

2º CICLO
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

Melhoria da produção escrita de texto argumentativo em Português Língua Estrangeira: estudo de caso no nível A2

Ma Thi Ha

M

2022



Ma Thi Ha

Melhoria da produção escrita de texto argumentativo em Português Língua Estrangeira: estudo de caso no nível A2

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e Professora Doutora Andreia Catarina Reis Vaz Warrot

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Ma Thi Ha

Melhoria da produção escrita de texto argumentativo em Português Língua Estrangeira: estudo de caso no nível A2

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e Professora Doutora Andreia Catarina Reis Vaz Warrot

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	9
Agradecimentos	10
Resumo.....	11
Abstract	12
Índice de figuras	13
Índice de tabelas e de quadros	14
Lista de abreviaturas e siglas	16
Introdução.....	17
Parte I – Enquadramento teórico e metodologia	22
a) A problemática e o objeto	22
b) A abordagem e o método	22
1.Capítulo 1 – Teorias da aquisição de uma língua.....	23
1.1. Teorias da Aquisição de uma Segunda Língua	23
1.1.1. Abordagem linguística	24
1.1.2. Abordagem psicológica da aprendizagem	24
1.1.3. Teorias da aquisição de segunda língua	25
1.2.Competência de produção escrita	29
1.3.Processos de produção escrita	34
1.3.1.Planificação.....	35
1.3.2.Textualização.....	36
1.3.3.Revisão	38
1.4.Competência de produção escrita na aprendizagem da língua estrangeira	39
1.5.Competência de produção escrita no nível A2, de acordo com o <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> e no <i>Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors</i>	41
1.6. Dificuldades na redação em língua estrangeira	42
1.7. Texto argumentativo	43
1.8. Processos de escrita de texto argumentativo e as suas características específicas	45

1.9. Estratégias de ensino e de aprendizagem para a melhoria da competência de produção escrita do texto argumentativo	47
2. Capítulo 2 – Metodologia	53
2.1. Definição e delimitação da abordagem natural enquanto método didático	55
2.2. Fundamentação da escolha do método misto para esta investigação.....	57
2.3. Procedimentos metodológicos	58
2.3.1. Observação direta	58
2.3.2. Observação participante	60
2.3.3. Aplicação de questionário	60
2.4. Análise de conteúdo das perguntas abertas	62
2.4.1. Análise de conteúdo	62
2.4.2. Tratamento estatístico das perguntas fechadas	66
Parte II – Implementação da intervenção pedagógica-didática	68
3. Capítulo 3 – Intervenção pedagógico-didática	68
3.1. As observações de aulas.....	68
3.2. Aplicação dos questionários.....	70
3.2.1. Questionários no estágio.....	73
3.3. Enquadramento do estágio pedagógico	78
3.4. Contexto	80
3.5. Caracterização da turma participante.....	81
3.6. Descrição das aulas	85
3.6.1. Regência zero.....	85
3.6.2. Regência I.....	86
3.6.3. Unidade letiva 1.....	87
3.6.4. Unidade letiva 2.....	88
3.6.5. Unidade letiva 3.....	90
3.6.6. Regência II.....	91
3.6.7. Unidade letiva 1.....	92
3.6.8. Unidade letiva 2.....	93
3.6.9. Unidade letiva 3.....	94
Parte III – Recolha, análise e discussão dos resultados	96
4. Capítulo 4 – Recolha de dados e sua análise	96
4.1. Recolha, apresentação e discussão dos resultados dos inquéritos	96

4.2. Discussão dos resultados dos inquéritos	104
5.Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados dos textos produzidos em aula.....	105
5.1. Apresentação e discussão dos resultados.....	105
5.1.1. Síntese da análise de conteúdo sobre os textos do aluno 1	105
5.1.2. Síntese da análise de conteúdo sobre os textos do aluno 2	106
5.1.3. Síntese da análise de conteúdo sobre os textos do aluno 3	107
5.1.4. Síntese da análise de conteúdo sobre os textos do aluno 4	109
5.1.5. Síntese da análise de conteúdo sobre os textos do aluno 5	110
5.1.6. Síntese da análise de conteúdo sobre os textos do aluno 6	111
5.2. Discussão dos resultados	112
Conclusão	113
Referências Bibliográficas	117
Anexos.....	123
Anexos 1	124
Anexos 2	130
Anexos 3	136
Anexos 4	143
Anexos 5	152
Anexos 6	158
Anexos 7	163
Anexos 8	170
Anexos 9	174
Anexos 10	182
Anexos 11	191
Anexos 12	196
Anexos 13.....	201
Anexos 14.....	204
Anexos 15.....	206
Anexos 16.....	209
Anexos 17.....	211
Anexos 18.....	214
Anexos 19	218
Anexos 20.....	221

Anexos 21	226
Anexos 22	229
Anexos 23	230
Anexos 24	231
Anexos 25	232
Anexos 26	235
Anexos 27	236
Anexos 28	238
Anexos 29	240
Anexos 30	241
Anexos 31	242
Anexos 32	243
Anexos 33	245
Anexos 34	248
Anexos 35	251
Anexos 36	252
Anexos 37	253
Anexos 38	254
Anexos 39	255
Anexos 40	256
Anexos 41	257
Anexos 42	262
Anexos 43	267
Anexos 44	271
Anexos 45	277
Anexos 46	281

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 20 de setembro de 2022

Ma Thi Ha

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora: Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho - pela sua orientação, dotada de bastante paciência, cuidado e amizade. Pelo seu acompanhamento dedicado ao meu estágio.

Dirijo também um agradecimento especial à minha coorientadora, Professora Doutora Andreia Catarina Reis Vaz Warrot, pela sua orientação. Apesar da distância, sempre me apoio e fez comentários preciosos.

Agradeço também à Senhora Diretora do Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, Professora Isabel Margarida Duarte e aos restantes professores, pela valiosa formação no ensino e aprendizagem do Português Língua Estrangeira.

À Universidade do Porto, por me acolher no âmbito da minha formação de mestrado.

Ao Instituto Camões, I.P., pelo apoio financeiro significativo durante o curso de mestrado.

A todos os meus amigos pela amizade, apoio espiritual e companhia na Cidade Invicta.

Aos meus pais: por encorajamentos, compreensão e amor ao longo da vida.

Aos meus irmãos, pelas suas motivações dadas à distância.

Aos meus sobrinhos, pelo seu carinho e amor, mesmo sentidos de longe.

Resumo

A prática pedagógica do Português como Língua Estrangeira (PLE) exige uma atenção especial à observação atenta dos métodos, estratégias e materiais didáticos que se revelem mais adequados aos objetivos pedagógicos específicos para cada aula e módulo curricular a fim de contribuir a par e passo para a atingir os objetivos gerais da disciplina para aquela disciplina naquele ano letivo.

Com este foco, optámos por uma abordagem do processo de ensino-aprendizagem que recorre às teorias existentes no campo da Aquisição de uma Segunda Língua (SLA) conhecido como Abordagem Natural (The Natural Approach), desenvolvida por Stephen Krashen e Tracy Terrell, sem esquecer a complementaridade que esta hoje em dia tem não apenas com a Linguística, como também com as Psicologias da Aprendizagem de caris cognitivista e construtivista.

Deste modo, focamo-nos, precisamente, nos métodos que nos pareceram mais adequados ao aperfeiçoamento das habilidades de escrita dos alunos do nível A2 de PLE. O objetivo do nosso trabalho de investigação, visa cumprir os objetivos pedagógicos dos curricula da disciplina e operacionalizar com os recursos disponíveis os exercícios adequados a esse nível a fim de analisar as estratégias de ensino-aprendizagem de PLE utilizadas pela professora estagiária ao longo das aulas de estágio para a melhoria da produção escrita de textos argumentativos.

Palavras-chave: Aquisição de Segunda Língua (SLA), Estratégias de ensino e de aprendizagem, Português Língua Estrangeira (PLE), Produção escrita, Texto Argumentativo.

Abstract

The pedagogical practice of Portuguese as a Foreign Language (PLE) requires special attention to the careful observation of the methods, strategies and didactic materials that prove to be most appropriate to the specific pedagogical objectives for each class and curricular module in order to contribute in step with the achievement of the general objectives of the discipline for that school year.

With this focus, we have opted for an approach to the teaching-learning process that draws on existing theories in the field of Second Language Acquisition (SLA) known as The Natural Approach, developed by Stephen Krashen and Tracy Terrell, without forgetting the complementarity that this nowadays has not only with Linguistics, but also with the Cognitive and Constructivist Psychologies of Learning.

In this way, we focused precisely on the methods that seemed to us to be the most appropriate for improving the writing skills of students at the A2 level of Portuguese as a foreign language. The objective of our research work, aims to meet the pedagogical objectives of the curricula of the subject and to operationalize with the available resources the exercises appropriate to that level in order to analyze the PLE teaching-learning strategies used by the trainee teacher throughout the internship classes for the improvement of the written production of argumentative texts.

Keywords: Argumentative Text, Portuguese as a Foreign Language (PLE), Second Language Acquisition (SLA), Teaching and Learning Strategies, Written Production.

Índice de Figuras

FIGURA 1- ESTRUTURA DO MODELO DE ESCRITA (FONTE: FLOWER & HAYES, 1981, P. 370)	35
FIGURA 2 -	41

Índice de Tabelas e de Quadros

QUADRO 1 – TÉCNICAS QUALITATIVAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO (COLÁS, 1992B, P. 255, CIT POR DIONE & LAVILLE, 1999)	59
QUADRO 2 – AULAS LEZIONADAS.....	81
TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DA AMOSTRA	75
TABELA 2 – A RELAÇÃO DOS ALUNOS DO NÍVEL A2 DE PLE COM A PRODUÇÃO ESCRITA.....	82
TABELA 3 – OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DA REGÊNCIA I (AULAS 29, 30 E 31)	97
TABELA 4 – CATEGORIZAÇÃO COM BASE NA INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS ABERTAS - OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DA REGÊNCIA I (AULAS 29, 30 E 31)	98
TABELA 5 – OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DA REGÊNCIA II (AULAS 32, 33 E 34).....	99
TABELA 6 – CATEGORIZAÇÃO COM BASE NA INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS ABERTAS - OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DA REGÊNCIA II (AULAS 32, 33 E 34)	100
TABELA 7 – OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE TODAS AS AULAS DO ESTÁGIO (AULAS 29, 30, 31, 32, 33 E 34).....	102
TABELA 8 - CATEGORIZAÇÃO COM BASE NA INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS ABERTAS - OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE TODAS AS AULAS DO ESTÁGIO (AULAS 29, 30, 31, 32, 33 E 34).....	103
TABELA 9 – INTRODUÇÃO	257
TABELA 10 – CORPO DO TEXTO	257
TABELA 11 – CONCLUSÃO	257
TABELA 12 – LÓGICA DO TEXTO.....	258
TABELA 13 – ASPETOS FORMAIS DO TEXTO.....	258
TABELA 14 – ERROS COMETIDOS	259
TABELA 15 – INTRODUÇÃO	262
TABELA 16 – CORPO DO TEXTO	262
TABELA 17 – CONCLUSÃO	262
TABELA 18 – LÓGICA DO TEXTO.....	263
TABELA 19 – ASPETOS FORMAIS DO TEXTO.....	263
TABELA 20 – ERROS COMETIDOS	264
TABELA 21 – INTRODUÇÃO	267
TABELA 22 – CORPO DO TEXTO	267
TABELA 23 – CONCLUSÃO	267
TABELA 24 – LÓGICA DO TEXTO.....	268

TABELA 25 – ASPETOS FORMAIS DO TEXTO.....	268
TABELA 26 – ERROS COMETIDOS	269
TABELA 27 – INTRODUÇÃO	271
TABELA 28 – CORPO DO TEXTO	271
TABELA 29 – CONCLUSÃO	271
TABELA 30 – LÓGICA DO TEXTO.....	272
TABELA 31 – ASPETOS FORMAIS DO TEXTO.....	272
TABELA 32 – ERROS COMETIDOS	273
TABELA 33 – INTRODUÇÃO	277
TABELA 34 – CORPO DO TEXTO	277
TABELA 35 – CONCLUSÃO	277
TABELA 36 – LÓGICA DO TEXTO.....	278
TABELA 37 – ASPETOS FORMAIS DO TEXTO.....	278
TABELA 38 – ERROS COMETIDOS	279
TABELA 39 – INTRODUÇÃO	281
TABELA 40 – CORPO DO TEXTO	281
TABELA 41 – CONCLUSÃO	281
TABELA 42 – LÓGICA DO TEXTO.....	282
TABELA 43 – ASPETOS FORMAIS DO TEXTO.....	282
TABELA 44 – ERROS COMETIDOS	283

Lista de abreviaturas e siglas

AEL	ANO EUROPEU DAS LÍNGUAS
CD	COMPLEMENTO DIRETO
CI	COMPLEMENTO INDIRETO
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
ODS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
BR	PORTUGUÊS DO BRASIL
PII	PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO
PLS/LE	PORTUGUÊS - LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA
PMQPI	PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO COMPOSTO DO INDICATIVO
PPS	PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES
PT	PORTUGUÊS DE PORTUGAL
QECR.....	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
QUAREPE.....	QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO
SLA.....	TEORIAS DA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA
TPC	TRABALHO PARA CASA
TPR	TOTAL PHYSICAL RESPONSE APPROACH

Introdução

O processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é complexo e implica o domínio de várias competências, que podemos agrupar em duas grandes áreas: as motoras e as cognitivas. Aqui, não iremos trabalhar as competências motoras que fazem parte do estudo do modo como os sujeitos usam a sua coordenação motora no ato de escrever, ou o uso do órgão fónico no ato de fala, o qual se comporta em cada língua de modo diferente em algumas particularidades fónicas e por consequência as adaptações necessárias deste órgão aquando da aquisição de uma nova língua, pois isso é especificamente estudado pela fonologia. Iremos, pois, nos ater apenas ao âmbito das competências cognitivas e ao uso que destas fazemos durante esse processo de ensino aprendizagem durante a aquisição de uma segunda língua, enquanto processo pensado, falado e escrito.

Uma dessas competências desenvolvidas no uso e prática da língua é a da produção escrita, sendo essa especificamente aquela a que vamos prestar mais atenção, sem contudo, colocar de lado todo o processo cognitivo que é despendido pelo sujeito quando faz uso natural da linguagem, pois o processo de escrita está sempre relacionado os níveis e processos referentes ao pensamento e à fala (uso da linguagem falada), que antecede necessariamente o processo cognitivo (e motor) da escrita.

A prática da escrita é benéfica para a aprendizagem da língua-alvo, mas também acarreta benefícios mais particulares como os linguísticos, gráficos, mnemónicos e ontológicos, pois envolve a aproximação às competências de carácter mais vasto, como o saber, o saber-fazer, o saber-aprender. Para além disso, o ato de escrita é distinto das restantes competências, como por exemplo o significado intrínseco, porque envolve, como veremos, três processos particulares e alguns subprocessos, que o tornam numa atividade de índole repetitiva.

A escrita é, não só uma atividade linguística, no sentido em que, por meio dela, procedemos à representação de signos linguísticos com sentido comunicativo específico; mas é também uma atividade através da qual expressamos um conjunto de ideias e pensamentos, atribuindo sentido à nossa expressão, de acordo com as exigências do

contexto ou situação comunicativa particular. Por esta razão, impulsionando os alunos à utilização da língua em contexto (sendo este sempre heterogéneo), pois a produção escrita é fundamental no ensino e aprendizagem de uma nova língua, nomeadamente a portuguesa.

Através da escrita, os aprendentes de uma LE aprendem a desenvolver características quase intrínsecas, que podem também ser operacionalizadas para outras atividades de carácter comunicativo. Por esse meio, fazem uso da língua através do recurso aos três processos nos quais se centra a produção escrita, isto é: a planificação, a textualização e a revisão - através dos quais atribuem ao texto produzido uma organização racional, inteligível. O presente trabalho incide, precisamente, sobre o desenvolvimento da competência de produção escrita, através do texto de carácter argumentativo.

A capacitação no estudo das línguas estrangeiras é realizada sempre através de quatro habilidades: ouvir, falar, ler, escrever. Estas quatro habilidades são igualmente importantes e complementares. No seu próprio círculo, as habilidades de escrita são as que cumprem a função auxiliar de relembrar os conteúdos estudados por um período mais longo, pois essa atividade incentiva à prática do vocabulário, ao seu uso em contexto específico, à prática da estrutura de frases (implicando não só a memorização como também a assimilação do conhecimento).

Escolhemos este tema, primeiramente, na sequência da nossa própria experiência de alunos fora do contexto em que se fala a língua-alvo, o português; em segundo lugar, a escolha foi feita também dentro do contexto das atividades desenvolvidas nas aulas lecionadas pela Professora Doutora Ângela Carvalho, as quais assistimos com muito interesse. Pois, tivemos, pessoalmente, a oportunidade de comprovar que a escrita pode ser um objeto de estudo interessante e de larga aplicação a todas as atividades que ministramos nas aulas. 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 formação de docentes de PLE.

Desta forma, através deste relatório de supervisão de estágio, pretendemos refletir sobre os seguintes aspetos:

- i – A competência de produção escrita na aprendizagem da uma LE;
- ii – O processo de escrita: planificação, textualização e revisão e as características do texto argumentativo;
- iii – As estratégias de ensino e de aprendizagem para a melhoria da competência de produção escrita do texto argumentativo do nível A2 de PLE;
- iv – A intervenção pedagógico-didática na produção escrita do texto argumentativo ao nível da planificação, da redação e da revisão do nível A2 de PLE.

Além das abordagens teóricas, didáticas e pedagógicas, tivemos como principais documentos orientadores: o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001), o seu Volume Complementar (Council of Europe, 2020), bem como o Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE) (Council of Europe, 2020), que nos auxiliam na abordagem do nosso tema, mormente no que diz respeito às competências a desenvolver através do processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua, a organização do processo ensino-aprendizagem, aferição dos níveis de proficiência e na definição dos seus critérios de avaliação.

Inerente à realização do presente relatório, está a nossa própria condição de “professora/estudante”, considerando que o mesmo é parte integrante de um estágio pedagógico realizado em contexto de investigação/intervenção com uma turma de PLE. Esta turma envolveu alunos estrangeiros com características heterogéneas, pelo que foram muitos os fatores que influenciaram o decurso do nosso trabalho. Foram estas: a sua nacionalidade, o seu conhecimento prévio da língua portuguesa (LP), a proximidade ou afastamento da língua materna da Língua Portuguesa; o nível de estudos, a diferença de idades e a gestão autónoma da aprendizagem.

A gestão autónoma da aprendizagem, ou aprendizagem autodirigida, é um aspeto focado no QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 199) como sendo fulcral para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, como poderemos observar nas palavras do próprio documento:

“[...] Relativamente poucos [dos aprendentes] aprendem de forma proativa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende de uma forma orientada, seguindo instruções e realizando as atividades pensadas pelos professores e pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma. A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o “aprender a aprender” for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm.”

Como tivemos oportunidade de verificar, pelo documento apresentado e pelas práticas pedagógicas assistidas e lecionadas, a escrita, enquanto processo, para além de ser um bom instrumento de ensino-aprendizagem, é também um meio de aquisição natural de regras linguísticas, de comunicação, de partilha e um meio de troca de conhecimentos e culturas. Além disso, esta também ajuda os alunos a integrarem-se de modo mais rápido, facilitando a sua imersão num novo contexto. Tendo em mente estes aspetos, e com base nos textos escritos pelos alunos na atividade zero e nos resultados do questionário aplicado aquando do estágio pedagógico, centramos a nossa atenção na melhoria da produção escrita do texto argumentativo, no cumprimento das tarefas em sala de aula.

Este relatório constitui um estudo de caso, recorrendo à investigação-ação, pretendendo contribuir para o desenvolvimento dos estudos na área da competência de produção escrita, por meio da observação do desenvolvimento desta, através da prática do texto argumentativo pelos aprendentes de LE.

Este trabalho está dividido em três partes a saber:

A primeira parte - que contém o primeiro e segundo capítulos - aborda o enquadramento teórico e metodológico, a problemática e o objeto epistémico, e as teorias divididas em três grupos: a) teorias da linguística, b) teorias da psicologia cognitivista da aprendizagem e c) teorias da aquisição de uma língua (SLA), das quais apresentaremos brevemente três, e escolheremos uma delas, que iremos aprofundar e aplicar na nossa prática pedagógica: a abordagem natural. Porém, hoje em dia a teoria da abordagem

natural é aplicada não de forma pura, mas coadjuvada com as outras duas para gerar uma maior eficácia na aquisição de uma segunda língua.

Falamos em teorias da aquisição de uma língua e não pelo termo inglês *Second Language Aquisition*, porque na realidade ser uma segunda língua não é aqui o fator importante, mas o facto de ser a aquisição de uma nova língua e o processo cognitivo que este pressupõe sempre que se está a adquirir uma nova língua. Em relação ao método de investigação científica utilizado neste trabalho, vamos fundamentalmente usar um método misto qualiquantitativo, aplicando ao inquérito realizado aos alunos, sendo o momento quantitativo aplicado à análise das perguntas fechadas e o momento qualitativo às perguntas abertas. Convém distinguir aqui que iremos utilizar o método pedagógico e didático proposto pela abordagem natural como instrumento pedagógico norteador do processo de ensino aprendizagem no momento da “experiência” que antecede a recolha dos dados.

Na segunda parte, referente ao capítulo 3, trata-se do momento “experimental” da aplicação do método de investigação científica, pois descreve a implementação da didática realizada durante o estágio pedagógico, que tem por base os princípios teóricos apresentados na primeira parte e inclui a apresentação dos dados coletados.

Na terceira parte realiza-se a respetiva análise e interpretação dos dados coletados, seguindo-se as conclusões da investigação que foi desenvolvida no âmbito do estágio pedagógico do curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo de 2021/2022, ancoradas numa turma de nível A2.

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodologia

a) A Problemática e o Objeto

Um trabalho de investigação desta natureza apresenta-se como uma aventura multidisciplinar que se desenvolve a partir de uma problemática específica procurando respostas específicas para problemas devidamente delimitados.

A produção escrita no texto argumentativo em português língua estrangeira remete-nos inicialmente para as áreas da pedagogia, psicologia da aprendizagem, linguística e da teorias da aquisição de uma língua. Dentro dessas áreas demos particular atenção às teorias da aquisição de uma língua como abordagem teórica, particularmente, “*The Natural Approach*” de Stephen Krashen e Tracy Terrell (1983) por se apresentar como um modelo explicativo mais apropriado para interpretar os resultados obtidos.

b) A abordagem e o método

Metodologicamente, vamos tratar esta problemática com uma metodologia qualitativa sobre um inquérito realizado numa turma de alunos adultos de português como língua estrangeira. Este inquérito foi tratado em dois momentos, a saber: o primeiro relativo aos dados estatisticamente para as perguntas fechadas e, num segundo momento foi realizada a análise de conteúdo para as respostas às perguntas abertas, fechando desse modo o círculo quantitativo e qualitativo do próprio método.

As condições de realização da experiência (inquérito) foram o ambiente de sala de aula, na qual se aplica o inquérito e se recolhe dos alunos as respostas ao mesmo.

“*The Natural Approach*” é um método e, simultaneamente, uma abordagem teórica que foi desenvolvido por Stephen Krashen e Tracy Terrell a partir de 1983 na sua obra com o mesmo nome. O trabalho de pesquisa destes dois linguistas teve como objetivo apreender os mecanismos que permitem desenvolver as capacidades comunicativas básicas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Krashen e Tracy Terrell (1983, p.23) defendem que, para ser mais eficaz, o ensino de uma língua estrangeira deve ser realizado de uma forma natural, similar ao processo

de aquisição da primeira língua. Assim, este processo de aquisição de uma língua estrangeira deve ser realizado num processo de três etapas sequenciais:

1. o discente desenvolve a compreensão da língua, falando-a, lendo-a e escrevendo-a
2. o discente demonstra o conhecimento assimilado, repetindo o que aprendeu, aplicando a sua aprendizagem a novas circunstâncias, sem medo de errar
3. o discente mostra ser capaz de desenvolver autonomamente atividades mais complexas, participando, por exemplo em diálogos, discussões, ou mesmo em exercícios de produção textual, através das quais mostra o domínio cognitivo da língua aprendida.

Na atualidade esta abordagem, como já tivemos oportunidade de afirmar, não é usado no seu estado puro, fazendo recorrentemente recurso de conhecimentos, teorias, técnicas e práticas de outros métodos complementares, quer nas áreas das teorias da aquisição de uma segunda língua, quer das áreas da linguística e da psicologia da aprendizagem. Por esse motivo, vamos passar em revista com brevidade umas abordagens que de uma forma direta ou indireta levaram aos desenvolvimentos atuais que esta abordagem tem hoje em dia. São agrupadas em 3 dimensões seguintes: a abordagem linguística, a abordagem psicológica da aprendizagem e as teorias da aquisição de segunda língua.

1. Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1. Teorias da Aquisição de uma Segunda Língua

Como introdução histórica às teorias que servirão de abordagem à presente investigação, podemos destacar três fases que levaram ao desenvolvimento das teorias da aquisição de uma segunda língua, a saber:

1ª Fase: o desenvolvimento da linguística e da psicologia da linguagem como campos autónomos;

2ª Fase: a construção da psicolinguística como disciplina científica com um corpo teórico próprio;

3ª Fase: o desenvolvimento das teorias da aquisição de uma segunda língua (SLA) e suas ramificações contemporâneas.

As teorias da aquisição de uma segunda língua têm a sua origem na linguística de Ferdinand Saussure (1857-1913), Roman Jakobson (1896-1982), Chomsky (1928), sofrem influências do cognitivismo aplicado à educação por Max Wertheimer, David Ausubel e Robert Gagné, entre outros, e nas teorias da aprendizagem tais como o construtivismo de Piaget, o sócioconstrutivismo de Vygotsky, a psicogenética Walloniana, mas é com a abordagem natural (*the natural approach*), de Stephen Krashen e Tracy Terrell que este projecto inicia um caminho mais autónomo de síntese, embora conviva com outras abordagens com as quais entrou em diálogo aberto e mais tarde veio a integrar, tais como: a abordagem de resposta física total (*total physical response approach*) de James Asher e a abordagem lexical (*the lexical approach*) de Michael Lewis (Johnson, 2004).

1.1.1. Abordagem linguística

A construção do sentido na aquisição de língua estrangeira possibilitando detetar os mecanismos de aprendizagem que o aluno utiliza, quando, por exemplo, produz determinados erros por fazer recurso às idiossincrasias próprias da sua língua materna ao escrever e argumentar numa língua não-materna, sendo este ponto muito importante para o estudo da produção de um texto argumentativo. Chomsky - muito próximo do construtivismo de Piaget - defende a tese inatista de uma gramática universal como explicação possível para certas características específicas da linguagem humana e de sua aquisição, destacando também as referências que a linguagem possui em comum com o uso racional do pensamento, estabelecendo um diálogo entre lógica e gramática, muito importante para a análise e produção dos textos argumentativos.

1.1.2. A abordagem psicológica da aprendizagem

Cognitivismo de Max Wertheimer, David Ausubel e Robert Gagné

Segundo Inácio (2007), a aprendizagem é um processo que decorre de uma mudança da estrutura cognitiva do sujeito, modificando a forma como este percebe, seleciona, organiza e reproduz em termos de linguagem os objetos e os acontecimentos

nos significados que lhes atribui, a partir dos conhecimentos prévios e das estruturas mentais que possui. Por outras palavras, a capacidade de aprender novos conteúdos por parte do sujeito depende necessariamente do conhecimento prévio e das estruturas cognitivas já existentes no indivíduo. Assim os novos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo são automaticamente relacionados com os já adquiridos, provocando alterações cognitivas nas estruturas já existentes. Além disso, para Ausubel (Inácio, 2007, p. 15), o que vai ser aprendido tem de ser significativo em termos de importância para o motivar na aprendizagem, sendo que isto só acontece quando a nova informação se ancora nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Com a mesma ideia, Gagné (Inácio 2007 p. 17) defende que a aprendizagem deve ser estruturada sequencialmente pelo professor desde o simples ao complexo até que o objetivo desejado seja alcançado.

Teorias da Aprendizagem de Piaget, Vigotsky e Wallon

As teorias de Piaget, Vigotsky e Wallon evidenciam e impactam os modos de pensar e teorizar sobre a relação do pensamento e da linguagem no contexto do processo cognitivo de ensino-aprendizagem (Taille Oliveira e Dantas, 2019, p. 84). Também segundo Taille Oliveira e Dantas (2019, p. 52), o conhecimento se dá a partir do sujeito em sua ação no mundo e com o mundo, conferindo a esse processo sujeito-mundo uma dialéctica na construção de mundividências e teorizações sobre como conhecê-lo. Piaget na sua epistemologia genética vem a sublinhar o elemento apriorístico desta construção do mundo, enquanto os outros dois autores – Wallon e Vygotsky – se inclinam mais para a construção social, o primeiro ao nível individual e o segundo a partir do colectivo, histórico, social e relacional. (Taille Oliveira e Dantas, 2019, p. 35).

1.1.3. Teorias da aquisição de segunda língua

Abordagem natural (The natural approach), de Stephen Krashen e Tracy Terrell

A abordagem natural, é apresentada como uma nova filosofia de ensino de línguas, por Terrell (1977), e os termos utilizados indicam que a sua proposta se baseia em observações e estudos de aquisição de segunda língua que foram conduzidos em situações

naturais, ou seja, não acadêmicas. Embora o termo natural tenha sido utilizado tanto na abordagem natural como no método natural, ou seja, o método direto, existem distinções entre estes dois. Tanto o método natural como a abordagem natural colocam maior ênfase em tornar as experiências de aprendizagem de línguas estrangeiras semelhantes à aprendizagem da primeira língua nas crianças.

A abordagem natural atribui a maior importância ao input, exposição, compreensão e preparação dos aprendentes em vez de abordagens práticas ao ensino das línguas, situando a abordagem natural sob o estandarte das abordagens tradicionais. Uma abordagem tradicional, de acordo com Krashen e Terrell (1983, p.39), é a que se baseia no uso da linguagem em situações comunicativas sem recorrer a qualquer tipo de simulacro ou análise gramatical. Tais abordagens têm sido chamadas muitos nomes na história do ensino das línguas, incluindo abordagens diretas, analíticas, naturais e psicológicas.

Abordagem de Resposta Física Total (Total Physical Response Approach) de James Asher

Segundo Asher (1977), as atividades e materiais didáticos realizados devem ter pertinência com a realidade de vida mediada e possibilitada pela comunicação na comunidade falante dessa língua, ou seja, devem conter coisas, textos e atividades de comunicação que podemos encontrar no mundo real.

Trazer a vida quotidiana para as aulas, baseando estas nas preocupações de comunicação com a possibilidade dos alunos exporem nas aulas linguagem real aplicada a situações concretas e comuns da vida cotidiana para que deste modo o aluno se aproprie da língua estrangeira pela simulação de situações da vida. Segundo o autor é desta forma que o conhecimento é apropriado pelo aluno através da necessidade deste se comunicar tendo em conta muitos dos seus aspetos biográficos relacionados, por exemplo, com a sua idade, profissão, proficiência, ambiente e assim por diante, como base para construir um leque de situações reais em que a vida do aluno interage com as suas necessidades de comunicação (Asher 1977).

A resposta física total é aceite como útil, gerando materiais e atividades sobre a abordagem comunicativa, especialmente para o ensino dos jovens alunos. Partilha mesmo muita semelhança com os conceitos básicos de *the natural abordagem*, e por vezes é adotada como metodologia complementar na elaboração dos seus materiais e das suas atividades.

Abordagem Lexical (The Lexical Approach) de Michael Lewis

A abordagem lexical, é um método de aquisição de uma segunda língua concentra-se no princípio de que a língua consiste num léxico gramaticalizado. Ao longo dos últimos anos, esta abordagem tem gerado grande interesse como uma alternativa aos métodos de ensino tradicionais baseados na gramática, pois a sua abordagem é feita a partir de um ponto de vista psicolinguístico.

Segundo a Lewis (1993), são relevantes para a segunda língua aprendizagem: a) A aquisição da gramática é um processo de observação, hipótese e experiência, incontornável na aprendizagem de uma língua estrangeira. b) A língua não é adquirida através da aprendizagem de formas linguísticas individuais, que depois podem ser combinando, mas através de uma capacidade crescente de decompor por grosso em peças os vários elementos da língua a serem remontados pelo falante (ou aluno) de acordo com as necessidades em cada momento e situação específicas. c) As frases inteiras podem ser utilizadas sem compreender as suas partes constituintes (Lewis, 1993).

Breve Apontamento sobre Gramática Implícita ou Explícita na SLA

Segundo Contreras (2015) a gramática não totalmente afeta a aquisição de aluno ao aprender uma segunda língua, pois além da gramática há outros aspetos linguísticos a considerar como fonética ou semântica. De acordo com Valente (2011, p. 12), a gramática de uma língua não é o objetivo principal do ensino, mas:

“una tendencia en muchos programas de segunda lengua a tratar la competencia gramatical. Esta tendencia resulta extraña por dos razones. Primero, de la impresión de que la corrección gramatical de las expresiones es más importante que la adecuación real (...). Segundo, esta tendencia ignora el hecho de que la comprensión socio lingüística es

crucial en la interpretación de enunciados por su “significado social” por ejemplo, función comunicativa y actitud (...).”

Neste contexto, Jorge Contreras (2015) fala de quatro tipos de ensino gramatical que podem ser cruzados na abordagem pedagógica, a saber: dedutivo, indutivo, explícito e implícito.

Na aprendizagem explícita baseada a exposição das regras gramaticais aos alunos pelo professor é feita de modo a que a aquisição das competências gramaticais sejam conscientes. A função básica da gramática explícita é monitorar (rever e corrigir o que foi adquirido e produzido) pelo aluno através do processo de ensino aprendizagem de uma segunda língua. Este método concentra-se, pois, no estudo direto do aspeto gramatical, respeita-se a maturidade do aprendente, busca-se alcançar parcialmente a autonomia na aprendizagem e promove-se o crescimento da interlíngua e permite atingir um grau de fluência nas fases finais da aprendizagem, porém tem-se verificado que o conhecimento explícito da gramática não leva ao uso pragmático adequado, nem a um domínio desta a longo prazo.

Pelo contrário, por meio da gramática implícita, o aluno não tem consciência de que está a adquirir regras de construção gramatical, ele as aprende intuitivamente, não reflexivamente. O conhecimento implícito pode ser construído a partir de três mecanismos: a) parte da análise do consumo / uso que o aluno faz da língua, b) para uma reestruturação do sistema linguístico da língua estrangeira c) avançando para o conhecimento explícito, pois conhecimento implícito e explícito interagem permanentemente. Neste método, o aluno tem um papel de receptor/transmissor totalmente ativo, o que aumenta a sua autonomia durante o processo de ensino-aprendizagem gerando a auto-suficiência para construir os seus atos de fala à medida que vai apreendendo e dominando o processo de construção frásica própria da nova língua que está a aprender.

Portanto, o input deve ser compreensível para que o discente possa compreender as novas informações sem a necessidade de uma explicação teórica prévia, mas para que tal possa ocorrer de forma harmoniosa, os grupos de alunos precisam de estar mais equilibrados e próximos com o mesmo nível de prática e conhecimento da língua

estrangeira. Este método procura reproduzir o processo pelo qual uma criança aprende normalmente a sua língua materna.

Segundo Melero (2000, p. 51), com a utilização do método direto, ou seja Intuitivo, a aprendizagem de uma língua estrangeira segue, em princípio, um processo muito similar ao da aquisição da língua materna e defende-se que, assim como qualquer criança que aprende a falar, o aluno deve aprender a orientar-se nas situações de todos os dias e, para isso, as primeiras palavras ou frases devem ser as do seu campo de experiência mais imediato, as do contexto escolar. No entanto, não é totalmente igual entre dois casos, pois como diz McLaughlin (1992, p. 2) “There is probably more incentive for the child on the playground and in school to communicate in the second language than there is for the adult on the job (where they often can get by with routine phrases and expressions) or with friends (who may speak the individual's first language anyway). It frequently happens that children are placed in more situations where they are forced to speak the second language than are adults”.

Porém, este autor não considera com a profundidade requerida o fato que os adultos aprendem bem uma língua estrangeira pelo mesmo procedimento que aprenderam com a sua mãe, quando crianças, porém estes processos são totalmente diferentes devido ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e à integração cognitiva e psicossocial de cada um deles com o adulto que os dirige no processo de ensino, isto é, a relação da criança com a mãe tem um forte componente psicossocial no campo afetivo e de vínculos simbólicos que a relação com um professor, enquanto profissional de ensino não tem.

1.2. Competência de produção escrita

A segunda língua pode ser definida, no âmbito deste trabalho, como qualquer outra língua que seja aprendida ou adquirida após a sua primeira língua ou a sua língua materna. A aprendizagem ou aquisição de uma segunda língua pode ser uma tarefa difícil para qualquer pessoa que deseje falar ou escrever numa língua que não a sua primeira língua. O papel do ensino de uma segunda língua aos aprendentes recai fortemente sobre os educadores do que em comparação com os pais, especialmente quando se trata de um processo de ensino-aprendizagem focado num público-alvo constituído por adultos ou jovens-adultos, visto que a vivência da língua materna já se encontra cognitivamente consolidada e as diferenças linguísticas entre a língua materna e a segunda língua podem

constituir um polo de dificuldade acrescida caso a língua materna se trate de uma língua mais próxima ou mais afastada da que se pretende adquirir. Os professores precisam, por isso, de dominar os conceitos das teorias sobre a aquisição de uma segunda língua e das teorias cognitivas e linguísticas a estas relacionadas antes de embarcar na viagem de educação de novos discentes, visto que se trata de um processo complexo mas facilitado quando a este se aplicam o conhecimento, as metodologias e as práticas pedagógicas mais apropriadas.

Neste trabalho, focamo-nos no desenvolvimento da competência de produção escrita, no contexto do português língua estrangeira¹. Para abordagem desta questão, partimos, inevitavelmente, dos documentos base que são o QECR para as línguas (de agora em diante, referido como QECR, o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Complementary Volume* (2020), mais conhecido por Volume Complementar desse quadro (de agora em diante referido desta última forma), bem como do documento orientador Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (2012) (QuaREPE).

Desde a primeira edição do QECR (2001), que se veicula a crença de que a aprendizagem da língua deve realizar-se com base em estratégias favoráveis à sua utilização em contexto quotidiano, apontando para, segundo a nossa posição, uma oportunidade de usar a abordagem natural de Krashen como modelo pedagógico-didático para construir o nosso Planeamento e intervenção pedagógica do processo ensino-

¹ Sobre os conceitos de Língua Segunda, Língua Materna, Língua Estrangeira, é conveniente que evoquemos aqui as palavras de Grosso (2011), relativas à polissemia desses conceitos: “Os conceitos de língua materna, língua estrangeira, língua segunda são conceitos polissémicos que não correspondem a uma definição linear. O conceito de Língua Materna apela ao de língua da socialização, que, por definição, transmite à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família. O conceito de Língua Estrangeira facilmente se define como a língua que não faz parte dessa socialização primária, estando subjacente uma série de princípios metodológicos. Na tradição da didática das línguas, o conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização secundária. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é Língua Segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Cf. Grosso (2005: 608).” (Grosso, 2011, p. 4). Colocar em times new roman

aprendizagem por nós levado à prática e consequentemente descrito neste relatório de final de curso.

A par disso, podemos dizer que o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas faz a consciencialização para a necessidade de inserção em contexto europeu do ensino das línguas estrangeiras (SLA) como sendo um processo de ensino aprendizagem que necessariamente, terá de ter em conta a multiculturalidade e o multilinguismo, o que levou à redação do Volume Complementar (2020), o qual contribuiu para o desenvolvimento e aprofundamento de alguns elementos-chave desse documento fundacional. Esses elementos são relativos, nomeadamente, às atividades comunicativas respeitantes ao enfoque plurilinguístico, que é particularmente relevante numa Europa em busca da sua consolidação (QECR, 2020).

Algumas das alterações introduzidas por este Volume estão relacionadas com a enunciação de descritores, relativamente ao género e modalidades linguísticas, com a “eliminação do ideal do falante nativo” - aspetos que modificam o texto de 2001. Ora, o QECR (2001) é importante para o nosso estudo enquanto base da constituição dos programas de línguas ao nível do espaço geográfico europeu, contemplando a descrição do que os discentes enquanto falantes deste mesmo espaço devem assimilar, para a realização de uma comunicação eficaz, discriminando o conjunto de conhecimentos e capacidades por eles a desenvolver para esse efeito.

No preâmbulo do Conselho de Ministros do Conselho da Europa - aliás, num dos princípios basilares enunciados a esse propósito - pode ler-se, com efeito, que “a diversidade linguística e cultural da Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver” (QECR, 2001, p. 21). Mais, é aí considerado que é preciso empreender todos os esforços necessários para que “essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne uma fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos.” (QECR, 2001, p. 21).

O Volume Complementar (2020), na sua orientação descritiva e funcional, procurou ir ao encontro das necessidades dos aprendentes, pelo que as suas recomendações contemplam situações reais e o uso da língua por esses aprendentes enquanto agentes sociais, que compreendam competências mais gerais e/ou particulares;

ou seja – iminentemente linguísticas - a desenvolver. Estas competências estão dependentes do fator contextual e, neste sentido, determinam que esses indivíduos empreendam as melhores estratégias, de acordo com a tarefa que se propõem a desempenhar.

Assim, no Volume Complementar (2020), quer o uso quer a aprendizagem da língua, dizem respeito a ações realizadas por indivíduos que, sendo agentes sociais, desenvolvem certas habilidades de natureza geral ou comunicativa (linguística). Essas habilidades serão postas em prática de acordo com certos contextos, condições e limites, dentro dos quais têm lugar as atividades linguísticas que se relacionam com o processo de produção e recepção de textos, submetidos a vários temas.

Aquando da realização dessas atividades, esses indivíduos colocam em prática as estratégias consideradas adequadas às tarefas que têm a desempenhar. Neste sentido, de acordo com a secção 2.1 desse documento de 2020 (a que aqui fazemos referência), o controlo que eles têm sobre as ações a realizar determina o reforço ou modificação das suas competências. A competência comunicativa do aprendente, por exemplo, é ativada no desempenho de um conjunto de atividades de natureza linguística (ora a recepção, ora a produção, ora a interação) - ora mesmo a mediação (caso da interpretação ou tradução). Cada uma delas tanto pode ser realizada na escrita, como na oralidade, ou em ambas simultaneamente.

No domínio da aprendizagem das línguas, a competência de produção escrita, remetendo para a proficiência do aluno, configura uma atitude linguística que se subdivide em duas principais vertentes: a compreensão e a produção. Através destas, o aprendente tem a oportunidade de pôr em prática o saber adquirido na língua estudada.

Como é sabido através de inúmeras investigações, a produção escrita tem hoje estatuto de objeto de aprendizagem, porque assume um papel de relevo na prática da língua. Por meio da escrita, com efeito, o aprendente ou utilizador expressa o saber acumulado na língua aprendida, não apenas o linguístico, mas também o cultural e o cognitivo. Mais, como sublinhado no QECR (2001), a atividade de produção escrita constitui uma das atividades linguísticas por meio da qual o utilizador da língua aviva e ancora a sua competência comunicativa.

Como processo, igualmente, a produção escrita é conducente ao estabelecimento de objetivos, nomeadamente: o objetivo de assimilação da gramática e do léxico, da fala e da escrita; da comunicação, da memorização e do entretenimento. Como processo, ele será, pois, eminentemente diferente da oralidade, que se caracteriza pela (quase sempre) espontaneidade, simultaneidade - e (muitas vezes, mas nem sempre) é direta e não diferida; o processo de escrita, sendo mais reflexivo e metódico, abre espaço para uma ponderação diferente e uma abordagem que se permite mais filosófica e pensante de acordo com a realidade da língua que se propõe aprender.

O texto é, aliás, identificado como “processo de produção linguística”, veiculado e funcionando então “como um objeto de recepção linguística” (QECR, 2001, p. 141). No caso do texto escrito, a comunicação ocorre (apesar da distância) entre o seu produtor e o seu recetor. No caso do texto oral, em que a interação é presencial e o seu suporte imaterial, coloca-se a questão da sua efemeridade e irrecuperabilidade. A realização do fim comunicativo da sua existência dita o tempo da sua permanência. Uma vez realizado aquele, o texto é apagado da memória, ainda que atualmente as tecnologias combatam esse desaparecimento (QECR, 2001, p. 141).

No contexto da aprendizagem de uma língua, o aprendente tem de dominar quatro habilidades: ouvir, falar, ler, escrever. As duas primeiras pertencem ao domínio da oralidade, as duas últimas ao da escrita. Neste sentido, a competência de produção escrita envolve o uso de competências gerais e comunicativas da língua, incentivando ainda ao desenvolvimento de uma etnografia aprendida, que permitirá (supomos) uma ainda melhor integração dentro do contexto de ensino-aprendizagem.

O discente desenvolve a competência de aprendizagem de uma nova língua e, ao mesmo tempo, a do saber-fazer dentro da própria competência comunicativa; pois, o exercício de produção escrita leva a que o utilizador trabalhe a organização de texto, encontrando formas de, por exemplo, evitar repetições, diversificar a ligação frásica e transmitir o conhecimento adquirido. Neste caso, são convocadas as competências de composição, redação e de domínio ortográfico.

Assim, a competência de produção escrita contribui para o fortalecimento da aprendizagem da língua, uma vez que estabelece uma relação entre as competências linguísticas e as gerais - como o saber, saber-fazer, saber-estar, saber-aprender.

1.3. Processos de produção escrita

O processo de escrita, no seu intuito comunicativo de transmitir informação, conhece três principais fases, que visam alcançar a constituição do texto como seu produto final. Através desse processo, que tem como propósito esse fim, decorre a organização e o amadurecimento das ideias a transmitir.

O ato de compor que constitui o processo de escrita implica pôr em prática processos cognitivos. Ora, como atividade de produção linguística, ela implica o recurso a certas estratégias de comunicação e a quatro processos específicos, que são: o processo de planeamento, o processo de concretização e o processo de remediação (QECR, 2001). Trata-se de três fases indispensáveis ao processo de produção da escrita, que constituem o período pré-escrita, escrita e pós-escrita, respetivamente.

