro e a Marta são vizinhos e andam na faculdade. V/F
- b) Eles foram dar um passeio em Vila Nova de Gaia. V/F
- c) Os dois jovens vão visitar um amigo no hospital. V/F
- d) A Marta aceitou o convite do Pedro. V/F
- e) Eles jantaram naquela noite num restaurante do centro da cidade. V/F
- f) No restaurante, todas as mesas estavam ocupadas. V/F
- g) O casal sentou-se numa mesa que fica perto da janela. V/F
- h) Comeram tripas à moda do Porto e beberam um fino. V/F
- i) Como sobremesa, pediram uma mousse de chocolate. V/F
- j) O empregado foi muito atencioso até ao fim. V/F

Anexo 6: O presente do conjuntivo dos verbos irregulares

I. Depois de analisar as formas verbais que estão a negrito no texto (presente do conjuntivo), conclua algumas regras sobre a sua formação e o seu emprego.

2. Compare as regras que definiu com as seguintes:

Nos **verbos regulares**, formamos o Presente do Conjuntivo a partir da primeira pessoa do singular do Presente do Indicativo e trocando a desinência final do seguinte modo:

- Para os verbos em AR: *e, es, e, emos, eis, em;*
- Para os verbos em ER e em IR: *a, as, a, amos, ais, am*

	Estudar	Beber	Abril
Eu	estude	beba	abra
Tu	estudes	bebas	abras
Ele/ela/o senhor...	estude	beba	abra
Nós	estudem os	bebam os	abram os
Vós	estude is	bebai s	abrai s
Eles/elas/vocês/os senhores...	estudem	bebam	abram

Emprega-se o presente do conjuntivo:

1- Nas frases principais

a) *Dubitativas*, exprimindo *probabilidade*:

Ex: *Talvez* almoce amanhã comigo.

b) *Exclamativas*, exprimindo *desejo*:

Ex: *Oxalá* eles gostem do jantar.

2- Nas frases subordinadas

a) Introduzidas por determinadas *expressões impessoais*:

Ex: *É bom que* eles cantem connosco no concerto.

É importante que fales com o Pedro antes do casamento.

É possível que os meus avós *comam* na tasca do bairro.

É preciso / é necessário que estudeis mais os tempos verbais.

É provável que a Ana sirva a mesa no dia da festa.

Pode ser que nós levemos o material logo a noite.

b) Introduzidas por determinadas **conjunções/locuções**:

Ex: *Caso* encontre a chave da porta, avisa-me.

Mal entremos na sala, ligamos a luz.

Embora ele trabalhe pouco, consegue ter boas notas.

Continua a trabalhar *mesmo que* ande com doente.

Logo que acabem a aula, telefonem-me.

c) Introduzidas por **verbos** que exprimem:

um *desejo*: *Espero que* durmam melhor esta noite.

uma *dúvida*: *Duvido que* chegueis a tempo na estação do comboio.

uma *vontade*: *Quero que* tu fiques com esta lembrança.

um *pedido*: *Peço-lhes que* me contem toda a história.

Anexo 7: Exercícios de aplicação.

A- Complete as frases, escrevendo no presente do conjuntivo os verbos indicados:

1. Espero que amanhã eles _____ (escolher) aquele restaurante.
2. Queres que eu te _____ (ajudar) a decidir?
3. Lamento que vocês não _____ (gostar) de marisco.
4. Duvido que eles _____ (beber) água com aquela comida.
5. Receio bem que eles não _____ (conhecer) aquele peixe.
6. Prefiro que eles _____ (comer) mais cedo.

B. Complete com os verbos indicados, no tempo/ modo convenientes:

1. Espero que a refeição (correr bem).
_____.
2. Duvido que ele (escolher o vinho certo).
_____.
3. Lamento que a Ana não (gostar de bacalhau).
_____.
4. Agradecemos que o senhor nos (aconselhar).
_____.
5. Prefiro que tu (esquecer essa sobremesa).
_____.
6. Só desejamos que a senhora (gostar do serviço do restaurante).
_____.
7. Espero que a senhora e o seu marido (voltar mais vezes).
_____.
8. Receio bem que a conta (exceder as previsões).
_____.

