U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA
SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

O contributo dos marcadores discursivos para o desenvolvimento da expressão oral em português língua estrangeira no nível A1.2

Yuan Liu

M

2022



Yuan Liu

O contributo dos marcadores discursivos para o desenvolvimento da expressão oral em português língua estrangeira no nível A1.2

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Yuan Liu

O contributo dos marcadores discursivos para o desenvolvimento da expressão oral em português língua estrangeira no nível A1.2

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho

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

Aos meus pais

Sumário

Declaração de honra 4
Agradecimentos 5
Resumo 6
Abstract 7
Índice de Figuras 8
Índice de Tabelas 9
Índice de Gráficos 10
Lista de abreviaturas e siglas 11
Introdução 12
1.Fundamentação teórica 16
1.1. Expressão oral 16
1.1.1. Desenvolvimento da expressão oral em aulas de LE 16
1.1.2. Atividades didáticas de expressão oral 20
1.2. Aprendizagem de PLE no nível A1.2 23
1.2.1. Os descritores do QECR e do CEFR Companion Volume 23
1.2.2. A expressão oral nos documentos de referência 27
1.3. Marcadores discursivos 32
1.3.1. Propriedades semânticas e pragmáticas dos marcadores discursivos 33
1.3.2. Categorias consideradas mais adequadas ao ensino-aprendizagem de PLE no nível inicial 38
2.Implementação do plano pedagógico-didático 44
2.1. Contextualização do estágio pedagógico 44
2.2. Caraterização do público-alvo 44
2.3. Regências aplicadas 51
2.3.1. Regência 0 52
2.3.2. Regência 1 54
2.3.2.1. Descrição das atividades 54
2.3.2.2. Resultados e comentários 59
2.3.3. Regência 2 60
2.3.3.1. Descrição das atividades 61

2.3.3.2. Resultados e comentários 66
2.3.4. Regência 3 68
2.3.4.1. Descrição das atividades 69
2.3.4.2. Resultados e comentários 74
4.Análise dos trabalhos sobre o uso dos marcadores discursivos 78
4.1. Dimensão do uso dos marcadores na escrita 78
4.2. Dimensão do uso dos marcadores na expressão oral 81
Considerações Finais 86
Referências Bibliográficas 88
Anexos 93
Anexo 1. Questionário inicial 94
Anexo 2 PPT da Regência 0 102
Anexo 3 Ficha da Regência Zero 105
Anexo 4 PPT da aula 21ª 108
Anexo 5 Ficha da aula 21ª 113
Anexo 6 PPT da aula 22ª 116
Anexo 7 Ficha da aula 22ª 118
Anexo 8 Questionário da regência 1 120
Anexo 10 PPT da aula 29ª 125
Anexo 11 Ficha da aula 29ª 129
Anexo 12 PPT da aula 30ª 133
Anexo 13 Ficha da aula 30ª 139
Anexo 14 Questionário da regência 2 143
Anexo 15 PPT da aula 33ª 149
Anexo 16 Ficha da aula 33ª 154
Anexo 17 PPT da aula 34ª 158
Anexo 18 Ficha da aula 34ª 162
Anexo 19 Questionário da regência 3 167

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio 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 autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto, 15 de setembro de 2022

Yuan Liu

Agradecimentos

Gostaria de exprimir o meu agradecimento a todos aqueles que me ofereceram apoios preciosos na realização deste relatório de estágio:

Agradeço à Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho pela disponibilidade e paciência que sempre demonstrou durante o estágio, pelos comentários, sugestões e correções de melhoria na elaboração deste relatório.

Agradeço à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte pelo fornecimento dos conhecimentos de pragmática na unidade curricular de Pragmática e Análise do discurso como uma parte do enquadramento teórico do relatório.

Agradeço a todos os professores doutores do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da FLUP pelo apoio académico valioso.

Agradeço aos alunos da turma do nível A1.2 do primeiro semestre do ano letivo 2021/2022 do Curso Semestral de Português para Estrangeiros que me aceitaram como a sua professora estagiária e mostaram grande simpatia e apoio nas aulas.

Agradeço a todos os colegas de estágio e de mestrado, especialmente ao José Miguel Silva Oliveira e à Barbara Fernandes, por me terem ajudado no estágio.

Por fim, queria expressar o meu agradeço à minha família, que esteve sempre a encorajar-me e apoiar-me durante a elaboração do relatório, à distância, e a todos aqueles que me acompanharam ao longo do meu mestrado.

Resumo

Hoje em dia, o desenvolvimento da expressão oral tem vindo a ocupar uma parte cada vez mais importante na sala da aula de português língua estrangeira. Nas atividades de expressão oral, o professor deve não apenas centralizar-se em transimitir os conhecimentos linguísticos, mas também tomar consciência da importância da competência pragmática.

Visto que os marcadores discursivos desempenham um papel significativo no desenvolvimento da competência pragmática da expressão oral, uma experimentação do ensino dos marcadores discursivo foi concretizada numa prática pedagógico-didática realizada uma turma de nível A1.2 do Curso Semestre de Português para Estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, durante o primeiro semestre do ano letivo 2021/2022.

Na fase da preparação deste estudo, a professora estagiária procurou obter o enquadramento teórico nos âmbitos da expressão oral e dos marcadores discursivos e escolher os marcadores mais adequados ao nível inicial, recorrendo os descritores existentes nos documentos de referência sobre o ensino da língua estrangeira. De seguida, desenhou-se a planificação das regências que contém o conteúdo da abordagem dos marcadores discursivos em torno de temas diversificados. Depois da descrição de cada regência, para realizar a hetero e a autoavaliação, consideraram-se os comentários e os resultados recolhidos nos questionários preenchidos pelos alunos e nas sessões de comentário realizadas pelo grupo de estágio. No final, a fim de observar os resultados obtidos desta experimentação, foram analisados os trabalhos escritos e orais dos alunos, de maneira a obervar a, eventual, progressão no uso dos marcadores discursivos e o contributo destes para o desenvolvimento da expressão oral junto de alunos do nível inicial.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira, Marcadores discursivos, Expressão oral, Competência Pragmática

Abstract

Nowadays, the development of oral expression has been occupied an increasingly important part in the classroom of portuguese as a foreign language. In oral expression activities, the teacher should not only focus on transmitting linguistic knowledges, but also become aware of the importance of pragmatic competence.

As discursive markers play a significant role in the development of pragmatic competence in oral expression, a teaching experimentation of discursive markers was carried out in a pedagogical-didactic practice, which took place in the Semester Course of Portuguese for Foreigners class (level A1.2) of the faculty of Arts and Humanities of the University of Porto during the first semester of the 2021/2022 academic year.

In the thesis preparation stage, the estudant teacher aimed to obtain the theoretical framework in the areas of oral expression and discursive marker and to choose appropriate markers for estudantes at initial level with the help of descriptors at initial level in reference documents for foreign language teaching. Then, a lot of the content has been designed, which contained abundant teaching activities to transmit knowledge about discursive markers on diferente topics. As a part of hetero-assessment and self-assessment, comments and results of the classes were concluded, based on three questionnaires filled out by estudantes and sugesstions and comments at meetings helded after the classes. At the end, in order to observe if this experiment had a positive result, the writting and oral works of the students were analyzed in order to discover improvements in the use of markers and the contribution of discursive markers to the development of oral expression of students at initial level.

Key-words: Portuguese as a Foreign Language, Discourse Marker, Oral Expression, Pragmatic Competence

Índice de Figuras

FIGURA 1 – MODELO DE EXPRESSÃO ORAL (BYGATE, 1987, CITADO POR CASSANY, LUNA & SANZ, 1994, P. 142)..... 18
FIGURA 2 – MODELO BÁSICO PARA ENSINAR HABILIDADES PRODUTIVAS DESENHADO POR HARMER (2013, P. 276)..... 21
FIGURA 3 – SÍNTESE DA CLASSIFICAÇÃO DOS MARCADORES DO DISCURSO DO ESPANHOL DE MARTÍN E PORTOLÉS (1999, PP. 4081-4082) ADAPTADA AO PORTUGUÊS POR MORAIS (2011, P. 97) 37
FIGURA 4 – SISTEMATIZAÇÃO DE CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E FUNÇÕES DA CLASSE GERAL DE CONETORES, SEGUNDO COUTINHO, 2008 41
FIGURA 5 – PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DOS MC (PIMENTEL & SILVA, 2014, P. 170-171) 42

Índice de Tabelas

TABELA 1 – DESCRITORES DA COMPETÊNCIA DE PRODUÇÃO ORAL DO NÍVEL A1 E DO NÍVEL A2（LEIRIA *ET AL*., 2008, PP. 17-18） 27
TABELA 2 – DESCRITORES DE ATIVIDADES DA EXPRESSÃO ORAL DO NÍVEL A1 NO QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, PP. 91-94) E NO CEFR (CONSELHO DA EUROPA, 2020, PP. 62-66) 30
TABELA 3 – DESCRITORES DA EXPRESSÃO ORAL NO NÍVEL A1 (GROSSO *ET AL*., 2011, P. 16) 39
TABELA 4 – CRONOGRAMA DAS REGÊNCIAS 51
TABELA 5 – MARCADORES-CONETORES DISCURSIVOS PORTUGUESES APLICÁVEIS NO NÍVEL A1.2 72
TABELA 6 – PROPOSTA TAXONÓMICA DOS MD APLICADA NA ANÁLISE DOS TRABALHOS 78
TABELA 7 – SITUAÇÃO DA ESCOLHA DOS MARCADORES DISCURSIVOS NA ESCRITA 3 81
TABELA 8 – SITUAÇÃO DOS USOS DOS MD NAS DUAS DRAMATIZAÇÕES 82
TABELA 9 – FICHA DA TRANSIÇÃO DA INTERAÇÃO ORAL NA ATIVIDADE DE DRAMATIZAÇÃO 83

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – LÍNGUA(S) MATERNA(S) DA TURMA 45
GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA DAS INDICAÇÕES DE DIFICULDADES NA TURMA 46
GRÁFICO 3 – FREQUÊNCIAS DAS INDICAÇÕES DE EXPETATIVAS NA TURMA 48
GRÁFICO 4 – TIPOS DE MATERIAIS/ ESTRATÉGIAS/ SITUAÇÕES DE TRABALHO PREFERIDOS PELOS ALUNOS 49
GRÁFICO 5 – RAZÕES POR QUE QUER APRENDER PORTUGUÊS 50
GRÁFICO 9 – MD USADOS NA ESCRITA 1 79
GRÁFICO 10 – MD USADOS NA ESCRITA 2 80

Lista de abreviaturas e siglas

EO ..... EXPRESSÃO ORAL

FLUP ..... FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

LE ..... LÍNGUA ESTRANGEIRA

LM ..... LÍNGUA MATERNA

MC ..... MARCADOR CONVERSACIONAL

MD ..... MARCADOR DISCURSIVO

PLE ..... PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

QECR ..... QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO, AVALIAÇÃO (CONSELHO DA EUROPA, 2001)

Introdução

"Os diferentes de atos de fala podem ser realizados no uso de língua, em função do objetivo comunicativo que se pretende alcançar"

(Raposo *et al*, 2013, p. 2667)

O ser humano usa linguagem para alcançar os seus objetivos comunicativos e a ação envolvida num determinado uso da língua chama-se ato de fala. John Austin (1975), considera três tipos de atos presentes em qualquer ato de fala: o ato locutório, o ato ilocutório e o ato perlocutório. Segundo Raposo *et al* (2013, p. 2674), o ato locutório possui um significado e consiste na produção de uma expressão linguística, o ato ilocutório possui uma determinada força como uma ação caraterizável pelas suas funções comunicativas e o ato perlocutório produz um efeito e age sobre o interlocutor. Em cada ato de fala quer oral ou quer escrito, o marcador discursivo desempenha um papel importante no processo da interpretação do discurso e da verificação das funções comunicativas, porque pode construir a coesão e a coerência do enunciado, mostrando a função pragmática dele.

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da intervenção pedagógico-didática supervisionada em ensino de Português Língua Estrangeira (doravante, PLE), tendo como o objetivo principal observar o contributo dos marcadores discursivos para o desenvolvimento da expressão oral (doravante, EO) dos alunos no nível inicial no estágio. A motivação para este estudo vem dos os seguintes fatores: a) Apesar de a competência da EO ser adquirida antes da competência de produção escrita, desde o nascimento, como escreve Reis (2012, p.8), a aquisição da EO da língua estrangeira não é tão fácil. O desenvolvimento da EO têm vindo a ocupar uma parte cada vez mais importante nas aulas de língua e o professor de PLE necessita de mais investigação na pedagógico-didática deste tipo de atividades. b) Normalmente aprendem-se os marcadores discursivos de forma sistemática desde o nível elementar, no entanto, como

os alunos de PLE no nível A1.2 produzem, tendencialmente frases separada na EO, em vez de criar um discurso oral coeso, é relevante abordar os marcadores discursivos no nível inicial para observar se a aprendizagem dos mesmos pode promover a sub-competência pragmática dos alunos.

Segundo Escandell Vidal (2006, pp. 15-16), "a Pragmática é o estudo dos princípios que regulam o uso da linguagem na comunicação, isto é, as condições que determinam tanto o emprego de um enunciado concreto por parte de um falante concreto em uma situação concreta, como sua interpretação por parte do destinatário.". Desde o nível inicial, os alunos não só precisam dos conhecimentos linguísticos, mas também necessitam da competência pragmática para atingir os seus objetivos comunicativos através do uso de enunciados num contexto concreto. Visto que os marcadores desempenham a função de guiar de acordo com as suas distintas propriedades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas (Morais, 2011. p. 93), abordagem pedagógica dos marcadores discursivos na aula de PLE tem vindo a ser um tópico cada vez mais popular investigado pelos professores, também no contexto do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, em que este reltório se enquadra (Alves, 2012; Pimentel & Silva, 2013; Couto, 2019; Barreiro, 2020).

Com efeito, o presente trabalho desbruça-se sobre o desenvolvimento da EO de PLE através da introdução dos marcadores discursivos no nível inicial. Para colocar esta ideia em prática, foi realizado o estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira no Curso Semestral de Português para Estrangeiros, nível A1.2, no primeiro semestre do ano letivo de 2021/2022, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Ao longo do estágio, foram dadas no total seis aulas de noventa minutos ao público-alvo que foi composto pelos 7 alunos adultos de diferentes nacionalidades. As seis aulas foram foram divididas em três regências e cada regência teve o seu próprio tema e os marcadores discursivos a lecionar.

O presente relatório de estágio consite em três capítulos: 1) fundamentação teórica; 2) implementação do plano pedagógico-didático; 3) análise dos trabalhos sobre o uso dos marcadores.

No primeiro capítulo, procura construir uma base teórica sólida para a realização da intervenção pedagógico-didática. No primeiro ponto, apresentam-se os conhecimentos sobre o desenvolvimento da EO em aulas de língua estrangeira (doravante, LE), concluindo a sua história, o modelo da EO proposto por Bygate (1987) e as estratégias do desenvolvimento da EO do professor de LE, bem como os modos de avaliação qualitativa da EO. Além disso, referem-se as atividades da EO autogeridas e multigeridas e o modelo básico para ensinar habilidades produtivas desenhado por Harmer (2013, p. 276). No final, menciona os papéis que o professor deve desempenhar e os desafios que enfrenta na implementação das atividades de EO.

O segundo ponto pretende conhecer os descritores em termos do tema do relatório dos documentos de referência de LE, por exemplo, o descritor da produção oral no nível A1, o descritor da competência linguística geral, os descritores da competência pragmática e sociolinguística. Na segunda parte do segundo ponto, foca-se na procura mais profunda da metodologia do desenvolvimento da EO do nível inicial recorrendo aos documentos de referência.

No terceiro ponto, destina-se à procura das razões de aprendizagem dos marcadores discursivos em contexto do ensino de PLE. Explica-se o conceito e a função principal do marcador discursivo e salienta-se a importância do desenvolvimento da competência pragmática do público aprendente, mais especificamente, da competência discursiva. Além disso, as propriedades pragmáticas e semânticas dos marcadores discursivos serão mostradas e as diferenças entre os marcadores discursivos, conetores e marcadores conversacionais serão verficadas. No fim, escolhem-se as categorias consideradas mais adequadas dos marcadores discursivos ao ensino-aprendizagem de PLE no nível inicial.

O segundo capítulo visa apresentar a implementação do plano pedagógico-didática desenhado pela professora estagiária, incluindo a contextualização do estágio pedagógico, a caraterização do público-alvo, os conteúdos das regências e os resultados e comentários das regências respetivas que mostra a evolução do estágio.

No capítulo último, analisam-se os trabalhos sobre o uso dos marcadores realizados pelo público-alvo, de maneira a concluir do contributo dos marcadores discursos para o desenvolvimento da expressão quer oral quer escrita dos alunos no nível A1.2.

1. Fundamentação teórica

1.1. Expressão oral

A expressão oral é uma das competências linguísticas básicas e faz parte da oralidade, a qual envolve a EO e a compreensão oral. Como se sabe, a EO desempenha um papel importante na comunicação oral através do uso de linguagem e serve para concretizar diferentes tipos de finalidades. Como Brown (1994) e Burns & Joyce (1997) (citado por Moreira, 2015) defendem, "a EO é um processo interativo de construção de significado, que envolve a produção, a receção e o processamento de informação". Segundo Baralo (2000, p. 11, citado por Durão & Lopes, 2005, p. 81), a EO "envolve além da articulação sucessiva dos fonemas, elementos prosódicos, paralinguísticos e extralinguísticos".

Além disso, a EO requer que quem aprende tenha a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática. A competência linguística exige que saiba utilizar aspetos específicos da linguagem como regras gramaticais, pronúncia ou vocabulário; a competência sociolinguística e a competência pragmática exigem que compreenda também quando, porquê e como produzir o discurso. Por isso, em aulas de quer Língua Estrangeira (doravante LE) ou quer Língua Materna, o professor não apenas pode dar mais conhecimentos linguísticos, mas deve também oferecer alguns saberes no âmbito da sociolinguística e pragmática ao desenvolvimento da EO no sentido de deixá-los falar de forma mais nativa.

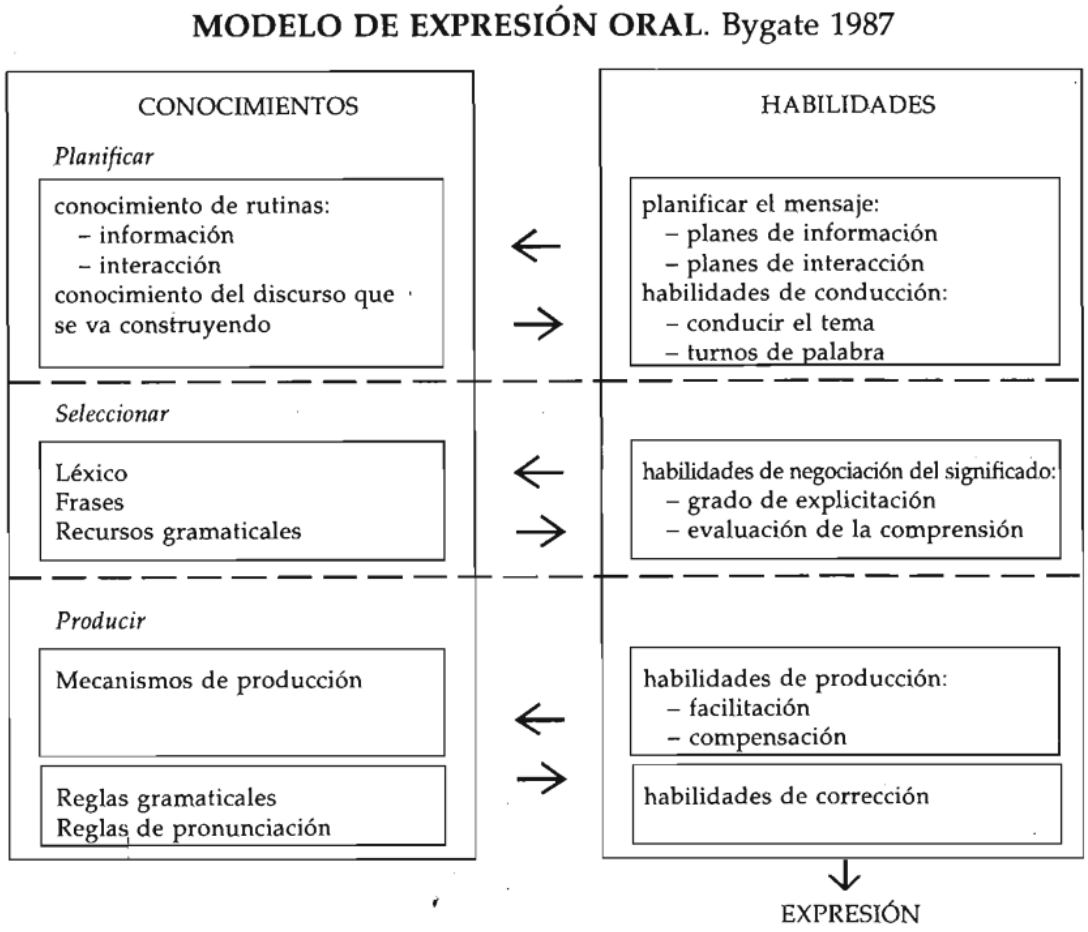
1.1.1. Desenvolvimento da expressão oral em aulas de LE

Como todos sabem, como EO é uma das competências linguísticas, o desenvolvimento desta capacidade desempenha um papel importante quanto às abordagens de ensino-aprendizagem de LE. Vale a pena refletir neste aspeto e investigar mais profundamente para construir uma base teórica sólida de modo a realizar o desenvolvimento de práticas reflexivas respetivas.

Em primeiro lugar, vamos conhecer a história do desenvolvimento da EO em aulas de LE na perspetiva geral do ensino das LE. Como escreveu Prudêncio (2016, p. 11), "ao longo da história do ensino das línguas estrangeiras, o processo de ensino-aprendizagem de LE realizou-se em conformidade com as metodologias vigentes, as quais davam primazia a diferentes destrezas.". No século XIX, segundo Harmer (2013, p. 63) e Santos (2012, p. 51), o foco da EO estava situado na leitura de textos literários com o Método Gramática-Tradução. Em finais do século XIX, devido ao aumento de contatos internacionais e à necessidade de criar uma situação de imersão a favorecer a EO, segundo Aguilar López (2006, pp.134-135), propõe-se "o Método Direto" cujo objeto de estudo é a linguagem da vida quotidiana, o qual privilegia a EO, mas baseava-se num conjunto exercícios de perguntas e respostas sem o aumento da interação aluno-aluno. Entre o final do século XIX e meados do século XX, o desenvolvimento da EO não recebia muita atenção nas aulas de LE. Nos anos 70 do século XX passa a ocupar um lugar de destaque, graças ao aparecimento da teoria de Chomsky (1965) que introduz o conceito de "competência linguística" em sua elaboração da gramática gerativa e ao surgimento da Abordagem Comunicativa e do conceito de "competência comunicativa" proposta por Hymes (1972). Ele defende que os falantes nativos não só adquirem as regras formais da língua, mas adquirem mais regras, como regras sociolinguísticas. Desde aquela época, cada vez mais linguistas e docentes dedicam-se ao desenvolvimento da EO em aulas de LE.

Conforme o modelo teórico apresentado por Bygate (1987, citado por Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 142), há quatro capacidades num processo da EO que são planificar, conduzir, negociar e produzir o discurso, como a figura 1 mostra.

Figura 1 – Modelo de expressão oral (Bygate, 1987, citado por Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 142)



Na mesma obra (Cassany, Luna & Sanz, pp. 148-149) sublinha-se que no processo da produção de um discurso, o locutor deve ter capacidades de facilitar, compensar e corrigir a produção. Além dos aspetos verbais, o falante também tem que considerar os aspetos não verbais, como o controlo da voz, o uso dos códigos não verbais adequados por exemplo gestos e movimentos, direção do olhar. Este modelo mostra os conhecimentos e habilidades usados na EO e a seguir, vamos ver como aplicar este modelo no ensino de PLE para desenvolver esta competência.

Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante QECR), "para falar, o aprendente deve ser capaz de: Planear e organizar uma mensagem (capacidades cognitivas); formular um enunciado linguístico (capacidades linguísticas),

articular o enunciado (capacidades fonéticas)" (Conselho da Europa, 2001, p. 133). Além disso, este documento também menciona "a competência sociolinguística, a qual diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua" (2001, p.169), e refere os fatores linguísticos relativos ao desenvolvimento desta habilidade, que são "os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferentes de registo, os dialetos e os sotaques" (2001, p. 169). Como Bizarro e Braga defenderam (2006, p. 455), "a partir da pragmalinguística, a língua passa a ser considerada não como um sistema de formas linguísticas, mas como um aspeto da comunicação entre as pessoas". Portanto, a fim de realizar a finalidade do desenvolvimento da EO, o professor tem de deixar os aprendentes de PLE treinarem não apenas as suas competências linguísticas, mas também as sociolinguísticas através das práticas dos exercícios.

Para um professor de LE, que procure desenvolver a EO do público-alvo, é importante considerar estratégias de produção oral. Conforme o QECR (2001, pp. 98-99), "as estratégias de produção envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio de competências diferentes – explorando forças e minimizando fraquezas – de modo a fazer coincidir o potencial disponível com a natureza da tarefa". Podemos observar que um bom professor deve criar oportunidades para que se estabeleça a comunicação com os alunos no caminho do desenvolvimento de EO, desta forma, poderá conhecer as necessidades da comunicação oral dos alunos e ser tolerante em relação às diferenças dos alunos. Além disso, o professor não deve esquecer-se de dar *o feedback* em termos de expressões faciais, gestos e a sequência da conversa de forma a dar a oportunidade de controlar o resultado da comunicação. Como Richards e Rodgers escreveram (2001, pp. 223-224), a aprendizagem de uma língua "depend in immersing students not merely in 'comprehensible input' but in task that require them to negotiate and engage in naturalistic and meaningful communication". Por isso, a competência de comunicação do professor desempenha um papel importante no ensino da LE.

Quanto à avaliação qualitativa de EO, o QECR (2001, pp. 264-265) menciona que:

> “as escalas exemplificativas conterão doze categorias relevantes para a avaliação oral: estratégias de tomada de palavra, estratégias de cooperação, pedido de explicação, fluência, flexibilidade, coerência, desenvolvimento temático, correção, competência sociolinguística, âmbito geral, amplitude do vocabulário, correção gramatical, domínio de vocabulário, domínio de fonologia.”

Como este trabalho se destina a permitir aos aprendentes no nível inicial melhorar a qualidade da sua EO através do ensino-aprendizagem de alguns marcadores discursivos adequados, permite satisfazer um dos critérios referidos acima - construção da coerência e coesão do discurso. Conforme Vilà (1991, citado por Cassany, Sanz & Luna, 1994, p. 186), a coerência e coesão textual exigem adequação ao contexto, estrutura textual, clareza de ideias, organização das ideias, seleção de ideias.

Em suma, para aprendentes da LE, o desenvolvimento da EO precisa não só do aumento dos conhecimentos linguísticos, mas também do das competências sociolinguística e pragmática. Para o professor de LE, convém conhecer as necessidades dos alunos primeiramente para estabelecer boa comunicação com eles nas aulas e desenhar atividades da EO com base nos conhecimentos sobre o desenvolvimento de EO e nos critérios da avaliação desta capacidade.

1.1.2. Atividades didáticas de expressão oral

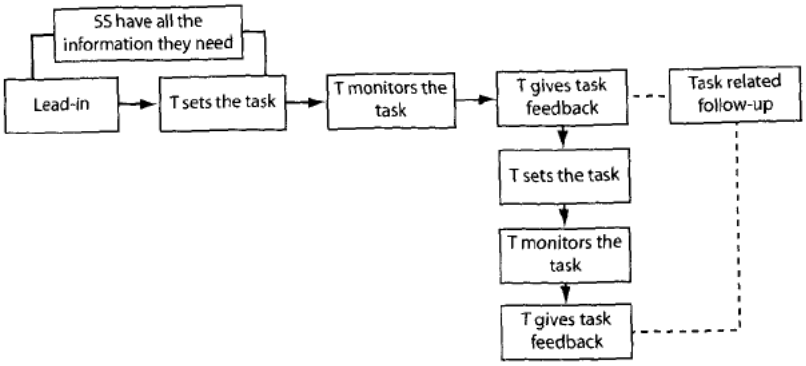
Depois de focarmos alguns aspetos teóricos do desenvolvimento da EO, vamos refletir sobre que tipos de atividades e que estratégias serão usados para desenvolver a EO nas aulas de PLE.

A atividade da EO pode ocorrer na comunicação oral autogerida e na multigerida, em que várias pessoas colaboram na gestão do texto. Os exercícios da EO como comunicação autogerida contém apresentação oral individual, descrição de dados visuais, etc. Por outro lado, os exercícios da EO na comunicação oral multigerida envolvem dramatização em situações específicas, interação aluno-professor ou aluno-aluno, debate etc. Em aulas de LE, recomenda-se o trabalho colaborativo que permite o acesso à comunicação multigerida por “acreditarmos ser mais motivador e ajudar a

derrubar barreiras e estereótipos culturais, promovendo a comunicação e a partilha, e contrariando a tendência para a concorrência e a emulação", como Carvalho e Duarte escreveram (2019, p. 118). O trabalho colaborativo permite aos aprendentes desenvolver a EO nos processos de interação oral quer aluno-aluno quer aluno-professor.

O QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 91) sugere algumas atividades de EO: "anúncios públicos (informações, instruções, etc.); exposições públicas (discurso em reuniões públicas, palestras, sermões, espetáculos, comentários desportivos, apresentação de produtos para vendas, etc.)", bem como as atividades implicam as seguintes capacidades: "ler um texto em voz alta, falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.); desempenhar um papel estudado; falar espontaneamente; cantar". Além disso, uma atividade de EO completa deve incluir quatro fases: primeiro, preparar a atividade atentamente; segundo, introduzir a atividade e dar instruções aos alunos; terceiro, acompanhar a atividade e observar; quarto, fazer avaliação e correção e dar *feedback*, como a figura 2 mostra:

Figura 2 – **Modelo básico para ensinar habilidades produtivas desenhado por Harmer (2013, p. 276)**



Na primeiro frase, o professor deve considerar se é necessário fornecer recursos linguísticos. Segundo Baralo (2000, p. 170), dificuldades a nível do léxico, da pronúncia e da compreensão oral, a falta de recursos linguísticas levam à inibição de falar e de contribuir com a sua participação oral e causam alguma desmotivação aos alunos. Como

se refere no QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 222), “uma imagem positiva de si próprio e a ausência de inibições são suscetíveis de contribuir para o êxito da execução de uma tarefa.”. Por isso, quando o professor desenha e prepara atividades da EO da aula de LE, especialmente para os aprendentes iniciais, precisa de refletir na necessidade de dar recursos linguísticos na pré-atividade. Mas os recursos linguísticos não são obrigatórios, se o professor não der recursos suficientes, o aprendente poderá exprimir à sua vontade utilizando os meios linguísticos disponíveis; se pelo contrário, tiver acesso a um apoio linguístico suplementar, poderá ser mais ambicioso e seguro na formulação e expressão dos seus pensamentos. Por outro lado, exige-se que o professor domine as caraterísticas do público-alvo, por exemplo, o número de alunos, os perfis linguísticos, as necessidades comunicativas, as personalidades cuja diferença influenciará o desenvolvimento da EO e o contributo para as atividades, como confirma Alonso (2012, p. 153). Desta forma, há grandes desafios para se garantir a participação de todos os alunos de forma equilibrada nas atividades da EO.