De acordo com Flower e Hayes (1981), a escrita divide-se, portanto, em três processos principais, que são: a planificação, a textualização e a revisão. Estes caracterizam-se pela recursividade, prova de que a revisão pode, por exemplo, ocorrer no estágio da planificação ou da textualização - não havendo, entre estas fases, uma relação de natureza sequencial - mas sim repetitiva, reiterativa. Vejamos o quadro de Flower & Hayes (1981, p. 370):

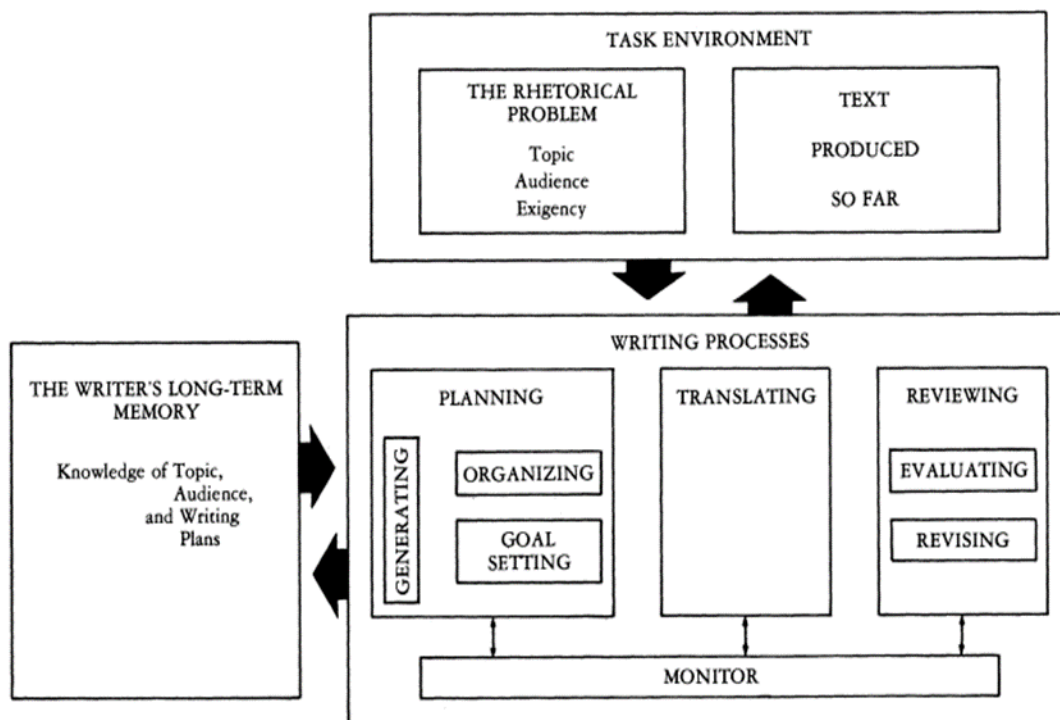


Figura 1: Estrutura do modelo de escrita (Fonte: Flower & Hayes, 1981, p. 370)

No processo de planificação, o aprendiz ativa o seu conhecimento geral sobre o tema que está a tratar. A par disso, na textualização, ele está perante uma situação concreta, que lhe exige adequações particulares, de um domínio cognitivo mais exigente e menos periférico; já que adquire carácter etéreo, e não a efemeridade do discurso verbal, transmitido oralmente através de ondas acústicas. Finalmente, aquando da revisão, o aprendiz recorre a esses conhecimentos gerais (não linguísticos) e aos específicos (linguísticos) para organizar um conjunto textual dotado de coerência - como especificaremos na observação concreta de todos esses processos de escrita aqui identificados.

1.3.1. Planificação

Na planificação estão implicadas a definição dos objetivos e a organização das ideias, de acordo com a estrutura pretendida para o texto e com o conteúdo expectável para a sua textualização. Trata-se, nesta fase, da mobilização de conhecimento e procedimentos a serem utilizados durante a escrita do texto; um processo cognitivo que

envolve subprocessos como a gestação de ideias, a sua organização e o estabelecimento de objetivos (Flower & Hayes, 1981). Neste processo, os utilizadores de Nível A2 podem “lembrar-se e ensaiar um conjunto adequado de expressões do seu repertório” (QECR, 2001, p. 100).

A planificação, não sendo um processo que se apresente como meramente introdutório, antes acompanha o processo de escrita. Permite o reajustamento e adequações, sendo aquele que constitui um apelo constante à ativação de competências gerais e particulares do aprendente, durante o processo de realização da escrita, porque o obriga a pensar a tarefa na sua globalidade, mas também o obriga a gerir a aprendizagem da língua nas suas diversas vertentes, mais uma vez operacionalizando características cognitivas de sentido mais específico, de teor mais empírico e de real conhecimento da língua.

1.3.2. Textualização

A textualização constitui a segunda fase do processo de escrita, seguindo-se à gestação, organização e determinação de objetivos inerentes à planificação, envolvendo a transposição em texto do que foi determinado nessa primeira fase. Como textualização, ela envolve um conjunto de subprocessos linguísticos relacionados com a ordenação discursiva gramaticalmente correta, que transforma as informações a transmitir num texto propriamente dito, num conjunto organizado, caracterizado pela sua coesão e coerência.

Esta segunda fase implica, pois, que os utilizadores dominem a coesão, a coerência e os conectores necessários à organização textual. Pressupõe-se, igualmente, nesta textualização, a existência dos elementos característicos da estrutura tradicional de um texto reconhecido como tal: o seu título, a sua introdução, o seu desenvolvimento e a sua conclusão, bem como a respetiva divisão em parágrafos, que identifica a boa organização de ideias e a lógica no raciocínio, bem como as características de aquisição de texto escrito, que vimos elencando.

Porque é tão importante aprender a escrever e escrever para aprender?

Aprender a escrever inclui a aprendizagem de dois conjuntos de aptidões: a composição utilizando o processo de escrita (pré-escrita, planeamento, redação, revisão),

e a transcrição (pontuação, capitalização, ortografia, caligrafia). Uma habilidade fundamental de composição é a capacidade de aplicar o conhecimento da estrutura do texto para escrever frases, isto é, conhecimento de gramática, parágrafos, e passagens mais longas do texto. O conhecimento da estrutura do texto inclui também o reconhecimento das diferenças entre os tipos de escrita narrativa, informativa, e argumentativa. A composição requer muita reflexão nas fases de pré-escrita, planeamento e redação. As capacidades de transcrição, por outro lado, devem ser suficientemente desenvolvidas para os estudantes quando chegam à escola média. Ou seja, podem aplicar automaticamente as capacidades de ortografia e caligrafia e utilizar a pontuação e a capitalização adequadas. A fluência nas competências de transcrição permite aos estudantes centrarem o seu pensamento nos aspetos de composição da escrita. No entanto, há alguns estudantes que se debatem com estas competências básicas. Quando se ensina alunos que lutam com a escrita, é importante determinar se estão a ter dificuldades em compor, transcrição, e em alguns casos, ambos. Ao fornecer instrução tanto em competências de transcrição como em estratégias de composição, a escrita melhorará em maior grau do que o foco apenas na melhoria da qualidade do conteúdo, ou apenas nos aspetos mecânicos da escrita.

Escrever para aprender significa utilizar a escrita como uma ferramenta para promover a aprendizagem de conteúdos; quando os estudantes escrevem, pensam no papel. Os professores ao organizarem conteúdos atribuem atividades de escrita para ajudar os estudantes a aprenderem o assunto, clarificar e organizar os seus pensamentos, e melhorar a sua retenção de conteúdos. Escrever para aprender tarefas pode basear-se na leitura, discussão na sala de aula, apresentação do professor, meios de comunicação como o vídeo, ou atividades práticas. Ser capaz de escrever é tão importante para a aprendizagem como ser capaz de ler.

Os professores da área temática por vezes sentem-se sobrecarregados com todo o conteúdo que devem cobrir durante um ano letivo, e é compreensível que a dada altura se sinta que não há tempo suficiente para ensinar a escrita. Porém, é necessário reconhecer que para ensinar os alunos a escrever sobre o que estão a aprender dá aos alunos uma base forte sobre a qual podem aceder e acrescentar mais conteúdo. Quando os estudantes têm

fortes capacidades de alfabetização, têm uma placa sólida para segurar todo o conteúdo que deve ser aprendido.

Neste contexto, a Textualização é muito mais que a simples produção textual e a aplicação dos conteúdos lexicais e habilidades linguísticas adquiridas, mas é um exercício de aprofundamento de competências e domínio das mesmas que serão aplicados em outras situações por analogia, dedução ou indução das regras apreendidas pela prática pedagógica durante o processo de ensino-aprendizagem, agora a serem aplicadas novas situações da vida cotidiana.

1.3.3. Revisão

Tal como a planificação, o processo cognitivo da revisão envolve uma contínua avaliação do texto produzido - tendo lugar através da leitura, avaliação e correção da sua escrita. Ainda assim, ela não constitui um substituto da revisão final geral. Nela, a atenção ao erro, mas também ao aperfeiçoamento do que foi realizado (em termos de ideias, frases, construção de parágrafos), é posta em prática. Como processo, a planificação distingue fundamentalmente a oralidade da escrita, sendo característica desta.

De acordo com Flower e Hayes (1981, p. 376), os três processos cognitivos relacionados com o processo de escrita, apesar de representarem fases distintas, estão inevitavelmente interligados, pois funcionam em termos de complementaridade.

Dialogando com estes dois autores, percebemos que:

A process that is hierarchical and admits many embedded sub-processes is powerful because it is flexible: it lets a writer do a great deal with only a few relatively simple processes-the basic ones being plan, translate, and review. This means, for instance, that we do not need to define “revision” as a unique stage in composing, but as a thinking process that can occur at any time a writer chooses to evaluate or revise his text or his plans. As an important part of writing, it constantly leads to new planning or a “re-vision” of what one wanted to say. (Flower & Hayes, 1981, p. 376)

Ora, percebemos através deste mesmo diálogo que a flexibilidade no processo de Ensino-aprendizagem é das ferramentas mais indispensáveis no que é definir/não definir o processo de revisão de um determinado texto escrito. A revisão adquire então um caráter

dúctil, sempre mutável e de acordo com o processo de escrita que está a ser efetuado/elaborado.

1.4. Competência de produção escrita na aprendizagem da língua estrangeira

O QECR, elaborado no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, cuja edição constitui “mais uma celebração do Ano Europeu das Línguas – AEL 2001” (QECR, 2001, p. 7) não tem como fim “formular objetivos que os utilizadores devem atingir, nem métodos que devem usar”, tem antes como preocupação “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a sua colaboração.” (QECR, 2001, p. 12). O QECR fornece “uma escala para todos os aspetos da proficiência linguística numa dada língua, uma análise do uso da língua e das competências linguísticas” (QECR, 2001, p. 24).

Destas inúmeras valências, decorrem também a conceptualização de certas noções com as quais aqui trabalhamos; nomeadamente, a noção de competência. As competências são identificadas, nesse documento orientador como conhecimentos, capacidades ou atitudes “que os utilizadores da língua constroem no discurso da sua experiência de uso da língua e que lhes permite responder aos desafios da comunicação para lá das fronteiras linguísticas e culturais (ou seja, realizar tarefas comunicativas e atitudes nos vários contextos da vida social com as condições e as limitações que lhes são próprias.” (QECR, 2001, p. 13) Como aí se pode ler:

- Competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações.
- As competências gerais não são as específicas da língua; mas aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas.
- As competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos. (QECR, 2001, p. 29)

As competências gerais individuais incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-

estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender). O conhecimento declarativo é o respeitante ao conhecimento empírico e resulta da aprendizagem académica, tendo um papel de relevo na receção e compreensão de textos numa língua estrangeira e que estejam relacionados com a dimensão científica e técnica. Já o conhecimento empírico, relacionado com a vida quotidiana, é determinante para a gestão das atividades linguísticas relacionadas com essa língua estrangeira (QECR, 2001, p. 31).

As capacidades e competências de realização (conduzir um carro, por exemplo) envolvem pôr em prática procedimentos - mais do que o conhecimento declarativo. A competência existencial corresponde a características individuais, traços de personalidade e atitudes decorrentes da visão do indivíduo sobre si próprio e sobre os outros; bem como à forma como pretende relacionar-se com estes (QECR, 2001, p. 32). A competência de aprendizagem mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização (QECR, 2001, p. 33).

A competência comunicativa em língua, compreende as componentes: linguística, sociolinguística e pragmática; postuladas de modo a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A linguística inclui o conhecimento e capacidades lexicais, fonológicas, sintáticas - e a língua, enquanto sistema e as suas funções pragmáticas. Tem a ver com a qualidade dos conhecimentos (até que ponto o utilizador é capaz de fazer distinções fonéticas precisas) e com a organização cognitiva e a forma como o conhecimento é armazenado (QECR, 2001, p. 34).

As competências sociolinguísticas, referentes às condições socioculturais do uso da língua, sendo sensíveis às convenções sociais (regras de boa educação, normas de convivência, etc.), afetam a comunicação entre falantes de diferentes culturas. As competências pragmáticas estão relacionadas com o uso funcional dos recursos linguísticos (domínio do discurso, coerência, identificação dos tipos e formas de texto, ironia, paródia). Todos estes tipos são competências interiorizadas pelo ator social (QECR, 2001. 35).

Para além disso, o conjunto de níveis usado no documento baseia-se na prática corrente de um certo número de organismos públicos de certificação. Estes níveis comuns

de referência de proficiência em língua, servem para descrever a proficiência do aprendente e contribuem para “avaliar se os aprendentes estão a trabalhar ao nível apropriado nas diferentes áreas.” (QECR, 2001. 39). Eles refletem uma dimensão vertical, não tendo em conta o facto de a aprendizagem de uma língua constituir tanto uma progressão horizontal, como vertical (QECR, 2001, p. 409). Em suma, eles correspondem às “capacidades e “[...] atitudes que os aprendentes precisam de desenvolver para serem utilizadores competentes da língua” (QECR, 2001, p. 41).

O QECR apresenta um conjunto de seis níveis gerais, de acordo com o esquema seguinte, do qual nos interessa realçar que o Nível A2 é referente ao utilizador elementar (QECR, 2001, p. 48):

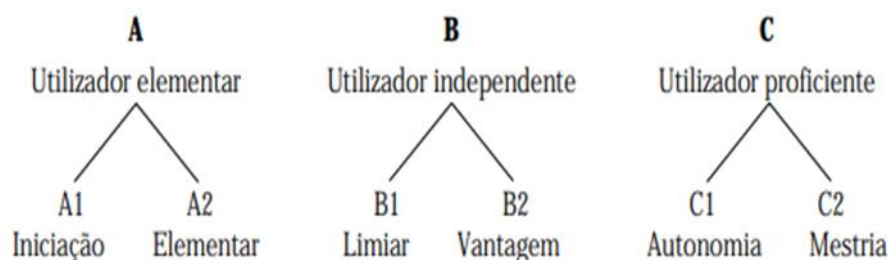


Figura 2: Níveis comuns de referência segundo QECR

Para além disso, os descritores elencados nos capítulos 4 e 5 estão adequados ao conjunto de níveis comuns de referência, nomeadamente o A2 – Elementar. Os descritores propostos baseiam-se naqueles que “foram considerados transparentes, úteis e pertinentes por grupos de professores de língua materna e não-materna, provenientes de sectores educativos variados e com perfis de formação e de experiência de ensino muito diferentes.” (QECR, 2001, p. 14) Ora, quer o conceito de competência definido pelo *Quadro*, quer ainda a noção de nível e um seu tipo específico (o A2); bem como os descritores relevantes farão parte do desenvolvimento a seguir empreendido, relativamente à problemática da competência de produção escrita.

1.5. Competência de produção escrita no nível A2, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e no *Common*

European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors

De acordo com o QECR (2001), e ancorando este nas aulas ministradas em contexto presencial, verificamos que as nossas expectativas foram fundeadas num cuidado específico em estabelecer as metodologias mais indicadas para o processo de ensino-aprendizagem, neste contexto. Apesar do tempo letivo ser um pouco reduzido, permitiu-nos, ainda assim, estabelecer relações entre o que esperávamos deste exercício pedagógico e os outputs verdadeiramente recebidos por parte dos alunos que foram intervenientes neste processo.

Foram utilizadas metodologias ativas, com emparelhamento induzido por nós no contexto de ensino-aprendizagem, de modo a confluírem com o quadro comum, regente na União Europeia.

Em todos os níveis se demonstrou, de uma maneira efetiva, que os alunos conseguiam atingir as metas propostas pelo documento; sendo que, em contexto de ensino também se revelaram algumas dificuldades na aquisição de certas competências, mas trata-se de um trabalho de prolongamento no tempo; e este estágio pedagógico, apesar de enriquecedor, sabe-nos a pouco – dada a quantidade de outputs que ainda poderíamos retirar deste estudo.

1.6. Dificuldades na redação em língua estrangeira

Concordando com o ponto prévio, e através de todas as atividades letivas desenvolvidas, quer em contexto de aula, quer através da revisão dos trabalhos de casa, percebem-se algumas e normais dificuldades nos alunos a que estas atividades foram propostas. A aprendizagem de uma língua estrangeira, com todas as suas excentricidades (especialmente da língua portuguesa), torna-se desafiante – para o que isto de bom significa. O que isto quer dizer é que na redação de texto em língua estrangeira, é necessário um nível de aquisição de conhecimento e um nível de abstração, combinados; o que por sua vez pressupõe um nível de aquisição de conhecimento e de relação pedagógica, melhorados a um nível mais abrangente e fundeado.

Percebemos através da análise, por exemplo, dos erros nos trabalhos de casa da aula número vinte e nove, onde existem vários erros gramaticais, que vão desde a concordância, a ortografia ou os tempos verbais. As variedades semântica e sintática também confluem com erros, que pressupõem a continuidade de aquisição de conhecimentos por parte destes alunos. Existem também claramente trejeitos de aquisição com a familiaridade da língua, onde se confunde o português de Portugal com o português do Brasil. O trabalho nas aulas certamente contribuirá para a diminuição destes trejeitos de produção textual, que claramente espelham a sua utilização verbal quotidiana. Cabe ao professor orientar os alunos no sentido de diminuir esses erros, através também de uma correção orientada para a produção de texto coerente e concordante com a língua.

1.7. Texto Argumentativo

Compreendemos o texto argumentativo como sendo a ferramenta que nós, enquanto professores, podemos apreciar de forma mais abrangente, a real aquisição de conhecimento no que toca à aprendizagem de uma língua estrangeira. O texto argumentativo possui traços que caracterizam uma predisposição para a criatividade, a cadência, a reiteração e a retórica; e significam, portanto, que de um modo mais prospetivo, se conseguem melhores resultados na produção textual, apoiados num processo de planificação, textualização e revisão da informação veiculada e apreendida. Os textos argumentativos seguem a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução, que pode conter mais de um parágrafo, apresenta a tese a ser defendida, a explicitação dos assuntos e argumentos. No desenvolvimento as propostas da introdução são analisadas e listadas, discutidas e desenvolvidos os argumentos para provar sua veracidade. E por fim, na conclusão dos textos argumentativos, que podem, também, apresentar mais do que um parágrafo, o escrevente reforça e/ou resume o seu ponto de vista finalizando seus argumentos (Lopes, 2012).

A conexão textual acontece através de elementos estruturadores do texto que são elucidativos relativamente ao seu conteúdo. A exemplificar, na argumentação verifica-se a presença assídua dos conectores “por um lado, por outro, mas, afinal...” com o intuito de contrastar diferentes ideias. Para que haja coerência e coesão textual (procedimentos formais), é necessário que as palavras estejam ligadas entre si, de acordo com uma

sequência lógica, de forma a estabelecer relações de sentido entre as diferentes estruturas (coerência semântica). Assim, a construção de um tipo textual depende de vários fatores, principalmente do raciocínio discursivo (entimema), que desencadeará um conjunto de acontecimentos que resultarão na construção de um texto, quer escrito, quer oral.

Segundo Lopes (2012, p. 33), “o texto argumentativo consiste na verificação e/ou contestação de uma tese por meio de argumentos, com o objetivo de persuadir, obter aprovação ou modificar opiniões/crenças”. Como expressa uma opinião, o texto argumentativo é enunciado em primeira pessoa e está marcado pelo subjetivismo, ao contrário do texto expositivo, que deve ater-se a objetividade e é enunciado na terceira pessoa do singular. Contudo a zona limítrofe entre o texto argumentativo e o expositivo não deve ser concebida de modo pétreo: ocorre uma verdadeira interpenetração entre os dois, com elementos que visam explicar, persuadir ou dissuadir o leitor (Lopes, 2012).

Para Lopes (2012) a construção do texto argumentativo é perpassada por uma lógica de raciocínio através dos seguintes momentos de construção:

1. A invenção (inventio): imaginação, *brain storming*, criação e projeção de argumentos e contra-argumentos;
2. A disposição de ideias (dispositio): ordenação lógica da sequência de argumentos;
3. A elocução (elocutio): escolha do modo de exposição dos argumentos;
4. O pronuntio: a enunciação.

Nos exercícios de escrita orientada das aulas ministradas; e na posterior correção, tentou-se optar sempre por processos ativos de percepção, como sendo por exemplo a lista denominada por nós como “Parâmetros de avaliação da produção escrita”, que nos permitiu corrigir de acordo com uma lista bem definida de processos que contam como avaliações/formas de interpretar os outputs fornecidos pelos diversos trabalhos efetuados pelos alunos durante a nossa regência, já que os alunos se subdividem por níveis e subníveis diferentes, e precisam eles próprios de níveis de atenção diferentes por parte dos professores estagiários (nós).

1.8. Processos de escrita de texto argumentativo e as suas características específicas

Escrever um texto argumentativo ou argumentar textualmente é expressar uma convicção, apresentar um ponto de vista, explicar um conceito, criar uma narrativa cativante, desenvolver uma opinião de forma metódica e organizada com o objetivo claro de persuadir ou conquistar a adesão do leitor para a posição defendida pelo escritor. Como elementos fundamentais do texto argumentativo temos a clareza dos argumentos ou partes do discurso, a sua organização, gradatividade, foco, recursos lógicos, estilísticos, gramaticais, de apelo ao sentimento, à emoção, à razão, aos factos com vista a apresentemos um raciocínio coerente e convincente, baseado na verdade, e que influencie o outro, levando-o a pensar ou a agir em conformidade com os nossos objetivos.

A construção de um texto argumentativo deve ter em conta a sua finalidade e também a pessoa a quem se destina, seguindo uma metodologia própria que parte da planificação para a textualização e revisão final.

Em cada um destes momentos temos de levar em conta:

1. A necessidade de usar um registo adequado dos três elementos fundamentais do texto argumentativo: o objetivo, o contexto e o destinatário, usando o conhecimento desses para a construção de cada um dos argumentos;

2. Respeitar a lógica formal dos argumentos, bem como a sua gradação crescente, normalmente dos argumentos mais fracos para os mais fortes, quer estes sejam apresentados de forma dedutiva (do geral para o particular) ou indutiva (do particular para o geral).

3. Levar em consideração a clareza da expressão escrita, bem como os mecanismos de coerência semântica, sintática e estilística (gramaticais) da construção do texto;

4. Utilizar referências de conteúdo que o destinatário possui, que o motivem e/ou que o emocionem, para que este o possa interpretar corretamente, ou se deixar envolver, motivar pelos argumentos apresentados.

Um texto argumentativo tem de ser planeado e organizado com uma estrutura própria, a mais comum: introdução, desenvolvimento, conclusão.

Assim, a introdução ou parágrafo inicial serve para a apresentação geral do assunto, no qual se faz a contextualização do tema e dos problemas em debate e se apresenta a tese, que é a ideia que se quer defender; num segundo momento faz-se o desenvolvimento, no qual, normalmente se faz a análise, apresentação detalhada ou explicitação da tese, ou dos argumentos que suportam esta; isto é, faz-se a apresentação dos argumentos que provam a sua veracidade: factos, exemplos, testemunhos, citações, dados estatísticos; faz-se a apresentação e análise de possíveis objeções à tese apresentada, rebatendo cada um destes pontos fazendo recurso a contra-argumentos: contestação dessas objeções; num terceiro momento e por último a Conclusão ou Parágrafo final, no qual se apresenta uma síntese do desenvolvimento.

Do que afirmamos, podemos salientar que a escolha e ordenação dos argumentos para uma correta e eficaz construção do texto argumentativo é fundamental, pois é a escolha dos argumentos que suportam a demonstração da tese e a sua ordenação no tempo e na sequência apropriada que constrói os degraus argumentativos, ou a sucessão de argumentos que irão construir a defesa da tese que o texto se propõe. Estes argumentos, para cumprirem a sua função devidamente, devem ser pertinentes e coerentes, apresentados de forma lógica e articulada e organizados por ordem crescente de importância. Isto é importante, visto que, o texto deve apresentar-se como um todo coeso e articulado, o que só é possível quando leva em conta os seguintes elementos linguísticos:

- Correta estruturação e ordenação das frases;
- Uso correto dos conectores ou articuladores do discurso;
- Respeito pelas regras sintáticas em particular a concordância;
- Uso adequado dos deícticos (determinantes, pronomes, advérbios) que evitam as repetições dos nomes;
- Utilização de um vocabulário variado, com recurso a sinónimos, antónimos, hipónimos e hiperónimos;
- Uso de figuras de retórica, para embelezar o texto ou torná-lo mais leve e agradável.

Estas foram as características sobre as quais realizámos a avaliação e *feedback* nos textos produzidos pelos alunos durante as várias práticas pedagógicas.

1.9. Estratégias de ensino e de aprendizagem para a melhoria da competência de produção escrita do texto argumentativo

Para poder maximizar a aquisição de alunos aprendendo uma segunda Língua, é importante levar em conta a hipótese da posição de que é possível a ocorrência de algum tipo de transferência de conhecimento explícito para implícito, ou seja, segundo Baralo (1995, p. 65), a aprendizagem torne-se aquisição, de memória de curto prazo se tornem processos automáticos de memória de longo prazo, dependendo do tipo de exercício que é realizado na aula. Esta transformação pode ser alcançada através do uso, prática com necessidades comunicativas, interação e negociação, tal como o uso da produção textual no culminar do processo da aquisição das quatro competências fundamentais da aquisição de uma segunda língua: ouvir, falar, ler e escrever. Daí a extrema importância e especificidade da produção do texto argumentativo como elemento integrante do processo ensino-aprendizagem.

Pois, ao ser possível transferir o conhecimento explícito para o implícito, desde modo, o aluno não precisa de memorizar as regras gramaticais, mas as adquire e é capaz de usá-las adequadamente. Este método satisfaz estilos de aprendizagem diferentes. Tanto os professores como os alunos querem ensinar/adquirir a segunda língua a partir de uma abordagem ou metodologia natural (como a de Krashen e Terrell, 1983), que seja o mais motivadora possível para incentivar o progresso. O progresso deve seguir uma lógica convencional para alcançar a retenção de longo prazo. Isto é, a partir de um processo indutivo. Embora o processo de aprendizagem de uma segunda língua seja diferente do que se dá em língua materna, a existência de uma gramática universal na mente humana poderia explicar aspectos importantes daquele processo que esta teoria pode trazer dados de interesse para a organização do ensino, com efeito, uma dotação genética estabelecia o desenvolvimento natural de um processo de aprendizagem, aquilo que não é suscetível de ensino.

A aprendizagem permite utilizar determinados recursos linguísticos durante um período de tempo relativamente curto; enquanto a aquisição responderia à integração do uso comunicativo da língua da segunda língua conseguida através da prática nos processos comunicativos, para o uso correto da língua; e sugere que o falante deve ter realizado todo um processo de conscientização e reflexão gramatical implicitamente. De

facto, a aquisição é o processo involuntário, de compreensão e de produção incidental que resulta em conhecimento implícito, automático e intuitivo, apoiando-se em sistemas cognitivos diferentes, não se explica porque se processa em conjunto com outros aspetos e é a apropriação inconsciente do sistema pelo uso. Enquanto a aprendizagem é o processo intencional de apropriação de conhecimento que é explícito, este conhecimento é apoiado por sistemas de memória declarativa, ou seja, o conhecimento do sistema. Segundo Cook (2002, p. 2-3):

Language users are exploiting whatever linguistic resources they have for real-life purposes. (...) Language learners are acquiring a system for later use: they are memorising a list of vocabulary, pretending to be customers in a shop, repeating a dialogue on a tape.” and “The difference is that between decoding a message when the code is already known and codebreaking a message in order to find out an unknown code. Sometimes using and learning come to the same thing.

Assim, os processos de aprendizagem e aquisição de alunos, depois da provocação do *input*, o aluno já terá adquirido o conhecimento e, para finalizar o processo, só falta a saída, ou seja, entender e/ou produzir numa segunda Língua. Por outro lado, para aprender a gramática de forma explícita, os alunos apreenderão algumas regras gramaticais, às quais prestarão atenção, analisarão e reestruturarão integrando com os conhecimentos prévios. O processo de acompanhamento por parte do professor incidirá no processo através do qual o aluno corrigirá mentalmente a produção e finalmente, chegará a produção de atos de fala e textos na segunda língua.

Desde modo, fica evidente como na aquisição da segunda língua o falante teve que passar uma cadeia de etapas anteriores (atenção, análise, reestruturação, monitoramento e verificação) para poder produzir, enquanto na aprendizagem a captação não é prestada atenção nem analisada, claro que também implica um conhecimento defeituoso da língua e um uso limitado das formas linguísticas corretas.

Considera-se por isso o papel importante do conhecimento explícito da gramática para acelerar a aquisição do conhecimento implícito da mesma, mas não é suficiente para que ocorra a integração cognitivas de ambas. Assim, do ponto de vista teórico, os resultados que os alunos obtêm no processo de aquisição de uma segunda língua, através de uma perspectiva comunicativa, são melhores do que os resultados da aprendizagem.

Assim, o conhecimento linguístico de uma língua (gramática) não garante a eficácia da comunicação, uma vez que é essencial conhecer as normas de uso de uma determinada comunidade linguística para uma correta adequação pragmática ao contexto dos enunciados. Isso não significa que não se deva ter um discurso gramatical correto, citado por Valente (2011, p. 12).

Segundo Odisho (2007, p. 10) “acquisition and learning are not mutually exclusive in nature and function”. Observa-se também que pela própria natureza das atividades e para realizar tarefas em que a gramática aparece muito melhor agrupar em pares ou pequenos grupos para promover habilidades linguísticas e habilidades de comunicação. Assim, o papel do professor na aula é totalmente diferente do papel do professor no ensino tradicional, por duas razões. A primeira é que como os materiais elaborados para o curso seguem uma abordagem comunicativa por tarefas, o professor tem o papel de orientar a aprendizagem, pois, o aluno e não o professor, é o centro da aprendizagem. A segunda razão é a abordagem explícita ou implícita utilizada nos grupos.

Um outro aspeto a considerar é que a partir de uma abordagem da gramática implícita, são os alunos que descobrem as regras gramaticais, graças às atividades propostas pelo professor. A dedução/indução das normas gramaticais conduz a uma aquisição da gramática, não apenas a uma aprendizagem. Por outras palavras, o ensino da gramática não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas, principalmente, ao desenvolvimento da competência através, deste caso, do uso implícito da mesma.

Entretanto, também é necessário ter em atenção que além dos aspetos linguísticos propriamente ditos, temos de prestar atenção aos processos cognitivos que estão subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem da aquisição de uma segunda língua que segundo Barbosa (2012), a atividade complexa a nível cognitivo, linguístico, social, cultural e atitudinal tem as particularidades por isso é preciso de considerar diferentes estratégias no âmbito do ensino-aprendizagem.

Segundo Figueiredo (2004, p. 80):

O produto escrito inclui tanto o texto final como os sucessivos ensaios de tentativa e erro que o escritor (aluno) vai produzindo ao longo do processo da escrita. Estes resultados parciais têm uma grande importância já que, desde o próprio momento da sua produção,

passam a atuar como estímulo externo que se repercute nos processos, constituindo um ciclo de retro-alimentação que supõe a base fundamental do processo de revisão.

Este processo pode ser resumido da seguinte forma: a) reflexão sobre o processo, b) otimização dos processos e subprocessos, c) identificação de procedimentos a reavaliar.

A fim de otimizar o efeito deste processo, o professor, como um mediador cognitivo (Figueiredo, 2004), tem o papel de guiar os alunos, devendo ter estratégias de ensino pertinentes para poder transformar os conhecimentos em tarefas práticas, afim de da aquisição cognitiva de alunos possível e eficaz. Para tal, o professor tem de escolher as estratégias pertinentes ao contexto de aprendizagem, aos objetivos e às expectativas do aluno ao aprender português, neste caso ao aprender a escrever em português. Segundo Cassany (2008, p. 271), os enfoques didáticos da escrita que abrangem as estratégias pedagógicas de ensino para o desenvolvimento da competência da produção escrita são enfoque gramatical, enfoque funcional, enfoque processual e enfoque baseado no conteúdo.

Quanto ao enfoque gramatical, o ensino baseia-se essencialmente na sintaxe, no léxico, na morfologia e na ortografia. Além disso, é também abordada a gramática de texto que destaca aspetos como a adequação, por exemplo, formas de tratamento, apresentação textual, a coesão e a coerência. Habitualmente, a didatização dos conteúdos passa pela explicitação normativa de um item linguístico ou a estruturação de uma tipologia textual por parte do professor, seguida de exercícios de mecanização e aplicação em contexto.

No que diz respeito ao enfoque funcional, a língua deve ser adquirida para ser usada em situações práticas do quotidiano, tal como é defendida pela Abordagem Natural, com vista a uma comunicação efetiva, pois é como ferramenta comunicativa que os textos são marcados pelas diferentes intencionalidades comunicativas e por diferentes configurações. A didatização, segundo Cassany (2000b, p.67), é, por um lado, composta pelos conteúdos da aula, que se confundem com o uso da língua corrente, marginalizando conhecimentos abstratos de gramática; por outro, a metodologia de aprendizagem requer que o aluno seja ativo e participativo. Por último, resta só acrescentar que neste enfoque há clara preocupação em envolver os alunos no intuito destes se sentirem mais motivados

para a escrita. Esta motivação deve partir da permissão que de serem os alunos os autores da escolha dos temas, como também por todo um percurso propedêutico até chegar à expressão escrita.

Quanto ao enfoque baseado no processo, englobam-se três fases da escrita, a saber: a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita. Para tal, nestas fases, analisaram-se rascunhos, observaram-se comportamentos no ato de escrita, realizaram-se entrevistas a alunos, aplicaram-se testes de capacidade de expressão escrita, entre outras atividades que julgamos necessárias. Cabe ao professor facilitar e acompanhar os alunos neste trabalho de autoconhecimento das suas próprias necessidades, encontrar com estes soluções e técnicas que sejam consentâneas com as necessidades destes.

No enfoque baseado no conteúdo, é a ideia da supremacia do conteúdo em detrimento da forma. Ao focar no conteúdo pretende-se partir das necessidades e dificuldade que o aluno sente para dar-lhe a oportunidade de adquirir técnicas distintas para que consiga desenvolver as suas ideias sobre temas técnicos específicos. Neste tipo de metodologia, a escrita interage com outras competências, e subentende a sua mestria, como a investigação sobre a informação, a seleção e hierarquização desta, o seu resumo, a esquematização, entre outras.

Destes focos, o que nos parece mais relevante para a prática pedagógica realizada no âmbito do estágio pedagógico é o enfoque no processo de escrita, a que chamamos de textualização. Neste enfoque ou abordagem, os processos de escrita e os seus subprocessos são o eixo para o desenho de microestratégias e a seleção de técnicas que contribuem para a concretização da atividade de produção textual. Tal como afirma Barbosa (2012, pp. 39-40):

o papel do professor é orientar os alunos nos processos de escrita, ajudando-os a desenvolver estratégias de planificação do texto, na seleção e estruturação das ideias, na materialização textual, na avaliação e reescrita final. Estes subprocessos formam os grandes blocos sobre os quais incide o trabalho do professor com o aluno. Assim, desenvolvem-se atividades para a geração das ideias acerca do conteúdo e da estrutura, encorajando o “brainstorming”, a elaboração de planos ou esquemas, as pesquisas sobre o léxico ou sobre a temática do texto [...]. Os estudantes precisam de ser orientados no processo de escrita na consideração de que os textos são enformados por assuntos, por um público-alvo, por uma intencionalidade, por uma determinada norma cultural.

No que tange aos modelos apresentados por Cassany, o docente dispõe de várias técnicas para realizar a atividade de planificação. Santos (1994, p. 138), salienta que “o

professor antevê um método pedagógico na fase de planificação alusivo ao tema sobre o qual o aprendente vai escrever, à aprendizagem do processo de organização que se vai utilizar através da seleção e categorização do conhecimento a falar no texto”. Neste caso a autora destaca quatro microestratégias:

1. Transmissão direta aos alunos;
2. A pesquisa de informação pelos alunos;
3. O visionamento, pelos alunos, de filmes, fotografias, diapositivos (em suma de imagens fixas e móveis), e a leitura de esquemas, diagramas, etc.;
4. A construção interativa, em grupo ou em turma, de discursos que representem experiências pessoais, impressões, memórias, numa atitude de substituição de informação entre as “enciclopédias” necessariamente assimétricas dos aprendentes.

As estratégias de Aprendizagem:

São resultado de uma ação refletida, potencialmente consciente, por parte do aluno, em que, se orquestram saberes e competências, articulados com a natureza das tarefas a realizar e dos objetivos a cumprir, de forma a aumentar a eficácia da aprendizagem. Esta definição articula-se intimamente com a ideia de autonomia do aprendente, uma vez que é o aluno que diagnostica, planeia e monitoriza as suas ações: “It is now generally recognised that language learning strategies are the key to learner autonomy” (Vandergrift, 2001: 6) cit por (Carvalho, 2013: 66).

Os professores também precisam de conhecer as estratégias cognitivas de aprendizagem para poder levar os alunos a uma aquisição eficaz durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, das estratégias de aprendizagens, destacam-se as apresentadas por O’Malley e Chamot (1990). Este autor divide as estratégias em três grupos: cognitivas, metacognitivas, socioafetivas:

Estratégias metacognitivas: Reflexão sobre o processo de aprendizagem e as condições que o favorecem, relacionando-se com a aprendizagem e com o que vai ser aprendido. As sub-estratégias são: atenção seletiva, planeamento, monitorização e avaliação.

Estratégias cognitivas: Interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem, levando à manipulação mental ou física, ou à aplicação de técnicas específicas adequadas a um determinada tarefa. As sub-estratégias são: repetição, organização, interferência,

resumo, dedução, imagética, transferência, integração de conhecimento prévios com os novos.

Estratégias socioafetivas: Interação com os outros com o objetivo de promover a aprendizagem da língua-alvo, envolvendo igualmente o controlo/gestão da dimensão afetiva pessoal ao realizar uma tarefa. As sub-estratégias são: cooperação, questionamento para clarificação e diálogo interior.

Segundo Carvalho (2013, pp. 105-106) as estratégias metacognitivas promovem a organização do tempo de estudo, a autorregulação e a autoavaliação, as estratégias cognitivas promovem a mobilização de conhecimentos prévios na resolução de problemas e as estratégias sócioafetivas promovem a correção e a resolução de problemas através do questionamento de nativos da língua-alvo, bem como de pares e do professor.

Estas estratégias são importantes para o aumento da autonomia e a autorregulação da aprendizagem de alunos de LE. Reconhecem-se que estas estratégias podem ser relacionadas com as estratégias do processo de produção escrita. Os alunos podem ter estratégias cognitivas como uma forma de ativar os conhecimentos prévios ao resolver problemas, daí podem recolher as informações para poder aprender, reformular, analisar e criar novas.

Por outro lado, as estratégias metacognitivas ajudam a avaliar o processo, aprender com os erros, identificar os objetivos, planear as áreas de aprendizagem com as metas, reunir os materiais necessários, organizar horários de estudo e trabalhar com concentração.

Enquanto as estratégias sócioafetivas focam para a procura do novo conhecimento através da partilha de vivências, emoções realizada pelo processo de socialização no contacto com os colegas envolvidos e com o docente. Desta forma, os alunos podem esclarecer dúvidas e aprender colaborativamente os conteúdos através da partilha socioafetiva que realizam com o professor e os restantes colegas durante o processo de ensino-aprendizagem.

2. Capítulo 2 – Metodologia

As abordagens teóricas mencionadas são muito importantes para distinguir o caminho metodológico com o qual esperamos responder à pergunta inicial que estabelece a nossa tese de partida.

Convém aqui explicitar que todas as abordagens teóricas em pedagogia se transformam em processos de ensino-aprendizagem específicos ao longo da prática letiva. Entretanto, cabe aqui salientar que existem dois momentos metodologicamente distintos: o primeiro é a aplicação da metodologia do trabalho de investigação científica, que agora estamos aqui a debater; e outro será, mais à frente, o momento de aplicação da metodologia didática da abordagem natural de Stephen Krashen e Tracy Terrell (1983), a partir da qual fizemos as nossas práticas pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem para a concretização dos objetivos pedagógicos específicos que o currículo nos exigia e dessa forma “experimental” avaliarmos a eficácia desta abordagem enquanto estratégias de ensino-aprendizagem de PLE utilizadas pela professora estagiária ao longo das nossas aulas de estágio para a melhoria da produção escrita de textos argumentativos.

Em que sentido apresentamos o nosso trabalho de investigação como sendo “um estudo de caso”?

Os estudos de casos foram um dos primeiros tipos de investigação a ser utilizado no campo das metodologias qualitativa, mesmo antes de serem designados por esse nome, veja-se por exemplo os métodos: descritivo, etnográfico, ou observação participante sempre presentes em antropologia ou em pedagogia.

Hoje em dia, representam uma grande parte da investigação apresentada em livros e artigos em psicologia, história, ciências da educação e medicina, para enumerar apenas algumas das ciências fundamentais. Muito do que sabemos hoje sobre o mundo empírico foi produzido por estudos de caso, e muitos dos clássicos mais apreciados em cada disciplina são estudos de caso (Flyvbjerg 2011, p. 302).

Os estudos de casos têm sido largamente utilizados nas ciências sociais e têm sido considerados especialmente valiosos em campos orientados para a prática, tais como a educação, gestão, administração pública, e trabalho social).

Ao tomarmos a turma como elemento material de estudo a qual iremos submeter a um processo de ensino aprendizagem para daí entender a produção de textos argumentativos no contexto do ensino de uma segunda língua, o elemento fundamental e material da nossa investigação é o grupo e o seu comportamento, o que por definição faz dele um caso, na aceção clássica da palavra, como acabámos de ter a oportunidade de apresentar.

2.1. Definição e delimitação da Abordagem Natural enquanto Método Didático

Para além, da importância e da mudança de paradigma que esta teoria da abordagem natural representou no contexto educativo das teorias de aquisição de uma segunda língua (SLA) por adequar as necessidades e interesses dos estudantes, à seleção de conteúdos para deste modo criar um filtro mais afetivo e subjetivo no processo cognitivo de ensino aprendizagem. Torna-se relevante salientar que a promoção uma atmosfera amigável e descontraída, proporciona uma ampla exposição mais natural do discente ao vocabulário que possa ser útil à sua comunicação pessoal básica, e deve, por isso, resistir a qualquer foco nas estruturas gramaticais, uma vez que se o input é fornecido “sobre uma maior variedade de tópicos, enquanto se perseguem objetivos comunicativos, as estruturas gramaticais necessárias são automaticamente fornecidas no input” (Krashen e Terrell 1983, p. 71).

As técnicas de ensino e aprendizagem recomendadas por Krashen e Terrell são frequentemente emprestadas de outros métodos e adaptadas a outros métodos para satisfazer os requisitos da teoria da abordagem natural. Como já tivemos oportunidade de destacar, estas práticas miscigenadas incluem, muitas vezes, actividades baseadas nos princípios da teoria da “Total Physical Response”; actividades, tais como, as referentes ao método directo em que mímica, gesto e contexto são utilizados para suscitar perguntas e respostas; e mesmo às práticas baseadas em situações de estruturas e padrões e às actividades de trabalho de grupo são muitas vezes idênticas às utilizadas no ensino da linguagem comunicativa, onde a partilha de informação para completar uma tarefa é enfatizada.

O que caracteriza a abordagem natural é o uso de técnicas familiares no âmbito de uma prática pedagógica - método didático - que se concentra em fornecer um input compreensível e num ambiente de sala de aula, o qual permite a compreensão do input, minimiza a ansiedade do aprendente e maximiza a autoconfiança do aprendente pelo ambiente pedagógico que induz aos atores do processo de ensino aprendizagem.

No que diz respeito aos papéis dos discentes ao longo do processo de ensino aprendizagem, há uma suposição básica na abordagem natural de estes não devem tentar aprender uma língua no sentido habitual. Visto que, é na medida em que estes se podem perder em atividades que os envolvam numa comunicação significativa, que irá determinar a quantidade e o tipo de aquisição que irão experimentar e a fluência que acabarão por demonstrar.

Deste modo, o discente, enquanto adquirente de uma segunda língua, é desafiado por um input que está ligeiramente além do seu atual nível de competência e é capaz de atribuir significado a este input através do uso ativo do contexto e de informação extralinguística. Os papéis dos discentes são vistos a mudar de acordo com o seu estágio de desenvolvimento linguístico.

No centro destas mudanças de papéis estão as decisões dos próprios discentes tomam enquanto falam, sobre o que falam e que expressões linguísticas utilizam para fazer uso dos seus atos de fala.

O professor de abordagem natural tem três papéis centrais: 1. o professor é a principal fonte de informação compreensível na língua-alvo. Por esse motivo, o tempo de aula é dedicado principalmente a provar o input para aquisição da língua, e o professor é o principal gerador desse input para que se opere no discente a necessidade de progredir em situação pela própria necessidade que esta cria. Neste papel, o professor é obrigado a gerar um fluxo constante de input da língua, fornecendo ao mesmo tempo uma multiplicidade de pistas não linguísticas para ajudar os alunos a interpretar o input.

Em segundo lugar, o professor de abordagem natural cria uma atmosfera de sala de aula que é interessante, amigável, e na qual existe um filtro pouco afetivo para a aprendizagem. Isto é conseguido em parte através de técnicas de abordagem natural como

não exigir a fala dos alunos antes de estarem prontos para ela, não corrigir erros dos alunos, e fornecer matéria de grande interesse para os alunos.

Finalmente, o professor deve escolher e orquestrar uma rica mistura de atividades de sala de aula, envolvendo uma variedade de tamanhos de grupo, conteúdos e contextos.

O principal objetivo dos materiais na abordagem natural é tornar as atividades de sala de aula tão significativas quanto possível, fornecendo “o contexto extralinguístico que ajuda o adquirente a compreender e assim adquirir” (Krashen e Terrell, 1983, p. 55), relacionando as atividades de sala de aula com o mundo real, e promovendo uma comunicação real entre os alunos. O principal objetivo, é também, dos materiais é promover a compreensão e a comunicação. As imagens e outras ajudas visuais são essenciais, porque fornecem o conteúdo para a comunicação. Facilitam a aquisição de um grande vocabulário dentro da sala de aula. Outros materiais recomendados incluem horários, brochuras, anúncios, mapas e livros a níveis adequados aos alunos, se uma componente de leitura estiver incluída no curso. Os jogos, em geral, são vistos como materiais úteis na sala de aula, uma vez que “os jogos, pela sua própria natureza, focam os alunos no que estão a fazer e utilizam a língua como uma ferramenta para atingir o objetivo e não como um objetivo em si” (Terrell, 1982, p. 121).

2.2. Fundamentação da escolha do Método Misto para esta investigação

Os métodos de investigação podem ser quantitativos, qualitativos ou mistos. Um método misto combina elementos qualitativos e quantitativos para produzir uma melhor investigação, eliminando os preconceitos inerentes quer aos métodos quantitativos quer aos qualitativos sozinho. Se um investigador preferir inclinar-se mais para métodos quantitativos ou qualitativos, a sua escolha deve depender da natureza do fenómeno em estudo, do que querem saber sobre o fenómeno, e os seus objetivos.