C. Responda às questões, exprimindo uma opinião contrária:

1. Achas que ela comeu mesmo bem? Talvez não

2. Achas que eles gostaram do jantar? Talvez

3. Achas que nós sabemos o que aconteceu? Talvez

4. Acha que há algum problema? Espero que

5. Achas que ela aceita o convite? Duvido que

6. Acham que ele sabe alguma coisa? Duvidamos que

Anexo 8: Ementa

ENTRADAS	
<i>Pão de mistura e broa (cesto)</i>	<i>1.50€</i>
<i>Azeitonas+ Azeite temperado (1 pires cada)...</i>	<i>2.00€</i>
<i>Queijinho do Alentejo (unidade).....</i>	<i>3.50€</i>
<i>Acepipes do dia (por pessoa).....</i>	<i>2.50€</i>
SOPA do DIA	
<i>Sopa de tomate (colhido no Ribatejo), Sopa de abóbora,</i>	
<i>Sopa de agrião, Ou Sopa de grão (forte).....</i>	<i>2.75€</i>
<i>Sopa à pescador</i>	<i>3.00€</i>
OVOS	
<i>Ovos (c/ chouriço) à Melchior</i>	<i>8.75€</i>
<i>Ovos mexidos (c/ espargos verdes e salada)</i>	<i>8.50€</i>
<i>Omelete de camarão (c/ salada).....</i>	<i>9.00€</i>
PEIXES	
<i>Rissóis de camarão (c/ arroz selvagem e salada)</i>	<i>9.75€</i>
<i>Lombo de salmão grelhado (c/ legumes salteados)</i>	<i>12.50€</i>
<i>Camarão grelhado (c/ salada e arroz de pinhões)</i>	<i>13.50€</i>
<i>Lagarada de polvo (c/migas e batatas a murro-30 minutos)</i>	<i>12.75€</i>
<i>Lagarada de bacalhau (c/ migas e batatas a murro -(30 min) (2P)...</i>	<i>23.50€</i>
CARNE	
<i>Alheira de javali (c/ arroz selvagem, ovo de codorniz e salada).....</i>	<i>11.75€</i>
<i>Peito de galinha grelhado (c/ salada e puré de cenoura/batata)</i>	<i>9.75€</i>
<i>Peito de pato assado (c/ mel de urze e gratinado de vegetais)</i>	<i>12.50€</i>
<i>Lombinho de porco preto e secretos, (c/ castanhas e Migas).....</i>	<i>13.00€</i>
<i>Bife do lombo -novilho - (com vegetais e arroz)</i>	<i>14.50€</i>
<i>Bife de borrego (perna) - (com legumes e batata frita).....</i>	<i>11.75€</i>
Vegetariano	
<i>Bife de Tolu lacto-veg c/ gratinado de queijo de cabra migas e legumes salteada ..</i>	<i>9.75€</i>
SOBREMESAS	
NORMAIS	
<i>-- Leite creme ou Mousse de chocolate</i>	<i>2.75€</i>
<i>-- Ananás c/ creme de framboesa</i>	<i>2.50€</i>
<i>-- Peça de fruta</i>	<i>1.50€</i>
<i>-- Misto de frutas</i>	<i>3.00€</i>
ESPECIAIS	
<i>— Queijo de Castelo Branco c/ doce de abóbora e banana...</i>	<i>6.50€</i>
<i>— Gelado em trufas de chocolate c/ amoras</i>	<i>3.75€</i>
<i>— Docinho de Constância c/ gelado e frutos silvestres</i>	<i>3.75€</i>
<i>— Crepe Susana (de fragmentos de pêra) c/ gelado e amoras.</i>	<i>4.00€</i>
ANTIGA GASTRONOMIA de 1.800 (20/ 30 minutos)	
100% PORTUGUESA	
<i>Couve tronchuda c/ lascas de bacalhau e batatas fatiadas</i>	<i>(2P).. 23.50€</i>
<i>Favada d' arroz à Eça c/ carnes grelhadas e vinho de Tórmes</i>	<i>(2P).. 23.00€</i>
Por marcação	
<i>Meia abóbora com cozido à Portuguesa</i>	<i>(por pessoa, mínimo, 4P) ..11.50€</i>
<i>Nabinhos c/cabeças de nabo fatiadas, feijão frade e lascas de bacalhau</i>	<i>(2P).. 23.50€</i>
<i>Ervilhas, alface, favas e batata c/ovo escalfado e lascas de bacalhau (2P)..</i>	<i>24.00€</i>
<i>Feijão louro c/cubos de abóbora, massinha e couve</i>	<i>(2P).. 19.00€</i>