Na fase da execução das atividades da EO, deve seguir-se uma sequência das pré-comunicativas para as comunicativas. Os exercícios pré-comunicativos servem para motivar, antecipar e preparar os exercícios comunicativos seguintes e devem ser mais fáceis do que o exercício principal de modo a aumentar a autoestima comunicativa do discente. Em aulas de LE, sendo o professor um facilitador, convém colocar o aluno em primeiro plano e ultrapassar obstáculos de fatores que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua não materna através da ativação dos múltiplos saberes e capacidades. Como refere grosso (2006, p. 264), “a relação interpessoal educativa com um público aprendente de diferentes línguas e culturais implica saber gerir a diversidade dos ritmos de progressão na aquisição dos conhecimentos, controlando o tempo das tarefas e consequentemente o silêncio como fator desmotivador, observando o comportamento paralinguístico do próprio aprendente.”. Por isso, podemos concluir que um professor excelente precisa de desempenhar muitos papéis: facilitador, motivador, observador, locutor, “motivando os aprendentes para a interação e tendo a capacidade para atuar, respondendo com rigor e clareza às questões da aprendizagem, quer estas surjam na oralidade, na escrita, ou em ambas”, segundo grosso (2006, p.264).

No final da atividade, como a figura 2 mostra, o professor deve dar *feedback*, quer positivo quer corretivo. Harmer (2013, p.275) escreveu "we will respond to the content of the task and not just to the language the students used. We will show positive aspects of what they have achieved and not concentrate solely on their failings. Finally, we may move on from the task with a *task-related follow-up"*. Por outras palavras, a pós-atividade também é necessária para observar o resultado da atividade e descobrir a progressão do público aprendente.

Em suma, nas atividades didáticas da EO, urge envolver os alunos de forma equilibrada, tornar as tarefas significativas para eles e permitir-lhes aumentar a competência de EO e outras, por exemplo, competência intercultural e competência pragmática, se possível.

1.2. Aprendizagem de PLE no nível A1.2

1.2.1. Os descritores do QECR e do CEFR Companion Volume

Antes de desenhar atividades didáticas de PLE, o professor precisa de conhecer os descritores recorrendo ao QECR e ao CEFR Companion Volume de 2022 que definem seis níveis comuns de referência, de A1 a C2, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar (A1-A2), o utilizador independente (B1-B2) e o utilizador proficiente (C1-C2). Como referido na introdução, o estágio destinou-se a aprendentes adultos no nível A1-nível inicial.

Conforme o QECR, no Quadro 1 "Níveis Comuns de Referência: escala global", prevê-se que o aluno do nível A1 (Conselho da Europa, 2001, p. 49):

> "É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante."

Este quadro mostra-nos uma visão geral da escala geral das especificações que se baseiam na experiência de muitos organismos no domínio da definição de níveis de proficiência. No QECR existe o exemplo que esboça um instrumento de autoavaliação baseado nos seis níveis com o objetivo de ajudar os aprendentes a decidir a que nível pertence. Há cinco dimensões dos descritores a que correspondem cinco competências no nível A1, como mostrado abaixo (Conselho da Europa, 2001, pp. 53-55).

Quanto à compreensão oral, o descritor é "Sou capaz de reconhecer palavras e expressões de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada."

Em relação com a leitura, o descritor é "Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos."

No âmbito da interação oral, o descritor é "Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata."

Sobre a produção oral, o descritor é "Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço."

Em termos da escrita, o descritor é "Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade."

Na Faculdade de Letras da Universidade, separa-se o nível A1 nos níveis A1.1 e A1.2. O curso do nível A1.1 destina-se aos alunos estrangeiros que estão a iniciar-se no estudo da Língua Portuguesa e que não têm como língua materna Espanhol, Italiano ou Romeno, bem como o do A1.2 destina-se aos alunos que estão a iniciar-se no estudo da

Língua Portuguesa e que têm como língua materna Espanhol, Italiano ou Romeno, ou são proficientes nessas línguas. O objetivo geral dos cursos A1.1 e A1.2 é permitir aos alunos concretizarem os descritores do nível A1 (Nível Iniciação) e, eventualmente, transitarem para o nível A2 – Nível Elementar.

Como se refere no ponto 1.1.1., os aprendentes de PLE precisam de treinar não apenas as suas competências linguísticas, mas também as sociolinguísticas e as pragmáticas. Os dois documentos também mostram os descritores em termos destes três tipos de competências:

Em termos de competências linguísticas, o QECR apresenta descritores relativos ao âmbito linguístico geral, à amplitude e ao domínio do vocabulário, à correção gramatical, ao domínio fonológico e ao domínio ortográfico. (Conselho da Europa, 2001, pp. 158-168). No âmbito linguístico geral, o aluno deve ser capaz de "ter um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta."(Conselho da Europa, 2001, p.158). Além disso, o CEFR Companion Volume adiciona outro descritor que é "Has a very basic range of simple expressions about personal details and needs of a concrete type. Can use some basic structures in one-clause sentences with some omission or reduction of elements." (Conselho da Europa, 2020, p. 131).

Para especificar as competências sociolinguísticas do nível A1, o QECR mostra descritores relativamente à adequação sociolinguística: para os aprendentes no nível A1 "é capaz de estabelecer contatos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudades e despedidas; apresentações, dizer *por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc.*" (Conselho da Europa, 2001, p. 173).

Quanto às competências pragmáticas, dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos" (2001, p. 35), para cumprir propósitos interacionais e transacionais do uso da língua, assim como do domínio do discurso (da coesão e da

coerência à identificação de tipos e formas de texto). Há três sub-competências de competências pragmática, conforme o que o mesmo documento refere:

> "as competências pragmáticas dizem respeito ao conhecimento do utilizador/ aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens (Conselho da Europa, 2001, p. 174):
>
> a) organizadas, estruturadas e adaptadas ("competência discursiva")
> b) utilizadas para a realização de funções comunicativas ("competência funcional")
> c) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais ("competência de conceção")"

Em termos de competências discursivas, não há nenhuns descritores disponíveis para o nível de A1 nos âmbitos de flexibilidade, tomada de palavra, desenvolvimento temático, coerência e coesão, domínio ortográfico. No entanto, o professor também pode considerar começar a treinar estas competências de acordo com os descritores do nível A2 a fim de dar uma base sólida e obter uma transição adequada do nível A1 ao nível A2, por exemplo, "é capaz de ligar grupos de palavras com conetores simples, com *e, mas , porque*", "é capaz de utilizar os conetores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma historia ou descrever algo com uma lista simples de informações" e "é capaz de aumentar frases que aprendeu através de recombinação simples dos seus elementos". (Conselho da Europa, 2001, p.178). O CEFR suplementa outro descritor sobre coerência e coesão para o nível de A1, que é "can link words/signs or groups of words/signs with very basic linear conetores (e.g. "and" or "then")" (Conselho da Europa, 2020, p. 141).

No âmbito de competências funcionais, só existe um descritor sobre fluência na oralidade para o nível de A1 no QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 183): "É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.". No entanto, no CEFR adiciona-se outro descritor relativo à precisão proposicional para o nível A1: "Can communicate basic

information about personal details and needs of a concrete type in a simple way." (Conselho da Europa, 2020, p. 142).

Para concluir, os descritores do QECR e do CEFR permitem aos docentes definirem os seus destinos pedagógicos através dos conhecimentos sobre os descritores, por exemplo, em que aspetos se aumentam as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas do público-alvo e deixa os aprendentes de LE autoavaliarem o seu próprio nível para terem acesso à suas próprias aprendizagens mais apropriadas.

1.2.2. A expressão oral nos documentos de referência

Já se referindo à visão teórica geral do desenvolvimento da EO da LE, esta parte procura investigar o processo do desenvolvimento da EO do nível inicial em termos da especificidade do ensino do Português Língua Estrangeira.

As *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário* serve como um documento de referência (Leiria *et al*., 2008) que orienta o ensino de PLNM de modo a ajudar a integração dos alunos imigrantes no Ensino Secundário. Este documento também pode ser consultado pelo professor do ensino de PLE para obter algumas orientações no processo de planificação e da implementação das atividades de EO. Numa tabela deste documento que se chama "5.1. Competências/ Conteúdos: distribuição por níveis de proficiência" (Leiria *et al*., pp. 17-18), referem-se os descritores da competência de produção oral do nível A1 e do nível A2, como a tabela 1 mostra:

Tabela 1 – Descritores da competência de produção oral do nível A1 e do nível A2（Leiria *et al*., 2008, pp. 17-18）

	A1	A2
Exploração/ explicitação, por parte do aluno, de unidade de conteúdo ouvidas ou lidas.	X	

Aperfeiçoamento da articulação, entoação e ritmo do português padrão, através de recitação de quadras populares, letras de canções, etc.	X	X
Leitura de textos em voz alta com correção progressiva ao nível da articulação, pronúncia e expressividade.	X	X
Aperfeiçoamento da fluência oral através da participação em pequenas dramatizações ou diálogo encenados.		X
Reprodução oral do conteúdo de enunciados escritos (do próprio aluno ou não)	X	X
Reelaboração, por parte do aluno, de segmentos orais (ex. reprodução de relatos.)		X
Explicitação de dados visuais (quadros, tabelas, esquemas)	X	X
Descrição de imagens (fotografias, gravuras)	X	X
Apresentação breve de informação sintetizada com recurso a suporte de imagem (quadro, *powerpoint*).	X	
Apresentação breve de uma questão/ problema/ conceito com recurso a suporte de imagem.		X

Esta tabela oferece ao professor um critério das capacidades do desenvolvimento da EO no ensino inicial do PLE e ajuda a desenhar as atividades de PLE de forma apropriada e diversificada, bem como mostra uma visão geral da progressão educativa do público-aprendente.

O mesmo documento também refere algumas orientações metodológicas fundamentais em termos de distribuição de tarefas pelos níveis de iniciação, que merecem a atenção do professor de LE, e escolhem-se alguns fatores envolvidos na aquisição de uma LE quanto ao desenvolvimento da EO (Leiria *et al*., 2008, p. 14):

- “tal como no caso de LM, a competência linguística desenvolve-se por estádios de aquisição. O ensino pode acelerar a progressão, mas não pode alterar esses estádios;

- O erro (oral ou escrito) não deve ser tomado exclusivamente como um dado indicador de um desempenho limitado, mas também como evidência reveladora de estratégias de aprendizagem;

- Cada microssistema está sujeito a uma sequência de aquisição; assim, independentemente da atenção que seja prestada a um determinado microssistema, não é de esperar que os alunos, dos primeiros níveis, o usem adequadamente senão num número muito restrito de contextos;

- Em particular nos níveis iniciais, o desenvolvimento da competência comunicativa é prioritário; corrigir sistematicamente conduzirá a inibição que são prejudicais ao desenvolvimento da competência de aluno. Assim, é necessário ser sensível àquilo que vale a pena um dado estádio de aquisição.”

Através dos conhecimentos destes fatores, reparamos na importância de respeitar o estádio de aquisição de LNM, corrigir e criticar erros adequadamente em vez de corrigir sistematicamente quando o professor de LE desenha e realiza as atividades. Além disso, é indispensável dominar os tipos de atividades e estratégias de EO. A seguir, exploramos mais estes conhecimentos do nível A1 através da observação do QECR e do CEFR. No QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 91), oferecem-se escalas exemplificativas para cinco tipos das atividades de EO e o CEFR adiciona mais uma categoria de atividades de EO e dá mais informações aos cinco anteriores:

Tabela 2 – Descritores de atividades da expressão oral do nível A1 no QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 91-94) e no CEFR (Conselho da Europa, 2020, pp. 62-66)

	QECR	CEFR
Produção oral geral	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.	Can produce simple, mainly isolated phrases about people and places.
Monólogo em sequência: descrever uma experiência	É capaz de se descrever a si próprio, descrever o que faz e onde mora.	Can describe themselves, what they do and where they live. Can describe simple aspects of their everyday life in series of simple sentences, using simple words/signs and basic phrases, provided they can prepare in advanced.
Monólogo em sequência: dar informação	(Não existe)	Can name an object and indicate its shape and color while showing it to others using basic words/signs, phrases and formulate expressions, provided they can prepare in advance
Monólogo em sequência: argumentar (p. ex.: num debate)	Não há descritor disponível	No descriptors available.

Anúncios públicos	Não há descritor disponível	No descritors available.
Dirigir-se a um auditório	É capaz de ler uma declaração muito curta e ensaiada, p. ex.: apresentar um conferencista, propor um brinde.	Can use a very short, prepared text to deliver a rehearsed statement (e.g., to formally introduce someone, to propose a toast).

Vale a pena observar esta tabela antes de desenhar os planos didáticos, especialmente para os professores com falta de experiência, porque permite aos professores de LE do nível de iniciação conhecer que tipo de atividade de EO é pertinente para o público-alvo de modo a produzir o efeito evidente e o resultado agradável em vez de causar ansiedades dos alunos pelo grau alto de dificuldades.

Para concluir o ponto 1.2, o desenvolvimento da EO é uma parte de aquisição de uma LE. Em contexto pedagógico, para um professor, é necessário considerar os fatores e as estratégias envolvidos no estádio de aquisição de LE, por exemplo, maneira apropriada de correção de erros, bem como desenhar e executar as atividades mais adequada de EO recorrendo aos descritores do nível respetivo de modo a concretizar o objetivo de incentivar a competência comunicativa do público aprendente. Além disso, no sentido de promover a competência da EO, os documentos de referência dizem-nos que não podemos ignorar a função importante da competência pragmática em que a coesão e a coerência do discurso oral ocupam um papel crucial, ao mesmo tempo, podemos começar a treinar a coesão e a coerência dos estudantes através da aprendizagem e aquisição dos marcadores discursivos desde o nível inicial.

1.3. Marcadores discursivos

Consideremos a seguinte questão: porquê os Marcadores Discursivos (MD doravante)? Este capítulo destina-se à procura das razões da aprendizagem dos MD em contexto de PLE. Primeiramente, vamos conhecer o significado de MD. Conforme Morais escreve (2010, p. 17), os marcadores discursivos são "unidades linguísticas externas à predicação que realizam no discurso funções de natureza conetiva. Semanticamente, explicitam a relação que liga um dado segmento discursivo ao seu contexto". Eles têm duas características: simples e invariável e sua função essencial é a de conexão de segmentos discursivos. Ou seja, na ausência de MD, o enunciado do falador tem a tendência de exigir maior esforço de processamento do interlocutor por causa da falta de coerência. Porquanto os MD realizam um papel essencial na construção da coerência, desempenham uma parte indispensável no desenvolvimento da EO nas aulas de PLE. Além disso, os MD não só servem para coerência textual, mas também coerência mental. Usando as palavras de Morais (2010, p. 42), "a coerência tem de ser definida em termos da representação cognitiva que os falantes associam a um discurso, e não em termos de caraterísticas linguísticas explícitas presentes no próprio discurso.". Em outras palavras, o que este tipo de coerência mental exige mais é competência pragmática em vez de competência linguística.

Do ponto de vista didático, o ensino da dimensão pragmática é necessário no ensino de PLE. No ponto anterior, já se refere que os aprendentes precisam de obter mais competência pragmática que se atualiza na especificidade de cada domínio do ponto de vista quer recetiva e produtiva da competência em LE. Por isso, o desenvolvimento da EO também tem a ver com o estímulo da competência pragmática. Como Fernandes e Smyth (2019, p. 81) indicam aspetos do uso da competência pragmática no desenvolvimento da oralidade, "da parte da produção e escrita, será necessário, entre outros aspetos, que o aprendente aplique o conhecimento da cortesia, dos graus de formalidade e das normas de interação.". Através destas palavras, podemos observar que é necessário aplicar competência pragmática no ensino de PLE, de mesma maneira, vale a pena introduzir os MD em aulas de PLE.

Além disso, o ensino da dimensão pragmática também deve ser explícito. Segundo Fernandes e Smyth (2019, pp. 80-83), no processo de aquisição da competência pragmática, é importante que "a perceção (*noticing*, proposto por Schmidt em 1990) de certas palavras e estruturas linguísticas nas situações comunicativas passe à tomada de consciência no processamento cognitivo" (2019, p. 80) de maneira a ajudar à "consciência da plasticidade linguística e permite autonomia e liberdade na criação da própria voz" (2019, p. 83). Como a pesquisa sobre os MD pode constituir uma mais-valia – coerência para fazer compreender o discurso oral do falante e estimular a competência pragmática, o ensino explícito dos MD também merece a atenção do professor. Vamos explorar mais o conceito e aplicação do ensino dos MD na aula de LE no nível inicial.

1.3.1. Propriedades semânticas e pragmáticas dos marcadores discursivos

Como mencionado acima, os MD desempenham um papel imprescindível na construção de coerência no discurso. Como Lima escreve (2006, p. 14), "se a nossa preocupação for com o modo como as palavras são usadas pelos utentes da língua para atingir os seus fins comunicativos, estamos perante a pragmática linguística." A pragmática analisa a linguagem em uso, os processos por meio dos quais, ao usarmos a linguagem, produzimos e interpretamos significados. Concluindo, os MD facilitam a transmissão dos significados através de estabelecimento de conexões entre enunciados e da construção de um discurso coeso e coerente, mostrando a sua função pragmática.

Em primeiro lugar, vamos explorar o conceito de enunciado."O enunciado inclui não só o que é dito, e por quem, mas também o modo como é dito e a atenção do que é dito." (Ministério da educação, 2008, p. 11). Por isso, as condições de emissão do enunciado têm a ver com a informação pragmática, a intenção e a relação social. Conforme Almeida e Marinho (2012, p.184), "Por *informação pragmática* entendemos o conjunto de conhecimentos, crenças, suposições, opiniões e sentimentos de um indivíduo em um momento qualquer da interação verbal.". Por outras palavras, um discurso pode ser interpretado em diferentes maneiras depende das várias informações pragmáticas dos interlocutores diferentes.

Como o enunciado exige uma sequência linguística sob os critérios discursivos, a dificuldade da pragmática é encontrar coesão interna acentuada no enunciado. Segundo Lopes (2005, p. 14), o termo "coesão" "inclue-se normalmente recursos idiomáticos explicitamente manifestados na superfície textual, que formalmente instituem conexões semânticas no interior do sintagma, entre sintagma no interior da frase e entre frases.". Através destas palavras podemos saber que a coesão do enunciado se relaciona com conexões semânticas entre unidades linguísticas. Se a coesão não existir no enunciado, os significados principais não se alternam, no entanto, adicionam-se mais custos de processamento da informação por causa da falta de relação que deve ser apresentada.

Morais (2010, p. 268) refere-se o uso dos MD da seguinte forma:

> "entre as unidades linguísticas disponíveis para a sinalização de relações semântico-pragmáticas instauradas no/ pelo discurso, destacam-se os conetores discursivos (também frequentemente designados *marcadores discursivos, partículas discursivas, conetores parentéticos,* entre outros nomes), cujo significado explicita de que modo o segmento em que ocorrem deve ser integrado na representação mental em construção."

Em contexto do ensino de PLE, existem estudos que mostram que é necessário implementar este estudo dos MD com o objetivo de fomentar o uso de MD na EO, e o de contribuir para a sedimentação do conhecimento linguístico e pragmática dos alunos (Pimentel & Silva, 2013; Couto, 2019; Barreiro, 2020).

Dentros das sub-competências pragmáticas mencionadas no ponto 1.2.1, os MDs contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva. Podemos obter esta conclusão através da descrição seguinte sobre a competência discursiva nas *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário* (Minstério da Educação, 2008, pp.11-12):

> "um texto pode ser constituído por várias partes ou sequências de diferentes tipos. Podem ser sequências conversacionais, narrativas, expositivas, descritivas, instrucionais ou argumentativas. (...) Qualquer forma textual mais ou menos tipificada,

independentemente do seu grau de complexidade, tem de respeitar, tanto no oral como no escrito, diversos processos de coesão textual – cadeias de referência, reitarações e substituições lexicais (coesão lexical), os conetores interfrásicos (coesão interfrásica) e a ordenação correlativa dos tempos verbais."

Através deste parágrafo podemos concluir que a competência discursiva necessita de construção da coesão textual. Em Mateus *et al.* (2003, p. 89), considera-se que a coesão textual se refere a "todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual" e inclui coesão gramatical e coesão lexical. No mesmo texto, a autora Duarte (2003, p. 91) também se refere concretamente à coesão interfrásica que faz parte da coesão gramatical: "Esta é assegurada por processos de sequencialização que exprime vários tipos de interdependência semântica das frases que ocorrem na superfície textual". Uma das maneiras mais comuns da construção da coesão interfrásica é a utilização de MD. A autora também propõe dois tipos de coesão interfrásica: a parataxe (ou coordenação) e a hipotaxe (ou subordinação). Segundo afirma Rodrigues (2018, p. 7), "quer ao nível da parataxe, quer ao nível da hipotaxe, é possível observar que os MD, para além de operarem como elementos de ligação, também acrescentam valores semânticos a essa conexão". Por isso, os MDs ou conetores discursivos possuem a função de contribuir para o estabelecimento de coesão interfrásica como uma ferramenta útil, mas não obrigatória. Nesse sentido, faz sentido verificarmos a diferença entre as noções de coesão e de coerência. Segundo Morais (2011, p. 29), a coesão limita-se à conectividade sequencial e superficial como o termo gramatical e relacional e tem uma base eminentemente semântica. Já a coerência refere-se à conetividade conceptual e à sequência mental.

Em termos de semântica, Almeida e Marinho referem a classificação dos MD conforme as funções semânticas diferentes dos MD: "além de certas conjunções de coordenação (*mas, portanto, ora, então*), certas conjunções e locuções conjuntivas de subordinação (*porque, como, com efento, em consequência, o que quer que seja etc.*), grupos nominais ou preposicionais (*apesar disso etc.*) e algumas estruturas que possue um esvaziamento semântico, como parece acontecer com *seja como for*." (2012,

pp.199-200) Mesmo que nem todos os MD tenham função com respeito a semântica, o uso dos MDs serve para aumentar o nível de coesão e coerência textual de modo a facilitar a interpretação do enunciado quer oral quer escrito através de restrição da interpretação de enunciados, ideia proposta por Blakemore (1992).

Há uma tendência de confundir dois conceitos do termo “marcador discursivo”e “conetor”. De acordo com Portolés (1998), conetores são considerados como um tipo concreto de marcador discursivo que realmente coneta de um modo semântico-pragmático com uma suposição contextual facilmente acessível, como *além disso, portanto e no entanto*, e divididos em três categorias: *os conetores aditivos, os conetores consecutivos e os conetores contra-argumentativos*. Por causa da dificuldade de encontrar um significado de conexão em certos marcadores, Martín e Portolés (1999) classificam os marcadores em *estruturadores da informação, conetores, reformuladores, operadores argumentativos e marcadores conversacionais*. Em cada uma destas classes, existem diversas subclasses, tendo em conta as funções discursivos dos diferentes MD, como a figura 3 mostra.

Figura 3 – Síntese da classificação dos marcadores do discurso do espanhol de Martín e Portolés (1999, pp. 4081-4082) adaptada ao português por Morais (2011, p. 97)

TIPOS E SUBTIPOS		EXEMPLOS
Estruturadores da Informação	comentadores	*pues, pues bien, así las cosas, dicho esto*
	ordenadores	*en primer lugar/en segundo lugar; por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, finalmente*
	digressores	*por cierto, a todo esto, a propósito*
Conectores	aditivos	*además, encima, aparte, por añadidura, incluso, es más*
	consecutivos	*por tanto, por conseguiente, consiguientemente, por ende, en consecuencia, de resultas, de ahí, entonces, pues, así, así pues*
	contra--argumentativos	*en cambio, por el contrario, al contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, empero, ahora bien, ahora, eso sí*
Reformuladores	explicativos	*o sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, dicho de otro modo*
	retificativos	*mejor dicho, mejor aún, más bien, digo*
	de distanciamento	*en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier modo*
	recapitulativos	*en suma, en conclusión, en resumen, en síntesis, en definitiva, a fin de cuentas, en fin, total, al fin y al cabo, después de todo*
Operadores Argumentativos	de reforço	*en realidad, en el fondo, de hecho*
	de concreção	*por ejemplo, en concreto, en particular*
Marcadores Conversacionais	de modalidade epistémica	*en efecto, efectivamente, desde luego, naturalmente, claro, sin duda, por lo visto*
	de modalidade deôntica	*bueno, bien, vale, de acuerdo*
	enfocadores da alteridade	*hombre, bueno, vamos, mira, oye*
	metadiscursivos conversacionais	*ya, sí, bueno, bien, eh, este*

Segundo Morais (2011, pp. 93-95), "os estruturadores da informação são marcadores que servem para assinalar a organização informativa dos discursos" (2011, p. 93); os conetores são MDs que "vinculam semântica e pragmaticamente um membro

do discurso com outro membro anterior" (2011, p. 94); os reformuladores são marcadores que "aprensentam o membro discursivo que introduzem como uma nova formulação de um membro anterior (explícito ou implícito)" (2011, p. 94); os operadores argumentativos são marcadores que "condicionam as possibilidades argumentativas do membro discursivo em que se inserem, mas sem o relacionarem com outro membro anterior" (2011, p. 95); o grupo dos marcadores conversacionais (doravante, MC) "é estabelecido com base em diversas funções discursivas associadas à comunicação oral".

Em conclusão, embora esta descrição dos MDs não seja critério de classificação única e ainda tenha alguns aspetos a redefinir, mostram-nos a caraterização em termos semênticos e funcionais e a descrição das propriedades semânticas e pragmáticas dos MDs. Através dos conhecimentos das definições relacionadas com pragmática e MD, abordamos uma visão mais clara para escolher categorias pertinentes dos MD ao nível linguístico de maneira a melhorar o ensino dos MD em aulas de PLE.

1.3.2. Categorias consideradas mais adequadas ao ensino-aprendizagem de PLE no nível inicial

Como se refere no ponto 1.3.1, o ensino de MDs contribui para o desenvolvimento da competência discursiva, ou seja o desenvolviemento da competência pragmática a melhorar a EO. Este estudo tem como o objetivo principal investigar e explorar os contributos dos MD para o desenvolvimento da EO em PLE no nível A1.2. De acordo com a *QuaREPE- Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*, Documento Orientador (Grosso *et al*., 2011, p. 16), em termos do uso de língua, "a seleção de uma área temática que motive e interesse os aprendentes e que seja adequada ao seu nível etário e ao contexto e uma das questões fulcrais na organização do processo de ensino e aprendizagem. De mesma maneira, a escolhas dos MD aplicados no ensino-aprendizagem de PLE também deve ser pertinente ao nível língustíca geral e ao contexto da turma. O mesmo decumento também mostra os descritores da produção oral/ interação oral no nível A1.2 numa tabela dos descitores de níveis de competências, como a seguinte tabela apresenta:

Tabela 3 – Descritores da expressão oral no nível A1 (Grosso *et al*., 2011, p. 16)

	A1
Produção/ Interação Oral	É capaz de usar frases simples para falar de si próprio, da família, dos amigos, do local onde vive, dos tempos livres e gostos, estados físicos e psicológicos.
	É capaz de interagir sobre assuntos conhecidos e do seu interesse, desde que o interlocutor esteja preparado para repetir ou parafrasear a um ritmo de elocução muito lento, e ajude a reformular.
	É capaz de dar instruções breves e simples, com recurso a estratégias de comunicação.

Esta tabela apresenta que a produção oral no nível de A1 é simples e é util para satisfazer as necessidades de comunicação básica da vida. Além disso, outro documento Referencial Camões PLE refere géneros textuais orais no nível A1 (Direção de Serviço de Língua e Cultura, 2017, p.2):

"No domínio privado:

- Conversas face a face, breves, muito simples e informais, sobre temas da vida pessoal.
- Expressões de cortesia.

No domínio público:

- Avisos e anúncios simples e breves em espaços públicos (aeroportos, estações de comboio, centros comerciais).
- Conversas face a face, breves e muito simples, no domínio transacional (pedidos de informação, compras)
- Instruções muito simples (com suporte de imagem)"

Tendo conhecimentos sobre os géneros textuais no A1, o professor deve saber que do que o público-aprendente necessita é aumentar a capacidade comunicativa de

maneira a produzir e compreender os discursos simples e integrar na comunidade portuguesa melhor.

Através da observação dos descritores da EO ao nível de iniciação e dos géneros textuais orais do nível A1, podemos concluir que os apredentes a nível inicial precisam mais de dominar o uso de alguns conetores básicos e marcadores conversacionais simples. Como os discursos orais dos alunos têm a tendência de ser concisos, os MDs básicos permitem aos alunos construirem o seu significado mais completo devido à existência da coesão e coerência de modo a remover barreiras na comunicação oral. Além disso, na conversação oral, o público-alvo necessita de utilizar alguns marcadores conversacionais simples para tentar falar como um falante nativo português desde o início de aprendizagem.

Em primeiro lugar, vamos explorar que tipos de conetores vão ser mais adequados a introduzir em aulas de iniciação. Primeiramente, necessitamos de ter uma visão geral dos conetores em português. Coutinho (2008, p. 199) elabora uma tabela que sistematiza categorias, subcategorias e funções da classe geral de conetores do ponto de vista de Adam cuja obra identifica categorias e funções dos conetores(2008, pp.179-191), como a figura 4 mostra. Existem três categorias: *organizadores textuais, marcadores de escopo de responsibilidade enunciativa, conetores argumentativos.* Primeiramente, os organizadores textuais intervêm na estruturação dos planos de texto, as subcategorias mais adequadas deste tipo são organizadores espaciais, temporais, aditivos, marcadores de integração linear. Segundo, os marcadores de escopo de responsibilidade enunciativa atribuem um ponto de vista a partes de texto. A subcategoria – marcadores de estruturação da conversa e outros fáticos é pertinente, como“bom, bem, então”. Terceiro, os conetores argumentativos acumulam funções de segmentação/ ligação, de responsibilidade enunciativa e de orientação argumentativa. Podemos considerar introduzir marcadores de argumento e de conclusão, conetores contra-argumentativos, por exemplo, “porque, como, portanto, por isso, mas, no entanto” para deixar os alunos ter mais capacidades de exprimir a sua ideia de forma mais coesiva e coerente. Apesar de as categorias de conetores escolhidas ocuparem uma parte pequena da família grande de marcadores discursivos, esta pequena parte

vai desempenhar um papel muito importante no processamento de discursos, quer orais quer escritos, porquanto esta contribui para a possibilidade de construir a coesão e a coerência do discurso.