Os métodos de investigação mistos são relativamente novos e ainda em desenvolvimento. Um método misto combina métodos quantitativos e qualitativos no mesmo estudo, a fim de se obter uma compreensão completa do fenómeno em estudo. Assim, um método de investigação misto resulta geralmente numa investigação mais

profunda devido ao seu “pluralismo metodológico ou ecletismo” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 14). Nesta obra, estes autores defendem que os métodos mistos de investigação são bastante novos e em desenvolvimento nas ciências sociais, principalmente nas áreas da educação, da psicologia e da saúde, e envolvem a combinação de tendências estatísticas e histórias para estudar problemas humanos e sociais.

O principal pressuposto é que quando um inquiridor combina métodos quantitativos e qualitativos, proporciona uma melhor compreensão do problema do que a utilização de qualquer dos métodos sozinho, pois deste modo pode combinar, nos questionários, como nós fazemos, perguntas abertas e fechadas para depois sobre estas aplicar às abertas metodologias qualitativas e sobre as fechadas as quantitativas.

Em Creswell (2003), este método de investigação é comparado ao pragmatismo e sublinha-se que “os investigadores de métodos mistos procuram muitas abordagens de recolha e análise de dados em vez de subscreverem apenas uma forma... utilizando dados quantitativos e qualitativos a fim de proporcionar a melhor compreensão de um problema de investigação”. (Creswell, 2003, p. 12). A investigação de métodos mistos, portanto, pode ser muito útil para se obter uma compreensão profunda de qualquer investigação. No entanto, dado que o método de investigação mista requer mais tempo e esforço do que qualquer um dos métodos qualitativos ou quantitativos, é imperativo que este método seja utilizado apenas para aquela investigação em que uma compreensão profunda do fenómeno é de grande importância para o investigador.

2.3. Procedimentos metodológicos

2.3.1. Observação direta

Segundo Dione e Laville (1999), a observação tem um papel importante na construção dos saberes, no sentido em que a expressão é entendida em ciências humanas. Mas para ser qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios; deve ser rigorosa em suas modalidades e submetida a críticas nos planos da confiabilidade e da validade.

A fim de fazer alcançar os objetivos de investigação, é fundamental recolher os dados do público-alvo. Segundo Colás (1992b, p. 255, cit por Dione & Laville, 1999), as

técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas como no quadro a baixo:

A. Técnicas Directas ou Interactivas	. Observação participante . Entrevistas qualitativas . Histórias de vida
B. Técnicas Indirectas ou Não-Interactivas	. Documentos oficiais: registos, documentos internos, <i>dossiers</i> , estatutos, registos pessoais, etc. . Documentos: diários, cartas, autobiografias, etc

Quadro 1 - Técnicas qualitativas de recolha de informação (Colás, 1992b, p. 255, cit por Dione & Laville, 1999)

Nestas técnicas, a observação de modo sistemático através do contacto direto com as situações específicas é considerada uma técnica básica de pesquisa quando o investigador precisa de estudar o mundo social e natural. A observação científica com o seu carácter intencional e sistemático permite ao investigador ter uma visão mais completa e objetiva sobre o sujeito. Com as orientações, planificações e cumprimentos ao controlo de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão, a observação pode ser uma ferramenta de investigação social poderosa. Uma característica básica desta técnica é que o observador não manipula nem estimula os seus sujeitos.

A observação qualitativa é naturalista e tem carácter flexível e aberto porque os observadores qualitativos são livres de pesquisar os aspetos significativos para os sujeitos sem precisar de aplicar as categorias de medida ou de resposta.

Segundo Colás (1992b, cit por Dione & Laville, 1999, p. 176), a observação tem as seguintes etapas:

- seleção de cenário
- recolha de informação
- tratamento de protocolos recolhidos

As observações científicas diferenciam-se segundo os critérios seguintes: a) diferentes estratégias; b) diferentes níveis de sistematização e de standardização da informação e c) diferentes graus de controlo. Portanto, podemos considerar estas três alternativas genéricas para desenvolver uma observação científica.

Há quatro classes de observação, a saber: panorâmica-participante; panorâmica não-participante; seletiva-participante e seletiva não-participante. Segundo Colás (1998), a observação qualitativa traz muitas vantagens no processo educativo, nomeadamente: demonstra as inter-relações dos grupos; facilita a obtenção das informações; aprofunda o conhecimento das culturas de grupos; garantia a confiabilidade dos resultados e facilita o registo de informações.

Quanto a limites da observação científica, destacam-se o perigo da subjetividade, o comportamento do investigador e a perda de capacidade crítica.

2.3.2. Observação participante

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 193-194), na observação não-participante, o pesquisador toma contacto com a comunidade estudada mas sem integrar-se a ela, ou seja faz mais o papel de espectador. No entanto, a observação também é consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado de forma sistemática. Esta observação considera-se artificial, pois, o observador integra-se ao grupo com apenas a finalidade de obter informações.

Considera-se a observação participante natural, porque o investigador incorpora-se ao grupo que investiga, vivencia e trabalha dentro do sistema de referência deles. Segundo Mann (1970, p. 96), isso é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado. Desde modo, o observador facilmente ganha a confiança do grupo e faz o grupo estudado compreender a importância da investigação, mas é difícil manter a objetividade porque facilmente é influenciado por sentimentos pessoais ou pelo choque do quadro de referência entre observador e observado.

2.3.3. Aplicação de questionário

Segundo Dione e Laville (1999, p. 183), para saber a opinião de uma comunidade sobre uma escolha da sociedade, é, evidentemente, essencial perguntá-la. E para assegurar

a representatividade, segundo a estratégia da pesquisa de opinião, é preciso uma amostra suficientemente grande.

Neste processo de recolha de amostra, precisa-se de uma série de perguntas envolvidas num tema determinado em função da hipótese. Há duas formas em que o interrogado pode responder aos questionários. Uma é que cada pergunta tem uma opção de respostas definida a partir dos indicadores, o interrogado escolhe uma melhor resposta segundo a sua opinião. Ou uma outra forma é aplicar a escala Likert para os enunciados.

Em seguida, o questionário é distribuído, as pessoas que querem, respondem e depois o devolvem ao expedidor.

Este tipo de questionário é económico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, além disso a uniformização é assegurada que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Deve-se integrar uma explicação respeitante à natureza da pesquisa, a importância e a necessidade da recolha de respostas, além de um lembrete do prazo de recolha.

Também dizem Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. Explica Sellitz (1965, p. 281, cit por Marconi & Lakatos, 2003) alguns fatores que exercem influência no retomo dos questionários:

O patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que o acompanha, solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e sua devolução pelo correio; motivos apresentados para a resposta e tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário.

Existe a necessidade de preparar a aplicação do questionário com pré-testes antes da aplicação do mesmo, pois, segundo Ghiglione e Matalon (1997, p. 155), quando uma primeira versão do questionário é redigida, faz-se necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo

investigador. O conjunto destas verificações constituem os pré-testes, que não devem ser entendidos apenas como um ensaio do questionário em pequena escala. De acordo com os problemas colocados, os pontos acerca dos quais nos queremos assegurar, seremos levados a recorrer a diferentes técnicas.

Para realizar um pré-teste, de acordo com Ghiglione e Matalon (1997, p. 156-157), é necessário quando acabamos de redigir um questionário distinguir duas fases do pré-teste. A primeira refere-se a cada questão por si só; a segunda, ao questionário na sua totalidade e às condições da sua aplicação. Na primeira fase, quando fechar uma questão, podemos colocá-la sob forma aberta, registar a resposta completa e depois apresentar a lista de respostas previstas, pedindo que seja escolhida só uma, desta forma, podemos aperceber-nos se a lista é suficiente. Esta fase permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos. Para assegurar a aceitabilidade do questionário na sua totalidade e a sua correta adaptação às necessidades da investigação, antes de empreender investigações empíricas, podemos começar por fazer o plano de apuramento completo para poder perceber questões inúteis, repetidas ou não interessantes.

Ghiglione e Matalon (1997, p. 157) afirmam que o ideal é realizar o inquérito com pelo menos cerca de 50 pessoas para poder avaliar a taxa de recusas e conhecer a forma como elas reagem ao questionário.

Uma primeira análise dos resultados obtidos dará a possibilidade de avaliar o valor de certas hipóteses e de esboçar algumas interpretações.

Este pré-teste é muito útil para o investigador poder assinalar as dificuldades encontradas, os tipos de recusas, as incompreensões e as reações dos questionados.

2.4. Análise de Conteúdo das Perguntas Abertas

2.4.1. Análise de conteúdo

Segundo Dione e Laville (1999, p. 216), um investigador depois da recolha de dados, tem de fazer um recorte de conteúdos em elementos ordenados em categorias a fim de agrupar esses elementos segundo a sua significação correspondente a portadores de sentido em relação ao material analisado e às intenções da investigação. Deste modo, os elementos recortados vão construir as unidades de análise, unidades de classificação

ou de registo. O tamanho das unidades pode variar, e também variam os critérios e modalidades de determinação delas. No entanto, também dizem as referidas autoras:

“Nenhuma regra obriga a proceder em primeiro lugar ao recorte: pode-se fixar inicialmente as categorias para, em seguida, recortar os conteúdos. Aliás, como veremos, as duas operações de escolha das categorias e de recorte dos conteúdos são conduzidas de maneira paralela e se enriquecem mutuamente: os conteúdos sugerem novas categorias, que levam, por sua vez, a uma leitura mais profunda do discurso”. (Dione & Laville, 1999, p. 216)

A análise qualitativa do conteúdo foi definida como um método de análise para a interpretação subjetiva do conteúdo dos dados de texto através do processo de classificação sistemática de codificação e identificação de temas ou padrões, ou como uma abordagem de análise empírica, metodologicamente controlada dos textos no seu contexto de comunicação, seguindo regras analíticas de conteúdo e modelos passo a passo, sem quantificação precipitada, ou ainda como qualquer redução de dados qualitativos e esforço de sentido que tome um volume de material qualitativo e tente identificar consistências e significados centrais (Hsieh & Shannon, 2005, p.278)

Estas três definições apresentadas por Hsieh e Shannon (2005) ilustram que a análise qualitativa do conteúdo enfatiza uma visão integrada do discurso/textos e dos seus contextos específicos. A análise qualitativa de conteúdo vai além da mera contagem de palavras ou da extração de conteúdo objetivo de textos para examinar significados, temas e padrões que podem ser manifestos ou latentes num determinado texto. Permite aos investigadores compreender a realidade social de uma forma subjetiva, mas científica.

A comparação da análise qualitativa do conteúdo com a sua contrapartida quantitativa bastante familiar pode melhorar a nossa compreensão do método. Em primeiro lugar, as áreas de investigação a partir das quais eles se desenvolveram são diferentes. A análise quantitativa de conteúdo é amplamente utilizada na comunicação de massas como forma de contar elementos textuais manifestos, um aspeto deste método que é frequentemente criticado por falta de informação sintática e semântica. Pelo contrário, a análise qualitativa do conteúdo foi desenvolvida principalmente em antropologia, sociologia qualitativa e psicologia, a fim de explorar os significados subjacentes às

mensagens físicas. Em segundo lugar, a análise quantitativa de conteúdo é dedutiva, destinada a testar hipóteses ou abordar questões geradas a partir de teorias ou pesquisas empíricas anteriores. Pelo contrário, a análise qualitativa do conteúdo é principalmente indutiva, fundamentando o exame de tópicos e temas, bem como as inferências extraídas dos mesmos, nos dados.

Em alguns casos, a análise qualitativa do conteúdo tenta gerar teoria. Em terceiro lugar, as técnicas de amostragem de dados requeridas pelas duas abordagens são diferentes. A análise quantitativa do conteúdo requer que os dados sejam selecionados por amostragem aleatória ou outras abordagens probabilísticas, de modo a assegurar a validade da inferência estatística. Pelo contrário, as amostras para análise qualitativa do conteúdo consistem geralmente em textos propositadamente selecionados que podem informar as questões de investigação que estão a ser estudadas. Por último, mas não menos importante, os produtos das duas abordagens são diferentes. A abordagem quantitativa produz números que podem ser manipulados com vários métodos estatísticos. Pelo contrário, a abordagem qualitativa produz normalmente descrições ou tipologias, juntamente com expressões de temas que refletem a forma como vêm o mundo social. Por este meio, as perspetivas dos produtores do texto podem ser melhor compreendidas pelo investigador bem como pelos leitores dos resultados do estudo. A análise qualitativa do conteúdo presta atenção a temas únicos que ilustram o alcance dos significados do fenómeno e não o significado estatístico da ocorrência de textos ou conceitos particulares.

A análise qualitativa do conteúdo envolve um processo concebido para condensar os dados em bruto em categorias ou temas baseados em inferências e interpretações válidas. Este processo utiliza um raciocínio indutivo, através do qual temas e categorias emergem dos dados através do exame cuidadoso e constante comparação do pesquisador. Mas a análise qualitativa do conteúdo não precisa de excluir o raciocínio dedutivo. A geração de conceitos ou variáveis a partir da teoria ou de estudos anteriores é também muito útil para a investigação qualitativa, especialmente no início da análise de dados. Hsieh e Shannon (2005) discutiram três abordagens à análise qualitativa do conteúdo, com base no grau de envolvimento do raciocínio indutivo. A primeira é a análise qualitativa convencional do conteúdo, na qual as categorias de codificação são derivadas

direta e indutivamente dos dados em bruto. Esta é a abordagem utilizada para o desenvolvimento da teoria fundamentada. A segunda abordagem é a análise dirigida do conteúdo, na qual a codificação inicial começa com uma teoria ou resultados de investigação relevantes. Depois, durante a análise de dados, os investigadores mergulham nos dados e permitem que os temas surjam dos dados. O objetivo desta abordagem é geralmente validar ou alargar um quadro conceptual ou teoria. A terceira abordagem é a análise de conteúdo sumário, que começa com a contagem de palavras ou conteúdo manifesto, e depois estende a análise para incluir significados e temas latentes. Esta abordagem parece quantitativa nas fases iniciais, mas o seu objetivo é explorar a utilização das palavras/indicadores de uma forma indutiva.

Dependendo dos objetivos do estudo, a sua análise de conteúdo pode ser mais flexível ou mais padronizada, mas geralmente é dividida nas seguintes 8 etapas, começando com a preparação dos dados e proceder através da redação das conclusões de um relatório:

1. Preparação dos dados
2. Definição da unidade de análise
3. Desenvolvimento das categorias e codificar um esquema
4. Teste do esquema da codificação adotada num exemplo de texto
5. Codificação todo o texto
6. Avaliação a consistência da codificação
7. Desenho das conclusões a partir dos dados codificados
8. Relato dos métodos e dos resultados

As categorias e um esquema de codificação podem ser derivados de três fontes: os dados, estudos anteriores relacionados, e teorias. Os esquemas de codificação podem ser desenvolvidos de forma indutiva e dedutiva. Nos estudos em que não existem teorias disponíveis, é necessário gerar categorias de forma indutiva a partir dos dados.

A análise do conteúdo indutivo é particularmente apropriada para estudos que pretendem desenvolver teoria, em vez daqueles que pretendem descrever um determinado

fenómeno ou verificar uma teoria existente. Ao desenvolver categorias indutivamente a partir de dados em bruto, é encorajado a utilizar o método comparativo constante, uma vez que não só é capaz de estimular percepções originais, mas também é capaz de tornar aparentes as diferenças entre categorias.

A essência do método comparativo constante é a comparação sistemática de cada texto atribuído a uma categoria com cada um dos já atribuídos a essa categoria, de modo a compreender plenamente as propriedades teóricas da categoria; e integrar as categorias e as suas propriedades através do desenvolvimento de memorandos interpretativos.

Para alguns estudos, terá um modelo preliminar ou teoria sobre a qual basear o seu inquérito. Poderá gerar uma lista inicial de categorias de codificação a partir do modelo ou teoria, e poderá modificar o modelo ou teoria no decurso da análise, à medida que novas categorias surjam indutivamente.

Como seguiremos uma abordagem teórica específica e muito direcionada à natureza do problema em estudo, a saber, a abordagem natural de Stephen Krashen e Tracy Terrell aplicada a aquisição de uma segunda língua (SLA), vamos usar os critérios desta abordagem aplicados à problemática em estudo, a saber, a produção escrita no texto argumentativo em português língua estrangeira.

2.4.2. Tratamento Estatístico das Perguntas Fechadas

Um método de investigação quantitativa trata da quantificação e análise de variáveis a fim de obter resultados. Envolve a utilização e análise de dados numéricos utilizando técnicas estatísticas específicas para responder a perguntas como quem, quanto, o quê, onde, quando, quantos, e como. Desenvolvendo esta definição, Aliaga e Gunderson (2002) descrevem métodos de investigação quantitativa como a explicação de uma questão ou fenómeno através da recolha de dados em forma numérica e análise com a ajuda de métodos matemáticos; em particular estatísticas. Este é o tratamento que iremos aplicar às perguntas fechadas de modo a chegar a algumas conclusões a partir do inquérito realizado.

Todas as perguntas de um inquérito que não incluem um conjunto de opções de resposta são conhecidas como perguntas abertas. As perguntas abertas exigem que os inquiridos formulem uma resposta nas suas próprias palavras e que a expressem verbalmente ou por escrito. Os inquiridos por este processo não são orientados numa determinada direção por categorias de resposta pré-definidas. Dependendo do modo de inquérito, ou a pergunta é lida e a resposta é registada pelo entrevistador e o inquirido responde no campo de texto fornecido. Porém, como a informação numérica difere da informação textual em termos da sua função e do processo de resposta cognitiva envolvido, exige-se deste modo um tratamento diferente quando se aplica a metodologia num mesmo questionário que pretende recolher e analisar respostas textuais de perguntas abertas e respostas mais diretas das perguntas fechadas.

Na metodologia de investigação quantitativa, o método de investigação empírica está a encontrar importância devido à sua eficácia na realização de investigação em ciências sociais, no nosso caso, na didática e na pedagogia. O método de inquérito com perguntas fechadas, por ser tendencialmente quantitativo, é considerado pela maioria dos autores como método de investigação empírica, pois implica um procedimento de desenvolvimento de um modelo para encontrar a relação entre as diferentes variáveis identificadas num problema. Com base no desenvolvimento de hipóteses é possível examinar e melhorar o modelo para explicar fenómenos do mundo real.

Deste modo, o método de investigação empírica consiste em utilizar um questionário baseado em inquéritos para recolher os dados para identificar e inter-relacionar as variáveis presentes no problema. É uma tarefa relativamente difícil conceber e desenvolver um questionário eficaz, eficiente e psicometricamente perfeito a ser utilizado para a recolha de dados de investigação em ambientes de investigação empírica, como o caso da intervenção pedagógica objeto deste relatório de estágio, que constitui o processo de ensino aprendizagem quando devidamente planeado, lecionado, documentado, analisado e avaliado. Deste modo, o inquérito é o elemento fundamental para as fases de recolha e análise de dados antes da finalização o processo de ensino-aprendizagem que visa aferir a produção do texto argumentativo como modelo de aferição para testar hipóteses na investigação empírica, que nos propusemos, fornecendo assim, os diferentes tipos de processos de validação dos critérios necessários para a verificação

dos resultados cognitivos e pedagógicos que visamos atingir ao utilizar a Abordagem Natural na investigação empírica e validar a nossa tese pelos dados obtidos na investigação experimental.

Parte II – Implementação da Intervenção Pedagógica-Didática

Esta segunda parte reflete a aplicação das bases teóricas apresentadas à prática pedagógica, com o objetivo de provar as vantagens de alunos aprenderem a escrever texto argumentativo na produção escrita em Português. Nesta parte apresentam-se a contextualização do estágio pedagógico, as opções metodológicas aplicadas para os objetivos propostos, bem como as propostas didáticas e a sua implementação.

3. Capítulo 3 – Intervenção pedagógico-didática

3.1. As observações de aulas

As observações realizadas pela professora estagiária começaram desde a primeira aula da turma de PLE do nível A2, regida pela professora Ângela Carvalho. A turma tinha dezanove alunos, depois um aluna desistiu e ficaram dezoito alunos (incluindo cinco alunos do nível A2.2 e treze alunos do nível A2.1). Foram no total doze aulas observadas antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito.

Nestas aulas, escolheu-se a última fila da sala como a posição favorável para facilitar a observação e não distrair a atenção de alunos. Além disso, prestou-se a atenção a tudo o que aconteceu e anotaram-se os acontecimentos mais precisos para o estágio posteriormente. Deste modo, tiraram-se experiências relativas aos aspetos relacionados com a gestão da aula como a clareza e a eficiência de instruções, a consecução dos objetivos da aula, a gestão autónoma da aula, o esclarecimento de dúvidas, o fornecimento de *feedback*, a gestão do quadro e a comunicação oral em sala de aula. Além disso, teve-se oportunidade de conhecer as metodologias e as estratégias de ensino aplicadas para cada objetivo principal e secundário da aula, bem como observar a eficácia das mesmas através das reações de alunos e do processo de melhoria do Português dos alunos ao realizar cada tipo de exercício.

A primeira aula observada ocorreu a dia seis de outubro de 2021 com apresentações da professora regente, dos alunos e dos professores em formação, além de informações das avaliações ao longo do curso, bem como um pedido de informações dos alunos através da aplicação de um questionário. Em seguida, a professora regente pediu aos alunos para fazerem uma atividade de produção oral em pares. Nesta atividade, não só os alunos puderam quebrar o gelo entre eles, mas a professora estagiária também teve oportunidade de familiarizar-se com os alunos ajudando-os a tirar dúvidas ou procurando palavras para descrever as ideias dos alunos ao realizarem a atividade. A primeira aula foi fechada com um pedido de leitura de um texto relacionado com a atividade referida. Nas aulas seguintes, a professora estagiária apareceu frequentemente para poder encurtar a distância com alunos e compreender melhor as características de cada um, além de conhecer melhor as dificuldades dos alunos ao ajudá-los a realizar exercícios, sobretudo, nas atividades de produção escrita.

Cumprir referir que estas observações foram um passo de suporte para a preparação e a realização do estágio a seguir. Pois, através das aulas da professora regente, a professora estagiária notou as competências de ensino específicas importantes a serem aplicadas no seu estágio.

Primeiramente, notou-se como aconteceu o início e conclusão das aulas., A professora regente iniciava as aulas com uma saudação, em seguida retomava os conteúdos da aula anterior ajudando aos alunos acostumarem-se com o ambiente de aula e relembrem do conhecimento estudado anteriormente, já na conclusão, havia um resumo de toda a aula, a solicitação e a explicação dos trabalhos para casa (TPCs) e a saudação final.

Um outro aspeto muito importante é a gestão da sala de aula. Notou-se que era útil observar sempre a atenção de alunos por, às vezes, interagir com eles em questionamentos abertos e fechados para que estes pudessem envolverem-se nas atividades da aula. Além disso, a gestão do trabalho em grupo também foi bem apontada, verificou-se que era eficaz para os alunos trabalharem em grupos pequenos de 2 a 3 elementos, especialmente, antes de fazer as correções dos exercícios. Observou-se também que os alunos preferiam um momento de discussão em grupo, pois assim sentiam-se mais confiantes nas suas respostas.

Quanto ao ambiente de sala de aula, viu-se que os alunos são muito participativos, e cooperativos entre si. Observou-se também que sentiam-se mais confortáveis com as atividades mais interativas, e preferiam a diversidade de tipos de exercícios.

Na pandemia, a fim de assegurar que todos os alunos, incluindo os que não podiam estar presentes na sala de aula, tivessem acesso aos materiais e conhecessem as atividades nas aulas, o *Google Classroom* foi adotado eficientemente como um instrumento de ensino-aprendizagem.

Relativamente aos recursos utilizados, notou-se que os alunos reagiam positivamente com os recursos retirados dos aspetos do quotidiano. Importa destacar que durante o estágio, este aspeto foi levado em conta ao fazer as planificações das aulas.

Notou-se também que era importante fazer explicações ou procurar uma adequação do discurso ao nível dos alunos, como esta turma era composta por dois diferentes níveis A2.1 e A2.2, era mais eficiente o discurso pedagógico direto para os alunos do nível A2.1.

Estas observações forneceram experiências reais e precisas com o público-alvo, que era o sujeito de abordagens pedagógicas e análises do estágio da professora estagiária. Além disso, forneceram recursos importantes durante a planificação das aulas, sendo muito úteis para a escolha de métodos mais eficazes a serem aplicados em cada unidade letiva.

3.2. Aplicação dos questionários

Antes do estágio, realizaram-se vários pré-testes destinados aos alunos e professores do Seminário de Vilar² e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), com o objetivo de verificar o efeito dos questionários e receber os comentários de melhoria. Através dos questionários foi possível conhecer as reações dos questionados, a avaliar as hipóteses e a esboçar algumas interpretações fundamentadas nesse exercício de aproximação inicial.

² Organização afiliada à FLUP que oferece anualmente cursos gratuitos de português para estrangeiros, com aulas nos níveis A1, A1.2 e A2, o curso tem duração de 9 meses de outubro a julho, destinado aos estrangeiros adultos que estudam português em Portugal (no contexto de imersão).

Desta forma, os questionários utilizados com os alunos tiveram uma melhor estrutura, com mais clareza e eficiência, aumentando a aceitabilidade.

Foram aplicados os três primeiros questionários, um em versão em português (Anexo 1) e outro em inglês (Anexo 2) para alunos, e um questionário para professores do Seminário de Vilar (Anexo 3) com o objetivo de conhecer qual era o tipo de texto que os alunos têm mais interesse em estudar, bem como conhecer as dificuldades de alunos ao escrever um texto. Devido ao distanciamento social anunciado pelo governo português para proteger a saúde pública devido à complicada situação da pandemia, todos os questionários foram feitos em formulários do *Google Forms* para que todos pudessem aceder facilmente.

Os questionários tinham como objetivo recolher dados reais para o processo de análise relacionada ao tema da dissertação. Dado que o público-alvo são os alunos estrangeiros que vivem e trabalham em Portugal, com níveis do básico ao elementar, é inevitável que haja alunos que não compreendam as questões em português, pelo que os pré-testes incluem uma versão em português e outra em inglês, para garantir que todos os alunos pudessem responder à pesquisa da maneira mais fiável. Além disso, foi aplicado um outro questionário para os professores, a fim de conhecer melhor as estratégias de aprendizagem de alunos que os professores identificavam, e as dificuldades da escrita frequentes de alunos.

Para que a professora estagiária tivesse mais segurança quanto às perguntas a serem feitas no questionário, um pré-teste foi aplicado às turmas dos níveis A1, A2 e B1 do Seminário de Vilar. Este teste permitiu-se, posteriormente, adaptar o questionário da FLUP, através da observação dos seus pontos positivos e negativos.

O tempo de resposta do questionário pré-teste iniciou-se a partir de seis de dezembro de 2020, esperava-se que até vinte de dezembro de 2020 os resultados fossem obtidos. Porém, devido a pouca adesão dos alunos (2 respostas), estendeu-se o tempo de resposta até o dia vinte de janeiro de 2021.

Como resultado, foram obtidas treze respostas ao questionário em português (Anexo 4), três respostas ao questionário em inglês (Anexo 5) e uma resposta ao questionário do professor (Anexo 6).

A partir dos resultados obtidos no pré-teste e das necessidades da investigação, reconheceram-se os aspetos que precisam de ser alterados e tratados a fim de evitar as

incompreensões ou equívocos e conhecer as motivações de aprender português do público-alvo. Sendo isso, os questionários aplicados na FLUP tiveram as modificações seguintes: A questão 7 foi adicionada ao questionário do aluno e no questionário do professor há exemplos adicionados nas questões 8, 9, 10, 11.1, 12 e 13. A saber:

7. Qual(is) é(são) a(s) sua(s) motivações para aprender Português? (pode marcar mais de uma opção):

Reforma

Migração

Língua adicional

Trabalho

Relacionamento amoroso ou familiar

Académico

8. No nível A, que género(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

9. No nível B, que género(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

10. No nível C, que género(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

11.1. Se tem conhecimento de alguma estratégia, refira-a, por favor. (EXEMPLOS: planificar antes de escrever, escolher frases curtas ou ligar os parágrafos com conectores).

12. Ainda com base nas perguntas número 4, 5 e 6, quais são os erros mais frequentes que tem observado na escrita dos textos dos seus alunos? (EXEMPLOS: ortografia, coesão e coerência ou pontuação). Associe, por favor, os erros aos níveis em que ocorrem.

13. Quais são os géneros textuais preferidos dos seus alunos para praticar a escrita em português? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

Em vinte e oito de janeiro de 2021 aplicaram-se os questionários ao curso de língua portuguesa para estrangeiros da FLUP com diferentes níveis de A1.1 a C1.1. O prazo para responder ao questionário foi até o dia sete de fevereiro de 2021. Foram obtidas vinte e uma respostas de alunos, sendo vinte da versão em português (Anexo 7) e uma da versão em inglês (Anexo 8). Havia quatro respostas do professor (Anexo 9).

De forma a obter mais respostas de alunos e a melhorar os questionários, optou-se por aplicar este questionário ao segundo semestre do mesmo curso da FLUP de dez de maio a vinte e quatro de maio de 2021, mas desta vez apenas foram obtidas mais duas respostas.

3.2.1. Questionários no estágio

Com o objetivo de conhecer melhor o público-alvo, o primeiro questionário feito pela docente regente foi aplicado na primeira aula do curso, a dia seis de outubro de 2021, com perguntas quanto às informações de alunos que serviram para fazer escolhas metodológicas e selecionar estratégias de ensino, como por exemplo, idade, línguas maternas, conhecimento de outras línguas estrangeiras, contexto de estudo, os interesses e as dificuldades na aprendizagem de PLE (Anexo 10). Este questionário foi feito no *Google Forms* e teve dezanove respostas.

O segundo questionário (Anexo 11) elaborado pela professora estagiária foi distribuído em papel na atividade zero no dia vinte e seis de outubro de 2021 a fim de conhecer melhor os interesses de alunos quanto à escrita em português, sobretudo, o tipo de texto que mais interessava os alunos neste curso. As perguntas foram sobre o objetivo e a frequência de escrita em português, além disso, as principais dificuldades dos alunos ao escrever um texto em português também foram levantadas. Este questionário foi distribuído teve quinze respostas.

O terceiro questionário (Anexo 12) foi aplicado na última aula (aula 31) da regência I (aula 29, 30 e 31) (num total de 40 aulas). Este foi feito e partilhado no google

forms, porque esta aula foi a última aula do ano 2021 e alguns alunos tiveram de sair da aula mais cedo e nem todos os alunos estiveram na aula para responder ao questionário. Este questionário teve como objetivo conhecer as reações e comentários quanto à gestão de aulas, o efeito das estratégias aplicadas e a melhoria da escrita do público-alvo depois de aprender a planificação e a textualização do texto argumentativo nas aulas lecionadas pela professora estagiária. Este questionário teve sete respostas.

No final da regência II (aula 32, 33 e 34) (num total de 40 aulas), o quarto questionário (Anexo 13) foi distribuído em papel com perguntas sobre a avaliação dos alunos quanto à gestão de aulas, como as aulas de revisão de texto argumentativo contribuem para a melhoria de produção escrita de alunos e comentários de alunos sobre a regência II. Este questionário teve treze respostas.

Também nesta aula 34, o último questionário (Anexo 14) sobre o estágio todo (seis unidades letivas) da professora em formação foi distribuído em papel com o objetivo de conhecer as avaliações dos alunos quanto ao efeito das atividades realizadas na produção escrita, em que aspetos da escrita os alunos melhoraram e em que aspetos ainda têm dificuldades. Este questionário teve dez respostas.

A fim de definir os conteúdos, as necessidades e as dificuldades dos alunos, bem como as estratégias pedagógicas pertinentes a serem aplicadas na prática letiva, levou-se a cabo analisar o questionário que foi realizado na regência zero. Este foi composto pelas seguintes variantes:

- A(s) motivação(ões) para aprender Português
- Frequência de produção escrita em português
- O(s) motivo(s) para escrever em português
- Tipos de texto escritos em Português com maior frequência
- Tipos de texto que os alunos gostariam de estudar neste nível de Português (A2)
- As principais dificuldades ao escrever um texto em português

Estes dados foram obtidos para caracterizar a situação dos alunos antes da realização da intervenção pedagógica (Tabela 2), procurando entender a sua relação com

a língua-alvo, as práticas a que estão acostumados a realizar, bem como as motivações para o estudo da mesma.

De acordo com Teixeira (2006), as motivações são muito importantes, porque são o motor através do qual o professor deve dirigir a sua prática pedagógica, orientando o processo de ensino-aprendizagem de modo a que este se torne significativo para cada um dos alunos. O autor reforça que na andragogia as motivações dos alunos são consideradas muito importantes, visto que é pelos interesses que a vida desperta nos adultos que estes procuram motivar-se para adquirir novas competências, principalmente no contexto da Aquisição da Segunda Língua. No processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, as necessidades quotidianas dos alunos são a sua alavanca motivacional.

Tabela 1³ – A relação dos alunos do nível A2 de PLE com a produção escrita

Variáveis		n	%
A(s) motivação(ões) para aprender Português	Reforma	0	0
	Migração	5	33,3
	Língua adicional	15	100,0
	Trabalho	10	66,7
	Relacionamento amoroso ou familiar	4	26,7
	Académico	6	40,0
	Relacionamento de amizade, habilidade de comunicação	1	6,7
	Ídolo	1	6,7
Frequência de produção escrita em português	Uma vez por semana	6	40,0
	Uma vez por dia	5	33,3
	Duas vezes por dia	3	20,0

³ Apenas 15 alunos responderam a este questionário.

	Três vezes por dia	1	6,7
	Mais de três vezes por dia	2	13,3
O(s) motivo(s) para escrever em português	Fazer amizades	7	46,7
	Postar alguma coisa nas redes sociais	4	26,7
	Comunicar com colegas e/ou professores	13	86,7
	Comunicar com colegas e/ou chefes no trabalho	2	13,3
	Fazer um trabalho científico	0	0
	Escrever livros	0	0
	Interagir com informações sobre migração	1	6,7
	Comunicar com a família	1	6,7
	Comunicar com os serviços portugueses	1	6,7
	Fazer TPCs	1	6,7
Tipos de texto escritos em Português com maior frequência	Textos narrativos	4	26,7
	Textos descritivos	7	46,7
	Textos argumentativos	5	33,3
	Textos expositivos	4	26,7
	Textos instrucionais	2	13,3
	Textos conversacionais	8	53,3
	Texto literário	0	0
Tipos de texto que os alunos gostariam de estudar neste	Textos narrativos	12	80,0
	Textos descritivos	6	40,0
	Textos argumentativos	13	86,7

nível de Português (A2)	Textos expositivos	6	40,0
	Textos instrucionais	4	26,7
	Textos conversacionais	8	53,3
	Texto literário	4	26,7
As principais dificuldades ao escrever um texto em português	Planificação	1	6,7
	Textualização/redação	5	33,3
	Revisão do texto	1	6,7
	Seleção de vocabulário adequado	8	53,3
	Coesão	7	46,7
	Coerência	3	20,0
	Ortografia	6	40,0
	Gramática	11	73,3
	Pontuação	4	26,7

Como pode ser observado na tabela 1 quando questionados sobre a motivação, a totalidade respondeu ser a aquisição de uma língua adicional. Além desta motivação, 66,7% dos respondentes afirmam ser importante para o mundo do trabalho. Do grupo, apenas um aluno refere a desejo de comunicação em Portugal.

Das motivações dos alunos para o uso da escrita, foram construídas as metas para serem atingidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, visto que este se baseia no ensino do processo de escrita de textos argumentativos. Assim sendo, verificou-se a partir do inquérito que os alunos se sentem motivados pelo desejo de poder comunicar-se com colegas da escola (86,7%), amigos (46,7%) ou nas redes sociais (46,7%) e/ou no trabalho (13,3%) de forma proficiente.

Sobre o tipo de texto escrito em português que usam com mais frequência (Silva, 2012, p. 116), verificou-se que escreviam: Textos Narrativos (26,7%); Textos descritivos

(46,7%); Textos argumentativos (33,3%); Textos expositivos (26,7%); Textos instrucionais (13,3%); Textos conversacionais (53,3%).

Na sequência, os alunos foram questionados sobre o tipo de texto que mais gostariam de trabalhar. Das respostas tem-se que 86,7%, a maioria, escolheu o texto argumentativo. Este facto deve-se às características deste tipo de texto, nomeadamente, expressar uma convicção, apresentar um ponto de vista, explicar um conceito, criar uma narrativa cativante, desenvolver uma opinião de forma metódica e organizada para persuadir ou conquistar a adesão do leitor para a posição defendida pelo escritor.

Por fim, a fim de direccionar a nossa prática pedagógica tendo em conta a resolução dessas dificuldades, perguntou-se aos alunos sobre as principais dificuldades que cada um sentia ao escrever um texto em português. Das respostas, viu-se que as dificuldades apresentadas foram: Planificação do texto (6,7%); Textualização/Redação (33,3%); Revisão do Texto (6,7%); Seleção de vocabulário adequado (53,3%); Coesão (46,7%); Coerência (20,0%); Ortografia (40,0%); Gramática (73,3%); Pontuação (26,7%).

Estes dados, além dos conhecimentos sobre o público-alvo retirados das observações anteriormente realizadas, foram significativos para a escolha de estratégias pedagógicas e planificações das aulas durante o estágio.

3.3. Enquadramento do Estágio Pedagógico

O debate quanto a eficácia na arte de ensino de línguas vivas nunca para de ser levantado e para poder avaliar se um método de ensino é eficaz ou não, deve-se basear no que o aluno adquire depois do processo de ensino-aprendizagem ter lugar. Este facto confirma que o aluno é o centro de qualquer investigação de estratégias de ensino. No âmbito deste relatório de estágio, o público-alvo é formado por alunos adultos dos 20 aos quarenta e um anos, com diferentes ocupações, incluídos estudantes universitários. Assim requer um método de ensino adequado, que leve em conta as particularidades da aprendizagem de adultos.

Para tal, a Andragogia foi a base científica empregada neste estágio, uma vez que:

A presença de adultos numa sala de aula, é razão suficiente para que se considere a educação não mais como uma “arte operativa” e sim uma “arte cooperativa”, isto é, uma

atividade de interação voluntária entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem. Nestas circunstâncias, os participantes adotam uma atitude de colaboração tanto no planejamento como na condução do processo e o professor é utilizado como elemento facilitador, proporcionando orientação, aconselhamento para que sejam atingidas as metas desejadas pelo grupo. E, na medida em que a realidade e as necessidades se alteram, vão sendo feitas revisões ao longo do curso, sem que haja perdas de prestígio ou de padrões de qualidade por qualquer dos parceiros do processo. (Santos, 2010, p. 3)

Por outras palavras, o professor deve conhecer as metas ou objetivos desejados da turma participante no contexto de aprendizagem para poder escolher as estratégias de ensino, bem como as abordagens necessárias para serem aplicadas. O Eixo Andragógico constitui-se dos Participantes e do Facilitador. Segundo Alcalá (1999 cit. por Santos, 2010, p. 5):

(...) o processo para o desenvolvimento da Andragogia aparece orientado, com características sinérgicas, pelo Facilitador do aprendizado e permite o incremento do pensamento, da autogestão, da qualidade de vida e da criatividade do participante adulto, a fim de proporcionar uma oportunidade para que a auto-realização seja alcançada.

Outros princípios apontados por Teixeira (2006) são os seguintes: (a) a aprendizagem deve ser centralizada em problemas: um conjunto de vários problemas derivado da diferença de experiências do próprio quadro de referência do professor e do aluno; (b) a aprendizagem deve ser centralizada em experiências: o professor desenvolve uma atmosfera de aprendizagem adequada por escolher e oferecer tipos de experiências relacionadas com o problema do estudante; (c) a experiência deve ser significativa para o estudante: as diferentes limitações do estudante em experiências, idades, equilíbrio emocional e aptidão mental podem limitar ou bloquear a sua percepção de que a experiência é significativa para seu problema; (d) o aprendente deve ter liberdade de analisar a experiência: a atmosfera adequada para aprendizagem de adultos deve ser permissiva, de apoio, de aceitação, livre, espontânea, centralizada na realidade e no indivíduo, pois, a aprendizagem é uma experiência social; (e) as metas e a pesquisa devem ser fixadas e executadas pelo aluno: o estudante deve sentir-se livre de errar, de explorar alternativas para solução dos problemas e de participar nas decisões sobre a organização do seu ambiente de aprendizagem; (f) o aluno deve receber o “feed-back” sobre o seu progresso em relação as metas: é aconselhável fazer que o aluno participe de avaliações periódicas ao longo do curso segundo as unidades estanques e capazes de serem

“isoladamente avaliadas” em lugar da solução tradicional de um trabalho ou exame ao final do curso.

Com base neste conhecimento, neste estágio, foram aplicados questionários antes, durante e depois das unidades letivas como um instrumento de orientação das estratégias de ensino-aprendizagem e um recurso para a validação das competências adquiridas pela via experiencial.

Desta forma, as estratégias de ensino-aprendizagem deste estágio pedagógico foram abordadas a partir das análises de dados de alunos, com isso, a professora estagiária reconheceu as características do público-alvo, bem como os seus problemas, desejos e objetivos neste curso. Nessa base, as planificações de aulas foram construídas com conteúdos direcionados para a resolução de problemas dos alunos e os seus objetivos. A professora estagiária nas aulas desempenhou o papel de orientadora, conselheira, facilitadora e fornecedora de *feedback*, criando um ambiente acolhedor, de apoio, de aceitação e livre para que os alunos tivessem as melhores experiências no processo de aprendizagem. Durante o estágio pedagógico, vários tipos de avaliação foram aplicados para verificar o efeito de cada conteúdo planificado e ensinado visando os problemas dos alunos, a saber: as observações diretas, as atividades, os exercícios, os questionários, os trabalhos de casa e o trabalho final.

3.4. Contexto

O estágio pedagógico realizou-se no curso Semestral de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este curso tem duração de um semestre, com a carga horária total de sessenta horas e destina-se a cidadãos estrangeiros, com idade igual ou superior a dezasseis anos, para os quais o português seja língua estrangeira. O curso está dividido em doze níveis de proficiência segundo o QECR: utilizador de elementar (A1 e A2), utilizador independente (B1 e B2) e utilizador (C1 e C2).

O estágio pedagógico foi realizado sob a orientação da Professora Doutora Ângela Carvalho e Professora Doutora Catarina Warrot, numa turma do nível A2, no primeiro semestre do ano letivo de 2021/2022, com a duração de seis aulas (de vinte e nove de novembro de 2021 a treze de janeiro de 2022), com a carga horária de nove horas.

A respeito das regências implementadas, cada unidade letiva teve a duração de uma hora e meia. A regência zero ocorreu no dia vinte e seis de novembro de 2021, com o objetivo de a professora em formação poder familiarizar-se com o ambiente de ensino de PLE. As unidades didáticas foram presenciais, no entanto, por causa de período de pandemia, alguns alunos não puderam vir a todas as aulas. O quadro 2 ilustra as unidades didáticas lecionadas.

Unidade Didática	Tópico	Conteúdo	Data
Unidade didática 1	As mudanças climática	Planificação do texto argumentativo	13-12-2021
		Textualização do texto argumentativo	15-12-2021
		Prática das duas aulas anteriores	16-12-2021
Unidade didática 2		Revisão do texto argumentativo	10-01-2022
		Revisão do texto argumentativo (parâmetros de avaliação)	11-01-2022
		Revisão do texto argumentativo (exercícios)	12-01-2022

Quadro 2 – Aulas lecionadas

3.5. Caracterização da turma participante

Quanto à turma lecionada, os participantes eram de nacionalidades, idades, religiões distintas, tendo igualmente dificuldades em relação à língua-alvo e expectativas quanto à sua aprendizagem diferentes (Tabela 1).

A amostra em estudo é constituída por dezoito estudantes, com características diversas, como pode ser verificado na Tabela 2, a seguir⁴.

Tabela 2- Caracterização sociodemográfica da amostra

Variáveis		n	%
Género	Masculino	3	16,7
	Feminino	15	83,3
Nacionalidade	Alemã	1	5,6
	Argelina	1	5,6
	Argentina	1	5,6
	Austríaca	1	5,6
	Croata	1	5,6
	Dinamarquês	1	5,6
	Espanhola	1	5,6
	Finlandesa-sueca	1	5,6
	Grega	1	5,6
	Ítalo-venezuelana	1	5,6
	Japonesa	1	5,6
	Luso-Americano	1	5,6
	Norueguês	1	5,6
	Polaca	1	5,6
	Sul-africana	1	5,6
	Taiwanesa	1	5,6
	Venezuelana	2	11,11
Língua Materna	Alemão	1	5,6
	Árabe-amazigh	1	5,6
	Chinês	1	5,6
	Croata	1	5,6
	Dinamarquês	1	5,6

⁴ A este questionário respondeu a totalidade da turma, ou seja, 18 alunos.

	Espanhol	4	22,22
	Finlandês	1	5,6
	Grego-Albanês	1	5,6
	Inglês	2	11,11
	Italiano	1	5,6
	Japonês	1	5,6
	Norueguês	1	5,6
	Polaco	1	5,6
	Vasco	1	5,6
Outra(s) língua(s) com o nível (básico, intermédio ou avançado).	Inglês avançado	5	27,8
	Inglês intermédio	5	27,8
	Espanhol básico	2	11,11
	Espanhol avançado	1	5,6
	Francês avançado	2	11,11
	Francês básico	1	5,6
	Francês intermédio	3	16,7
	Italiano avançado	1	5,6
	Alemão básico	1	5,6
	Alemão intermédio	1	5,6
	Alemão avançado	1	5,6
	Russo avançado	1	5,6
	Afrikaans intermédio	1	5,6
	Japonês básico	1	5,6
	Japonês intermédio	1	5,6
Habilitações Académicas	Doutoramento	1	5,6
	Ensino Secundário	9	50,0
	Mestrado	4	22,22
	Licenciatura	4	22,22

Era um grupo heterogéneo de dezoito alunos adultos, dos dezoito aos quarenta e um

anos, a viverem em contexto de imersão com tempo de residência diferente (variando de um mês a mais de cinco anos). O perfil linguístico dos aprendentes era diverso, sendo que tinham línguas maternas diferentes, nomeadamente: alemão, árabe, dinamarquês, inglês, espanhol, finlandês, grego e albanês, inglês, norueguês, polaco, chinês, croata, japonês e basco. A respeito do conhecimento de línguas estrangeiras, o inglês era o mais popular (dez alunos), a seguir o francês (seis alunos), o espanhol, o japonês e o alemão (cada uma tinha três falantes). As outras línguas estrangeiras que os alunos têm conhecimento são afrikaans, italianos, basco, russo, sueco e turco.

Em relação ao conhecimento linguístico do Português, todos os dezoito alunos tiveram aulas de português antes deste curso, e dezasseis deles tiveram contacto com a língua portuguesa antes do curso através de relações afetivas ou familiares, viagens, amigos e pelos *media*. A maioria dos alunos, catorze, são estudantes em instituições portuguesas. Este facto revela que os alunos não só pretendem estudar português para a comunicação quotidiana, mas também para discursos académicos.

Os alunos são de sub-níveis diferentes (cinco alunos do nível A2.2 e treze alunos do nível A2.1) e têm expectativas de aprendizagem de Português diferentes. Todos os alunos da turma têm como objetivo poder falar melhor Português, sendo que nove deles esperam aprender a escrever textos úteis na vida quotidiana. Na maioria, doze, os alunos têm mais dificuldades na produção oral, especialmente na pronúncia.