Este estabelecimento tem livro de reclamações -W//• Iva à taxa de 12% está incluído

Peguei, trinquiei e meti-te na cesta, ris e dás-me a volta à cabeça

Vem cá, tenho sede, quero o teu amor d'..... fresca

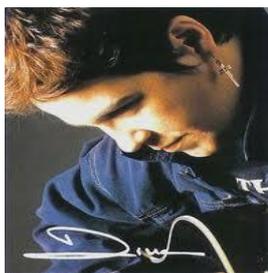
Peguei, trinquiei e meti-te na cesta, ris e dás-me a volta à cabeça

Vem cá, tenho sede, quero o teu amorfresca

Peguei, trinquiei e meti-te na cesta

Disponível em: <http://letras.terra.com.br/dina/1064842/>

Anexo 10: “Amor d’Água Fresca”



Dina, Texto completo

Quando eu vi olhos de ameixa e a boca de amora silvestre
Tanto mel, tanto sol, nessa tua madeixa, perfil sumarento e agreste

Foi a certeza que eras tu, o meu doce de uva
E nós sobre a mesa, o amor de morango e caju

Peguei, trinquiei e meti-te na cesta, ris e dás-me a volta à cabeça
Vem cá tenho sede, quero o teu amor d’água fresca
Peguei, trinquiei e meti-te na cesta, ris e dás-me a volta à cabeça
Vem cá tenho sede, quero o teu amor d’água fresca, ohoh...

Tens na pele travo a laranja e no beijo três gomos de riso
Tanto mel, tanto sol, fruta, sumo, água fresca, provei e perdi o juízo

Foi na manhã acesa em ti, abacate, abrunho
E a pera francesa, romã, framboesa, kiwi

Peguei, trinquiei e meti-te na cesta, ris e dás-me a volta à cabeça
Vem cá tenho sede, quero o teu amor d’água fresca
Peguei, trinquiei e meti-te na cesta, ris e dás-me a volta à cabeça
Vem... vem... vem cá, tenho sede, quero o teu amor d’água fresca

Ah... foi na manhã acesa em ti, abacate, abrunho
E a pera francesa, romã, framboesa, kiwi

Peguei, trinquiei e meti-te na cesta, ris e dás-me a volta à cabeça
Vem cá, tenho sede, quero o teu amor d’água fresca

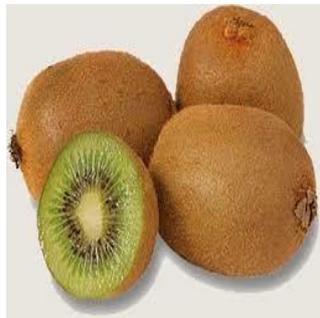
Peguei, trinquiei e meti-te na cesta, ris e dás-me a volta à cabeça
Vem cá, tenho sede, quero o teu amor d'água fresca