Figura 4 – Sistematização de categorias, subcategorias e funções da classe geral de conetores, segundo Coutinho, 2008

<table>
<tr><td colspan="4">Conectores (segundo Adam, 2008: 179-191)</td></tr>
<tr><td>Categorias e funções</td><td colspan="2">Subcategorias</td><td>Exemplos do português (PB)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Organizadores textuais

(intervêm na estruturação dos planos de texto)</td><td colspan="2">Organizadores espaciais</td><td>à esquerda/à direita, antes/depois, em cima/em baixo, mais longe, de um lado/de outro, ...</td></tr>
<tr><td colspan="2">Organizadores temporais</td><td>então, antes, em seguida, e então, depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias depois, …</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Organizadores enumerativos</td><td>Aditivos</td><td>e, ou, também, assim como, ainda, igualmente, além disso, …</td></tr>
<tr><td>Marcadores de integração linear</td><td>de um lado, inicialmente, primeiramente, em primeiro lugar, …/ em seguida, depois, em segundo lugar, …/ por outro lado, enfim, em último lugar, para terminar, em conclusão,…</td></tr>
<tr><td colspan="2">Marcadores de mudança de topicalização</td><td>quanto a, no que concerne a,…</td></tr>
<tr><td colspan="2">Marcadores de ilustração e de exemplificação</td><td>por exemplo, em particular, como, entre outros, assim, …</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Marcadores de escopo de responsabilidade enunciativa

(atribuem um ponto de vista a partes de texto)</td><td colspan="2">Marcadores de quadros mediadores (ou fontes de saber)</td><td>segundo, de acordo com, para, de fonte segura, em Bruxelas, no Partido Socialista, …</td></tr>
<tr><td colspan="2">Marcadores de reformulação</td><td>isto é, dito de outro modo, [N1] é/chama-se [N2], numa palavra, em outras palavras, …</td></tr>
<tr><td colspan="2">Marcadores de estruturação da conversa e outros fáticos</td><td>bom, bem, pior, então, você sabe/tu sabes, você vê/tu vês, eh, …</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Conectores argumentativos

(acumulam funções de segmentação/ligação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa)</td><td colspan="2">Conectores argumentativos marcadores de argumento</td><td>porque, já, (uma vez) que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal, …</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conectores argumentativos marcadores de conclusão</td><td>portanto, então, em consequência, …</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conectores contra-argumentativos marcadores de argumento forte</td><td>mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, …</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conectores contra-argumentativos marcadores de argumento fraco</td><td>certamente, embora, apesar de que, ainda que, …</td></tr>
</table>

Além dos conetores, existem MC úteis que permitem aos aprendentes no nível inicial exprimir o que quer dizer mais fluentemente como um falante nativo. Conforme Marcuschi (2003) e Chegas (2009) (citado por Pimentel & Silva, 2013, p. 188), "os MC são integrados por uma diversidade de elementos, entre os quais, se incluem sinais verbais que podem ser lexicalizados, como por exemplo, 'pois; olhe; não é...' ou não

lexicalizados (por exemplo, ‘aha, hmm’), sinais não-verbais (gestos, olhar, sorriso) e sinais de natureza prosódica (entoação e ritmo discursivo).”. Se estes MC são tirados do discurso, não se altera o conteúdo de mensagem nem se impede a compreensão do tópico. Mesmo assim, o que mais importa é a progressão discursiva e interativa entre falantes do ponto de vista pragmático.

Figura 5 – Proposta de classificação dos MC (Pimentel & Silva, 2014, p. 170-171)

	Funções interacionais	Formas		Funções interacionais		Formas
FALANTE	**Tomada de vez**	*“Ouve/Ouça lá”* *“Olha/Olhe”* *“Ora/Ora, bem”* *“ É assim”* *“Bom”* *“ Bem”* *“ Pois* *“ Pá/ É pá”* *“Então”* *“Pois”*	OUVINTE	**Reclamação de vez**		*“Já agora…”* *“Espera aí”* *“ É só uma palavrinha/ um minutinho”* *“Desculpe/ Desculpa lá..”* *“ Deixe-me só…”*
	Manutenção de vez	*“entendes?/percebes?/ tás a ver?”* *“sabes?* *“certo?”* *“tá?”* *“não é?/né?”* *“ pois, não?* *“ ai é?* *“e…e”* *“ou seja”* *“quer dizer”*		**Concordância**	total	*“ Pois é”* *“ Claro/Pois, claro”* *“ Lá está”* *“ Sim”* *“ Okay”* *“Boa!”* *“ Brutal!”* *“Exato”* *“Exatamente”* *“Realmente”* *“Com certeza”*

						"sim, sim", "pois, pois"…
					parcial	*"Sim, mas";" Pois, mas…" "Não é bem assim…"*
	Cedência de vez -	*"diga, diga/ diz, diz" " Como é que é?" "Força" " Vá" " Faça o favor"*		**Discordância**		*" Nem pensar" " Não" /" Não, não" " E?"*
	Cessação de vez	*" Pronto" " Bem" " Bom" " Então, vá" " É assim"*		**Manifestação de atitude**		*"A sério?" "…verdade?" "… então?"*

A figura 5 mostra-nos uma proposta de classificação dos MC. Devido à vontade de não causar o stress dos aprendentes terem de conhecer todos os MC, o professor deve escolher alguns mais frequentes na comunicação oral para deixar as expressões orais dos alunos de PLE tornarem-se mais produtivas e naturais. Quando eles desempenham o papel de falante, eles podem dominar os MC com funções interacionais, como "olha/olhe; Bom; Bem; Pois; força; por favor". Quando eles desempenham o papel de ouvinte, os MC, por exemplo "Desculpe; um bocadinho; pois é; exatamente; sim sim; não não; a sério?" são úteis de maneira a abundar o banco de vocabulário e expressão dos aprendentes.

Em suma, o ensino dos MDs destina-se ao desenvolvimento da competência da EO dos aprendentes. O ponto mais importante é a escolha adequada dos MDs de acordo com o nível linguístico dos alunos com o objetivo de satisfazer as suas necessidades comunicativas orais.

2. Implementação do plano pedagógico-didático

Terminando a exploração a discussão da fundamentação teórica que orienta este trabalho, passamos à descrição da abordagem pedagógica-didática que adotamos para o ensino-aprendizagem dos MD no nível A1.2. Começaremos por contextualizar o estágio, caraterizar o público-alvo e descrever as regências aplicadas no estágio, bem como analisar os resultados e comentários dos alunos e do grupo de estágio.

2.1. Contextualização do estágio pedagógico

O presente estudo de caso foi realizado no decorrer do estágio pedagógico inserido no Curso Semestral de Português para Estrangeiros, 1º semestre, do nível A1.2, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo de 2021/2022 e foi supervisionado pela docente responsável pela turma, a Professora Doutora Ângela Carvalho. O curso decorreu de outubro a fevereiro e teve a duração de 60 horas, tendo três aulas semanais de 1.5 horas cada, entre as 10h e as 11h30.

As unidades didáticas tiveram lugar no total 4 regências ao longo de semestre: a regência 0, que teve apenas uma atividade letiva e decorreu na 13ª aula, no dia 4 de novembro do ano 2021; a regência 1, que conteve duas unidades letivas – a 21ª aula e a 22ª aula nos dia 24 e 25 de novembro de 2021; a regência 2, constituída por duas unidades letivas – a 29ª aula e a 30ª aula nos dias 13 e 15 de dezembro; a regência 3, composta por duas unidades letivas – a 33ª aula e a 34ª aula nos dias 11 e 12 de janeiro de 2022. Por isso, o estágio ocupou sete aulas deste curso semestral que têm 40 aulas presenciais no total, com a duração total de quase 10h, e este estudo concentrou-se nas intervenções pedagógicas destas 4 regências.

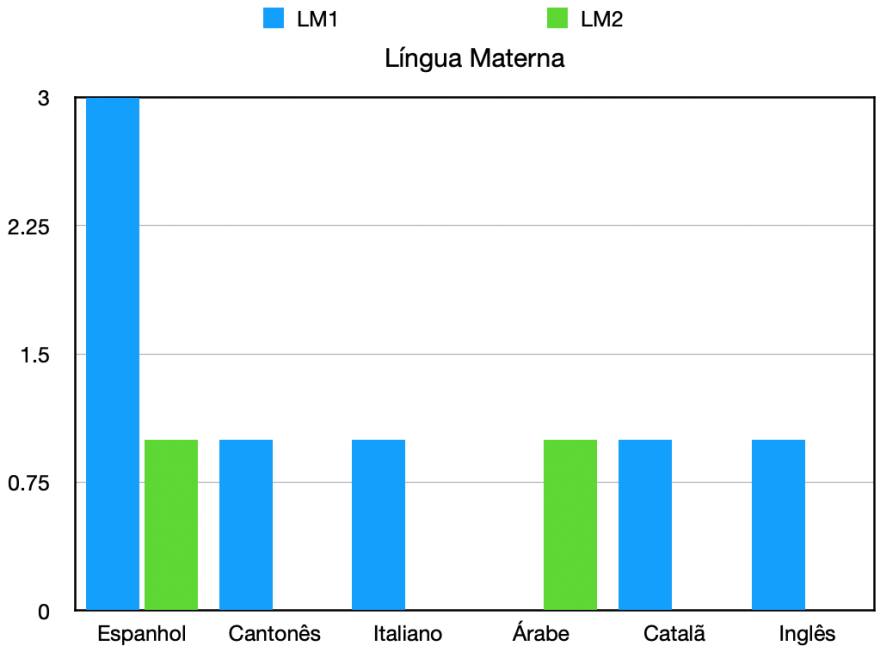
2.2. Caraterização do público-alvo

De modo a caraterizar o público-alvo das intervenções pedagógicas, apresentaremos uma descrição da turma referida a partir dos dados recolhidos no questionário inicial aplicado pela professora estagiária (anexo 1), prestando atenção em particular às seguintes variáveis: os perfis linguísticos dos aprendentes, contato prévio

que possam ter tido com o português, o estudo prévio que possam ter, tido dificuldades que sentem na aprendizagem da língua portuguesa), as expetativas relativamente ao curso, as preferências dos tipos de atividades e de materiais e as razões para estudar português. O preenchimento do questionário inicial foi realizado pela plataforma de "google classroom" de forma digital.

A turma foi constituída por oito alunos, pontanto, recolheu-se um total de oito respostas. Como um dos alunos parou de frequentar o curso antes das aulas dadas pela professora estagiária, podemos considerar que o público-alvo do estudo são sete alunos cujas idades variam entre os 21 e os 66 anos (com uma média de idade de 42 anos). Com 6 nacionalidades diferentes (Alemanha, China, Espanha, Itália, Jordânia e Venezuela), esta turma reunia mais falantes de espanhol como Língua materna (doravante, LM) (quatro), havendo dois aprendentes bilingues, indicando duas LM que usamos LM1 e LM2 a representar, como o gráfico 1 mostra:

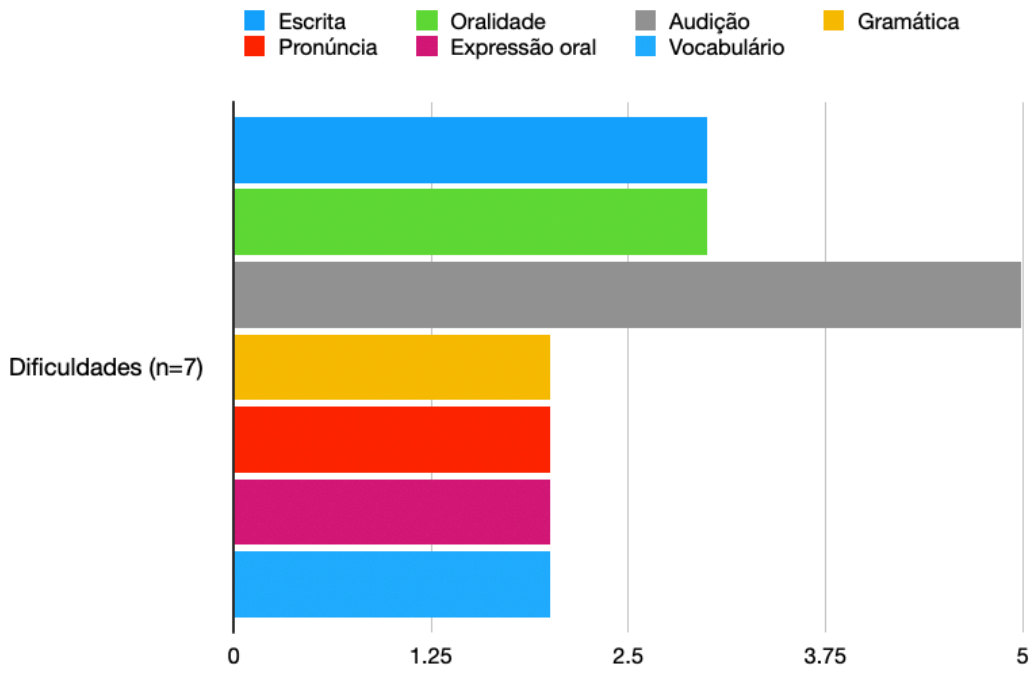
Gráfico 1 – Língua(s) Materna(s) da turma



Havia quatro alunos cuja LM era espanhol, que também é uma língua românica como o português, incluindo três alunas e um aluno. Uma destas alunas era espanhola e tinha um muito bom nível de inglês como língua estrangeira, e podemos chamá-la "Es-

Es/In". Uma das outras falantes do espanhol falava catalã e espanhol como LM e falava francês e inglês, e podemos chamá-la "Es-Cat&Es/Fr/In". E a última das alunas, cuja língua materna era espanhol era alemã e também falava bem inglês e alemão razoável, e podemos chamá-la "Al-Es/In/Al". O aluno cuja LM também era espanhol era venezuelano e falava inglês razoavelmente, e podemos chamá-lo "Ve-Es/In". O falante do cantonês vinha de Hong Kong e falava mandarim num nível excelente, inglês muito bom e coreano bom, e podemos chamá-lo "HK-Can/Man/In/Co". A aluna jordana falava inglês e árabe como as suas LM e falava francês muito básico, e podemos chamá-la "Jo-Ing&Ár/Fr". O aluno italiano, cuja LM também era italiano, falava inglês bem, por isso, podemos chamá-lo "It-It/In". Todos tinham o português como Língua Estrangeira e tinham as suas próprias dificuldades com a língua portuguesa, como o gráfico 2. mostra.

Gráfico 2 – Frequência das indicações de dificuldades na turma



Através da observação dos dados do gráfico 2, podemos concluir que a maioria dos alunos tinha dificuldades na compreensão oral e três alunos ficavam preocupados com o desenvolvimento da escrita e da oralidade. Nas seguintes práticas letivas, a professora estagiária tinha de considerar os desenvolvimentos de escrita, oralidade,

gramática, pronúncia e vocabulário de forma equilibrada e segundo as informações expostas no gráfico 2.

Em termos de relação com a língua portuguesa dos aprendentes, um dos aprendentes tinha como habilitação literária o Ensino Secundário, um o curso de especialização tecnológica, um a licenciatura e quatro o mestrado, bem como dois dos alunos ainda estudavam no Porto, um na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e o outro na Faculdade de Ciência. À data do início do curso, um aluno residia em Portugal há mais de 1 ano, três há menos de seis meses e outros três alunos há menos de um mês. Nenhum dos estudantes tinha vivido em outro país/região de língua portuguesa. Dos sete alunos, só dois referiram já terem tido contato com a língua portuguesa. Um deles que é de Hong Kong "HK-Can/Man/In/Co"; afirmou que esse contato era estabelecido através de uma amiga portuguesa e já assistiu a 24 aulas do português numa escola de língua portuguesa em Hong Kong. O outro "Ve-Es/In" já residia em Portugal há mais de um ano, por isso o seu contato com a língua portuguesa era inevitável.

Relativamente às preferências para as aulas, dois alunos preferiam atividades da oralidade e outros cinco alunos preferiam atividade de tudo um pouco, incluindo escrita, oralidade, gramática e leitura. Além disso, uma estudante preferia trabalhar com colegas (grupo/par) e outros 6 estudantes preferiam trabalhar de ambas as formas: sozinho e com colegas.

Em termos das expetativas ao curso de português, havia uma pergunta de escolha múltipla. Os alunos podiam assinalar mais do que uma opção e haviam 8 opções: a) Falar português melhor, b) compreender melhor o português falado (na rua, nas lojas, com amigos...), c) entender português, escrito e oral, nos media (internet, jornal, televisão, rádio, etc.), d) conseguir fazer amigos que falam português, e) aprender mais sobre a cultura portuguesa, f)aprender mais sobre as culturas em língua portuguesa (do Brasil, de Timor-Leste, de Macau, etc.), g) poder ler livros de literatura em língua portuguesa, h) aprender a escrever textos úteis na minha vida diária (*posts* nas redes sociais, mensagens, emails, etc.) , como o gráfico 3 apresenta:

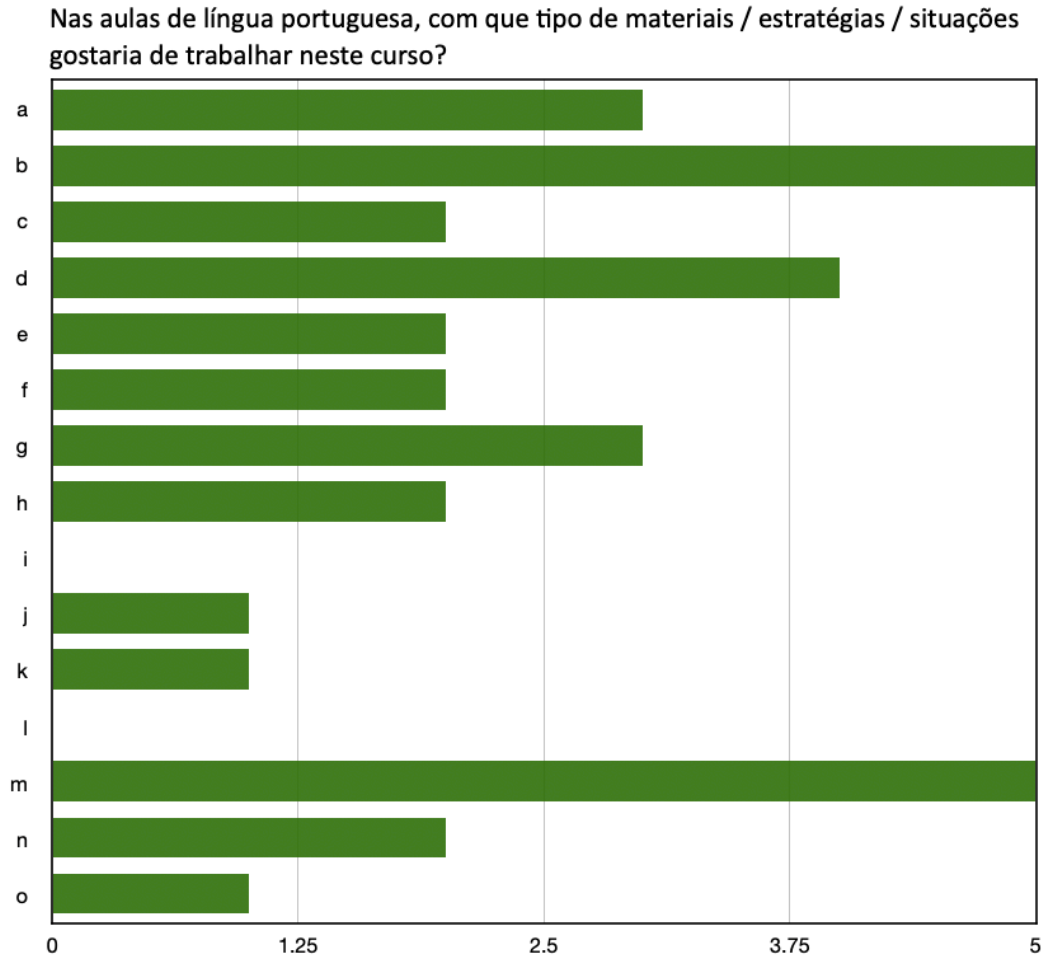
Gráfico 3 – Frequências das indicações de expetativas na turma



Através da análise dos dados, podemos reparar que a maioria das expetativas se centravam em falar, compreender, fazer amigos que falam português, aprender mais sobre a cultura portuguesa e escrever textos úteis na vida diária.

Além disso, no que diz respeito ao tipo de materiais/situações que gostariam de trabalhar nas aulas de PLE, também existia uma pergunta de escolha múltipla. Os estudantes podiam assinalar mais do que uma opção entre 15 opções: a) manual (course book), b) gramáticas de apoio (com explicações e exercícios), c) plataformas online/sites, d) textos reais (jornais, revistas, blogues, ...), e) canções, f) audiovisuais (filmes, telenovelas, telejornais, reportagens, publicidades, ...), g) materiais reais (objetos como revistas, jornais, livros, flyers, ...), h) jogos didáticos (tabu, memory cards, ...), i) aplicações no telemóvel, j) leitura de um texto integral (um conto, ...), k) leitura de texto literário (poemas, ...), l) fóruns e chats (Whatsapp, ...), m) interação direta com falantes nativos da língua portuguesa, n) tarefas fora da sala de aula (ir a um café pedir alguma coisa, ...), o) trabalho de projeto.

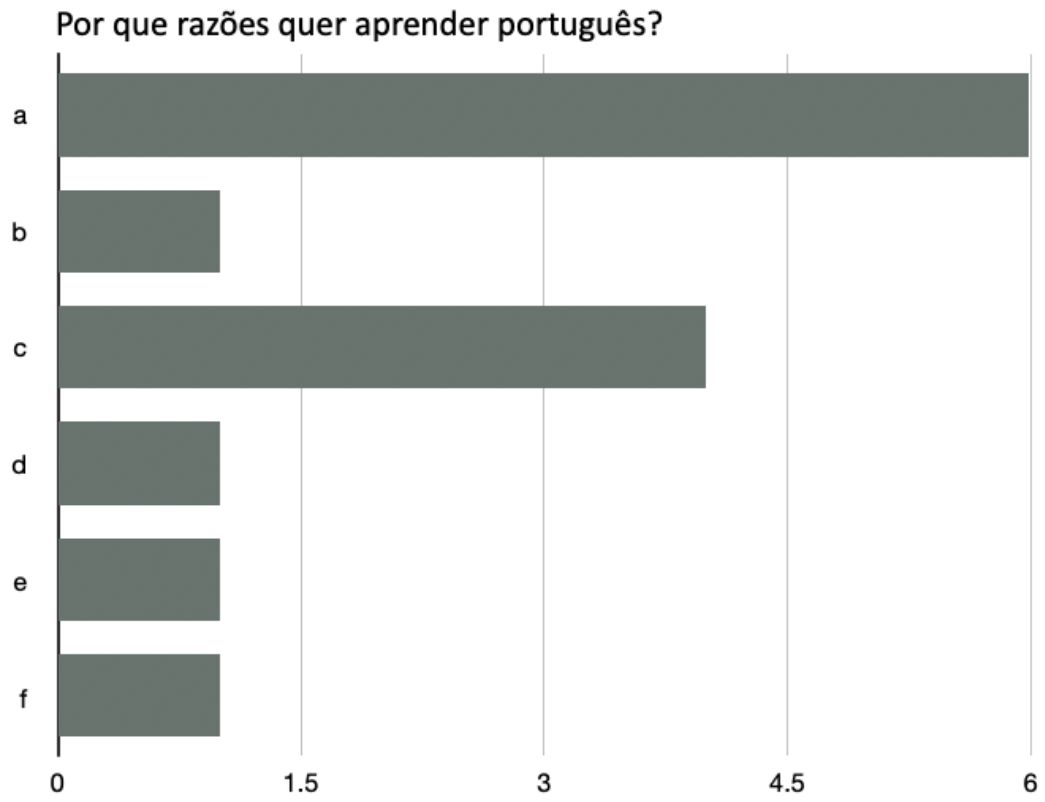
Gráfico 4 – Tipos de materiais/ estratégias/ situações de trabalho preferidos pelos alunos



A maioria dos alunos preferia trabalhar com gramáticas de apoios (com explicações e exercícios) e textos reais (revistas, jornais, blogues, ...) e gostavam de praticar português mais na interação direta com falantes nativos da língua portuguesa, tal como se pode ver no gráfico 4.

Quanto às razões por que querem aprender português, foi elaborada outra pergunta de escolha múltipla e os alunos podem escolher as suas razões entre sete opções: a) para satisfazer necessidades básicas de comunicação em Portugal, b) para satisfazer necessidades profissionais, c) para saber mais uma língua. d) para seguir as aulas da faculdade / escola, e) para conhecer mais sobre a cultura e literatura portuguesas, f) para poder encontrar trabalho, g) para entrar na faculdade.

Gráfico 5 – Razões por que quer aprender português



Segundo os dados do gráfico 5, conclui-se que 86% dos alunos estudavam português para satisfazer necessidades básicas de comunicação em Portugal e 57% para saber mais uma língua. Há outras opções escolhidas por um aluno, a saber: para satisfazer necessidades profissionais, para seguir as aulas de faculdade, para conhecer mais sobre a cultura e a literatura portuguesa e para poder encontrar trabalho.

Só através da recolha dos dados do questionário, a professora estagiária podia conhecer a caraterização do público-alvo a fim de desenhar o plano pedagógico-didático mais pertinente para as preferências e necessidades dos aprendentes, por exemplo, podia considerar inserir mais atividades de compreensão oral em torno dos temas sobre a vida quotidiana e introduzir materiais reais, tais como jornais, revistas, blogues, canções. Claramente, esta atividade de preenchimento de questionário permitiu à professora estagiária saber como introduzir e ensinar os MD adequados melhor a fim de desenvolver a EO do público-alvo.

2.3. Regências aplicadas

Neste subcapítulo são apresentadas atividades pedagógico-didáticas de 4 regência do estágio com o objetivo de melhorar a competência de comunicação através do aperfeiçoamento dos conhecimentos lexicais, gramaticais e conversacionais e da aprendizagem e aquisição dos marcadores discursivos adequados ao nível A1.2. Estas atividades não só incluem a produção, mas também a compreensão no sentido de ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades referidas no questionário anteriormente analisado. O plano de intervenção é composto por seis unidades letivas e uma atividade zero. Cada unidade letiva é uma aula com a duração de 1h30. Abaixo, mostra-se a tabela que indica o cronograma do plano pedagógico-didático aplicado:

Tabela 4 – Cronograma das regências

Cronograma			
Regência	Tema	Unidade letiva	
Regência zero	Atividades de tempos livres	Atividade letiva zero	4 de novembro de 2021
Regência 1	Marcação de um encontro pelo telemóvel e instruções sobre trajetos e itinerários	Unidade letiva 1	24 de novembro de 2021
		Unidade letiva 2	25 de novembro de 2021
Regência 2	Ida ao restaurante	Unidade letiva 1	13 de dezembro de 2021
		Unidade letiva 2	15 de dezembro de 2021
Regência 3	Preparação de uma festa	Unidade letiva 1	11 de janeiro de 2022
		Unidade letiva 2	12 de janeiro de 2022

2.3.1. Regência 0

A regência 0 decorreu no dia 4 de novembro de 2021 como uma atividade de "quebra-gelo" com o objetivo principal de aproximar a relação entre a professora estagiária e o público-alvo, inserida na aula 13º do curso semestral da professora orientadora. Esta atividade ocorreu quando tinham sidos realizados a síntese da aula anterior e correção de atividades sobre as horas.

Tendo atividade dos passatempos como o tema, a regência tem quatro tarefas no total. A pré-atividade conclui duas tarefas: descrição das fotos num PPT (Anexo 2) com o objetivo da aquisição de vocabulário e expressões sobre passatempo e preenchimento de espaços em frases para rever o uso da estrutura perifrástica "estar a +infinitivo", a expressão de futuro "ir + infinitivo" e o uso do verbo "costumar + infinitivo". Estas pré-atividades servem para alargar o léxico sobre os passatempos dos alunos e preparar para atividade principal. Na pré-atividade, a professora estagiária mostrou o PPT e pediu a um aluno para descrever a atividade recreativa de cada imagem e cada slide tem três imagens. Depois, solicitou a outro aluno para completar as respostas com verbos conjugados adequadamente para responder à pergunta única acima das imagens. Os verbos são respetivamente "estar", "ir" e "costumar". No final da pré-atividade, esta tarefa permitiu aos alunos reverem os usos dos verbos e consolidarem as regras da conjugação dos verbos no presente do indicativo.

Na atividade principal, o exercício de compreensão oral foi executado para responder à necessidade de alunos de praticar a audição apresentada no questionário preenchido. A professora estagiária distribuiu a primeira folha da ficha de trabalho (anexo 3) à turma e lê as instruções do exercício 1[1] cuja tarefa é indicar se as frases correspondem às ideias expressas na conversa sobre atividades de passatempos são verdadeiras ou falsas. A professora ativou o áudio duas vezes para deixar os alunos fazerem o exercício 1, porque depois da primeira vez eles ainda não se adaptaram à velocidade rápida da conversa do áudio gravado pelos falantes nativos.

[1] O áudio e a transcrição correspondente tirados de Lemos, H. (2013) *Dialogar em Português, QECR Nível A1 e A2* (p. 65)*,* Lisboa: Lidel Editora.

Depois da correção do exercício 2, com a finalidade de desenvolver mais a competência de compreensão oral, foi pedido que os alunos preenchessem os espaços com as palavras retiradas na transcrição do diálogo quando ouvissem o áudio mais uma vez. Como refere Ur (1984, p. 17), "It is fairly obvious that a learner listening to spoken discourse in the foreign language will probably not understand a word he has not learned yet. What is not so obvious, but nevertheless true, is that will also fail to recognize many words he has learnt but is not yet sufficiently familiar with to identify when they occur within the swift stream of speech." Para explicar o motivo deste exercício, no processo de compreensão do discurso oral, é importante promover a capacidade de identificar as palavras recentemente aprendidas, mas não familiares. Quando os alunos realizaram o exercício 2, a professora distribuiu a segunda folha que é transcrição da conversa e solicitou que dois alunos lessem o diálogo em voz alta para corrigir a transcrição.

Como pós-atividade, existiu um exercício de preenchimento dos espaços com os marcadores discursivos que indicam sequência temporal, que também podem ser considerados como conetores – organizadores temporais. A professora perguntou se os alunos tiveram dúvidas sobre os MD no quadro e pediu à turma para realizar o exercício 3. A turma revelou não necessitar de mais explicação do significado dos MD. Assegurando que toda a turma domina o uso dos MD, a professora indicou o TPC que foi escrever um texto sobre os planos para o fim de semana, usando as expressões dos passatempos no quadro e os MD.

Quatro alunos entregaram os seus textos e receberem os textos corrigidos. Do ponto de vista geral, todos dos alunos utilizaram os MDs – organizadores temporais muito bem, como "depois", "mais tarde", por isso, os textos deles revelaram-se coesos e coerentes. Mas também existiu algum problema, por exemplo, falta de preposição "por" na expressão de "por fim". Através da implementação desta regência zero, a professora estagiária reparou que a aprendizagem dos MD ajuda à expressão quer oral quer escrita e os alunos aceitaram a introdução dos MD através do clima agradável da turma.

2.3.2. Regência 1

A Regência 1 foi realizada nos dias 24 e 25 de novembro, com o objetivo de deixar os alunos marcarem um encontro pelo telefone/ telemóvel e pedir ou dar informações sobre a direção e o caminho melhor, em português. A professora estagiária procurou desenvolver a competência de interação oral telefónica, competência gramatical de usar a estrutura "ter de" e a capacidade de utilizar MD espaciais através da implementação da regência 1.

Na primeira unidade letiva – aula 21–, o objetivo específico foi deixar o público-alvo conversar segundo o registo formal ou informal pelo telefone/telemóvel para pedir uma marcação na base da comparação anterior entre dois diálogos formal e informal. Depois da análise de duas conversas, a turma devia ter a capacidade de verificar o registo e marcar um encontro pelo telefonema através da atividade principal, dramatização em grupo, segundo as situações dadas.

O conteúdo da segunda unidade letiva – aula 22–, incluiu a continuação da atividade de dramatização, correção do TPC da aula 21, descrição de sinais de trânsito para aprender expressões para indicar direções, realização e correção de um exercício de compreensão oral sobre os meios de transporte e de um exercício de escolhas múltiplas para aprender os marcadores espaciais.

2.3.2.1. Descrição das atividades

Na primeira aula de 1h30, existiram várias atividades diversificadas que se debruçavam sobre o tema de realização de marcação pelo telefone/ telemóvel.

Em primeiro lugar, como uma parte de *input*, a primeira atividade de quebra-gelo foi conversa livre sobre o que tinham feito na aula anterior, cujo tema era arrendamento de casa. Depois, foi referido que o telefone também servia para marcar um encontro a satisfazer as nossas necessidades, de maneira que a transição entre os temas das duas aulas fosse mais natural. A seguir, o PPT (anexo 4) foi apresentado em frente da turma, onde existiam imagens sobre o telefone e a cabine telefónica para os alunos dizerem os

nomes dos objetos de forma a alargar o vocabulário. As imagens podiam auxiliar a memorização do léxico novo como uma estratégia de aprendizagem. Como Carvalho afirmou (2014, p.85), "no que concerne aos processos de armazenamento ou memorização, estes consistem em estratégias mnemónicas, como a concentração em aspetos particulares ou o recurso a imagem, como cartões de memória ou material didático ilustrado.".