Apesar de os alunos não indicarem diretamente a escrita como uma dificuldade, há oito alunos que indicam dificuldades ortográficas e gramaticais (e.g definir género e número de nomes, usar o vocabulário, conjugar os tempos verbais), ou seja, em aspetos envolvidos na produção escrita. Além disso, nas respostas à pergunta “com que tipo de materiais / estratégias / situações gostaria de trabalhar?”, dezoito alunos escolheram “gramáticas de apoio com explicações e exercícios”. Tanto a avaliação dos conhecimentos prévios, realizada na regência zero, quanto a resposta citada, revelam-nos a necessidade de melhoria da produção escrita dos alunos. Assim sendo, vimos que a produção escrita é, de facto, uma questão válida para ser abordada no programa da turma.

Quanto à aprendizagem da língua, demonstrou uma atitude estudiosa e colaborativa, manifestando sempre interesse e entusiasmo em aprender, uma atitude de cooperação com professores e colegas para alcançar os objetivos de cada aula.

3.6. Descrição das Aulas

O estágio pedagógico foi composto por seis unidades letivas avaliadas, divididas em duas regências e uma atividade zero, não avaliada, com a carga horária de dez horas e trinta minutos no total, incluindo a regência zero. As unidades referidas encontram-se descritas a seguir.

Para complementar as práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem utilizámos a ferramenta *Classroom* do *Google* para, em período pandêmico e posterior, comunicarmos com os alunos, nomeadamente, para disponibilizar online as sínteses das aulas lecionadas, os materiais usados nas aulas, os resultados e correções dos exercícios e os TPC, afim de possibilitar o acesso aos conteúdos por parte dos alunos, que por qualquer motivo, não puderam estar presencialmente na sala de aula.

3.6.1. Regência Zero

A regência zero foi uma aula de uma hora e meia, e teve lugar no dia vinte e seis de novembro de 2021 numa turma do nível A2, com o objetivo de a professora estagiária se familiarizar com o ambiente de ensino-aprendizagem de PLE. Além disso, foi uma oportunidade de se aproximar aos aprendentes, perceber melhor as características da turma, os sub-níveis diferentes de alunos e as suas limitações em habilidades linguísticas de português. Desta forma, a professora em formação pôde definir as questões a levantar em cada unidade letiva das regências que se seguiram.

Segundo o programa projetado pela docente oficial exclusivamente para esta turma do nível A2, o conteúdo de gramática (tempo verbal) “Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo” (PMQPI) e o tópico “serviços públicos”, incluídos no programa, foram escolhidos para serem tratados na regência zero. Esta aula permitiu aos alunos compreenderem a formação e os usos do PMQPI e saber aplicá-lo em diferentes contextos.

No primeiro momento, umas imagens (Anexo 15) sobre situações no passado foram projetadas, nas imagens havia palavras soltas (dois nome e dois verbos por imagem) para os alunos pudessem descrever as situações ilustradas. Como os alunos só tinham conhecimento em Pretérito Perfeito Simples (PPS) e Pretérito Imperfeito do

Indicativo (PII), usaram-nos para construírem duas frases soltas para cada imagem. Todas as frases construídas foram corrigidas pela professora estagiária e escritas no quadro. Este momento também foi aproveitado para tirar dúvidas e aperfeiçoar a pronúncia dos alunos. De seguida, a professora estagiária apresentou o uso do tempo verbal PMQPI, a que se deve recorrer para descrever as situações mencionadas. Depois disso, foi distribuída e apresentada uma ficha informativa sobre a formação do tempo verbal PMQPI (Anexo 16). Os alunos leram o material e refletiram sobre os tempos verbais que já tinham previamente aprendido.

De volta às frases no quadro, os alunos, com a ajuda da professora estagiária, conseguiram juntar as duas frases soltas para formar uma única frase usando PMQPI e articuladores de discurso (Anexo 17). Percebida a formação e os usos do PMQPI, foi pedido aos alunos a realização dos exercícios fornecidos (Anexo 18), primeiramente de forma individual, e depois em grupo, a fim de praticarem a utilização do tempo verbal em variadas situações.

Com o intuito de os alunos poderem aplicar os tempos verbais aprendidos na comunicação, foi proposta a produção oral individual de frases referentes a circunstâncias desesperadas nos serviços públicos ou privados encontrados em Portugal. Desta forma, os alunos tiveram oportunidade de partilhar a sua vivência quotidiana, treinando o tempo verbal na produção oral para uma situação real vivida. Com isto, a professora pôde tirar as dúvidas, retificar a pronúncia e assegurar que todos entenderam o conteúdo dado.

No final da aula, foi apresentado no quadro o formato de um *e-mail* informal, incluindo o endereço do *e-mail* de destino, o assunto, e as saudações iniciais e finais. Em seguida, foi proposto um trabalho para casa (TPC), pedindo aos alunos para escreverem individualmente um *e-mail* para um familiar ou para um/uma amigo/a, entre cem e cento e cinquenta palavras, onde relatassem uma experiência num serviço público em Portugal.

Por fim, foi distribuído um questionário (Anexo 11) perguntando que tipo de texto seria mais útil para as práticas pedagógicas com alunos de PLE e que dificuldades da escrita gostariam que fossem abordadas.

3.6.2. Regência 1

Esta regência foi composta por três unidades letivas ocorridas nos dias treze, quinze e dezasseis de dezembro de 2021. Cada unidade letiva teve a duração de uma hora e meia (noventa minutos). Segundo os resultados obtidos do questionário realizado na atividade zero (tabela 2), as regências I e II foram planificadas com os conteúdos direcionados para a melhoria da produção escrita em texto argumentativo com o tópico “As mudanças climáticas”. Este tópico coincide com o objetivo número treze “Ação climática”, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (<https://www.ods.pt/>) Nesta unidade didática, encontram-se as atividades orientadas para a planificação, a textualização do texto argumentativo e as suas práticas.

3.6.3. Unidade letiva 1

No primeiro momento da aula, os conteúdos da atividade zero foram retomados, a partir dos trabalhos de casa (TPCs). Foi solicitado aos alunos que corrigissem, junto com a professora estagiária, os erros dos aspetos ortográficos e gramaticais⁵ que foram encontrados no texto (Anexo 19). Em seguida, foi pedido que reescrevessem o TPC usando as correções feitas (Anexo 20) pela professora estagiária e professora regente, ou seja, foi possível utilizar as novas aprendizagens num exercício prático. Notou-se, também, que os alunos não tinham o conhecimento das fases do processo da escrita, e que era necessário aprendê-las, a fim de assegurar a eficiência da escrita. Esta razão foi explicada aos alunos antes de ser atribuído o texto argumentativo “O impacto ecológico dos carros elétricos é melhor que o impacto dos carros a combustão?” (Anexo 21) para leitura em silêncio.

Este texto argumentativo foi adaptado e simplificado de um artigo da internet, o qual, por ter uma estrutura padrão de um texto argumentativo, considerou-se como um bom exemplo para os alunos seguirem. Na adaptação ao texto, teve-se em atenção a atualidade do tópico adequado para o contexto em que cada vez mais os veículos elétricos dominam o mercado em termos de vendas, levando isso à reflexão sobre os reais benéficos ou malefícios para o meio ambiente. Lido o texto, o exercício I (Anexo 21) foi solicitado aos alunos: “Faça a correspondência entre as colunas A e B de forma a explicar

⁵ Concordância verbal e nominal, pontuação, acentuação, preposições, variedade de Português do Brasil (BR) e Português de Portugal (PT), posição de Complemento Direto (CD) e Complemento Indireto (CI), tempos verbais, formas de tratamento, adequação lexical e artigos.

o significado das palavras e expressões sublinhadas no texto”. Para facilitar a compreensão do texto, foi proposto que os alunos o fizessem em pares. O exercício proposto atingiu o seu objetivo pedagógico ao ajudar os alunos a compreender o significado de palavras novas por meio de palavras já conhecidas. Desta forma, puderam compreender o significado do vocabulário e expressões num determinado contexto, bem como desenvolver o pensamento lógico e habilidade de trabalho em pares. A seguir, foi proposto aos alunos que respondessem as perguntas do exercício II (Anexo 21), para os alunos perceberem melhor as ideias principais do texto. Este exercício foi um passo preparatório para os alunos poderem perceber a estrutura de um texto argumentativo, pois cada pergunta correspondeu a uma questão básica da estrutura deste tipo de textos.

Com o limite do tempo da aula, os alunos foram orientados a fazer o exercício III (Anexo 21) em casa e preparar as ideias para defender a sua opinião quanto à pergunta “Na sua opinião, ser vegetariano faz parte da luta contra as mudanças climáticas?”, incluída no exercício IV (Anexo 21) porque seria trabalhado na aula seguinte.

3.6.4. Unidade letiva 2

A professora em formação começou a aula, fazendo uma breve revisão dos conteúdos da aula anterior. Como os alunos já se tinham familiarizado com o texto, por já o terem trabalhado com dois exercícios, a quatro deles foi pedido para lerem o texto em voz alta, sendo que cada um leu um parágrafo. Desta forma, os alunos treinaram a sua habilidade de leitura, bem como a pronúncia e relembaram as ideias e a estrutura do texto focado na aula anterior.

Em seguida, a professora estagiária distribuiu e apresentou aos alunos a ficha informativa sobre a planificação de um texto argumentativo (Anexo 22). Seguindo a sequência da aula, foi requerido aos alunos que corrigissem o exercício III (Anexo 21). Com este exercício, os alunos reconheceram e puderam identificar os fatores principais da planificação de um texto argumentativo.

A fim de consolidar a compreensão e a prática deste conteúdo, a professora estagiária propôs uma atividade de debate. Para tal, dividiu a turma em quatro grupos, dois dos quais os alunos tinham respondido “sim”, enquanto os outros dois grupos os

alunos tinham respondido “não” à pergunta: “Na sua opinião, ser vegetariano faz parte da luta contra as mudanças climáticas?”.

Cada grupo teve de três a quatro alunos e escolheu um/a porta-voz para defender as ideias do seu grupo com a ajuda dos colegas. Deste modo, os alunos do mesmo grupo puderam sentir-se mais à vontade para falar em português sem medo de cometer erros e partilhar as ideias que cada um preparou de casa, a fim de se poder entreajudar para articular as ideias para desta forma poderem preparar bons argumentos; treinaram assim, uma defesa de ideias dentro do mesmo grupo, bem como, imaginar as defesas de replica que aconteceriam ao debater com outros grupos.

Depois da preparação, cada representante de um grupo apresentou oralmente os seus argumentos, enquanto os alunos dos outros grupos pensavam como refutar o argumento proposto. Assim, todos os grupos tiveram a oportunidade de apresentar ou defender as suas ideias.

Verificou-se que os alunos ainda tiveram dificuldades em expressar as suas ideias fluentemente por falta de vocabulário e conectores, no entanto, com ajuda de colegas e da professora estagiária, conseguiram articular as ideias do seu grupo com os argumentos e os exemplos mais apropriados. Esta atividade permitiu aos alunos obterem informações mais multidimensionais sobre o assunto; pois, a partir disso, puderam adicionar argumentos ou detalhes interessantes para a sua planificação do exercício IV (Anexo 21).

Além disso, os alunos puderam praticar a produção oral e a pronúncia, desenvolvendo a compreensão oral ao aplicar o vocabulário e o conhecimento gramatical aprendido, bem como desenvolver o pensamento lógico e crítico.

Findo o debate, propôs-se a realização individual de uma planificação do texto argumentativo a partir das ideias discutidas para o exercício IV. Com isso, aplicou-se de imediato o conhecimento, anteriormente, aprendido e discutido. Além disso, foi uma oportunidade para verificar se os alunos compreenderam o conteúdo apresentado. Cumpre referir que a maioria dos alunos conseguiu compor uma planificação pertinente de um texto argumentativo.

Depois da aula, a professora estagiária publicou as respostas dos exercícios da aula 29 (Anexo 23) no *Google Classroom*.

3.6.5. Unidade letiva 3

No início da aula, foi pedido a um aluno para fazer a síntese da aula anterior, a fim da turma poder relembrar o conteúdo da aula passada: a planificação do texto argumentativo. Como anteriormente dito, a atividade da aula passada foi importante para ressaltar o valor de uma boa planificação para a elaboração de textos argumentativos com estrutura sólida. Entretanto, foi salientado pela professora a relevância da utilização de conectores do discurso para uma melhor coesão e a persuasão do raciocínio no texto argumentativo. Por este motivo, o conteúdo “conectores” foi planejado para ser tratado nesta aula.

Depois de explicar o fio condutor da aula, foi atribuída a respectiva ficha informativa (Anexo 24) aos alunos. Na sequência, a professora estagiária apresentou os significados e os usos dos conectores.

Percebidos os conteúdos, a ficha de exercícios (Anexo 25) foi distribuída e propôs-se realizar o exercício I.

Nos primeiros dez minutos, os alunos trabalharam individualmente e a seguir tiveram três minutos para discutir o resultado com colegas ao lado. Desta maneira, os alunos tiveram oportunidade de discutir e verificar os seus resultados. Este exercício foi adotado com a finalidade dos alunos poderem re-identificar a estrutura de um texto argumentativo; pois este era um exemplo para se perceber a posição, o uso e a aplicação dos conectores, na prática. Depois de corrigir o exercício I, uma ficha do texto de ordem certa (Anexo 26) foi atribuída.

Aos alunos, foi pedido para que estes lessem o texto em silêncio. A seguir, foi proposto o exercício II (Anexo 25) para realização individual. Depois de ser realizado este exercício, os alunos tiveram cinco minutos para discutirem as suas respostas. Ao fazer este exercício, os alunos tiveram de colocar as explicações da coluna B no lugar do vocabulário da coluna A, para, deste modo, perceberem os significados do vocabulário através das palavras já conhecidas.

Depois de corrigir e tirar dúvidas do exercício II, a professora estagiária pediu a cinco alunos para lerem em voz alta, cada um leu um parágrafo. Desta forma, puderam melhorar a sua pronúncia com as correções fonéticas da professora estagiária.

A seguir, o exercício III (Anexo 25) foi proposto. Neste exercício, os alunos deveriam escolher um dos três conectores dados em parênteses para completar as frases.

Os alunos tiveram quinze minutos para trabalhar sozinhos, tendo depois mais cinco minutos em pares ou trios para discutirem os resultados. Ao corrigir esta tarefa, juntos, os alunos verificaram que haviam conseguido acertar em todos os conectores. A professora, ao mesmo tempo, tirou as dúvidas de alunos e explicou as palavras novas.

Este exercício requeria que os alunos percebessem as ideias principais e a coesão do texto para poderem escolher um conector apropriado à circunstância expressa dada. Desta forma, a percepção quanto aos usos e significados de conectores foi reforçada.

Em seguida, a professora estagiária lembrou os alunos da planificação feita na aula anterior e pediu-lhes, a partir da planificação mencionada, que estes escrevessem um texto entre cem e cento e cinquenta palavras usando os conectores que estudaram na aula presente. Assim, os alunos puderam aplicar logo o que acabaram de adquirir na aula.

A maioria dos alunos conseguiu acabar a escrita na aula, só uma aluna não pôde entregar e pediu para acabar a tarefa em casa. Os textos concluídos foram recolhidos para serem posteriormente analisados e corrigidos.

Por fim, pediu-se a cada aluno para preencher em casa o questionário de avaliação das três aulas lecionadas pela professora estagiária (Anexo 12). Como esta aula foi realizada dia dezanove de dezembro, ou seja, na altura de Natal, realizámos uma atividade com a professora regente Ângela Carvalho para que os alunos pudessem compreender melhor sobre os costumes e a gastronomia do Natal em Portugal. Todos os alunos congratularam-se com esta atividade, pois além de terem um jogo relacionado com o Natal, degustaram o bolo-rei. Esta foi uma atividade valiosa, que aconteceu no momento certo, quando os alunos aprenderam muitos conteúdos e dedicaram muita atenção aos exercícios, ajudando-se mutuamente a atingir os objetivos propostos e assim todos se sentiram mais motivados e à vontade para as aulas seguintes.

Depois da aula, a professora estagiária publicou as respostas dos exercícios (Anexo 26 e 27) no Google Classroom para que os alunos pudessem consultar com tempo.

3.6.6. Regência 2

Esta regência foi composta por três unidades letivas, tendo ocorrido nos dias dez, onze e doze de janeiro de 2022. Cada unidade letiva teve a duração de uma hora e meia (noventa minutos), com o mesmo público-alvo. Esta regência foi projetada para a revisão da produção escrita do texto argumentativo com o mesmo tópico “As mudanças climáticas”.

A partir dos trabalhos escritos pelos alunos, anotaram-se alguns aspetos gramaticais a serem tratados para a melhoria da produção escrita em geral, e do texto argumentativo, em particular. Nesta unidade didática, encontraram-se as atividades orientadas para revisão do texto argumentativo e a sua prática.

3.6.7. Unidade letiva 1

Nesta unidade letiva, tratou-se do conhecimento dos parâmetros do processo de autoavaliação da produção escrita de um texto argumentativo e da aplicação do conhecimento referido à prática.

No primeiro momento da aula, a professora estagiária pediu aos alunos, de forma aberta, para contarem como foi o Natal e o Ano Novo em Portugal. Imaginava-se que depois de um tempo de descanso devido à interrupção das aulas devido às férias, os alunos possivelmente perderiam parte das habilidades adquiridas para falar em português ou esqueceriam alguns conteúdos de gramática. Por este motivo, a professora estagiária iniciou esta aula com perguntas simples e num tom descontraído, começando por um tópico mais próximo da vida quotidiana e pessoal dos alunos, pelo que estes se sentiram mais à vontade para falar em português e relembrar aos poucos os conteúdos estudados anteriormente.

A seguir, a professora estagiária fez uma pergunta aberta para os alunos poderem relembrar o que estudaram nas aulas passadas e, em paralelo, apresentou brevemente o que se tratou na regência I.

Feita a distribuição dos textos que os alunos tinham escrito na aula anterior, já corrigidos com os comentários da professora, os alunos foram solicitados a lê-los silenciosamente. Desta forma, os alunos perceberam melhor o que fizeram bem e onde precisavam de melhorar. A partir da escrita, a professora explicou a importância da fase de revisão durante o processo da produção escrita.

Ao perguntar aos alunos como procediam para fazer a revisão da escrita, verificou-se que estes não conheciam os parâmetros da revisão escrita, e por esse motivo, a revisão que fizeram não era eficaz. Logo a seguir, a professora estagiária distribuiu uma ficha informativa sobre a autoavaliação do texto argumentativo (Anexo 28) e apresentou-a aos alunos. Esta ficha foi significativa para a melhoria da produção escrita, em geral e para a escrita de um texto argumentativo, em particular. Visto, que esta ficha não só tratou dos critérios relacionados a estrutura de um texto argumentativo, mas também de aspetos formais necessários para o processo de produção textual.

Para aplicar os parâmetros na prática, um exercício (Anexo 29) foi distribuído para a realização individual e depois em grupo para verificação das respostas. No exercício com o título “O consumo e os seus impactos ambientais”, pediu-se aos alunos para sublinharem e corrigirem os erros ortográficos, de acentuação e de concordância de género.

Verificou-se com este exercício que a dificuldade de execução do exercício está justamente no facto de ser composto pelos desvios mais cometidos pelos alunos, por isso, não os reconheceram tão facilmente. Por outro lado, foi importante para os alunos pudessem verificar e se pudessem lembrar melhor da formação certa das palavras na Língua Portuguesa. Depois de corrigir o exercício, foi distribuído um texto com palavras corrigidas em cores diferentes correspondentes a cada categoria de falhas (Anexo 30).

A partir das atividades realizadas na aula, (nomeadamente, as atividades de autoavaliação e dos comentários da professora estagiária), foi pedido aos alunos para reescreverem o texto escrito da aula anterior. Como nem todos os alunos estiveram na aula anterior, alguns não tinham um texto para reescreverem. Para minimizar o problema, a professora estagiária compôs um texto (Anexo 31) com os erros frequentes dos alunos para poderem realizar o exercício como outros colegas. A versão reescrita de alunos, revelou-se um avanço, contribuindo para uma maior proficiência na escrita por parte destes.

3.6.8. Unidade letiva 2

No início da aula, os conteúdos da aula anterior foram retomados e a professora estagiária apresentou brevemente o conteúdo da aula presente, que era sobre pronomes

relativos. Este elemento gramatical foi escolhido porque a construção de frases também faz parte da revisão do texto, e a partir dos textos escritos pelos alunos, reconheceu-se que repetiram palavras e tiveram dificuldades em formar frases complexas a partir de frases simples soltas.

Em seguida, a professora aferiu os conhecimentos prévios dos alunos sobre os pronomes, perguntando quais eram já conhecidos pelos alunos e depois foi distribuída uma ficha informativa (Anexo 32) sobre pronomes relativos. A professora estagiária apresentou os usos e os exemplos de frases formadas com pronomes relativos invariáveis. Depois disso, o exercício I (Anexo 33) foi proposto para a realização individual, e depois em pares ou em trio. Desta forma, os alunos puderam aplicar logo o que estudaram na prática e puderam verificar os resultados com os colegas.

Da mesma forma, depois da apresentação da professora estagiária sobre os pronomes relativos variáveis, os alunos fizeram o exercício II e III (Anexo 33). Após trabalhar individualmente e em grupo, apesar de ainda terem dificuldades em distinguir o uso de pronomes relativos, no momento de correção, juntos, os alunos perceberam melhor o conteúdo gramatical e souberam aplicá-lo de forma correta.

No fim da aula, foi proposta a realização do trabalho escrito final (Anexo 35), com o tema “Muita gente pensa que adquirir produtos de luxo, incluindo bolsas e casacos feitos de pele de animais, mostra o seu estilo de vida e sente-se de uma classe social mais elevada ao usá-los. Escreva um texto entre cento e cinquenta e duzentas palavras a dizer a sua opinião quanto a este hábito de consumo”. Este trabalho foi proposto a fim de verificar a evolução na produção escrita dos alunos depois das aulas em que os aspetos gramaticais foram trabalhados. Junto com a ficha do enunciado estavam descritos os parâmetros da avaliação da produção escrita. Os alunos depois de escreverem, puderam consultá-los para verificar se a escrita era de boa qualidade. Ao repetir o processo “produção-revisão”, um hábito será estabelecido e a melhoria da produção escrita provavelmente será garantida.

Depois da aula, a professora em formação publicou as respostas dos exercícios realizados durante a aula no *Google Classroom* (Anexo 34).

3.6.9. Unidade letiva 3

Depois da saudação e do resumo da aula anterior, foi solicitado aos alunos que fizessem o exercício IV (Anexo 33) individualmente, e depois que discutissem as respostas em grupo. Os alunos tiveram mais dificuldades no exercício IV, pois, era composto por todos os pronomes relativos.

A atividade desafiava os alunos a perceberem bem as frases dadas e o uso dos pronomes relativos para poderem formar uma frase composta única, com a união de duas frases simples soltas, usando um pronome relativo adequado como elemento de ligação. Este exercício constituiu um grande desafio para a maioria dos alunos, mas era mais próximo das circunstâncias reais em que se deve usar esta unidade gramatical.

Além de pronomes relativos que ajudam a melhorar o texto escrito, a partir dos trabalhos dos alunos, notou-se que era importante tratar do uso de sinónimos, evitando as repetições desnecessárias de palavras. A partir do texto “O consumo e os seus impactos ambientais” (Anexo 36), da aula trinta e dois, pediu-se aos alunos para realizarem um exercício de sinónimos (Anexo 37), individualmente e depois em grupo. Neste exercício, os alunos tiveram de procurar num contexto específico as palavras sublinhadas sinónimas das palavras dadas numa tabela. Através deste processo, os alunos conheceram mais palavras para variarem ao escrever, evitando a repetição de palavras.

Foi observado que alguns alunos sabiam usar de forma correta as diversas classificações de palavras (e.g. adjetivos, substantivos, verbos), no entanto, ainda tinham dificuldade relativamente à ortografia. Por esta razão, considerou-se pertinente abordar o conteúdo “família de palavras” nessa aula. Para tal, foi proposto um exercício de palavras da mesma família (definir nomes, adjetivos e verbos de uma palavra dada) (Anexo 39).

As palavras dadas na tabela já eram conhecidas dos alunos, pois já tinha aparecido nos textos lidos nas aulas anteriores. Desta forma, os alunos foram convidados a tentar relembrar das formas corretas das palavras aprendidas. Terminado isto e depois de trabalhar individualmente, os alunos tiveram ainda tempo para discutir os resultados com colegas. Assim, ajudaram-se mutuamente a procurar a forma mais correta das palavras empregues. Em seguida, o exercício foi corrigido por questionário aberto, criando um ambiente na sala de aula mais confortável a todos os alunos.

Ao final, sintetizaram-se todos os conteúdos dados nas seis aulas de estágio e os alunos foram pedidos para preencherem dois questionários, um sobre as aulas da regência dois (aulas 32, 33 e 34) e o outro sobre todas as aulas lecionadas pela professora estagiária (aula 29, 30, 31, 32, 33 e 34), para saber de forma mais objetiva em que medida as aulas foram úteis para a aquisição da segunda língua e de que modo essa aquisição preencheu as suas expectativas.

No final, um agradecimento foi dirigido aos alunos pela sua participação nas atividades solicitadas ao longo do seu estágio. Os textos escritos finais foram entregues, corrigidos e classificados posteriormente, nas aulas da professora regente. Depois desta aula, publicaram-se as respostas dos exercícios (Anexo 38 e 40) no *Google Classroom*.

Parte III – Recolha, Análise e Discussão dos Resultados

4. Capítulo 4 – Recolha de Dados e sua Análise

4.1.1. Recolha, Apresentação e discussão dos resultados dos inquéritos

A recolha dos dados sobre as práticas pedagógicas realizadas foram feitas através de dois métodos, a saber: as atividades de produção textual em que os alunos elaboram três textos argumentativos e inquéritos sobre a percepção individual que cada aluno teve das aulas em que participou.

A turma era constituída por dezoito alunos, todos preencheram a ficha de informações de alunos, no entanto, nem todos responderam a todos os questionários seguintes, por exemplo, no questionário realizado na atividade zero, só quinze alunos responderam; no final da regência I, só sete alunos responderam ao *feedback* e no final da regência II, só treze alunos responderam ao *feedback* de aulas da professora estagiária.

Por questões de coerência metodológica, por se tratar de um estudo com um carácter longitudinal, que pretende analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para a aquisição de habilidades linguísticas adquiridas ao longo das práticas pedagógicas,

tivemos de descartar da análise longitudinal, uma vez que nem todos os alunos participaram em todos os momentos de produção textual.

A partir do tratamento estatístico dos dados, construímos tabelas que iremos apresentar ao longo deste capítulo.

Depois das aulas referentes às regências, em que a professora estagiária lecionou, foi aplicado um questionário. Apresentaremos nas seguintes tabelas a avaliação dos alunos sobre as aulas, ou seja, a partir das respostas é-nos possível analisar tanto as estratégias utilizadas, quanto o seu efeito sobre os alunos.

Tabela 3⁶ – Opinião dos alunos sobre as aulas da regência I (aulas 29, 30 e 31)

Variáveis		n	%
Compreende bem o que a professora explica?	Sim	6	85,7
	Não	1	14,3
Sente-se confortável na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?	Sim	7	100,0
	Não	0	0
Normalmente as suas dúvidas são esclarecidas?	Sim	7	100,0
	Não	0	0
Acha que devia fazer mais exercícios práticos na aula?	Sim	2	28,6
	Não	5	71,4
Acha que devia ter mais trabalhos de casa?	Sim	1	14,3
	Não	6	85,7
Acha que tem trabalhos de casa em excesso?	Sim	2	42,9
	Não	5	71,4
Compreende no geral as instruções dadas pela professora?	Sim	7	100
	Não	0	0
Considera as atividades úteis para si?	Sim	6	85,7
	Não	1	14,3
	Sim	6	85,7

⁶ Apenas 7 alunos responderam a este questionário.

As atividades de planificação e textualização ajudaram-no a escrever o seu texto?	Não	1	14,3
Gostou das aulas?	Sim	7	100
	Não	0	0

Da análise da tabela 3, verifica-se que as estratégias utilizadas durante as aulas tiveram um efeito positivo, além disso, as atividades orientadas às fases de planificação e textualização do texto argumentativo foram úteis e ajudaram os alunos durante o seu processo de escrita.

A fim de conhecer melhor os comentários dos alunos, as perguntas abertas do mesmo questionário foram analisadas, interpretadas e categorizadas como na tabela 4.

Tabela 4⁷ - Categorização com base na interpretação das respostas às perguntas abertas - Opinião dos alunos sobre as aulas da regência I (aulas 29, 30 e 31):

Variáveis		n	%
A razão por que não compreende bem as explicações da professora estagiária	Às vezes não fala muito alto	1	14,3
Quantidade de trabalhos de casa	Preferência de fazer trabalhos individuais em casa	1	14,3
	Adequados	1	14,3
Como as atividades de planificação e textualização melhoraram a produção escrita do texto argumentativo	Facilitação da organização e do processo de escrita	2	28,6
	Esclarecimento da estrutura	1	14,3
	Expansão do leque de conhecimentos	2	28,6
	Melhoria da preparação	2	28,6
	As aulas interativas	1	14,3

⁷ Apenas 7 alunos responderam a este questionário

Aspetos preferidos das aulas	A diversidade dos exercícios	1	14,3
Aspetos não-preferidos das aulas	Preferência das aulas da professora regente	1	14,3
	Totalmente satisfeita com as aulas	1	14,3
Sugestões e comentários	Aumento do tom da voz e da autoconfiança	1	14,3
	Obrigado	1	14,3

De acordo com a apresentado na tabela 4, pode-se salientar que as respostas dos alunos foram muito variadas dando origem a múltiplas categorias, porém salienta-se a importância que estes atribuíram à: a) facilitação da organização e do processo de escrita (28,6%); expansão do leque de conhecimentos (28,6%); melhoria da preparação (28,6%) na variável “Como as atividades de planificação melhoram a produção escrita do texto argumentativo”. Esta tabela refere-se às perguntas abertas do questionário da tabela anterior (que teve perguntas fechadas), permitindo, deste modo, contribuir para a explicitação complementar dos resultados da tabela anterior, podendo assim, a professora estagiária ter maior compreensão quanto às preferências dos alunos em relação à prática letiva e ao progresso do processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, um outro questionário foi realizado depois da regência II com os dados recolhidos apresentados a seguir.

Tabela 5⁸ – Opinião dos alunos sobre as aulas da regência II (aulas 32, 33 e 34)

Variáveis		n	%
Compreende bem o que a professora explica?	Sim	12	92,3
	Não	1	7,7
Sente-se confortável na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?	Sim	12	92,3
	Não	1	7,7
Normalmente as suas dúvidas são esclarecidas?	Sim	11	84,6

⁸ Apenas 13 alunos responderam a este questionário

	Não	2	15,4
Acha que devia fazer mais exercícios práticos na aula?	Sim	3	23,1
	Não	10	76,9
Acha que devia ter mais trabalhos de casa?	Sim	3	23,1
	Não	10	76,9
Acha que tem trabalhos de casa em excesso?	Sim	3	23,1
	Não	10	76,9
Compreende no geral as instruções dadas pela professora?	Sim	12	92,3
	Não	1	7,7
Acha que fazer revisão e correção do seu texto é importante?	Sim	13	100
	Não	0	0
Acha que é importante reescrever o seu texto?	Sim	12	92,3
	Não	1	7,7
Acha que as fichas informativas e os exercícios lhe facilitam fazer a revisão do texto argumentativo?	Sim	13	100
	Não	0	0
As atividades de revisão e correção ajudaram-no a melhorar a sua produção escrita do texto argumentativo?	Sim	12	92,3
	Não	1	7,7
Gostou das aulas?	Sim	11	84,6
	Não	2	15,4

Ao avaliarmos a tabela 5 vemos que a maior parte dos alunos tem uma apreciação positiva das aulas e das atividades. Partindo do pressuposto andragógico, no qual a aula é uma atitude cooperativa, sendo o aluno adulto o centro da prática docente, confirma-se que este tipo de estratégia, de facto, tem efeito positivo.

As respostas das perguntas abertas do mesmo questionário foram categorizadas na tabela 6 apresentando as opiniões de alunos quanto à sua perceção sobre a importância da revisão na melhoria da produção escrita em geral, e do texto argumentativo em particular. Além disso, conheceu-se também as preferências dos alunos e as suas sugestões para a professora estagiária.

Tabela 6: Categorização com base na interpretação das respostas às perguntas abertas - Opinião dos alunos sobre as aulas da regência II (aulas 32, 33 e 34)

Variáveis		n	%
A razão por que fazer revisão e correção é importante	Reconhecimento dos erros	4	30,8
	Conhecimento das soluções para os erros	3	23,1
	Melhoraria da aprendizagem	4	30,8
	Geral	1	7,7
	Sem resposta	1	7,7
A razão por que reescrever um texto revisto é importante	Conhecimento das soluções para os erros	5	38,5
	Melhoria da aprendizagem	4	30,8
	Não concorda	1	7,7
Como as atividades de revisão e correção melhoram a produção escrita do texto argumentativo	Aumento do conhecimento de métodos de melhoria	4	30,8
	Indicação dos aspetos por melhorar	4	30,8
Aspetos preferidos das aulas	A professora estagiária	4	30,8
	A diversidade dos exercícios	2	15,4
	Os momentos da produção oral	2	15,4
	Trabalhos em grupos	1	7,7
	O tópico/conteúdo	2	15,4
	Material	1	7,7
Aspetos não preferidos das aulas	O tópico	1	7,7
	Trabalhos em grupo	2	15,4
	A velocidade das aulas	4	30,8
	Excesso de exercícios	1	7,7
	Sem respostas por ter gostado	1	7,7
Sugestões e comentários à professora estagiária	Uso de tempo de forma mais inteligente	3	23,1
	Aumento da autoconfiança	5	38,5

Aulas importantes para melhorar a comunicação	5	38,5
---	---	------

Ao longo das três aulas da regência II, a professora estagiária observou a participação ativa e o empenho do grupo.

Todas as aulas foram planificadas com base nas necessidades e expectativas do grupo, apreendidas a partir dos inquéritos, e verificámos a pertinência da utilização deste método de abordagem para aproximar as práticas letivas às necessidades efetivas dos alunos, motivando-os para se expressarem ativamente na escolha do foco a dar aos conteúdos lecionados ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Por prática, depois do final de cada exercício de produção textual, as professoras recolhem os textos a corrigir, devolvendo-os aos alunos com as anotações indicativas de erros e possibilidades de melhoria da construção textual. Relativamente a esta estratégia de correção dos textos produzidos em aula, a maior parte dos alunos relata ser positiva por dar-lhes a oportunidade de conhecer e corrigir os seus erros, com isso percebem que podem melhorar a sua produção escrita e a capacidade de se comunicarem em língua portuguesa.

Os resultados do último questionário foram recolhidos e apresentados na tabela 7 e 8 abaixo.

Tabela 7⁹ – Opinião dos alunos sobre todas as aulas do estágio (aulas 29, 30, 31, 32, 33 e 34)

Variáveis		n	%
As atividades são úteis para desenvolver a sua competência escrita de um texto argumentativo?	Sim	10	100
	Não	0	0
Aspetos melhorados depois das unidades letivas	Planificação	6	60,0
	Textualização/redação	3	30,0
	Revisão do texto	4	40,0

⁹ Apenas 10 alunos responderam a este questionário

	Seleção de vocabulário	3	30,0
	Coesão	3	30,0
	Coerência	1	10,0
	Ortografia	4	40,0
	Gramática	6	60,0
	Pontuação	3	30,0
	Não reconhece	1	10,0
Aspetos não melhorados depois das unidades letivas	Planificação	0	0
	Textualização/redação	0	0
	Revisão do texto	0	0
	Seleção de vocabulário	6	60,0
	Coesão	3	30,0
	Coerência	1	10,0
	Ortografia	7	70,0
	Gramática	6	60,0
	Pontuação	2	20,0

Todos os alunos acharam que os exercícios apresentados contribuíram significativamente para o desenvolvimento da sua competência de escrita de um texto argumentativo, principalmente no que diz respeito às melhorias do processo de planificação (60,0%), gramática (60,0%), ortografia (40,0%) e revisão de texto (40,0%). Em relação aos aspetos que os alunos perceberam como não melhorados foram: ortografia (70,0%), seleção de vocabulário (60,0%) e gramática (60,0%).

Na tabela 8, encontra-se o resultado da resposta à pergunta aberta do último questionário, organizado em categorias.

Tabela 8¹⁰ - Categorização com base na interpretação da resposta à pergunta aberta - Opinião dos alunos sobre todas as aulas do estágio (aulas 29, 30, 31, 32, 33 e 34)

Variáveis	n	%
------------------	----------	----------

¹⁰ Apenas 5 alunos responderam a esta pergunta

Como as atividades desenvolveram a competência escrita de um texto argumentativo	Enriquecimento de vocabulário e expressões	1	10,0
	Fornecimento de conhecimentos relacionados à revisão	2	20,0
	Esclarecimento de conhecimentos relacionados à revisão	2	20,0

Estes dados comprovam que os alunos reconheceram a melhoria na sua produção escrita de um texto argumentativo através das atividades realizadas.

4.2. Discussão dos resultados dos Inquéritos

De acordo com a abordagem natural (*The Natural Approach*), de Stephen Krashen e Tracy Terrell e a psicologia histórico-relacional de Vygotski, podemos tecer as seguintes observações aos resultados das percepções dos alunos expressas nos questionários sobre as práticas letivas:

a) De acordo com as interações entre professora e alunos, acredita-se que os alunos perceberam a elaboração dos inquéritos como elemento participativo e motivacional do seu próprio envolvimento na construção do foco a dar aos conteúdos lecionados durante o processo de ensino-aprendizagem. Esta prática é comum ao método de abordagem natural de Stephen Krashen e Tracy Terrell, pois motiva os alunos a expressarem as suas próprias preocupações, necessidades e interesses para que estes sejam abordados nas práticas de ensino-aprendizagem. Verificamos que em situações de práticas de ensino-aprendizagem em contexto andragógico é de suma importância este tipo de envolvimento para criar práticas e conteúdos significativos que, segundo Vygotski, são estruturantes por envolverem neste processo o indivíduo, o meio, o grupo e o contexto sociocultural.

b) Foi salientado pelos alunos que a apreensão de determinada língua pela abordagem natural é um processo que facilita a estruturação cognitiva realizada aquando da aquisição de uma segunda língua por adultos, quando estas aplicam a produção de textos argumentativos, principalmente no que diz respeito à aquisição de competências

linguísticas relacionadas com a planificação, a gramática, a ortografia, a riqueza vocabular e a coerência lógica.

c) Também de acordo com os autores mencionados, a saber, Vygotski (2019), Stephen Krashen e Tracy Terrell (1983), o ensino de uma língua estrutura os aspetos ou esquemas cognitivos dos alunos partindo e modelando a sua própria experiência e vivência quotidianas. Assim, trazer para a prática andragógica de aquisição de uma segunda língua os aspetos da vida quotidiana, ajuda a alargar horizontes cognitivos aos próprios alunos criando desta forma mais resiliência e capacidade de enfrentar novas situações, não apenas de carácter especificamente linguístico-cognitivo, mas também permitindo uma maior compreensão e integração do mundo e da sociedade/cultura em que vivem as suas próprias experiências pessoais.

5. Capítulo 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados dos Textos produzidos em aula

Dos 18 alunos da turma apenas 6 alunos realizaram todas as tarefas e responderam a todos os questionários, razão pela qual, apenas esses alunos serão aqui considerados para que seja possível efetuar o estudo longitudinal (ao longo das aulas) com todos os dados de cada aluno referente a cada uma das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem.

5.1. Apresentação e discussão dos resultados

Devido à extensão dos textos e análise pela aplicação do método de análise de conteúdo, vamos apresentar em Anexos (41, 42, 43, 44, 45 e 46) os textos produzidos pelos alunos com a respetiva correção do professor e as tabelas analíticas de conteúdo, fazendo aqui apenas a síntese de cada um destes elementos.

5.1.1. Síntese da Análise de Conteúdo sobre os textos do aluno 1 (Anexo 41)

O aluno 1 obteve um desenvolvimento observável na enunciação de argumentos, desde a regência zero até ao trabalho final: num primeiro momento com dificuldades

lexicais e pouco aprofundamento da argumentação, abuso do advérbio “muito”, num segundo momento, com aumento da incidência de inadequação na seleção lexical: alimentação - comida; criação industrial - indústria pecuária.

A regência zero por ser um e-mail, não tinha natureza de um texto argumentativo, mas narrativo, porém ajudaria na avaliação da proficiência do aluno face à produção textual nos domínios da ortografia, da riqueza lexical empregues e da sintaxe na estruturação do texto argumentativo. Deste modo, o aluno 1 apresentou um razoável domínio lexical, embora pobre, poucos erros ortográficos, algumas dificuldades de conjugação verbal e erros no uso das preposições.

Na regência um faz uma introdução breve mas clara, elabora argumentos e apresenta os contra-argumentos sem ilustrar com dados e exemplos, tem alguma redundância argumentativa, faz uma boa ligação entre a tese e os argumentos, dificuldade de emprego dos conectores, não apresenta justificação, destaca os parágrafos, poucos erros ortográficos, mas usa o léxico de forma inadequada, apresenta dificuldades na conjugação dos verbos e no uso das preposições.

No trabalho final o aluno expôs a tese na introdução de forma clara e breve, elabora argumentos e ilustra-os com exemplos, mas não apresenta dados concretos, elabora timidamente o contra-argumento, não retoma o argumento na conclusão, interliga a tese com os argumentos, ainda apresenta dificuldades com o emprego dos conectores; destaca os parágrafos, na ortografia, acentuação e pontuação apresenta poucas dificuldades, mas apresenta ainda algumas dificuldades com a seleção lexical, dificuldades com o uso das preposições, erra na conjugação de alguns verbos, frases bem estruturadas.

Notou-se uma progressão quer ao nível da estruturação dos argumentos, quer ao nível dos elementos gramaticais de conexão entre os argumentos, aumentou a riqueza lexical, embora ainda continuasse a apresentar dificuldades na ortografia quer na conjugação, quer no uso das preposições, mas melhorou significativamente com as aulas e a produção dos textos argumentativos.

5.1.2. Síntese da Análise de Conteúdo sobre os textos do aluno 2 (Anexo 42)

O aluno 2 apresentou um bom desenvolvimento na elaboração e enunciação do texto argumentativo, desde a regência zero até ao trabalho final: as dificuldades apresentadas em termos gramaticais, de riqueza lexical, num primeiro momento foram sendo superadas com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Visto que a regência zero foi um e-mail, como já referimos acima, o aluno 2 não destaca uma introdução no texto, iniciando de imediato a narrativa, usa pouco os conectores, não destaca os parágrafos, mas apresentou um razoável domínio lexical, embora pobre, apresenta alguns erros ortográficos advindos da língua materna, algumas dificuldades de conjugação verbal e erros no uso das preposições.

Na regência um não faz uma introdução iniciando logo pela argumentação, elabora argumentos, justifica-os e apresenta dados; apresenta os contra-argumentos com exemplos, resume e reforça os argumentos, faz uma boa ligação entre a tese e os argumentos, não tem dificuldade de emprego dos conectores, apresenta justificação, destaca os parágrafos, não apresenta erros ortográficos, mas tem alguma dificuldade na escolha lexical, não apresenta dificuldade com a conjugação dos verbos e com o uso corretamente as preposições.

No trabalho final o aluno expôs a tese na introdução de forma destacada, clara e breve, elabora argumentos justificando-os e ilustrando-os com exemplos e apresenta dados concretos, elabora e desenvolve o contra-argumento, retoma o argumento na conclusão, interliga a tese com os argumentos, emprega sem dificuldades os conectores; destaca os parágrafos; na ortografia, acentuação e pontuação apresenta poucas dificuldades, já não apresenta dificuldades com a seleção lexical, aprendeu o uso das preposições, já não erra na conjugação dos verbos, apresenta frases bem estruturadas.

Notou-se um notável progresso quer ao nível da estruturação dos argumentos, quer ao nível dos elementos gramaticais de conexão entre os argumentos, aumentou a riqueza lexical, já não apresenta dificuldades quer na ortografia quer na conjugação, quer no uso das preposições, e melhorou significativamente a sua competência com as aulas e com a produção dos textos argumentativos.

5.1.3. Síntese da Análise de Conteúdo sobre os textos do aluno 3 (Anexo 43)

O aluno 3 obteve um significativo desenvolvimento na elaboração e enunciação dos argumentos no texto argumentativo, desde a regência zero até ao trabalho final: aprofundou as suas competências linguísticas referentes às áreas gramaticais, de riqueza lexical, num primeiro momento apresentou mais dificuldades que foram significativamente superadas com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Na regência zero, o aluno 3 depois de uma saudação simples e coloquial apresenta uma breve introdução, iniciando de imediato a narrativa, usa os conectores com agilidade, tem alguma dificuldade em destacar os parágrafos, mas apresentou domínio lexical pobre e coloquial, apresenta alguns erros ortográficos, apresenta algumas dificuldades de conjugação verbal e no uso das preposições; faz frases com uma construção simples que apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento do sentido.

Na regência um o aluno apresenta uma introdução clara e bem estruturada, elabora argumentos de forma clara e precisa, justifica-os e apresenta dados; apresenta os contra-argumentos com exemplos, ilustrando-os, resume e reforça os argumentos, faz uma boa ligação entre a tese e os argumentos, usa os conectores como elemento estruturante do raciocínio lógico, apresenta justificação com exemplos e dados concretos, destaca os parágrafos, não apresenta erros ortográficos, nem na acentuação e na pontuação, mas tem alguma dificuldade na coordenação do sentido de algumas palavras. Embora a escolha lexical seja rica, apresenta algumas dificuldade com a conjugação dos verbos, e com o uso correto das preposições.

No trabalho final o aluno apresenta uma introdução clara e bem estruturada, riqueza vocabular e adequada ao tema, elabora argumentos justificando-os e ilustrando-os com exemplos e apresenta dados concretos, elabora e desenvolve o contra-argumento, retoma o argumento na conclusão, interliga a tese com os argumentos, emprega sem dificuldades os conectores e destaca os parágrafos. Na ortografia, acentuação e pontuação apresenta poucas dificuldades, já não apresenta dificuldades com a seleção lexical, aprendeu o uso das preposições, já não erra na conjugação dos verbos, apresenta frases bem estruturadas.

Notou-se um grande progresso ao nível da estruturação e clareza dos argumentos, e também ao nível dos elementos gramaticais de conexão entre os argumentos, aumentou

a riqueza lexical e uso apropriado das palavras. Contudo, ainda apresenta algumas dificuldades na ortografia quer na conjugação, quer no uso das preposições, e melhorou muito com as aulas e com a produção dos textos argumentativos.

5.1.4. Síntese da Análise de Conteúdo sobre os textos do aluno 4 (Anexo 44)

O aluno 4 apresentou um notório desenvolvimento na elaboração e enunciação do texto argumentativo, desde a regência zero até ao trabalho final: as dificuldades que apresentou inicialmente em termos gramaticais, de riqueza lexical, foram sendo superadas com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, melhorando significativamente as suas competências linguísticas em vários aspetos.