Peguei, trinquiei e meti-te na cesta

Disponível em: <http://letras.terra.com.br/dina/1064842/>

Exercícios sobre o léxico do pomar

1. Com a ajuda do texto da canção, legende as imagens seguintes.





2. Com o colega do lado, imagine um diálogo num pomar (loja que vende fruta), entre um cliente e a vendedora. Depois, escrevam-no numa folha. Prestem atenção aos seguintes aspetos: formas de tratamento; vocabulário variado; modo de perguntar e dar o preço; fórmula de despedida. Preste também atenção à pontuação

Anexo 11: As preposições de movimento, de tempo e as locuções prepositivas de lugar

As preposições são palavras invariáveis que permitem estabelecer relações de sentido, isto é, uma espécie de ponte de ligação, entre os elementos de uma frase (nome/pronome).

- as preposições *a, de, em* e *por* sofrem alterações, isto é, contração ao contato com os artigos o (os); a (as);

a + a = à; a + as = às de + a = da; de + as = das

a + o = ao; a + os = aos de + o = do; de + os = dos

em + a = na; em + as = nas em + o = no em + os = nos

por + a = pela por + as = pelas por + o = pelo por + os = pelos

Exercícios de manipulação

A- Complete as frases com a preposição correta: *a; de; para; por; em*, (atenção às contrações com o artigo).

1. É preciso que vamoscasa, já é noite.
2. Embora que estejas cansado, vá supermercado na mesma?
3. O Pedro e a Marta vão viver o Algarve.
4. Já não há vinho verde. É preciso ir compras.
5. Depois da aula vou casa.
6. É importante a saúde andar péareiaa praia.
8. Oxalá que o Pedro encontre um trabalho os Estados Unidos.
9. O autocarro a baixa passa Avenida dos Aliados.
10. Eles passaram ponte Arrábida.
11. A camioneta Renex passa sempre..... minha faculdade .
12. Pode ser que o Pedro vá França e volta Portugal dois anos depois.
14. Pode me dizer onde fica a casa da música, por favor? Sim, vai esta rua, passa..... passeio do lado esquerdo e vê logo a casa da música.
15. Quando vou casa, vou sempre Avenida da República.

B- Com o/a colega do lado, façam frases utilizando as locuções prepositivas indicadas (não esqueçam das eventuais contrações): *em cima de; dentro de; de baixo de; ao lado de; em frente de; à frente de; atrás de; entre; perto de / ao pé de*.

Anexo 12: “Uma consulta”

A D. Marta está doente, mas não quer marcar uma consulta porque acha que não vale a pena e que vai recuperar facilmente. Apesar da sua falta de vontade, resolveu hoje, finalmente ir ao médico cardiologista.



1. Leia o texto seguinte.

D. Marta: Bom dia, Senhor Doutor!

Doutor: Bom dia! Faça favor de se sentar. Então o que se passa?

D. Marta: Olhe, Sr. Doutor, venho **aqui** porque me sinto **muito** cansada e abafada quando ando **depressa**. Também tenho os pés um **pouco** inchados... Doem-me **bastante**... Às vezes, dói-me o peito e sinto-me tonta...

Doutor: Diga-me: há quanto tempo está a sentir estes sintomas?

D. Marta: Há **mais** de duas semanas...

Doutor: Bem, deixe-me auscultar e vamos medir a tensão arterial.

A sua tensão está alta **demais**, D. Marta. Quanto é que a D. Marta pesa?

D. Marta: Uns 80 quilos...

Doutor: Está **muito** gorda... Precisa de emagrecer **depressa** e de ter muito cuidado com o que come e bebe. Bom, mas primeiro vai fazer um eletrocardiograma e umas análises ao sangue. Temos de ver como está o seu coração...

D. Marta: Acha que posso ter algum problema de coração?

Doutor: Não sei. **Agora**, temos que esperar pelos resultados do exame e das análises. Mas, entretanto, D. Marta, não coma gorduras nem doces, não beba bebidas alcoólicas e ande a pé, pelo menos uma hora por dia...