Depois, na atividade 2, a professora estagiária mostrou a primeira folha da ficha (Anexo 5) para realizar e corrigir o exercício 1, preenchimento de espaços num texto sobre os passos para fazer uma chamada numa cabina telefónica com os verbos dados, servindo para aprofundar os conhecimentos dos usos dos verbos dados. E o outro motivo era rever os marcadores temporais. No PPT existia o mesmo texto com palavras marcadas a azul e a amarelo que correspondiam respetivamente a marcadores discursivos temporais e à estrutura "ter de" para explicar o seu uso.

A atividade 3 como uma tarefa da EO exigiu que dois alunos completassem as frases oralmente em voz alta com a expressão de "ter de", no sentido de observar se dominavam o uso da estrutura. Na pós-atividade 3, foi pedido que outros dois alunos dissessem diferentes formas do verbo irregular "ter", respetivamente no presente do indicativo e no pretérito perfeito simples quando lessem a tabela no PPT. Esta parte servia para rever a conjugação dos verbos e aprofundar a impressão do uso da estrutura de "ter de".

Na atividade 4, de compreensão escrita, houve dois diálogos, um formal e outro informal[2], para justificar os registos deles com as provas existentes. Existiu um slide do PPT que oferecia as justificações marcadas em amarelo. Os alunos leram os dois diálogos e julgaram o registo primeiramente e sublinharam as justificações em papel de acordo com as indicações do PPT. Na pós-atividade 4, foi solicitado que os estudantes observassem mais duas conversas telefónicas curtas, uma formal e outra informal, e que as lessem em voz alta nos dois slides seguintes para aprenderem como convidar outra

[2] Os dois diálogos foram tirados correspondente de Rosa. L.M. (2004) Vamos lá começar! Exercícios de vocabulário Nível Elementar (p.115-116), Lisboa: Lidel Editora.

pessoa para um encontro e responder a um convite no registo correto. Simultaneamente, a professora estagiária teve a oportunidade de corrigir a pronúncia do público-alvo e explicar as diferenças entre os registos formais e informais de modo a desenvolver a competência pragmática.

A última atividade pertenceu à parte de interação oral, a qual correspondeu à realização de uma dramatização. Quatro alunos assistiram à aula e foram agrupados em dois pares. A professora estagiária dou duas situações comunicativas concretas para que os alunos marquem um encontro pelo telemóvel/ telefone. As situações foram as seguintes:

Situação 1: Há dois papéis: o Pedro e o Jorge. Quando o Pedro volta para casa e sabe que o Jorge telefonou, liga ao Jorge. O Jorge quer convidar o Pedro para passear junto ao rio Douro no dia seguinte, à noite, durante mais ou menos uma hora e meia. O Pedro tem de estudar para o exame matemática, por isso, recusa o convite do Jorge.

Situação 2: Há dois papéis: o João Nunes e a Dra. Ana Vitorino. Continuam o diálogo do telefonema da coluna direita. O João Nunes sabe que a planta da casa dele está pronta e quer marcar um horário para falar sobre isso com a Dra. Ana Vitorino durante mais ou menos duas horas. Eles marcam um encontro às 16:30 na casa do João Nunes.

Quando um grupo estava a fazer dramatização, os outros alunos tiveram de ouvi-la atentamente e preencher uma tabela na ficha com as informações correspondentes escutadas de maneira a treinar as suas competências de compreensão oral. Esta ideia destinou-se a envolver todos os alunos em dinâmicas equilibradas e motivadores deste trabalho colaborativo. Tal como Carvalho e Duarte (2019, p. 118) “o trabalho colaborativo foi outra aposta, por acreditarmos ser mais motivador e ajudar a derrubar barreiras e estereótipos culturais, promovendo a comunicação e a partilha, e contrariando a tendência para a concorrência e a emulação.”. Por outras palavras, o trabalho colaborativo é necessário para aproximar a relação interpessoal e obter progressão juntos.

Depois de cada grupo ter tirado à sorte os papéis para decidir a situação, a professora estagiária pediu à turma para começar a preparar a dramatização e escrever o seu diálogo em papel em 10 minutos, segundo as informações oferecidos na ficha. Por causa da falta do tempo para a realização da dramatização, deixou-se esta atividade para a aula seguinte e distribuiu-se a folha 4 da ficha como o TPC (julgamento dos registos).

A unidade letiva seguinte, da mesma unidade, a aula 22ª, realizou no dia 25 de novembro, o dia seguinte da aula anterior. Tendo recordado a atividade de dramatização não realizada, a turma começou a preparar a dramatização. Como uma aluna do grupo não presenciou e outro aluno que não assistiu à última aula esteve presente, apareceu um novo grupo que teve de começar a preparação de novo. Quando um dos grupos estava a dramatizar em frente, outros alunos tiveram de ouvir o diálogo e preencher a tabela na ficha com as informações ouvidas. Este desenho de atividade permitiu a todos os alunos envolverem-se nesta atividade, bem como o aluno não só praticou a interação oral, mas também desenvolveu a compreensão oral. Depois de ter acabado cada dramatização, a professora estagiária perguntou à turma se algumas informações perdidas não tinham sido ouvidas e o grupo de dramatização ajudou a preencher a tabela. Finalmente, a professora estagiária mostrou as resoluções de duas dramatizações no PPT (Anexo 6) e indicando o grau da formalidade de interação.

A atividade 2, correção do TPC, serviu para incrementar a capacidade do julgamento do grau de formalidade através da verificação dos registos das onze frases da ficha. Além disso, exigiu a justificação das respostas. Fora do plano, apareceu uma dúvida de um aluno que teve confusão entre os complementos diretos e os complementos indiretos. Finalmente, foram introduzidos os conhecimentos sobre os complementos diretos e indiretos com ajuda da professora orientadora para resolver esta dúvida.

A fim de ter a transição para o próximo tema “as instruções sobre trajetos, itinerários”, através da continuação da história da situação 2 de dramatização, a professora perguntou à turma como ia a casa do João Nunes. Pediu-se à turma para relatar o percurso total, oralmente, com a estrutura “ter de”, de acordo com um mapa

que mostrou o itinerário. Esta atividade serviu para observar se a turma estava familiarizada com o tema novo antes da lecionação de mais conteúdos.

Desde a atividade 4, a professora estagiária começou a fornecer vocabulário e expressões usados nas instruções sobre trajetos para permitir aos alunos melhorarem a resposta oral da atividade anterior. Na ficha (Anexo 7), houve 8 fotos e 8 expressões diferentes a completar com os verbos dados. Como pós-atividade, o público-alvo descreveu o percurso de novo e a professora estagiária observou se eles obtinham progressão na EO sobre o percurso.

A seguir, foi pedido que os alunos realizassem o exercício 2[3] que era verificação das localizações de conversa quando ouvissem um áudio duas vezes, o qual continha 5 diálogos que aconteceram em 5 diferentes veículos. Terminando a realização da compreensão oral, a professora estagiária pediu a dois alunos para dizerem as respostas, comparando-as e corrigindo-as. Na pós-atividade 5, foi solicitado que o público-alvo justificasse as respostas conforme a transcrição na segunda folha da ficha distribuída depois da realização com o objetivo de obter a oportunidade de conhecer mais detalhes não escutados e mais expressões usadas nos meios de transporte.

A última atividade 6 foi a realização do exercício 3, de escolha múltipla. A professora estagiária deixou os alunos realizarem o exercício e lerem em voz alta as frases completas com os MD escolhidos e depois corrigiu as respostas oralmente, no sentido de apresentar e ensinar os MD espaciais, ou seja, organizadores especiais.

O TPC da aula 22ª foi a realização de exercícios sobre os Pronomes de Complemento Indireto e o preenchimento do questionário para comentar a regência 1ª da professora estagiária (Anexo 8). O questionário por meio de Google Forms foi elaborado pela professora estagiária, supervisionado pela professora orientadora, e o seu *link* foi colocado no Google Classroom, depois da lecionação das duas aulas. Além disso, a professora estagiária publicou os sumários das aulas, indicações dos TPC e

[3] Este exercício foi tirado em Dialogar em Português, QECR Nível A1 e A2 de Lemos (2013), (pp. 53-56), Lisboa: Lidel Editora.

materiais usados na aula a fim de deixar os alunos que estavam presentes reverem e os ausentes conhecerem o conteúdo das aulas.

2.3.2.2. Resultados e comentários

No que concerne aos resultados e comentários, foram recolhidas três respostas do questionário anónimo da regência 1. Por isso, daqui para o final deste ponto, "os alunos/estudantes" referidos só correspondem aos três alunos que preencheram o questionário.

Em termos da interação entre a professora estagiária e os alunos, de acordo com os resultados dos questionários, todos os alunos compreenderem bem o que explicou, mas às vezes a professora estagiária não conseguiu esclarecer as dúvidas dos alunos de imediato e a professora orientadora ajudou a responder, porque não entendeu bem o que algum aluno disse por causa do sotaque. Este problema foi referido no questionário por um aluno. A professora estratégia prestou atenção neste aspeto e pensou em como melhorar a compreensão, por exemplo, podia prestar mais atenção aos alunos e pedir a repetição, se necessário.

Quanto à qualidade dos materiais didáticos, todos concordaram que os materiais eram úteis e fáceis e as necessidades e interesses foram consideradas pela professora estagiária na planificação das aulas. Um deles comentou que "os materiais são interessantes e fáceis de entender." Outro disse que "facilitam o estudo". Como efeito pedagógico, todos os alunos acharam que podiam convidar outra pessoa pelo telefone para um encontro e dar informações de direções ou do caminho melhor em português. Em relação à atitude para as aulas dadas, dois alunos gostaram das aulas e um gostou mais ou menos.

O aluno que gostou das aulas mais ou menos não indicou a razão, mas se calhar porque a professora não era falante nativa e não entendeu a pergunta dele e esclareceu a sua dúvida com a ajuda da professora orientadora, mostrando falta da autonomia. Além disso, existiam perguntas das atividades de que gostou mais e gostou menos que podem ajudar a professora para desenhar a próxima regência conforme as necessidades e as preferências dos alunos. Concluiu-se que dois alunos gostaram mais da atividade de

dramatização e um aluno gostou da atividade de compreensão oral, e dois alunos não gostaram da atividade de correção dos exercícios do TPC, porque era muito lenta e causou confusão sobre o julgamento da formalidade, porque a resolução da professora não foi totalmente correta.

Em relação às sugestões e comentários do público-alvo, receberam-se duas respostas: uma disse "Se o tom da Lisa fosse mais mudável, a aula seria melhor. Em geral, eu dou os parabéns a Lisa (nome português da professora estagiária)." e o outro disse "As aulas foram muito bem preparadas! Parabéns e continuar a ganhar a confiança.". A sugestão sobre o uso do tom foi útil para a professora para melhorar a oralidade usada na aula e os desejos encorajaram a professora para receber mais energias a trabalhar melhor nesta prática-pedagógica.

Uma sessão sobre a regência 1 foi realizada no dia da 25 de novembro e o grupo dos membros deste estágio foi composto pela professora orientadora, a professora estagiária e o colega da professora estagiária José. A professora orientadora mencionou algumas sugestões: a) A organização do quadro deve ser clara e explícita. b) Falta de feedbacks sobre os erros orais, que devem ser identificados. c) As instruções orais das dramatizações devem ser mais exatas para correr como imaginava. d) Não podia separar a preparação de dramatização e dramatização em duas aulas diferentes e) Os versos dos papéis da ficha da professora devem ser vazios para evitar a visão dos alunos concentrada na página de verso. Em relação aos aspetos positivos, comentou que controlou bem o ritmo da aula e o resultado foi bom. O colega também comentou que a professora estagiária devia prestar atenção aos problemas linguísticos orais, mas já tive progressão visível em comparação com a atividade de zero.

2.3.3. Regência 2

A regência 2 teve lugar nos dias 13 e 15 de dezembro e debruçou-se sobre o tema da "alimentação", com a finalidade principal de treinar as capacidades de falar sobre os alimentos e conhecer a cultura da gastronomia portuguesa. Incluíam-se duas unidades letivas de noventa minutos: na primeira aula, aula 29, a turma trabalhou com fruta, legumes e alimentos genéricos. Na segunda aula, aula 30ª, desenvolveram-se atividades

relativas à gastronomia especial portuguesa e às maneiras de cozinha. Nesta unidade didática, foram introduzidas mais marcadores discursivos de adição e de ordenação para continuar a investigação deste estudo sobre o contributo dos MD para o desenvolvimento da EO dos alunos no nível A1.2.

A primeira unidade letiva da regência 2 teve os seguintes como objetivos específicos: a) conseguir alargar o léxico sobre fruta, legumes e alimentos genéricos. b) conseguir perguntar os preços, pedir comidas ou ajuda no restaurante e fazer compras no espaço de restauração em português. c) conseguir adquirir e rever os MD.

A unidade letiva 4 serviu para continuar o tema de alimentação e a parte de *input* inclui a descrição de imagens de objetos da mesa da cozinha, de maneiras de cozinhar, de sopas e pratos tipicamente portugueses, de bebidas e sobremesas, a compreensão de expressões e as palavras utilizadas no restaurante, bem como a introdução da gramática sobre formação do plural dos nomes. A parte de *output* constituiu uma conversa sobre os hábitos alimentares dos alunos, o preenchimento de espaços para completar uma conversa num restaurante, e a escrita colaborativa de um diálogo, segundo uma situação específica.

2.3.3.1. Descrição das atividades

Na primeira unidade letiva, a fim de preparar o ambiente de aprendizagem da aula e rever o pretérito perfeito simples, a professora estagiária pediu à turma para relatar a experiências do fim de semana. Depois da parte pequena de interação oral, a professora apresentou um PPT (Anexo 10), indicando o tema da aula que foi “alimentação”.

A primeira parte relaciona-se com o vocabulário sobre o tema. Em primeiro lugar, a turma distinguiu os nomes de três espaços: mercado, supermercado e mercearia, segundo três imagens. A seguir, a atividade foi descrição duma imagem onde existiam oito tipos de fruta e quatro alunos disseram dois tipos de fruta por ordem numérica. Os nomes corretos foram mostrados à direita da imagem depois da confirmação e mais tipos de frutas também foram referidos e registados no quadro através da interação oral livre. Esta estratégia de transferência entre aprendizagem e conhecimentos é útil para estimular a competência metacognitivo do público-alvo. Conforme Carvalho refere

(2013, p. 73, citado por Meirieu, 1996), "É sobretudo um exercício mental de relacionamento das aprendizagens e dos saberes adquiridos com as experiências vividas pelo aprendente, assim como de projeção das aprendizagens e dos saberes adquiridos no mundo exterior.". Talvez algum aluno soubesse todos os nomes indicados no PPT, por isso a atividade de recordação dos outros tipos de fruta permitiu mais envolvimento nesta atividade. Além disso, a professora estagiária mostrou uma imagem de um abacate no PPT para deixar os alunos conhecerem quatro palavras "casca", "semente", "caroço" e "pevide".

De seguida, focou-se a compreensão escrita. A professora estagiária escolheu um texto[4] da internet sobre as vantagens da "fruta de época", como materiais didáticos reais, o qual também serviu para satisfazer uma das expetativas dos discentes – mais contato com materiais reais. A professora distribuiu as primeiras duas folhas da ficha (Anexo 11). Depois da leitura, os estudantes realizaram o primeiro exercício, correspondência entre palavras e definições respetivas, e o segundo exercício que foi completar o sumário do texto escrito pela professora estagiária com os marcadores-conetores de adição e de ordenação dados e os verbos de forma adequada. Depois da realização do primeiro exercício, foi pedido a cada aluno para dizer as definições de duas, três palavras, corrigidas oralmente; e depois da realização do segundo exercício, cada aluno responsabilizou-se pela leitura de um parágrafo do sumário para corrigir as palavras e as pronúncias. Além disso, recomendaram-se os sites de dicionário eletrónico que permitiam à turma consultar e procurar definições de palavras desconhecidas em português, de modo a promover a capacidade da aprendizagem autónoma.

Tendo acabado o tema da fruta, começamos a trabalhar com o tema dos legumes. Da mesma maneira, uma imagem com treze tipos de legumes foi mostrada num PPT para a atividade de descrição. Os alunos disseram os nomes dos legumes por ordem numérica e a professora mostrou a resolução dos nomes à direita de imagem. Por fim,

[4] O texto foi tirado e adaptado em https://www.solinca.pt/frutas-da-epoca/.

a professora perguntou à turma se havia legumes não referidos de que querem saber o nome e registou os nomes referidos no quadro.

A quarta parte da aula foi leitura de uma conversa de compra no mercado. A fim de desenvolver a competência de interação oral e melhorar a articulação dos alunos, no seguinte slide do PPT existia uma conversa entre cliente e lojista que estava a regatear os legumes. Foi solicitado aos alunos que desempenhassem os dois papéis e lessem esta conversa em voz alta. Depois da leitura, a professora fez comentários e perguntas orais sobre as informações referidas por outros alunos, para dar mais oportunidades de EO. Fora do plano, a turma também falou sobre a situação de regatear no próprio país, promovendo a atmosfera de comunicação.

Voltando para o vocabulário, na última parte a turma trabalhou com o vocabulário de alimentos genéricos. Nos seguintes quatro slides do PPT existiam doze imagens que representavam um tipo de alimentos genéricos e cada aluno teve de descrever todas as imagens de um slide em português.

Terminada a realização de todas as atividades da aula 29, a professora distribuiu a quarta folha da ficha e indicou o TPC que era a realização dos exercícios 2 e 3 e a escrita de um texto sobre os seus hábitos alimentares, que devia ser entregue em papel à professora estagiária na aula 30. O exercício 2 foi correspondência entre os nomes e as imagens de frutas. O exercício 3[5] foi a localização dos objetos de cozinha dados numa imagem de uma cozinha, segundo o conteúdo do diálogo do áudio colocado no Google Classroom. Depois desta aula, a professora colocou o sumário da aula, a indicação do TPC e os materiais referentes usados no Google Classroom. Esta maneira de aprendizagem através dos recursos digitais pode desenvolver a capacidade da aprendizagem autónomo. Segundo Ramo (2011, p.11), é necessário "adotar a visão de uma parte dos professores e das escolas: a visão de que, à semelhança dos manuais escolares, o que seria importante para os alunos seriam os conteúdos curriculares, bem organizadas e estruturadas, sendo, por isso, necessário usar as tecnologias numa

[5] O exercício, o áudio e a transcrição foram retirados de Lemos, H. (2013) *Dialogar em Português*, *QECR Nível A1 e A2* (pp. 42; 45; 46), Lisboa: Lidel Editora.

perspetiva de transmissão de conteúdo e de saberes.". A plataforma de Google Classroom desempenha um papel essencial, porque permite o acesso aos conteúdos didáticos organizados de forma clara e ao contatos entre o professor e os estudantes mais facilitado e prático.

Na quarta unidade letiva, aula 30, cinco alunos assistiram à aula e a professora continuou a trabalhar com o tema de "alimentação" e corrigiu o TPC da aula anterior, primeiramente. Em primeiro lugar, a professora pediu à turma para ler o texto escrito em voz alta, ou falar sobre os hábitos alimentares sem papel, e deu feedback a cada contributo de EO com a ajuda da professora orientadora. A atividade seguinte foi correção do exercício 2 da ficha da aula 29. Pediu-se a três alunos que dissessem as suas respostas de nomes de fruta oralmente, linha a linha. A professora registou as respostas e corrigi-as no quadro. De seguida, mostrando o PPT da aula de 30 (Anexo 12), apresentaram-se seis imagens que correspondiam a seis objetos de cozinha para relembrar os seus nomes portugueses dados no exercício 3 da ficha da aula 29. Como a professora observou que a maioria dos alunos já tinha feito o exercício 3 de compreensão oral em casa, mostrou a resolução do exercício diretamente no PPT, indicando que a transcrição do áudio seria colocada no Google Classroom, a fim de permitir aos alunos lerem a transcrição a justificar as suas respostas.

A professora estagiária passou para a próxima parte diretamente, que foi correspondência entre os verbos sobre maneiras de cozinhar e os números das imagens respetivas, para aprender os verbos. A seguir, o tópico passou da cozinha para o restaurante. Mencionando que no restaurante podiam provar mais pratos saborosos, a professora mostrou as imagens de sopas e de pratos tipicamente portugueses para dar a seguinte tarefa: escolha múltipla para escolher o nome correto da sopa e do prato português segundo a imagem apontada pela professora entre as várias opções dadas. Fora do plano, por causa do interesse dos alunos espanhóis, os aprendentes falaram sobre a similaridade entre os pratos portugueses e espanhóis, tomando um pouco de tempo da aula.

A professora distribuiu a primeira folha da ficha (Anexo 13) e deixou os alunos realizarem os exercícios 1 e 2 individualmente e depois de 4 minutos comunicaram as

respostas em grupo para obter uma resposta comum. O exercício 1 foi fazer corresponder as expressões e as palavras da coluna da esquerda com a respetiva situação no sentido de se familiarizarem com as expressões utilizadas no restaurante. O exercício 2 foi completar uma conversa no restaurante com as palavras de forma adequada para observar se dominavam os conhecimentos gramaticais, como a conjugação verbal, formação em género e número de nomes. Depois da discussão em grupo, a professora pediu a cada grupo para dizer as respostas do exercício 1 e registou-as no quadro para observar se foram corretas de modo a corrigir o exercício 1. Depois, foi solicitado que duas pessoas de mesmo grupo lessem o diálogo do exercício 2 em voz alta, desempenhando dois papéis. Simultaneamente, a professora registou as respostas no quadro e depois da leitura, deixou o outro grupo dizer a sua resposta diferente para corrigir o exercício 2 que serviu para preparar a atividade de gramática sobre a formação dos plurais dos nomes.

Na parte de lecionação de gramática, a professora estagiária distribuiu uma ficha de gramática[6] e explicou as regras recorrendo a exemplos de nomes singulares e os seus plurais para os alunos pensarem em outros nomes com o mesmo tipo de formação em número. Como parte da prática da gramática, a professora mostrou um PPT onde existiam várias imagens de bebidas e sobremesas e pediu que cada aluno descrevesse todas as comidas com os seus nomes formados em número e o artigo determinante indefinido num slide, dando feedback e corrigindo as respostas através da apresentação da resolução de cada slide.

A última parte foi a escrita de um diálogo, com um colega, segundo uma situação específica dada. A atividade original devia ser dramatização, mas por causa do limite do tempo, mudou para a parte da escrita colaborativa. Em primeiro lugar, a professora agrupou a turma em dois grupos e pediu à turma para ler a instrução da ficha. Existiram seguintes quatro situações para escolher e deviam ser escolhidas situações diferentes:

[6] A fonte da ficha de gramática é Rocha, M. R. (2020) *Gramática de Português Ensino Secundário 10º.11º.12º anos* (pp. 50-51), Porto: Porto Editora.

Situação 1 (Dois papéis: o Miguel e a Joana): O Miguel quer convidar pelo telemóvel a Joana para jantar fora. Eles têm de falar sobre as suas preferências gastronómicas e decidir a que restaurante vão jantar e a hora e a data do jantar.

Situação 2 (Três papéis: a Catarina, o João e o empregado de mesa): A Catarina e o João são colegas da faculdade de letras. Eles vão a um restaurante português jantar depois do exame de literatura. Eles têm de pedir a entrada, a sopa, o prato e a sobremesa ao empregado do restaurante. O empregado tem de recomendar os pratos.

Situação 3 (Dois papéis: o senhor Sousa e o empregado de mesa): O senhor Sousa está quase a terminar a refeição. Quando come a sopa, descobre que há um cabelo comprido na sopa. O empregado de mesa tem de tratar deste assunto com o cliente e dar-lhe a conta.

Situação 4 (Dois papéis: a Rita, o empregado de mesa): A Rita vai a um restaurante português almoçar. A Rita espera muito tempo e um cliente que vem mais tarde é servido primeiro. O empregado de mesa descobre o seu desagrado e trata deste assunto.

Cada grupo teve tempo suficiente para escrever o diálogo de forma colaborativa e entregou os diálogos em papel ao fim da aula. A professora indicou o TPC que é preenchimento do questionário sobre as aulas 29 e 30, da professora estagiária.

2.3.3.2. Resultados e comentários

Em primeiro lugar, apresentam-se os resultados do questionário anónimo da regência 2 (anexo 14). Dois alunos preencheram o questionário da regência 2 no Google Forms.

Em termos da interação oral entre a professora estagiária e os alunos, de acordo com os resultados dos questionários, todos os alunos compreenderem bem o que explicou e os alunos sentiram-se confortáveis na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas. De facto, pela perspetiva da professora estagiária, a instrução oral tornou-se melhor, por exemplo, nas formas de tratamento pessoal, mas existiram alguns problemas linguísticos orais e não conseguiu falar português como um falante nativo.

Quanto à qualidade dos materiais didáticos, todos concordaram que os materiais eram úteis, mas acharam o conteúdo dos materiais difíceis e um considerou a

quantidade dos exercícios práticos na aula pouca e o outro achou excessiva. O aluno de Hong Kong referiu que “o texto da fruta da época era comprido e os vocabulários são um pouco difíceis para mim.” Além disso, um sentiu que as necessidades e os seus interesses foram considerados pela professora na planificação das aulas, mas o outro disse “talvez”.

Em relação ao efeito desta prática-pedagógica, o objetivo específico da regência foi realizado basicamente. Os dois alunos acharam que conheceram mais vocabulário de alimentação, puderam comunicar melhor quando comunicaram a comprar fruta ou legumes no mercado e conheceram mais vantagens da fruta da época. Um acreditou que pudesse comunicar melhor no restaurante em português, mas o outro disse “talvez”. Um aluno conheceu melhor a cultura gastronómica portuguesa e o outro respondeu “talvez”.

Do ponto da vista das opiniões sobre os marcadores de adição, os alunos pensaram que já aprenderam e dominaram alguns deles e o marcador mais difícil de entender é “para além de”. Relativamente à parte de gramática, os dois alunos acharam que talvez dominassem melhor a formação do plural dos nomes, eventualmente porque a preparação dos exemplos e das explicações foi insuficiente.

Do ponto de vista da atitude geral dos dois alunos, ambos gostaram das aulas. Duas atividades foram escolhidas como a atividade favorita: uma foi a de escolha múltipla das comidas típicas portuguesas e a outra foi a atividade da compreensão oral do diálogo sobre a localização dos objetos de cozinha. A atividade de que gostaram menos nas aulas foi a compreensão do texto “Fruta da época”. Para os alunos cuja língua materna não pertence à família românica, a compreensão do texto português comprimido parece mais complicado do que os alunos que conhecem outra língua românica bem. Por isso, foi erro da professora estagiária não considerar a heterogeneidade do público-alvo, a qual na próxima regência, deve ser tida em consideração. A pré-leitura antes da aula pode ser uma outra alternativa para dar mais tempo de preparação para os alunos que têm dificuldade da leitura de um texto comprido.

A sessão para comentar a regência 2 da professora estagiária foi realizada no dia 15 de dezembro. Nesta sessão, a professora orientadora referiu alguns comentários: a) A aula 30 foi melhor do que a aula 29. O conteúdo foi mais interessante e podia deixar o público-alvo mais divertido. b) O dossiê foi muito longo por causa das expressões desnecessárias e devia ter colocado as fontes das imagens. c) A atividade de compreensão de texto foi difícil para um aluno, mas foi mais fácil para os estudantes cuja língua materna era língua latina. d) Faltou melhorar as explicações orais de marcadores discursivos para os estudantes entenderem melhor. e) O ritmo devia ser mais rápido, porque não se realizou a dramatização. f) Ainda precisava de antecipar as dúvidas melhor antes das aulas. Embora o resultado fosse bom, ainda houve espaço grande a melhorar nos processos da planificação e da implementação de unidades didáticas na próxima fase do estágio.

2.3.4. Regência 3

A regência 3 também incluiu duas aulas, aulas 33 e 34, que respetivamente ocorreram nos dias 11 e 12 de janeiro de 2022. Esta regência tem como objetivo principal promover a competência comunicativa escrita e oral dos alunos, em particular, quando eles mencionam os assuntos sobre uma festa e têm a necessidade de preparar uma, por exemplo, ler uma receita de comida e convidar outras pessoas para uma festa preparada por si próprio.

No processo da planificação, a seleção do conteúdo adotou uma das regras básicas proposta por Neves e Graça (1987, p. 49): “procurar o equilíbrio entre duas situações extremas: A) Dar tudo, não desenvolvendo capacidades. B) Dar muito pouco, desenvolvendo capacidades, mas faltando o combustível.”. Por outras palavras, o conteúdo de didática deve ter ambas as partes de *input* e *output*, ou seja, combinação da aprendizagem e da prática dos exercícios de forma equilibrada.

A primeira aula debruçou-se sobre os assuntos de festas e a segunda aula desenvolveu-se em torno da dramatização e da revisão dos MD. No fim desta unidade didática, esperou-se que o aluno conseguisse comunicar melhor em português para preparar uma festa no âmbito privado, compreender uma receita simples de um prato

português, familiarizar-se com o modo imperativo. Além disso, considerou-se importante observar a capacidade de utilização dos MD nas expressões orais da turma de maneira a obter resultados quanto ao contributo dos MD para o desenvolvimento da EO no nível A 1.2.

2.3.4.1. Descrição das atividades

No início da primeira unidade letiva, a professora indicou que o tema da aula era "festas: Natal e aniversário", através de um PPT (Anexo 15). Como esta aula teve lugar depois da festa de Natal, a professora deixou a turma descrever a localização de algumas decorações típicas indicada numa imagem de ceia de Natal, com o objetivo de rever marcadores espaciais e alargar o léxico sobre festas.

A seguir, a professora distribuiu a primeira folha de uma ficha (Anexo 16) como uma parte de revisão, onde existia um exercício de preenchimento cuja tarefa é completar um diálogo sobre a festa de Natal com palavras dadas individualmente para observar se os alunos conseguem conjugar os verbos no presente do indicativo e conhecer as regras simples de flexão em número e em género. O outro exercício foi correspondência entre os nomes e as definições para permitir aos alunos reverem e distinguirem as palavras possíveis de ser confundidas – "festa, férias, festival e feriado". Tendo realizado os dois exercícios, a professora pediu e registou as respostas dos alunos no quadro e mostrou a resolução final no PPT.

Acabado o tema de Natal, a professora referiu que a festa de aniversário também era outra festa no âmbito privado. A atividade 3 foi de leitura e compreensão de uma lista de ingrediente e de uma receita de um bolo de baunilha e frutos vermelhos para uma festa de aniversário. Depois da leitura de 5 minutos, a professora primeiramente resolveu as dúvidas do público-alvo e, de seguida, perguntou à turma se alguém podia responder à pergunta "Em que modo estão as formas verbais a negrito?", de maneira que introduziu a parte de gramática – o modo imperativo.

Na parte de gramática, chamando a atenção para um PPT, a professora explicou o que é o modo imperativo e apresentou as diferenças de dez frases de informal para formal, que representavam dez tipos de conjugação dos verbos no modo imperativo na

forma afirmativa e na forma negativa, as quais tinham o mesmo sentido – o pedido para abrir a porta. Os exemplos serviram para explicar melhor o uso do modo de imperativo nos diferentes registos de situação comunicativas de forma a desenvolver a competência pragmática dos discentes.

Como uma parte de *output*, a professora distribuiu a segunda folha da ficha e pediu à turma para fazer o exercício 3.3, que consistiu em completar uma tabela de conjugação com os verbos "andar", "comer" e "partir", no modo imperativo. Depois do preenchimento dos alunos, foi solicitado aos alunos que lessem os verbos coluna por coluna e corrigissem as respostas segundo a resolução no PPT. A seguir, a realização do próximo exercício de transformação dos verbos na receita anterior do imperativo para o infinitivo realizou-se com sucesso, porque já conheciam bem as regras de conjugação do modo imperativo.