O aluno 4, na sequência zero, destaca uma introdução no texto, depois de uma breve saudação coloquial, usa os conectores narrativos, não destaca os parágrafos e tem grandes dificuldades em que estes apresentem um sentido próprio,. Revela um domínio lexical pobre e coloquial, apresenta alguns erros ortográficos advindos da língua materna, algumas dificuldades de conjugação verbal e dificuldades no uso das preposições.

Na regência um, o aluno destaca os parágrafos de forma clara e estruturada, elabora argumentos, justifica-os e apresenta dados; apresenta os contra-argumentos com exemplos, resume e reforça os argumentos, faz uma boa ligação entre a tese e os argumentos, não tem dificuldade de emprego dos conectores, apresenta justificação, destaca os parágrafos, apresenta pouco erros ortográficos, riqueza lexical, não apresenta dificuldades com a conjugação dos verbos, mas apresenta algumas dificuldades com o uso correto das preposições.

No trabalho final, o aluno expôs a tese na introdução de forma destacada, clara, breve e adequada ao tema, elabora argumentos justificando-os e ilustrando-os com exemplos e dados concretos, elabora e desenvolve os contra-argumentos de forma clara e precisa; faz uma boa síntese argumentativa no final, dando a sua opinião, interliga a tese com os argumentos, usa sem dificuldades os conectores e destaca os parágrafos. Na ortografia, acentuação e pontuação apresenta poucas dificuldades, apresenta variedade e riqueza na seleção lexical, mas ainda demonstra ter algumas dificuldades com o uso das

preposições, tendo melhorado consideravelmente ao nível da conjugação dos verbos, pois apresenta frases bem estruturadas.

Verificou-se um notável desenvolvimento quer ao nível da estruturação dos argumentos, quer ao nível dos elementos gramaticais de conexão entre os argumentos, aumentou a riqueza lexical, já não apresenta tantas dificuldades na ortografia quer na conjugação, quer no uso das preposições, e melhorou bastante com as aulas e com a produção dos textos argumentativos.

5.1.5. Síntese da Análise de Conteúdo sobre os textos do aluno 5 (Anexo 45)

O aluno 5 obteve uma excelente performance na aquisição de competências linguísticas, observável pelo desenvolvimento na elaboração e enunciação do texto argumentativo, desde a regência zero até ao trabalho final: as dificuldades apresentadas inicialmente em termos gramaticais, de riqueza lexical, foram sendo superadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

. O aluno 5 elabora, na regência zero, uma introdução ao texto com uma frase rápida, direta e muito apelativa, embora não use a exclamação para dar ênfase, num estilo quase jornalístico em título seguido de Lide (lead?), usa pouco os conetores, destaca os parágrafos, mas apresentou um bom domínio lexical, embora pobre e coloquial. Apresenta alguns erros ortográficos advindos da língua materna, poucas dificuldades de conjugação verbal, mas apresenta algumas dificuldades no uso das preposições. As frases usadas pelo aluno possuem uma boa estrutura sintática, embora sejam muito curtas.

Na regência um, o aluno redige uma introdução curta, iniciando rapidamente com a argumentação, elabora argumentos, justifica-os e apresenta dados; apresenta os contra-argumentos com exemplos, resume e reforça os argumentos, faz a ligação entre a tese e os argumentos. Tem alguma dificuldade no emprego dos conectores, apresenta justificação, destaca os parágrafos. Não apresenta erros ortográficos, mas tem alguma dificuldade na escolha lexical, apresentando dificuldade com a conjugação dos verbos e com o uso correto das preposições.

No trabalho final, o aluno expôs a tese na introdução de forma clara e breve, elabora argumentos justificando-os e ilustrando-os com exemplos e apresenta dados

concretos. Elabora e desenvolve o contra-argumento, retoma o argumento na conclusão, interliga a tese com os argumentos, emprega sem dificuldades os conectores; destaca os parágrafos. Ao nível ortográfico, da acentuação e da pontuação apresenta poucas dificuldades, apresenta riqueza e variedade na seleção lexical mas ainda apresenta algumas dificuldades no uso das preposições, bem como na conjugação dos verbos, apesar das frases bem estruturadas.

Notou-se um razoável progresso na produção textual, quer ao nível da estruturação dos argumentos, quer ao nível dos elementos gramaticais de conexão entre os argumentos, aumentou a riqueza lexical, já não apresenta tantas dificuldades na ortografia, na conjugação, e no uso das preposições, e melhorou muito com as aulas e com a produção dos textos argumentativos.

5.1.6. Síntese da Análise de Conteúdo sobre os textos do aluno 6 (Anexo 46)

O aluno 6 obteve uma significativa melhoria na sua performance de aquisição de competências linguísticas, observável pelo desenvolvimento na elaboração e enunciação do texto argumentativo, desde a regência zero até ao trabalho final: as dificuldades apresentadas inicialmente em termos gramaticais, de riqueza lexical, foram parcialmente superadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Na regência zero, o aluno 6 depois da saudação, faz uma descrição da sua situação atual, mas não apresenta o tema, usa os conectores narrativos, não elabora parágrafos, usando um só parágrafo para o desenvolvimento do tema. Inicia quase sempre os parágrafos com conectores temporais ou complementos circunstanciais. Apresenta grandes dificuldades em que estes apresentem um sentido próprio, o domínio lexical é pobre, apresenta alguns erros ortográficos advindos da língua materna, algumas dificuldades de conjugação verbal e dificuldades no uso das preposições.

Na regência um, o aluno destaca os parágrafos de forma clara e estruturada, elabora argumentos, justifica-os e apresenta dados; apresenta os contra-argumentos com exemplos, resume e reforça os argumentos, faz uma boa ligação entre a tese e os argumentos, não tem dificuldade de emprego dos conectores, apresenta justificação, destaca os parágrafos, apresenta pouco erros ortográficos, riqueza lexical, não apresenta

dificuldades com a conjugação dos verbos, mas apresenta algumas dificuldades com o uso correto das preposições.

No trabalho final, o aluno expôs a tese na introdução de forma clara, expõe a tese que é adequada ao tema, elabora argumentos justificando-os e ilustrando-os com exemplos e dados concretos, elabora e desenvolve os contra-argumentos de forma clara e precisa; faz a síntese argumentativa, interliga a tese com os argumentos. Usa ainda, com alguma dificuldade, os conectores. Na ortografia, acentuação e pontuação apresenta algumas dificuldades, nomeadamente na seleção lexical, demonstra ter algumas dificuldades com o uso das preposições mas melhorou na conjugação dos verbos, pois apresenta frases bem estruturadas.

Verificou-se um razoável desenvolvimento quer ao nível da argumentação quer na própria estruturação dos argumentos, quer ainda ao nível dos elementos gramaticais de conexão entre os argumentos, mas apresentando dificuldades na seleção lexical. Já não apresenta tantas dificuldades na ortografia, na conjugação e no uso das preposições, e melhorou bastante com as aulas e com a produção dos textos argumentativos.

5.2. Discussão dos resultados

De uma forma geral, verificou-se que os alunos inicialmente estiveram mais preocupados com a correção da ortografia, com a correta estruturação e ordenação das frases, com o respeito pelas regras sintáticas, com a concordância dos adjetivos substantivos e concordância verbal com a pessoa do sujeito e com a sua capacidade discursiva na elaboração de textos, do que com a construção de um texto com as ideias organizadas e com a clareza das mesmas, bem como com o uso correto dos conectores ou articuladores do discurso, ou com o uso adequado e mais elaborado dos deícticos (determinantes, pronomes, advérbios), que evitam as repetições dos nomes, ou com a utilização de um vocabulário variado, com recurso a sinónimos, antónimos, hipónimos e hiperónimos, ou ainda com o uso de figuras de retórica, para embelezar o texto ou torná-lo mais leve e aprazível. Este parágrafo é enorme ... separe em dois pelo menos.

No texto produzido na primeira regência já começam a revelar uma maior estruturação dos argumentos e uma melhoria no uso da lógica argumentativa na estruturação e na organização dos argumentos no texto com o objetivo de chegar a uma

conclusão que provasse a tese. Porém, nem todos os alunos mostraram proficiência quer na estruturação do texto argumentativo, quer no uso correto dos conectores necessários à estruturação do texto argumentativo. Por vezes, as dificuldades com a seleção lexical, assim como com o domínio da conjugação verbal e o uso das preposições, se mostraram impeditivas de um maior desenvolvimento da tarefa solicitada na regência um. Mas posteriormente, à medida que as práticas pedagógicas tomaram lugar, verificou-se uma melhoria em todos os alunos, sendo nuns mais significativa do que noutros, pois estes, de um modo geral desenvolveram as habilidades de construção dos textos argumentativos. Os alunos acabaram por dominar os elementos lógicos e gramaticais necessários para o planeamento, para a textualização e revisão, momentos fundamentais, para a construção de textos argumentativos.

Deste modo, podemos concluir que é muito importante a prática sistemática de uma metodologia de aquisição de uma segunda língua que faça uma abordagem natural, mas que espelhe na prática elementos consolidantes para a aquisição a longo termo das estruturas gramaticais adquiridas indutivamente e colocadas em prática pelo desafio cotidiano de produzir textos e atos de fala significativos, quer logicamente, quer sintática e semanticamente. Com efeito, ficou muito claro que os exercícios de produção de textos argumentativos são de particular importância para a consolidação das habilidades linguísticas adquiridas, aumentando a aprendizagem pela necessidade de produção de ideias claras e que façam sentido numa conexão mais vasta entre cada elemento da oração com toda a oração, das orações com a frase, das frases com os parágrafos e dos parágrafos com a estrutura global do texto argumentativo. Essa necessidade de conexão produz no aluno a necessidade de um bom planeamento, a fim de fazer uma boa textualização e desta para uma revisão com acuidade e que aumente a proficiência quer ao nível morfológico/lexical, quer ao nível sintático.

Conclusão

O presente relatório, intitulado “Melhoria da produção escrita de texto argumentativo em Português língua estrangeira: estudo de caso nível A2”, pertencente ao Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, procurou compreender a importância da escolha de estratégias

aplicadas na prática pedagógica, visando os resultados obtidos dos alunos, segundo as três fases do processo de escrita, para a melhoria desta produção. Neste âmbito, foram apresentadas estratégias e propostas didáticas para atingir este objetivo.

A escolha do tema apoiou-se nos seguintes fatores: primeiro, a partir das motivações dos alunos, o texto argumentativo foi escolhido e abordado durante o estágio pedagógico; segundo, as dificuldades que os alunos foram definindo através das observações realizadas antes e durante o estágio e dos questionários realizados; e por último, as estratégias foram escolhidas e realizadas para a melhoria da produção escrita de textos argumentativos.

Relativamente aos fatores referidos, os objetivos traçados para este trabalho procuraram constatar a importância das estratégias de ensino-aprendizagem para a melhoria da produção escrita de alunos em geral e da produção escrita do texto argumentativo em particular. A partir das estratégias selecionadas, elaboraram-se os materiais que possibilitaram o processo de ensino-aprendizagem. Tais materiais tornaram-se guias para os alunos, sendo base para escrever um texto argumentativo de forma mais organizada. Este projeto pedagógico toma a revisão da literatura descrita (Capítulo 1) como alicerce do desenho da proposta pedagógica implementada na prática letiva (Capítulo 2).

A literatura apresentada e descrita relaciona-se com (i) a CPE em geral e no nível A2 segundo QECR, (ii) os processos de escrita e características do texto argumentativo, (iii) as dificuldades da escrita e (iv) as estratégias de ensino e aprendizagem.

Os alunos, ao produzirem um texto argumentativo, melhoraram os aspetos gramaticais bem como outras competências, não aprendendo apenas a escrever em português, mas aprendendo também a usar léxico adequado, criar frases com sentido, usar conectores, fazer correção dos próprios erros e dos dos outros, usar linguagem escrita na oralidade, entre outros aspetos.

Os três processos de escrita – planificação, textualização e revisão –, contribuem como fases guiadas que levam os escreventes a gerar, organizar ideias, fazer reflexão linguística, transcrever as ideias e revê-las ao longo da escrita. Isto faz com que os sujeitos

da aprendizagem consigam superar dificuldades e escrever em português, seguindo uma ordem lógica dos conteúdos. Especialmente, os parâmetros de auto-avaliação melhoram a qualidade de produção escrita de alunos não só de textos argumentativos mas de outros tipos de textos.

Apesar de os alunos do nível A2 ainda possuírem recursos linguísticos limitados, conseguem realizar todas as tarefas linguísticas, nomeadamente a redação de textos argumentativos em que constam temas atuais, como as mudanças climáticas. Este tema relaciona-se com a sua realidade social e com aspetos que os envolvem. É necessário elencar temas que motivem e instiguem a produção de ideias e, a respetiva, objetivação em texto escrito, por parte dos alunos. Geralmente temas geradores polémicos instigam mais e proporcionam ao aluno mais recursos de argumentação e contra-argumentação.

As atividades propostas possibilitaram que os aprendentes tivessem mais maneio no processo de extrair, organizar, gerar ideias, transcrever e revê-las para que no final possam escrever um texto argumentativo de um modo coeso e coerente, tal como se comprova pela análise do corpus, embora tenha havido poucas dificuldades que continuem a persistir, nomeadamente nos erros cometidos.

Tendo em conta a revisão da literatura feita, o percurso didático implementado e a análise dos dados a que se procedeu, concluímos que os objetivos traçados para este trabalho foram atingidos. Como se pode verificar pela análise do corpus, os aprendentes melhoraram significativamente a sua produção escrita de textos argumentativos, conseguindo seguir as guias de planificação, redação e revisão, pois, o trabalho final apresenta uma estrutura sólida com as partes do texto bem definidas e poucos erros cometidos.

Por outro lado, a estratégia de escrever-rever ajuda os alunos a adquirir um hábito de fazer revisão após a produção escrita. Para além disso, a prática da escrita argumentativa induz os estudantes a ter melhores pensamentos e raciocínio lógico, o que é a base de qualquer aprendizagem. Isto faz com que os alunos adquiram uma autonomia nas aprendizagens no futuro, já que adquiriram novas ferramentas intelectuais de extração, organização, esquematização, tradução e produção textual, revisão, o que

permite uma efetiva compreensão e explicitação, criando novas camadas de interpretação, de ler e de escrever no mundo.

Partindo destas considerações, terminamos propondo alguns aspetos que poderão ser focados em futuros trabalhos. Seria útil recolher mais textos para levar a cabo uma análise completa, fazer uma análise mais profunda dos erros que os alunos cometeram, de outros níveis de PLE, bem como realizar um trabalho de investigação do mesmo tipo em contextos diferentes, por exemplo, em contexto de imersão.

Assim, a experiência letiva enriqueceu-se com a realização deste mestrado e do estágio supervisionado, bem como, pelo fato de ter sido colocada perante problemas concretos que desafiaram a buscar novas soluções e a pesquisar teorias e abordagens. Deste modo, na realização das práticas pedagógicas, foi possível aprender a estruturar com coerência e rigor as atividades, os materiais didáticos e as técnicas a utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem, que é dinâmico e mediado pela interação sujeito-mundo que se afirma como um ser que aprende e cria ferramentas intelectuais abstratas para compreender a realidade através da sua ação cognitiva.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. S. (1999). *A Arte de Argumentar - Gerenciando Razão e Emoção* (1ª ed.). Ateliê Editorial.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1a ed.) [Review of *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*]. Universidade Aberta.
- Alcalá, A. (1999). *Es la Andragogía una Ciencia?* Ponencia.
- Aliaga, M. and Gunderson, B. (2002) *Interactive Statistics*. Thousand Oaks, Sage Publications
- Amor, Emília (1994). *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. (2ª ed) Texto Editora.
- Asher, J. (1977) *Learning Another Language through Actions: The complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Sky Oaks Productions.
- Azeredo, Maria Olga et al. (2006). *Gramática Prática de Português - Da Comunicação à Expressão*. Lisboa Editora.
- Baralo, M. (1995). *Errores y fosilización*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Barbeiro, Luís Filipe e Pereira, Luísa Álvares (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, G. M. M. (2012). *O ensino da escrita em Português Língua Segunda: Conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau* (Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
- Barroso, Marta e Coutinho, Clara (2008). *Utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa na disciplina de Ciências Naturais: Uma experiência com alunos do 8º ano de escolaridade*. Universidade do Minho.

- Blankenship, M. U., & Margarella, E. E. (2014). *Technology and secondary writing: A review of the literature*. Contemporary Educational Technology, 5(2), 146– 160.
- Buescu, Helena et al., (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Buescu, Helena et al., (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, M. (2001). A escrita na sala de aula: uma abordagem processual. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (14). GEEP- Universidade do Minho.
- Cardoso, Maria de Lurdes Carvalho Nunes (2010). *Ambientes de aprendizagem Web 2.0: um estudo sobre a utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa no Ensino Profissional*. Universidade do Minho.
- Carvalho, A. C. F. (2013). *Estratégias de aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de Caso* (Tese de Doutoramento em Didática de Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/en/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=174688.
- Carvalho, José António Brandão (1999a). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, José António Brandão (1999b). *O ensino da escrita*. Universidade do Minho.
- Carvalho, José António Brandão (2002). Tipologias do escrito: a sua abordagem no contexto do ensino e aprendizagem da escrita na aula de língua materna. *Jornadas científico-pedagógicas do português*. Liv. Almedina. 89-99.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita – Percursos de aprendizagem*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita,%20Percursos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Casimiro, Ana e LAMY, Fernanda (2001). *Exercícios de Português 12.º | ensino secundário*. Editora Asa.
- Cassany, Daniel [et al.] (2008), *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 14.ª ed

- Catarino, Ana et al. (2013). *Percursos Profissionais – Português 3*. Editora Asa.
- Colás Bravo, P. (1992). La Metodologia cualitativa. In *Investigación Educativa* (p. 255). Alfar.
- Cole, R. (1931) *Modern Foreign Languages and Their Teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Contreras., Jorge, M. (2015,). ¿Gramática Implícita o Gramática Explícita en Enseñanza de Segundas Lenguas?: Estudio de Campo. *Revista Normas*, 5 (pp. 171-195.). Universitat Jaume I
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Buffalo, N.Y., Multilingual Matters Lda.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. (2013). What is Mixed Methods Research [YouTube Video]. In *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=1OaNiIpyX8>
- Fernandes, Cidália (2004). *Argumentar é fácil*. Sebenta Editora.
- Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua materna dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), (pp. 219–245.)
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 301-316). Sage.
- Flower, Linda, & Hayes, John R. (1981). *A Cognitive Process. Theory of Writing*. College Composition and Communication. 4 (32), (pp. 365-387).
- Fernández. S. (2003). Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia. (pp. 20).
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *The American Political Science Review*, 2 (98). (pp. 341–354).
- Ghiglione, R., Matalon, B., Pires, C. L., & de Saint-Maurice, A. (1977). *O inquérito: teoria e prática*. (pp. 154-158).

- Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics* 5(2), pp. 79-100.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), (pp. 1277–1288). Sagepub. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049732305276687?journalCode=qhra>
- Inácio, Magda (2007). *Processo de Aprendizagem – Manual do Formando*. Delta Consultores.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. Yale University Press
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, (14-26). [http://mintlinz.pbworks.com/w/file/attach/83256376/Johnson%20Mixed%20meth](http://mintlinz.pbworks.com/w/file/attach/83256376/Johnson%20Mixed%20methods%202004.pdf)
[ods%202004.pdf](http://mintlinz.pbworks.com/w/file/attach/83256376/Johnson%20Mixed%20meth)
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Eva Maria Lakatos, & De, M. (2008). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999) *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. UFMG.
- Lewis, M. (1993). *Lexical Approach – The State os ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications
- Lopes, Sandra Liliana Pereira (2012). *Ensina a escrever na aula de Português - o texto argumentativo*. Braga, Universidade do Minho.
- Mann, P.H. (1970) *Métodos de Investigação sociológico*. Zahar.
- McLaughlin, B. (1992). Myths and Misconceptions about Second Language Learning. *What every teacher needs to unlearn*. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/epr5.htm>
- Melero, A. P. (2000). *Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa,

- Newmark, L., & Reibel, D.A.. (1968). Necessity and sufficiency in language learning. *International Review of Applied Linguistics* 6(2), 145 – 164.
- Nunan, D. (1998). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Odisho, E. Y. (2007). *A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation*. (2) 1.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. & T. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. CUP.
- Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp. 21-44). Porto: Porto Editora
- Santos, C. C. R. (2010). Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos. *SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA*, 8, 1-9.
- Saussure, F. (2006). *Curso de Linguística Geral*. Editora Cultrix.
- Selltiz, C. et al. (1967) *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. (2ª ed.) Herder EDUSP.
- Silva, Paulo Nunes (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Universidade de Coimbra.
- Singh, R. R. (1991). *Education for the twenty-first century: Asia-Pacific perspectives*. UNESCO.
- Taille, Y., & Oliveira, M. Dantas, H. (2019) *Piaget, Vigotsky, Wallon – Teorias Psicogenéticas em Discussão*. Editora Sumus.
- Teixeira, G. *Andragogia: a aprendizagem nos adultos*.
<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=5>
- Terrell, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning1. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325–337.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1977.tb05147.x>

- Terrell, T.D. (1981). *The natural approach in bilingual education*. MS. (2^a ed.). California Office of Bilingual Education. Herder: EDUSP.
- Terrell, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning1. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325–337.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1977.tb05147.x>
- Terrell, T.D., Krashen, DS. (1983). *The natural approach – language Acquisition in the classroom*, London, Prentice Hall ELT. Retirado de http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf
- Tickoo, M.L. (2003). *Teaching and Learning English*. Orient Longman.
- Valente, C. (2011). *Perspetivas de Reflexão Gramatical no Ensino de Línguas: propostas de Atividades*. FLUP.
- Verschuren, P. J. M. (2003). Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6, (2), pp. 121–139.

Anexos

Anexo 1

Géneros textuais mais úteis para estudantes estrangeiros (questionário para estudantes)

Olá, sou a Ma Thi Ha, sou estudante do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Estou a recolher informações sobre o processo de escrita em português dos estudantes estrangeiros para a minha dissertação de mestrado. Elaborei este questionário (com a orientação da Professora Ângela Carvalho) com o objetivo de conhecer os géneros mais úteis para estudantes estrangeiros a aprenderem português em Portugal e as dificuldades que estudantes encontram ao escrever um texto em português. O fim último deste trabalho é desenvolver estratégias e atividades que possam levar à melhoria da escrita em português de estudantes estrangeiros. Há três secções no questionário, com perguntas sobre as suas informações pessoais, as suas experiências na escrita em português e as suas dificuldades quando escreve.

Este questionário é anónimo e os dados aqui recolhidos destinam-se a ser usados no âmbito deste projeto de investigação-ação.

Se puder responder a este questionário, por favor preencha-o até ao dia 20 de janeiro.

Muito obrigada pela sua colaboração!

*Obrigatório

1. 1. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro

2. 2. Data de nascimento:

3. 3. Nacionalidade(s):

4. 4. Língua materna(s):

5. 5. Outra(s) língua(s) com o nível (básico, intermediário ou avançado); EXEMPLO:
Inglês avançado e espanhol intermediário.

6. 6. Habilitações académicas (concluídas); se escolher "Outra", por favor, indique qual(ais)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Ensino Secundário

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

☐ Outra:

7. 7. Qual(is) é(são) a(s) sua(s) motivações para aprende Português? (pode marcar mais de uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Reforma
☐ Migração
☐ Língua adicional
☐ Trabalho
☐ Relacionamento amoroso ou familiar
☐ Académico
☐ Outra: _____

8. 8. Nível de Português que frequenta agora (1º semestre 2020/2021); EXEMPLO: A1, A1.1, ou A1.2.

9. 9. Vive atualmente em Portugal?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

10. 10. Escreve em Português?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

11. 11. Se sim, com que frequência escreve em Português?

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ uma vez por semana
- ☐ uma vez por dia
- ☐ duas vezes por dia
- ☐ três vezes por dia
- ☐ mais de três vezes por dia
- ☐ Outra: _____

12. 12. Por que razão escreve em Português? Para... (pode marcar mais de uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ fazer amizades
- ☐ postar alguma coisa nas redes sociais
- ☐ comunicar com colegas e/ou professores
- ☐ comunicar com colegas e/ou chefes no trabalho
- ☐ fazer um trabalho científico
- ☐ escrever livros
- ☐ Outra: _____

13. 13. Quais dos géneros textuais indicados abaixo costuma escrever com maior frequência? (pode marcar mais de uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ diário
- ☐ conto
- ☐ relato (de viagens, pessoal, etc.)
- ☐ crónica/notícia
- ☐ e-mail de reclamação
- ☐ carta argumentativa
- ☐ artigo de opinião
- ☐ trabalhos académicos (por exemplo: relatório, resumo, artigo científico ou tese)
- ☐ palestra
- ☐ Outra: _____

14. 14. Quais dos géneros textuais indicados abaixo gostaria de estudar no curso que está a frequentar agora? (pode assinalar mais de uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ diário
- ☐ conto
- ☐ relato (de viagens, pessoal, etc.)
- ☐ crónica/notícia
- ☐ e-mail de reclamação
- ☐ carta argumentativa
- ☐ artigo de opinião
- ☐ trabalhos académicos (por exemplo: relatório, resumo, artigo científico ou tese)
- ☐ palestra
- ☐ Outra: _____

15. 15. Quais são as suas dificuldades ao escrever textos em português? (pode assinalar mais de uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ planificação
- ☐ textualização/redação
- ☐ revisão do texto
- ☐ seleção de vocabulário adequado
- ☐ coesão (ligação gramatical entre as palavras dentro do texto para que haja um sentido nas ideias)
- ☐ coerência (conexão lógica entre as ideias e os factos)
- ☐ ortografia
- ☐ gramática
- ☐ pontuação
- ☐ Outra: _____

16. Pode, por favor, dar sugestão(ões) para melhorar o questionário? Muito obrigada!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 2

Most useful text genres for foreign students (questionnaire for students)

Hello, I am Ma Thi Ha, I am a Master's student in Portuguese as a Second Language / Foreign Language at the Faculty of Letters of the University of Porto. I am collecting information about the writing process in Portuguese from foreign students for my master's dissertation. I prepared this questionnaire (under the guidance of Professor Ângela Carvalho) in order to know the most useful genres for foreign students to learn Portuguese in Portugal and the difficulties that students encounter when writing a text in Portuguese. The ultimate goal of this work is to develop strategies and activities that can lead to improved writing in Portuguese by foreign students. There are three sections in the questionnaire, with questions about your personal information, your experiences in writing in Portuguese, and your difficulties when writing. This questionnaire is anonymous and the data collected here are intended to be used within the scope of this action research project.

If you can answer this questionnaire, please complete it by January 20th.

Thank you very much for your cooperation!

1. 1. Gender

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Male
☐ Female
☐ Other

2. 2. Date of birth:

3. 3. Nationality(s):

4. 4. Mother tongue(s):

5. 5. Other languages with the level (basic, intermediate, or advanced); EXAMPLE:
Advanced English and intermediate Spanish.

6. 6. Academic level attained; if you choose "Outra" (in English: Other), please indicate which one(s)?

Marcar apenas uma oval.

☐ Secondary education

☐ Degree

☐ Master

☐ Doctorate

☐ Outra: _____

7. 7. What is(are) your motivation(s) for learning Portuguese? (you can check more than one option)

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Retirement

☐ Relocation

☐ Additional Language

☐ Work

☐ Relationship

☐ Academic

☐ Outra: _____

8. 8. What level of Portuguese you are currently attending (1st semester 2020/2021);
EXAMPLE: A1, A1.1, or A1.2.

9. 9. Do you currently live in Portugal?

Marcar apenas uma oval.

☐ Yes

☐ No

10. 10. Do you write in Portuguese?

Marcar apenas uma oval.

☐ Yes

☐ No

11. 11. If yes, how often do you write in Portuguese?

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ once a week

☐ once a day

☐ twice a day

☐ three times a day

☐ more than three times a day

☐ Outra: _____

12. 12. Why do you write in Portuguese? To ... (you can check more than one option)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ make friendships
- ☐ post something on social media
- ☐ communicate with colleagues and/or teachers
- ☐ communicate with colleagues and/or bosses at work
- ☐ do scientific work
- ☐ writing books
- ☐ study
- ☐ Outra: _____

13. 13. Have you written in Portuguese for any of the following text genres? (you can check more than one option)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ diary
- ☐ story
- ☐ report (travel, personal, etc.)
- ☐ chronicle/news
- ☐ complaint email
- ☐ argumentative letter
- ☐ opinion article
- ☐ academic works (for example: report, abstract, scientific article or thesis)
- ☐ lecture
- ☐ Outra: _____

14. 14. What textual genre (indicated below) could assist your study on the course you are currently attending? (you can check more than one option)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ diary
- ☐ story
- ☐ report (travel, personal, etc.)
- ☐ chronicle/news
- ☐ complaint email
- ☐ argumentative letter
- ☐ opinion article
- ☐ academic works (for example: report, abstract, scientific article or thesis)
- ☐ lecture
- ☐ Outra: _____

15. 15. What are your difficulties when writing in Portuguese? (you can check more than one option)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ planning
- ☐ textualization/redaction
- ☐ text review
- ☐ selection of suitable vocabulary
- ☐ cohesion (grammatical link between words within the text to make sense of ideas)
- ☐ coherence (logical connection between ideas and facts)
- ☐ orthography
- ☐ grammar
- ☐ punctuation
- ☐ Outra: _____

16. Could you please give a suggestion(s) to improve the questionnaire? Thank you!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 3

Géneros textuais mais úteis para estudantes estrangeiros (questionário para professores)

O meu nome é Ma Thi Ha, sou estudante do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e elaborei este questionário (com a orientação da Professora Ângela Carvalho) com o objetivo de, a partir das experiências docentes, conhecer os géneros mais úteis para estudantes estrangeiros a aprenderem português em contexto de imersão linguística e as dificuldades que estes alunos encontram ao escrever um texto em português.

Este instrumento de recolha de dados foi produzido no âmbito do projeto de investigação-ação que estou a desenvolver no referido curso de 2º ciclo. O fim último deste trabalho é desenvolver estratégias e atividades que possam levar à melhoria da escrita em português de estudantes estrangeiros.

Haverá no questionário perguntas sobre informações pessoais e experiências de ensino de português, mas este é um questionário anónimo e os dados aqui recolhidos destinam-se a ser usados no âmbito deste projeto de investigação-ação.

Se puder responder, por favor faça-o até ao dia 20 de fevereiro de 2021.

Muito obrigada pela sua colaboração!

***Obrigatório**

1. 1. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

2. 2. Data de nascimento:

3. 3. Habilitações Literárias (se escolher "Outra", por favor, indique a área):

Marcar apenas uma oval.

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Outra: _____

4. 4. Outra(s) língua(s) que domina, além do português?

5. 5. Que nível/níveis de PLE que se encontra presentemente a lecionar? EXEMPLO: ★
A1, A1.1, ou A1.2.

6. 6. Em que nível/níveis de PLE tem mais experiência de lecionar? ★

7. 7. Quando começou a lecionar PLE? (mês e ano) ★

8. 8. No nível A, que gênero(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

9. 9. No nível B, que gênero(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

10. 10. No nível C, que gênero(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

11. 11. Tem conhecimento de estratégias que os seus alunos usam para escrever textos dos gêneros textuais que indicou acima? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

12. 11.1. Se tem conhecimento de alguma estratégia, refira-a, por favor. (EXEMPLOS: planificar antes de escrever, escolher frases curtas ou ligar os parágrafos com conectores).

13. 12. Ainda com base nas perguntas n° 4, 5 e 6, quais são os erros mais frequentes que tem observado na escrita dos textos dos seus alunos? (EXEMPLOS: ortografia, coesão e coerência ou pontuação). Associe, por favor, os erros aos níveis em que ocorrem.

14. 12.1. No nível A

15. 12.2. No nível B

16. 12.3. No nível C

17. 13. Quais são os gêneros textuais preferidos dos seus alunos para praticar a escrita em português? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação). *

18. 14. Quais os gêneros textuais que considera mais úteis para alunos estrangeiros a viverem em contexto de imersão linguística?

19. 14.1. Para o nível A

20. 14.2. Para o nível B

21. 14.3. Para o nível C

22. Podia, por favor, dar sugestão(ões) para melhorar o questionário? Muito obrigada!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 4

Gêneros textuais mais úteis para estudantes estrangeiros (questionário para estudantes)

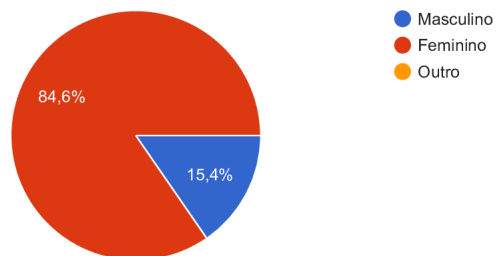
13 respostas

[Publicar estatísticas](#)

1. Sexo:

 Copiar

13 respostas



<https://docs.google.com/forms/d/1NxtADNgFRiXVChhkuHdK18-OsO9y3ouHI8q8FPdh4aQ/viewanalytics>

1/9

2. Data de nascimento:

13 respostas

21/05/1993

30.05.1993

27.10.1988

1985

03.08.1987

19.08.1990

26.05.1984

1962

24.10.1993

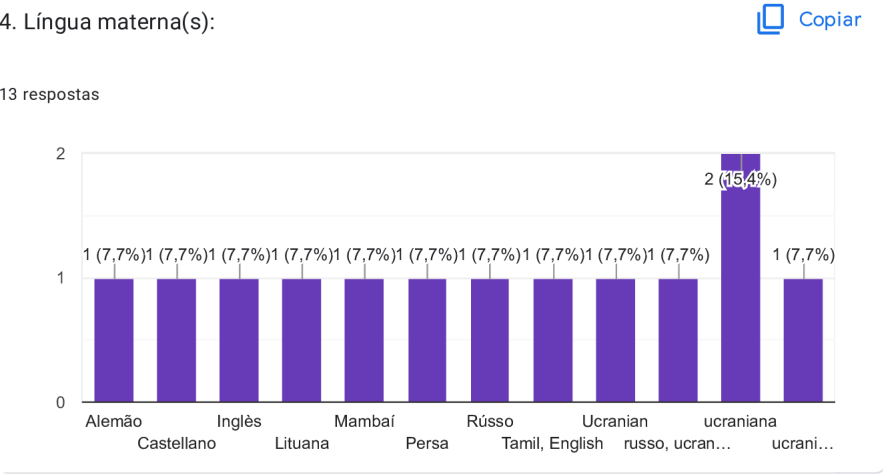
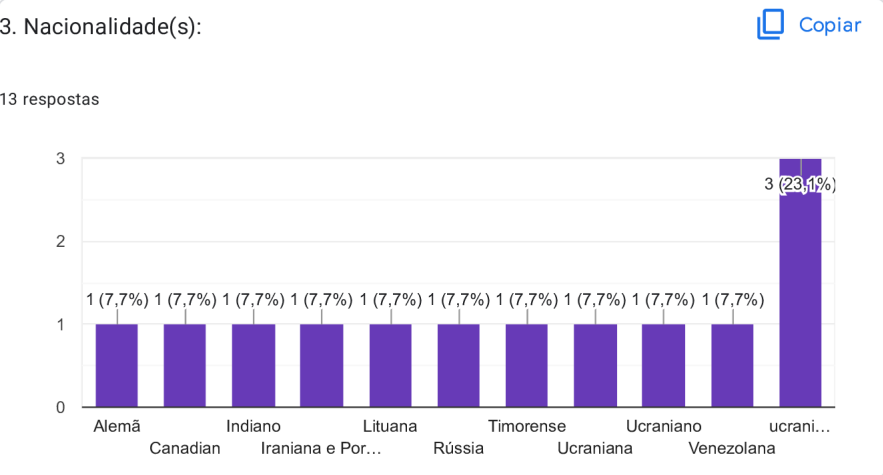
1988-04-21

14-05-1949

7 de Janeiro 1979

07-03-1997





5. Outra(s) língua(s) com o nível (básico, intermediário ou avançado); EXEMPLO: Inglês avançado e espanhol intermediário.

11 respostas

russo avançado, polonês, inglês intermediário, português básico

Inglês avançado, espanhol basico

Ucraniano (A), Russo (A), Polaco (I), Inglês (I), Portugues (B)

Inglês, russo, portugues

Inglês intermediário, português básico

Inglês (intermediário)

Inglês basico

português (intermediário), inglês (intermediário), russo (avançado), polaca (básico)

Inglês avançado, francês básico

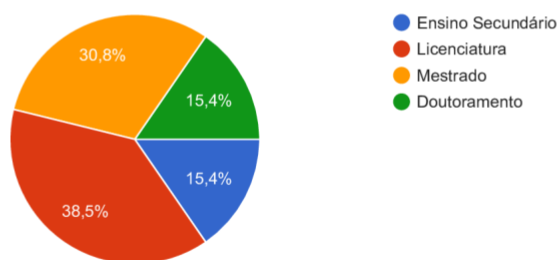
Tétum

Português básico, inglês básico

6. Habilitações académicas (concluídas); se escolher "Outra", por favor, indique qual(ais)?

 Copiar

13 respostas



7. Qual(is) é(são) a(s) sua(s) motivações para aprende Português? (pode marcar mais de uma opção)

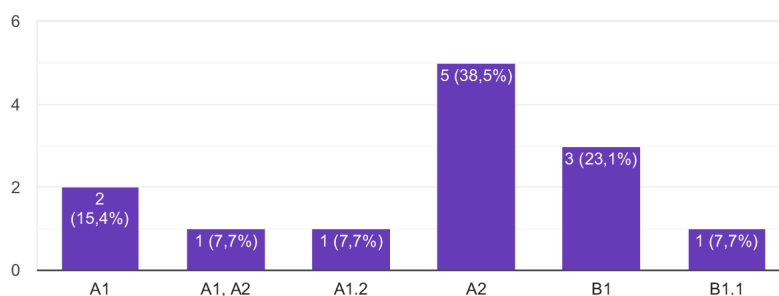
0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

8. Nível de Português que frequenta agora (1º semestre 2020/2021);
EXEMPLO: A1, A1.1, ou A1.2.

 Copiar

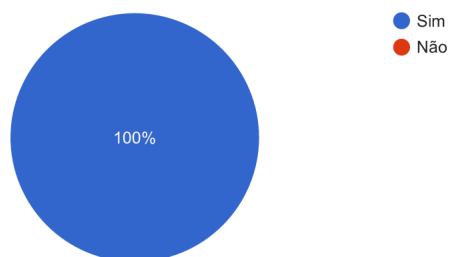
13 respostas



9. Vive atualmente em Portugal?

 Copiar

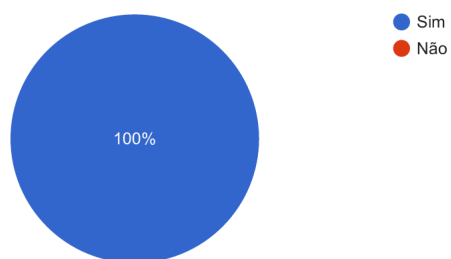
13 respostas



10. Escreve em Português?

 Copiar

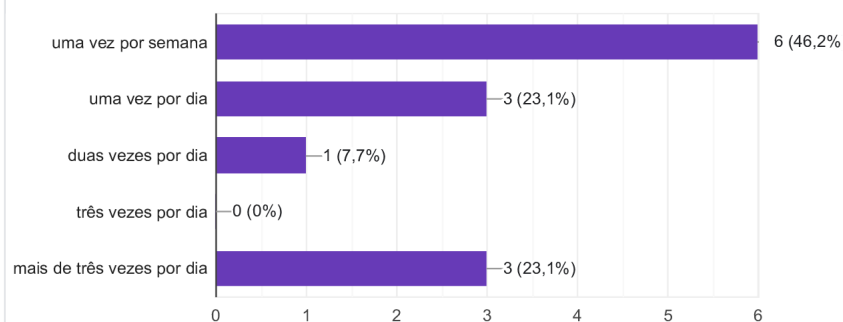
13 respostas



11. Se sim, com que frequência escreve em Português?

 Copiar

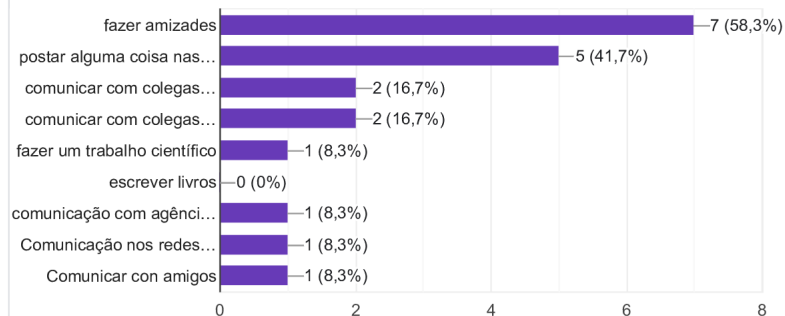
13 respostas



12. Por que razão escreve em Português? Para... (pode marcar mais de uma opção)

 Copiar

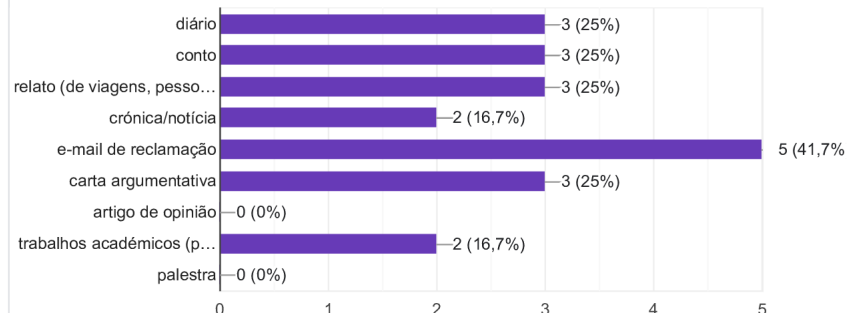
12 respostas



13. Quais dos géneros textuais indicados abaixo costuma escrever com maior frequência? (pode marcar mais de uma opção)

 Copiar

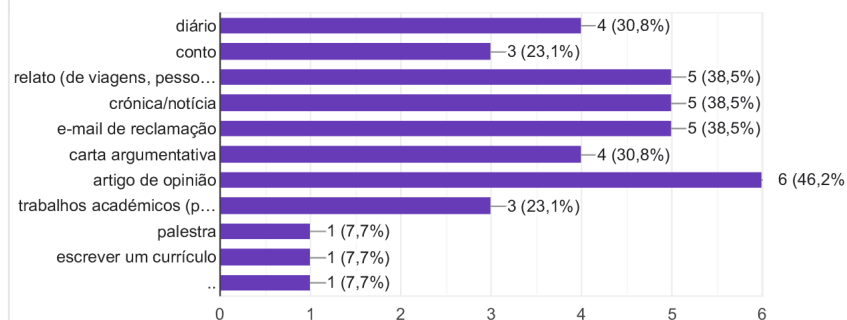
12 respostas



14. Quais dos gêneros textuais indicados abaixo gostaria de estudar no curso que está a frequentar agora? (pode assinalar mais de uma opção)

 Copiar

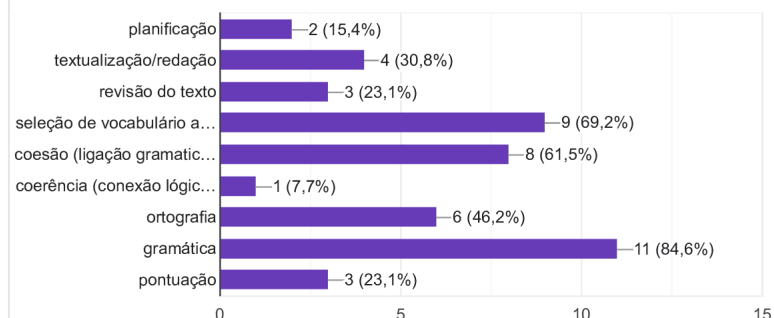
13 respostas



15. Quais são as suas dificuldades ao escrever textos em português? (pode assinalar mais de uma opção)

 Copiar

13 respostas



Pode, por favor, dar sugestão(ões) para melhorar o questionário? Muito obrigada!

6 respostas

foi interessante

Tudo bem 😊

-

Maryam Bagheri

Deve perguntar sobre o quanto utilizar o auto-escritor no telefone e Google Translate para os emails..

melhorar mais

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



Anexo 5

Most useful text genres for foreign students (questionnaire for students)

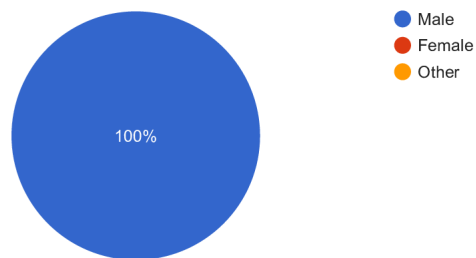
3 respostas

[Publicar estatísticas](#)

1. Gender

 Copiar

3 respostas



2. Date of birth:

3 respostas

30/03/1991

9th Feb. 1994

10 May 1987



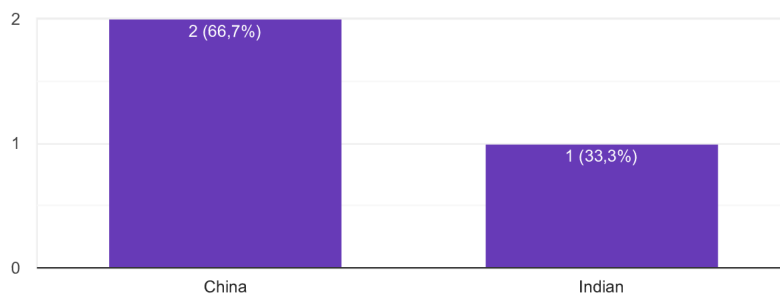
<https://docs.google.com/forms/d/1EOUVk6zT4Tp7TBXVtKdZI-17OWzqQYELCykPUztNVDs/viewanalytics>

1/6

3. Nationality(s):

 Copiar

3 respostas



4. Mother tongue(s):

3 respostas

Mandarin

Hindi and English

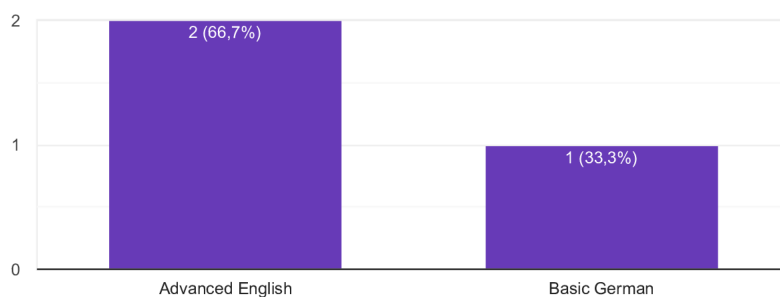
Chinese

5. Other languages with the level (basic, intermediate, or advanced);

 Copiar

EXAMPLE: Advanced English and intermediate Spanish.