D. Marta: **Bem**, aos domingos dou **sempre** um passeio na praia com o meu marido.

Doutor: Mas não é **bastante**, tem de andar a pé 30 minutos de manhã e à tarde, todos os dias.

D. Marta: Muito obrigada, Sr. Doutor!

Texto adaptado do livro Português XXI (1); de Ana Tavares.

Anexo 13: Alargamento do léxico da saúde

1. Siga o exemplo e preencha os espaços vazios com a palavra correta

Oftalmologista – cardiologista – ortopedista – ginecologista – dentista – pediatra – otorrinolaringologista – dermatologista - neurologista

Especialidade	
Cardiologista	O médico que trata das doenças do coração.
	O médico que trata das crianças.
	O médico que trata as doenças que se relacionam com o sistema nervoso.
	O médico que trata das doenças específicas das senhoras.
	O médico que trata dos olhos.
	O médico que trata dos dentes.
	O médico que trata das doenças relacionadas com os ossos.
	O médico que trata das doenças da pele.
	O médico que trata as doenças relacionadas com ouvidos, nariz e garganta.

2. Complete as frases com o verbo *Doer*, no presente do indicativo.

..... -me a perna.-te os ombros.
..... -me os ouvidos.-nos os braços.
.....-te a cabeça.-me a coluna.

Anexo 14: Composição de um texto de diálogo

1. Com o seu/ a sua colega do lado, represente um diálogo entre um médico e um paciente num consultório; siga as instruções, em função do papel que vai desempenhar:

Paciente	Médico
1. Cumprimentar.	1. Cumprimentar
2. Dizer o que sente.	2. Pedir informações.
3. Perguntar a opinião do médico.	3. Dar as informações necessárias.
4. Pedir esclarecimentos sobre o que deve fazer.	4. Prescrever o tratamento / exames para fazer.
5. Agradecer.	5. Responder a dúvidas.
6. Despedir-se.	6. Despedir-se.

Anexo 15: Os advérbios de lugar, tempo, modo e intensidade

1. Observe as palavras que se encontram a negrito no texto que leu no início.

1.1. Como as pode caracterizar/definir?

1.2. Qual a sua função?

2. Encontre no quadro seguinte, palavras antónimas e transcreva-as no seu caderno.

Lugar	Tempo	Modo	Intensidade
aqui, aí, ali	agora, logo	assim	muito
longe	ainda	bem	pouco
perto	amanhã	depressa	tanto
atrás	hoje, já	devagar	tão
abaixo	ontem	melhor	bastante
acima	nunca	pior, ...	mais
adiante, ...	sempre, ...		demais, ...

Anexo 16: Produção escrita

1. Escreva cinco frases em que utilize alguns dos advérbios apresentados no quadro transcrito no anexo 16.

2. Imagine que é a D. Marta. Quando chega a casa, decide enviar um e-mail à filha, que mora nos Estados Unidos, a contar-lhe a sua ida ao médico. Não se esqueça de perguntar pela saúde da filha e dos netos e de se despedir com carinho. Utilize no seu texto o verbo “doer” e alguns dos advérbios estudados hoje.

Anexo 17: Grelha de auto-avaliação da escrita

Releia o e-mail que escreveu, assinalando com uma X a resposta que melhor corresponde a cada pergunta:

	Sim	Não
Coloquei o endereço do recetor no lugar certo?		
Escrevi o assunto do meu e-mail?		
Dirigi-me adequadamente ao destinatário?		
Narrei o que me foi indicado (a consulta)?		
Utilizei verbos no pretérito perfeito simples?		
Usei advérbios de diferentes tipos?		
Utilizei vocabulário variado e adequado ao tema?		
Utilizei o verbo <i>doer</i> corretamente?		
Escrevi uma despedida carinhosa?		
Assinei o e-mail?		
Coloquei sinais de pontuação sempre que foi necessário, ao longo do texto?		
Acho que preciso de reescrever o meu e-mail?		