Terminada a parte de *output*, a professora focou-se na parte de *input*, incluindo os votos para os aniversários e a canção "parabéns a você". A professora deixou os alunos lerem em silêncio, e depois em voz alta, estes conteúdos para permitir a todos os alunos entenderem melhor. A seguir, a professora e os alunos cantaram esta canção juntos, melhorando o clima de aprendizagem.

A canção de aniversário deve ser cantada por toda a família, por isso, conhecer a árvore genealógica em português também é muito importante para participar numa festa de aniversário. Considerando este aspeto, a professora desenhou o exercício 4 como uma parte de *output* que é completar uma árvore genealógica com os nomes dos membros da família onde só se indicou quem é "eu" para rever os nomes portugueses de membros de família. Quando todos tinham terminado o preenchimento, a professora apresentou a resolução final no PPT para deixar a turma corrigir na sua ficha própria. Além disso, a professora adicionou mais perguntas sobre outros membros de família e pediu à turma para procurar os lugares deles na árvore genealógica, por exemplo, "cunhado", "genro", "nora" e "neto(a)" e disse que a flexão em género podia causar mudanças grandes para alguns nomes, a fim de introduzir a segunda parte de gramática e rever os marcadores espaciais através da prática da EO, por exemplo "ao lado de, à esquerda de".

Em termos da formação em género dos nomes, a professora distribuiu a ficha de gramática para lecionar as regras de flexão em género dos nomes de forma simples através da análise dos exemplos dados na tabela[7] e de outros exemplos preparados.

A fim de aumentar a competência pragmática dos alunos, no final da aula, a professora estagiária ensinou como escrever um email, quer formal quer informal, de convite para uma festa. Primeiramente, introduziu e escreveu a estrutura do email no quadro: destinatário, assunto, abertura, corpo e fecho e apresentou diferentes formas das aberturas e dos fechamentos dependes do grau diferente de proximidade entre interlocutores, no PPT, as quais foram elaboradas pela professora estagiária. Devido à obtenção destes conhecimentos, a aluno podia ter acesso à escrita do email básico em português. O uso de língua segundo a formalidade do registo conversacional reflete o desenvolvimento da capacidade pragmática e a sua importância no ensino de PLE também deve ser considerada pelo professor desde o nível inicial. Como o exame final foi muito perto, a professora não deixou nenhum TPC.

A segunda unidade letiva, aula 34, foi realizada no dia 12 de janeiro e o foco da aula destinou-se à aprendizagem de mais conteúdos sobre a preparação de uma festa. Como nos dias que antecedem uma festa o organizador tem de elaborar uma lista de compras para todas as coisas necessárias, a primeira tarefa foi a classificação das coisas numa lista de compras para uma festa de aniversário de dez anos de dez pessoas. A professora estagiária distribuiu a primeira folha da ficha e pediu à turma para categorizar as coisas em quatro tipos: bebidas, ingredientes do prato principal e sopa, sobremesas e petiscos, decoração. A seguir corrigiu o exercício através de um PPT, a fim de deixar os alunos reverem o vocabulário sobre a festa. Depois, a segunda tarefa foi fazer corresponder os ingredientes aos pratos e sopas existentes numa tabela e adicionar mais ingredientes necessário para os confecionar. Depois da realização deste

[7] A fonte da ficha de gramática é Rocha, M. R. (2020) *Gramática de Português Ensino Secundário 10º.11º.12º anos* (pp. 50-51), Porto: Porto Editora.

exercício, a professora pediu aos alunos para dizerem as suas respostas e apresentou a resolução no PPT, para corrigirem por si próprios.

Terminado o tema da festa no âmbito privado, a professora começou a trabalhar com festas portuguesas tradicionais e populares, ao ar livre. Distribuiu a segunda folha da ficha e pediu aos alunos para lerem o texto "Festas dos Santos Populares"[8] e assinalarem as coisas mais típicas destas festas populares. Depois da leitura, a professora pediu a três alunos para dizerem as coisas típicas das três festas, respetivamente, e como se celebrava a festa respetiva antes da pandemia, corrigindo oralmente cada reposta dos alunos e resolvendo as dúvidas sobre o vocabulário deste texto.

Chamando a atenção para o PPT, a professora referiu que no 4º parágrafo havia alguns MD no texto, o que o tornava mais coeso. A professora pediu à turma para ver o quarto parágrafo de novo, procurar os marcadores e assinalá-los. Depois, mostrou a resolução no PPT e explicou as funções dos MD. De seguida, a professora distribuiu a quarta folha onde existia uma tabela com diferentes tipos de marcadores elaborada pela professora estagiária, a qual é o conjunto dos marcadores portugueses que deviam ser adquiridos no nível A 1.2.

Tabela 5 – Marcadores-Conetores discursivos portugueses aplicáveis no nível A1.2

Função	Marcador
Sequência temporal	hoje, ontem, agora, amanhã, ainda, cedo, depois, tarde, antes
Sequência espacial	aqui, ali, aí, lá, perto, longe, dentro, fora, à direita, à esquerda, à frente, acima, abaixo, à distância, de longe, de perto
Adição	não só... mas também, para além de/ além de, além disso, em primeiro lugar, em segundo lugar, por um lado... por outro lado, da mesma forma.

[8] O texto foi tirado e adaptado no https://www.visitportugal.com/pt-pt/destinos/porto-e-norte/210955.

Inclusão	também
Exclusão	só, apenas
Intensidade / quantidade	muito, pouco, bastante, mais, menos, tão, quase
Razão / motivo / causa	porque, como, já que, visto que
Certeza / afirmação	com certeza, sem dúvida, evidentemente, obviamente, exatamente

A professora perguntou aos alunos se tiveram dúvidas sobres os marcadores. Esclarecidas as dúvidas, solicitou que os alunos escolhessem três marcadores, dos indicados, para construírem e escreverem três frases com eles. Quando todos os alunos acabaram de escrever as frases, a professora recolheu os papéis.

A última parte é dramatização. A professora distribuiu a quarta folha da ficha, lê a instrução no papel e agrupou os quatro alunos presentes em dois pares diferentes das aulas anteriores. Foi pedido que cada grupo escolhesse uma situação específica e preparasse uma dramatização em dez minutos, escrevendo o diálogo em papel e entregando-o no fim da aula. Solicitou que cada dramatização contivesse, no mínimo, dois MD. As situações são seguintes:

Situação 1 (Dois papéis: o Miguel e a Joana): Em tempos normais sem covid, o Miguel quer convidar a Joana para uma festa de São João na noite de 23 de junho. Inicialmente, a Joana recusa, por ter de trabalhar, mas depois de saber que uma banda musical muito conhecida vai atuar nessa festa na Ribeira, ela muda de ideias e pergunta se vão jantar juntos.

Situação 2 (Três papéis: a Catarina, o João e o Pedro): A Catarina e o João são um casal recém-casado. O Pedro é um novo amigo deles. O João convida pelo telemóvel o Pedro para ir jantar a casa deles e conhecer a casa nova. O Pedro aceita o convite, mas

acrescenta que é vegetariano e pede para lhe prepararem uma salada. Depois da chamada, o João e a Catarina decidem o que vão preparar para o Pedro para o jantar.

Situação 3 (Dois papéis: a dona Margarida e o florista): A dona Margarida quer comprar um ramo de flores para oferecer à filha de uma amiga que faz anos. Ela encomenda um ramo de flores até 20 euros pelo telemóvel e combina a hora a que pode ir buscá-lo no dia seguinte.

Quando a chega à florista no dia seguinte, o ramo ainda não está feito. O florista deve resolver este problema.

Há dois diálogos no total.

Situação 4 (Dois papéis: a Rita e o Francisco): A Rita e o Francisco são irmãos. Eles estão a preparar o aniversário de 70 anos da mãe deles. Têm de definir o menu da festa e uma prenda para a mãe, mas têm opiniões contrárias. Devem negociar o menu e a prenda a oferecer à mãe.

Por causa do limite de tempo, não existiu a pós-atividade de dramatização e feedbacks imediatos. A professora recolheu os diálogos em papel e indicou que ia dar feedback através da correção dos diálogos em papel. O TPC foi a realização dos exercícios 2.2 e 3 daa ficha e o preenchimento do questionário sobre as aulas 33 e 34, cujo link ia ser colocado no Google Classroom. O exercício 2.2 foi fazer corresponder as palavras difíceis do texto “Festas dos Santos Populares” com as suas definições respetivas e o exercício 3 foi o preenchimento dos marcadores dados para completar frases.

No fim desta unidade letiva, esperava-se que o aluno conseguisse relembrar os MD e utilizá-los adequadamente e conhecer mais a cultura de festas tipicamente portuguesas.

2.3.4.2. Resultados e comentários

Segundo os dados recolhidos nos dois questionários preenchidos da regência 3 (Anexo 19), o resultado da regência 3 foi bom, mas considerou-se que ainda tinha alguns problemas a melhorar.

Em relação aos materiais didáticos, ambos os alunos acharam as matérias úteis, porque as fichas de gramática podiam ser usadas no dia a dia. Contudo, consideraram o conteúdo da regência 3 denso, possivelmente visto que a regência 3 perdeu o equilíbrio entre *input* e *output*, ou seja, a parte de *input* ocupava grande parte. A outra razão para este sentimento talvez fosse a falta de fluidez da transição entre atividades de modo a ter causado a sensação desagradável do público-alvo. Ainda assim, os alunos sentiram-se confortáveis para fazerem perguntas à professora e esclarecerem dúvidas.

Em termos dos resultados pedagógico desta prática letiva, todos alunos acharam que conseguiram comunicar melhor em português para preparar uma festa no âmbito privado, familiarizar-se com o modo do imperativo, conhecer melhor as regras de flexão dos nomes em género, escrever melhor um email informal de convite em português, relembrar os marcadores discursivos e utilizá-los adequadamente. Através da observação dos TPC entregues à professora estagiária, os alunos já puderam usar alguns marcadores na escrita e as dramatizações também se tornou mais fluida e coerente por causa dos usos de MD.

Do ponto de vista geral, os dois alunos gostaram das aulas. Um estudante disse que a atividade preferida era dramatização e outro disse que gostava mais da atividade de preenchimento da árvore genealógica. Um indicou que a atividade de que gostava menos era flexão em género dos nomes. A professora recebeu ainda uma sugestão no final do questionário: “Acho que poderiam ser úteis alguns exercícios participativos de reforço”. A professora estagiária também concordou com esta sugestão. Seria melhor substituir os exercícios individuais pela atividade colaborativa para aumentar mais possibilidades de interação de modo a melhorar o clima da aula.

A sessão de comentário sobre a regência 3 da professora estagiária ocorreu no dia 12 de janeiro de 2022. A professora orientadora supervisionou e o colega do grupo de estágio José observou todas as regências ao longo do estágio. O colega José comentou que as aulas tinham melhorado bastante desde o princípio e que os materiais refletiam muito trabalho da professora estagiária. Do ponto de vista da evolução das aulas, a capacidade de controlo do ritmo e do tempo melhorou ao longo das aulas lecionadas.

A professora orientadora também concordou que a terceira regência fosse melhor, por exemplo, melhorou a responsabilidade profissional, a preparação dos materiais já foi um pouco melhor, e adicionou que gostou mais da aula 33 do que a aula 34, mas indicou alguns comentários e sugestões sobre os pontos fracos: a) faltou de ligação entre as duas aulas e a falta de transições entre atividades, que eram importantes para os alunos perceberem a lógica da sequência didática e terem mais facilidade de aprender e adquirir novos conhecimentos linguísticos nas atividades. Se os alunos souberem que fazem sentido, vão envolver-se mais e aprender melhor. b) É muito importante da professora estagiária melhorar a proficiência linguística da língua portuguesa, para dar instrução e comunicar melhor com os alunos. c) Antes da leitura em voz alta, deve dar mais tempo para leitura em silêncio de modo que os alunos possam conhecer e compreender o texto primeiramente, porque para o nível inicial a leitura em voz alta direta tem a tendência a causar preocupação. e) No futuro, precisa de dar mais espaço para os alunos comunicarem, porque as aulas foram mais controladas e os estudantes foram mais passivos.

Do ponto de vista da professora estagiária, conforme a evolução das regências no estágio, acredita que foi produtiva no processo de planificação das unidades letivas e tentou a dar muitos conteúdos linguísticos para desenvolver as competências linguísticas e pragmáticas do público aprendente através da implementação de atividades diversificadas e interessantes. Como não era falante nativa, a professora estagiária afirmou que tinha de melhorar a proficiência da competência linguística para trabalhar de forma mais independente e segura como uma professora autónoma. No estágio, recebeu conhecimentos novos para o papel do professor:

a) A responsabilidade profissional é a base para tudo.
b) É importante envolver todos os alunos na aula e dar instruções do ponto de vista das necessidades dos alunos em vez de só considerar os interesses do professor próprio.
c) Boas transições podem melhorar o clima e o ritmo de aprendizagem.
d) O trabalho colaborativo pode tornar as aulas mais dinâmicas.

e) O processo de uma unidade letiva deve concluir: planificação segundo os interesses dos alunos, reflexão prévia e antecipação das dúvidas dos alunos, implementação das atividades usando instruções claras com a fluidez das transições, interação suficiente entre o professor e o público-alvo, fornecimento de feedback e avaliação formativa e sumativa.

f) O professor deve ser facilitador da aprendizagem e dar mais oportunidades de aprendizagem autónoma e trabalhos colaborativos aos alunos.

4. Análise dos trabalhos sobre o uso dos marcadores discursivos

Neste capítulo, procuramos apresentar e analisar os resultados desta intervenção pedagógica-didática por meio da avaliação quantitativa e qualitativa dos trabalhos feitos pelos estudantes. Focamo-nos em responder às seguintes duas questões prévias: Como avaliar os progressos dos estudantes do uso dos MD?, Como confirmar se os aprendentes se tornaram locutores mais proficientes e eficazes devido ao uso adequado dos MD.

4.1. Dimensão do uso dos marcadores na escrita

Em termos da produção escrita, a análise quantitativa e qualitativa dos textos produzidos pelos discentes baseia-se numa proposta taxonómica dos MD, adequada à turma-alvo do projeto de intervenção pedagógica-didática. Foi elaborada a seguinte proposta taxonómica dos MD aplicada no ensino-aprendizagem de PLE no nível A1.2, recorrendo às tipologias dos MD de Martin e Portolés (1999), Coutinho (2008), Pimentel e Silva (2014):

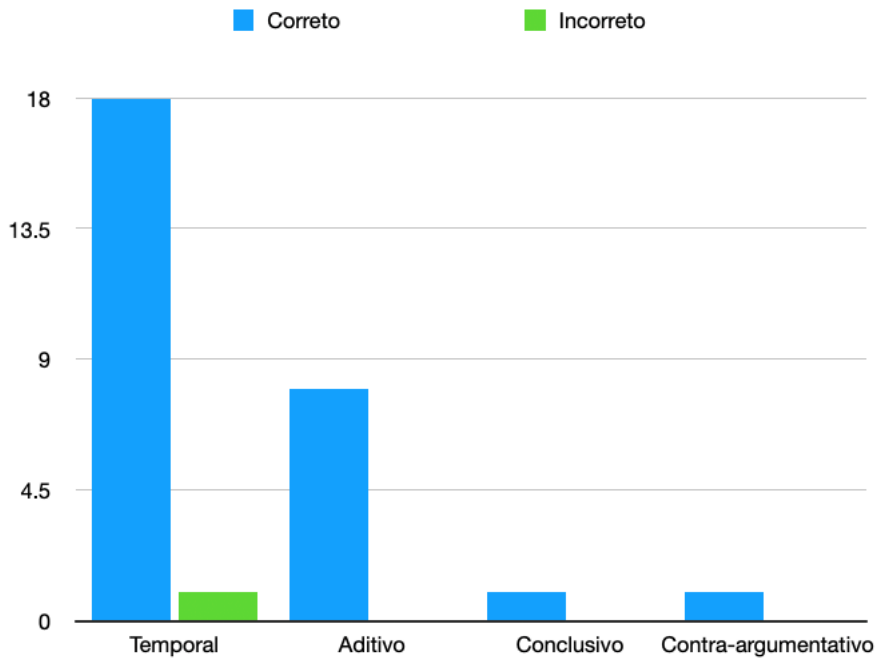
Tabela 6 – Proposta taxonómica dos MD aplicada na análise dos trabalhos

Função	Marcador exemplificado
Sequência temporal	Hoje, ontem, agora, amanhã, ainda, cedo, depois, tarde, antes
Sequência espacial	Aqui, ali, aí, lá, perto, longe, dentro, fora, à direita, à esquerda, à frente, acima, abaixo, à distância, de longe, de perto
Adição e integração linear	E, ou, também, ainda, não só... mas também, para além de/ além de, além disso, em primeiro lugar, em segundo lugar, por um lado... por outro lado, da mesma forma.
Conclusão	Por isso, portanto, em consequência
Argumento	porque, como, já que, visto que
Contra-argumento	Mas, porém, no entanto
Estruturação da conversa	bom, bem, então, olha/olhe, por favor
Exclusão	Apenas, só

Ao longo deste estágio, foram entregues três tarefas de escrita individual aos alunos e podemos observar e analisar a frequência do uso dos MD nestes trabalhos realizados para saber se os alunos progrediram no âmbito do uso dos MD na escrita.

A amostra da primeira tarefa constituiu quatro textos redigidos que se debruçaram com o plano do fim de semana, entre os quais, houve, no total, quatro tipos de marcadores usados pelos discentes: sequência temporal (18 vezes), adição e integração (8 vezes), contra-argumento (1 vez), conclusão (1 vez). Existiu uma ocorrência de uso incorreto de MD, que foi a omissão indevida de um marcador temporal (Gráfico 9).

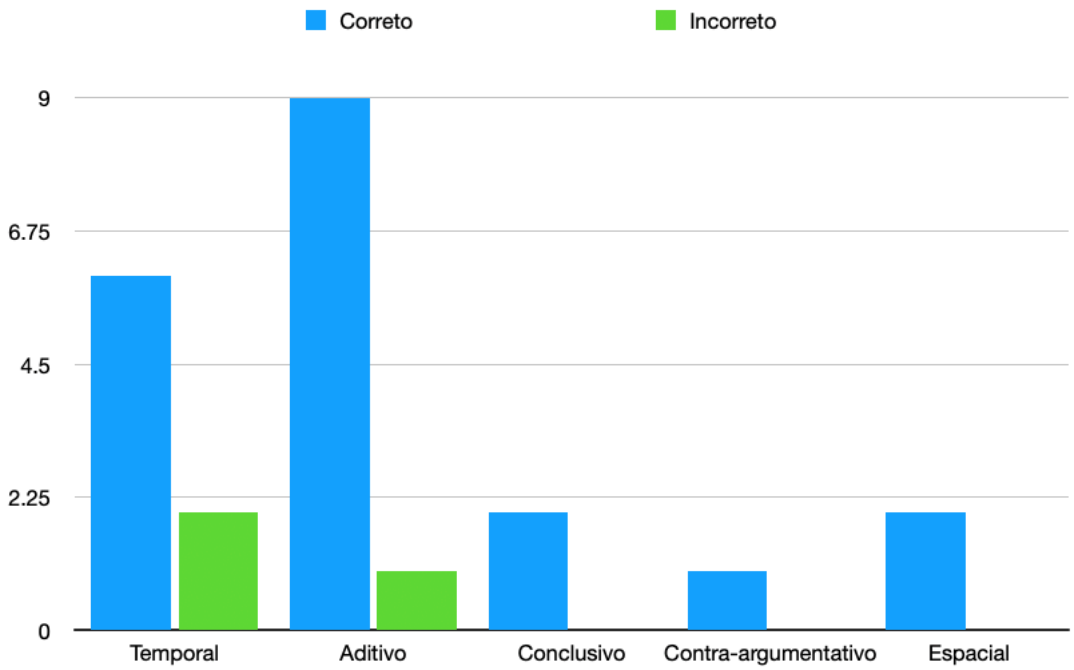
Gráfico 6 – MD usados na escrita 1



A segunda tarefa de escrita foi elaborar um texto sobre os hábitos alimentares. Foram recolhidos três textos dos alunos. Nesta segunda amostra, no total existiram cinco tipos de marcadores usados pelos alunos: sequência temporal (6 vezes), adição e integração (9 vezes), conclusão (2 vezes), contra-argumento (1 vez), sequência espacial (2 vezes). Existiu um erro do uso de marcador temporal por causa da preposição incorreta: “no almoço” deve ser corrigido em “ao almoço” para indicar os hábitos alimentares quotidianos. No mesmo texto, outro erro foi a adição indevida de um

marcador aditivo “ou”, como o exemplo seguinte mostra: “~~Ou~~ também não como açúcar em excesso”. No outro texto, o aluno usou “ao dia” em vez de “por dia” na frase “Como 3 peças de fruta por dia” (Gráfico 10).

Gráfico 7 – MD usados na escrita 2



No que respeito à terceira tarefa, construção das frases com MD, a situação de escolha dos mesmos refletiu as preferências do uso dos MD e a grau de familiaridade. Nesta atividade, que ocorreu na última unidade letiva, cada aluno teve de escrever pelo menos três frases com pelo menos um MD dado na ficha. Em termos das preferências do uso deles, apresentamos a situação de escolha através da análise das frases escritas pelos três discentes na seguinte tabela:

Tabela 7 – Situação da escolha dos marcadores discursivos na escrita 3

Função	Marcador usado
Sequência temporal	Hoje (3 vezes), em primeiro lugar, em segunda lugar, amanhã (2 vezes), depois, ontem, mais tarde
Sequência espacial	À frente de, longe de, perto de, à direita, e
Adição e integração linear	E, não só ... mas também,
Conclusão	(Não existiu)
Argumento	(Não existiu)
Contra-argumento	Mas
Estruturação da conversa	(Não existiu)
Exclusão	(Não existiu)

Através da observação da tabela 7, conclui-se que os alunos estão familiares com os marcadores temporais, os marcadores espaciais, os marcadores aditivos na fase final do curso semestral e que têm mais à-vontade e necessidade de usar estes tipos de marcadores na produção escrita. Além disso, embora os marcadores discursivos corretos tivessem sido dados na ficha, existiram três erros ou lapsos da escrita dos MD: "grande de" em vez de "longe de", "não so" em vez de "não só", "mas tarde" em vez de "mais tarde". Em consequência, a professora só pode deixar os alunos conhecerem mais tipos de marcadores discursos, bem como maior quantidade de marcadores, no entanto, o desenvolvimento da proficiência no uso dos MD ainda precisa de mais práticas de exercícios e mais tempos de aprendizagem e utilização no futuro.

4.2. Dimensão do uso dos marcadores na expressão oral

Neste ponto, analisaremos os trabalhos orais realizados pelos discentes ao longo das três regências. No total, foram realizadas duas dramatização nesta intervenção pedagógica-didática e em cada atividade de dramatização, houve duas conversas para analisarmos. Uma dramatização ocorreu na regência 1 e outra dramatização teve lugar

na regência 3, por isso, podemos concluir a situação de progressão no uso dos marcadores discursivos na EO através da comparação das transcrição dos diálogos realizados nestas duas dramatizações, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 8 – Situação dos usos dos MD nas duas dramatizações

Função	Dramatização 1	Dramatização 2
Sequência temporal	Esta noite	Amanhã, na noite de, primeiro, depois, esta noite
Sequência espacial	Fora, perto de	Fora
Adição e integração linear	E	E, Não só ... mas também (duas vezes), também
Conclusão	(Não existiu)	(Não existiu)
Argumento	Porque	(Não existiu)
Contra-argumento	(Não existiu)	Mas (três vezes)
Estruturação da conversa	Ótimo, bom, está bem (duas vezes), e tu, sim	Estou, é possível, então, boa ideia, ótimo, até logo
Exclusão	(Não existiu)	Apenas, só

Entre os trabalhos da primeira dramatização, existiram cinco tipos de marcadores usados e entre os trabalhos da segunda, houve seis tipos de marcadores usados. Além disso, o banco dos marcadores na segunda dramatização mostrou-se mais abundante e rico do que o na primeira dramatização. Tendo por base estes argumentos, pode-se concluir que o público aprendente conseguiu conhecer e utilizar mais MD na sua EO através da aprendizagem neste curso.

Mesmo assim, ainda existiram alguns erros nos diálogos, quer erros de pronúncia quer erros de escrita nos diálogos escritos e entregues em papel. Em termos de pronúncia, os alunos têm tendência de articular /s/ no marcador “mais tarde”. Nos diálogos escritos da primeira dramatização, existiu o erro de omissão do acento no

marcador “ótimo” e marcador “está bem”, e outro lapso de escrita de “bon” em vez de “bom”. Nos diálogos escritos da segunda dramatização, um aluno não assinalou o acento no marcador “não só” e outro aluno adicionou o acento indevido no marcador “esta noite” que foi alterado para “esta noité” como a pronúncia incorreta deste aluno e não escreveu a letra “i” no marcador “primeiro”. Embora a frequência dos erros orais e escritas cometidos pelos discentes não diminuisse em grande escala ao longo do processo da aprendizagem dos MD, afirmou-se que as escolhas dos marcadores tinham vindo a tornar-se cada vez mais precisas e por causa disso, os alunos aprensentaram-se mais produtivos e ativos nas atividades de EO.

A seguir apresenta-se uma transcrição da interação oral da segunda dramatização para mostrar o resultado da aprendizagem, porque só este diálogo foi gravado pela professora sob a autorização oral de gravação deste grupo de estudantes.

Tabela 9 – Ficha da transição da interação oral na atividade de dramatização

Data de dramatização	11 de janeiro de 2022
Localização de dramatização	Sala de aula
Tempo de duração	1 m 30 s
O conteúdo da situação	Em tempos normais sem covid, o Miguel quer convidar a Joana para uma festa de São João na noite de 23 de junho. Inicialmente, a Joana recusa, por ter de trabalhar, mas depois de saber que uma banda musical muito conhecida vai atuar nessa festa na Ribeira, ela muda de ideias e pergunta se vão jantar juntos.
Os interlocutores	Joana: Es-Cat&Es/Fr/In Miguel: HK-Can/Man/In/Co
Transcrição da dramatização:	

Miguel: **Então**, Joana, queres vir comigo para "à" festa de São João na noite de 23?

Joana: Ohhh ... Miguel, muito obrigada, **mas** ... não pode "posso", tenho que estudar para os examenes "exames" da "de" português, Ehhh ... **também** estou muito cansada, muito cansada (repetido).

Miguel: **Mas** Joana, **esta noite** tem uma banda de que gostas muito.

Joana: Ahhh... Ehmm...**Mas**..., okay, pode virir "posso vir". Depois de estudar..., Queres jantar comigo?

Miguel: Sim, podemos...Ahh... **primeiro** podemos vir "ir" à música, e **depois** também jantamos.

Joana: Okay. **Ótimo**. A que horas?

Miguel: Ahhh... Nós encontramos "encontramo-nos" às seis de "da" noite "tarde"?

Joana: Okay. Até logo.

Miguel: Até logo.

Diálogo escrito por Es-Cat&Es/Fr/In:

Miguel: Joana, queres vir comigo para "à" festa de São João para "na" noite de 23 de junho?

Joana: Muito obrigada, Miguel, mas não posso, tenho que estudar para os examenes "exames" de português, **também** estou muito cansada.

Miguel: **Mas** Joana, **esta noitè "noite"** toca uma banda musical de que gostas muito. **Primeiro** podes estudar e **depois** verir "vir" comigo.

Joana: **Boa ideia**, não só vamos esta música "ao concerto", mas também jantamos juntos, tá bem?

Miguel: Otimo "ótimo".

Joana: Até logo.

Miguel: Até logo.
Nota: Negrito: MD Sublinhado: erros gramaticais ou erros de articulação Entre aspas: correção ...: pausas relativas a fragmentos discursivos incabados ou interrompidos.

Quando os alunos estavam a fazer dramatização, conversaram sem o papel, por isso existiram algumas diferenças entre a transição da interação oral e o diálogo escrito antes da dramatização. A pré-escrita do diálogo serviu para preparar a dramatização de modo mais seguro. Através da observação do diálogo escrito, podemos reparar que os alunos puderam usar os marcadores adequadamente de acordo com as suas funções pragmáticas de modo a estabelecerem conexões entre os enunciados, ou seja, construírem a coesão interfrásica, apesar de cometerem lapsos de escrita. Em comparação com o diálogo escrito, na interação oral, os alunos tiveram mais necessidade de utilizar os MC e tiveram mais tendência a escolher prioritariamente os conetores mais simples para atingir as necessidades comunicativas. Por isso, para o professor de PLE no nível básico, não basta lecionar os conetores para desenvolver a EO, necessita ainda de introduzir mais MC que sirvam para exprimir o que quer dizer mais fluentemente como um falante nativo

Em conclusão, a aprendizagem dos marcadores discursivos contribui para o desenvolvimento da EO dos alunos, porque podem produzir discursos orais mais dinâmicos, coesos e coerentes de modo a desenvolver a competência pragmática e sociolinguística no uso quotidiano da língua portuguesa. Nesta prática pedagógico-didática, foi pena que a professora deu mais atenção à lecionação dos estruturadores de informação e conetores e ignorou a introdução de mais MC que faria com que o aluno falasse português de forma mais natural como o falante nativo, exceto alguns MC referidos nas fichas, por exemplo “Olha, olhe, se faz favor, por favor”.

Considerações Finais

Esta intervenção pedagógico-didática foi uma oportunidade preciosa para completar a passagem do papel de aluna de mestrado para professora estagiária e foi uma experiência inesquecível e benéfica. No estágio, a professora estagiária esforçou-se muito por oferecer muitos conhecimentos linguísticos e pragmáticos ao público-alvo e ensinar os MD escolhidos de forma diversificada e dinâmica para desenvolver a competência da EO no nível A1.2 na sala da aula de PLE.

Através da combinação da investigação do enquadramento teórico-metodólogico sobre a EO e os MD e da prática pedagógico- didática, bem como da observação dos descritores de nível inicial dos documentos de referência, conclui-se que os MD mais adequadamente aplicados ao ensino de PLE do nível inicial devem ser conetores simples com a função de ordenação, enumeração, adição e conclusão e os MC. Os conetores desempenham um papel mais necessário na escrita, porque ajudam a estabalecer a coesão interfrásica de modo a construir a coesão textual. Os MC mostram-se mais úteis na interação oral ou expressão oral e podem tornar os discursos orais mais naturais e fluentes. Recorrendo aos resultados deste projeto, observa-se que os alunos aceitaram o ensino explícito dos MD na aula de PLE no nível A1.2 e puderam dominaram mais MD básicos e simples e utilizá-los na EO, embora existissem alguns erros quer orais quer escritos.

O ensino explícito dos MD no nível incial de PLE contribui para não apenas para o desenvolvimento da EO, mas também para aprofundar a competência pragmática e a sub-competência discursiva. Mesmo que os MD sejam unidades linguísticas invariáveis que não exerçam uma função sintática, a ocorrência dos MD eliminam qualquer eventual ambiguidade e reduzem os custos do processamento, facilitando a construção de uma representação mental coerente da produção quer oral quer escrita. Por outra palavras, o uso dos MD facilita a comunicação interpessoal como uma ferramenta útil na vida quotidiana, portanto, a sua importância também pode ser tomada em consciência pelos estudantes.