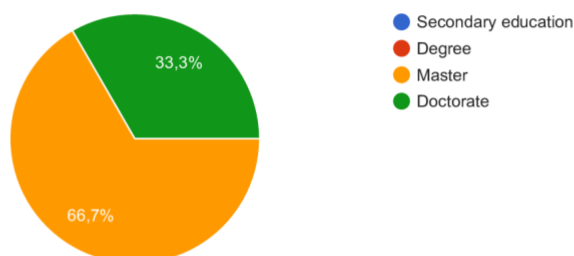
3 respostas



6. Academic level attained; if you choose "Outra" (in English: Other), please indicate which one(s)?

 Copiar

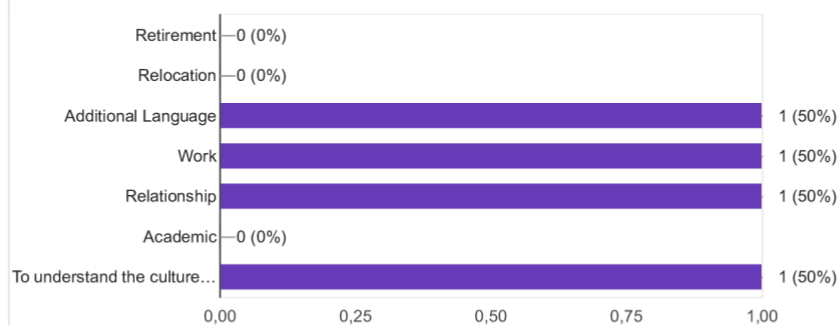
3 respostas



7. What is(are) your motivation(s) for learning Portuguese? (you can check more than one option)

 Copiar

2 respostas



8. What level of Portuguese you are currently attending (1st semester 2020/2021);
EXAMPLE: A1, A1.1, or A1.2.

3 respostas

A1.2

A1

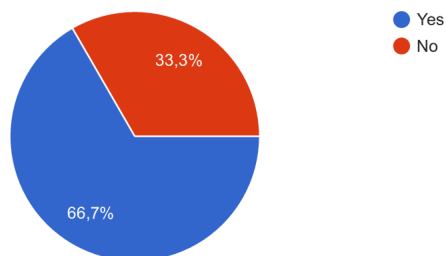
A1.1



9. Do you currently live in Portugal?

 Copiar

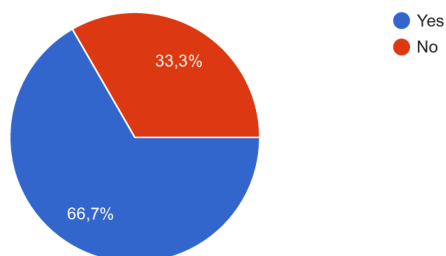
3 respostas



10. Do you write in Portuguese?

 Copiar

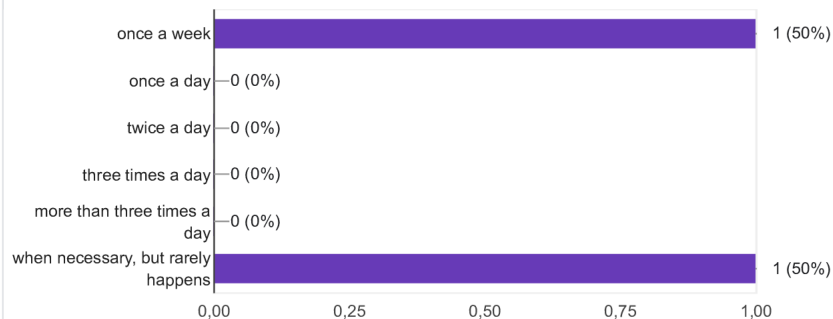
3 respostas



11. If yes, how often do you write in Portuguese?

 Copiar

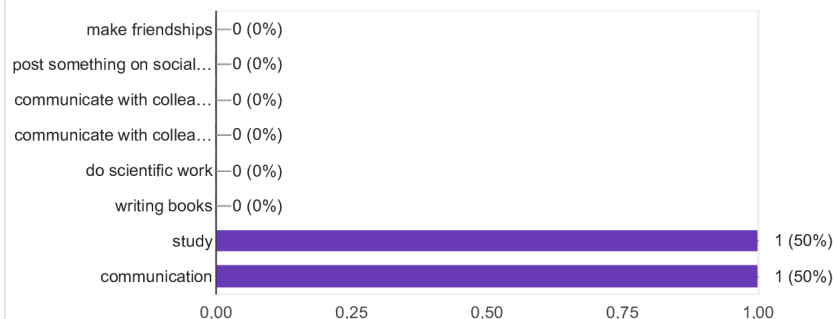
2 respostas



12. Why do you write in Portuguese? To ... (you can check more than one option)

 Copiar

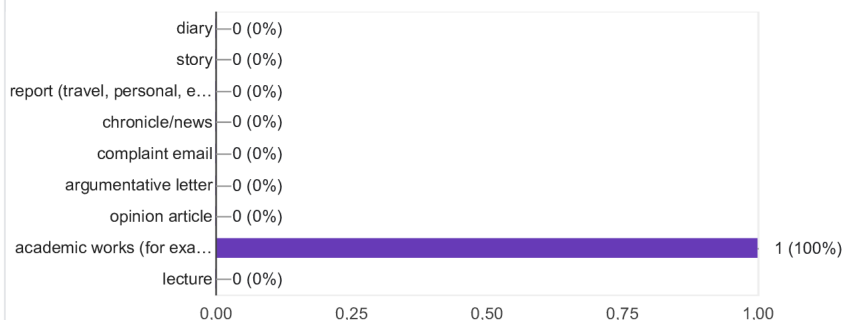
2 respostas



13. Have you written in Portuguese for any of the following text genres? (you can check more than one option)

 Copiar

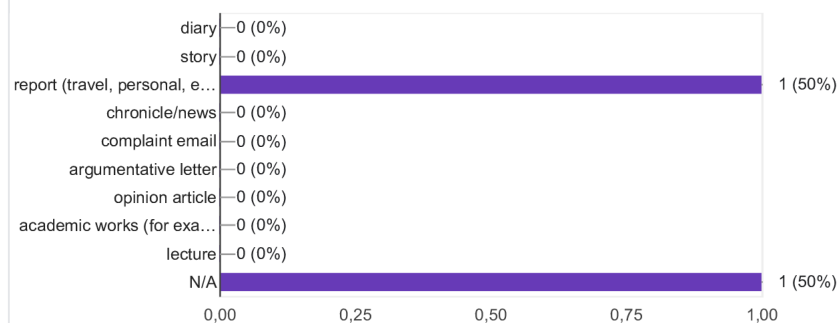
1 resposta



14. What textual genre (indicated below) could assist your study on the course you are currently attending? (you can check more than one option)

 Copiar

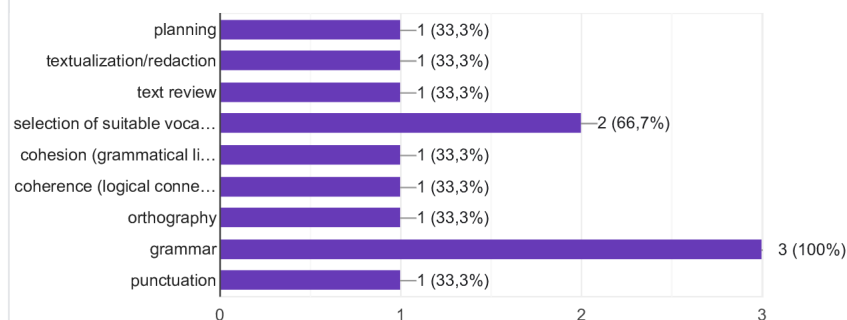
2 respostas



15. What are your difficulties when writing in Portuguese? (you can check more than one option)

 Copiar

3 respostas



Could you please give a suggestion(s) to improve the questionnaire? Thank you!

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



Anexo 6

Gêneros textuais mais úteis para estudantes estrangeiros (questionário para professores)

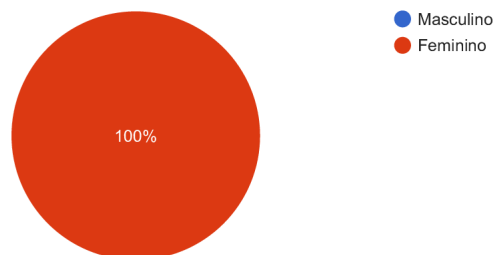
1 resposta

[Publicar estatísticas](#)

1. Sexo:

 Copiar

1 resposta



2. Data de nascimento:

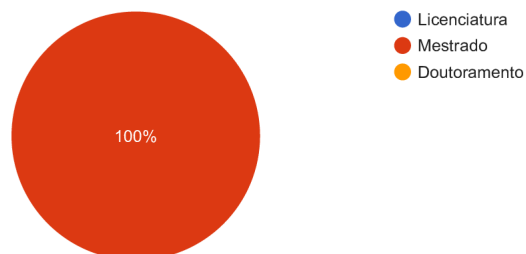
1 resposta

17-02-1978

3. Habilitações Literárias (se escolher "Outra", por favor, indique a área):

 Copiar

1 resposta



<https://docs.google.com/forms/d/16u0t5BMUMXFwTtMBYQZdOIf5oAtBKaiV27aRNPGP9K8/viewanalytics>

1/5

4. Outra(s) língua(s) que domina, além do português?

1 resposta

Inglês e Espanhol

5. Que nível/níveis de PLE que se encontra presentemente a lecionar? EXEMPLO: A1, A1.1, ou A1.2.

1 resposta

A1, A2, B1 e B2

6. Em que nível/níveis de PLE tem mais experiência de lecionar?

1 resposta

A1, A2 e B1

7. Quando começou a lecionar PLE? (mês e ano)

1 resposta

06/2005

8. No nível A, que género(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

1 resposta

Textos sobre identificação pessoal, rotinas diárias (no presente e no passado), descrição e relato de eventos (no presente e no passado), carta/email, textos de instruções/direções.

9. No nível B, que género(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

1 resposta

Os mesmos que na questão 8 (embora mais extensos e complexos), textos de opinião, textos publicitários.



10. No nível C, que gênero(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

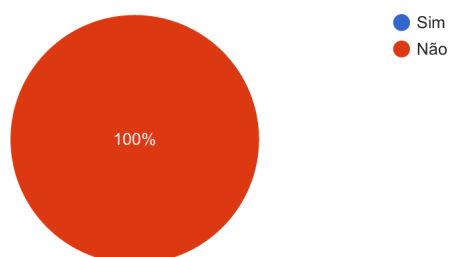
1 resposta

Não lectionei nível C em PLE.

11. Tem conhecimento de estratégias que os seus alunos usam para escrever textos dos gêneros textuais que indicou acima?

 Copiar

1 resposta



11.1. Se tem conhecimento de alguma estratégia, refira-a, por favor. (EXEMPLOS: planificar antes de escrever, escolher frases curtas ou ligar os parágrafos com conectores).

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

12. Ainda com base nas perguntas n° 4, 5 e 6, quais são os erros mais frequentes que tem observado na escrita dos textos dos seus alunos? (EXEMPLOS: ortografia, coesão e coerência ou pontuação). Associe, por favor, os erros aos níveis em que ocorrem.

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

12.1. No nível A

1 resposta

concordância de gênero, número e verbal; regências verbais e preposições.

12.2. No nível B

1 resposta

Regências verbais, preposições e uso correto dos diferentes tempos e modos verbais.

12.3. No nível C

1 resposta

Ver resposta à questão 10.

13. Quais são os gêneros textuais preferidos dos seus alunos para praticar a escrita em português? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

1 resposta

Textos biográficos, carta formal e informal, email.

14. Quais os gêneros textuais que considera mais úteis para alunos estrangeiros a viverem em contexto de imersão linguística?

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

14.1. Para o nível A

1 resposta

Textos biográficos, carta/email de candidatura, CV.

14.2. Para o nível B

1 resposta

Os mesmos mencionados na questão anterior, embora com mais exigência e mais extensos, carta de reclamação e outras cartas formais (para se dirigirem a instituições), requerimentos.

14.3. Para o nível C

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.



18:05, 07/09/2022

Gêneros textuais mais úteis para estudantes estrangeiros (questionário para professores)

Podia, por favor, dar sugestão(ões) para melhorar o questionário? Muito obrigada!

1 resposta

Introduzir exemplos de respostas (questões 8, 9, 10, 11.1, 12, 13)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



<https://docs.google.com/forms/d/16u0t5BMUMXFwTtMBYQZdOIf5oAtBKaiV27aRNPGP9K8/viewanalytics>

5/5

Anexo 7

Géneros textuais mais úteis para estudantes estrangeiros (questionário para estudantes)

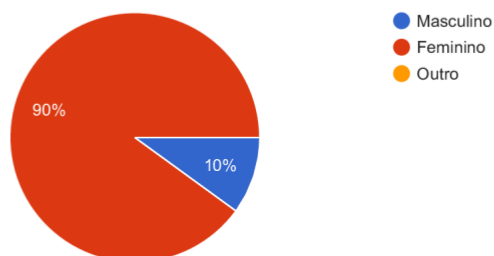
20 respostas

[Publicar estatísticas](#)

1. Sexo:

[Copiar](#)

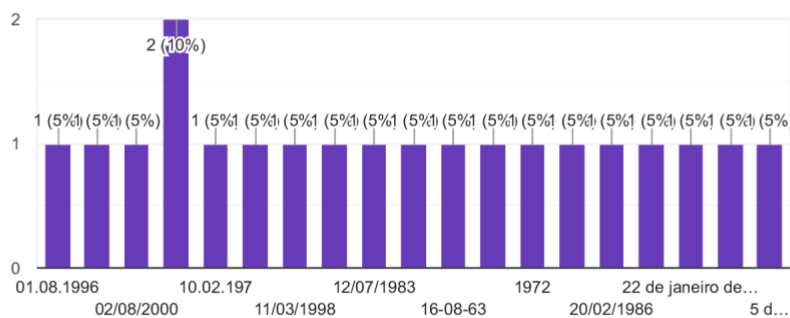
20 respostas



2. Data de nascimento:

[Copiar](#)

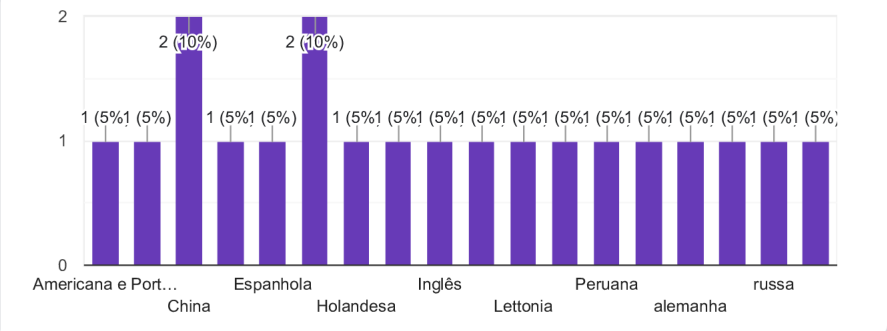
20 respostas



3. Nacionalidade(s):

 Copiar

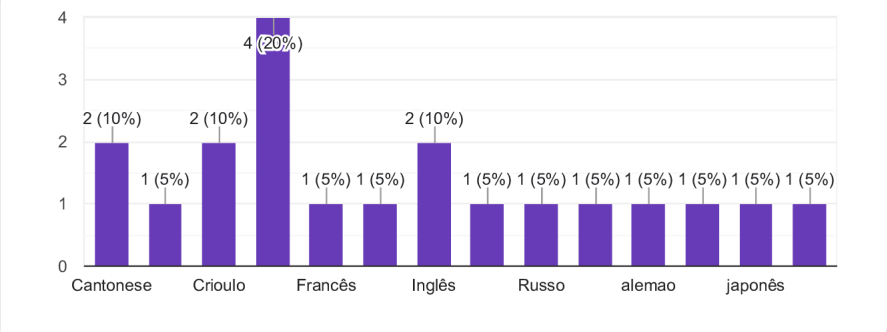
20 respostas



4. Língua materna(s):

 Copiar

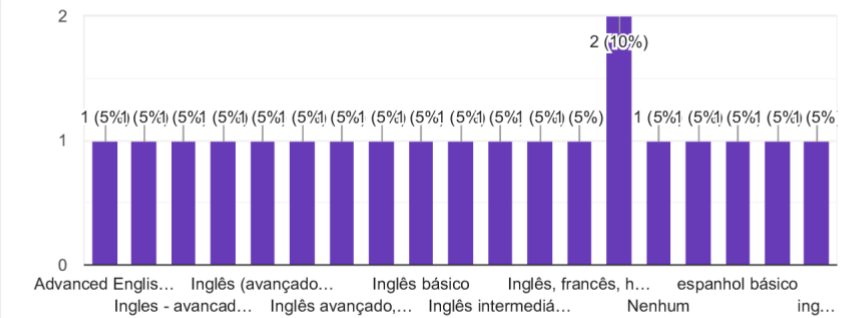
20 respostas



5. Outra(s) língua(s) com o nível (básico, intermediário ou avançado);
EXEMPLO: Inglês avançado e espanhol intermediário.

 Copiar

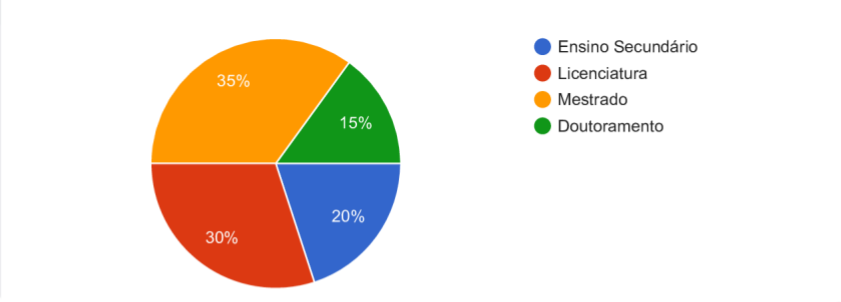
20 respostas



6. Habilitações académicas (concluídas); se escolher "Outra", por favor, indique qual(ais)?

 Copiar

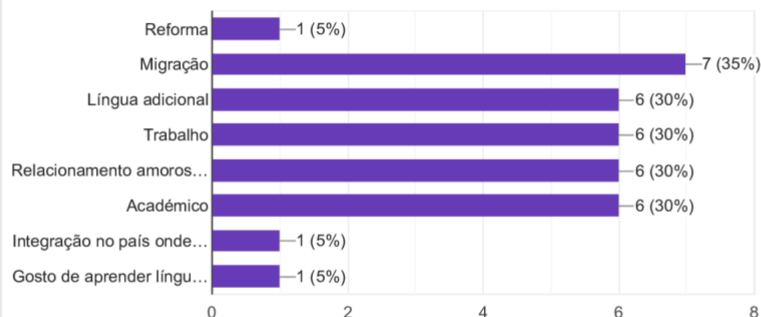
20 respostas



7. Qual(is) é(são) a(s) sua(s) motivações para aprender Português?
(pode marcar mais de uma opção)

 Copiar

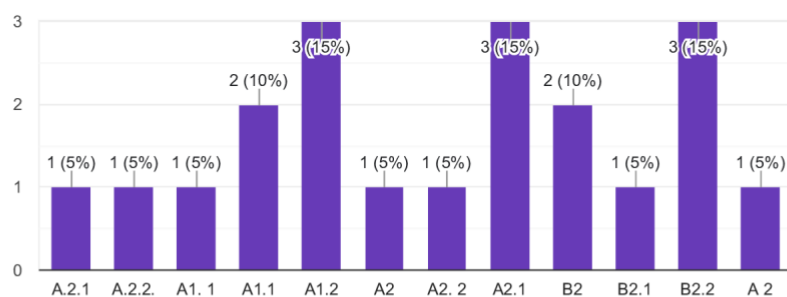
20 respostas



8. Nível de Português que frequenta agora (1º semestre 2020/2021);
EXEMPLO: A1, A1.1, ou A1.2.

 Copiar

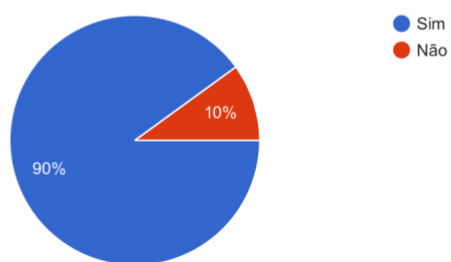
20 respostas



9. Vive atualmente em Portugal?

 Copiar

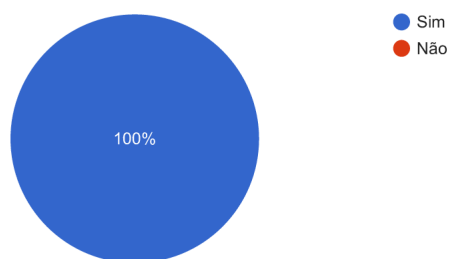
20 respostas



10. Escreve em Português?

 Copiar

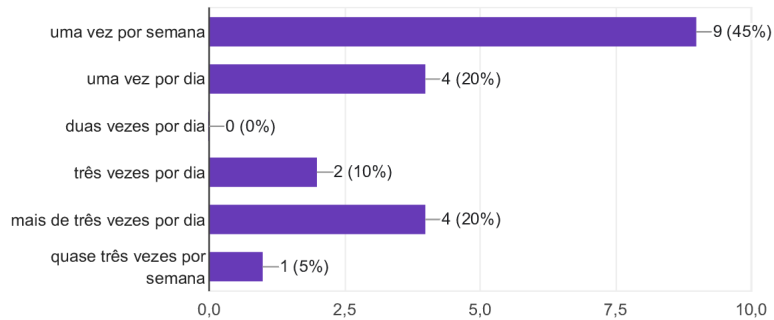
20 respostas



11. Se sim, com que frequência escreve em Português?

 Copiar

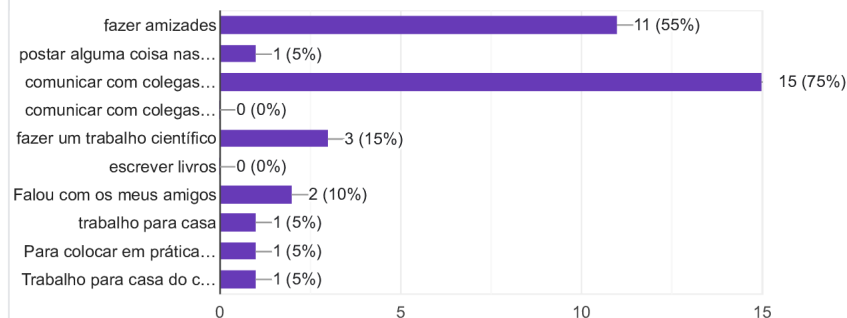
20 respostas



12. Por que razão escreve em Português? Para... (pode marcar mais de uma opção)

[Copiar](#)

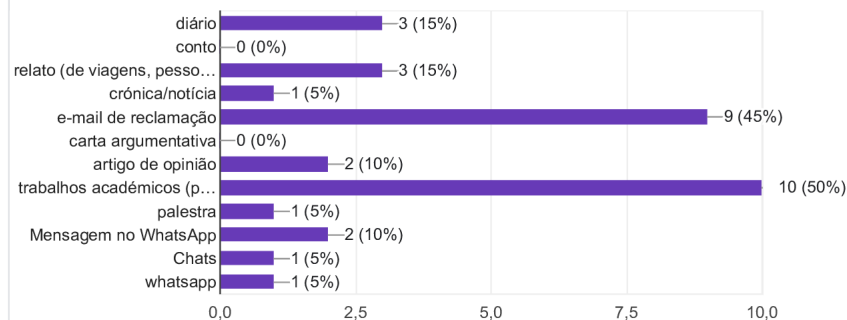
20 respostas



13. Quais dos géneros textuais indicados abaixo costuma escrever com maior frequência? (pode marcar mais de uma opção)

[Copiar](#)

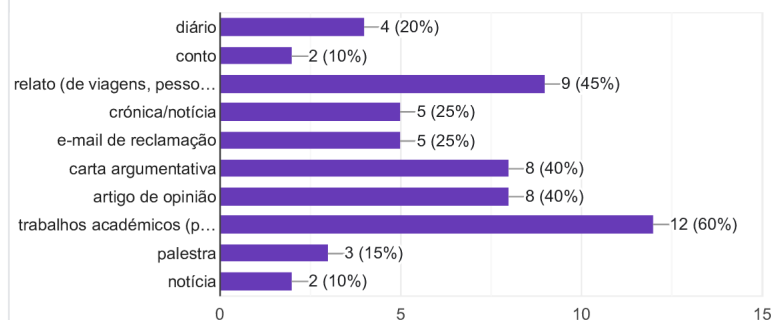
20 respostas



14. Quais dos gêneros textuais indicados abaixo gostaria de estudar no curso que está a frequentar agora? (pode assinalar mais de uma opção)

 Copiar

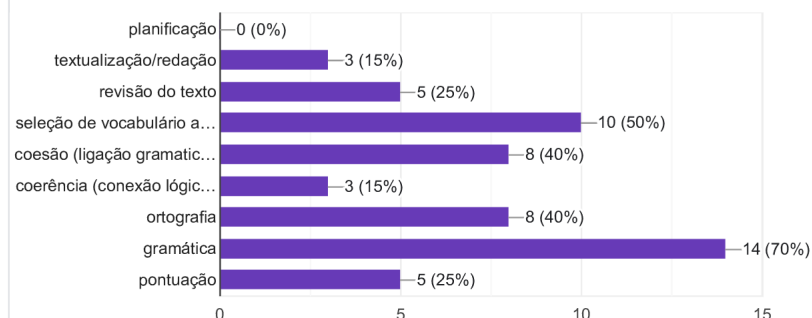
20 respostas



15. Quais são as suas dificuldades ao escrever textos em português? (pode assinalar mais de uma opção)

 Copiar

20 respostas



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



Anexo 8

Most useful text genres for foreign students (questionnaire for students)

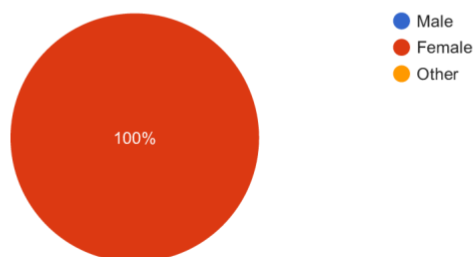
1 resposta

[Publicar estatísticas](#)

1. Gender

 Copiar

1 resposta



2. Date of birth:

1 resposta

20/08/1998

3. Nationality(s):

1 resposta

CHINA

4. Mother tongue(s):

1 resposta

Chinese

5. Other languages with the level (basic, intermediate, or advanced); EXAMPLE:
Advanced English and intermediate Spanish.

1 resposta

Basic Portuguese



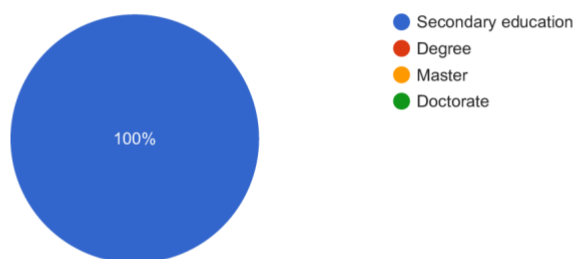
https://docs.google.com/forms/d/1W2iCJpXlegl1v0xBC_WfsSiaAVRu2cB3YEu06Ph24Is/viewanalytics

1/5

6. Academic level attained; if you choose "Outra" (in English: Other), please indicate which one(s)?

 Copiar

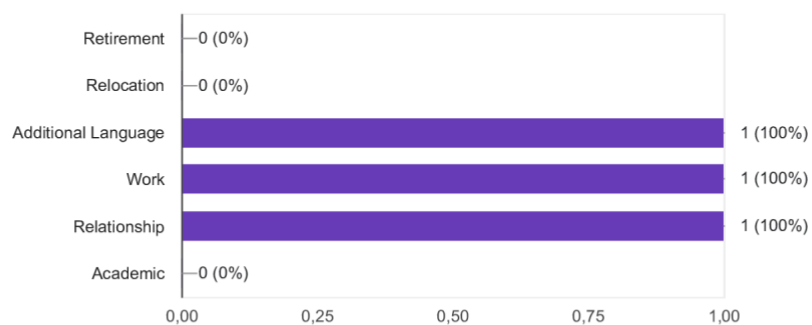
1 resposta



7. What is(are) your motivation(s) for learning Portuguese? (you can check more than one option)

 Copiar

1 resposta



8. What level of Portuguese you are currently attending (1st semester 2020/2021);
EXAMPLE: A1, A1.1, or A1.2.

1 resposta

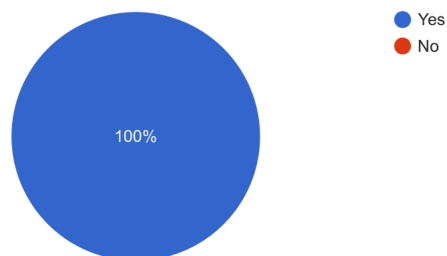
A1.1



9. Do you currently live in Portugal?

 Copiar

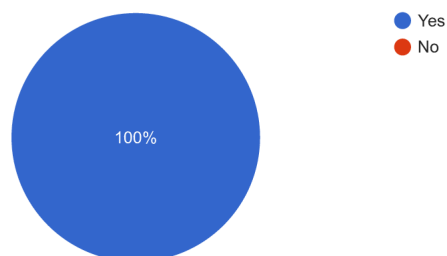
1 resposta



10. Do you write in Portuguese?

 Copiar

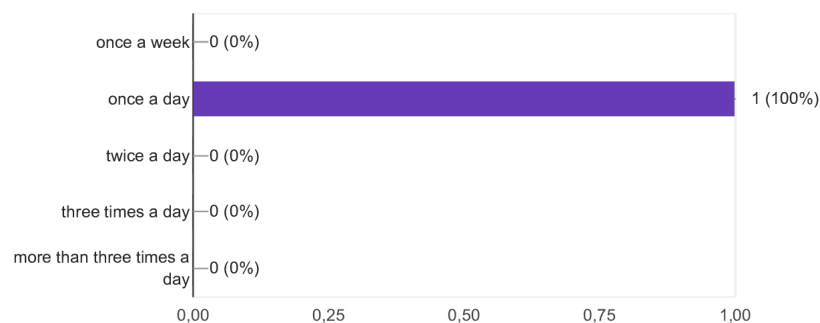
1 resposta



11. If yes, how often do you write in Portuguese?

 Copiar

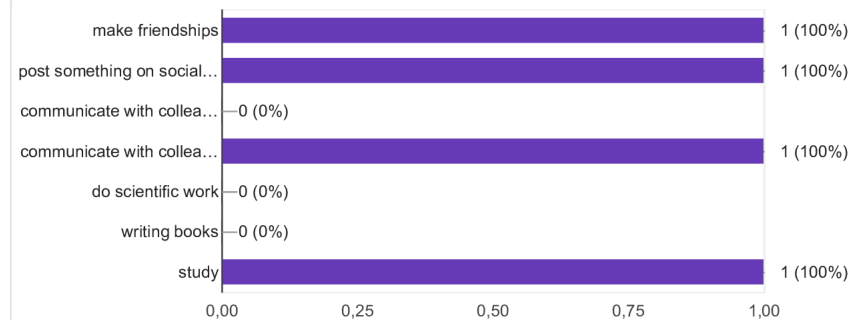
1 resposta



12. Why do you write in Portuguese? To ... (you can check more than one option)

 Copiar

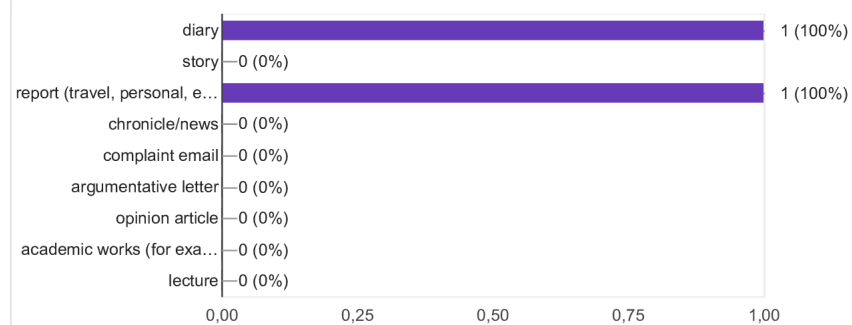
1 resposta



13. Have you written in Portuguese for any of the following text genres? (you can check more than one option)

 Copiar

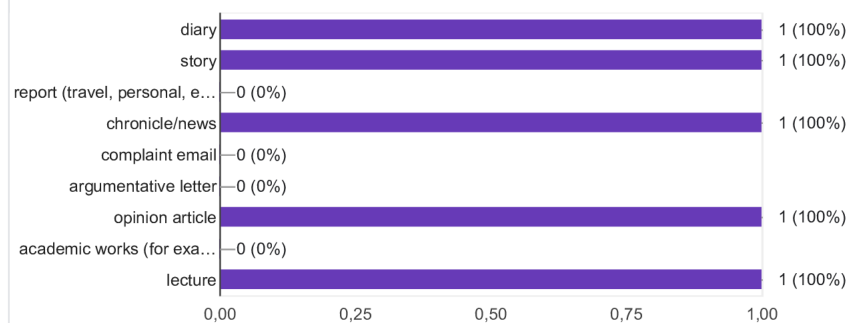
1 resposta



14. What textual genre (indicated below) could assist your study on the course you are currently attending? (you can check more than one option)

 Copiar

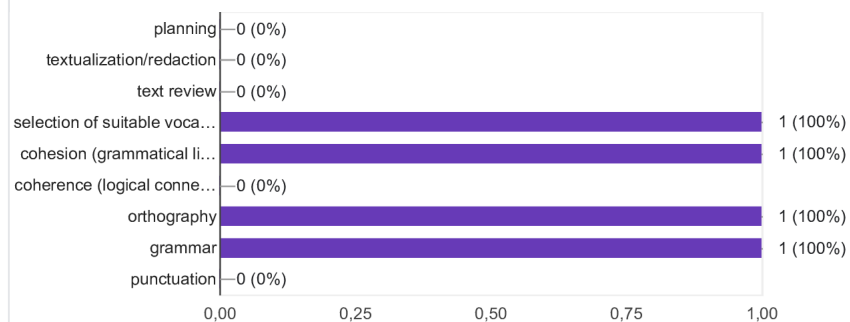
1 resposta



15. What are your difficulties when writing in Portuguese? (you can check more than one option)

 Copiar

1 resposta



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



Anexo 9

Gêneros textuais mais úteis para estudantes estrangeiros (questionário para professores)

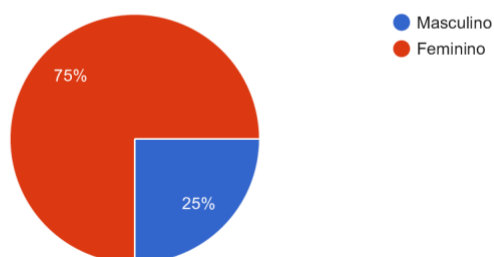
4 respostas

[Publicar estatísticas](#)

1. Sexo:

4 respostas

 Copiar



2. Data de nascimento:

3 respostas

10/09/1979

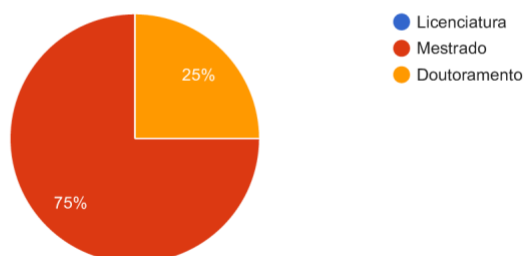
23-11-1989

16/09/1980

3. Habilitações Literárias (se escolher "Outra", por favor, indique a área):

 Copiar

4 respostas



4. Outra(s) língua(s) que domina, além do português?

4 respostas

Inglês e Francês

inglês, espanhol, checo, mandarim

Inglês

Inglês, Italiano, Francês, Espanhol; conhecimentos básicos de Japonês e Alemão (nível A1 em ambos)

5. Que nível/níveis de PLE que se encontra presentemente a lecionar? EXEMPLO: A1, A1.1, ou A1.2.

4 respostas

A1.2 e B1

A1.1

A1.2

A1.2 e A2 (A2.1 e A2.2)

6. Em que nível/níveis de PLE tem mais experiência de lecionar?

4 respostas

A1, A2, B1 e B2

Todos

A1.2

A1.2 e A2 (A2.1 e A2.2) e C



7. Quando começou a lecionar PLE? (mês e ano)

4 respostas

02/2004

setembro de 2008

Março de 2014

Outubro de 2007

8. No nível A, que gênero(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

4 respostas

e-mail e relato

diálogos e textos descritivos (apresentação pessoal; descrição física e psicológica e rotina diária)

e-mail / relatos de viagens/ relatos do cotidiano/ mensagem curta (sms)

Diálogo, relato, carta ou postal informal, carta formal, email informal / formal, receita culinária, post para redes sociais, descrições, texto de opinião, notícia, entrevista, escrita criativa, sobretudo narrativa.

9. No nível B, que gênero(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

4 respostas

Relato, texto argumentativo, email e carta.

carta/e-mail informal e formal, textos biográficos e carta de reclamação.

Carta de reclamação/ contos/ texto argumentativo

Diálogo, relato, carta ou postal informal, carta formal, email informal / formal, carta / email de reclamação, texto expositivo, receita culinária, post para redes sociais, descrições, texto de opinião, notícia, entrevista, texto de opinião, escrita criativa.



10. No nível C, que gênero(s) textual(ais) costuma pedir aos seus alunos para escrever? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

4 respostas

Todos

Cartas formais e textos expositivos-argumentativos

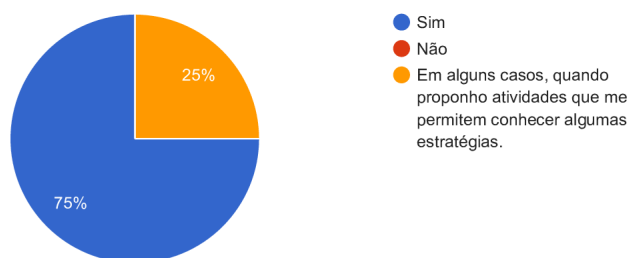
texto argumentativo/ relato/ narrativa original

Diálogo, relato, carta ou postal informal, carta formal, email informal / formal, carta / email de reclamação, texto expositivo, texto argumentativo, receita culinária, post para redes sociais, descrições, resumo, síntese, apreciação crítica, texto de opinião, conto, crônica, notícia, reportagem, entrevista, escrita criativa onde se inclui a poesia.

11. Tem conhecimento de estratégias que os seus alunos usam para escrever textos dos gêneros textuais que indicou acima?

 Copiar

4 respostas



- Sim
- Não
- Em alguns casos, quando proponho atividades que me permitem conhecer algumas estratégias.



11.1. Se tem conhecimento de alguma estratégia, refira-a, por favor. (EXEMPLOS: planificar antes de escrever, escolher frases curtas ou ligar os parágrafos com conectores).

4 respostas

Planificar e seleccionar determinados marcadores discursivos.

Oficina de escrita - planificação; textualização e reescrita.

Planificação/ Uso de conetores para ligação de frases ou parágrafos.

Planificação; recurso a materiais auxiliares (telemóvel - google tradutor, dicionário-, dicionário, gramática, caderno, materiais de cursos anteriores, sites); pedir ajuda à professora, a colegas ou a falantes nativos; rever o texto.

12. Ainda com base nas perguntas nº 4, 5 e 6, quais são os erros mais frequentes que tem observado na escrita dos textos dos seus alunos? (EXEMPLOS: ortografia, coesão e coerência ou pontuação). Associe, por favor, os erros aos níveis em que ocorrem.

2 respostas

Ortografia. Coesão e coerência. Erros ao nível sintático.

concordância; conjugação verbal e uso adequado dos determinantes artigos e preposições.

12.1. No nível A

4 respostas

Ortografia e sintaxe.

concordância; conjugação verbal e uso adequado dos determinantes artigos e preposições.

Ortografia e coesão frásica.

Em todos os textos: Ortografia, pontuação, ausência de novo parágrafo; dificuldades com a conjugação ou seleção do tempo verbal (sobretudo Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Imperfeito); pouca variedade de conectores; coesão e coerência. Na carta e receita não respeito pela estrutura do texto.



12.2. No nível B

3 respostas

Coesão e coerência. Erros ao nível sintático.

concordância; conjugação verbal e uso adequado dos determinantes artigos e preposições.

Coerência

12.3. No nível C

3 respostas

Coesão e coerência. Erros ao nível sintático.

uso adequado dos determinantes artigos e preposições e tempos compostos.

Coerência

13. Quais são os gêneros textuais preferidos dos seus alunos para praticar a escrita em português? (EXEMPLOS: conto, relato [de viagens, pessoal, etc.], carta argumentativa ou e-mail de reclamação).

4 respostas

Texto argumentativo.

relato pessoal

Relatos de viagens / Reconto

Depende dos estudantes. No geral, acho que têm gostado das propostas de escrita.

14. Quais os gêneros textuais que considera mais úteis para alunos estrangeiros a viverem em contexto de imersão linguística?

2 respostas

Email (registo formal) e texto argumentativo.

e-mail formal e informal.



14.1. Para o nível A

4 respostas

E-mail

e-mail informal.; texto descritivo, diário, texto instrucional.

Pequenos contos e notícias (online ou em papel)

Diálogo, textos narrativo e instrucional. Diálogos, relatos, cartas formais e informais, pequenas notas, receitas culinárias, textos para redes sociais e entrevista.

14.2. Para o nível B

4 respostas

Email (registro formal) e texto argumentativo.

e-mail formal e texto de opinião.

Contos/ Notícias

Diálogo, textos narrativo, argumentativo e instrucional. Diálogos, relatos, cartas formais e informais, receitas culinárias, textos de imprensa, textos para redes sociais, argumentação, reclamação, texto de opinião e entrevista.

14.3. Para o nível C

4 respostas

Email (registro formal) e texto argumentativo.

e-mail/carta formal, texto de opinião e expositivo.

Texto de opinião

Diálogo, textos narrativo, argumentativo e instrucional. Diálogos, relatos, cartas formais e informais, receitas culinárias, textos de imprensa, textos para redes sociais, argumentação, reclamação, resumo, síntese, apreciação crítica, texto de opinião, entrevista.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Anexo 10

Ficha de informações

Turma 5 (Curso Semestral de PLE, 1º semestre, 2021/2022)

*Obrigatório

1. Email *

Informações pessoais

2. Nome completo *

3. Data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Idade *

5. Nacionalidade(s) *

6. Língua(s) materna(s) *

7. Outra(s) língua(s) estrangeira(s) – Indique a língua e o seu nível (Muito Básico; Básico; Razoável; Bom; Muito Bom; Excelente) *

8. Habilitações literárias/académicas – Marque o último ciclo de estudos que completou (não o que está a frequentar agora). Exemplo: Uma pessoa que agora está a frequentar o mestrado marca como habilitações literárias/académicas a licenciatura. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino básico 1º ciclo (1º-4º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino básico 2º ciclo (5º-6º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino básico 3º ciclo (7º-9º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino secundário ou equivalente (10º-12º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino superior – Licenciatura
- ☐ Ensino superior – Mestrado
- ☐ Ensino superior – Doutoramento
- ☐ Outra: _____

9. Se frequenta ou frequentou o ensino superior ou o ensino secundário especializado, indique a sua área de estudos.

10. Qual é a sua profissão/ocupação? *

11. Estuda em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. Se sim, em que instituição?

13. Tem Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou algum problema físico ou psicológico que acha importante comunicar? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Se sim, qual(ais)?

Interesses pessoais

15. Assinale os seus interesses pessoais. Pode assinalar mais do que uma opção. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Ler
- ☐ Escrever
- ☐ Praticar desporto
- ☐ Conviver com amigos
- ☐ Ver televisão
- ☐ Navegar na internet
- ☐ Jogar no computador
- ☐ Ver filmes
- ☐ Ouvir música
- ☐ Outra: _____

16. Fale um pouco mais do que gosta de fazer nos tempos livres. Por exemplo se gosta de cinema, que tipo de filmes gosta de ver. *

Informação sobre contacto com a língua portuguesa e dificuldades nessa língua

17. Antes deste curso, teve algum contacto com a língua portuguesa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Se sim, de que tipo (amigos portugueses, viagens, etc.)?

19. Já teve aulas de português antes deste curso? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

20. Se sim, onde?

21. Se sim, durante quanto tempo?

22. Quais pensa que são as suas principais dificuldades com a língua portuguesa?

23. Há quanto tempo vive em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ < 1 mês
- ☐ < 6 meses
- ☐ < 1 ano (entre 6 meses e um ano)
- ☐ < 2 anos (entre 1 e 2 anos)
- ☐ < 3 anos (entre 2 e 3 anos)
- ☐ < 4 anos (entre 3 e 4 anos)
- ☐ < 5 anos (entre 4 e 5 anos)
- ☐ > 5 anos

24. Além de Portugal, já viveu em outro país/região de língua portuguesa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

25. Se sim, onde?

26. Se sim, durante quanto tempo?

Preferências e necessidades para as aulas

27. Nas aulas de língua, prefere trabalhar... *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sozinho.
- ☐ com colegas (grupo/par).
- ☐ das duas formas.

28. Prefere atividades... *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ de escrita.
- ☐ de oralidade.
- ☐ de gramática.
- ☐ de leitura.
- ☐ de tudo um pouco.

29. Nas aulas de língua portuguesa, com que tipo de materiais / estratégias / situações gostaria de trabalhar neste curso? Pode assinalar mais do que uma opção. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Manual (course book)
- ☐ Gramáticas de apoio (com explicações e exercícios)
- ☐ Plataformas online/sites
- ☐ Textos reais (jornais, revistas, blogues, ...)
- ☐ Canções
- ☐ Audiovisuais (filmes, telenovelas, telejornais, reportagens, publicidades, ...)
- ☐ Materiais reais (objetos como revistas, jornais, livros, flyers, ...)
- ☐ Jogos didáticos (tabu, memory cards, ...)
- ☐ Aplicações no telemóvel
- ☐ Leitura de um texto integral (um conto, ...)
- ☐ Leitura de texto literário (poemas, ...)
- ☐ Fóruns e chats (Whatsapp, ...)
- ☐ Interação direta com falantes nativos da língua portuguesa
- ☐ Tarefas fora da sala de aula (ir a um café pedir alguma coisa, ...)
- ☐ Trabalho de projeto

30. O que espera deste curso? (Pode assinalar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Falar português melhor.
- ☐ Compreender melhor o português falado (na rua, nas lojas, com amigos...).
- ☐ Entender português, escrito e oral, nos media (internet, jornal, televisão, rádio, etc.)
- ☐ Conseguir fazer amigos que falam português.
- ☐ Aprender mais sobre a cultura portuguesa.
- ☐ Aprender mais sobre a culturas em língua portuguesa (do Brasil, de Timor-Leste, de Macau, etc.).
- ☐ Poder ler livros de literatura em língua portuguesa
- ☐ Aprender a escrever textos úteis na minha vida diária (posts nas redes sociais, mensagens, emails, etc.).
- ☐ Outra: _____

31. Por que razões quer aprender português? (Pode assinalar mais do que uma opção)

*

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Para satisfazer necessidades básicas de comunicação em Portugal.
- ☐ Para satisfazer necessidades profissionais.
- ☐ Para saber mais uma língua.
- ☐ Para seguir as aulas da faculdade / escola.
- ☐ Para conhecer mais sobre a cultura e literatura portuguesas.
- ☐ Para poder encontrar trabalho.
- ☐ Para entrar na faculdade.
- ☐ Outra: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 11

TIPOS DE TEXTO MAIS ÚTEIS PARA ESTUDANTES ESTRANGEIROS DO NÍVEL A2

Olá, sou a Ma Thi Ha, sou estudante do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Estou a recolher informações sobre o processo de escrita em português dos estudantes estrangeiros para a minha dissertação de mestrado. Elaborei este questionário (com a orientação da Professora Ângela Carvalho) com o objetivo de conhecer os tipos de texto mais úteis para estudantes estrangeiros do nível A2 a aprenderem português em Portugal e as dificuldades que estudantes encontram ao escrever um texto em português. O fim último deste trabalho é desenvolver estratégias e atividades que possam levar à melhoria da escrita em português de estudantes estrangeiros. Há três secções no questionário, com perguntas sobre as suas informações pessoais, as suas experiências na escrita em português e as suas dificuldades quando escreve.