Nome:

Apelido:

Nível: A1.2

No caso de ter respondido afirmativamente à última questão, reescreva o seu texto, antes de o entregar.

No caso de ter respondido negativamente, pode entregá-lo à sua professora.

Anexo 18: Na farmácia



Depois de o médico ver os resultados do exame e das análises da D. Marta, passou-lhe uma receita. A D. Marta foi à farmácia comprar os medicamentos. Lá, pediu ao farmacêutico para escrever nas embalagens dos remédios o modo como ela deve tomar tudo. Quando chegou a casa, leu os folhetos informativos de toda a medicação.

D. Marta: Bom dia!

Farmacêutico: Bom dia. Posso ajudar?

D. Marta: Sim, queria alguns medicamentos, por favor.

Farmacêutico: Tem receita? Hum...Lotensin e Zestril, sei...Sofre de alguma contra-indicação?

D. Marta: Não, não, felizmente... Já tomei esses medicamentos e não me fizeram mal...

Farmacêutico: Então, não é a primeira vez que a senhora é atacada pelos problemas de coração?

D. Marta: Não. Já fui levada uma vez às urgências pelo meu marido, com uma paragem cardíaca...

Farmacêutico: Foi um susto – imagino... Mas, agora, já está melhor – não é verdade? Não se esqueça: deve tomar um comprimido Lotensin com um copo de água, de 8 em 8 horas... Quanto ao Zestril, dissolva dois comprimidos em água e tome duas vezes por dia, antes das refeições principais...

D. Marta: Peço-lhe o favor de me escrever a posologia em cada caixa.

Farmacêutico: Aqui está! É tudo? Precisa de mais alguma coisa? Paga em dinheiro ou em multibanco?

D. Marta: Sim é tudo. Pago em dinheiro. Quanto é?

Farmacêutico: Hum... são 35, 70 euros e setenta cêntimos.

D. Marta: Aqui estão 40 euros. Queria um recibo, por favor. Os medicamentos são *pagos* pela empresa do meu marido.

Farmacêutico: Muito bem... Aqui está o recibo e aqui está o troco! As melhoras!

D. Marta: Muito obrigada!

Anexo 19: Instruções para tomar um medicamento

A- Leia as informações seguintes relativas a um dos medicamentos da D. Marta:

Indicações:

Alívio de dores do peito.

Alívio de dores musculares ligeiras a moderadas.

Antes de tomar o medicamento, preste atenção:

Não utilize o medicamento se tiver alergias.

Posologia: Tomar os comprimidos inteiros com água ou qualquer sumo. Não mastigar.

Dose recomendada: Adultos e maiores de 12 anos: um comprimido 2 vezes ao dia antes das refeições.

Contra indicação: Contra indicado em caso de alergias.

B- A partir das informações que acaba de ler, escolha as opções adequadas.

a- antes das refeições.

1. A D. Marta deve tomar o medicamento:

b- durante as refeições.

c- depois das refeições.

a- engolir os comprimidos com água.

2. Ela deve:

b- mastigar os comprimidos

c- dissolver os comprimidos em água.

a- dois comprimidos por dia.

3. Deve tomar:

b- um comprimido de manhã e outro a noite.

c- dois comprimidos de manhã.

a- problemas de rins.

4. Não deve tomar os medicamentos se sofre de: b- problemas de estômago e de fígado.

c- alergias.

Anexo 20: Verbos com duplo participio pasado

Indique os infinitivos que faltam no quadro.

	Regular (usa-se com o auxiliar TER)	Irregular (usa-se com os verbos SER e ESTAR)
Acender	Acendido	Aceso
	Entregado	Entregue
	Ganhado	Ganho
	Limpado	Limpo
Matar	Matado	Morto
	Pagado	Pago
Prender	Prendido	Preso
	Rompido	Roto
Salvar	Salvado	Salvo
	Secado	Seco