Em termos da metodologia da abordagem dos MD, as atividides da EO em que se aplicou o ensino dos MD incluiu dramatização, interação na turma sobre um tema específico utilizando os MD, leitura em voz alta dos materiais com os MD. A utilização dos textos escritos em que se aplicam os MD possibiliza a acessibilidade da obtenção dos significados dos MD de maneira que os alunos os possam utilizar na sua EO. Como as atividades da EO são parte de *output,* o professor deve planificar pré-atividades como uma parte de *input*, por exemplo, compreensão da audição ou do texto e preparação do vocabulário e dos conhecimentos gramaticais. No final da atividades da EO, foi pena a falta do preenchimento de grelhas de auto e hetoavaliação que permitia aos alunos refletirem sobre as suas qualidades da produção oral e ao professor avaliar as EO dos alunos sob critérios uniformizados.

Relativamente à reflexão geral sobre o estágio, apesar de o resultado do presente estágio se apresentar globalmente postivo, como a professora estagiária não é falante nativa e necessita de promover a proficiência linguística do português no futuro, existem barreiras na comunicação oral com o público-aprendente, especialmente no aspeto da compreensão de discurso oral do aluno. Por isso, as atividades planificadas mostravam-se mais controladas e menos participativas devido à falta da transições fluentes e da interação aprofundada entre a professora e o público-alvo. Por outro lado, ao longo do estágio, a professora estagiária conseguiu melhorar o controlo do ritmo da aula e desenhar trabalhos colaborativos para envolver todos os alunos nas propostas didáticas. A fim de ser uma professora mais autónoma e independente, a professora estagiária necessita de aumentar a competência linguística em língua portuguesa e dominar mais estratégias didáticas, por exemplo o equilíbrio entre *input* e *output*.

Concluindo, é necessário introduzir a abordagem dos MD com funções polifuncionais em âmbito de pragmática para o desenvolvimento da EO na aula de PLE do nível inicial, com a implementação das atividades didáticas diversificadas. Desta maneira, os alunos têm a possibilidade de mostrar a sua competência pragmática e sociolinguística através da produção de um enunciado oral coeso e coerente de modo a atingir as finalidade comunicativas melhor.

Referências Bibliográficas

Adam, Jean-Michel (2008) *A lingüística textual. Introdução à análise textual dos discursos.* São Paulo: Cortez Editora.

Almeida, D. M. V. & Marinho, J. H. C. (2012) Dos Marcadores Discursivos e Conectores: Conceituação e Teorias Subjacentes. Revista Gláuk, v.12, n.1, pp.169-203.

Alonso, E. (2012) *Soy Professor/a: Aprender a Enseñar*. Madrid: Edelsa.

Austin, J. L. (1975) *How to do things with words*. Oxford University Press.

Baralo, M. (2000) El desarrollo de la expresión oral em el aula de E/LE. In *Carabela Nº 47*: 164-171. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Barreiros, C. G. E. (2020) Marcadores discursivos e desenvolvimento da competência oral em Português Língua Não Materna: um estudo de caso no Nível A2. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto. Tese de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira.

Afonso, C. C. (2006) Professores de Língua Estrangeira: que competências? In Bizarro, R. e Braga, F. *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências.* Porto: Porto Editora.

Blakemore, D. (1992) *Understanding Utterancces.* Oxford: Blackwell.

Brown, H. D. (1994) *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regentes.

Burns, A & Joyce, H. (1997) *Focus on speaking.* Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.

Carvalho, Â. C. F. (2014) Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto. Tese de doutoramento em Didática de Línguas Estrangeiras.

Carvalho, A. & Duarte. I. M. (2019) Interação oral em português Língua Estrangeira: preparação significativa a partir de necessidades comunicativas. In *Para lá de terefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.* (pp.116-134). Porto: FLUP.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz G. (2004) *Enseñar Lengua*, Barcelona: Graó, (142-150).

Chegas, C. E. (2009) O texto oral dialogado: A importância dos marcadores conversacionais. In Revista *Philologus.* Ano 13, n.37.

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

Coutinho, M. A. (2008) Marcadores discursivos e tipos de discurso. In *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies,*2, pp.193-210, Lisboa: Edições Colibri/ CLUNL.

Couto, L. J. M. (2019) O Contributo do Género Conversa Oral Informal para o Desenvolvimento da Competência Comunicativa em PLS com Recurso a Material Autêntico: um estudo de caso comparativo nos níveis A1.2 e A2. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto. Tese de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira.

Duarte, I. (2003) *Aspectos linguísticos da organização textual.* In Mateus et al. Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa: 5ª ed. Revista e Ampliada.

Durão, A. B. A. B. & Lopes, S. S. R. (2005) *Aspetos teóricos e pedagógicos sobre a produção oral no processo de ensino/ aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.* Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Escandell V. M. V. (1996) *Introducción a la pragmática.* Barcelona: Ariel, S.A.

Fernandes, A. & Smyth Cortez Joana. (2019) Usos que criam vozes: Divergência pragmática na aprendizagem de Português Língua Estrangeira Não Materna. In Christian, K. & Daniel, R. (eds.) (2019) *As Variedades do Português no Ensino do Português Língua Não Materna.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Garrido, A. D. G. (2011) *O desenvolvimento da expressão oral na aula de LE.* Braga: Universidade do Minho. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Grosso, M. J. (2006) O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In Bizarro, R e Braga, F. *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências.* Porto: Porto Editora.

Grosso, M. J. (coord.) Soares, A., Sousa, F. e Pascoal, J. (2011) Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento orientador. Direção Geral de Educação.

Harmer, Jeremy. (2013) *The practice of English Language Teaching.* Harlow: Pearson.

Leiria, I., (coord.) Martins, A., Cordas, J., Mouta, M. e Henrique, R. (2008) *Orientação Programáticas de Português Língua Não Materna, Ensino secundário*. Lisboa: Ministério de Educação.

Lemos, H. (2013) *Dialogar em Português, QECR Nível A1 e A2*, Lisboa: Lidel Editora

Lima, J. P. (2006) *Pragmática Linguística.* Lisboa: Caminho.

Lopes, A. C. M. (2005) *Texto e Coerência.* Revista Portuguesa de Humanidades 19 (1/2), pp.13-33.

López, A. & María, A. (2006) Adquisición de las habilidades orales en L1 y em L2 – Metodologia para su desarrollo". In *Atas del XVII Congreso Internacional de la ASELE：*

*Las Destrezas Orales en la Enseñaza del Español L2-LE: 133-149.*Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm. [28/ 06/ 2022]

Marcuschi, L. A. (2013) Análise de conversação. 5ª ed. São Paulo: Ática.

Matín Z. M. A. & Portolés Lázaro, (1999) J. Los marcadores del discurso. In: Bosque M. I. & Demonte B. V. (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo III*, pp.4051-4213. Madrid: Espasa.

Morais, M. F. A. (2010) *Os conectores Discursivos no Processamento Cognitivo do Texto: Já Agora, um Estudo.* Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies. Nº 5, pp.267-276. Lisboa: Edições Colibri/ CLUNL.

Morais, M. F. A. (2011) *Marcadores da Estrutura Textual: Elementos para a descrição do papel dos marcadores discursivos no processamento cognitivo do texto.* Vila real: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Neves, E, M. S. & Graça, M. C. (1987) *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica: estruturas de trabalho.* Porto: Porto Editora.

Pimentel, A & Silva, F. (2013) Marcadores conversacionais e ensino-aprendizagem do português como Língua Estrangeira – um estudo de caso. In: Chenoll A. (coord.), Franco B. S. M. & Lindemann V. *Falar-Speaking : A competência oral no ensino de uma língua estrangeira = Teaching oral communication skills in foreign languages,* pp.164-191.

Portolés, J. (1998) *Marcadores del discurso.* Barcelona: Ariel.

Prudêncio, D. I. L. (2016) *A Expressão Oral na aula de Língua Estrangeira: estratégias para o seu desenvolvimento.*Lisboa, Universidade Nova de Lisboa. Relarório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira.

Ramos, J. (2011) Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. In Cadernos SACAUSEF VII. pp.11-34. Ministério da Educação e Ciência.

Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura L.& Mendes, A. (coord.) Vicente, G. & Rita, V. (2013) *Gramática do Português, volume III.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, M.M.F.S.R. (2012) *Da leitura à oralidade. Desenvolvimento da expressão oral a partir de contos breves no nível A2.* Dissertação de Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de letras.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge university press.

Rocha, M. R. (2020) Gramática de Português Ensino Secundário 10º.11º.12º anos (pp. 50-51), Porto: Porto Editora.

Rodrigues, C. M. (2018) O uso de conetores discursivos em textos escritos por alunos de uma turma de 6º ano. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e Histórias e Geografia de Portugal no 2º CEB, Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Santos, A. L. (2012) Expressão Oral em Língua Espanhola na Universidade Federal de Sergipe: Um Estudo sobre os Fatores Positivos, Negativos e (Des)motivacionais que implicam a sua Aprendizagem". Dissertação de Mestrado. São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. In *Applied Linguistics*, Volume 11, No. 2. Oxford: Oxford university Press.

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension.* New York: Cambridge university Press.

Anexos

Anexo 1. Questionário inicial

Ficha de informações

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 2 PPT da Regência 0

ATIVIDADE ZERO
AS ATIVIDADES NO TEMPO LIVRE

FLUP, Curso Semestral de Português para Estrangeiros, 1º sem-2021/2022
04/11/2021
PROFESSORA ESTAGIÁRIA: LIU YUAN

REVISÃO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIOS

PASSATEMPO

Significado: Actividade que se faz apenas por diversão ou entretenimento.
Forma de ocupar os tempos livres.

PASSATEMPO SOBRE MÚSICA



Tocar piano

Ela está a tocar piano.



Tocar violino

Ela ____ __ tocar violino .



Tocar viola

Eles _____ __ tocar viola / guitarra.



Cantar

Ela ____ ___ cantar.



Ir ao teatro

Eles _____ __ esperar um ópera no teatro.



Ouvir música

A Maria ____ __ ouvir música no comboio.

PASSATEMPO EM CASA

O que vai fazer neste fim de semana?



Fazer malha

Eu ____ fazer malha.



Ver televisão

Eu ____ ver televisão com a minha família.



Ler

Eu ____ ler livros em casa.

O que ela vai fazer neste fim de semana?



Jogar xadrez

Ela ____ jogar xadrez com o seu irmão.



Fazer ioga

Ela ____ fazer ioga sozinha em casa.



Jogar às cartas

Ela ____ jogar às cartas com o seu irmão.

Como a senhora Maria vai passar o tempo neste sábado?



Jogar xadrez

Primeiramente, ela vai jogar xadrez de manhã.



Fazer ioga

Da tarde, ela vai fazer ioga.



Jogar às cartas

Atrás, ela vai jogar às cartas com a sua filha.

Anexo 3 Ficha da Regência Zero

FLUP, CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, NÍVEL A1.2
1º SEM,2021/2022, 04/11/2021

Ficha da Aula 13ª

1. **Exercício 1**: O Nuno e a Paula conversam. Ouça o diálogo e assinale com X se as frases são verdadeiras ou falsas.

	V	F
1. O Nuno quer sair com a Paula amanhã à noite.		
2. O Nuno sabe que tipo de música vão tocar.		
3. A entrada de concerto é gratuita.		
4. O parque onde o concerto tem lugar fica perto ao rio.		
5. Antes do concerto, a Paula vai preparar o jantar.		
6. O Nuno vai chegar a casa da Paula antes das oito horas.		

2. **Exercício 2:** Ouça novamente o diálogo e complete o texto.

Nuno – O que _____ _____ no sábado à noite?

Paula – Ainda não _____ não tenho planos.

Nuno – Queres _____ a um concerto?

Paula – Que tipo de concerto?

Nuno – Não sei bem, mas a entrada é _____ Se não gostarmos, vamos embora.

Paula – Onde é?

Nuno – É no _____ da cidade, ao ar livre. Sabes onde é o parque?

Paula – Acho que sim. É aquele parque junto ao _____ não é?

Nuno – É.

Paula – A _____ _____ começa?

Nuno – Começa às _____ _____ _____.

Paula – Está bem, vamos!

Nuno – E _____ queres _____ _____comigo?

Paula – Está bem, mas não me apetece ir ao restaurante. Porque não vens jantar a minha casa? Eu gosto de cozinhar.

Nuno – _____ ótimo, eu vou.

Paula – Sabes onde eu moro?

Nuno – Sei. E a que horas _____ em _____ casa?

Paula – Por volta das oito.

3. Transcrição [1]

Nuno – O que vais fazer no sábado à noite?

Paula – Ainda não sei, não tenho planos.

Nuno – Queres ir a um concerto?

Paula – Que tipo de concerto?

Nuno – Não sei bem, mas a entrada é livre. Se não gostarmos, vamos embora.

Paula – Onde é?

Nuno – É no parque da cidade, ao ar livre. Sabes onde é o parque?

Paula – Acho que sim. É aquele parque junto ao rio, não é?

Nuno – É.

Paula – A que horas começa?

Nuno – Começa às dez da noite.

Paula – Está bem, vamos!

Nuno – E, antes, queres ir jantar comigo?

Paula – Está bem, mas não me apetece ir ao restaurante. Porque não vens jantar a minha casa? Eu gosto de cozinhar.

Nuno – Está ótimo, eu vou.

Paula – Sabes onde eu moro?

Nuno – Sei. E a que horas estou em tua casa?

Paula – Por volta das oito.

Nuno – Está combinado! Até logo!

Paula – Até logo!

[1] O áudio e a transcrição correspondente tirados de Lemos, H. (2013) *Dialogar em Português, QECR Nível A1 e A2* (p. 65), Lisboa: Lidel Editora.

4. **Exercício 3:** Veja os marcadores discursivos que indicam sequência temporal no quarto e complete as frases com eles.

Hoje, ontem, agora, amanhã, ainda, cedo, depois, tarde, antes

1. _____ tenho uma aula de Matemática e _____ tenho uma aula de Inglês.
2. _____ estou a escrever uma carta para a minha amiga.
3. Já são duas e meia da tarde. Mas _____ não almocei. Estou com fome.
4. Ontem de manhã, eu e uma amiga _____(levantar-se) muito cedo para apanhar um comboio para Lisboa. _____ (chegar) a Lisboa às _____ (11:30), depois _____(encontrar-se) com os meus amigos e almoçámos juntos. Mais _____ passeámos ao rio Tejo, até às cinco horas da tarde.
5. Tenho um exame no fim de novembro, _____ preciso de estudar muito para tirar boas notas.

5. Revisão das expressões dos passatempos aprendidas

tocar piano	tocar violino	tocar viola / tocar guitarra
cantar	ir ao cinema	ouvir música
fazer malha	ver televisão/ filmes / telenovelas/ documentários	ler livros / revistas / jornais / ensaios/ novelas
jogar xadrez	fazer ioga	jogar às cartas
ir ao ginásio fazer exercícios	Ir a concertos/ espetáculos/ exposições	ir ao café tomar café
fazer compras	passear o cão	conviver com amigos

6. Quais são os seus planos para o fim de semana? O que vai fazer neste fim de semana? Converse com o/a seu/sua colega. Dê atenção ao uso dos marcadores aprendidos para indicar a sequência temporal.

Anexo 4 PPT da aula 21ª

U.PORTO
Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CONVITE PARA UM ENCONTRO PELO TELEMÓVEL

Professora estagiária: Liu Yuan (Lisa)
Curso Semestral de Português para Estrangeiros, 1º Sem; 2021/2022
24/11/2021

O telefone



O telemóvel



Na cabina telefónica





A ranhura

O auscultador

O fio

O descanso



O/A telefonista





Exercício 1:

Levantar Atender Marcar Fazer
Pousar Ligar/Telefonar Introduzir/Meter Esperar

- 1. Como o meu cartão de telemóvel não tem saldo, não consigo _____ ao meu namorado, por isso tenho de ir à cabina telefónica perto da minha casa.
- 2. Quando chego lá, começo a _____uma chamada. Como há muito tempo não uso uma cabina telefónica, tenho de relembrar os passos.
- 3. Primeiro, antes de _____ a moeda na ranhura, tenho de_____o auscultador.
- 4. Depois, vou ouvir o sinal e a seguir, posso _____ o número e _____ pela resposta. No fim, devo _____o auscultador e tirar as moedas que sobram.

Exercícios 1: Resolução

Parte azul: Marcadores do tempo
Parte amarelo: a estrutura "ter de"

1, Como o meu cartão de telemóvel não tem saldo, não consigo ligar/ telefonar ao meu namorado, por isso tenho de ir à cabina telefónica perto da minha casa.

2, Quando chego lá, começo a fazer uma chamada. Como há muito tempo não uso uma cabina telefónica, tenho de relembrar os passos.

3, Primeiro, antes de introduzir/meter a moeda na ranhura, tenho de levantar o auscultador.

4, Depois, vou ouvir o sinal e a seguir, posso marcar o número e esperar pela resposta. No fim, devo pousar o auscultador e tirar as moedas que sobram.

Expressão “ter de”

Preencha os dois espaços com as palavras ou expressões adequadas.



Está a _____.
(Eu) _____ __levar o guarda-chuva quando eu saio da minha casa.

Significado:ser obrigado a

Expressão “ter de”

Preencha os dois espaços com as palavras ou expressões adequadas.



Está a chover.
Eu tenho de levar o guarda-chuva quando eu saio da minha casa.

Significado: ser obrigado a

Expressão “ter de”

Preencha os dois espaços com as palavras ou expressões adequadas.



Quando (nós) ___com sede, _____ ____beber água.

Expressão “ter de”

Preencha os dois espaços com as palavras ou expressões adequadas.



Quando (nós)estamos com sede, temos de beber água.

Conjugação do verbo “ter”

Presente indicativo		Pretérito Perfeito	
Eu	Tenho	Eu	tive
Tu	tens	Tu	tiveste
Ele/ela /você	tem	Ele/ ela/ você	teve
Nós	temos	Nós	tivemos
Eles/ elas/ vocês	têm	Eles/ elas/ vocês	tiveram

Conjugação do verbo “ter”

Presente indicativo		Pretérito Perfeito	
Eu		Eu	
Tu		Tu	
Ele/ela /você		Ele/ ela/ você	
Nós		Nós	
Eles/ elas/ vocês		Eles/ elas/ vocês	

Telefonema informal

- Jorge: Está, sim?
- Ana: Está? Quem fala?
- Jorge: O Paulo está?
- Ana: Não está, não. Quem deseja falar com ele?
- Jorge: É o Jorge.
- Ana: Ah! Olá, Jorge. Não estava a conhecer a voz.
- Jorge: Sabes a que horas é que ele volta para casa?
- Ana: Daqui a uma hora, mais ou menos. Queres deixar recado?
- Jorge: Podes dizer ao Paulo que eu liguei. Eu volto a ligar daqui a uma hora.
- Ana: Tá bem. Então, até logo.
- Jorge: Até logo e obrigado.
- (Daqui a uma hora, o Pedro volta para casa.)
- .....

Telefonema formal

- João Nunes: Bom dia. Queria falar com a Dra. Ana Vitorino.
- Secretária: Pode-me dizer quem deseja falar com ela?
- João Nunes: João Nunes, um cliente.
- Secretária: Com certeza. Só um momento.
- (...)
- Dra. Ana Vitorino: Pode passar a chamada.
- Secretária: Está, sim? Sr. Nunes? Vou passar à Dra. Ana Vitorino. Só um momento.
- João Nunes: Obrigado.
- (A secretária passa a chamada à Dra. Ana Vitorino.)
- .....

Como responder um convite

Para aceitar

- (formal)Muito obrigada pelo seu convite.
- (informal) Claro. Combinado. Até amanhã...
- Que maravilha, [nome próprio]. Vamos lá!

Para recusar

- (formal)Desculpe, não tenho disponibilidade a essa hora por causa de [alguma coisa - por exemplo "uma reunião"].
- (informal) Que pena! Não posso. Tenho de [alguma coisa - por exemplo "levar o meu gato ao veterinário"].

Como convidar outra(s) pessoa(s) para um encontro

Locutor	Interlocutor
Situação 1: informal	
◦ Joana: Olha, Jorge. Queres ir ao concerto comigo amanhã à noite?	◦ Jorge: Desculpe, Joana, mas não posso. Tenho de fazer muitos trabalhos para casa.
Situação 2: formal	
◦ A: Senhora doutora, queria convidá-la para almoçar comigo hoje para falarmos mais sobre o nosso trabalho.	◦ B: Obrigadíssima pelo convite. Mas tenho de ir ao hospital visitar uma amiga. Desculpe, mas fica para próxima.

O locutor quer exprimir a vontade de convite para um encontro, mas o interlocutor recusa através do uso da estrutura "ter de"

Anexo 5 Ficha da aula 21ª

Ficha da Aula 21ª

1. Exercício 1: Leia o texto e complete as frases com os verbos dados.

Levantar	Atender	Marcar	Fazer	Pousar	Ligar/Telefonar
Introduzir/Meter	Esperar				

1. Como o meu cartão de telemóvel não tem saldo, não consigo _____ ao meu namorado, por isso tenho de ir à cabina telefónica perto da minha casa.

2. Quando chego lá, começo a _____uma chamada. Como há muito tempo não uso uma cabina telefónica, tenho de relembrar os passos.

3. Primeiro, antes de _____ a moeda na ranhura, tenho de_____o auscultador.

4. Depois, vou ouvir o sinal e a seguir, posso _____ o número e _____ pela resposta. No fim, devo _____o auscultador e tirar as moedas que sobram

2. Observe diferenças entre um telefonema formal e um telefonema informal[1]

Telefonema _____.	Telefonema _____.
◦ Jorge: Está, sim? ◦ Ana: Está? Quem fala? ◦ Jorge: O Paulo está? ◦ Ana: Não está, não. Quem deseja falar com ele? ◦ Jorge: É o Jorge. ◦ Ana: Ah! Olá, Jorge. Não estava a conhecer a voz. ◦ Jorge: Sabes a que horas é que ele volta para casa? ◦ Ana: Daqui a uma hora, mais ou menos. Queres deixar recado? ◦ Jorge: Podes dizer ao Paulo que eu liguei. Eu volto a ligar daqui a uma hora. ◦ Ana: Tá bem. Então, até logo. ◦ Jorge: Até logo e obrigado. (Daqui a uma hora, o Pedro volta para casa.)	◦ João Nunes: Bom dia. Queria falar com a Dra. Ana Vitorino. ◦ Secretária: Pode-me dizer quem deseja falar com ela? ◦ João Nunes: João Nunes, um cliente. ◦ Secretária: Com certeza. Só um momento. (...) ◦ Dra. Ana Vitorino: Pode passar a chamada. ◦ Secretária: Está, sim? Sr. Nunes? Vou passar à Dra. Ana Vitorino. Só um momento. ◦ João Nunes: Obrigado. (A secretária passa a chamada à Dra. Ana Vitorino) ◦ .....

[1] Adaptado de Rosa. L.M. (2004) *Vamos lá começar! Exercícios de Vocabulário. Nível Elementar* (pp. 115-116), Lisboa: Lidel Editora.

3. **Exercício 2:** Dramatização. Cada grupo tira à sortes um papel que correspondem a uma das duas situações específicas de conversa. O objetivo das duas conversas é marcar um encontro pelo telemóvel/telefone. Depois, têm de preparar um diálogo incluindo todas as informações perdidas. Cada grupo tem dez minutos para preparar a situação.
4. Enquanto ouve as conversas dos outros colegas, preencha as informações pedida na tabela abaixo.

Situação:_____.

Quem convida?	
Que atividade/ Que evento?	
Onde?	
Quando e durante quanto tempo?	
Com quem?	
Aceita ou recusa?	
Formal ou informal?	

5. Revisão das expressões aprendidas

Fazer uma chamada/ um telefonema	Passar a chamada/ o telefone a outra pessoa
Atender uma chamada	Pausar o auscultador
Levantar o auscultador	Ir à cabina telefónica
Introduzir a moeda na ranhura	Marcar o número
Ouvir o sinal	Pousar o auscultador
Convidar alguém para fazer alguma coisa	Tirar as moedas

v

Situação 1

1. Há dois papéis: o Pedro e o Jorge. Quando o Pedro volta para casa e sabe que o Jorge telefonou, liga ao Jorge. O Jorge quer convidar o Pedro para passear junto ao rio Douro no dia seguinte, à noite, durante mais ou menos uma hora e meia. O Pedro tem de estudar para o exame matemática, por isso, recusa o convite do Jorge.

Perguntas	Respostas
Quem convida?	O Jorge
Que atividade/ Que evento?	Passear
Onde?	Junto ao rio Douro
Quando e durante quanto tempo?	No dia seguinte, à noite, durante mais ou menos 1h30
Com quem?	Com o Pedro
Aceita ou recusa?	Recusa
Formal ou informal?	Informal

Situação 2

2. Há dois papéis: o João Nunes e a Dra. Ana Vitorino. Continuam o diálogo do telefonema da direita coluna. O João Nunes sabe que a planta da casa dele está pronta e quer marcar um horário para falar sobre isso com a Dra. Ana Vitorino durante mais ou menos duas horas. Eles marcam um encontro às 16:30 na casa do João Nunes.

Perguntas	Respostas
Quem convida?	O João Nunes
Que atividade/ Que evento?	Falar sobre a planta da casa dele
Onde?	A casa do João Nunes
Quando e durante quanto tempo?	Às 16:30, durante mais ou menos 2 horas
Com quem?	Com a Dra. Ana Vitorino
Aceita ou recusa?	Aceita
Formal ou informal?	Formal

Trabalho para casa

1. Leia as frases abaixo e assinale com X se as frases são formais e informais e justifique a sua resposta. F significa formal e I significa informal.

Frases	F	I	Frases	F	I
1.1. Quem fala?			1.2. Pode dizer-me quem fala por favor?		
2.1. Sobre que assunto deseja informar-se?			2.2. O que deseja?		
3.1. Com quem quer falar?			3.2. Com quem deseja falar, se faz favor?		
4.1. Espere!			4.2. É só um momento.		
5.1. Desculpe, queria pedir-lhe um favor.			5.2. Olha, posso pedir-te um favor?		
6.1. João, queria convidar-te para ir à minha festa aniversário amanhã à noite. Queres ir?			6.2. João, gostava de o convidar para ir à minha festa de aniversário. Tem disponibilidade?		

Anexo 6 PPT da aula 22ª



Situação 1

Pergunta	Respostas
Quem convida?	O Jorge
Que atividade/ Que evento?	Passear
Onde?	Junto ao rio Douro
Quando e durante quanto tempo?	No dia seguinte, à noite, durante mais ou menos 1h30.
Com quem?	Com o Pedro
Aceita ou recusa?	Recusa
Formal ou informal?	Informal

Situação 2

Pergunta	Respostas
Quem convida?	O João Nunes
Que atividade/ Que evento?	Receber e falar sobre a planta da casa dele
Onde?	A casa do João Nunes
Quando e durante quanto tempo?	Às 16:30, durante mais ou menos 2 horas
Com quem?	Com a Dra. Ana Vitorino
Aceita ou recusa?	Aceita
Formal ou informal?	Formal

A empresa da Dra. Ana Vitorino fica muito perto da casa do João Nunes. Como é que ela vai a pé para lá?

-Ela tem de...
-Ela deve...
-Ela pode...



A empresa da Dra. Ana Vitorino.

A casa do João Nunes.

Anexo 7 Ficha da aula 22ª

FLUP, CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, NÍVEL A1.2

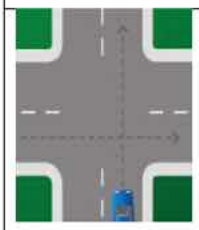
1º SEM, 2021/2022, 25/11/2021

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: LIU YUAN

Ficha da Aula 22ª

1. Exercício 1: Veja as imagens de sinais de trânsito e complete as expressões com as palavras dadas.

Contornar	Esquerda	Atravessar	Semáforo	Direita	Andar	Passadeira	Ir/Seguir

	_____ em frente • pela rua. • pela avenida.		_____ a rotunda no sentido anti-horário.
	Virar à _____ na primeira (esquina).		Virar à _____ na segunda (esquina).
	Atravessar a rua na_____.		Esperar no _____.
	_____ o cruzamento (de carro).		_____ a pé no passeio, ao lado da rua.

2. Exercício 2: Ouça cinco diálogos[1]. Em que meio de transporte se passam? Escreva os números dos diálogos no local correto. Há um meio de transporte a mais.

	No avião		No autocarro		No comboio
	No metro		No barco		No táxi

[1] O exercício, o áudio e a transcrição retirados de Lemos, H. (2013) *Dialogar em Português*, QECR Nível A1 e A2 (pp. 53; 55), Lisboa: Lidel Editora.

3.1. -Desculpe, mas este lugar é meu.

-Mas é o 23. O meu lugar é o 23.

-Tem a certeza? E qual é a carruagem?

-Carruagem 11.

-Esta é carruagem 12. A 11 é ali à frente.

-Tem razão, peço desculpa.

3.2. -É para o aeroporto, se faz favor. E estou com pressa...

- A esta hora ainda há pouco trânsito. Estamos lá em quinze minutos.

- Ótimo! Estou um pouco atrasado...

3.3. -Saímos nesta estação?

-Ainda não, é só na próxima. Depois, mudamos para a linha azul e são mais três estações.

3.4. -Desculpe, não pode pôr o seu saco aí no chão, porque é uma saída de emergência.

-Ah, desculpe...

-Eu ponho aqui no compartimento de cima. E, por favor, aperte o cinto e levante a mesa.

3.5. -Desculpe, esta paragem é a mais próxima do hospital?

-É, sim. Sai aqui e vai por esta avenida à direita.

4. Escolha os marcadores espaciais corretos para completar as frases segundo as fotos.






4.1. A maçã está _____ da mesa.

A. em cima B. debaixo C. à esquerda D. à direita.

4.2. O cão está _____ do gato.

A. ao lado esquerdo B. ao lado direito C. longe D. na frente

4.3. Aquela família está a tirar fotos _____ da casa deles.

A. atrás B. dentro C. à frente D. longe

4.4. A menina tem de ter aulas _____, em casa, por causa da pandemia.

A. a distância B. de longe C. internet D. acima

Anexo 8 Questionário da regência 1

Questionário sobre as duas aulas da professora estagiária Lisa

*Obrigatório

1. Email *

2. 1. A que aulas assistiu? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Aula 21, a 24 de novembro
   - ◯ Aula 22, a 25 de novembro

3. 2. Compreendeu bem o que a professora explicou? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Não

4. 1.1 Se não, porquê? (pronúncia, fala baixo, etc)

5. 3. Os materiais didáticos foram úteis para si? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Concordo muito
- ◯ Concordo
- ◯ Mais ou menos
- ◯ Não concordo
- ◯ Outra: _____

6. 3.1. Porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

7. 3.2. Achou o conteúdo dos materiais (PPT e ficha de trabalho)... *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Muito difícil
- ◯ Difícil
- ◯ Nem difícil nem fácil
- ◯ Fácil
- ◯ Muito fácil

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

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

9. 4.1. Se não, porquê?

_____

10. 4.2. Todas as suas dúvidas foram esclarecidas pela professora? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

11. 4.3. Se não, porquê e quais?