Este questionário é anónimo e os dados aqui recolhidos destinam-se a ser usados no âmbito deste projeto de investigação-ação.

Muito obrigada pela sua colaboração!

1. **Faixa etária:** ☐ 18-25 anos. X
☐ mais de 25 anos.

2. **Nacionalidade(s):** espanhola

3. **Língua materna(s):** Euskera/vasco

4. **Outra(s) língua(s) com o nível (básico, intermédio ou avançado); EXEMPLO:**
Inglês avançado e espanhol intermédio. Espanhol avançado

Ingles intermedio (B2)

Frances intermedio (B2)

5. Habilitações académicas (concluídas); se escolher "Outra", por favor, indique qual(ais)?

☐ Ensino Secundário.

☐ Licenciatura. X

☐ Mestrado.

☐ Doutoramento.

☐ Outra: _____

6. Qual(is) é(são) a(s) sua(s) motivações para aprender Português? (pode marcar mais de uma opção); se escolher "Outra", por favor, indique qual(ais)?

☐ Reforma.

☐ Migração.

☐ Língua adicional. X

☐ Trabalho.

☐ Relacionamento amoroso ou familiar.

☐ Académico.

☐ Outra: _____

7. Com que frequência escreve em Português?

☐ Uma vez por semana. X

☐ Uma vez por dia.

- ☐ Duas vezes por dia.
- ☐ Três vezes por dia.
- ☐ Mais de três vezes por dia.

8. Por que razão escreve em Português? Para... (pode marcar mais de uma opção); se escolher "Outra", por favor, indique qual(ais)?

- ☐ Fazer amizades.
- ☐ Postar alguma coisa nas redes sociais.
- ☐ Comunicar com colegas e/ou professores. X
- ☐ Comunicar com colegas e/ou chefes no trabalho.
- ☐ Fazer um trabalho científico.
- ☐ Escrever livros.
- ☐ Outra: _____

9. Quais dos tipos de texto indicados abaixo costuma escrever em Português com maior frequência? (pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Textos narrativos (por exemplo: uma história ou um conto).
- ☐ Textos descritivos (por exemplo: uma descrição de um objeto ou um lugar).
- ☐ Textos argumentativos (por exemplo: uma defesa ou uma discussão).
- ☐ Textos expositivos (por exemplo: um relatório ou uma apresentação).
- ☐ Textos instrucionais (por exemplo: uma receita de culinária ou um guia de uma viagem).
- ☐ Textos conversacionais (por exemplo: um diálogo ou uma entrevista). X

☐ Texto literário (por exemplo: um poema ou um romance)

10. Quais dos tipos de texto indicados abaixo gostaria de estudar neste nível de Português (A2)? (pode assinalar mais de uma opção)

- ☐ Textos narrativos (por exemplo: uma história ou um conto). X
- ☐ Textos descritivos (por exemplo: uma descrição de um objeto ou um lugar).
- ☐ Textos argumentativos (por exemplo: uma defesa ou uma discussão). X
- ☐ Textos expositivos (por exemplo: um relatório ou uma apresentação).
- ☐ Textos instrucionais (por exemplo: uma receita de culinária ou um guia de uma viagem).
- ☐ Textos conversacionais (por exemplo: um diálogo ou uma entrevista).
- ☐ Texto literário (por exemplo: um poema ou um romance)

11. No geral, quais são as suas principais dificuldades quando escreve um texto em português? (pode assinalar mais de uma opção); se escolher "Outra", por favor, indique qual(ais)?

- ☐ Planificação
- ☐ Textualização/redação X
- ☐ Revisão do texto
- ☐ Seleção de vocabulário adequado
- ☐ Coesão (ligação gramatical entre as palavras dentro do texto para que haja um sentido nas ideias)
- ☐ Coerência (conexão lógica entre as ideias e os factos)

☐ Ortografia

☐ Gramática X

☐ Pontuação

☐ Outra: _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 12

Questionário sobre as aulas da professora estagiária Ma Thi Ha (Sara)

Regência I (aulas 29, 30 e 31 do nível A2)

*Obrigatório

1. 1. Compreende bem o que a professora explica? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Sim

☐ Não

2. 1.1. Se não, porquê (pronúncia, fala baixo, etc.)?

3. 2. Sente-se confortável na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1. Se não, porquê ?

5. 3. Normalmente as suas dúvidas são esclarecidas? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sim
☐ Não

6. 4. Acha que devia fazer mais exercícios práticos na aula? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sim
☐ Não

7. 5. Acha que devia ter mais trabalhos de casa? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sim
☐ Não

8. 6. Acha que tem trabalhos de casa em excesso? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sim
☐ Não

9. 6.1. Se não, porquê?

10. 7. Compreende no geral as instruções dadas pela professora? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sim
☐ Não

11. 8. Considera as atividades úteis para si? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Opção 3

12. 9. As atividades de planificação e textualização ajudaram-no a escrever o seu texto? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

13. 9.1. Porquê? *

14. 10. Gostou das aulas? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. 11. Do que gostou mais nas aulas?

16. 12. Do que gostou menos nas aulas?

17. 13. Sugestões e comentários à professora estagiária Ma Thi Ha (Sara).

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 13

**QUESTIONÁRIO SOBRE AS AULAS DA REGÊNCIA II DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA
MA THI HA (SARA)**

(aulas 32, 33 e 34 do nível A2)

1. Compreende bem o que a professora explica?

☐ Sim

☐ Não

1.1. Se não, porquê (pronúncia, fala baixo, etc.)?

2. Sente-se confortável na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?

☐ Sim

☐ Não

2.1. Se não, porquê?

3. Normalmente as suas dúvidas são esclarecidas?

☐ Sim

☐ Não

4. Acha que devia fazer mais exercícios práticos na aula?

☐ Sim

☐ Não

5. Acha que devia ter mais trabalhos de casa?

☐ Sim

☐ Não

6. Acha que tem trabalhos de casa em excesso?

☐ Sim

☐ Não

7. Compreende no geral as instruções dadas pela professora?

- ☐ Sim
☐ Não

8. Acha que fazer revisão e correção do seu texto é importante?

- ☐ Sim
☐ Não

8.1. Porquê?

9. Acha que é importante reescrever o seu texto?

- ☐ Sim
☐ Não

9.1. Porquê?

10. Acha que as fichas informativas e os exercícios lhe facilitam fazer a revisão do texto argumentativo?

- ☐ Sim
☐ Não

11. As atividades de revisão e correção ajudaram-no a melhorar a sua produção escrita do texto argumentativo?

- ☐ Sim
☐ Não

11.1. Porquê?

12. Gostou das aulas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Do que gostou mais nas aulas?

14. Do que gostou menos nas aulas?

15. Sugestões e comentários à professora estagiária Ma Thi Ha (Sara).

Anexo 14

QUESTIONÁRIO SOBRE AS AULAS DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA

MA THI HA (SARA)

(aulas 29, 30, 31, 32, 33 e 34 do nível A2)

- 1. As atividades são úteis para desenvolver a sua competência escrita de um texto argumentativo?**

- ☐ Sim
☐ Não

1.1. Porquê?

- 2. Depois de escrever os textos nas aulas da professora estagiária, em que aspetos melhorou? (pode assinalar mais de uma opção); se escolher "Outra", por favor, indique qual(ais)?**

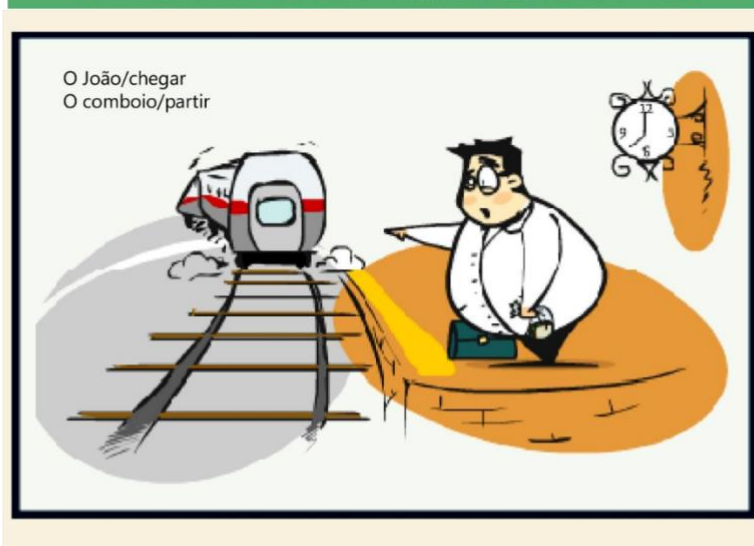
- ☐ Planificação
☐ Textualização/redação
☐ Revisão do texto
☐ Seleção de vocabulário adequado
☐ Coesão (ligação gramatical entre as palavras dentro do texto para que haja um sentido nas ideias)
☐ Coerência (conexão lógica entre as ideias e os factos)
☐ Ortografia
☐ Gramática
☐ Pontuação
☐ Outra: _____

3. Depois de escrever os textos nas aulas da professora estagiária, em que aspetos ainda sente mais dificuldades? (pode assinalar mais de uma opção); se escolher "Outra", por favor, indique qual(ais)?

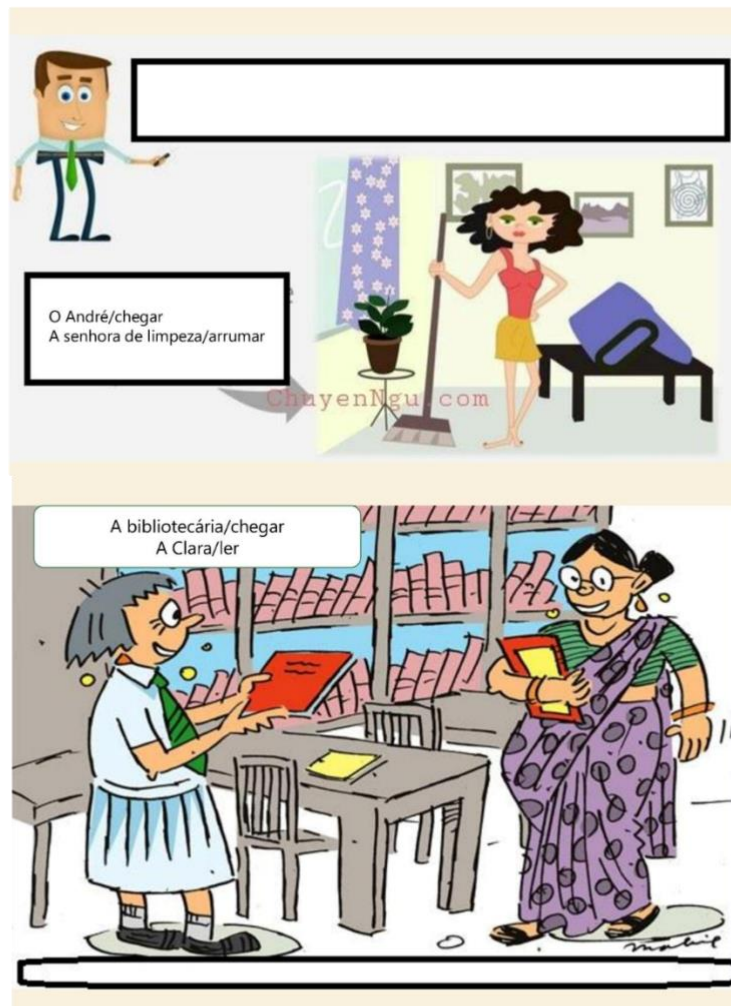
- ☐ Planificação
- ☐ Textualização/redação
- ☐ Revisão do texto
- ☐ Seleção de vocabulário adequado
- ☐ Coesão (ligação gramatical entre as palavras dentro do texto para que haja um sentido nas ideias)
- ☐ Coerência (conexão lógica entre as ideias e os factos)
- ☐ Ortografia
- ☐ Gramática
- ☐ Pontuação
- ☐ Outra: _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 15



*Fonte das imagens: <https://englishteachingacademy.com/tips-para-mejorar-nuestro-ingles-past-perfect/>
https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4018938-past_perfect.html



*Fonte das imagens: https://www.pinterest.com/pin/655766395736616688/?nic_v3=1a6x1gR6g

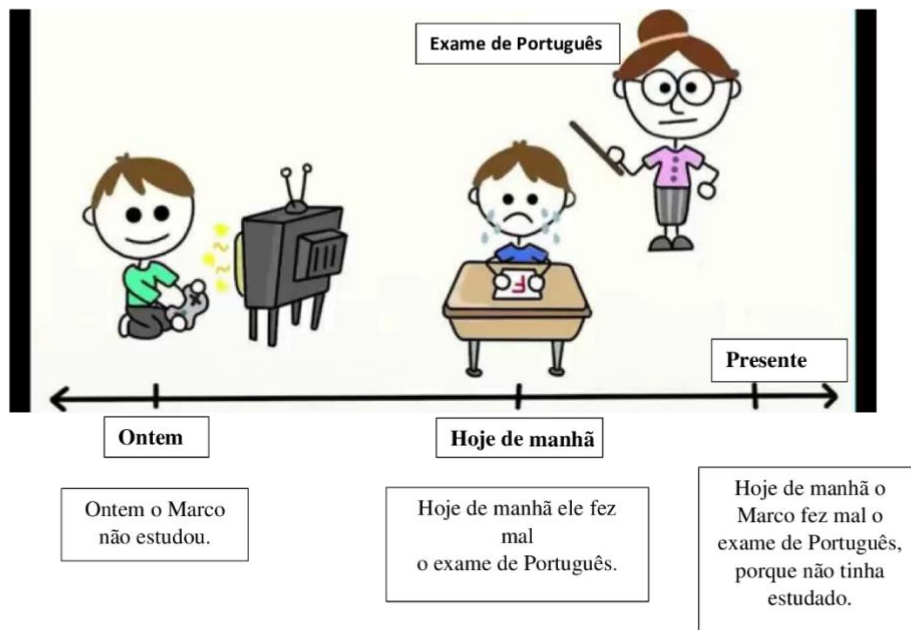
<http://archives.sundayobserver.lk/2013/03/03/jun08.asp>



*Fonte das imagens: <https://myloview.com.br/adesivo-jovem-casal-de-familia-na-recepcao-do-hotel-empregado-de-mesa-no-727D938>

<https://tendencee.com.br/2021/01/60-ilustracoes-que-chamam-a-atencao-para-os-problemas-do-mundo-de-hoje/>

Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo



Ter (Imperfeito) + Particípio Passado

Eu	tinha	voltado saído conversado ...
Tu	tinhas	
Você Ele Ela	tinha	
Nós	tínhamos	
Vocês Eles Elas	tinham	

*fonte da imagem: <https://englishtown.edu.vn/khoi-lo-dung-sai-thi-qua-khu-hoan-thanh-voi-loat-bai-tap-nang-cao-sau>

O **pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo** é usado para indicar ações que ocorreram antes de outras ações também passadas.

Exemplo: Quando cheguei à Ribeira, o elétrico já **tinha passado**.



Particípio passado regular:

	Verbos terminados em:		
	-ar	-er	-ir
Infinitivo	cantar	beber	polir
Particípio passado	cantado	bebido	polido

Alguns particípios passados irregulares:

abrir	aberto	ganhar	ganho	ver	visto
dizer	dito	gastar	gasto	vir	vindo
escrever	escrito	pagar	pago		
fazer	feito	pôr	posto		

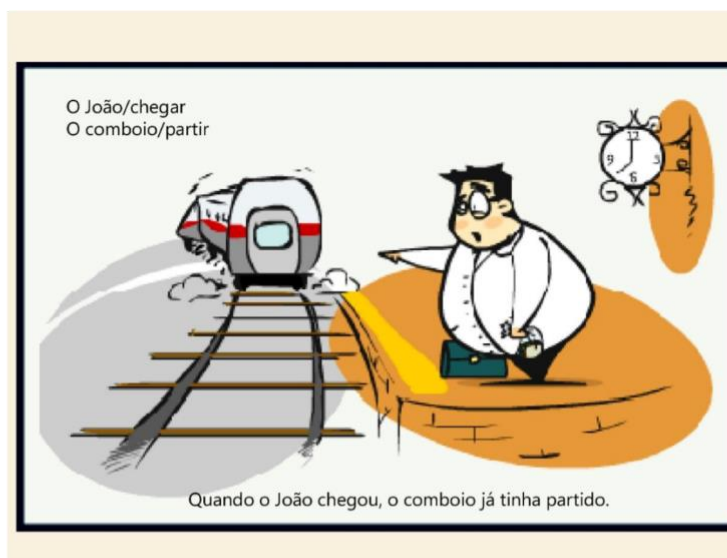
Nota: Usam-se estes particípios passados irregulares tanto na formação dos **tempos compostos** como na formação da **voz passiva** (verbos auxiliares ser/estar/ficar + particípio passado irregular) que concorda em género e número com o sujeito.

Exemplos:

Antes de tu entrares na sala, eu já tinha aberto a janela. (tempo composto)

A janela foi aberta por mim. (voz passiva)

Anexo 17







Anexo 18

Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo:

I. Complete as frases com o Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo.

- a) O Marcos enviou a carta de reclamação ao SEF, porque não _____ (receber) o cartão de residência.
- b) Quando Portugal começou a dar a terceira dose da vacina, mais de 85% de portugueses já _____ (tomar) a segunda dose.
- c) Comprei o bilhete de avião com os juros que o banco me _____ (dar) no mês passado.
- d) Chegámos atrasados porque _____ (estar) muito tempo à espera na loja de cidadão.
- e) O meu dinheiro já _____ (acabar) quando o subsídio chegou.
- f) Ontem, quando chegámos ao aeroporto, a Ryanair já _____ (encerrar) o balcão de registo.
- g) Ele _____ (dizer) que a Gatu era a melhor operadora de telecomunicações de Portugal.
- h) Em toda a minha vida, nunca _____ (fazer) uma doação.
- i) Vocês ainda não _____ (escrever) o texto que a professora pediu na semana passada e hoje receberam um novo trabalho de casa. Agora têm dois trabalhos de casa!
- j) Quando o advogado descobriu a verdade, a polícia já _____ (prender) o suspeito.
- k) A Helena pagou uma multa, porque _____ (estacionar) num lugar reservado.
- l) Ontem vi café de muitos países no supermercado, pois Portugal _____ (assinar) um novo acordo comercial.
- m) A minha encomenda não chegou no meu aniversário, porque a FNAC _____ (adiar) a entrega.
- n) A conta da luz este mês aumentou, porque (eu) _____ (pagar) menos em outubro.
- o) Tu nunca _____ (vir) à nossa vindima?
- p) Quando fui à entrevista, a empresa _____ (postar) uma melhor oferta.

- q) Como o Bruno não _____ (ver) nenhum ecoponto perto de casa não fez a separação do lixo.
- r) Quando cheguei ao bar, o DJ já _____ (pôr) a minha música favorita.
- s) Nunca _____ (ter) um serviço de apoio ao cliente tão rápido.

II. Complete as frases abaixo com os verbos no Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo. Siga o exemplo.

1. O Francisco não estava em casa. (ir ao hospital).

Ele já tinha ido ao hospital.

2. O bebé não estava com fome. (alimentar).

A baby-sitter já _____

3. Eles já não estavam em Portugal. (voltar para França).

Já _____

4. A Ana não falava alemão, mas trabalhou bem na conferência com os alemães. (contratar um intérprete).

A assistente da Ana já _____

5. A empresa perdeu muitos funcionários este ano. (pagar muito pouco no ano passado).

A empresa _____

6. Não fui à festa. (combinar ir ao concerto dos Calema).

Já _____

7. O sr. Silva não sabia inglês. (aprender).

Nunca _____

8. Não pudemos entrar na Rússia. (não pedir vistos).

Porque _____

9. Ela estava muito nervosa. (andar de avião).

Nunca _____

10. Ele não estava preocupado com a filha dele. (inscrever num jardim de infância prestigiado).

Porque _____

III. Complete com os verbos no Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto e no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo. Siga o exemplo.

1. Quando chegámos (chegar) à Grécia, a minha mãe já tinha marcado (marcar) uma viagem privada a Atenas.

2. A reunião já _____ (começar) quando nós _____ (entrar) na sala.

3. Hoje, no restaurante, quando o empregado me _____ (trazer) a conta, eu _____ (ver) que _____ (deixar) a carteira no escritório.

4. Nós já _____ (assinar) o contrato quando tu _____ (telefonar).

5. Quando nós _____ (abrir) o nosso primeiro cabeleireiro, já _____ (planear) o segundo e o terceiro.

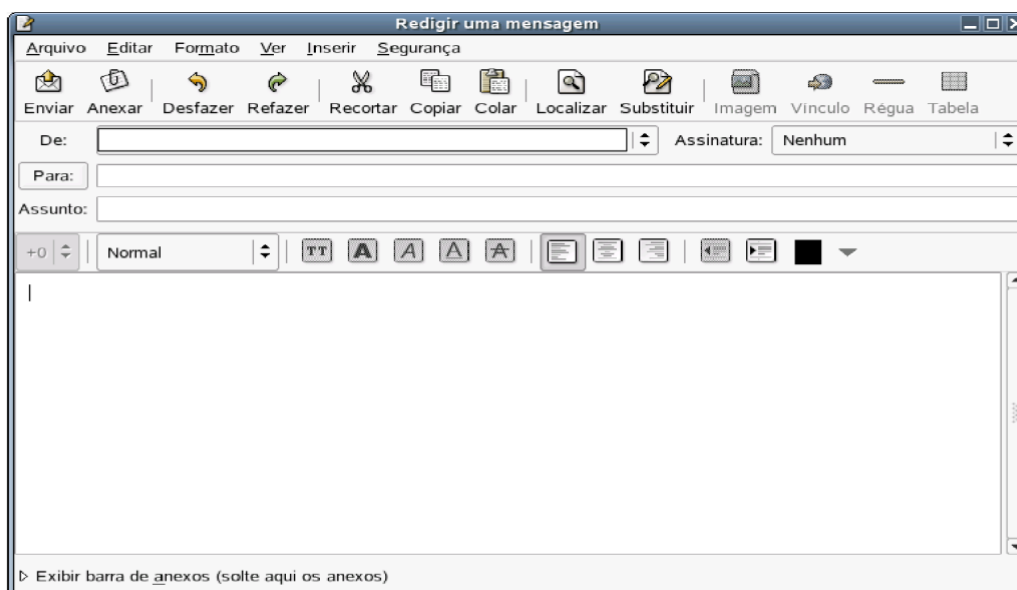
IV. Complete com os verbos no Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto ou no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Exemplo: -Não tenho medo de viajar. Já tomei (tomar) as vacinas.

Ele não tinha medo de viajar. Já tinha tomado (tomar) vacinas.

1. Ela estava muito bem arranjada. _____ (ir) ao salão de beleza.
2. -Porque é que estás triste? - _____ (vender) tudo na loja de penhores.
3. -Peço desculpa pelo atraso, mas _____ (ter) um acidente com o carro.
4. Encontrei a Ana no hospital. Ela _____ (ter) um acidente com o carro
5. -Estou muito preocupada. Nunca _____ (fazer) encomendas pela internet antes.
6. Ele estava muito nervoso. Nunca _____ (pedir) ninguém em casamento.

TPC: Escreva um email para um familiar ou para um/uma amigo/a, entre 100 e 150 palavras, onde relata uma experiência num serviço em Portugal (por exemplo, no centro de saúde). Por favor, carregue o seu trabalho no Google Classroom ou entregue-mo em papel antes do dia 3 de dezembro.



Anexo 19



CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Professora estagiária Ma Thi Ha

Alguns erros encontrados nos TPCs

Concordância verbal e nominal

Caro Célia

fui vacinado

obrigado

Vindo teus fotos no Instagram

Acentuação

Funcionario

Ortografia

Augasto

ma's

voltie em oitubro

Finalment

Na semana pasada

os papeis

ela pidio

Bejinos

À uma semana atrás

vou a contar-te quando fui ao Sef

Preposições

eles precisam primeiro fazer antecedentes

Semana passada

queria experimentar com o peixe

Ele riu de mim

Ansiosa por saber sobre tu.

Eu preciso aliviar porque estou muito enfiada
Eu e uma outra menina fomos à piscina na manhã
Quando eu fui para a farmácia
havia apenas uma pessoa atendendo aos clientes

Variedade de PB e PT

o que está acontecendo

Posição de CD e CI

Eu me perdi depois a terceira frase
me deu o número de telemóvel
eles me deram-no
me vesti as 11 e fui lá
O doutor que chamou-me estava cansado
Te digo
ela me colocou muitos obstáculos
ele me prescreveu um medicamento

Tempos verbais

Lembras-te quando eu tinha ficado doente três meses antes?
venho para Portugal sem vacinação
Eu fui ao médico quando tinha ficado doente mês passada
este mês estava estressante.
Logo as pessoas começaram a perguntar porque estava demorando tanto
Eles me disseram que todos os documentos tinham sido bons
a secretária não falou inglês mas a tentou falar
não tive o número de utente do SNS

Forma de tratamento

Desculpe por não ter tido contato com você por um longo tempo

Obrigada pela sua atenção

A amiga, como estava sua semana?

Adequação lexical

Quero contar a tu a situação que vivi hoje no restaurante

o cartão sanitário europeu

Quando eu fui para a farmácia, o trabalhador me disse que eu tinha que pagar o total do medicamento

Agora eu era o 24º da fila.

ainda demorou muito para chegar à frente

Eu estou enferma

tive que firmar muitos papéis

Eles me disseram que eu precisava descobrir o que está acontecendo.

Artigos

meu prato favorito

meu agendamento

em nossa piscina local

Eu sinto minha negatividade

Adjetivos possessivos

meu passaporte

Anexo 20

Propostas de correção dos TPCs da aula 23

Concordância verbal e nominal

Caro Célia => Cara Célia,

fui vacinado => vacinada (quem escreveu foi uma aluna)

obrigado => obrigada (quem escreveu foi uma aluna)

Vindo teus fotos no Instagram => Vi as tuas fotos no Instagram.

Acentuação

Funcionario => Funcionário

Ortografia

Augasto => Agosto

ma's => mas

voltie em oitubro => voltei em outubro

Finalment => finalmente

Na semana pasada => na semana passada

os papeis => os papéis

ela pidio => ela pediu

Bejinos => beijinhos

À uma semana atrás => Há uma semana ou uma semana atrás

vou a contar-te cuando fui ao Sef => Vou contar-te quando fui ao SEF.

Preposições

eles precisam primeiro fazer antecedentes => primeiro, eles precisam de ter um registo criminal.

Semana passada => na semana passada

queria experimentar com o peixe => queria experimentar o peixe

Ele riu de mim => Ele riu-se de mim (troçar) # rir-se para alguém (sorrir)

Ansiosa por saber sobre tu. => Ansiosa por saber de ti

Eu preciso aliviar porque estou muito enfadada => Eu preciso de relaxar porque estou muito zangada.

Eu e uma outra menina fomos à piscina na manhã => Eu e uma outra menina fomos à piscina de manhã.

Quando eu fui para a farmácia => Quando eu fui à farmácia

havia apenas uma pessoa atendendo aos clientes => havia apenas uma pessoa a atender clientes

Variedade de PB e PT

o que está acontecendo => o que está a acontecer

Posição de CD e CI

Eu me perdi depois a terceira frase => Eu perdi- me depois da terceira frase.

me deu o número de telemóvel => deu- me o número de telemóvel.

eles me deram-no => eles deram-mo

me vesti as 11 e fui lá => vesti-me às 11 e fui lá

O doutor que chamou-me estava cansado => O médico que me chamou estava cansado.

Te digo => digo-te

ela me colocou muitos obstáculos => ela colocou-me muitos obstáculos

ele me prescreveu um medicamento => ele prescreveu-me um medicamento

Tempos verbais

Lembras-te quando eu tinha ficado doente três meses antes? => Lembras-te de quando eu estive doente três meses atrás?

venho para Portugal sem vacinação=> vim para Portugal sem vacinação

Eu fui ao médico quando tinha ficado doente mês passada => Eu fui ao médico quando estive doente no mês passado.

este mês estava estressante. => este mês foi estressante/stressante

Logo as pessoas começaram a perguntar porque estava demorando tanto => Logo as pessoas começaram a perguntar por que estava a demorar tanto.

Eles me disseram que todos os documentos tinham sido bons => Eles disseram-me que todos os documentos estavam corretos.

a secretária não falou inglês mas a tentou falar => a secretária não falava inglês mas tentou (falar)

não tive o número de utente do SNS => não tinha o número de utente do SNS

Forma de tratamento

Desculpe por não ter tido contato com você por um longo tempo! => Desculpa por não entrar em contato contigo por muito tempo!

Obrigada pela sua atenção => Obrigada por leres este email

A amiga, como estava sua semana? => Amiga, como foi a tua semana?

Adequação lexical

Quero contar a tu a situação que vivi hoje no restaurante. => Quero contar-te a situação que vi hoje no restaurante.

o cartão sanitário europeu => O Cartão Europeu de Seguro de Doença

Quando eu fui para a farmácia, o trabalhador me disse que eu tinha que pagar o total do medicamento. => Quando eu fui à farmácia, o farmacêutico disse-me que eu tinha que pagar o valor total do medicamento.

Agora eu era o 24º da fila. => Naquele momento eu estava em 24º na fila.

ainda demorou muito para chegar à frente => ainda demorou muito para chegar à minha vez

Eu estou enferma => Estou doente

tive que firmar muitos papéis => tive que assinar muitos papéis

Eles me disseram perguntas para descobrir o que está acontecendo. => Eles disseram-me para perguntar ao bibliotecário para saber o que tinha acontecido

Artigos

meu prato favorito => o meu prato favorito

meu agendamento => o meu agendamento

em nossa piscina local => na piscina local ou na nossa piscina

Eu sinto minha negatividade => Eu sinto a minha negatividade

Adjetivos possessivos

me passaporte => o meu passaporte

O IMPACTO ECOLÓGICO DOS CARROS ELÉTRICOS É MELHOR DO QUE O IMPACTO DOS CARROS A COMBUSTÃO?

- A** 1 Quando queremos comprar um carro, uma das primeiras razões que podem levar-nos a escolher
2 um elétrico é sem dúvida o seu impacto ecológico. Há estudos que demonstram que as emissões
3 dos carros elétricos durante o seu ciclo de vida são 67% inferiores às dos carros a combustão.
- B** 4 De facto, os veículos elétricos contribuem para a melhoria da qualidade do ar nas cidades. Sem os
5 tubos de escape, os carros não produzem nenhuma emissão de dióxido de carbono durante a
6 condução, o que reduz consideravelmente a poluição do ar. Basicamente, os carros elétricos dão-
7 nos ruas mais limpas, o que faz das nossas cidades, um lugar mais saudável para todos.
- C** 8 A única fonte de emissão possível de poluição quando um carro elétrico circula, é a da produção
9 de eletricidade utilizada para carregar a bateria. Para limitar as emissões, é possível carregar o seu
10 veículo com eletricidade verde. Por exemplo, em Portugal cerca de 62% da energia elétrica
11 produzida provém de fontes renováveis. O objetivo é atingir os 80% até 2030, segundo o Ministro
12 do Ambiente.
- D** 13 Em resumo, é verdadeiro que os carros elétricos permitem reduzir as emissões de gases com efeito
14 de estufa de maneira significativa em comparação com os veículos tradicionais, apesar de não ser
15 zero emissões.

I. Faça a correspondência entre as colunas A e B de forma a explicar o significado das palavras e expressões sublinhadas no texto.

A	B
1. Impacto ecológico	a. Carros que usam combustíveis (por exemplo: gasolina, etanol e petróleo)
2. Emissão	b. São recursos naturais considerados inesgotáveis e usados para a geração de energia
3. Inferior a ...	c. O fenómeno natural causado pela concentração de gases na atmosfera, os quais formam uma camada que permite a passagem dos raios solares e a absorção de calor
4. Carros a combustão	d. Muito
5. Contribuir	e. O efeito que produz uma variação ambiental sobre a ecologia de uma região
6. Consideravelmente	f. Que está mais abaixo de outro
7. Fontes renováveis	g. Concorrer para a realização de um fim
8. Efeito de estufa	h. O efeito de lançar

II. Responda oralmente às perguntas seguintes:

1. Qual é o assunto principal do texto?
2. O autor apresenta-se a favor ou contra a ideia principal?
3. Como é que os veículos elétricos contribuem para a melhoria da qualidade do ar?
4. Os carros elétricos causam algumas emissões? Porquê?
5. A conclusão é clara?

III. Coloque as letras dos parágrafos do texto na coluna adequada, de acordo com as partes do texto.

Introdução	Desenvolvimento		Conclusão
	Argumento	Contra-Argumento	

IV. Planifique um texto argumentativo, com base na sua estrutura anteriormente estudada, sobre o tema "Na sua opinião, ser vegetariano faz parte da luta contra as mudanças climáticas?".

TEXTO ARGUMENTATIVO

O que é um texto argumentativo?

É um texto que expressa uma opinião, segundo diferentes estratégias, para agir sobre opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou de um auditório.

O texto argumentativo tem uma estrutura bem definida: afirmar teses, apresentar argumentos, justificar pontos de vista a defender e refutar opiniões contrárias.

Planificação do texto argumentativo

Introdução Desenvolvimento Conclusão	Assunto: _____ Tese → _____ Argumento _____ Justificação* _____ Exemplo* _____ Contra-Argumento* _____ Justificação* _____ Exemplo* _____ Síntese _____
--	---

(Material adaptado a partir de C. M. C. R., Gomes (2014). *A Escrita do Texto Argumentativo - a planificação* (p.137). Relatório de da prática pedagógica de Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra).

* Não é obrigatório

Anexo 23



CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Professora estagiária Ma Thi Ha

Respostas dos exercícios da aula 29

Exercício I:

1-e

5-g

2-h

6-d

3-f

7-b

4-a

8-c

Exercício II:

1. Comparação entre o impacto ecológico do carro elétrico e dos carros a combustão.
2. O autor apresenta-se a favor
3. Como os carros elétricos não têm os tubos de escape não produzem nenhuma emissão de dióxido de carbono durante a condução, como consequência, reduzem consideravelmente a poluição do ar.
4. Sim, porque a produção de eletricidade usada para carregar a bateria pode ser uma fonte de emissão de poluição.
5. Sim, é clara.

Exercício III:

Introdução A

Argumento B

Contra-Argumento C

Conclusão D

CONECTORES DISCURSIVOS

Função	Exemplos
Adição	E, ainda, além disso, não só...mas também, por um lado...por outro
Causa	Pois, porque, visto que, dado que, já que, uma vez que
Consequência	De tal forma que, tanto que, de modo que
Conclusão	Portanto, logo, enfim, concluindo, finalmente, em suma, em conclusão, para terminar
Chamar a atenção	Note-se, repare-se, veja-se
Exemplificação	Assim, isto é, por exemplo, ou seja, nomeadamente, a saber, em particular
Oposição/refutação	Mas, todavia, porém, contudo, apesar de, no entanto, pelo contrário, por oposição
Explicitação	Isto é, quer dizer, por outras palavras, ou seja, na verdade, de facto, quer dizer
Comparação	Igualmente, assim como, tal como, pela mesma razão
Certeza	Efetivamente, evidentemente, obviamente, com efeito, na verdade
Ligação temporal	Quando, após, antes, depois, anteriormente, seguidamente
Ordenação	Primeiramente, seguidamente, em seguida, em primeiro lugar, logo após, por último, para terminar
Dúvida	Possivelmente, provavelmente
Finalidade	A fim de, com o objetivo de, para, com o fim de, com o intuito de
Opinião	Na minha opinião, a meu ver
Concessão	Apesar de

(material adaptado de Fernandes, C. (2004). *Argumentar é fácil* (p.13). Lisboa: Plátano Editora.)

EXERCÍCIOS

I. Organize as seguintes frases na ordem correta:

É necessário fazer reciclagem?

- A.** Em comparação com a produção de novas matérias-primas, os materiais recicláveis não requerem muita energia para serem remanufaturados.
- B.** No entanto, segundo a investigadora da Universidade de Lisboa Isabel Domingos, a reciclagem não resolve o problema ambiental dos plásticos, porque, frequentemente, objetos utilizados muitas vezes acabam no oceano.
- C.** Por outras palavras, a reciclagem reduz a necessidade de extração de novas matérias-primas.
- D.** A produção de alguns materiais, como o plástico, resulta em grande emissão de fumo que polui o ar.
- E.** Em primeiro lugar, reciclar ajuda na conservação de recursos naturais como madeira, água e minerais.
- F.** Em conclusão, a reciclagem é uma solução altamente eficaz para proteger o meio ambiente, em paralelo, cada pessoa também deve controlar os seus hábitos de consumo a fim de contribuir para uma melhor sustentabilidade.
- G.** A reciclagem é importante tanto para o meio ambiente quanto para o ser humano, é o processo de reaproveitar e transformar os resíduos em novos produtos.
- H.** Em segundo lugar, a reciclagem reduz as emissões de gases de efeito estufa, mantendo o meio ambiente sustentável para as gerações futuras.
- I.** A sua proposta é reduzir a utilização e alterar o seu comportamento de consumismo de cada indivíduo.

II. Faça a correspondência entre as colunas A e B, de forma a explicar o significado das palavras e expressões sublinhadas no texto.

A	B
1. reciclagem	a. muito
2. transformar(...) em(...)	b. realizado de forma a não esgotar os recursos naturais nem causar danos ambientais
3. resíduos	c. o tratamento de resíduos ou materiais usados, de forma a poderem ser reutilizados
4. extração	d. novamente montados e testados
5. matérias-primas	e. o que sobra
6. requerem	f. substâncias essenciais à fabricação de um produto
7. remanufaturados	g. ato ou efeito de extrair, de tirar
8. sustentável	h. exigem por ser indispensável; precisam
9. altamente	i. condição do que é capaz de se manter a determinado nível, grau ou valor
10. sustentabilidade	j. dar nova forma a; tornar diferente do que era

III. Escolha o conector adequado, dos três que são dados entre parenteses, para completar as frases

Porque é que o símbolo do Natal, as renas, estão em risco no Ártico?

(Note-se/Ainda/Nomeadamente) que a população de renas selvagens foi reduzida em mais da metade no Ártico (porque/por tanto/devido a) mudanças de padrões climáticos e vegetação.

Nos últimos anos, (mas/por um lado/assim como) o aquecimento na região não tem mostrado sinais de arrefecimento, (quer dizer/por outro lado/apesar de), a seca tem aumentado em algumas áreas, levando a uma mudança de vegetação.

(A fim de/Quando/Entretanto), os animais não só enfrentam problemas relacionados a alimentação, (mas também/apesar de/a meu ver) são afetados. (Quando/No entanto/Por exemplo), com o aquecimento da região, os insetos tornam-se um tormento.

(Além disso/No entanto/Pela mesma razão), a chuva também é um grande problema, (porque/enfim/isto é) muitas vezes o solo fica coberto de camadas de neve, (mas/deste modo/por um lado), a pastagem fica coberta de gelo.

(Então/Também/Após), o que pode ser feito para resolver esta situação? Um dos caminhos seria reduzir a emissão de gases para limitar o aumento da temperatura.

(No entanto/A meu ver/Por último), os cientistas dizem que o aquecimento no Ártico vai continuar e piorar. (Assim como/De facto/Deste modo), o objetivo é entender os impactos do aquecimento e como se adaptar às mudanças climáticas.

Com a atual velocidade do aquecimento global, (quer dizer/provavelmente/portanto) no futuro só veremos renas em filmes. (A saber/Portanto/Apesar de), cada indivíduo deve ajudar na luta contra o aquecimento global desde agora.

Resposta do exercício I

É necessário fazer reciclagem?

A reciclagem é importante tanto para o meio ambiente quanto para o ser humano, é o processo de reaproveitar e transformar os resíduos em novos produtos.

Em primeiro lugar, reciclar ajuda à conservação de recursos naturais como madeira, água e minerais. Por outras palavras, a reciclagem reduz a necessidade de extração de novas matérias-primas. Em comparação com a produção de novas matérias-primas, os materiais recicláveis não requerem muita energia para serem remanufaturados.

Em segundo lugar, a reciclagem reduz as emissões de gases de efeito estufa, mantendo o meio ambiente sustentável para as gerações futuras. A produção de alguns materiais, como o plástico, resulta em grande emissão de fumo que polui o ar.

No entanto, segundo a investigadora da Universidade de Lisboa Isabel Domingos, a reciclagem não resolve o problema ambiental dos plásticos, porque, frequentemente, objetos utilizados muitas vezes acabam no oceano. A sua proposta é reduzir a utilização e alterar o seu comportamento de consumismo de cada indivíduo.

Em conclusão, a reciclagem é uma solução altamente eficaz para proteger o meio ambiente, em paralelo, cada pessoa também deve controlar os seus hábitos de consumo a fim de contribuir para uma melhor sustentabilidade.

Respostas dos exercícios da aula 31

Resposta do exercício I:

G – E – C – A – H – D – B – I – F

É necessário fazer reciclagem?

A reciclagem é importante tanto para o meio ambiente quanto para o ser humano, é o processo de reaproveitar e transformar os resíduos em novos produtos.

Em primeiro lugar, reciclar ajuda à conservação de recursos naturais como madeira, água e minerais. Por outras palavras, a reciclagem reduz a necessidade de extração de novas matérias-primas. Em comparação com a produção de novas matérias-primas, os materiais recicláveis não requerem muita energia para serem remanufaturados.

Em segundo lugar, a reciclagem reduz as emissões de gases de efeito estufa, mantendo o meio ambiente sustentável para as gerações futuras. A produção de alguns materiais, como o plástico, resulta em grande emissão de fumo que polui o ar.

No entanto, segundo a investigadora da Universidade de Lisboa Isabel Domingos, a reciclagem não resolve o problema ambiental dos plásticos, porque, frequentemente, objetos utilizados muitas vezes acabam no oceano. A sua proposta é reduzir a utilização e alterar o seu comportamento de consumismo de cada indivíduo.

Em conclusão, a reciclagem é uma solução altamente eficaz para proteger o meio ambiente, em paralelo, cada pessoa também deve controlar os seus hábitos de consumo a fim de contribuir para uma melhor sustentabilidade.

Resposta do exercício II:

- | | | |
|------|------|-------|
| 1. c | 5. f | 9. a |
| 2. j | 6. h | 10. i |
| 3. e | 7. d | |
| 4. g | 8. b | |

Resposta do exercício III:

Porque é que o símbolo do Natal, as renas estão em risco no Ártico?

Note-se que a população de renas selvagens foi reduzida em mais da metade no Ártico devido a mudanças de padrões climáticos e vegetação.

Nos últimos anos, por um lado o aquecimento na região não tem mostrado sinais de arrefecimento, por outro lado, a seca tem aumentado em algumas áreas, levando a uma mudança de vegetação.

Entretanto, os animais não só enfrentam problemas relacionados a alimentação, mas também são afetados. Por exemplo, com o aquecimento da região, os insetos tornam-se um tormento.

Além disso, a chuva também é um grande problema, porque muitas vezes o solo fica coberto de camadas de neve, deste modo, a pastagem fica coberta de gelo.

Então, o que pode ser feito para resolver esta situação? Um dos caminhos seria reduzir a emissão de gases para limitar o aumento da temperatura.

No entanto, os cientistas dizem que o aquecimento no Ártico vai continuar e piorar. Deste modo, o objetivo é entender os impactos do aquecimento e como se adaptar às mudanças climáticas.

Com a atual velocidade do aquecimento global, provavelmente no futuro só veremos renas em filmes. Portanto, cada indivíduo deve ajudar na luta contra o aquecimento global desde agora.

Anexo 28

REVISÃO DA PRODUÇÃO DE UM TEXTO ARGUMENTATIVO

Após os passos de planificação e redação, deve-se realizar o passo de revisão para concluir o processo de produção escrita para a eficiência ideal. Abaixo apresentam-se parâmetros para a revisão de um texto argumentativo:

• **Autoavaliação da produção de um texto argumentativo**

Parâmetros	Sim	Em parte sim	Não	Não, mas não é obrigatório
Introdução - expus claramente a minha tese - é clara e breve				
Corpo do texto - usei argumento(s) - justifiquei argumento(s) - ilustrei argumento(s) com exemplos ou dados objetivos - usei contra-argumento(s) - justifiquei contra-argumento(s) - ilustrei contra-argumento(s) com exemplos ou dados objetivos				
Conclusão - resumi o(s) argumento(s) usado(s) e reforcei a minha tese				
Lógica do texto - o(s) argumento(s) suportam a tese da introdução - o(s) argumento(s)/contra-argumento(s) interligam-se através de conectores - o(s) argumento(s)/contra-argumento(s) são sempre justificado(s) e ilustrado(s) com exemplos ou dados objetivos				

Parâmetros	Sim	Em parte sim	Não	Não, mas não é obrigatório
Aspetos formais do texto - destaquei bem os parágrafos - cuidei da correção ortográfica, acentuação e pontuação - usei vocabulário adequado e diversificado - usei corretamente as preposições - conjuguei os verbos de forma adequada (modo, tempo, número e pessoa) - escrevi frases bem estruturadas				

(Material adaptado a partir de *Caderno de Apoio ao Professor*, (p. 25). Letras & Letras, Língua Portuguesa 7º ano. Texto Editores. 2006.
<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12896540/caderno-de-apoio-ao-professor-texto-editores>)

Exercício: Leia o texto abaixo e sublinhe 5 erros ortográficos, 6 de acentuação e 5 de concordância de género. Depois, corrija-os.

1 **O CONSUMO E OS SEUS IMPACTOS AMBIENTAIS**

2 No mundo globalizado, o consumo está diretamente interligada com o desenvolvimento da
3 sociedade. Quanto mais se consome, maior o desenvolvimento e a estabilidade económica de cada
4 estado e região. A problema é que há uma relação estreita e forte entre o consumo e o meio
5 ambiente.

6 É verdade que para responder à procura da produção e do consumo é necessário retirar
7 matérias-primas da natureza, fabricar e transportar materiais, fazer grande uso de energia eléctrica
8 e de água, entre outros. Tudo isso gera emissão de gases poluentes, degradação e devastação
9 ambiental, poluição geral e, conseqüentemente, a destruição de ecossistemas.

10 Além disso, a produção responde ao consumo, mas não assegura a sustentabilidade. Com
11 a grande quantidade de opções e a alta tecnologia, cada vez mais os produtos têm menor tempo de
12 vida útil e são mais difíceis de consertar, o que gera um enorme número de lixo electrónico.

13 Atualmente, a fim de equilibrar a natureza com a economia, governos, empresas e
14 organizações unem-se para procurar maneiras de fazer o país desenvolver-se de forma sustentável.
15 Esta é a principal solução contra a crise ambiental que a planeta enfrenta. Alguns estratégias foram
16 instituídas para possibilitar mudanças nos padrões de consumo. Entre essas acções está o uso de
17 produtos recicláveis e biodegradáveis, como os sacos nos supermercados.

18 Em suma, ninguém pode impedir a compra ou o consumo, no entanto, cada indivíduo deve
19 ter consciência de consumo inteligente e suficiente por uma sociedade sustentável.

❖ *Ficha corrigida*

1

Exercício: Leia o texto abaixo e sublinhe 5 erros ortográficos, 6 de acentuação e 5 de concordância de género. Depois, corrija-os.

Soluções

1 O CONSUMO E OS SEUS IMPACTOS AMBIENTAIS

2 No mundo globalizado, o consumo está diretamente interligado com o desenvolvimento da
3 sociedade. Quanto mais se consome, maior o desenvolvimento e a estabilidade económica de cada
4 estado e região. O problema é que há uma relação estreita e forte entre o consumo e o meio
5 ambiente.

6 É verdade que para responder à procura da produção e do consumo é necessário retirar
7 matérias-primas da natureza, fabricar e transportar materiais, fazer grande uso de energia elétrica
8 e de água, entre outros. Tudo isso gera emissão de gases poluentes, degradação e devastação
9 ambiental, poluição geral e, consequentemente, a destruição de ecossistemas.

10 Além disso, a produção responde ao consumo, mas não assegura a sustentabilidade. Com
11 a grande quantidade de opções e a alta tecnologia, cada vez mais os produtos têm menor tempo de
12 vida útil e são mais difíceis de consertar, o que gera um enorme número de lixo eletrónico.

13 Atualmente, a fim de equilibrar a natureza com a economia, governos, empresas e
14 organizações unem-se para procurar maneiras de fazer o país desenvolver-se de forma sustentável.
15 Esta é a principal solução contra a crise ambiental que o planeta enfrenta. Algumas estratégias
16 foram instituídas para possibilitar mudanças nos padrões de consumo. Entre essas ações está o uso
17 de produtos recicláveis e biodegradáveis, como os sacos nos supermercados.

18 Em suma, ninguém pode impedir a compra ou o consumo, no entanto, cada indivíduo deve
19 ter consciência de consumo inteligente e suficiente por uma sociedade sustentável.

(Material adaptado a partir de Redação Pensamento Verde (22 de março de 2014). Como o consumo
desenfreado prejudica o meio ambiente. Pensamento Verde. <https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/como-o-consumo-desenfreado-prejudica-o-meio-ambiente/>

Anexo 31

TEXTO ARGUMENTATIVO

Assunto: Ser vegetariano faz parte da luta contra as mudanças climáticas?

Na minha pensamento, ser vegetariano não só não ajuda ao meio ambiente, mas também contribui para o aquecimento global.

Podemos ver facilmente que cultivar plantas ocupa de muita terra e também requer de muita água limpa para regar as plantas. Além disso, é fácil ver que comer legumes faz fome mais rápido do que comer carne, então os vegetarianos tendem a comer muito. Para obter alta produção, inevitavelmente, usa-se pesticidas, e fertilizantes, esta é uma fonte séria de poluição ambiental.

Ao contrário, muitas pessoas dizem que, a criação de gado faz piora o efeito estufa por emissão de grandes quantidades de metano. No entanto, metano também é um combustível, é fácil ver que as pessoas podem usar como combustível para criar outras energias.

Em suma, o vegetariano não ajuda a melhorar a temperatura da terra, mas também provoca o consumo de muitos químicos prejudicia ao homem.

Comentários: O texto está bem estruturado, tem uma introdução e uma conclusão clara, apresenta argumentos e contra-argumentos bem justificados. O argumento e o contra-argumento suportam a tese inicial. Os conectores são utilizados corretamente. O texto tem frases bem estruturadas.

Sugestões: Atenção à adequação do vocabulário, à ortografia, à acentuação, à pontuação e às preposições.

Anexo 32

PRONOMES RELATIVOS

Uso: *Pronome relativo* é uma classe de pronomes que substituem um termo da frase anterior e estabelecem relação entre duas frases.

❖ Pronomes relativos invariáveis

Antecedente	Pronomes relativos invariáveis
Pessoas e/ou coisas	Que
Pessoas	Quem
Lugares	Onde

Os pronomes relativos fazem referência a pessoas, coisas ou lugares que os antecedem.

- O pronome **quem** é geralmente precedido de uma preposição.
Exemplo: Ontem falei com um ecologista. Ele vai aos Estados Unidos hoje.
O ecologista **com quem** falei ontem vai aos Estados Unidos hoje.
- O pronome relativo **onde** exprime uma circunstância de lugar.
Exemplo: A aldeia está muito desenvolvida. Nasci lá.
A aldeia **onde** nasci está muito desenvolvida.
- O pronome **que** refere-se a pessoas ou coisas.
Exemplo: O saco é reciclável. Comprei-o de manhã.
O saco **que** comprei de manhã é reciclável.

Apresentei uma amiga à minha família. Ela é minimalista.
A amiga **que** apresentei à minha família é minimalista.

❖ Pronomes relativos variáveis

Antecedente	Pronomes relativos variáveis			
Pessoas ou coisas	Singular		Plural	
	masculino	feminino	masculino	Feminino
	o qual	a qual	os quais	as quais
	cujo	cuja	cujos	Cujas

- Os pronomes relativos **o/a qual, os/as quais** concordam em género e número com o antecedente e usam-se geralmente precedidos de preposição.

Exemplo: Esforçamo-nos muito para o projeto. O projeto vai ter um bom resultado.

O projeto **para o qual** nos esforçamos muito vai ter um bom resultado.

Falei-te daqueles senhores ontem. Eles ganham um prémio ambiental.

Os senhores **dos quais** te falei ontem ganham um prémio ambiental.

- Os pronomes relativos **cujo(s), cuja(s)** indicam posse e concordam em género e número com o nome que precedem.

Exemplo: Fomos a um restaurante. A empregada do restaurante é muito simpática.

Fomos a um restaurante **cuja** empregada é muito simpática.

O Luís sabe poupar muito bem a água. Os irmãos dele são ambientalistas.

O Luís, **cujos** irmãos são ambientalistas, sabe poupar muito bem a água.

❖ Nota:

Que (equivale a "o qual", "a qual", "os quais" e "as quais")

Quem (equivale a "o qual", "a qual", "os quais" e "as quais")

Onde (equivale a "no qual", "na qual", "nos quais" e "nas quais")

(Material adaptado a partir de Coimbra, I. & Coimbra, O. M., (2012). *Gramática Ativa I* (p. 96). Lidel: Lisboa)

Anexo 33

Exercício I: Complete com *que*, *quem* ou *onde*:

1. Gosto muito das lâmpadas LED _____ gastam menos energia.
2. A Kim, com _____ falei ontem, não usa garrafas de plástico.
3. O rapaz _____ vi no autocarro ontem, hoje anda de bicicleta.
4. O restaurante _____ jantámos estava decorado de objetos antigos.
5. Os sapatos _____ foram consertados são os meus preferidos.
6. O jardim _____ te indiquei é o lugar ideal para plantar árvores.
7. A senhora de _____ o António gosta usa uma carteira de pele de crocodilo.
8. O professor com _____ tivemos aulas é autor do livro *Consumo inteligente*.
9. O Porto é a cidade _____ se vai realizar a conferência sobre o meio ambiente.
10. O político de _____ falei acabou de submeter novas medidas sobre o desenvolvimento sustentável.
11. O Eco-22 é um evento _____ não podemos perder.
12. O creme _____ a Beatriz comprou é testado em animais.
13. A empresa _____ trabalhei fica ao lado do sapateiro.
14. A menina _____ me ensinou a fazer produtos de limpeza biodegradáveis vai visitar-me hoje.
15. A Teresa, com _____ já não falava há muito tempo, vai para o Japão no próximo mês.

Exercício II: Substitua o pronome relativo invariável pela forma variável correspondente.

Exemplo: O documentário **a que** assistimos fala do consumismo.

_____ O documentário **ao qual** assistimos fala do consumismo. _____

1. O colega **com quem** me dou muito bem hoje vai defender o seu projeto.

2. O restaurante **de que** falámos deita muita comida fora.

3. A investigação **a que** me referi foi divulgada no ano passado.

4. Os animais em vias de extinção **a que** me referi precisam de mais proteção.

5. O concurso **em que** participei era sobre proteção ambiental.

Exercício III: Substitua a parte destacada pelo pronome relativo cujo(s), cuja(s).

Exemplo: O estudo **com foco nos testes em animais** é do meu amigo.

O estudo, **cujo** foco é nos testes em animais, é do meu amigo.

1. O quarto **com lâmpadas LED** gasta menos energia.

2. Um telemóvel **com uma boa bateria** dura muitos anos.

3. As bicicletas **com bandeira vermelha** apelam à luta pelo meio ambiente.

4. O senhor **com saco de bambu** é o meu professor.

5. A reunião **sobre o tema de proteção ambiental** foi adiada ontem.

Exercício IV: Ligue as duas frases com um pronome relativo.

Exemplo: *Isso é uma afirmação. Eu não concordo com ela.*

*Isso é uma afirmação **com a qual** eu não concordo.*

1. Os produtos são feitos de materiais amigáveis com o meio ambiente. Os produtos são para exportação.

2. Paris é uma das cidades que usa mais eletricidade. O seu objetivo para o futuro é reduzir o uso de energia em 50%.

3. O polo sul tem cada vez mais gelo derretido. Os pinguins moram no polo sul.

4. Viste o ecoponto? O ecoponto fica ao lado do banco.

5. A Tânia comprou um casaco de peles. Ela poupou dinheiro durante muito tempo.

6. Essas árvores foram cortadas. Os troncos das árvores estavam podres.

7. Nesta floresta houve um incêndio. Muitos macacos moravam cá.

8. Viajámos para um lugar. O lugar não tinha muita água potável.

9. Fizemos um piquenique no ano passado numa floresta. Este ano a floresta sofreu um incêndio.

10. Passo por uma colina todos os dias. Na colina há muitas turbinas eólicas.

11. O supermercado é novo. Fui lá de manhã.

Soluções

(aula 33)

Exercício I: Complete com *que*, *quem* ou *onde*:

1. Gosto muito das lâmpadas LED ____ que ____ gastam menos energia.
2. A Kim, com ____ quem ____ falei ontem, não usa garrafas de plástico.
3. O rapaz ____ que ____ vi no autocarro ontem, hoje anda de bicicleta.
4. O restaurante ____ onde ____ jantámos estava decorado de objetos antigos.
5. Os sapatos ____ que ____ foram consertados são os meus preferidos.
6. O jardim ____ que ____ te indiquei é o lugar ideal para plantar árvores.
7. A senhora de ____ quem ____ o António gosta usa uma carteira de pele de crocodilo.
8. O professor com ____ quem ____ tivemos aulas é autor do livro *Consumo inteligente*.
9. O Porto é a cidade ____ onde ____ se vai realizar a conferência sobre o meio ambiente.
10. O político de ____ quem ____ falei acabou de submeter novas medidas sobre o desenvolvimento sustentável.
11. O Eco-22 é um evento ____ que ____ não podemos perder.
12. O creme ____ que ____ a Beatriz comprou é testado em animais.
13. A empresa ____ onde ____ trabalhei fica ao lado do sapateiro.
14. A menina ____ que ____ me ensinou a fazer produtos de limpeza biodegradáveis vai visitar-me hoje.
15. A Teresa, com ____ quem ____ já não falava há muito tempo, vai para o Japão no próximo mês.

Exercício II: Substitua o relativo invariável pela forma variável correspondente.

*Exemplo: O documentário **a que** assistimos fala do consumismo.*

_____ *O documentário **ao qual** assistimos fala do consumismo.*_____

1. O colega **com quem** me dou muito bem hoje vai defender o seu projeto.
O colega **com o qual** me dou muito bem hoje vai defender o seu projeto.
2. O restaurante **de que** falámos deita muita comida fora.
O restaurante **do qual** falámos deita muita comida fora.
3. A investigação **a que** me referi foi divulgada no ano passado.
A investigação **à qual** me referi foi divulgada no ano passado.
4. Os animais em vias de extinção **a que** me referi precisam de mais proteção.
Os animais em vias de extinção **aos quais** me referi precisam de mais proteção.
5. O concurso **em que** participei era sobre proteção ambiental.
O concurso **no qual** participei era sobre proteção ambiental.

Exercício III: Substitua a parte destacada pelo pronome relativo cujo(s), cuja(s).

*Exemplo: O estudo **com foco nos testes em animais** é do meu amigo.*

*O estudo, **cujo** foco é nos testes em animais, é do meu amigo.*

1. O quarto **com lâmpadas LED** gasta menos energia.
O quarto, **cujas** lâmpadas são LED, gasta menos energia.
2. Um telemóvel **com uma boa bateria** dura muitos anos.
Um telemóvel, **cuja** bateria é boa, dura muitos anos.
3. As bicicletas **com bandeira vermelha** apelam à luta pelo meio ambiente.
As bicicletas, **cuja** bandeira é vermelha, apelam à luta pelo meio ambiente.
4. O senhor **com saco de bambu** é o meu professor.
O senhor, **cujo** saco é de bambu, é o meu professor.
5. A reunião **sobre o tema de proteção ambiental** foi adiada ontem.
A reunião, **cujo** tema é proteção ambiental, foi adiada ontem.

Exercício IV: Ligue as duas frases com um pronome relativo.

Exemplo: *Isso é uma afirmação. Eu não concordo com ela.*

*Isso é uma afirmação **com a qual** eu não concordo.*

1. Os produtos são feitos de materiais amigáveis com o meio ambiente. Os produtos são para exportação.
Os produtos **que** são feitos de materiais amigáveis com o meio ambiente são para exportação.
Ou Os produtos, **cujos** materiais são amigáveis com o meio ambiente, são para exportação.
2. Paris é uma das cidades que usa mais eletricidade. O seu objetivo para o futuro é reduzir o uso de energia em 50%.
Paris, **cujo** objetivo para o futuro é reduzir o uso de energia 50%, é uma das cidades que usa mais eletricidade.
3. O polo sul tem cada vez mais gelo derretido. Os pinguins moram no polo sul.
O polo sul, **onde** moram os pinguins, tem cada vez mais gelo derretido.
4. Viste o ecoponto? O ecoponto fica ao lado do banco.
Viste o ecoponto **que** fica ao lado do banco?
5. A Tânia comprou um casaco de peles. Ela poupou dinheiro durante muito tempo.
A Tânia, **que** poupou dinheiro durante muito tempo, comprou um casaco de peles.
6. Essas árvores foram cortadas. Os troncos das árvores estavam podres.
Essas árvores, **cujos** troncos estavam podres, foram cortadas.
7. Nesta floresta houve um incêndio. Muitos macacos moravam cá.
Nesta floresta, **onde** muitos macacos moravam, houve um incêndio.
8. Viajámos para um lugar. O lugar não tinha muita água potável.
O lugar **para onde** viajámos não tinha muita água potável.
9. Fizemos um piquenique no ano passado numa floresta. Este ano a floresta sofreu um incêndio.
A floresta, **onde** fizemos um piquenique no ano passado, este ano sofreu um incêndio.
10. Passo por uma colina todos os dias. Na colina há muitas turbinas eólicas.
A colina, **por onde** passo todos os dias, tem muitas turbinas eólicas.

Anexo 35

Trabalho escrito: Muita gente pensa que adquirir produtos de luxo, incluindo malas e casacos feitos de peles de animais, mostra o seu estilo de vida e sente-se de uma classe social mais elevada ao usá-los.

Escreva um texto de 150-200 palavras referindo a sua opinião quanto a este hábito de consumo. Entregue-me por favor no google classroom, por email up201500664@up.pt ou em papel até ao dia 18 de janeiro de 2022.

- ❖ Este trabalho vale 2/20 pontos da nota final.
- ❖ Abaixo encontra os parâmetros aplicados na avaliação deste trabalho escrito.

Parâmetros de avaliação da produção escrita

Parâmetros		Valor máximo
Introdução	- expõe claramente a tese	1
	- é clara e breve	1
Corpo do texto	- elabora correta e claramente o(s) argumento(s)	6
Conclusão	- resume o(s) argumento(s) usado(s) e reforça a tese	2
Lógica do texto	- o(s) argumento(s) apoiam a tese da introdução	2
	- o(s) argumento(s)/contra-argumento(s) interligam-se através de conectores	2
Aspetos formais do texto	- destaca bem os parágrafos	1
	- tem correção ortográfica, de acentuação e de pontuação	1
	- usa vocabulário adequado e diversificado	1
	- usa corretamente as preposições	1
	- conjuga os verbos de forma adequada (modo, tempo, número e pessoa)	1
	- escreve frases bem estruturadas	1
Total		20

❖ Nota máxima: 20 valores

O CONSUMO E OS SEUS IMPACTOS AMBIENTAIS

No mundo globalizado, o consumo está diretamente interligado com o desenvolvimento da sociedade. Quanto mais se consome, maior o desenvolvimento e a estabilidade económica de cada estado e região. O problema é que há uma relação estreita e forte entre o consumo e o meio ambiente.

É verdade que para responder à procura da produção e do consumo é necessário retirar matérias-primas da natureza, fabricar e transportar materiais, fazer grande uso de energia elétrica e de água, entre outros. Tudo isso gera emissão de gases poluentes, degradação e devastação ambiental, poluição geral e, consequentemente, a destruição de ecossistemas.

Além disso, a produção responde ao consumo, mas não assegura a sustentabilidade. Com a grande quantidade de opções e a alta tecnologia, cada vez mais os produtos têm menor tempo de vida útil e são mais difíceis de consertar, o que gera um enorme número de lixo eletrónico.

Atualmente, a fim de equilibrar a natureza com a economia, governos, empresas e organizações unem-se para procurar maneiras de fazer o país desenvolver-se de forma sustentável. Esta é a principal solução contra a crise ambiental que o planeta enfrenta. Algumas estratégias foram instituídas para possibilitar mudanças nos padrões de consumo. Entre essas ações está o uso de produtos recicláveis e biodegradáveis, como os sacos nos supermercados.

Em suma, ninguém pode impedir a compra ou o consumo, no entanto, cada indivíduo deve ter consciência de consumo inteligente e suficiente por uma sociedade sustentável.

(Material adaptado a partir de Redação Pensamento Verde (22 de março de 2014). *Como o consumo desenfreado prejudica o meio ambiente*. Pensamento Verde. <https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/como-o-consumo-desenfreado-prejudica-o-meio-ambiente/>

Anexo 37

Exercício: A partir do texto "O consumo e os seus impactos ambientais", procure no texto as palavras sublinhadas sinónimas das palavras dadas abaixo:

Palavra	Sinónimo	Linha
cria		
associam-se		
garante		
preciso		
reparar		
compra		
pessoa		
hábitos		
consequências		
estabelecidas		
encara		
produzir		
ligação		
país		
evolução		

Anexo 38

SOLUÇÕES:

Palavra	Sinónimo	Linha
cria	gera	8
associam-se	unem-se	14
garante	assegura	10
preciso	necessário	6
reparar	consertar	12
compra	consume	3
pessoa	indivíduo	18
hábitos	padrões	16
consequências	impactos	1
estabelecidas	instituídas	16
encara	enfrenta	15
produzir	fabricar	7
ligação	relação	4
país	estado	4
evolução	desenvolvimento	3

Anexo 39

Exercício: Complete o quadro com nomes, verbos e adjetivos da mesma família. Siga o exemplo.

Nome	Verbo	Adjetivo
<i>A influência</i>	Influenciar	<i>Influenciado/a</i>
		Produzido/a
O clima		
	Industriar	
A redução		
		Usado/a
A agricultura	_____	
A proteção		
	Gaseificar	
A emissão		
		Dividido/a
	Evidenciar	
		Mudável ou Mudado/a
	Cultivar	
	Contribuir	
		Equilibrado/a
	Destruir	
		Desmatado/a
	Preservar	
A extinção		
		Poluído/a

Anexo 40**SOLUÇÕES:**

Nome	Verbo	Adjetivo
A Influência	Influenciar	Influenciado/a
A produção	Produzir	Produzido/a
O clima	Climatizar	Climático/a
A indústria	Industriar	Industrial ou industriado/a
A redução	Reduzir	Reduzido/a
O uso	Usar	Usado/a
A agricultura	_____	Agrícola
A proteção	Proteger	Protegido/a
O gás	Gaseificar	Gaseificado/a
A emissão	Emitir	Emitido/a
A divisão	Dividir	Dividido/a
A evidência	Evidenciar	Evidenciado/a
A mudança	Mudar	Mudável ou Mudado/a
A cultura	Cultivar	Cultivado/a
A contribuição	Contribuir	Contribuído/a
O equilíbrio	Equilibrar	Equilibrado/a
A destruição	Destruir	Destruído/a
A desmatamento	Desmatar	Desmatado/a
A preservação	Preservar	Preservado/a
A extinção	Extinguir	Extinto/a
A poluição	Poluir	Poluído/a

Anexo 41

Aluno 1

Tabela 9: Introdução

Regências	Avaliação
Regência 0	Depois da saudação, faz uma introdução ao tema de forma clara e breve.
Regência 1	A introdução é clara e breve mas não expõe a tese.
Trabalho final	Expôs a tese em uma introdução clara e breve.

Tabela 10: Corpo do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Elaboração de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Elabora argumentos.	Elabora argumentos, e os ilustra com exemplos, mas não com dados concretos.
Elaboração de contra-argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Elabora contra-argumento sem ilustrar dados e exemplos.	Elabora timidamente o contra-argumento.

Tabela 11: Conclusão

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
-------------------	-------------------	-------------------	-----------------------

Resumo de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Redundância argumentativa.	Não retoma os argumentos na conclusão.
Reforça a tese	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Sim, brevemente.	Sim,

Tabela 12: Lógica do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Interligação entre argumentos e tese	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Apresenta interligação.	Apresenta interligação entre argumentos e tese.
Uso de conectores	Apresenta o uso de conectores: “quando”, “depois”	Dificuldade em empregar conectores.	Dificuldade em empregar conectores.
Justificação com exemplos ou dados objetivos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Não apresenta exemplos e dados concretos.	Apresenta exemplo, mas sem dados.

Tabela 13: Aspectos formais do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Destaque dos parágrafos	Destaca parágrafos de forma clara e distinta enquanto unidades de sentido .	Destaca parágrafos de forma clara e distinta enquanto unidades de sentido .	Destaca parágrafos de forma clara e distinta enquanto unidades de sentido .

Ortografia, acentuação e pontuação	Apresenta pouca dificuldade.	Apresenta pouca dificuldade	Apresenta pouca dificuldade
Léxico	Pouca desenvoltura na seleção lexical.	Apresenta dificuldade e inadequação lexical.	Apresenta dificuldade de seleção lexical.
Preposição	Apresenta dificuldade em empregar preposição.	Apresenta dificuldade em empregar preposição.	Apresenta dificuldade em empregar preposição.
Conjugação verbal	Apresenta dificuldade na conjugação verbal.	Apresenta dificuldade na conjugação verbal.	Apresenta dificuldade na conjugação verbal.
Sintaxe	Frases estruturadas, claras com sentido, mas muito simples e diretas.	Apresenta dificuldade em estruturar frases.	Frases estruturadas, claras com sentido.

Tabela 14: Erros cometidos

Regências	Erros
Regência 0	Gramática: → sobra de preposição: “Eu quero contar-te sobre a minha experiência...” = “Eu quero contar-te a minha experiência...”. → sobra da preposição: “À uma semana atrás...” = “Uma semana atrás...”. → falta de preposição: “... uma hora tratamento...” = “...uma hora de tratamento...”.

	→ conjugação verbal: “tinha” = “teve. → posição do advérbio de intensidade: “...posso recomendar esta prática muito...” = “...posso recomendar muito esta prática...”. → falta de vírgula entre as orações: “Eu tenho seguro privado por isso eu escolhi uma boa clínica” = “Eu tenho seguro privado, por isso eu escolhi uma boa clínica”. → falta de vírgulas após a saudação: “Até breve” = “Até breve,”.
Regência 1	Gramática: → falta de determinante artigo definido: “Pessoas que comem...” = “As pessoas que comem...”; “O transporte de matadouros...” = “O transporte dos matadouros...”. → posição de advérbio: “Também os caminhos de transporte de matadouros ao supermercados são responsáveis por mais poluição.” = “O transporte dos matadouros para os supermercados também é responsável por mais poluição.”. → pontuação: falta de vírgulas “As pessoas que comem muita carne contribuem muito para as mudanças climáticas porque os animais precisam de muita comida e água.” = “As pessoas que comem muita carne contribuem muito para as mudanças climáticas, porque os animais precisam de muita comida e água.”; “Em suma, ser vegetariano ou pelo menos tentar comer menos carne ajuda muito na luta contra as mudanças climáticas.” = “Em suma, ser vegetariano, ou pelo menos tentar comer menos carne, ajuda muito na luta contra as mudanças climáticas.”. → falta de preposição contraída com artigos definidos: “...direitos animais...” = “...direitos dos animais...”. Léxico: → seleção lexical: “alimentação” = “comida”; “criação industrial” = “indústria pecuária”; “ultrapassado” = “remediado”; “a situação” = “o desenvolvimento”;

	“Os caminhos de transportes” = “O transporte”; “...possam não dar...” = “...não fornecem...”; “...ajuda muito contra as mudanças climáticas.” = “ajuda muito na luta contra as mudanças climáticas.”. Discurso: → oração incompleta e sem sentido por falta de conectores: “As condições na criação industrial são terríveis, transporte de animais e stress no abate.” = “Além disso, as condições na indústria pecuária são terríveis, por exemplo, o transporte de animais e o stress no abate.”.
Trabalho final	Gramática: → falta de determinante artigo definido: “...é mau usar os produtos...” = “...é mau usar produtos...”; “...mostrar beleza...” = “...mostrar a beleza...”. → tempo verbal: “tenham” = “têm”. → uso de quantificador: “Nenhum dos produtos de luxo são iguais” = “Os produtos de luxo não são iguais”. → uso de pronome relativo: “...um produto que é feito de...” = “...um produto feito de...”. → conjugação verbal: “...muitos animais tenham de morrer...” = “muitos animais morrem”. → preposição: “é perfeito por mostrar” = “é perfeito para mostrar”. Léxico: → uso de classe de palavra: “morrerem” = “morte”.

Anexo 42

Aluno 2

Tabela 15: Introdução

Regências	Avaliação
Regência 0	Não apresenta introdução.
Regência 1	Não apresenta introdução.
Trabalho final	Expôs a tese em uma introdução clara e breve.

Tabela 16: Corpo do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Elaboração de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Usa argumentos, justifica-os e apresenta dados concretos.	Usa argumentos, justificando-os.
Elaboração de contra-argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Desenvolve contra-argumentos, com exemplo.	Desenvolve contra-argumentos, com exemplo.

Tabela 17: Conclusão

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Resumo de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Resume os argumentos.	Retoma e resume os argumentos.
Reforça a tese	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Resume os argumentos usados e reforça a tese.	Reforça a tese na conclusão.

Tabela 18: Lógica do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Interligação entre argumentos e tese	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Interliga argumentos e tese.	Interliga argumentos e tese.
Uso de conectores	Conectores pouco utilizados.	Faz uso de conectores, que interligam argumentos.	Emprega habilmente o uso de conectores que interligam argumentos.
Justificação com exemplos ou dados objetivos	Não apresenta justificação.	Justifica com dados concretos.	Justifica com exemplos, mas não apresenta dados objetivos.

Tabela 19: Aspetos formais do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Destaque dos parágrafos	Não destaca parágrafos. Texto desenvolvido em um bloco somente.	Destaca parágrafos.	Destaca parágrafos.
Ortografia, acentuação e pontuação	Apresenta dificuldade.	Não apresenta erros.	Não apresenta erros.
Léxico	Pouca dificuldade de seleção lexical.	Dificuldade de seleção lexical.	Pouca dificuldade na seleção lexical.
Preposição	Dificuldade em empregar preposição.	Dificuldade em empregar preposição.	Não apresenta dificuldades.

Conjugação verbal	Não apresenta dificuldade.	Não apresenta dificuldade.	Não apresenta dificuldades.
Sintaxe	Escreve frases estruturadas.	Escreve frases estruturadas.	Escreve frases estruturadas.

Tabela 20: Erros cometidos

Regências	Erros
Regência 0	Gramática: →preposição: dificuldade de empregar “a”. Léxico: →seleção lexical muito pobre; →uso dos verbos estar e ser: “sido” = “estado”; →uso inadequado do verbo: “podes” = “pude”; →confusão de fonemas “descortês”=“indelicado”. Grafia: →ortografia: “mis” = “mais”. Discurso: →expressão de ligação: usa poucas.
Regência 1	Gramática: →regência verbal: problema no uso dos complementos; →tempo verbal: escolha coloquial; →conjugação verbal: “produz” = “produza” , “precisa” = “precisam”; →falta de determinante artigo definido: uso indevido “as” e “os”; →preposição: falta de uso da preposição “a”;

	→uso indevido de um verbo pronominal reflexo. Léxico: →seleção lexical pobre; →uso inadequado do verbo: “sacrificados” = “criados”. Grafia: →ortografia: “muitao” = “muita”; →pontuação: uso de vírgula. Discurso: →redundância: “para cultivar”; →linguagem coloquial: “para nossos corpos”.
Trabalho final	Gramática: conjugação verbal: “cultivadores” = “criadores”, adicionado verbo transitivo direto “devem”; preposição: “em” = “na”, “em” = “com”, “como” fora de contexto, adicionado preposição “de”; gênero: troca de gênero do adjetivo “metálicas” = “metálicos”; pronome pessoal (uso e posição): “os” fora de contexto ou falta. Léxico: uso inadequado do verbo: “homicídio” = “matar”, “pelados” = “esfolados”. Grafia: ortografia: “malas” = “más”, “aperceberem” = “aperceber”; pontuação: uso inadequado de vírgula. Discurso: linguagem coloquial: “que estão”;

	alteração da ordem da palavra: advérbio “sempre”, troca de substantivo “fios” = “redes”.
--	---

Anexo 43

Aluno 3

Tabela 21: Introdução

Regências	Avaliação
Regência 0	Apresenta introdução breve, coloquial mas sem tema.
Regência 1	Apresenta uma introdução clara e bem estruturada, mas com alguns problemas gramaticais.
Trabalho final	Apresenta uma introdução clara e bem estruturada, riqueza vocabular e adequada ao tema.

Tabela 22: Corpo do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Elaboração de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Elabora argumentos de forma clara e precisa.	Elabora argumentos e os ilustra com exemplos e com dados concretos.
Elaboração de contra-argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Elabora contra-argumento sem ilustrar dados e exemplos.	Elaborada os contra-argumentos de forma clara e precisa.

Tabela 23: Conclusão

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Resumo de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Faz uma síntese argumentativa no final	Faz uma boa síntese argumentativa no

			final, dando a sua opinião
Reforça a tese	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Apresenta reforço de tese em seus argumentos.	Apresenta reforço de tese em seus argumentos.

Tabela 24: Lógica do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Interligação entre argumentos e tese	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Possui uma boa interligação entre os vários argumentos e a tese.	Possui uma boa interligação entre os vários argumentos e a tese.
Uso de conectores	Os conectores usados são os conectores próprios do texto narrativo: “quando”, “depois”, “primeiro”	Usa os conectores de forma clara como elemento estruturante do raciocínio lógico.	Usa os conectores de forma clara como elemento estruturante do raciocínio lógico.
Justificação com exemplos ou dados objetivos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Apresenta exemplos e dados concretos.	Apresenta exemplos e dados concretos.

Tabela 25: Aspectos formais do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Destaque dos parágrafos	Apresenta dificuldades na separação dos parágrafos.	Destaca parágrafos de forma clara e estruturada.	Destaca parágrafos de forma clara e estruturada.

Ortografia, acentuação e pontuação	Apresenta muitas dificuldades.	Apresenta pouca dificuldade	Apresenta pouca dificuldade
Léxico	Apresenta grande dificuldade.	Apresenta pouca dificuldade e maior riqueza lexical.	Apresenta pouca dificuldade e maior riqueza lexical.
Preposição	Dificuldade em empregar corretamente as preposições.	Dificuldade em empregar corretamente as preposições.	Dificuldade em empregar corretamente as preposições,
Conjugação verbal	Apresenta dificuldade na conjugação verbal.	Apresenta dificuldade na conjugação verbal.	Apresenta pouca dificuldade.
Sintaxe	Apresenta dificuldade no desenvolvimento de sentido.	Apresenta alguma dificuldade de estruturar frases.	Apresenta maior facilidade em elaborar frases estruturadas.

Tabela 26: Erros cometidos

Regências	Erros
Regência 0	Gramática: →pronome pessoal (uso e posição): “te digo”; “me tratou”. Léxico: →seleção lexical: “trabalhador” = “farmacêutico”. Discurso: →linguagem coloquial: “Eu preciso aliviar porque estou muito enfadada”.
Regência 1	Gramática:

	→Falta pronome possessivo: “devido a emissões”. Léxico: →seleção lexical: “despojamos muita comida”. Grafia: →ortografia: “<i>ded</i> produção intensiva”; →pontuação: “quantidades de água...”. Discurso: →linguagem coloquial: “A indústria de carne é muito ruim”.
Trabalho final	Gramática: →conjugação verbal: “comê-los”; →preposição: uso inadequado: “com o que quiser”, “em nossas”, “eu não gosto nem marcas de luxo, nem uso de peles de animais”, “Eu os considero classistas e que não contribuem com nada de bom para a sociedade”; →pontuação: uso de vírgula em “não é muito ético,”.

Anexo 44

Aluno 4

Tabela 27: Introdução

Regências	Avaliação
Regência 0	Apresenta introdução breve, com exposição do tema que será tratado ao longo do texto.
Regência 1	Apresenta introdução curta, mas não apresenta argumentos plausíveis.
Trabalho final	Apresenta introdução com argumentos iniciais solicitados na ordem da atividade.

Tabela 28: Corpo do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Elaboração de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo	Elabora argumentos.	Elabora argumentos e os ilustra com exemplos e com dados concretos.
Elaboração de contra-argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo	Elabora contra-argumento sem ilustrar dados e exemplos.	Elaborada o contra-argumento, ilustra dados e exemplos.

Tabela 29: Conclusão

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
-------------------	-------------------	-------------------	-----------------------

Resumo de argumentos	Não efetiva resumo argumentativo.	redundância argumentativa	retoma e reforça os argumentos na conclusão.
Reforça a tese	Não se aplica por ser um texto narrativo	Apresenta breve reforço de tese em seus argumentos.	Apresenta amplamente reforço de tese em seus argumentos.

Tabela 30: Lógica do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Interligação entre argumentos e tese	Não se aplica por ser um texto narrativo	Apresenta interligação entre argumentos e tese.	Apresenta interligação entre argumentos e tese.
Uso de conectores	Apresenta o uso de conectores: “logo”, “quando”, “naquele momento”, “depois”, “era quase”.	Dificuldade no emprego de conectores.	Apresenta menos dificuldade em empregar conectores.
Justificação com exemplos ou dados objetivos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Não apresenta exemplos e dados concretos.	Apresenta exemplo e ilustra com dados e exemplos.

Tabela 31: Aspectos formais do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Destaque dos parágrafos	Apresenta dificuldades no	Destaca parágrafos de forma clara e estruturada.	Destaca parágrafos de forma clara e estruturada.

	destaque dos parágrafos.		
Ortografia, acentuação e pontuação	Apresenta muitas dificuldades.	Apresenta pouca dificuldade	Apresenta pouca dificuldade
Léxico	Apresenta grande dificuldade. Não apresenta riqueza vocabular, usando muitas expressões coloquiais	Apresenta dificuldade e inadequação lexical.	Apresenta ainda alguma dificuldade de seleção lexical.
Preposição	Apresenta algumas dificuldades no uso apropriado das preposições.	Dificuldade em empregar algumas preposições.	Dificuldade em empregar corretamente algumas preposições, mas apresenta melhoras significativas
Conjugação verbal	Apresenta boa conjugação verbal.	Apresenta dificuldade no uso de alguns verbos.	Apresenta algumas dificuldades.
Sintaxe	Apresenta alguma dificuldade em estruturar frases. Estrutura sintática boa, mas frases longas.	Apresenta alguma dificuldade de estruturar frases.	Escreve frases muito bem estruturadas e com uso lógico, gramatical e argumentativo.

Tabela 32: Erros cometidos

Regências	Erros
------------------	--------------

Regência 0	Gramática: →tempo verbal: recorrente uso dos verbos nos tempos usados no português do Brasil; →concordância de número e gênero: “Era quase 9 horas”= “eram quase 9 horas”; →falta de determinante artigo definido: “se pretende matricular os”; →preposição: confusão de “para”=“nas”; “da manhã”=“na manhã”; →pronome pessoal (uso e posição): uso de “você” Léxico: →seleção lexical: “apologética” é um termo que se aplica a outros campos semânticos; →uso dos verbos estar, ser e ir: uso ao nível coloquial embora correto; →uso inadequado do verb:o “que conheciam minha prima” = “conhecidas da minha prima”; →confusão ao nível da semântica: “uma resposta muito apologética” quando quis dizer que a “resposta justificativa da ineficiência”. Grafia: →acentuação: “chagamos” = “chegámos”, “esperamos” = “esperámos”, “ate”=até”; →pontuação: uso de frases longas que poderiam ser substituídas por orações absolutas, ganhando assim mais clareza no discurso. Discurso: →linguagem coloquial: “que conheciam minha amiga” = “conhecidas da minha amiga”; →expressão de ligação excesso do uso do pronome relativo: “que conheciam minha amiga também tiveram que”;
--------------------------	---

	→linguagem coloquial “ruim”/”tudo tranquilo” coloquial brasileiro “Achei”.
Regência 1	Gramática: →conjugação verbal: “usar” = “usá-lo”; →preposição: falta da preposição “a”; →falta de verbo: “o” = “ser”. Léxico: →seleção lexical: “rápido” = “rapidamente”, alta” = “elevada”. Grafia: →ortografia: “terra” = “Terra” (nome próprio do planeta); →pontuação: vírgula e ponto final na expressão “, então.” Discurso: →expressão de ligação: “então” antes de pontuação; →linguagem coloquial: “é fácil ver que”, “ao” = “pelo”, “faz pior” = “aumenta”, “é fácil”, “a melhorar a temperatura”, “mas também”; →redundância: “regar as plantas”.
Trabalho final	Gramática: →número (plural): “dos” = “do”, “clentes” = “cliente” →conjugação verbal: “precisam” = “têm”, “comprarmos” = “compramos” →preposição: “de” uso indevido, falta da preposição “em”, troca de preposição “a” = “com”, “de” = “do”; →falta de pronome: “que”; →pronome (uso e posição): “algumas” uso indevido, “tanto” = “muito”. Léxico: →seleção lexical: pouco adequada, início do 4º parágrafo não possui léxico. Grafia:

	→ortografia: “fracção” = “fração”, “tactics” = “táticas”, “interacções” = “interações”, “objectos” = “objetos”; →acentuação: “anônimos” = “anónimos”; →pontuação: “,” = “e”, uso indevido de vírgula. Discurso: →linguagem coloquial: “da coisa real”, “ se alguma coisa”.
--	--

Anexo 45

Aluno 5

Tabela 33: Introdução

Regências	Avaliação
Regência 0	Apresenta introdução curta, direta e apelativa.
Regência 1	Apresenta introdução curta, sem argumentos plausíveis.
Trabalho final	Apresenta introdução com argumentos iniciais solicitados na ordem da atividade.

Tabela 34: Corpo do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Elaboração de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Elabora argumentos.	Elabora argumentos.
Elaboração de contra-argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Elabora contra-argumento sem ilustrar dados e exemplos.	Elabora contra-argumento sem ilustrar dados e exemplos.

Tabela 35: Conclusão

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Resumo de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Apresenta redundância nos argumentos.	Retoma os argumentos na conclusão.
Reforça a tese	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Apresenta reforço de tese em seus argumentos.	Apresenta reforço de tese em seus argumentos.

Tabela 36: Lógica do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Interligação entre argumentos e tese	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Apresenta Interligação entre argumentos e tese.	Apresenta Interligação entre argumentos e tese.
Uso de conectores	Apresenta conectores: “quando”, “agora”, “tinha”, “tive”, “fui”, “espero”.	Apresenta dificuldade no emprego de conectores.	Não apresenta dificuldade em empregar conectores.
Justificação com exemplos ou dados objetivos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Não apresenta exemplos e dados concretos.	Apresenta exemplos e dados concretos.

Tabela 37: Aspectos formais do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Destaque dos parágrafos	Destaca parágrafos. Porém os inicia quase sempre com conectores temporais, verbos apresentados sequencialmente ou complementos circunstanciais.	Apresenta poucas dificuldades no destaque dos parágrafos.	Não apresenta dificuldades no destaque dos parágrafos.
Ortografia, acentuação e pontuação	Apresenta alguns erros ortográficos e de acentuação.	Apresenta pouca dificuldade.	Apresenta pouca dificuldade.

Léxico	Apresenta uso apropriado, mas não apresenta riqueza vocabular.	Apresenta inadequação lexical.	Apresenta riqueza vocabular e adequada selecção lexical.
Preposição	Apresenta algumas dificuldades no uso apropriado das preposições.	Dificuldade em empregar preposição.	Dificuldade em empregar preposição.
Conjugação verbal	Apropriada conjugação verbal.	Algumas dificuldades no uso de conjugação.	Algumas dificuldades no uso de conjugação.
Sintaxe	As frases usadas pelo aluno possuem uma boa estrutura sintática, embora sejam um pouco curtas.	Apresenta dificuldade em estruturar frases.	Escreve frases estruturadas e com uso lógico, gramatical e argumentativo.

Tabela 38: Erros cometidos

Regências	Erros
Regência 0	Gramática: → falta de pronome pessoal: “tive”=“eu tive”; → pronome pessoal (uso e posição) raramente usa deixando implícito no verbo “fui”=“eu fui”. Léxico: → seleção lexical muito pobre “alguém” = “funcionário”; → uso dos verbos estar, ter, ir e ser é recorrente “tive ontem”, “tive de esperar” “eu tinha” “me tinha”.

	Grafia: →ortografia: “E e” = “Eu”; →pontuação: uso indevido de “()”; troca de pontuação “...” = “!”. Discurso: →redundância pelo uso exagerado do verbo ter: “tive ontem”, “tive de esperar” “eu tinha” “me tinha”; →linguagem coloquial “tinha mandado fazer”=“foi-me exigido que fizesse”.
Regência 1	Gramática: →preposição: troca “na” = “de”, troca da preposição “da” por substantivo “pela”. Léxico: →seleção lexical: adequada para o texto. Grafia: →ortografia: “sector” = “setor”. Discurso: →linguagem coloquial: “e a população que cria”.
Trabalho final	Gramática: →conjugação verbal: “é” = “são”; →numeral (plural): “alimento” = “alimentos”, “produzido” = “produzidos”, “via” = “vias”. Léxico: →uso inadequado do verbo: troca do verbo “precisa” pelo substantivo “deve”.

Anexo 46

Aluno 6

Tabela 39: Introdução

Regências	Avaliação
Regência 0	Apresenta introdução curta, mas sem o tema do texto.
Regência 1	Apresenta introdução clara e breve, mas não expõe a tese.
Trabalho final	Apresenta introdução clara e breve, mas com tese.

Tabela 40: Corpo do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Elaboração de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Elabora argumentos.	Elabora argumentos mas não os ilustra com exemplos, nem com dados concretos.
Elaboração de contra-argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Elabora contra-argumento sem ilustrar dados e exemplos.	Elaborada o contra-argumento.

Tabela 41: Conclusão

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Resumo de argumentos	Não se aplica por ser um texto narrativo	Apresenta resumo argumentativo.	Apresenta resumo argumentativo explanando seu ponto de vista.

Reforça a tese	Não se aplica por ser um texto narrativo	Apresenta reforço de tese em seus argumentos.	Apresenta reforço de tese em seus argumentos.
-----------------------	--	---	---

Tabela 42: Lógica do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Interligação entre argumentos e tese	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Apresenta interligação entre argumentos e tese.	Apresenta interligação entre argumentos e tese.
Uso de conectores	Apresenta uso de conectores: “No Porto”, “na semana passada”, “quando”, “mais tarde”, “agora”, “Então”.	Dificuldade no emprego de conectores.	Dificuldade em empregar conectores.
Justificação com exemplos ou dados objetivos	Não se aplica por ser um texto narrativo.	Apresenta exemplos e dados concretos.	Apresenta exemplo, ilustra com dados concretos.

Tabela 43: Aspectos formais do texto

Categorias	Regência 0	Regência 1	Trabalho final
Destaque dos parágrafos	Não apresenta destaque aos parágrafos.	Apresenta parágrafos destacados.	Apresenta parágrafos destacados.
Ortografia, acentuação e pontuação	Apresenta algumas dificuldades e alguns erros ortográficos e de acentuação.	Apresenta alguma dificuldade.	Apresenta alguma dificuldade.

Léxico	Dificuldade de seleção lexical. Não apresenta riqueza vocabular.	Dificuldade de seleção lexical. Não apresenta riqueza vocabular.	Dificuldade de seleção lexical. Não apresenta riqueza vocabular.
Preposição	Apresenta dificuldade em empregar preposições.	Apresenta dificuldade em empregar preposições.	Apresenta dificuldade em empregar preposições.
Conjugação verbal	Apresenta dificuldade na conjugação verbal.	Apresenta dificuldade na conjugação verbal.	Apresenta dificuldade na conjugação verbal.
Sintaxe	Apresenta alguma dificuldade em estruturar frases. Estrutura sintática fraca e com frases longas.	Apresenta dificuldade em estruturar frases.	Escreve frases estruturadas e com uso lógico, gramatical e argumentativo.

Tabela 44: Erros cometidos

Regências	Erros
Regência 0	Gramática: →tempo verbal inadequado: “enviará”=“enviar”; →uso indevido de um verbo pronominal reflexo “-lo”=“lhos”; →ênclise, mesóclise e próclise: “-lo”=“lhos”; →pronome pessoal: uso vulgar e coloquial “quando ela” “ela pediu”. Léxico: →seleção lexical pobre; →uso dos verbos estar e ser demasiado frequente; →uso inadequado do verbo “enviará”=“enviar”.

	Grafia: →pontuação com base na oralidade.
Regência 1	Gramática: →conjugação verbal: “aumentado” = “aumentou”, “será melhorada” = “melhoraria”; →preposição: “na em” = “de”; → plural: “os processos de refrigeração de carnes geram um”. Léxico: →seleção lexical: “estilo mediterrâneo” = “dieta mediterrânea”.
Trabalho final	Gramática: →conjugação verbal: “eles estavam diminuindo”; →preposição:”O Uso das peles de animais”, “produtos com peles de animais”, “com” = “sobreal”, “pela” = “à”. Grafia: →ortografia: “mixturam”, “protegerê-las”; →acento: “indústria”. Discurso: linguagem coloquial: “que não vão usar”.