_____

_____

_____

_____

_____

12. 5. Como achou a quantidade dos exercícios práticos na(s) aula(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Em excesso
- ◯ Aceitável
- ◯ Pouca

13. 6. Compreendeu, no geral, as instruções dadas pela professora? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

14. 7. Sente que as suas necessidades e os seus interesses foram considerados pela professora na planificação das aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

15. 8. Depois destas duas aulas, acha que pode convidar outra pessoa pelo telefone para um encontro, de forma melhor em português? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez
- ◯ Outra: _____

16. 9. Depois destas aulas, acha que pode dar informações de direções ou do caminho melhor em português? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

17. 10. Acha que domina o uso da estrutura "ter de + infinitivo" melhor? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

18. 11. Gostou da(s) aula(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Mais ou menos
- ◯ Não

19. 12. De que atividade gostou mais nas aulas? *

20. 13. De que atividade gostou menos nas aulas? *

21. 14. Sugestões e comentário

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Anexo 10 PPT da aula 29ª



Mercado/Supermercado/ Mercearia

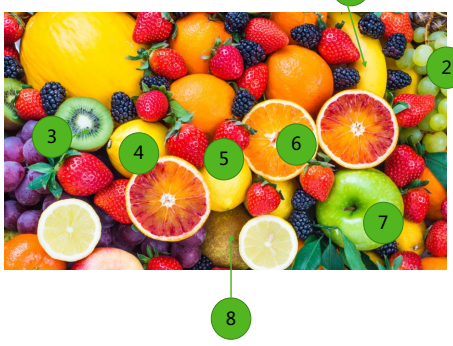
Espaços para comprar fruta e legumes







Frutas



Fonte de imagem: https://ser.vitao.com.br/beneficios-das-frutas-vantagens-das-frutas-e-como-inseri-las-na-sua-rotina/

- 1. Uma banana
- 2. Um cacho de uvas
- 3. Um kiwi/quivi
- 4. Um limão
- 5. Um morango
- 6. Uma laranja
- 7. Uma maçã
- 8. Uma pera

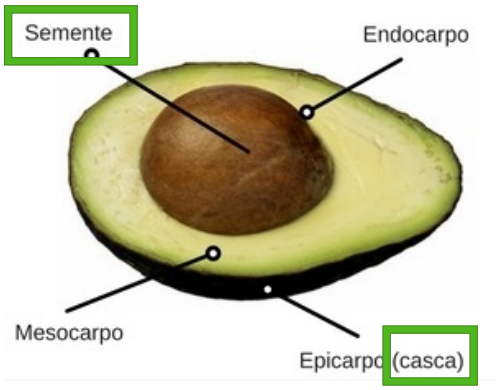


Fruta da época

Compreensão escrita de um texto

Fonte de imagem: https://blog.unilabs.pt/bem-estar/fruta-da-epoca/

Partes da fruta

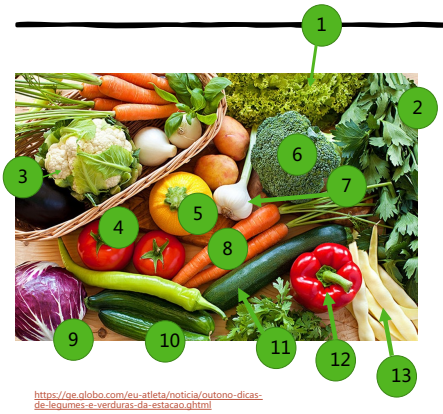


Dois tipos de sementes:

Caroço: Quando a fruta é grande, por exemplo, maçã.

Pevide: Quando a fruta é pequenina, por exemplo, uvas.

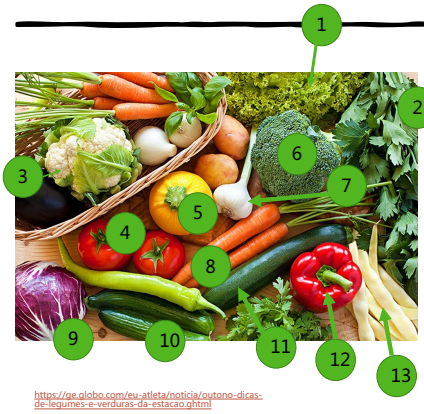
Legumes



https://ge.globo.com/eu-atleta/noticia/outono-dicas-de-legumes-e-verduras-da-estacao.ghtml

- 1. Uma alface
- 2. Salsa
- 3. Uma couve-flor
- 4. Um tomate
- 5. Uma abóbora pequenina
- 6. Um brócolo
- 7. Uma cabeça de alho

Legumes



https://ge.globo.com/eu-atleta/noticia/outono-dicas-de-legumes-e-verduras-da-estacao.ghtml

- 8. Uma cenoura
- 9. Uma couve roxa
- 10. Um pepino
- 11. Uma courgette
- 12. Um pimento vermelho
- 13. Uma vagem amarela

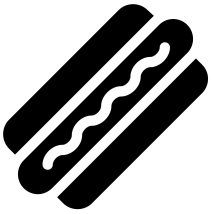
1. Cliente: Bom dia. A como são estas cenouras.
2. Cliente: Pese-me um quilo, por favor.
3. Cliente: Olhe, a como é o quilo das bananas?
4. Cliente: É muito caro. Não faz mais barato?
5. Cliente: A 70 cêntimos o quilo.
6. Cliente: Nesse caso, não levo.
7. Cliente: Aqui está um euro.
8. Cliente: Bom dia.

1. Vendedora: Bom dia. São a 80 cêntimos o quilo. São muito boas.
2. Vendedora: Claro! Não quer mais nada?
3. Vendedora: A 90 cêntimos o quilo.
4. Vendedora: A quanto queria?
5. Vendedora: Não pode ser! 80 cêntimos. O que acha?
6. Vendedora: Então, um quilo de cenouras custa 80 cêntimos.
7. Vendedora: Aqui tem o seu troco. Vinte cêntimos. Obrigada e bom dia.

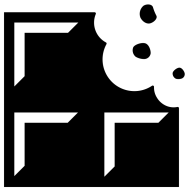


Alimentos genéricos

Quais são os nomes destes alimentos genéricos?



o pão com chouriço



o chocolate



a bolacha

Alimentos genéricos

Quais são os nomes destes alimentos genéricos?



a manteiga



o presunto



o fiambre

Alimentos genéricos

Quais são os nomes destes alimentos genéricos?



a massa



o arroz



a carne

Alimentos genéricos

Quais são os nomes destes alimentos genéricos?



o vinagre
Sabor ácido



o sal
Sabor salgado



o (molho de) piripiri
Sabor picante

Anexo 11 Ficha da aula 29ª

FLUP, CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, NÍVEL A1.2

1º SEM, 2021/2022, 13/12/2021

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: LIU YUAN

Ficha da Aula 29ª

1. Leia o texto "Fruta da Época". https://www.solinca.pt/frutas-da-epoca/ (texto adaptado)

A fruta é um grupo de alimentos com elevado valor nutricional e com sabor, aroma, entre outras caraterísticas atrativas, fatores que a tornam um grupo de alimentos de fácil aceitação nas diversas fases do ciclo de vida.

A **ingestão** adequada de fruta reduz o **risco** de algumas doenças como, por exemplo, as cardiovasculares, o cancro do estômago, **a obesidade** e **a diabetes**. Na verdade, o consumo de fruta garante a absorção de nutrientes essenciais para a saúde, porque a fruta é composta por água, hidratos de carbono, fibra, vitaminas e minerais. A quantidade de hidratos de carbono da fruta é variável, depende da variedade e do grau de **maturação**. A água na fruta varia entre 75-95%, sendo um dos seus principais constituintes. A **fibra** solúvel é um dos nutrientes que é influenciado pela ingestão da casca. A fruta é rica em **vitaminas** e **minerais**, que são extremamente importantes para a **regulação** do organismo.

Segundo a Roda da Alimentação Mediterrânica, a ingestão de fruta deve ser de 3 a 5 porções por dia. 1 porção de fruta corresponde a uma peça de fruta de tamanho médio (160 g).

Para além de todas as vantagens nutricionais, optar pela fruta da época tem outra vantagem. Consegue, por exemplo, tirar melhor partido da relação entre a qualidade e o preço.

Para poupar pode optar por mercados locais, dando preferência aos produtores da sua zona. Desta forma está também a **beneficiar** a economia regional, a apoiar os produtores e, ao mesmo tempo, encontrar fruta economicamente mais acessível.

Aliás, optar por fruta da época tem também um impacto ambiental positivo. Atualmente o consumo alimentar é um dos principais contribuintes para o **aquecimento global**. A própria produção e o transporte dos alimentos são os maiores contribuintes para esta emissão dos gases de estufa.

Por exemplo, uma banana da América Central poderá ter que viajar cerca de 8000 km, enquanto a banana da ilha da Madeira percorre aproximadamente 970 km, podendo ter um impacto ambiental substancialmente diferente.

Além disso, o consumo de variedades locais pode ajudar a manter a **biodiversidade** destes alimentos e ajudar os agricultores a manterem as suas produções.

Pode encontrar o calendário de produção nacional das diversas variedades de fruta e hortícolas num blog sobre alimentação saudável da responsabilidade da DGS[1]: https://nutrimento.pt/noticias/saiba-quais-as-frutas-e-horticolas-desta-epoca/.

Por tudo isto, por si e pelos seus, inclua a fruta da época na sua alimentação!

[1] DGS é Direção Geral de Saúde que é a autoridade de saúde do governo português.

Exercício 1.1: Escreva, à frente de cada palavra, o número correspondente à definição adequada. As palavras da coluna da esquerda estão destacadas a negrito no texto.

a. ingestão		1. elemento fino e longo que faz parte dos tecidos orgânicos animais e vegetais
b. risco		2. doença caracterizada pelo excesso de glicose no sangue
c. obesidade		3. ato de tornar maduro
d. diabetes		4. melhorar, fazer melhorias em
e. maturação		5. conjunto dos ecossistemas existentes em determinada região ou época
g. fibra		6. substâncias não orgânicas que se encontram no solo ou na água
h. vitaminas		7. ato de controlar todas as funções de nosso organismo
i. minerais		8. ato de introduzir no estômago
j. regulação		9. subida da temperatura média da atmosfera da Terra que leva ao aumento de emissão de dióxido de carbono (CO2)
l. beneficiar		10. substância existente nos alimentos frescos ou em medicamentos
m. aquecimento global		11. possibilidade de perigo
n. biodiversidade		12. doença provocada pelo excesso de gordura e peso

Pode consultar dicionários de língua portuguesa na internet em https://dicionario.priberam.org/ e https://www.infopedia.pt/, quando encontrar palavras desconhecidas.

Exercício1.2: Complete os espaços do resumo do texto com letras com os marcadores/conetores de adição e de ordenação dados. Preencha os espaços sem letras com os verbos dados de forma adequada.

1. não só	2. em primeiro lugar	3. para além de	4. em segundo lugar
5. da mesma forma	6. por outro lado	7. em suma	8. mas também

É importante _____ (escolher) fruta da época. (A)_____, a ingestão adequada de fruta (B)_____reduz o risco de algumas doenças, (C)_____garante a absorção de nutrientes essenciais para a saúde, por exemplo, água, hidratos de carbono, fibras, vitaminas e minerais.

_____ todas as vantagens nutricionais, optar por fruta da época _____ (ter) outra vantagem. Primeiro, pode _____ (tirar) melhor partido da relação entre a qualidade e o preço. (D)_____, optar por mercados locais pode apoiar os produtores da sua zona. (E)_____, pode beneficiar a economia regional e encontrar fruta economicamente mais acessível.

(F)_____, optar por fruta da época tem também um impacto ambiental positivo. Atualmente, a produção e o transporte dos alimentos _____ (ser) os maiores contribuintes para a emissão dos gases de estufa. Esta situação agrava o aquecimento global. A opção por fruta da época pode _____(reduzir) este tipo de emissão por causa do transporte por distâncias longas.

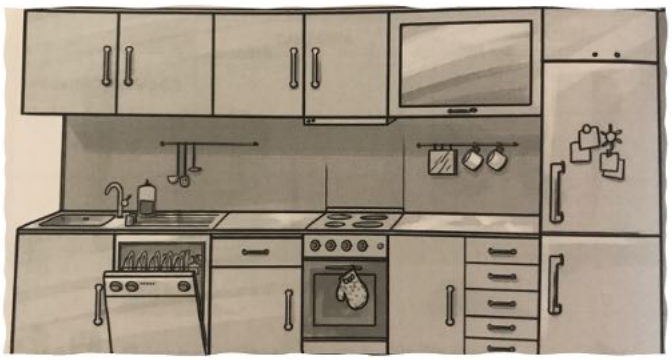
(G)_____, na hora de escolher a fruta e hortícolas, prefira sempre os da época. São mais económicos, mais ricos nutricionalmente e mais amigos do ambiente.

Exercício 2. Faça corresponder os nomes às frutas, escrevendo os números no local correto.

1. Ameixas 2. Amoras 3. Maracujás 4. Cerejas 5. Dióspiros 6. Figos 7. Bananas 8. Uvas 9. Laranjas 10. Tangerinas 11. Mamões 12. Melões

			
_____.	_____.	_____.	_____.
			
_____.	_____.	_____.	_____.
			
_____.	_____.	_____.	_____.

Exercício 3. Veja a imagem e ouça o diálogo. A Fátima vai dizer onde estão os objetos indicados abaixo. Escreva o número correspondente a cada objeto no local onde está.



1. a toalha	2. os pratos
3.os guardanapos	4. os copos
5. os talheres	6. a faca

Anexo 12 PPT da aula 30ª

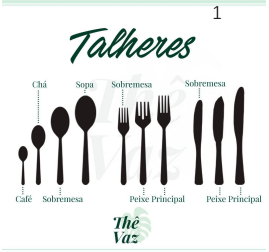


Cozinha

Diga os nomes dos objetos na mesa



os talheres 1



4



os copos

os pratos 2





5

a toalha de mesa

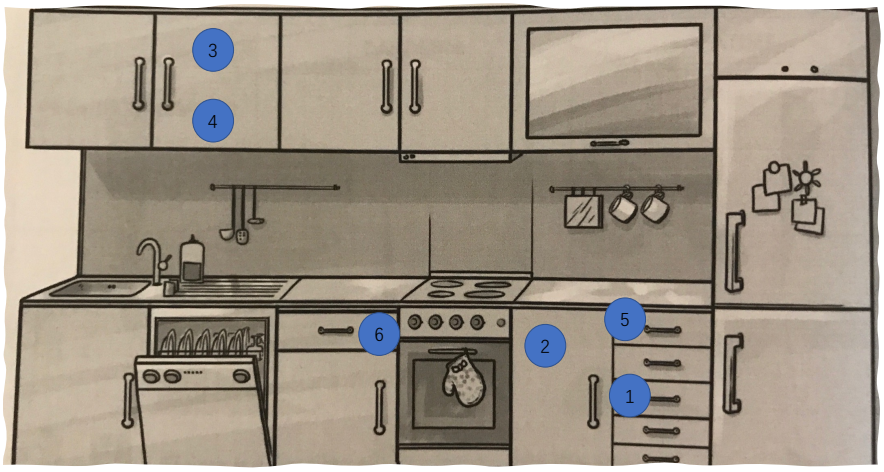
a faca 3





6

os guardanapos



Maneiras de cozinhar

Grelhar/ Assar	Fritar	Temperar

Quais são as maneiras de cozinhar?





Maneiras de cozinhar

Panar	Refogar	Estufar/guisar

Quais são as maneiras de cozinhar?







Restaurante

Conversas úteis no restaurante.

Sopas tipicamente portuguesas







- Caldo verde
- Sopa de pedra
- Canja de galinha
- Sopa de legumes
- Sopa de feijão
- Sopa de carne
- Creme de cenoura
- Sopa de castanha
- Sopa de tomate com ovos escalfados

https://asminhasreceitas.com/artigos/10-sopas-tipicamente-portuguesas

Sopas tipicamente portuguesas







Caldo verde **Sopa de carne** **Canja de galinha**

https://asminhasreceitas.com/artigos/10-sopas-tipicamente-portuguesas

Pratos principais tipicamente portugueses



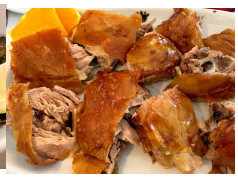



- Arroz de pato
- Polvo à lagareiro
- Amêijoas à Bulhão Pato
- Sardinhas assadas
- Leitão à Bairrada
- Bacalhau com broa
- Feijoada de marisco
- Arroz de marisco
- Bacalhau com natas
- Lampreia à Bordalesa

https://sempressadevoltar.com/2019/09/alem-do-bacalhau-conheca-dez-pratos-tipicos-de-portugal/ , https://oscomiloes.pt/2018/06/bacalhau-com-natas/

Pratos principais tipicamente portugueses



Bacalhau com natas **Arroz de pato** **Amêijoas à Bulhão Pato** **Leitão à Bairrada**

https://oscomiloes.pt/2018/06/bacalhau-com-natas/
https://sempressadevoltar.com/2019/09/alem-do-bacalhau-conheca-dez-pratos-tipicos-de-portugal/



Bebidas

Como se chamam as bebidas?



Um café/ uma bica (em Lisboa)/ um cimbalino (no Porto)



um galão



um copo de vinho tinto

Bebidas

Como se chamam as bebidas?



uma imperial/ um fino



uma cerveja em garrafa



um copo de sangria branca e tinta

Comida no café



um croissant



muitos rissóis



um prego no pão



Muitos pastéis de chaves

Sobremesas/ Doces



um arroz doce



uma mousse de chocolate



um pudim flan

Sobremesas/ Doces



Quatro natas/ pastéis de nata



Um mil folhas

Sobremesas/ Doces



um bolo de noz



uma tarte de maçã



um bolo rei

Anexo 13 Ficha da aula 30ª

FLUP, CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, NÍVEL A1.2

1º SEM, 2021/2022, 15/12/2021

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: LIU YUAN

Ficha da Aula 30ª

1. Exercício 1: Faça corresponder as expressões e as palavras da coluna da esquerda com a respetiva situação na coluna da direita. Escreva a letra adequada na coluna do meio.

1. comer como um abade		a. Um documento em que estão escritos os pratos
2. dar uma gorjeta		b. Quando acabamos a refeição, dizemos ao empregado:
3. beber uma imperial/ um fino		c. Comer muito
4. ficar com os copos		d. Quando um empregado de mesa entrega um prato, deve dizer
5. "A conta, por favor."		e. Dar dinheiro ao empregado de mesa quando o serviço é do seu agrado
6. ementa		f. Quando uma pessoa prevê que o restaurante vai ter muita gente, deve
7. reservar uma mesa		g. O mesmo que ficar bêbado
8. "Bom apetite."		h. Tomar um copo de cerveja de pressão 20 cl.

2. Exercício 2: Complete uma conversa no restaurante com as palavras dadas de forma adequada.

Empregado: Boa noite! Aqui está o menu, faz favor.

Cliente: Obrigado! Prefiro comidas tipicamente _____ (português). O que me _____ (recomendar) ?

Empregado: Olhe, o caldo verde e a canja de galinha são sopas tipicamente portuguesas. Pode escolher _____ (um) delas.

Cliente: O que é caldo verde?

Empregado: O calde verde é uma sopa feita com couve portuguesa cortada às tiras bastante _____ (fino). É _____ (espesso) e de cor predominante verde.

Cliente: Então, prefiro caldo verde.

Empregado: Quanto ao prato principal, recomendo-lhe uns _____ (bolinho) de bacalhau com arroz de feijão e salada ou um prego.

Cliente: O que é um prego?

Empregado: O prego é feito com bife, ovo estrelado, batatas _____ (frito), salada e arroz.

Cliente: Nesse caso, prefiro _____ (bolinho) de bacalhau.

Empregado: E para _____ (beber)?

Cliente: Queria um sumo natural de laranja.

Empregado: E para sobremesa?

Cliente: O que é que tem?

Empregado: Há fruta da época, arroz doce, mousse de chocolate, pudim flan, etc.

Cliente: Então, um arroz doce.

Empregado: Deseja mais _____ (algum) coisa?

Cliente: Não, obrigado! Mas, depressa, sim? Estou cheio de fome.

Empregado: É para já.

(Depois de 2 minutos)

Empregado: Aqui _____ (estar) os seus pratos. Bom apetite!

Cliente: Obrigado!

3. Exercício 3 – Dramatização.

Há quatro situações para escolher e devem ser escolhidas situações diferentes. Cada grupo tem 8 minutos para preparar e começa a realizar uma atividade de dramatização. Quando fizer a dramatização, fale em voz alta e clara. Pode consultar as suas notas, mas não pode ler todo o diálogo.

Situação 1 (Dois papéis: o Miguel e a Joana): O Miguel quer convidar pelo telemóvel a Joana para jantar fora. Eles têm de falar sobre as suas preferências gastronómicas e decidir a que restaurante vão jantar e a hora e a data do jantar.

Situação 2 (Três papéis: a Catarina, o João e o empregado de mesa): A Catarina e o João são colegas da faculdade de letras. Eles vão a um restaurante português jantar depois do exame de literatura. Eles têm de pedir a entrada, a sopa, o prato e a sobremesa ao empregado do restaurante. O empregado tem de recomendar os pratos.

Situação 3 (Dois papéis: o senhor Sousa e o empregado de mesa): O senhor Sousa está quase a terminar a refeição. Quando come a sopa, descobre que há um cabelo comprido na sopa. O empregado de mesa tem de tratar deste assunto com o cliente e dar-lhe a conta.

Situação 4 (Dois papéis: a Rita, o empregado de mesa): A Rita vai a um restaurante português almoçar. A Rita espera muito tempo e um cliente que vem mais tarde é servido primeiro. O empregado de mesa descobre o seu desagrado e trata deste assunto.

Ficha de Gramática[1]

Formação do plural

Em português, existem dois números: o singular, que designa um elemento, e o plural, que designa dois ou mais elementos.

Tipos de nomes	Regras	Exemplos
Nomes terminados em vogal ou ditongo	Nome + -s	pai - pais; gato - gatos; laranja - laranjas
Nomes terminados em consoante	Nome + -es	cartaz - cartazes; rapaz-rapazes
Nomes terminados em -m	Substituímos -m por -ns	pinguim-pinguins; montagem-montagens
Nomes terminados em -ão	a) Nome +-s b) Substituímos -ão por -ães c) Substituímos -ão por -ões	a) irmãos, grãos b) pães, capitães c) feijões, limões
Nomes terminados em -al, -el, -ol, -ul	Substituímos -al por -ais -el por -éis -ol por -óis -ul por -uis	Capitais, papéis, rissóis, azuis Atenção: As palavras terminadas em -el que já têm acento substituem -el por -eis Automóvel > automóveis
Nomes terminados em -il tónico	Substituímos -il por -is	funil-funis
Nomes terminados em -il átono	Substituímos -il por -eis	fóssil - fósseis

Atenção: Alguns nomes que só se utilizam no plural, por exemplo férias e calças.

FLUP, CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, NÍVEL A1.2

1º SEM, 2021/2022, 13/12/2021

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: LIU YUAN

Leia a transcrição do áudio do exercício anterior.

Transcrição do áudio[2]:

Carolina: -Precisas de ajuda?

Fátima: -Não, obrigada. O almoço está quase pronto.

Carolina: -Eu posso fazer alguma coisa...

Fátima: -Então, podes pôr a mesa. A toalha está na terceira gaveta, ali ao lado do frigorífico.

Carolina: - E os pratos?

Fátima: - Estão no armário de baixo, na porta, ao lado do fogão. Não é aí, é do lado direito.

Carolina: -Ah, já vi...

Fátima: -Os copos estão no armário por cima da máquina de lavar.

Carolina: - E os talheres?

Fátima: -Estão na primeira gaveta, ao lado do frigorífico.

Carolina: -Faltam os guardanapos.

Fátima: -Estão no armário dos copos, mas na prateleira de cima.

Carolina: -Já está tudo.

Fátima: -Podes cortar o pão. A faca está na gaveta à esquerda do fogão.

Carolina: -Levo as garrafas para a mesa?

Fátima: - Podes lavar, estão no frigorífico. O almoço está pronto.

Anexo 14 Questionário da regência 2

Questionário sobre as aulas 29 e 30 da professora estagiária da Lisa

*Obrigatório

1. 1. A que aulas assistiu? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Aula 29, a 13 de dezembro
   - ◯ Aula 30, a 15 de dezembro

2. 2. Compreendeu bem o que a professora explicou? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Não

3. 2.1. Se não, porquê? (pronúncia, fala baixo, etc)

4. 3. Os materiais didáticos foram úteis para si? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Concordo muito
- ◯ Concordo
- ◯ Mais ou menos
- ◯ Não concordo
- ◯ Outra: _____

5. 3.1. Porquê? *

_____

6. 3.2. Achou o conteúdo dos materiais (PPT e fichas de trabalho)... *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Muito difícil
- ◯ Difícil
- ◯ Nem difícil nem fácil
- ◯ Fácil
- ◯ Muito fácil

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

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

8. 4.1. Se não, porquê?

9. 4.2. Todas as suas dúvidas foram esclarecidas pela professora? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. 4.3. Se não, porquê e quais?

11. 5. Como achou a quantidade dos exercícios práticos na(s) aula(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- Em excesso
- Pouca

12. 6. Sente que as suas necessidades e os seus interesses foram considerados pela professora na planificação das aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

13. 7. Depois destas aulas, acha que conhece mais vocabulário da alimentação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

14. 8. Depois destas aulas, acha que pode comunicar melhor quando compra fruta ou legumes no mercado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

15. 9. Depois destas aulas, conhece mais vantagens da fruta da época? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

16. 10. Depois destas aulas, acha que pode comunicar melhor no restaurante em português? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

17. 11. Já domina alguns marcadores de adição, por exemplo, para além de, além de, não só... mas também... *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

18. 11.1. Quais são os marcadores discursivos difíceis de entender na 3ª folha da ficha de trabalho da aula 29? *

_____

19. 12. Acha que domina melhor as regras de formação do plural dos nomes? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

20. 13. Acha que conhece melhor a cultura gastronómica portuguesa? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

21. 14. Gostou da(s) aula(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

22. 15. De que atividade gostou mais nas aulas? *

_____

23. 16. De que atividade gostou menos nas aulas? *

_____

24. 17. Sugestões e comentário *

_____

_____

_____

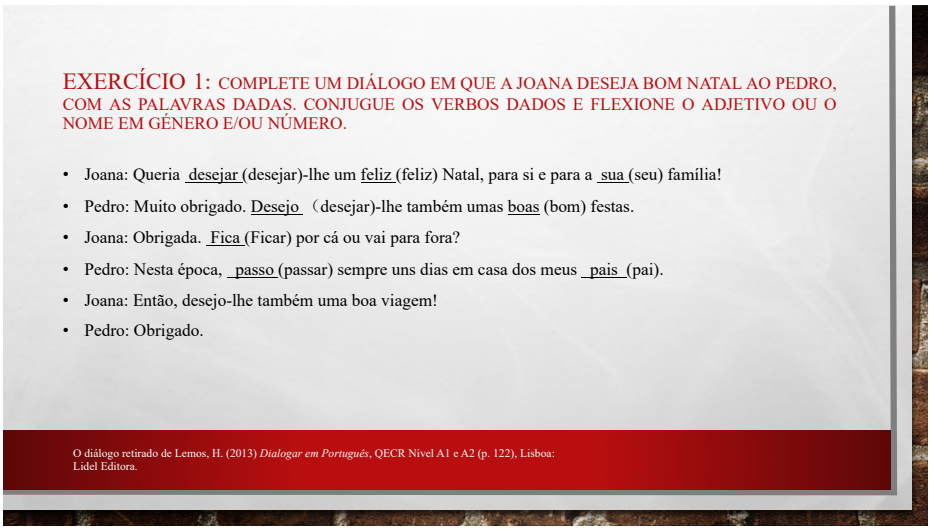
_____

_____

Anexo 15 PPT da aula 33ª







EXERCÍCIO 2: FAÇA CORRESPONDER OS NOMES ÀS DEFINIÇÕES RESPETIVAS, ESCREVENDO OS NÚMEROS NA SEGUNDA COLUNA.

Palavra		Definição
Festa	4	1. Dias de descanso para os trabalhadores e estudantes.
Férias	1	2. Espetáculo de música, teatro ou cinema que dura algum tempo; grande festa.
Festival	2	3. Dia em que não se trabalha para comemorar um acontecimento especial.
Feriado	3	4. Comemoração de dia religioso, de um acontecimento ou de uma pessoa; reunião social para convívio e diversão.



INGREDIENTES PARA O BOLO

- 170 g de manteiga + manteiga para untar a forma
- 3 ovos
- 300 g de açúcar amarelo
- 2 c. (chá) de extrato de baunilha
- 250 ml de bebida de aveia/ espelta
- 280 g de farinha sem fermento
- 1 c. (chá) de fermento
- 1 pitada de sal

INGREDIENTES PARA O RECHEIO E COBERTURA DO BOLO

- 250 g de mascarpone
- 200 ml de natas
- 2 c. (sopa) de açúcar em pó
- frutos vermelhos q.b.

Modo IMPERATIVO
Terceira pessoa do singular numa receita culinária

Preparação:

1. Preaqueça o forno a 180ºC. Unte com manteiga e forre com papel vegetal três formas de aro amovível com Ø15 cm.
2. Numa taça, misture a farinha peneirada com o fermento e o sal e reserve.
3. Bata a manteiga com o açúcar, cerca de 5 minutos, até obter um creme fofo e esbranquiçado. Adicione os ovos, um de cada vez, batendo bem após cada adição. Por fim, junte a baunilha e volte a bater.
4. Alternadamente, adicione a mistura da farinha e a bebida vegetal ao preparado anterior e envolva bem, sem bater.
5. Distribua a massa pelas formas e leve ao forno durante 25-30 minutos. Faça o teste do palito antes de retirar os bolos do forno. Desenforme e deixe arrefecer sobre uma grelha.
6. Bata o mascarpone com as natas e o açúcar em pó até atingir a consistência desejada.
7. Coloque um bolo num prato de servir e cubra com 1/3 do creme. Repita a operação até ter três camadas de bolo. Decore o seu bolo de aniversário a gosto, com frutos vermelhos e flores.

IMPERATIVO: MODO DE ORDEM E NECESSIDADE; INDICA O QUE O SUJEITO DEVE FAZER:

Por exemplo: frases afirmativas (de informal para formal)

Abre a porta, querida.
Abre a porta, por favor, filha.
Abra a porta, menina.
Abra a porta, por favor.
Importa-se de abrir a porta? / Podia abrir a porta, por favor?

Por exemplo: frases negativas (de informal para formal)

Não abras a janela, querida.
Não abras a janela, por favor, filha.
Não abra a janela, menina.
Não abra a janela, por favor.
Importa-se de não abrir a janela? / Podia manter a janela fechada, por favor?

Tabela de regras do imperativo

EXERCÍCIO 3.1: COMPLETE A TABELA DE FORMA ADEQUADA

		-ar	andar	-er	comer	-ir	partir
Forma afirmativa	(tu)	-a	anda	-e	come	-e	parte
	(você)	-e	ande	-a	coma	-a	parta
	(nós)	-emos	andemos	-amos	comamos	-amos	partamos
	(vocês)	-em	andem	-am	comam	-am	partam
Forma negativa	(tu)	não -es	não andes	não -as	não comas	não -as	não partas
	(você)	não -e	não ande	não -a	não coma	não -a	não parta
	(nós)	não -emos	não andemos	não -amos	não comamos	não -amos	não partamos
	(vocês)	não -em	não andem	não -am	não comam	não -am	não partam

Passos de Preparação no infinitivo:
Exercício 3.4: As partes amarelas são verbos irregulares.

- Preaquecer o forno a 180ºC.
- Untar com manteiga e forrar com papel vegetal três formas de aro amovível com Ø15 cm.
- Numa taça, misturar a farinha peneirada com o fermento e o sal e reservar.
- Bater a manteiga com o açúcar, cerca de 5 minutos, até obter um creme fofo e esbranquiçado.
- Adicionar os ovos, um de cada vez, batendo bem após cada adição. Por fim, juntar a baunilha e voltar a bater.
- Alternadamente, adicionar a mistura da farinha e a bebida vegetal ao preparado anterior e envolver bem, sem bater.
- Distribuir a massa pelas formas e levar ao forno durante 25-30 minutos. Fazer o teste do palito antes de retirar os bolos do forno. Desenformar e deixar arrefecer sobre uma grelha.
- Bater o mascarpone com as natas e o açúcar em pó até atingir a consistência desejada.
- Colocar um bolo num prato de servir e cobrir com 1/3 do creme. Repetir a operação até ter três camadas de bolo.
- Decorar o seu bolo de aniversário a gosto, com frutos vermelhos e flores.

VOTOS NUMA FESTA DE ANIVERSÁRIO

- Parabéns!
- Feliz aniversário!
- Brindemos pela sua saúde e longa vida!
- Neste dia especial, sinceros votos de muitas felicidades, e que esta data se repita por muitos, bons e longos anos, plenos de alegria e realizações.

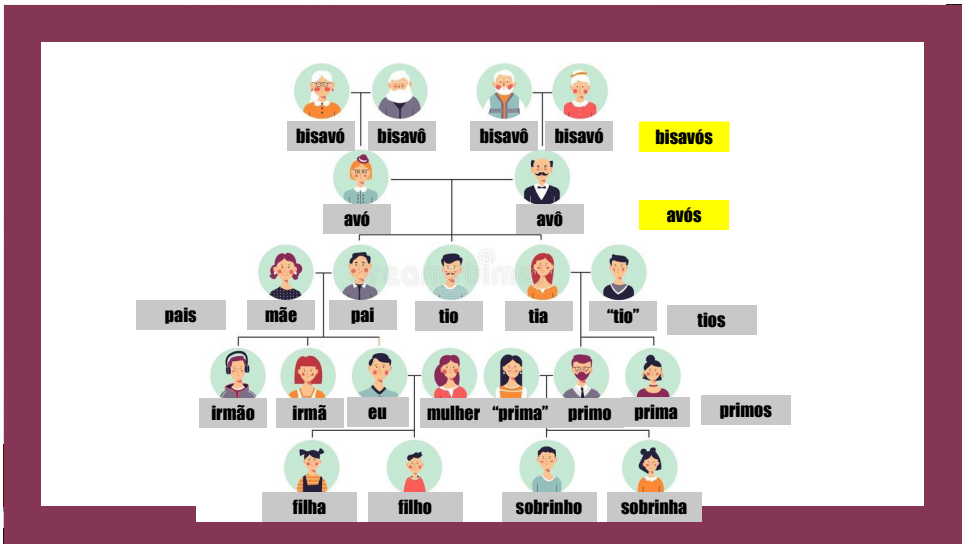
PARABÉNS A VOCÊ

música de Mildred e Patricia Smith Hill

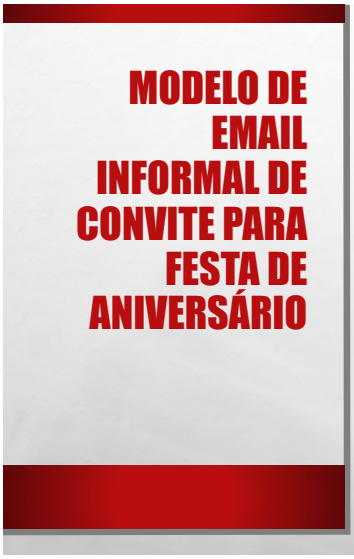
Parabéns a você,
Nesta data querida,
Muitas felicidades,
Muitos anos de vida.

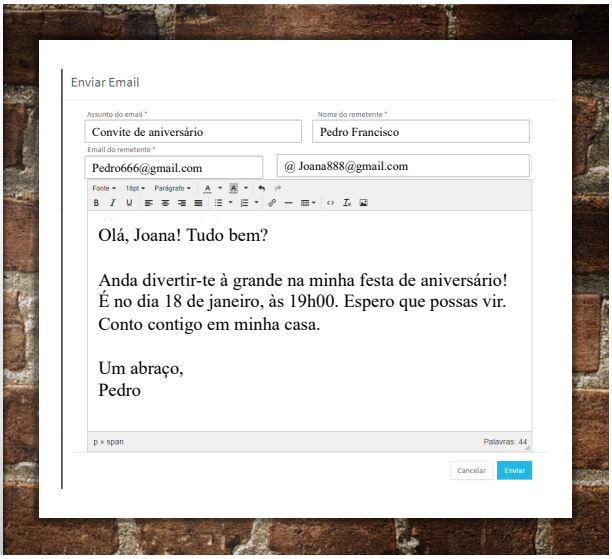
Hoje é dia de festa
Cantam as nossas almas,
Para o(a) menino(a)...
Uma salva de palmas!

https://www.youtube.com/watch?v=YOSQcHP7xUc


bisavó
bisavô
bisavô
bisavó
bisavós
avó
avô
avós
pais
mãe
pai
tio
tia
"tio"
tios
irmão
irmã
eu
mulher
"prima"
primo
prima
primos
filha
filho
sobrinho
sobrinha


UM EMAIL DE CONVITE PARA UMA FESTA
Abertura
Fecho
Grau de proximidade
Grau de proximidade
Exmo(a). Senhor(a).
Muito distante
Cumprimentos,
Distante
Cara amiga/ Ana
Distante
Um abraço,
Relativamente próximo
Ana,
Distante/ próximo
Com um abraço,
Relativamente próximo
Olá, Ana!
Próximo
Muitos beijinhos,
Muito próximo
Querida Ana,
Muito próximo
Um beijinho,
Muito próximo
Querida amiga,
Muito próximo
Um beijo,
Muito íntimo


MODELO DE EMAIL INFORMAL DE CONVITE PARA FESTA DE ANIVERSÁRIO


Enviar Email
Assunto do email *
Convite de aniversário
Nome do remetente *
Pedro Francisco
Email do remetente *
Pedro666@gmail.com
@ Joana888@gmail.com
Olá, Joana! Tudo bem?
Anda divertir-te à grande na minha festa de aniversário! É no dia 18 de janeiro, às 19h00. Espero que possas vir. Conto contigo em minha casa.
Um abraço,
Pedro
Palavras: 44
Cancelar
Enviar

Anexo 16 Ficha da aula 33ª

FLUP, CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, NÍVEL A1.2

1º SEM, 2021/2022, 11/01/2022

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: LIU YUAN

Ficha da Aula 33

1. Complete um diálogo[1] em que a Joana deseja bom Natal ao Pedro, com as palavras dadas. Conjugue os verbos e flexione o adjetivo em género e/ou número.

- Joana: Queria _____(desejar)-lhe um _____(feliz) Natal, para si e para a _____(seu) família!
- Pedro: Muito obrigado. _____ (desejar)-lhe também umas _____ (bom) festas.
- Joana: Obrigada. _____(Ficar) por cá ou vai para fora?
- Pedro: Nesta época, _____(passar) sempre uns dias em casa dos meus _____(pai).
- Joana: Então, desejo-lhe também uma boa viagem!
- Pedro: Obrigado.

2. Faça corresponder os nomes às definições respetivas, escrevendo os números na segunda coluna.

Palavra		**Definição**
Festa		1. Dias de descanso para os trabalhadores e estudantes.
Férias		2. Espetáculo de música, teatro ou cinema que dura algum tempo; Grande festa.
Festival		3. Dia em que não se trabalha para comemorar um acontecimento especial.
Feriado		4. Comemoração de dia religioso, de um acontecimento ou de uma pessoa; reunião social para convívio e diversão.

[1] O diálogo retirado de Lemos, H. (2013) *Dialogar em Português*, QECR Nível A1 e A2 (p. 122), Lisboa: Lidel Editora.

3. Leia a receita[2] de um bolo de aniversário de baunilha e frutos vermelhos, apresentada abaixo.

Ingredientes para o bolo	Ingredientes para o recheio e cobertura do bolo
• 170 g de manteiga + manteiga para untar a forma • 3 ovos • 300 g de açúcar amarelo • 2 c. (chá) de extrato de baunilha • 250 ml de bebida de aveia/ espelta • 280 g de farinha sem fermento • 1 c. (chá) de fermento • 1 pitada de sal	• 250 g de mascarpone • 200 ml de natas • 2 c. (sopa) de açúcar em pó • frutos vermelhos q.b.

3.1. Leia os passos de preparação do bolo e observe os verbos a negrito.

Passos de preparação

1. **Preaqueça** o forno a 180ºC. **Unte** com manteiga e **forre** com papel vegetal três formas de aro amovível com Ø15 cm.
2. Numa taça, **misture** a farinha peneirada com o fermento e o sal e **reserve**.
3. **Bata** a manteiga com o açúcar, cerca de 5 minutos, até obter um creme fofo e esbranquiçado. **Adicione** os ovos, um de cada vez, batendo bem após cada adição. Por fim, **junte** a baunilha e **volte** a bater.
4. Alternadamente, **adicione** a mistura da farinha e a bebida vegetal ao preparado anterior e **envolva** bem, sem bater.
5. **Distribua** a massa pelas formas e **leve** ao forno durante 25-30 minutos. **Faça** o teste do palito antes de retirar os bolos do forno. **Desenforme** e **deixe** arrefecer sobre uma grelha.
6. **Bata** o mascarpone com as natas e o açúcar em pó até atingir a consistência desejada.
7. **Coloque** um bolo num prato de servir e **cubra** com 1/3 do creme. **Repita** a operação até ter três camadas de bolo. **Decore** o seu bolo de aniversário a gosto, com frutos vermelhos e flores.

3.2. Em que modo estão as formas verbais a negrito?

_____.

[2] Receita retirada e adaptada do site https://alegro.pt/lets-talk/bolo-de-aniversario-simples-delicioso .

3.3. Complete a tabela com verbos de forma adequada.

		-ar	andar	-er	comer	-ir	partir
Forma afirmativa	**(tu)**	**-a**		**-e**	**come**	**-e**	
	(você)	**-e**		**-a**		**-a**	**parta**
	(nós)	**-emos**	**andemos**	**-amos**		**-amos**	
	(vocês)	**-em**		**-am**	**comam**	**-am**	
Forma negativa	**(tu)**	**não -es**	**não andes**	**não -as**		**não -as**	**não partas**
	(você)	**não -e**		**não -a**		**não -a**	
	(nós)	**não -emos**		**não -amos**	**não comamos**	**não -amos**	
	(vocês)	**não -em**		**não -am**	**não comam**	**não -am**	

3.4. Passe os verbos a negrito do imperativo para o infinitivo, segundo a tabela.

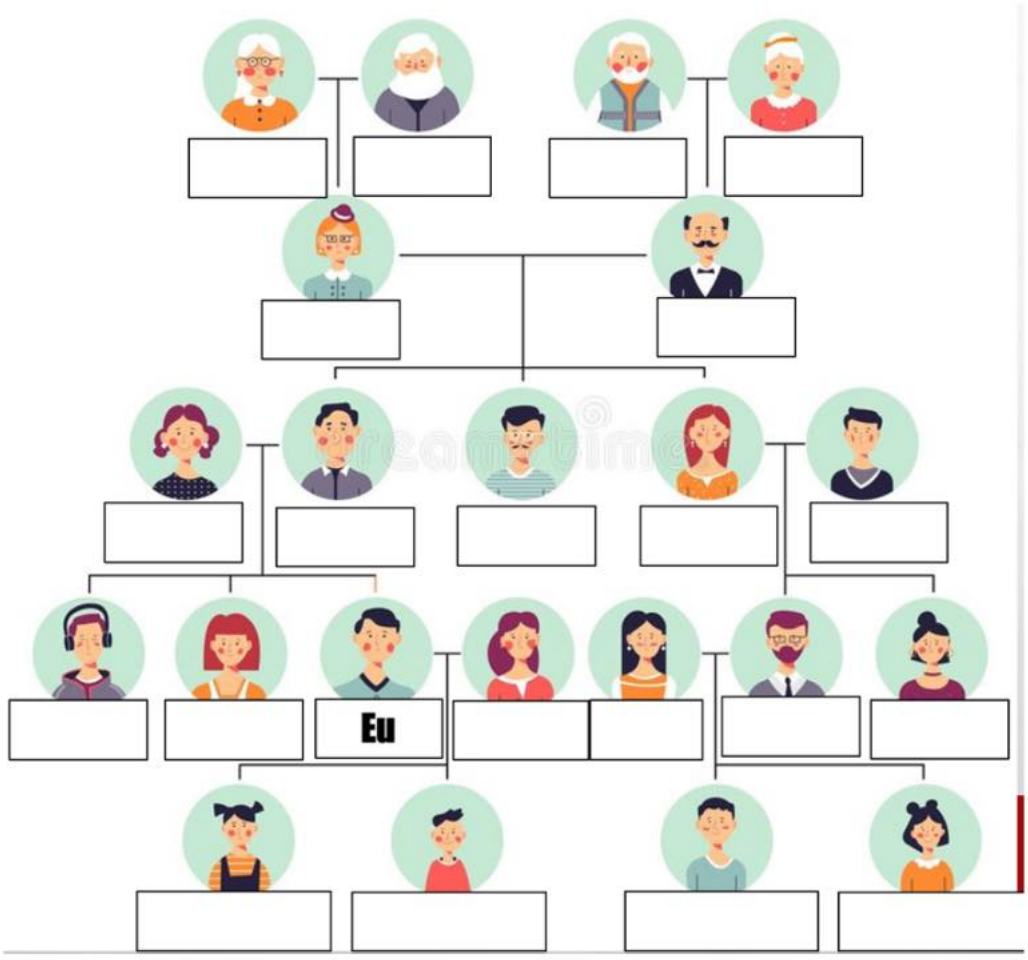
Passos de preparação

1. _____ o forno a 180ºC. _____ com manteiga e _____ com papel vegetal três formas de aro amovível com Ø15 cm.
2. Numa taça, _____ a farinha peneirada com o fermento e o sal e _____.
3. _____ a manteiga com o açúcar, cerca de 5 minutos, até obter um creme fofo e esbranquiçado. _____ os ovos, um de cada vez, batendo bem após cada adição. Por fim, _____ a baunilha e _____ a bater.
4. Alternadamente, _____ a mistura da farinha e a bebida vegetal ao preparado anterior e _____ bem, sem bater.
5. _____ a massa pelas formas e _____ ao forno durante 25-30 minutos. _____ o teste do palito antes de retirar os bolos do forno. _____ e _____ arrefecer sobre uma grelha.

3

6. _____ o mascarpone com as natas e o açúcar em pó até atingir a consistência desejada.
7. _____ um bolo num prato de servir e _____ com 1/3 do creme. _____ a operação até ter três camadas de bolo. _____ o seu bolo de aniversário a gosto, com frutos vermelhos e flores.

4. Complete a árvore genealógica.

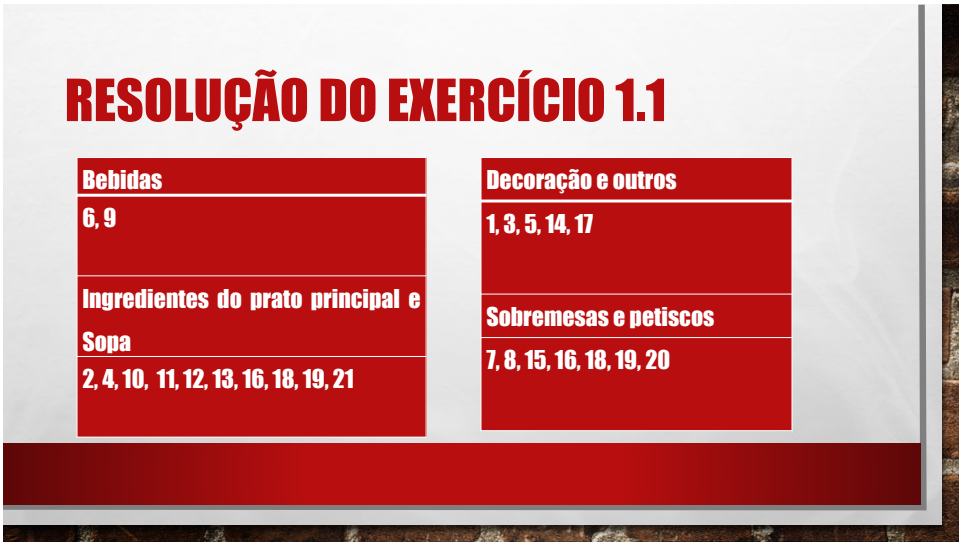


Anexo 17 PPT da aula 34ª



1. dez balões	8. 800 g de chocolate	15. 800 g de pistachos tostados
2. um bacalhau demolhado	9. 2 l de sumo tropical	16. ovos
3. guardanapos de aniversário	10. 3 kg de batatas	17. grinaldas
4. 1.5 kg de queijo	11. 1.5 kg de tomate	18. 500 g de pão
5. um peluche panda grande	12. 1 kg preparado de marisco	19. 1 chouriço
6. 2 l de sumo de laranja	13. 1 kg de arroz	20. pipocas
7. 10 pacotes de natas	14. vela 10 dourada	21. 400 g de couve-galega

LISTA DE COMPRAS



RESOLUÇÃO DO EXERCÍCIO 1.2

	Os números
Pão com queijo	4, 18
Batatas fritas	10
Caldo verde	10, 19, 21
Arroz de marisco	11, 12, 13
Bacalhau com natas	2, 4, 7, 10
Mousse de chocolate	7, 8, 16
Bolo de aniversário	7, 16

CALDO VERDE

- 500 G DE BATATAS
- 200 G DE COUVE-GALEGA CORTADA PARA CALDO-VERDE
- 1/2 CHOURIÇO
- 1 CEBOLA
- 2 DENTES DE ALHO
- 1 DL(100ML) DE AZEITE
- 1 COLHER (SOPA) DE SAL GROSSO
- 2 L DE ÁGUA
- BROA DE MILHO Q.B.

https://www.teleculinaria.pt/receitas/sopas/caldo-verde-portuguesa/

Q.B.: quanto baste

ARROZ DE MARISCO

- 800 G PREPARADO DE MARISCO
- 200 G CEBOLA
- 300 G ALHO-FRANCÊS
- AZEITE
- 3 C. DE SOPA
- 750 G TOMATE
- COENTROS QB
- 1 L ÁGUA
- 1 C. DE SOPA SAL
- 250 G ARROZ CAROLINO
- 1/2 LIMÃO

https://www.pingodoce.pt/receitas/arroz-de-marisco/

BACALHAU COM NATAS (4 PORÇÕES)

- 4 POSTAS DE BACALHAU DEMOLHADO
- 6 DL (600 ML) LEITE
- 1 CEBOLA CORTADA ÀS RODELAS
- AZEITE
- 2 C. SOPA DE FARINHA
- 1 KG BATATAS
- NOZ MOSCADA
- 2 DL (200 ML) DE NATAS
- QUEIJO RALADO
- Q.B. SAL
- Q.B. PIMENTA

Adaptado de https://pt.petitchef.com/receitas/prato-principal/bacalhau-com-natas-a-portuguesa-fid-1506898

MOUSSE DE CHOCOLATE

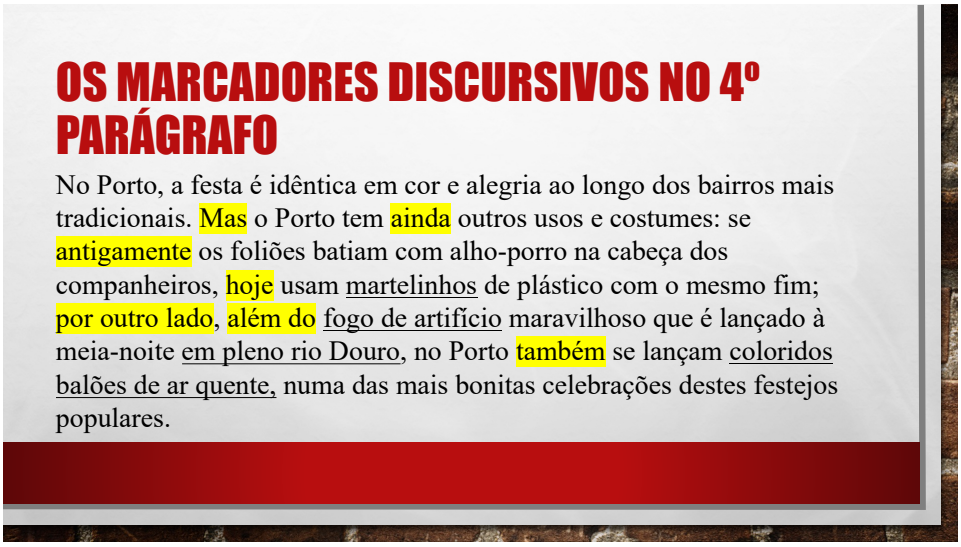
- 1 PACOTE DE NATAS
- 200 G DE CHOCOLATE PRETO PICADO
- 3 CLARAS
- 3 COLHERES (SOPA) DE AÇÚCAR

Adaptado de https://www.receitasnestle.com.br/receitas/mousse-classica-de-chocolate

BOLO DE ANIVERSÁRIO

- 170 g de manteiga + manteiga para untar a forma
- 3 ovos
- 300 g de açúcar amarelo
- 2 c. (chá) de extrato de baunilha
- 250 ml de bebida de aveia/ espelta
- 280 g de farinha sem fermento
- 1 c. (chá) de fermento
- 1 pitada de sal

- 250 g de mascarpone
- 200 ml de natas
- 2 c. (sopa) de açúcar em pó
- frutos vermelhos q.b.


OS MARCADORES DISCURSIVOS NO 4º PARÁGRAFO
No Porto, a festa é idêntica em cor e alegria ao longo dos bairros mais tradicionais. Mas o Porto tem ainda outros usos e costumes: se antigamente os foliões batiam com alho-porro na cabeça dos companheiros, hoje usam martelinhos de plástico com o mesmo fim; por outro lado, além do fogo de artifício maravilhoso que é lançado à meia-noite em pleno rio Douro, no Porto também se lançam coloridos balões de ar quente, numa das mais bonitas celebrações destes festejos populares.


DRAMATIZAÇÃO
MAIS DE DOIS MARCADORES DISCURSIVOS

Anexo 18 Ficha da aula 34ª

FLUP, CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, NÍVEL A1.2

1º SEM, 2021/2022, 12/01/2022

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: LIU YUAN

Ficha da aula 34

1. Veja a lista de compras para duas horas de festa de aniversário de dez pessoas para uma criança de dez anos na tabela 1.

1.1. Categorize e escreva os números dos objetos no quadro adequado.

Tabela 1:

1. dez balões	8. 800 g de chocolate	15. 800 g de pistachos tostados
2. um bacalhau demolhado	9. 2 l de sumo tropical	16. ovos
3. guardanapos de aniversário	10. 3 kg de batatas	17. grinaldas
4. 1.5 kg de queijo	11. 1.5 kg de tomate	18. 500 g de pão
5. um peluche panda grande	12. 1 kg preparado de marisco	19. 1 chouriço
6. 2 l de sumo de laranja	13. 1 kg de arroz	20. pipocas
7. 10 pacotes de natas	14. vela 10 dourada	21. 400 g de couve-galega

Bebidas
Ingredientes do prato principal e Sopa

Decoração e outros
Sobremesas e petiscos

1.2. Leia o menu e escreva os números dos ingredientes respetivos na segunda coluna. Alguns ingredientes podem ser repetidos. Acrescente na quarta coluna mais ingredientes para poder preparar estes pratos, se necessário.

	Os números	Mais ingredientes
Pão com queijo		
Batatas fritas		
Caldo verde		
Arroz de marisco		
Bacalhau com natas		
Mousse de chocolate		
Bolo de aniversário		

2. As festas não se realizam só em casa, mas também podem acontecer ao ar livre.

2.1. Leia o texto "Festas dos Santos Populares" e assinale as coisas mais típica das festas dos Santos Populares. https://www.visitportugal.com/pt-pt/destinos/porto-e-norte/210955. (texto adaptado)

Festas dos Santos Populares[1][2]

Junho é o mês dos Santos Populares com festas e arraiais por todo o país nas noites de Santo António, de São João e de São Pedro.



As principais são as Festas de Lisboa, de 12 para 13 de junho, dia de Santo António, e as do Porto, na noite de 23 para 24 de junho, quando se celebra o S. João. São festas em que o povo vem para a rua comer, beber e divertir-se pelas ruas dos bairros populares, **engalanada**s com arcos, balões coloridos e cheiros de manjerico.

Em Lisboa as **marchas** populares de cada bairro desfilam pela Av. da Liberdade, cheia de figurantes, música, colorido e muito público. Nos largos e vielas medievais, come-se caldo verde e sardinha assada, canta-se e dança-se noite dentro. Outro momento alto é a **procissão** de Santo António, que acontece no dia 13, em Alfama.

No Porto, a festa é idêntica em cor e **alegria** ao longo dos bairros mais tradicionais. Mas o Porto tem ainda outros usos e costumes: se antigamente os foliões batiam com alho-porro na cabeça dos companheiros, hoje usam martelinhos de plástico com o mesmo fim; por outro lado, além do fogo de artifício maravilhoso que é lançado à meia-noite em pleno rio Douro, no Porto também se lançam coloridos balões de ar quente, numa das mais bonitas celebrações destes festejos populares.



A 29 de junho comemora-se ainda o São Pedro, também com festas populares em várias localidades do país, como Sintra ou Évora. Évora, aliás, tem a particularidade de **celebrar** dois Santos Populares, a feira de S. João e o dia de S. Pedro como feriado municipal.

Em todas as festas é também de tradição saltar a **fogueira** e oferecer à namorada ou namorado aromáticos vasos de manjerico, onde se colocam quadras, muitas vezes falando de amor, ou não estivessem estas festas ligadas ao **solstício** de verão e a antigos rituais de fertilidade.

[1] As partes amarelas são os marcadores discursivos.
[2] Este texto refere-se a como se celebram estas tradições em tempos normais, ou seja, como se celebravam antes da pandemia.

2.2. (TPC): Leia o texto mais uma vez em casa. Escreva, à frente de cada palavra, o número correspondente à definição adequada. As palavras da coluna da esquerda estão destacadas a negrito no texto.

a. arraial		1. sentimento de felicidade; prazer
b. engalanar		2. festejar, comemorar (um acontecimento)
c. marcha		3. cada uma das épocas do ano em que o Sol se acha no ângulo mais afastado do equador terrestre.
d. solstício		4. cortejo religioso
e. procissão		5. monte de lenha ou de outra substância combustível ao qual se lançou fogo.
g. alegria		6. festa popular ao ar livre, com música, barracas de comida e dança.
i. celebrar		7. enfeitar, decorar
j. fogueira		8. grupo de pessoas que se deslocam, parada

3. Revisão dos marcadores discursivos
Leia a tabela abaixo e reveja os marcadores discursivos estudados.

Função	**Marcador**
Sequência temporal	Hoje, ontem, agora, amanhã, ainda, cedo, depois, tarde, antes
Sequência espacial	Aqui, ali, aí, lá, perto, longe, dentro, fora, à direita, à esquerda, à frente, acima, abaixo, à distância, de longe, de perto
Adição	não só... mas também, para além de/ além de, além disso, em primeiro lugar, em segundo lugar, por um lado... por outro lado, da mesma forma.
Inclusão	também
Exclusão	só, apenas
Intensidade / quantidade	muito, pouco, bastante, mais, menos, tão, quase
Razão / motivo / causa	porque, como, já que, visto que
Certeza / afirmação	com certeza, sem dúvida, evidentemente, obviamente, exatamente

4. Atividade de Dramatização:

Há quatro situações para escolher e devem ser escolhidas situações diferentes. Cada grupo tem 10 minutos para preparar e começa a realizar uma atividade de dramatização. Escreva o diálogo e entregue-o no fim da aula. Cada dramatização deve conter, no mínimo, **dois marcadores discursivos**. Por causa da necessidade de recolha dos dados para o relatório de estágio da professora estagiária Lisa, cada dramatização precisa de ser gravada.

Situação 1 (Dois papéis: o Miguel e a Joana): Em tempos normais sem covid, o Miguel quer convidar a Joana para uma festa de São João na noite de 23 de junho. Inicialmente, a Joana recusa, por ter de trabalhar, mas depois de saber que uma banda musical muito conhecida vai atuar nessa festa na Ribeira, ela muda de ideias e pergunta se vão jantar juntos.

Situação 2 (Três papéis: a Catarina, o João e o Pedro): A Catarina e o João são um casal recém-casado. O Pedro é um novo amigo deles. O João convida pelo telemóvel o Pedro para ir jantar a casa deles e conhecer a casa nova. O Pedro aceita o convite, mas acrescenta que é vegetariano e pede para lhe prepararem uma salada. Depois da chamada, o João e a Catarina decidem o que vão preparar para o Pedro para o jantar.

Situação 3 (Dois papéis: a dona Margarida e o florista): A dona Margarida quer comprar um ramo de flores para oferecer à filha de uma amiga que faz anos. Ela encomenda um ramo de flores até 20 euros pelo telemóvel e combina a hora a que pode ir buscá-lo no dia seguinte. Quando a chega à florista no dia seguinte, o ramo ainda não está feito. O florista deve resolver este problema.

Há dois diálogos no total.

Situação 4 (Dois papéis: a Rita e o Francisco): A Rita e o Francisco são irmãos. Eles estão a preparar o aniversário de 70 anos da mãe deles. Têm de definir o menu da festa e uma prenda para a mãe deles, mas têm opiniões contrárias. Devem negociar o menu e a prenda a oferecer à mãe.

5. **Exercício 3 (TPC): Complete as frases com os marcadores discursivos dados. Há um marcador a mais. A primeira letra pode ser ajustada para maiúscula.**

A. além de	**B. ainda**	**C. como**	**D. tão**	**E. também**	**F. porque**
G. depois	**H. não só**	**I. aqui**	**J. bastante**	**K. da mesma forma**	**L. só**

1.Trabalhamos muito, mas _____temos muito trabalho a fazer.

2.Ela casou-se e teve o primeiro filho logo _____.

3. A casa do Pedro é _____ grande que vivem lá doze pessoas.

4. _____ gerar e vender energia renovável, também vendemos produtos ambientais, com redução de emissões de carbono e certificados de energia renovável.

5. Para recuperar o seu código, clique _____.

6. A medida de reciclagem de lixo _____ pode reduzir o desperdício de recursos, mas também faz bem ao ambiente da nossa cidade.

7. Que pena! Não almocei no restaurante que queria, porque _____está aberto à noite.

8. _____a pandemia de Covid se está a agravar gradualmente, as pessoas que querem entrar no restaurante, precisam do certificado de vacinação.

9. Optar pela fruta da época pode diminuir as despesas de transporte, _____, pode apoiar os produtores da sua zona.

10. Perdi _____ tempo para preparar o meu exame, mas valeu a pena.

11. Acho a paisagem da Serra da Estrela maravilhosa e outras pessoas que já lá foram_____concordam.

Anexo 19 Questionário da regência 3

Questionário sobre as aulas 33 e 34 da professora estagiária Lisa

*Obrigatório

1. 1. A que aulas assistiu? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Aula 33, a 11 de janeiro
   - ◯ Aula 34, a 12 de janeiro

2. 2. Os materiais didáticos foram úteis para si? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Não
   - ◯ Talvez

3. 2.1. Porquê?

   _____

4. 2.2. Achou o conteúdo dos materiais (PPT e fichas de trabalho)... *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Muito difícil
   - ◯ difícil
   - ◯ nem difícil nem fácil
   - ◯ fácil
   - ◯ muito fácil

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

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

6. 3.1. Se não, porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

7. 3.2. Todas as suas dúvidas foram esclarecidas pela professora? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

8. 3.3. Se não, porquê e quais?

_____

9. 4. Sente que as suas necessidades e os seus interesses foram considerados pela professora na planificação das aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

10. 5. Depois destas aulas, consegue comunicar melhor em português para preparar uma festa no âmbito privado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

11. 6. Depois destas aulas, consegue familiarizar se com o modo do imperativo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

12. 7. Acha que conhecer melhor as regras de flexão dos nomes em género? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

13. 8. Acha que escreve um email informal de convite melhor? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

14. 9. Depois destas aulas, consegue escrever um email informal de convite melhor? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

15. 10. Depois destas aulas, consegue relembrar os marcadores discursivos e utilizá-los adequadamente? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

16. 11. Gostou da(s) aula(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

17. 12. De que atividade gostou mais nas aulas?

_____

18. 13. De que atividade gostou menos nas aulas?

_____

19. 14. Sugestão e comentário

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários