U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

Reflexos da escrita na oralidade em português L2 no nível B1

Catarina Oliveira de Araujo

M

2023

Catarina Oliveira de Araujo

Reflexos da escrita na oralidade em português L2 no nível B1

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Oliveira Duarte e coorientada pela Professora Doutora Ângela Filipe Lopes.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

"Contar uma história significa levar as mentes no voo da imaginação e trazê-las de volta para o mundo da reflexão."

Paulina Chiziane

Sumário

Declaração de Honra..... 7
Agradecimentos..... 8
Índice de Figuras..... 11
Índice de Tabelas..... 12
Índice de Gráficos..... 13
Lista de abreviaturas e siglas..... 14
Introdução..... 15
Parte I- Enquadramento teórico..... 19
1. A oralidade em L2..... 19
1.1 Fluência em L2..... 22
1.2 As pausas no discurso..... 24
1.3 A produção oral em contexto online..... 26
1.4 A competência pragmática..... 28
1.5 O papel do docente de L2..... 30
2. A escrita em L2..... 32
2.1 A densidade (proposicional) de ideias no texto escrito..... 34
2.2 A interferência da leitura na qualidade da escrita..... 36
3. As relações entre a oralidade e a escrita..... 39
4. As diferenças individuais..... 42
Parte II - Prática..... 43
1. Caracterização do contexto de estágio..... 43
1.1 Participantes..... 44
1.1.2 Inquérito sobre oralidade e escrita em L1 e em L2..... 45
1.2 Procedimentos e materiais..... 47
1.3 Unidades didáticas..... 49
1.3.1 Unidade didática 1 - "A palavra"..... 50
1.3.2 Unidade didática 2 - "Se eu fosse…"..... 51
2. Resultados..... 53
2.1 Produções orais: resultados quanto às pausas..... 53
2.2 Produções escritas: resultados quanto à densidade de ideias..... 57
3. Discussão..... 58
3.1 Análise das produções orais..... 58
3.2 Análise das produções escritas..... 60
3.3 Análise da prática letiva..... 64
Conclusões..... 65
Referências Bibliográficas..... 73

Anexos..... 79
Anexo 1 - Oralidade espontânea.....79
Anexo 2 - Produções textuais: 1º ciclo de análise.....80
Anexo 3 - Momentos de oralidade preparada: 1º ciclo de análise..... 82
Anexo 4 - Produções textuais: 2° ciclo de análise..... 83
Anexo 5- Momentos de oralidade preparada: 2° ciclo de análise..... 85
Anexo 6 - Normas para transcrição de textos orais..... 87
Anexo 7 - Declaração de consentimento (Google forms)..... 89
Anexo 8 - Avaliação das regências..... 90
Apêndices..... 93
Apêndice 1- Planos de aula da unidade didática 1..... 93
Apêndice 2 - Planos de aula da unidade didática 2..... 94
Apêndice 3 - Fichas de trabalho.....96

Declaração de Honra

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

Porto, 01 de setembro de 2023

Catarina Oliveira de Araujo

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer à Professora Isabel Margarida Oliveira Duarte, por gentilmente ter aceitado o papel de orientadora e à minha coorientadora, Professora Ângela Filipe Lopes, a quem serei sempre muito grata pelas leituras, orientações cuidadosas, mas também por ter cativado a curiosidade, desde o primeiro contato, com a Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas.

Além disso, prolongo os meus agradecimentos à minha orientadora de estágio, Professora Simona Ailenii Muraru, pela paciência, confiança e suporte durante os momentos de regência.

Aos estudantes romenos da Universidade Alexandru Ioan Cuza din Iaşi, por proporcionarem um ambiente de ensino muito agradável e participativo.

À Professora Ângela Carvalho, por ter oferecido tal oportunidade de estágio.

Aos meus colegas e professoras do Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira, pelo ambiente de aprendizado amigável.

Aos meus primeiros alunos, especialmente os de PL2 e PLH.

À minha família e aos meus amigos, pelo constante incentivo e afeto, mesmo estando fisicamente distantes. Em especial, ao meu pai, pelo amor genuíno e suporte, e à minha mãe, que é professora e sempre me motivou para que seguisse o mesmo caminho.

Ao Pedro Vilhena, pelo companheirismo.

Aos Magalhães, a minha família portuguesa do coração, pelo carinho e acolhimento no país.

Resumo

A oralidade e a escrita são expressões comunicativas complementares, ainda que apresentem algumas dicotomias, como aponta o estudo de Marcuschi (2010). Portanto, quando são bem integradas em sequências didáticas, estimulam para um processo de aprendizagem mais completo e, consequentemente, para um desempenho mais eficaz na L2. No nosso contexto de pesquisa, isto é, em um ambiente online de ensino de português L2, com estudantes romenas do nível intermediário (B1), verificamos, por meio do suporte escrito, a possibilidade de construir uma produção oral mais coerente e fluida, com uma possível redução das pausas e hesitações, assim como o alargamento do repertório linguístico. Sendo assim, estabelecemos alguns parâmetros para avaliação do oral e do escrito das aprendentes, com um maior direcionamento para a observação quanto às pausas no discurso oral (Goldman-Eisler, 1968; Scliar-Cabral, 1999) e a densidade de ideias na escrita (Snowdon, 1999; Kemper, 2001; Lopes, 2020, 2021). Em seguida, estudamos as características da oralidade não-planejada e estruturamos dois momentos de análise para a observação da oralidade mais planejada, após o momento de escrita. Por fim, através da estratégia didática, constatamos que as aprendentes atingiram uma melhor performance oral em L2, embora tenham apresentado desempenhos variáveis.

Palavras-chave: oralidade-escrita em L2; fluência em L2; densidade de ideias em L2; ensino online de L2; diferenças individuais em L2.

Abstract

Orality and writing complement each other as communicative expressions, although they may exhibit some dichotomies, as emphasized in Marcuschi's study (2010). When effectively integrated into didactic sequences, they promote a more comprehensive learning process, resulting in improved performance in L2. In our research setting—an online environment for teaching Portuguese L2 to Romanian students at the intermediate level (B1)—we explored the potential of written support in fostering a more coherent and fluent oral production, reducing pauses and hesitations, while expanding the linguistic repertoire. Consequently, we established evaluation parameters for both oral and written productions, focusing on observing pauses in oral speech (Goldman-Eisler, 1968; Scliar-Cabral, 1999) and idea density in writing (Snowdon, 1999; Kemper, 2001; Lopes, 2020, 2021). Subsequently, we examined the characteristics of unplanned orality and structured two moments of analysis to observe planned orality after the writing exercise. Through our didactic strategy, we observed that the learners achieved enhanced oral performance in L2, although individual performances varied.

Key words: orality-writing in L2; fluency in L2; L2 idea density; L2 online teaching; individual differences in L2.

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de Levelt

Figura 2: Professores de LE: que competências?

Figura 3: Sistema do modelo de escrita

Figura 4: Sistema de *input* e *output* na aquisição de L2

Figura 5: Fala e escritas no *continuum* dos gêneros textuais

Figura 6: Organização da sequência didática

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Tipos de pausas na oralidade

Tabela 2 - Descritores para o online no nível B1

Tabela 3 - Leitura e escrita no nível B1

Tabela 4 - Perspectiva sociointeracionista entre fala e escrita

Tabela 5 - Dados demográficos das participantes

Tabela 6 - Parâmetros para observação da oralidade não-planejada e oralidade planejada

Tabela 7 - Parâmetros para observação da escrita

Tabela 8: Fórmula para medir a densidade de ideias

Tabela 9: Média simples da densidade de ideias (1º e 2º ciclo de intervenção)

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Desafios na leitura em Português L2

Gráfico 2 - Desafios na escrita em Português L2

Gráfico 3 - Apresentação oral em L1

Gráfico 4 - Habilidades linguísticas

Gráfico 5 - Relação entre as pausas e as classes de palavras na oralidade espontânea

Gráfico 6 - Tipos de pausas na oralidade espontânea

Gráfico 7 - Relação entre as pausas e as classes de palavras na oralidade preparada: 1º ciclo de intervenção

Gráfico 8 - Tipos de pausas na oralidade preparada: 1º ciclo de intervenção

Gráfico 9 - Relação entre as pausas e as classes de palavras na oralidade preparada: 2º ciclo de intervenção

Gráfico 10 - Tipos de pausas na oralidade preparada: 2º ciclo de intervenção

Lista de abreviaturas e siglas

DI - Densidade de ideias

CEFR - Common European Framework of Reference (Companion Volume With New Descriptors)

FPHs - Fenômenos de pausa e hesitação

FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto

L1 - Língua primeira

L2 - Língua segunda

L3 - Língua terceira

M.O - Memória operatória

PL2 - Português como Língua Segunda

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

TICs - Tecnologia da informação e comunicação

Introdução

Este trabalho é resultado da investigação realizada durante o estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano de 2022/2023. A pesquisa foi desenvolvida, durante o segundo semestre acadêmico, na turma de Português do nível B1, da Universidade Alexandru Ioan Cuza, em Iași, na Romênia.

Partindo deste contexto, constatamos a necessidade de uma maior exposição e interação oral, tanto a nível de produção quanto de recepção, já que se tratava de um ambiente de ensino-aprendizagem de língua segunda não-imersivo e totalmente online. Importa sinalizar que optamos por utilizar o termo psicolinguístico L2, para fazer referência a uma língua que é diferente de uma L1 adquirida involuntariamente, ou seja, aprendida ainda na infância, conforme propõe Cook (2002).

Dando seguimento, Gass e Selinker (1994) citam que a fala em aprendentes de L2 normalmente tem como características o "slow speech rate, louder speech, long pauses, simple vocabulary" (p.199). Entretanto, à medida que a aprendizagem é desenvolvida, por meio dos *inputs* e do treino oral contínuo, tais particularidades vão sendo reconstruídas e a habilidade passa a ganhar uma melhor desenvoltura. No entanto, vale lembrar que a fala em L2 é produto da construção dessa competência durante o processo de aquisição-aprendizagem, isto é, "implicit learning, informal learning, and natural learning", respectivamente para o primeiro conceito e, para o segundo, "include[s] formal knowledge of a language or explicit learning" (Gass & Selinker, 1994, p.144). Diante disso, o resultado do seu desempenho não advém apenas do ensino formal, do contexto situacional ou das proximidades culturais e linguísticas (Figueiredo, 1995), mas também das características individuais (Krashen, 1985; Ellis, 1994; Cook, 2002; Dewaele, 2002).

Posto isto, acreditamos que para o desenvolvimento eficaz da oralidade durante o processo de aquisição-aprendizagem em L2, é fundamental ter o contributo da escrita, uma vez que ambas são expressões comunicativas (Marcuschi 2001, 2010) que pertencem às habilidades de produção (Widdowson, 1978), bem como compactuam de características interdependentes e semelhantes. Em outras palavras, a oralidade e a

escrita são processos cognitivos (Cook, 2002) e atividades complementares de representação da língua que, ao serem materializadas em produções, traduzem uma leitura de mundo (Marcuschi, 2001).

Apesar disso, Marcuschi (2010) enfatiza que "[...] no geral, quem se dedica aos estudos da relação entre língua falada e língua escrita, sempre trabalha o texto falado e raramente analisa a língua escrita" (p.34). A partir dessa observação, ponderamos um estudo entre o oral e o escrito em PL2 e delimitamos a seguinte pergunta que norteia a investigação: De que forma a escrita pode atuar como suporte da oralidade para os aprendentes de português como língua segunda no nível intermediário?

Sendo a turma de nível B1 relativamente pequena, com apenas 3 alunas no momento da pesquisa, foi possível estabelecer dois momentos de avaliação, em um contexto de investigação-ação, para acompanhar a escrita como reforço da oralidade. Buscamos tal estratégia pois constatamos, já no início das regências, uma oralidade pouco fluida, caracterizada por pausas longas, estruturas frásicas fragmentadas e um vocabulário básico, semelhante ao que atentou Gass e Selinker (1994), com também constantes interferências de outras L2.

Dessa forma, tendo em vista que na escrita é possível planejar previamente (Urbano, 1999, 2006) e reformular com uma maior precisão (Barros, 2006), escrever antes de falar proporcionaria às estudantes um controle cognitivo mais consciente das formas linguísticas, com mais suporte de vocabulário temático, de conteúdo, assim como das ideias que gostariam de expressar. Nesse sentido, interessa também proporcionar estímulos que poderão refletir na qualidade do produto escrito e, consequentemente, em uma densidade de ideias mais elevada (Snowdon et al., 1999; Kemper et al., 2001; Lopes, 2021).

Quanto ao objetivo geral, pretendemos estimular o desenvolvimento da produção oral juntamente com a produção escrita, tendo como base uma sequência didática que contribua de forma integrada para o progresso das duas competências, para assim alcançar uma oralidade mais articulada ainda no nível intermediário. Contudo, em função do estudo de aquisição de língua segunda ser abrangente, pois "it includes, not just the developmental aspects of first language acquisition, but all the

aspects of the L2 user's language covered in other areas of linguistics and psychology" (Cook, 2002, p.4), consideramos a perspectiva psicolinguística para compreender os diferentes desempenhos dos *L2 users* (Cook, 2002), que podem ser influenciados, a título de exemplo, por características individuais, padrões culturais, pelo conhecimento enciclopédico ou de outros idiomas (Cook, 2002).

No que diz respeito aos objetivos específicos, procuramos:

1. Analisar a oralidade espontânea;
2. Auxiliar a produção de uma oralidade mais fluida;
3. Trabalhar a leitura e a escrita temática, a fim de ampliar o repertório linguístico, o literário, assim como o sociocultural;
4. Observar os tipos e as frequências das pausas produzidas pelas aprendentes nos dois momentos de avaliação da oralidade;
5. Estudar as frases escritas pelas estudantes quanto à densidade de ideias;
6. Medir o efeito da prática da escrita na fluência das estudantes.

A partir destes pontos, levantamos as seguintes hipóteses:

1. A prática da leitura e da escrita podem propiciar a uma produção oral mais fluente e a uma produção escrita mais rica e mais precisa;
2. O desempenho escrito e sobretudo o oral, podem ser influenciados por diferenças interindividuais;
3. Os hábitos de leitura e escrita, em língua materna, bem como em outras línguas estrangeiras, contribuem para uma densidade de ideias mais elevada.

Quanto à estrutura do trabalho, a primeira parte consiste na fundamentação teórica, nomeadamente os aspectos orais e escritos que sustentam a investigação. O capítulo um faz alusão a oralidade em L2, através do modelo cognitivo proposto por Levelt (1989), os fenômenos pausa e hesitação (Goldman-Eisler, 1958; Garrett, 1988; Scliar-Cabral, 1991; Urbano, 1999) e a relação com a fluência (Dewaele, 2002), as especificidades da produção oral em contexto online (Council of Europe, 2020), a

relevância da competência pragmática na aprendizagem de línguas não-maternas (Paradis, 1988; Gass & Selinker, 1994; Matos, 2008) e o papel essencial da mediação do docente de línguas nas atividades comunicativas (Afonso, 2006; Bizarro & Braga, 2006; Grosso, 2006; Council of Europe, 2020).

O capítulo dois é dedicado à escrita em L2, com os processos cognitivos que lhe são inerentes (Flower & Hayes, 1981), o conceito de densidade de ideias (Snowdon et al., 1999; Kemper et al., 2001; Lopes, 2020, 2021) para a avaliação desta competência, bem como o papel significativo da leitura para uma melhor qualidade da escrita (Marcuschi, 2001; Hirvela, 2004; Pinto, 2009, 2013, 2018; Lopes, 2020, 2021, 2022; Lopes & Pinto, 2021). O capítulo três apresenta os pontos substanciais entre a oralidade e a escrita (Emig, 1977; Krashen & Terrell, 1998; Pinto, 2009; Marcuschi, 2010; Duarte, 2015). Por último, no capítulo quatro, a importância de considerar as diferenças individuais (Krashen, 1985; Ellis, 1994; Cook, 2002; Dewaele, 2002; Schmidt, 2010) para avaliar a variedade de ritmos e desempenhos em L2.

A segunda parte da pesquisa tem um destino prático, isto é, a contextualização do espaço de intervenção, o perfil das participantes, a verificação do inquérito sobre oralidade e escrita em L1 e em L2, os procedimentos realizados, a organização das unidades letivas e didáticas, assim como uma análise fundamentada a partir dos resultados encontrados nas produções orais e escritas.

Para terminar, nas considerações finais, refletimos sobre a pesquisa como um todo e, principalmente, sobre a possibilidade de considerar a sequência didática proposta para alcançar uma melhor performance da expressão oral no nível intermediário.

Parte I- Enquadramento teórico

1. A oralidade em L2

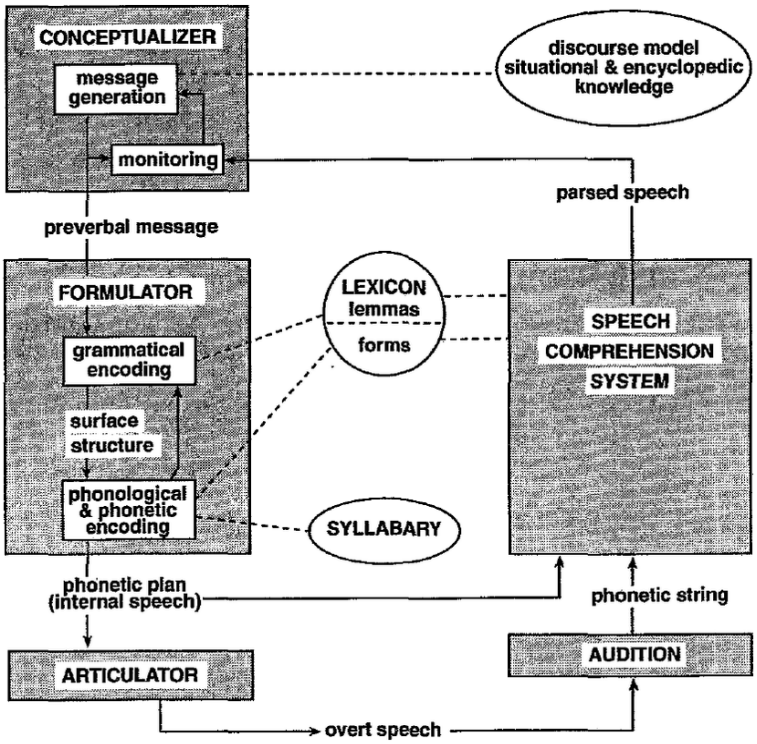
O Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001) propõe descritores para as atividades que envolvem o domínio oral, isto é, a compreensão, a produção e a interação. Sendo assim, para o nível B1, descreve a compreensão oral como a capacidade de "compreender os pontos essenciais de uma sequência falada sobre assuntos correntes" (p.53), desde que o discurso seja "lento e claro" (p.53). Já para o domínio da produção oral, espera-se que o aprendente possa "articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos" (p.54), bem como "explicar ou justificar opiniões e planos" (p.54). Por último, quanto à interação oral, pressupõe-se que o aprendente seja capaz de estar, sem preparação prévia, "numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia" (p.54).

Entretanto, além da importância de conhecer os descritores associados ao oral para o nível em questão, vale lembrar que tal domínio "is part of reciprocal exchange in which both reception and production play a part" (Widdowson, 1978, p.59), ou seja, perpassa pelas quatro habilidades comunicativas: *speaking, writing, listening e reading*. Por isso, "a tentativa de ter boa performance na oralidade (por aprendentes de línguas não maternas) desencadeia a necessidade de praticar a audição, a leitura e a escrita." (Nhatuve, 2022, p.16). À vista disso, consideramos que o *continuum* leitura-escrita (Lopes, 2020; Lopes & Pinto, 2021, 2022b) poderiam contribuir para o progresso na expressão oral, conforme observaremos mais adiante nesta investigação.

Por outro lado, tendo em vista a complexidade inerente à produção oral, relembramos que há um processo cognitivo desde a formação da ideia, até a pronúncia, com diversos procedimentos mentais conectados, conforme podemos constatar com o modelo de Levelt (1989)[1]:

[1] O modelo forneceu informações sobre a aquisição de L1. Ainda assim, podemos inferir como relevante para o contexto de aquisição de L2, tal como refletiram Gass e Selinker (1994) e Dewaele (2002).

Figura 1 - Modelo de Levelt



Fonte: Levelt, 1989, p.9.

Com base no modelo psicolinguístico, visualizamos que antes da verbalização existem alguns procedimentos importantes. Primeiramente, quanto ao discurso, existe a adaptação e o acesso ao conhecimento enciclopédico para a geração da mensagem, suscetível a monitorização a partir da compreensão, em seguida, a formulação da mensagem através da codificação gramatical, fonética e fonológica, para assim gerar a articulação. Contudo, convém frisar que o modelo não implica uma sequencialidade, ou seja, alguns processos podem ocorrer de forma simultânea ou autônoma (Gass & Selinker, 1994, pp.282-283). De maneira sucinta, constatamos que a oralidade "involves the manifestation either of the phonological system or of the grammatical system of the language or both." (Widdowson, 1978, p.58).

Sob outra perspectiva, ainda que análoga, Goldman-Eisler (1958) acrescentou que três tipos de decisões ocorrem na produção da fala. Em primeiro lugar, a decisão de conteúdo tendo em vista uma escolha semântica e, por sua vez, lexical. Em segundo

lugar, o esboço geral da formação sintática. E, por último, a seleção da palavra adequada à estrutura sintática.

Outro ponto importante a ser considerado é que "the act of speaking involves not only the production of sounds but also the use of gesture, the movements of the muscles of the face, and indeed of the whole body" (Widdowson, 1978, p.59). Desse modo, as expressões corporais podem facilitar ou dificultar o entendimento do discurso oral (Sousa, 2006).

Ademais, levando em consideração que o pensamento é parte indispensável no processo de fala (Goldman-Eisler, 1958; Vygotsky, 2007), notamos que a produção oral é resultado de "uma tarefa cognitiva e verbal quase conjunta, sendo a verbalização praticamente sobreposta à ativação de ideias" (Urbano, 1999, p.133), pois nessa atividade nem sempre é possível planejar previamente o que será dito. Pensando nisso, Urbano (1999) ao se referir as marcas de não planejamento prévio, esclarece alguns fenômenos evidentes, referenciados também por outros autores como Garrett (1988) e Marcuschi (2010), que estão nesse entorno, como por exemplo, "[...] certos tipos de estruturas frásicas fragmentadas, descontinuidades temáticas e verbais, hesitações, pausas (preenchidas ou não) de planejamento local, etc" (p.135).

No contexto de ensino-aprendizagem de uma L2, vemos que essas marcas de não planejamento são frequentes, pois quando pensamos no ato de produzir oralmente em uma língua não-materna, o processo torna-se menos automatizado se comparado ao de língua materna, já que o nível de conhecimento em L2 não é equivalente ao de L1, seja a nível gramatical, sintaxe, fonética, vocabulário ou leitura (Cook, 2002). Em adição, "L2 production seems to be more demanding and puts more pressure on the working memory (WM)", assim, pressupõe-se que "L2 users with a more limited short-term memory (STM) and WM are thus at a disadvantage" (Dewaele, 2002, p.223). Neste ínterim, convém reforçar que a memória de trabalho é um sistema cognitivo que envolve o processamento temporário e o armazenamento de informações. Por outro lado, a memória de curto prazo diz respeito à capacidade de reter uma quantidade limitada de informações em um curto período de tempo (Dewaele, 2002). Visto que "speaking involves a constant use of both LTM [Long Term

Memory] and STM" (Dewaele, 2002, p.224), convém referir a importância da memória de longo prazo, que consiste no acesso às informações armazenadas por um maior período de tempo.

Basicamente, a percepção linguística do falante não-nativo é "highly complex field" (Gass & Selinker, 1994, p.11) e, ainda que tenha uma proficiência elevada, a sua performance não é igual a de um nativo, dado que pode apresentar eventuais reflexos da interlíngua ou da fossilização (Gass & Selinker, 1994). Com relação a esses dois últimos conceitos, esclarecemos que a *Interlanguage* (Selinker, 1972) é um sistema linguístico que o aprendente de L2 desenvolve durante o seu processo de aquisição-aprendizagem. Mais concretamente, não é a L1 nem a L2, porém um sistema composto por particularidades de ambas ou, em algumas circunstâncias, de nenhuma delas. Ainda, de acordo com Han (2014), que teve como referência os estudos de Selinker e Douglas (1985), constatou-se que "interlanguage varies according to the discourse context" (p.65). Em contrapartida, a *fossilization* (Selinker, 1972) faz referência a:

> Linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL [native language] will tend to keep in their IL [interlanguage] relative to a particular TL [target language], no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (p. 215)

Após essas considerações, seria interessante aprofundar a percepção sobre as características que se relacionam, mais especificamente, com a fluência, para futuramente investigar como se configuram nas produções orais das aprendentes de PL2.

1.1 Fluência em L2

Além da limitação de conhecimento relativamente a um conteúdo, no caso de aprendentes iniciantes e intermediários, possíveis causas neurobiológicas justificam a variação da fluência em L2, tal como as diferenças individuais (Dewaele, 2002).

Segundo Dewaele (2002), os fatores que afetam a fluência em L1 são os mesmos que determinam a fluência em L2, ou seja, “age, sex, social status, extraversion, communicative anxiety, tiredness, situation, audience, etc” e “none of these independent variables are language-specific, but some may have stronger effects on the individual speaking his or her L2” (p.222).

Por outro lado, uma fala mais fluente requer um acesso eficaz à memória de longo prazo, a preparação de mensagens coerentes e relevantes para a interação, o compartilhamento entre essas duas operações, assim como o acesso da memória a curto prazo e/ou de trabalho. Dewaele (2002) considerou que “fluent verbal comprehension and production in the L1 (and by extension the L2) is clearly linked to capacity in STM” (p.227). Desse modo, os participantes com alta capacidade de memória poderiam produzir tarefas verbais mais fluentes, enquanto aqueles que têm baixa capacidade de memória estariam condicionados a uma menor fluência.

Outro ponto relevante é que, de acordo com Dewaele (2002), os usuários de L2 normalmente utilizam com mais frequência o conhecimento declarativo, isto é, o acesso às informações formais e explícitas, do que o conhecimento implícito, que é mais inconsciente. Contudo, ao requererem a esse conhecimento, aumentam a carga na memória a curto prazo, fato que pode ajudar a complementar a explicação da variação a nível de fluência. Especificamente nas palavras do autor: “highly proficient L2 speakers would be more fluent because they rely more on proceduralized knowledge, which allows them to produce speech automatically. However, less proficient and less fluent L2 speakers would rely more heavily on declarative knowledge” (Dewaele, 2002, p.231).

Para além disso, o Companion Volume (Council of Europe, 2020), em um espaço dedicado à fluência, menciona brevemente as particularidades quanto à construção de enunciados e considera natural ocorrerem pausas nos níveis mais baixos. Para o B1, caracteriza a produção oral da seguinte forma:

> Can express him/herself with relative ease. Despite some problems with formulation resulting in pauses and ‘cul-de-sacs’, he/she is able to keep going effectively without help. Can keep going comprehensibly, even though pausing

> for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production. (Council of Europe, 2020, p.142)

Com base nisso, na próxima seção, optamos por aprofundar o conceito das pausas no discurso oral, pois essa teoria oferece indícios, tal como o tipo, a duração e a localização, que são primordiais para reconhecer a oralidade, bem como são essenciais para a análise da fluência no nosso contexto de ensino-aprendizagem em PL2.

1.2 As pausas no discurso

As pausas no discurso podem ocorrer em função da ausência de "intervalo temporal entre a produção cognitiva e a oral" (Urbano, 1999, p. 133). Portanto, para uma melhor compreensão, Scliar-Cabral (1991) cita os fenômenos de pausa e hesitação (FPHs), inicialmente estudados por Goldman-Eisler (1958) e Lounsbury (1965). Em linhas gerais, considera-se a hipótese de que "o número de pausas e hesitações seria maior antes de palavras que apresentassem maior dificuldade para se tomar uma decisão, do ponto de vista estatístico (maior indeterminação). Ou seja, haveria maior indecisão antes dos substantivos, verbos e adjetivos." (Scliar-Cabral, 1991, p.175).

Isso aconteceria porque esses contentivos apresentam uma maior incerteza, porém não são o único motivo para compreender a teoria, visto que os FPHs nem sempre têm as mesmas funções. Entretanto, o que importa para esta pesquisa, tendo em conta o contexto de ensino-aprendizagem de PL2, é verificar os diferentes tipos de pausas, que atuam como função de planejamento e/ou função conversacional, caracterizados por Scliar-Cabral (1991) como:

Tabela 1 - Tipos de pausas na oralidade

1.	pausas vazias (silêncios);
2.	pausas plenas;
2.1	pausas de enchimento (ex: *fillers: mm; ə, é);*
2.2	pausas continuativas (ex: daí, então);
2.3	pausas de retificação (ex: quer dizer, isto é);
2.4	repetições;
2.5	prolongamentos (em geral, das vogais, mas podem acontecer em outros

segmentos);
2.6 falsas partidas (interrupções no meio de palavras ou de constituintes);
3. conversacional (*ex: né, sabe, entende, viu…*)

Fonte: Scliar-Cabral, 1991, p.177.

Assim sendo, com exceção da primeira, as pausas têm como função "planejar, monitorar e corrigir a mensagem" (p.177), atuar como função conversacional, mas também podem revelar uma dificuldade na inserção lexical em determinados constituintes (Scliar-Cabral, 1991). Neste âmbito, os *studies of nonfluency* apresentados por Garrett (1988) ajudam a complementar tal ideia acerca do planejamento. O autor explica que há processamentos subjacentes à formação de sentenças, organizados em três classes: "lexical selection, phrasal construction, and phonological coding" (p.71). Em linhas gerais, "[...] we can say that more than one level of processing that implicates phrasal structure is required to account for the patterns in hesitation distributions, speech errors, sentence recall, and experimentally constrained descriptive speech" (Garrett, 1988, p.74).

Dando continuidade, convém retomarmos as contribuições de Goldman-Eisler (1958) para uma melhor compreensão quanto às pausas no discurso não-planejado ou, segundo o Conselho da Europa (2020), pausas de "produção livre". Em primeiro lugar, o autor investigou os processos generativos na produção da fala e concluiu que a fala é "an activity spread out in time" (p.11), por este motivo, consiste na alternância de dois tempos: "time of vocal action and time of silence" (p.11) e, como já vimos, esse tempo de silêncio pode refletir em pausas vazias ou plenas (Scliar-Cabral, 1991). Além disso, as pausas são resultado de um processo fisiológico, sendo claramente inevitáveis durante a articulação da fala, em L1 ou em L2, dado que acompanha componentes naturais como a respiração, a deglutição, dentre outros (Goldman-Eisler, 1958).

Não obstante, Goldman-Eisler (1958) constatou que as pausas são encontradas, normalmente, nos pontos de junção das orações e/ou no final das frases. Esses tipos de pausas, nomeadas como *grammatical junctures* (p.13), podem ser produzidas em pontos naturais de pontuação, antes de uma conjunção, antes de pronomes relativos e interrogativos, quando há uma pergunta indireta ou implícita, antes de orações

adverbiais de tempo, de modo e de lugar e, finalmente, quando são feitas referências entre parênteses. No entanto, há pausas que não são contempladas por essas regras, denominadas como *non-grammatical* (p.13). A título de exemplo, elas podem ser encontradas em lacunas no meio ou no final de uma frase, entre palavras e frases repetidas, no meio de um composto verbal ou, ainda, quando uma estrutura frásica é interrompida para realizar uma reformulação ou um falso começo.

Por fim, Goldman-Eisler (1958) atestou que há mais informações que devem ser ponderadas no ato de produzir oralmente, ou seja, questões que vão para além do produto linguístico. Nesse sentido, considera que as diferenças individuais são extremamente significativas para compreender os tipos e o tempo de duração das pausas, assim como eventuais pressões da interação social e as exigências de determinadas tarefas verbais.

Dessa forma, a investigação das pausas no discurso oral em L2 contribui para uma percepção mais consolidada sobre o comportamento conversacional dos aprendentes. Parafraseando Goldman-Eisler (1958), somente por meio da análise de exemplos reais é que podemos entender os processos que estão subjacentes quando a fala está sendo gerada e como estão constituídos os FPHs. À vista disso, pretendemos contrastar condições diferentes de realização da fala, isto é, em uma produção oral totalmente espontânea e outra duas com um planejamento prévio.

1.3 A produção oral em contexto online

Com a evolução tecnológica e a transformação do ambiente virtual em todos os espaços sociais, não sendo diferente para o domínio do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, novas alternativas foram sendo incorporadas para fortalecer e criar ambientes de comunicação online. Atualmente, graças ao progresso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), conseguimos expandir o acesso aos materiais orais, fundamentais, principalmente, em contexto não-imersivo, já que "[...] a competência comunicativa se desenvolverá quanto mais tempo os alunos forem expostos a materiais linguísticos autênticos, isto é, a discursos orais realmente

produzidos pelos falantes, o mesmo é dizer, quanto mais contactarem com a língua em uso" (Duarte & Carvalho, 2018, p.162).

Dessa forma, o uso das tecnologias, quando bem implementadas, podem fortalecer os estímulos multissensoriais (visuais e auditivos), fundamentais para o desenvolvimento de uma L2 (Odisho, 2007). Em contrapartida, apesar destes avanços, a produção oral em ambiente virtual síncrono ainda é desafiadora, pois está suscetível às circunstâncias inesperadas, se comparada ao ensino desta competência a nível presencial. No que se refere a interação, o Companion Volume (Council of Europe, 2020) menciona algumas das limitações no contexto online:

> There are emergent properties of group interaction online that are almost impossible to capture in traditional competence scales focusing on the individual's behavior in speech or in writing. [...] On the other hand, there may be misunderstandings that are not spotted (and corrected) immediately, as is often easier with face-to-face communication. (p.84)

Além disso, cita mais alguns obstáculos, como por exemplo, a interação simultânea, a prosódia, assim como os códigos não-verbais. Marcuschi (2003), em seu estudo acerca dos fenômenos típicos da oralidade no ensino de português como língua segunda, já considerava esses tópicos, a nível de produção e recepção, como desafiadores, juntamente com as hesitações, os marcadores conversacionais, os atos de fala (negativo/positivo), o humor, a gestualidade, a exclamação e a interjeição.

Vale salientar que o QECR (Conselho da Europa, 2001) considera alguns recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem de uma L2, embora estejam mais apropriados para a altura em que foi escrito, como por exemplo, a utilização de multimídia e CD-ROM e, portanto, não faz referência a comunicação online ou a possibilidade de uma aula síncrona ou assíncrona. Com isso, o Companion Volume (Council of Europe, 2020) aprofunda essa perspectiva, no capítulo direcionado a interação online, e sinaliza que, por ser mediada por uma máquina, "it is unlikely ever to be exactly the same as face-to-face interaction" (p.96). Logo, sinaliza a necessidade de "more redundancy in messages", "to check that the message has been correctly

understood", "ability to reformulate in order to help comprehension" e "ability to handle emotional reactions" (Council of Europe, 2020, p.96). Mais concretamente para o nível B1, apresenta alguns descritores:

Tabela 2 - Descritores para o online no nível B1

	Online conversation and discussion
B1	"Can engage in real-time online exchanges with more than one participant, recognising the communicative intentions of each contributor, but may not understand details or implications without further explanation." "Can post online accounts of social events, experiences and activities referring to embedded links and media and sharing personal feelings." "Can post a comprehensible contribution in an online discussion on a familiar topic of interest, provided they can prepare the text beforehand and use online tools to fill gaps in language and check accuracy". "Can make personal online postings about experiences, feelings and events and respond individually to the comments of others in some detail, though lexical limitations sometimes cause repetition and inappropriate formulation."

Fonte: Council of Europe, 2020, p.85.

Desta forma, através dos referencias e da experiência empírica, confirmamos que é possível trabalhar as diferentes habilidades no online, embora possa ser preciso lidar, eventualmente, com "dealing with communication problems" (Council of Europe, 2020, p.98) e, consequentemente, com a pragmática da língua, tendo em vista que essa área da linguística estuda a língua em uso na comunicação (Gouveia, 1996). A partir disso, exploraremos um pouco mais sobre o domínio da pragmática na seção seguinte.

1.4 A competência pragmática

Gass e Selinker (1994) consideram a pragmática da interlíngua como a "part of what second language learners need to learn" (p.10), já que saber a pronúncia, os itens lexicais e a ordem das palavras não é suficiente para aprender uma L2, ou seja, é

preciso existir uma “linguistic competence plus pragmatic competence” (Paradis, 1988, p.7). Dessa forma, é primordial “to go beyond the literal meaning of utterances to understand the pragmatic force.” (p.183), isto é, extrair além do sentido literal.

Com uma perspectiva diferente, Matos (2008) refere que tanto a comunicação quanto a cultura são termos polissêmicos, porém alusivos à linguagem, assim como relevantes para serem abordados no contexto de língua não-materna. Sendo assim, é fundamental que pensemos sobre a pragmática intercultural para fortalecer uma a compreensão eficaz, pois “o processo interpretativo é bem sucedido quando o interlocutor reconhece a intenção informativa e comunicativa do locutor” (Matos, 2008, p.393), do mesmo modo que a nível cultural.

Sendo uma das áreas mais difíceis na aprendizagem de línguas (Gass & Selinker, 1994), é preciso haver, a nível didático, a contextualização da linguagem para impulsionar uma interação e compreensão mais efetiva. À vista disso, “must take into consideration not only how language is used (i.e, how grammatical forms are used to express semantic concepts), but also what it is being used for and who it is being used with” (Gass & Selinker, 1994, p.187). Ainda, de acordo com Paradis (1998), o contexto, podendo ser situacional ou discursivo, também atua como suporte para o processo interpretativo.

Em suma, enquanto a gramática atua como explicação da forma linguística, bem como a visualização da língua enquanto sistema, a pragmática nos proporciona uma observação mais realista sobre o uso da língua, tendo como base o contexto, os objetivos e as circunstâncias comunicativas. Assim, os aspectos pragmáticos presentes na comunicação, como por exemplo, os elementos linguísticos, que compreendem a língua oral e a escrita, e extralinguísticos, que envolve o cinestésico, devem ser ponderados.

A partir dessa contextualização, constatamos que no ensino virtual não-imersivo há uma limitação quanto aos elementos extralinguísticos, tendo em vista que não é possível acompanhar com exatidão as expressões corporais ou outros componentes significativos para a percepção da mensagem, por conta da distância física entre os interlocutores. Por isso, algumas estratégias devem ser ponderadas pelo

docente para ajudar a construir mais sentido para o aprendente, nomeadamente, a busca de conteúdos alternativos que sejam complementares à atividade comunicativa proposta.

1.5 O papel do docente de L2

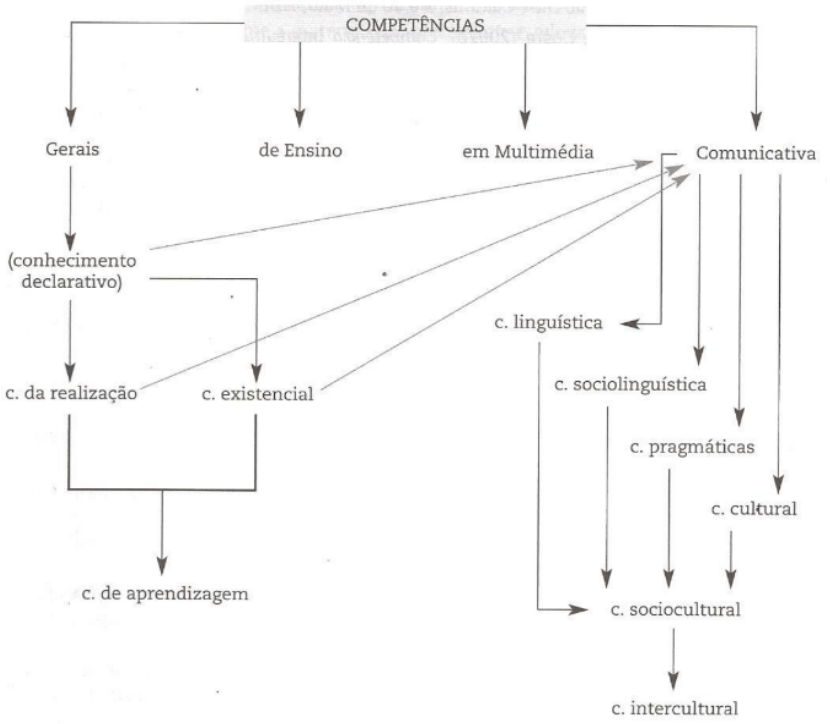
Segundo o QECR (2001), a competência comunicativa é composta pela competência linguística, que inclui as capacidades lexicais, sintáticas e fonológicas, a competência sociolinguística, nas condições socioculturais do uso da língua e, por fim, a competência pragmática, com o uso funcional dos recursos linguísticos. Neste seguimento, Gass e Selinker (1994) compartilharam a ideia de que:

> Many times learners are faced with a need to express a concept or an idea in the second language but find themselves without the linguistics resources to do so a communication strategy must be employed [...] to express meaning when faced with difficulty in the second language. (p.181)

Partindo desse ponto, é fundamental que o docente fomente tarefas comunicativas que atuem como "estratégias na comunicação e na aprendizagem" (Conselho da Europa, 2001, p.37) e isto requer "o processamento (pela recepção, produção, interacção, mediação) de textos orais e escritos." (Conselho da Europa, 2001, p.37), como também ressalta Widdowson (1978).

Para que isso ocorra, também precisamos considerar a formação dos professores de L2, conforme foi explorada por Grosso (2006). Assim sendo, a autora compartilha que a seleção dos tipos de textos fazem parte das competências que o docente de L2 deve dispor, assim como a capacidade de interagir e colaborar com a aprendizagem. Além disso, outras as competências são necessárias, conforme podemos observar na figura 2:

Figura 2: Professores de LE: que competências?



Fonte: Afonso, 2006, p. 460.

Afonso (2006) complementa que "[...] é necessário que saiba aplicar esses conhecimentos de modo a contribuir de facto para o crescimento pessoal, cultural e científico daqueles a quem orienta na construção dos seus saberes. As competências de um professor de línguas situam-se assim em vários âmbitos" (p.458).

Não obstante, é certo que todos esses conhecimentos precisam estar alinhados com o papel da mediação, já que há componentes culturais, bem como linguísticas, que podem ser concedidas por parte do docente, ao atuar como mediador e facilitador (Bizarro & Braga, 2006), a fim de expandir o conhecimento, fomentar o pensamento crítico (Freire, 1996) e, por sua vez, auxiliar a escrita e a oralidade enquanto expressões formais e criativas.

Ainda sobre a mediação, convém sinalizar que o Companion Volume (Council of Europe, 2020) reestrutura essa competência, já que foi pouco explorada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001). Diante disso, o propósito da mediação é criar um espaço e as condições para comunicar, construir, aprender e compreender novos significados, assim como transmitir informações de forma adequada (Conselho da Europa, 2020,

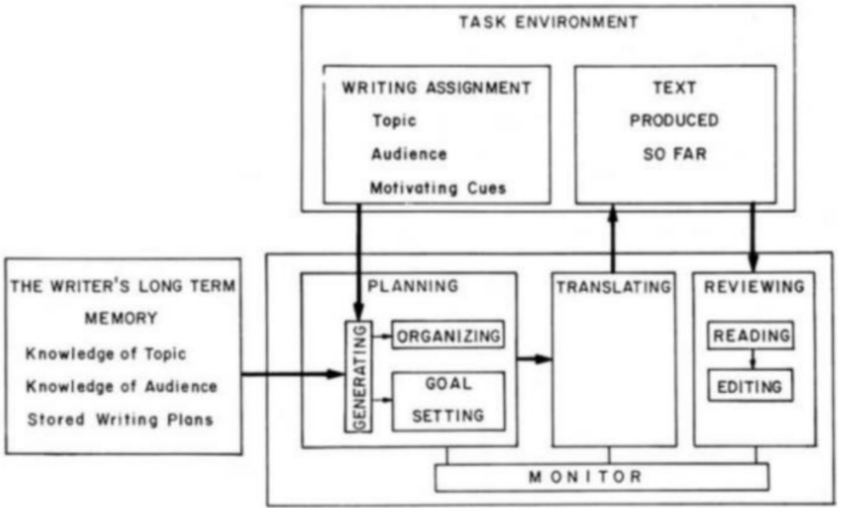
p.103). Com isso, podemos perceber que a função de mediador intercultural e linguístico é imprescindível para estimular a compreensão e, por sua vez, a produção e a competência comunicativa dos aprendentes de L2.

2. A escrita em L2

A escrita, tanto em L1 quanto em L2, assume um papel fundamental no âmbito da comunicação e, certamente, na construção do conhecimento enciclopédico individual, uma vez que "a escrita permite reconstruir na linguagem os diferentes olhares do sujeito sobre o mundo. Esses olhares, correspondentes a um conhecimento personalizado que acompanha a construção da aprendizagem, podem constituir a intervenção de cada aluno, enquanto produtores de conhecimento." (Barbeiro, 2003, p.33).

No entanto, o processo de aprendizagem e prática da escrita em L2 envolve domínios também complexos. Segundo Pinto (2009), a partir dos estudos de Emig (1997), este é um "processo de linguagem único em matéria de funções cognitivas superiores"(p.354). Em outras palavras, "the process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing." (Flower & Hayes, 1981, p.366). Para tornar a ideia mais clara, observemos o modelo de escrita de Flower e Hayes (1981):

Figura 3: Sistema do modelo de escrita



Fonte: Flower e Hayes, 1981, p.370.

A partir dessa estrutura, visualizamos os diversos pontos que estão adjacentes ao processo de escrita, ou seja, os subprocessos, principalmente a nível cognitivo, e como ocorre a interação entre eles. Assim, os autores nomeiam três elementos principais, espelhados no modelo, “task environment, the writer's long-term memory, and the writing processes” (Flower & Hayes, 1981, p.369). O primeiro, respectivamente, diz respeito ao ambiente da tarefa, o tópico, o público e a sugestão que motiva a escrita. O segundo, destaca a memória a longo prazo, tanto a nível de conhecimento sobre o assunto, quanto ao plano de escrita adequado ao público e aos parâmetros textuais estabelecidos. Por último, o terceiro menciona os processos de escrita, isto é, a planificação, a tradução e a revisão, referenciados também por Barbeiro (2003), Camps (2005), Barros (2006), Cassany (2008), dentre outros.

Nesse sentido, quanto ao processo de escrita em português como L2, entendemos que seguir esses parâmetros é imprescindível, uma vez que “the process of organizing appears to play an important part in creative thinking and discovery since it is capable of grouping ideas and forming new concepts.” (Flower & Hayes, 1981, p.372).

Em uma perspectiva complementar, Murray (2013) refere a importância do estímulo para construir ideias na escrita e menciona algumas estratégias, como por exemplo, reescrever antes de escrever, construir um *brainstorming*, entrevistar a si mesmo, contornar o assunto, fazer conexões, experimentar argumentos e brincar com imagens. A partir desses processos, bem como refletindo a “writing as a process”, torna-se possível alcançar um melhor produto escrito e, desde o nosso ponto de vista, um melhor produto oral.

Além disso, pensar a produção escrita em nível intermediário nos convida a refletir também sobre os procedimentos de avaliação, visto que “uma das tarefas que talvez requeiram mais atenção por parte do docente de línguas é a avaliação da produção escrita dos estudantes.” (Lopes & Pinto, 2022a, p.200), seja para buscar estratégias pedagógicas, para desenvolver a autonomia dos estudantes, bem como

para fornecer *feedbacks* mais precisos na correção. A propósito, a partir do *feedback* corretivo (Ellis, 2006), o docente pode fornecer: "(a) an indication that an error has been committed, (b) provision of the correct target language, or (c) metalinguistic information about the nature of the error, or any combination of these" (Ellis et al., 2006, p.340).

Dando seguimento, os instrumentos para avaliar, seja em língua materna ou não materna, normalmente pautam-se em qualitativos ou quantitativos, sendo o primeiro, respectivamente, de acordo com o Instituto de Inovação Educacional (1994), mais associado à subjetividade, enquanto o segundo aproxima-se da precisão e objetividade. Ora, tal dualidade de conceitos, indicam que, relativamente à escrita, "[...] os critérios que sustentam a sua avaliação fogem a uma caracterização fácil" (Lopes, 2021, p.12).

No caso das línguas estrangeiras, o QECR (Conselho da Europa, 2001) e o Companion volume (Council of Europe, 2020) têm capítulos direcionados a avaliação, com diferentes critérios e objetivos, porém nem sempre são os mais apropriados ou analíticos, pois avaliar "envolve complexidades relacionadas à concepção de língua, abordagens de ensino, construtos teóricos, questões culturais, formação docente, crenças, mudanças, tomadas de decisão, entre tantas outras" (Tosatti, 2017, p. 197).

Nesse sentido, para além das avaliações mais convencionais, sugerimos avaliar as produções das participantes através da densidade de ideias, referida em estudos de L1, por Snowdon et al. (1999), Kemper et al. (2001) e, mais recentemente, contextualizadas em investigações de L2, por Lopes (2020, 2021), bem como Lopes e Pinto (2022a). Para a nossa investigação, a teoria é relevante para medir a competência linguística na escrita das aprendentes de L2, como também ser instrumento de pesquisa na busca de estratégias didáticas para trabalhar a escrita e, por ventura, ajudar a melhorá-la a nível estrutural e/ou a nível de conteúdo.

2.1 A densidade (proposicional) de ideias no texto escrito

De acordo com Snowdon et al. (1999), Kemper et al. (2001) e Lopes (2021), a qualidade de um produto escrito advém do resultado de um conhecimento

enciclopédico e neurocognitivo adquirido ao longo da vida que, por sua vez, se traduz na densidade de ideias.

Mais especificamente, Kemper et al. (2001) afirmam que "idea density is correlated with measures of vocabulary" (p. 227), portanto a "boa aplicação da palavra" (Lopes, 2021, p.17), como também do grau de complexidade frásica, ou seja, a composição de frases pouco convencionais, normalmente mais presentes na escrita, que contêm, a título de exemplo, um uso frequente de orações subordinadas, orações relativas com encaixe à esquerda, adjetivações (Snowdon et al*.,* 1999; Lopes, 2020) e, por consequência, se tornam mais atrativas para o leitor, pois favorece mais "riqueza e profundidade ao texto" (Lopes, 2021, p.12).

Desse modo, podemos constatar que a "there is a considerable interrelation between the sophistication of grammar or syntax in terms of density" (Namaziandost et al., 2018, p.1692), não obstante, essas relações são frutos de uma capacidade cognitiva e de um conhecimento prévio (Snowdon et al., 1999; Lopes, 2020). Nesse sentido, importa mencionar a noção de proposição apresentada por Kintsch (1994). Esse conceito faz alusão a representação do conhecimento, que é oriundo de experiências individuais e da reserva de informação declarativa, a partir do nível proposicional do pensamento. Nas palavras de Lopes (2020), significa também "compreender de que forma a memória processa o conteúdo conceptual de um determinado texto e como o codifica através da linguagem" (p.113).

Resumidamente, "thinking occurs at the propositional level", por isso, "ideas are represented propositionally" (Kintsch, 1974, p. 5-6). Sendo assim, uma vez que o produto escrito reflete, ainda que parcialmente, o conhecimento de quem escreve, claramente se apresenta variável de indivíduo para indivíduo. Também entendemos que as noções linguísticas auxiliam a construção de ideias mais estruturadas, à vista disso, podemos concluir que quanto mais conhecimento (enciclopédico e metalinguístico) o aprendente de uma L2 tiver, mais rica será a sua experiência no domínio escrita (Lopes & Pinto, 2021) e, consequentemente, a uma densidade de ideias mais elevada no texto escrito.

Não obstante, há pontos que não são fáceis de qualificar de maneira objetiva no texto escrito, isto é, "a riqueza de conteúdo e a capacidade para veicular informação de forma rica, precisa e adequada aos objetivos e ao contexto em que a tarefa se desenrola." (Lopes & Pinto, 2022a, p.200). Em função disso, não podemos esquecer da influência significativa da leitura para alcançar uma produção escrita mais interessante. Nas palavras de Pinto (2009), uma boa escrita "exige boa compreensão de leitura, boa capacidade de interpretação e um domínio da linguagem que possibilite a sua passagem a uma versão escrita" (p.45), mais concretamente, a escrita não vive sem a leitura (Pinto, 2018). Por esse motivo, aprofundaremos a seguir a relação entre esses dois domínios.

2.2 A interferência da leitura na qualidade da escrita

Através dos estudos de Marcuschi (2001), Hirvela (2004), Pinto (2009, 2013, 2018) e Lopes (2020, 2021, 2022), é possível observar a relação intrínseca entre a leitura e a escrita. Em outras palavras:

> [...] a leitura leva a que o leitor encontre espaço para se dedicar de forma consciente à consideração de material linguístico novo ou de ocorrência menos frequente e ao seu significado em dado contexto, ou seja, a leitura favorece o uso do conhecimento metalinguístico que também alimenta a escrita. (Lopes & Pinto, 2021, p.10)

Nesse ínterim, observemos a definição dos dois domínios, propostos pelo QECR (2001) para o nível B1, que poderão contribuir para a busca de estratégias para a elaboração de atividades que envolvam a leitura e a escrita:

Tabela 3 - Leitura e escrita no nível B1

Leitura	"Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais." (p.53)

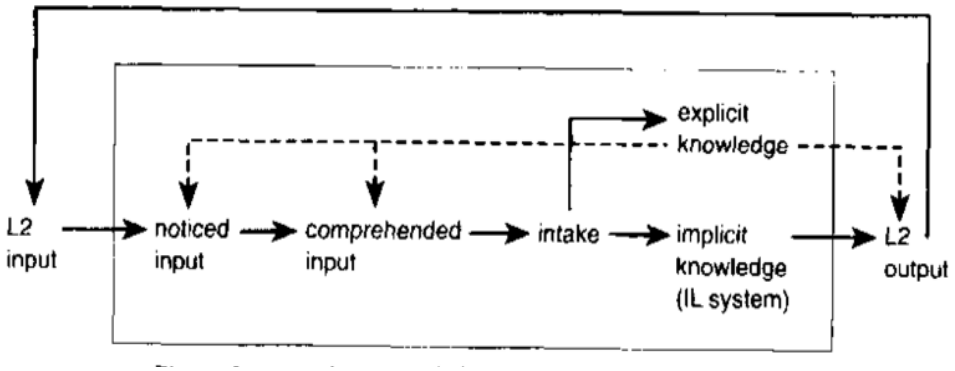
Produção Escrita	"Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões." (p.55)

Fonte: Conselho da Europa (2001).

Em contrapartida, tal descrição não compreende com profundidade as limitações de leitura e as possíveis dificuldades que tangenciam a escrita em L2. O primeiro ponto, respectivamente, nos faz refletir sobre a necessidade de descodificar palavras e frases (Lopes, 2020), interpretar e fornecer sentido, conforme já mencionamos no capítulo acerca da pragmática. No segundo ponto, podemos recuperar as contribuições de Lopes e Pinto (2021) quando compartilharam que, "[...] independentemente dos meandros de cariz mais linguístico inerentes ao registo escrito, uma vez ultrapassada a barreira do léxico e da gramática, é importante alimentar a procura de soluções criativas em L2 a fim de enriquecer a escrita" (p.9).

Uma alternativa expressiva é fornecer bons estímulos linguísticos, diante disso, devemos recapitular a noção de *input* preconizada por Ellis (1994), como ilustra o sistema:

Figura 4 - Sistema de *input* e *output* na aquisição de L2



Fonte: Ellis, 1994, p.349.

A partir do esquema, visualizamos os subprocessos relevantes para compreender tal influência na aquisição de L2. Ainda, através da *Input hypothesis* por Gass e Selinker (1994), entendemos que o *input* "is that bit of language that is heard/read and that is slightly ahead of a learner's current state of grammatical

knowledge" (p.146) que é, por sua vez, primorosa para "developing automaticity in IL production" (p.213) a nível de *output*, quer dizer, na escrita e, certamente, no oral. Em suma, o *input* precisa ser rico em qualidade e quantidade para resultar "in better learning outcomes" (Kasper, 1996, p.159).

Vale mencionar, ainda que brevemente, a noção de biliteracia para delinear a relação entre leitura-escrita em uma L2, segundo os estudos de Goodman et al. (1979), Lopes (2020) e Lopes e Pinto (2022b). Desse modo, o termo alude não somente o domínio da leitura e da escrita em duas línguas diferentes, mas também "o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas de representação do mundo e de representação do pensamento que envolvem o repertório linguístico completo do sujeito." (Brentano & Finger, 2020, p.2). Em outras palavras, refere-se ao "conhecimento dos instrumentos linguísticos ao serviço das ideias do leitor tanto por via da sua L1 como das L2s que utiliza e que podem partilhar com a L3" (Lopes, 2020, p.262) e, por consequência, influenciam na compreensão leitora e na composição escrita (Lopes & Pinto, 2022b), mas também na produção oral.

Por fim, durante as aulas de L2, é primordial que haja antes da realização da produção escrita, um suporte de leitura, pois ler, de acordo com Lopes e Pinto (2021), tem "um papel essencial na regulação do uso das internas ao serviço da relação do pensamento e da sua verbalização" (p.2). Todavia, Pinto (2009) alerta para o tipo de leitura que deve ser posto em prática, já que "os textos também impõem condições e podem exigir abordagens distintas dependendo da sua especificidade" (p.46), ou seja, não basta apenas olhar para o conteúdo transmitido, é também importante visualizar a forma como é transmitido, para assim propiciar uma passagem adequada para a escrita.

Ademais, algumas estratégias podem ser tomadas pelo docente na compreensão leitora, por exemplo, enriquecer o processo com perguntas, para fornecer respostas ou até novas perguntas (Pinto, 2017), realizar a leitura compartilhada em voz alta, fornecer leituras adicionais, dentre outros. O que interessa, em ambos os processos, é impulsionar diálogos e estratégias que contribuam para a ampliação da interpretação e da produção. Parafraseando Pinto (2009) e Lopes (2020),

é necessário fornecer contributos que possam despertar a curiosidade e alimentar a criatividade.

3. As relações entre a oralidade e a escrita

A oralidade possui grande significado na aprendizagem de uma língua estrangeira, no entanto, "escrever acrescenta novos textos e novas experiências à nossa relação com a linguagem" (Barbeiro, 2003, p.36). Pensando nisso, trabalhar a produção escrita juntamente com a produção oral tem como objetivo estratégico nesta investigação, fortalecer a oralidade e propiciar uma melhor desempenho a partir do desenvolvimento das habilidades linguísticas em conjunto, já que frequentemente "the language learning skills have been segregated into two primary groups containing receptive (listening and reading) and productive (writing and speaking) skills." (Namaziandost et al., 2018, p.1690), em função das suas distinções de ordem cognitiva (Pinto, 2009).

Dando continuidade, é nítido que a escrita não pode ser uma representação da fala, tendo em vista os diversos estudos ao longo dos anos entre os dois campos, citadas por autores como Saussure (1973), Pinto (2005), Barros (2006), Cassany (2008), dentre outros, bem como as diferentes condições de produção entre ambas (Urbano, 1999) ou cognitivas. Não obstante, a fala e a escrita não são "suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante."(Marcuschi, 2010, p.17).

Logo, a partir dos estudos linguísticos atuais, é possível caracterizá-las como "posições intermediárias ou de certa continuidade entre os pontos extremos" (Barros, 2006, p.57). Para Marcuschi (2010), o mais importante é entender que ambas são atividades comunicativas que atuam como complementares no contexto social e cultural. Para aprofundar esta noção, o autor analisou as diferentes perspectivas quanto às dicotomias e relembra que "não se pode postular polaridades estritas e

dicotomias estanques" (Marcuschi, 2010, p.34). Portanto, para este estudo, destacamos a relevância da perspectiva sociointeracionista, sistematizada como:

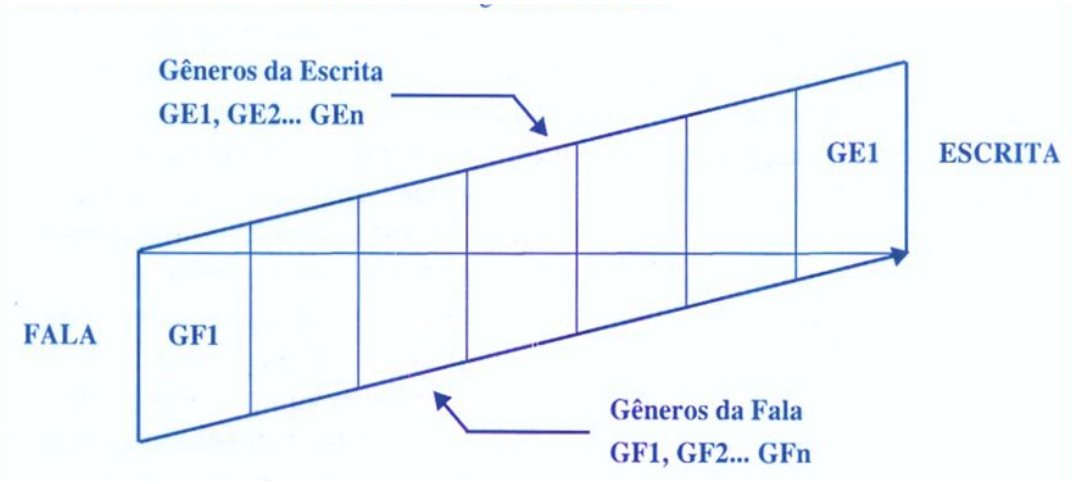
Tabela 4 - Perspectiva sociointeracionista entre fala e escrita

fala e escrita apresentam:
dialogicidade usos estratégicos funções interacionais envolvimento negociação situacionalidade coerência dinamicidade

Fonte: Marcuschi, 2010, p.33.

Sendo assim, através do quadro estruturado, compreendemos que as relações entre fala e escrita apresentam, fundamentalmente, questões de uso da língua, bem como "a língua como fenômeno interativo e dinâmico" (Marcuschi, 2010, p.33) e, ainda que apresentem diferenças de "forma escalar" (Duarte, 2015, p.59), "os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes se constituem domínios mistos" (Marcuschi, 2010, p. 38), conforme podemos observar no gráfico:

Figura 5: Fala e escritas no *continuum* dos gêneros textuais



Fonte: Marcuschi, 2010, p.38.

Diante disso, “postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa” (Marcuschi, 2010, p.35). Em outros termos, a intenção seria ponderar um *continuum* entre a fala e a escrita enquanto abordagem pedagógica no ensino de português como língua segunda, já que “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos” (Marcuschi, 2010, p.38) e trabalhar estas duas capacidades integradas possibilitaria aos estudantes: “as a result, writing practice not only aggrandize students’ vigilant notification of the sentence structures while speaking but promote their speaking proficiency” (Namaziandost et al., 2018, p. 1691).

Para além disso, Marcuschi (2010), tendo como fundamento os estudos de Stubbs (1980), salienta que “a fala tem uma grande precedência sobre a escrita” (p.35). À vista disso, “a exposição oral deveria ser uma prática que contribuísse para a consolidação da linguagem e que preparasse por consequência uma passagem à escrita sem hesitação” (Pinto, 2009, p.57). Isto significa que, de um certo modo, a fala pode atuar como uma forma valiosa de pré-escrita, tal como alude Emig (1977) e Krashen e Terrell (1998).

Em contrapartida, a escrita também pode facilitar para uma passagem mais consciente para o oral, como apontou a pesquisa de Namaziandost et al. (2018). Concisamente, esse estudo observou que todo o vocabulário utilizado na produção oral dos alunos de inglês como L2 era proveniente da escrita, o que nos estimula a pensar que, através dos procedimentos didáticos e de um suporte escrito adequado, podemos alcançar um resultado semelhante em PL2. Para complementar, Krashen e Terrell (1998) apresentaram mais nitidamente os benefícios da escrita, como por exemplo: “(1) to record and review vocabulary in the prespeaking stage, (2) as an integral part of an oral activity which provides comprehensible input, (3) as practice in Monitoring, and (4) as a practical goal” (p.149). Em suma, “writing is not an end in itself but is preliminary to the execution of an activity” (Krashen & Terrell, 1998, p.151), portanto, pode atuar como um complemento adicional para transmitir habilidades à comunicação oral em L2.

4. As diferenças individuais

Nos espaços de ensino-aprendizagem, assim como neste tipo de pesquisa, podemos compreender a relevância das diferenças individuais, visto que "se pedirmos aos mesmos indivíduos que "falem" seus textos, ou os produzam oralmente, teremos diferenças e até avaliações que não se deverão ao conteúdo e sim a uma particularidade de "falar" o conteúdo" (Marcuschi, 2010, p.36).

Partindo desse pressuposto, Krashen (1985), Ellis (1994), Cook (2002), Dewaele (2002) sublinham os fatores individuais e extralinguísticos, a título de exemplo, o nível afetivo, a motivação, os bloqueios, a ansiedade, as características da personalidade, as estratégias particulares para a aprendizagem (de língua), os estilos cognitivos, assim como a idade. Tais fatores, identificados por Schmidt (2010) como "learner characteristics", são fundamentais para a percepção de como se processa o progresso da aprendizagem e a performance em L2. Nas situações de produção no discurso oral, relembramos que os processos cognitivos e emocionais são únicos para cada indivíduo, conforme o estudo de Goldman-Eisler (1958). Logo, com relação às pausas, a autora sinaliza a importância de considerar as variabilidades individuais:

> The facts which emerged show that pausing during the act of generating spontaneous speech is a highly variable phenomenon which is symptomatic of individual differences, sensitive to the pressure of social interaction and to the requirements of verbal tasks and diminishing with learning, i.e with the reduction in the spontaneity of the process. (p.15)

Em consonância com as pausas, o conceito de fluência em L2 também é suscetível a estas diferenças, ainda que os aprendentes tenham passado por um processo semelhante de aprendizagem em um ambiente formal, conforme argumentou Dewaele (2002).

De um ponto de vista complementar, Cook (2002) define essas variáveis como *nonlanguage influences* (p.232) e relembra que alguns indivíduos podem ser melhores do que outros em determinadas habilidades linguísticas, como por exemplo, contar

uma história. Entretanto, isso representa o que se pode fazer com a linguagem e não o que se sabe sobre a linguagem. Com isso, o autor põe em causa o seguinte questionamento "how could we be sure that one person has really been more successful than another in learning a second language?" (Cook, 2002, p.235). Segundo ele, a maneira mais pertinente para avaliar é medir objetivamente, porém por meio de noções válidas e não apenas por notas quantitativas, como habitualmente se faz. Por isso, relembra, muito pertinentemente, o fato que "getting good grades is not always equivalent to success in knowing and using a second or foreign language" (Cook, 2002, p.235).

Finalmente, a partir das contribuições dos autores, constatamos que as particularidades referenciadas influenciam no desenvolvimento e no sucesso na aprendizagem. Em função disso, avaliar os aprendentes de L2 apenas de forma quantitativa e/ou comparativa talvez não seja o mais ideal na maioria dos casos, pois entre o oral e o escrito, há uma variação entre as performances, retratado por Pinto (2005) como ritmos. A autora acrescenta que essa é "uma variável que não pode ser ignorada. Além disso, se cada ser humano tem um ritmo próprio, a linguagem em função do tempo em que se desenrola também não pode prescindir da variável ritmo." (p.342).

No nosso contexto de pesquisa, verificamos que as motivações eram semelhantes, contudo, outras variáveis como a idade, a personalidade e os estilos de aprendizagem eram dissemelhantes. Adiante, na parte prática desta investigação, veremos como as características individuais das três participantes possivelmente tiveram efeito nas variações das produções orais e escritas.

Parte II - Prática

1. Caracterização do contexto de estágio

Para a componente prática do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, realizamos o estágio pedagógico, durante o primeiro e o segundo semestre

acadêmico, do ano letivo de 2022/2023, nas turmas de níveis A1 e B1 da Faculdade de Letras da Universidade Alexandru Ioan Cuza din Iași, na Romênia, sob a supervisão da Professora Doutora Simona Ailenii Muraru.

Contudo, vale ressaltar que todas as regências foram feitas unicamente na modalidade virtual, através da plataforma *Google Meet*, e a pesquisa direcionada, apenas, para o nível B1.2. Ademais, o curso oferecido[2] teve carga horária de 30h em cada semestre, com uma aula semanal, durante 14 semanas, com duração de 120 minutos para cada nível.

No que diz respeito às observações de aulas, foram realizadas no curso semestral de Português para Estrangeiros da FLUP, em função da universidade romena oferecer a formação de Português como Língua Estrangeira como curso de extensão e, até o momento, lecionada por professores estagiários.

1.1 Participantes

Neste estudo, em função da turma do nível B1 ter tido um tamanho reduzido, participaram apenas três estudantes romenas. Consideramos que todas eram bilíngues, pois utilizavam habitualmente duas ou mais línguas (Grosjean, 1992) e, para todas, o português era uma L3, de acordo com Hammarberg (2001), ou seja, uma língua cuja aprendizagem ainda se encontrava em curso. Sendo assim, podemos observar, mais concretamente, as características do grupo experimental, coletadas através de um questionário, aplicado no início do curso, pela plataforma *Google forms*:

Tabela 5: Dados demográficos das participantes

Participantes	**Gênero (M/F/ Outro)**	**Nacionalidade**	**Idade**	**Grau Acadêmico**	**Línguas Estrangeiras**	**Interesse pelo curso**
Participante A	F	romena	22 anos	Estudante universitária	Inglês (C1), Alemão (B1) e	Interesse por línguas e

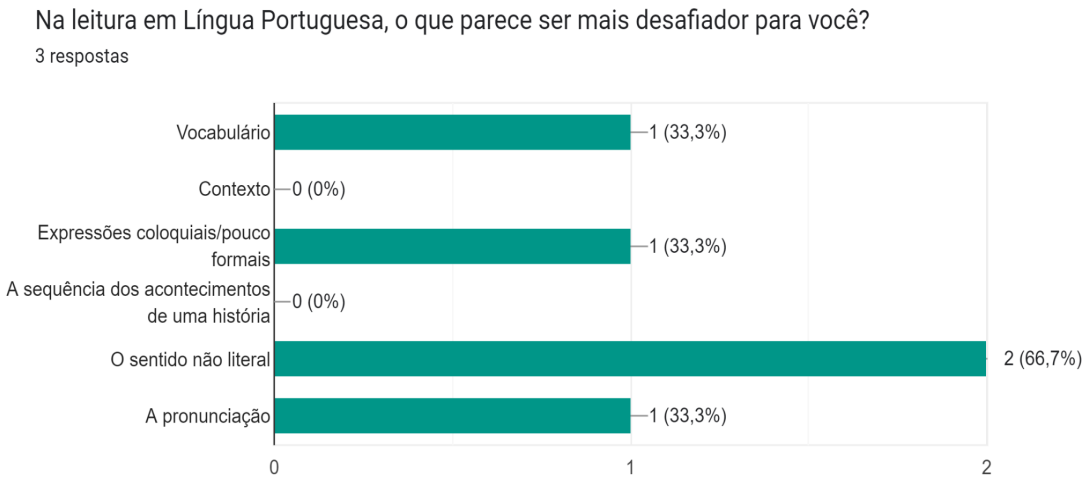
[2] Informações adicionais sobre o curso: https://360.uaic.ro/blog/2022/08/12/curs-de-limba-portugheza-la-uaic-4/.

					Espanhol (C1)	poder falar português melhor
Participante B	F	romena	39 anos	Economista	Inglês (B2), Francês (A2) e um pouco de Espanhol	Falar português fluentemente
Participante C	F	romena	47 anos	Especialista em Recursos Humanos	Inglês (B2), Francês (A2), um pouco de Italiano e Espanhol (A2)	Melhorar o sotaque e ser capaz de conversar

1.1.2 Inquérito sobre oralidade e escrita em L1 e em L2

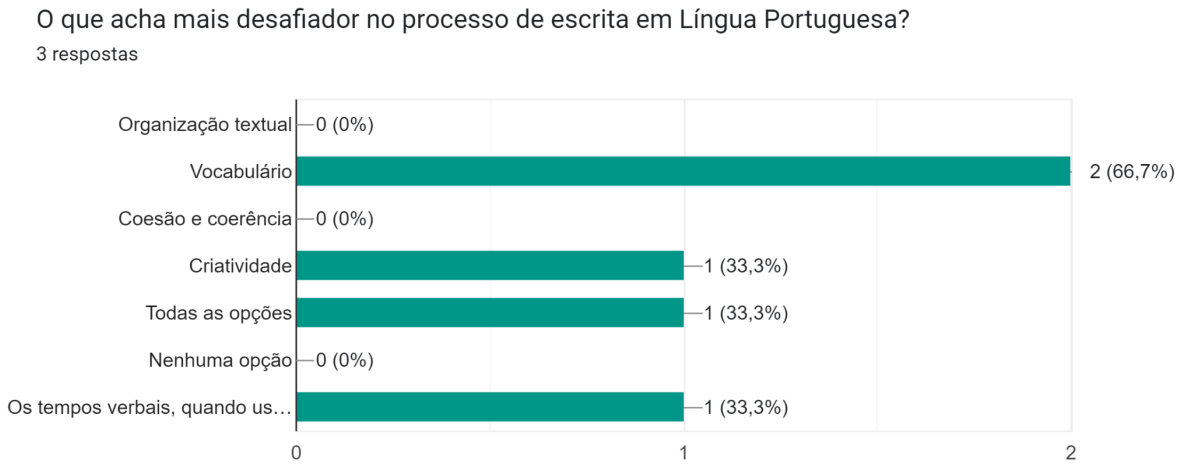
Durante as regências, aplicamos um inquérito a fim de observar a relação das participantes com as competências da leitura e da escrita, assim como da produção oral em L2. Primeiramente, no que diz respeito à leitura, apresentaram gosto comum por esse domínio, tanto em L1 como em L2 . Apesar disso, as participantes relataram dificuldades em diferentes âmbitos que englobam a compreensão leitora em PL2:

Gráfico 1- Desafios na leitura em Português L2



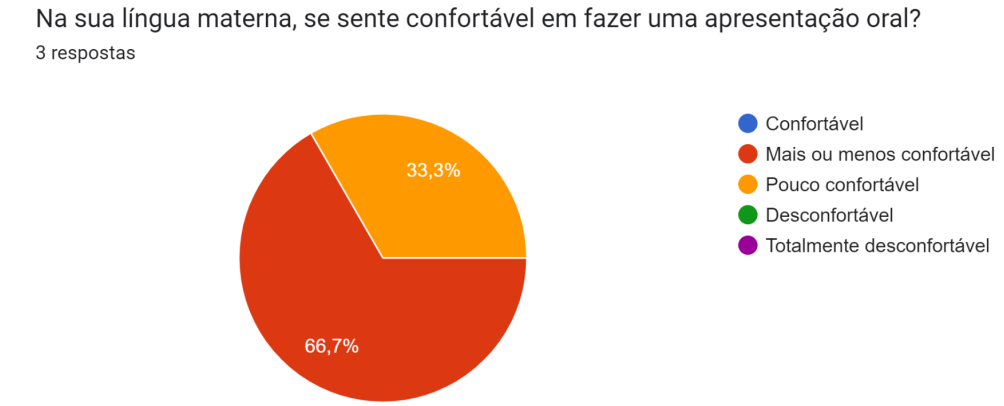
Em adição, também demonstraram apreço pela escrita, embora tenham considerado algumas particularidades (gramaticais, lexicais e criativas) desafiadoras quando se tratava do contexto de PL2:

Gráfico 2 - Desafios na escrita em Português L2



Por outro lado, se tratando da apresentação oral em L1, as participantes disseram que não se sentiam completamente confortáveis neste âmbito:

Gráfico 3 - Apresentação oral em L1

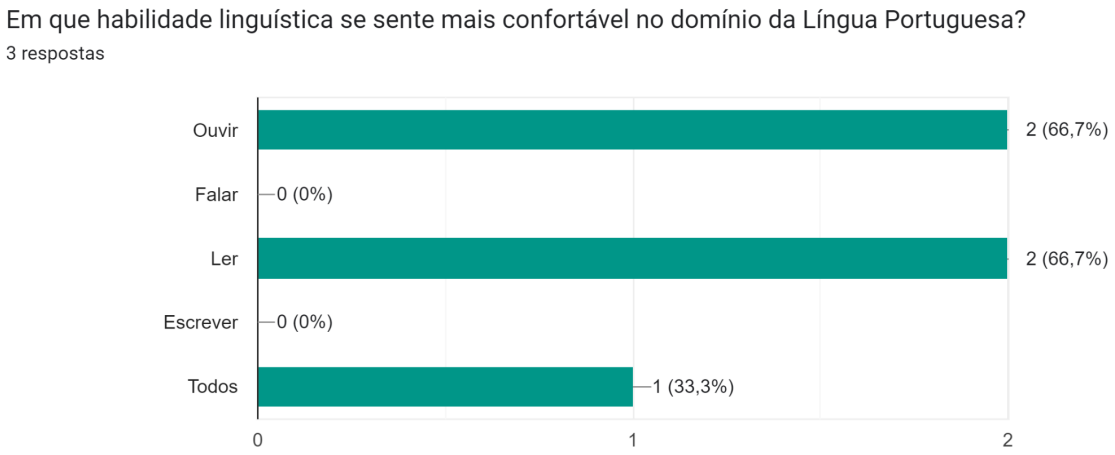


Com isso, as respostas foram semelhantes em comparação com outras línguas estrangeiras e do português como L2, com uma ressalva para a participante “B”, que

disse sentir “alegria, segurança e conforto” ao apresentar oralmente (em PL2), sobre temas que possui algum conhecimento.

Por fim, também pudemos notar que, em geral, as estudantes demonstraram estar mais cômodas em tarefas de recepção do que de produção, como ilustra o último gráfico:

Gráfico 4 - Habilidades linguísticas

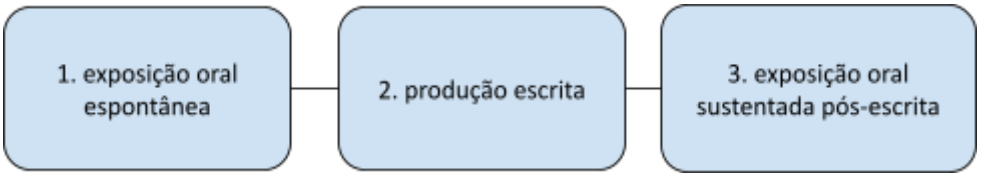


Por fim, a partir da coleta de dados do inquérito, estabelecemos alguns procedimentos e materiais úteis para o estudo da pesquisa em questão, como a seleção dos gêneros textuais, busca por suportes de leitura e escrita, bem como de estratégias para deixar o ambiente da produção oral mais satisfatório e agradável, conforme veremos na próxima seção.

1.2 Procedimentos e materiais

A fim de analisar “a fala *versus* a escrita enquanto modalidades de uso” (Marcuschi, 2010, p.42), centramos a pesquisa em uma metodologia qualitativa, para poder interpretar os dados coletados durante a execução das tarefas ao longo do semestre. Com isso, as atividades foram planejadas seguindo a seguinte sequência:

Figura 6: Organização da sequência didática



Fonte: elaborada pela autora.

Durante os dois ciclos de investigação, primeiramente fornecemos um espaço para a discussão coletiva das ideias, juntamente com um material de leitura e/ou multimídia, para atuar como suporte no imaginário criativo e na construção lexical para as tarefas (oral e escrita). No segundo momento, as estudantes deveriam elaborar, uma produção escrita individual, tendo como base uma questão relacionada com o tema da aula. Por último, em um terceiro momento, deveriam, em um momento da aula, sistematizar as ideias das produções individuais em uma exposição oral breve.

As tipologias textuais selecionadas para a elaboração das atividades foram um texto de opinião e um microconto que tinha como referência uma crônica. Esta seleção foi baseada a partir das recomendações do QECR (Conselho da Europa, 2001) e visava proporcionar, sobretudo, o contato com uma variedade de textos apropriados para o respectivo nível.

Posto isto, quanto à parte oral, as aulas foram gravadas em totalidade[3], com ajuda de um dispositivo móvel, para que depois pudéssemos analisar os diálogos das estudantes, filtrar os momentos mais relevantes e transcrevê-los através das normas NURC/SP[4]. Quanto à parte escrita, retiramos os textos produzidos, propositalmente sem as devidas correções, da plataforma utilizada para o curso, o *Google Classroom.* Desse modo, procuramos aprofundar a questão problema, trabalhar os objetivos específicos e averiguar as hipóteses desta pesquisa. Cabe frisar que as coletas foram feitas após a autorização documentada (anexo 7) das três participantes e com a condição de os dados pessoais serem mantidos em anonimato.

[3] Todos os áudios selecionados estão disponíveis para consulta no link: https://drive.google.com/drive/folders/1Srr2PkqosDZjYqMcl_j_vs_aBpqmhu_C?usp=sharing.

[4] O modelo de normas para transcrição do projeto NURC/SP está disponível no anexo 6.

Para constatar o desenvolvimento oral das participantes, enumeramos alguns parâmetros para avaliar a oralidade não-planejada e planejada:

Tabela 6 - parâmetros para observação da oralidade não-planejada e oralidade planejada

1. os tipos de pausas produzidas (vazias e plenas);
2. desempenho oral (articulação, pronúncia, fluência);
3. alargamento do repertório linguístico;
4. autocorreções.

Fonte: elaborado pela autora, tendo como base Goldman-Eisler (1968), Scliar- Cabral (1999), Urbano (1999) e Marcuschi (2003).

No que diz respeito à escrita, consideramos os seguintes parâmetros:

Tabela 7- parâmetros para observação da escrita

1. coerência;
2. estrutura textual (ex: introdução, desenvolvimento, conclusão);
3. revisão linguística (ex: tempos verbais, concordância verbal/gênero-número,correção ortográfica);
4. densidade de ideias.

Fonte: elaborado pela autora, tendo como base Lopes (2021) e Flower e Hayes (1981).

1.3 Unidades didáticas

Estruturamos seis regências, em duas unidades didáticas de três aulas (apêndice 3), a primeira com o tema “A palavra” e a segunda com o tema “E se…?”. Para a criação das fichas de trabalho dessas unidades, optamos por utilizar materiais autênticos que favorecessem o contato entre as variedades brasileira e europeia, visto que as alunas relataram ter tido o contato formal, através de docentes anteriores, com o Português Europeu e informal, por meio de novelas, filmes e músicas, com o Português Brasileiro.

Ademais, a configuração das atividades seguiu o modelo proposto nos procedimentos e materiais desta investigação (ver 1.2) e permitiu uma coleta produtiva dos momentos de oralidade não-planejada, produção escrita e oralidade planejada. Contudo, sempre que necessário, acrescentamos o suporte de materiais

complementares como fichas, atividades de plataformas digitais como o *Wordwall, Learning apps, Kahoot* e também da *Gramática Ativa 2* (2014).

Dessa forma, pudemos constatar que as tarefas contemplaram as quatro habilidades comunicativas e proporcionaram um desenvolvimento oral interativo, tendo como base a troca de informações linguísticas e culturais, por meio da contextualização gramatical e da interpretação dos materiais audiovisuais e de leitura relacionados com as temáticas selecionadas.

1.3.1 Unidade didática 1 - "A palavra"

Na unidade letiva um (aula 5), como pré-atividade, as alunas leram a tirinha do personagem brasileiro Armandinho, para pensarem sobre as palavras que mais gostavam na sua língua materna e em português. Em seguida, na atividade, assistiriam por duas vezes ao vídeo, produzido pela rede de notícias *BBC Brasil*, para refletirem sobre a pronúncia de palavras em língua portuguesa consideradas "complicadas" de articular por estrangeiros e que, coincidentemente, ainda eram difíceis para as discentes. Depois disso, trabalhamos a relação entre a palavra e o significado a partir de um pequeno exercício criado na plataforma online *Wordwall.* Posto isto, introduzimos o presente do modo conjuntivo e inserimos perguntas, a partir de segmentos do vídeo da BBC, que deveriam ser respondidas com este tempo verbal. Como pós-atividade, suscitamos a elaboração de frases com terminações regulares (-AR, -ER, -IR) e a análise das diferenças entre os usos do Presente do Conjuntivo com o Presente do Indicativo retirados da *Gramática Ativa 2* (2014).

Na unidade letiva dois, sendo esta a conclusão da aula 5 e prosseguimento para a aula 6, reforçamos as diferenças entre o uso do Presente do Conjuntivo e do Presente do Indicativo. Depois disso, as estudantes deveriam realizar um exercício individual de completar os espaços contrastando os usos dos verbos nos diferentes modos verbais, ainda com base nos exemplos relacionados com a temática da unidade didática. Além disso, seguindo para a ficha da aula 6, lemos as informações do texto informativo e dialogamos sobre o projeto "A palavra do ano" da editora de livros portuguesa, Porto Editora, em comparação com o artigo, que elegeu as 40 palavras mais belas da língua

portuguesa com base na opinião dos internautas, da revista brasileira *BULA*. Após esse momento, as alunas precisariam opinar livremente sobre as respostas utilizando o modo indicativo ou conjuntivo.

Por fim, na unidade letiva três (aula 7), trouxemos algumas informações sobre o escritor português Alexandre O'Neill, para trabalhar a interpretação do poema "Há palavras que nos beijam". Ainda no espaço interpretativo, incitamos a ideia sobre o bom ou o mau uso da palavra, para assim compartilharmos as últimas considerações sobre o tema da unidade didática em questão. Em seguida, revisamos o presente do conjuntivo para auxiliar na elaboração de um texto de opinião, que refletisse sobre o processo individual de aprendizagem do português e propusesse alguns conselhos para ajudar alguém interessado em aprender a língua. Por fim, após a realização do texto, as estudantes deveriam compartilhar coletivamente sobre o que haviam escrito, tendo como suporte algumas palavras-chave escolhidas previamente.

1.3.2 Unidade didática 2 - "Se eu fosse…"

A primeira unidade letiva desta unidade didática (aula 9), pretendia apresentar a escritora brasileira Clarice Lispector, a partir de um recorte do artigo do jornal *El País* e das considerações da docente. Em seguida, as estudantes deveriam ver um fragmento do documentário, com duas repetições, que representava uma homenagem ao centenário da escritora, produzido pela rede de televisão pública brasileira *TV Cultura,* e explorar a interpretação oral respondendo às perguntas da ficha de trabalho. Vale referir que consideramos importante elencar um momento de transcrição do diálogo entre a autora e o entrevistador, para fazer alguns comentários acerca do discurso oral e verificar, em conjunto, possíveis dificuldades de articulação na comunicação por parte da escritora. Após esse momento, fizemos a leitura compartilhada do conto para interpretar, brevemente, os acontecimentos da história, averiguar o vocabulário desconhecido e selecionar palavras-chaves que resumissem o texto. No pós-atividade, sugerimos a releitura do texto e a interpretação mais detalhada da frase "Se eu fosse eu", para a aula seguinte.

Na segunda unidade didática (aula 10), iniciamos com a exploração interpretativa da frase que deu origem ao título da crônica, para assim fazer conexão e abordagem do tópico gramatical, isto é, o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo. Após a primeira explicação, acrescentamos a tirinha da personagem Mafalda, para que pudessem exercitar um pouco mais da interpretação e visualizar o uso do tempo verbal com mais alguns exemplos que continham a partícula "Se". Logo depois, acrescentamos a segunda parte da explicação gramatical e praticamos através do exercício de completar com os verbos adequados empregando o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo precedido de "Se". Por último, no pós-atividade, solicitamos a construção de um microconto, de tema livre, a partir do título "se eu fosse…".

Finalmente, na terceira unidade didática (aula 11), concedemos alguns minutos para que as alunas revisitassem o que haviam escrito, compartilhassem as palavras-chaves e contassem para a turma o que haviam produzido no microconto. Posto isto, usamos os minutos finais da aula para revisitar as regras gramaticais e concluir o tema verbal em questão a partir de um exercício de descrição de imagens.

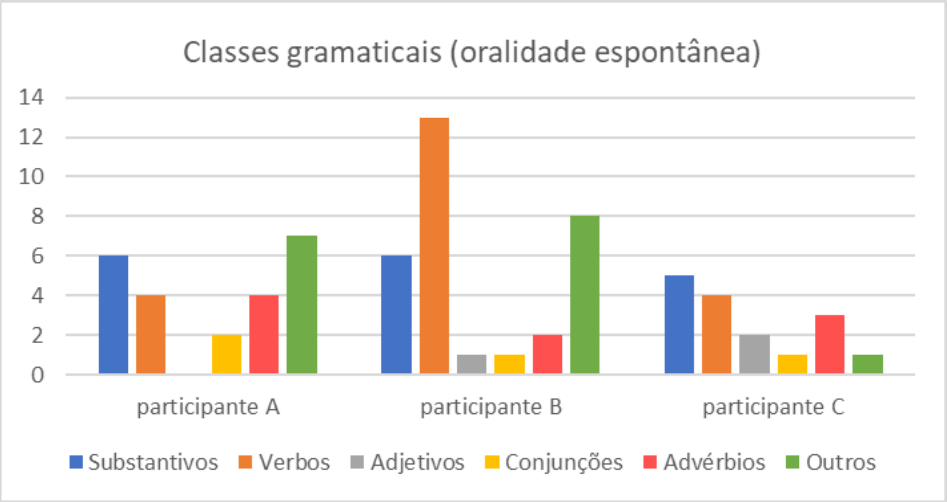
2. Resultados

2.1 Produções orais: resultados quanto às pausas

Relembramos que as pausas "podem ocorrer por ambos os motivos: antes dos constituintes maiores (as orações e, dentro delas, antes do predicado), bem como antes de palavras de decisão difícil" (Scliar-Cabral, 1991, p.176). Conforme já foi citado no referencial teórico, essas palavras constituem as seguintes classes gramaticais: substantivos, verbos, adjetivos (Scliar-Cabral, 1991), assim como conjunções, pronomes relativos e interrogativos, advérbios de tempo, de modo e de lugar (Goldman-Eisler, 1958).

Dessa forma, observemos, em primeiro lugar, a relação entre as classes de palavras presentes na oralidade espontânea das participantes (anexo 1):

Gráfico 5 - Relação entre as pausas e as classes de palavras na oralidade espontânea

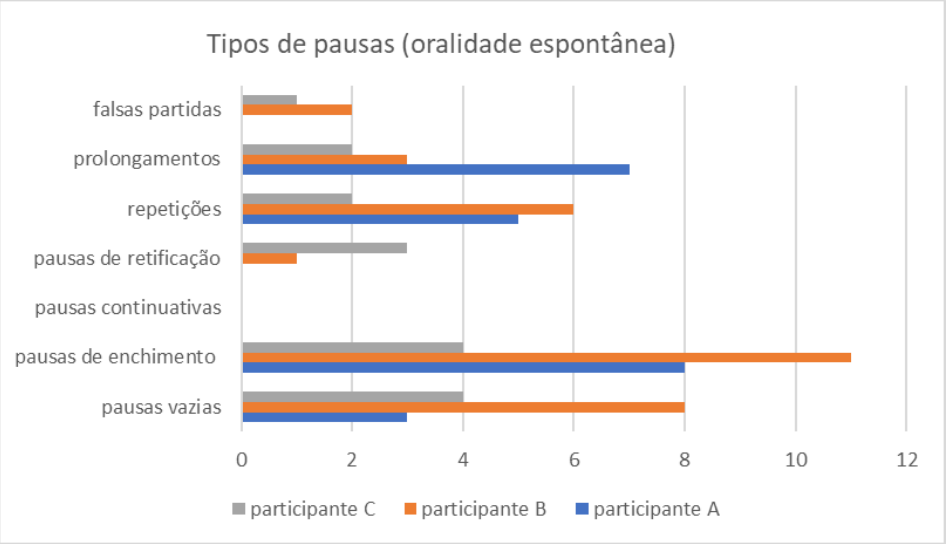


Em geral, constatamos que as pausas foram produzidas, pelas três participantes, antes de substantivos, verbos, advérbios e conjunções. Ademais, adicionamos a categoria "outros", para registrar os constituintes que não foram mencionados por Goldman-Eisler (1958) e Scliar-Cabral (1991), porém apareceram, ocasionalmente, nos discursos. Neste caso, fazemos menção ao pronome clítico, o pronome indefinido, o pronome pessoal de complemento indireto, a preposição, o

numeral e os marcadores discursivos. Ainda, identificamos a presença de pausas antes de adjetivos, no discurso de "B" e "C".

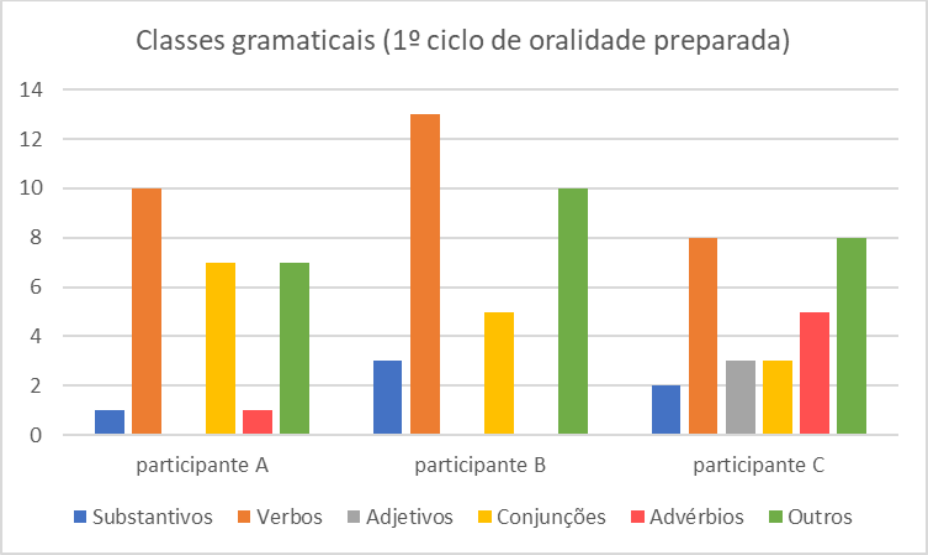
Quanto às distribuições dos tipos de pausas (Scliar-Cabral, 1991) no momento de oralidade espontânea (anexo 1), as três participantes produziram, maioritariamente, pausas de enchimento, preenchidas por sonoridades como *ahn, éh, mmm*, pausas vazias, prolongamentos e repetições. Entretanto, encontramos no discurso das participantes "B" e "C" pausas que constituíam falsas partidas e retificação, como aponta o gráfico 6:

Gráfico 6 - Tipos de pausa na oralidade espontânea



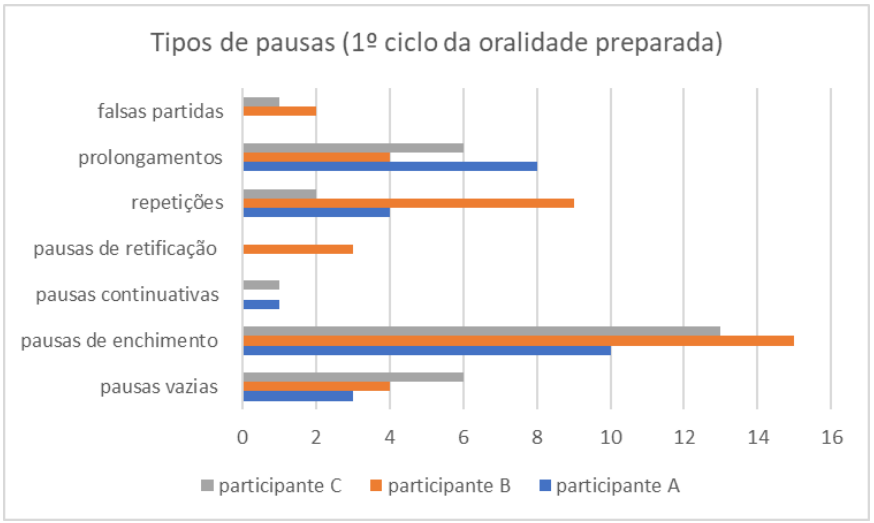
Por outro lado, no que toca o discurso das participantes no primeiro momento de oralidade preparada (anexo 3), nos deparamos com a produção de pausas, de forma escalar entre as três participantes, antes de verbos, outros constituintes como o numeral, os marcadores discursivos e os pronomes pessoais, bem como de conjunções e substantivos. Além disso, foram encontradas pausas antes de advérbios, realizados por "A" e "C" e adjetivos, somente por "C". Vejamos tais proporções, de forma mais detalhada, no gráfico 7:

Gráfico 7 - Relação entre as pausas e as classes de palavras na oralidade preparada: 1º ciclo de intervenção



Com relação aos tipos de pausas do primeiro ciclo de investigação (anexo 3), as três participantes oscilaram entre pausas de enchimento, prolongamento, repetições e vazias. Ademais, no caso de "A" e "C", foram localizadas pausas continuativas, para "B" e "C", falsas partidas e, apenas para "B", pausas de retificação, como podemos visualizar no gráfico 8:

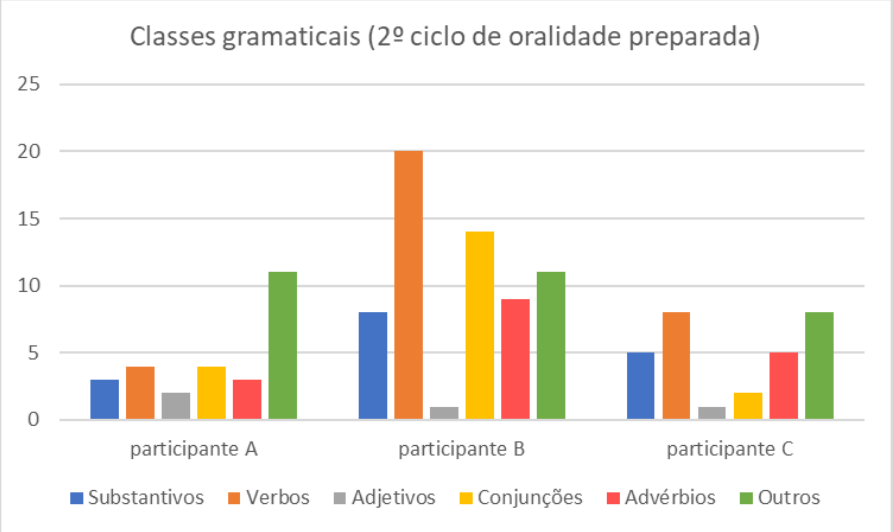
Gráfico 8 - Tipos de pausa na oralidade preparada: 1º ciclo de intervenção



Em contrapartida, na relação das pausas com as classes de palavras no segundo ciclo de investigação (anexo 5), foi possível notar, entre as três participantes, a realização antes de verbos, conjunções, advérbios, substantivos, adjetivos e também

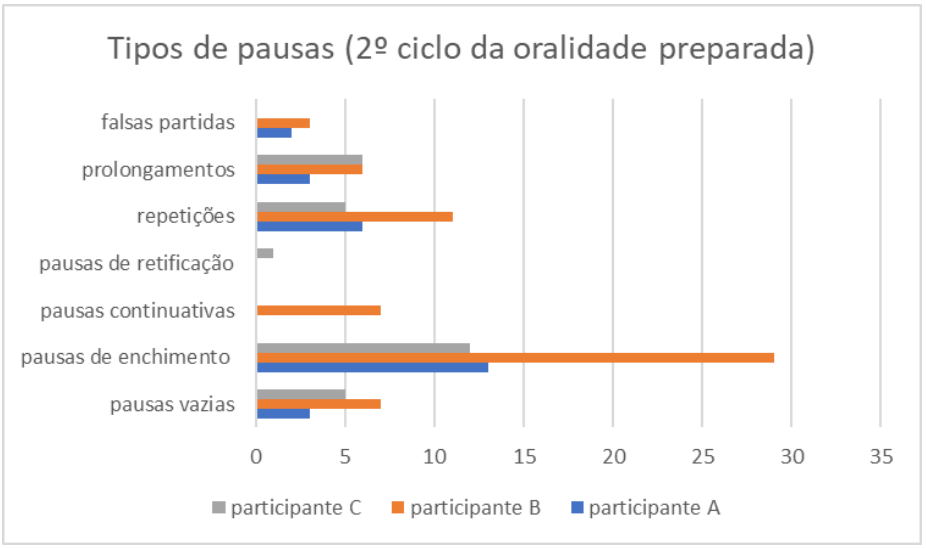
na categoria “outros”, com a identificação dos seguintes constituintes: a preposição, o numeral, os pronomes demonstrativos e os marcadores discursivos. Observemos:

Gráfico 9 - Relação entre as pausas e as classes de palavras na oralidade preparada: 2º ciclo de intervenção



Por último, com relação aos tipos de pausas encontradas no segundo ciclo de intervenção, vimos que as três participantes permaneceram produzindo pausas de enchimento, repetições, prolongamento e pausas vazias. Em adição, no caso de “A” e “B”, falsas partidas e apenas para “C”, pausas de retificação, como retrata o gráfico 10:

Gráfico 10 - Tipos de pausa na oralidade preparada: 2º ciclo de intervenção



2.2 Produções escritas: resultados quanto à densidade de ideias

O cálculo da densidade proposicional de ideias, de acordo com Snowdon et al. (1999) e Kemper et al. (2001), é feito a partir das últimas 10 frases dos textos escritos. Tendo como suporte teórico os autores referidos, Lopes (2020) subordinou a seguinte fórmula para medir a DI na escrita em L2:

Tabela 8: Fórmula para medir a densidade de ideias

[Nº ideias ÷ Nº Palavras] x 10 = DI/10 palavras

Fonte: Lopes (2020).

Contudo, em função do número de frases produzidas pelas participantes ter sido maioritariamente reduzido, optamos pela contagem das últimas 6 frases de cada texto, tal como sugere Lopes (2020). De maneira concisa, através da perspectiva de Snowdon et al. (1996, 1999), as classes de palavras que são associadas às ideias são: verbos, adjetivos, advérbios, sintagmas preposicionais e também conjunções. Para exemplificar, vejamos a seguinte frase retirada do texto de uma das participantes:

No final, desejo que tenhas ventura no caminho da língua portuguesa.

(Cálculo: [4 ideias ÷ 11 palavras] x 10 = 3,63 DI)

Com base nessas instruções, destacamos as proposições, encontradas no texto de opinião, durante o primeiro momento de intervenção, e do microconto, produzido no segundo momento de intervenção, para calcularmos a média de DI por participante. Logo, nos deparamos com os seguintes resultados:

Tabela 9: Média simples da densidade de ideias (1º e 2º ciclo de intervenção)

Participante	1º ciclo	2º ciclo	Média simples entre o 1º e 2º ciclo
Participante A	3,99	3,66	**3,82**

Participante B	3,90	3,60	**3,75**
Participante C	4,01	3,82	**3,91**

3. Discussão

3.1 Análise das produções orais

A partir da interpretação dos resultados do nosso grupo experimental, encontramos dados linguísticos relevantes nas pausas, isto é, os itens lexicais que precisaram de um maior esforço, em maior ou menor escala, para serem acessados pelas três participantes, bem como outras considerações não-linguísticas (Goldman-Eisler, 1958). À vista disso, consideramos, unicamente, os dados sobressalientes dos gráficos (ver 2.1) para a análise.

Se tratando das classes de palavras, para a oralidade não-planejada, a participante "A" cometeu mais pausas antes de substantivos, no primeiro ciclo de oralidade preparada, antes de verbos e no segundo ciclo de oralidade preparada, primeiro na categoria "outros" e, em números equivalentes, em verbos e conjunções. Para a tipologia das pausas da oralidade não-planejada, seguindo a ordem decrescente, "A" realizou, pausas de enchimento, prolongamentos, repetições e pausas vazias. No ciclo seguinte de intervenção (planejada), produziu novamente nos mesmos tipos, embora tenha acrescentado pausas continuativas. Por fim, no último ciclo de intervenção (planejada), repetiu as pausas feitas na oralidade não-planejada, com um acréscimo das falsas partidas.

No caso da participante "B", na oralidade não-planejada, produziu mais pausas antes de verbos, assim como no primeiro e no segundo ciclo de oralidade mais planejada. Com relação aos tipos de pausas no contexto não-planejado, foram mais frequentes pausas de enchimento, seguidas de pausas vazias, repetições, prolongamentos, falsas partidas e retificação. No ciclo seguinte (planejado), manteve os mesmos tipos. Finalmente, no segundo e último ciclo, preservou as pausas de

enchimento, repetições, vazias, prolongamentos, falsas partidas e incluiu as pausas continuativas.

Para a participante “C”, na oralidade não-planejada, foi maior na classe dos substantivos. Já no primeiro ciclo de oralidade (planejada), produziu, em mesmo número, antes dos verbos e da categoria outros e repetiu a mesma configuração no segundo ciclo. Sobre os tipos de pausas, no contexto de não planejamento, encontramos um número semelhante de pausas de enchimento e vazias, seguidas de pausas de retificação, repetições, prolongamentos, bem como falsas partidas. Para o primeiro ciclo (planejado), permaneceram as pausas de enchimento, vazias, repetições, prolongamentos e falsas partidas, mas também pausas continuativas. Por último, no segundo ciclo (planejado), identificamos outra vez, pausas de enchimento, prolongamentos, vazias, repetições, mas também pausas de retificação.

Para além disso, importa verificar o tempo de duração das pausas (Goldman-Eisler, 1958) na circunstância de não-planejamento. Nos momentos de interação espontânea, o tempo total variou em: 2min17s, na interação 1; 1min17s, na interação 2 e 1min56s, na interação 3. Todavia, em função da complexidade em medir precisamente o tempo de pausa para cada participante, pois as participações duraram minutos e/ou segundos, consideramos contagens aproximadas para essas interações.

Sendo assim, no caso da participante “A”, o tempo de interação nos três momentos transcritos, foi de aproximadamente 49s, na primeira interação, 1min6s, na segunda interação, e não houve participação na terceira interação. Nesses períodos, identificamos pausas nos seguintes intervalos temporais: ~1s-2s (13); ~3s-4s (6), ~5s-6s (2); ~6s-7s (1); <7s (1). Para a participante “B”, o tempo de interação nos três momentos transcritos, foi de aproximadamente 37s na primeira interação, 28s na segunda interação e 1min5s na terceira interação, com os intervalos de: ~1s-2s (15); ~3s-4s (12); ~5s-6s (2); ~6s-7s (1); <7s (1). Por último, para a participante “C”, o tempo de interação nos três momentos transcritos, foi de aproximadamente 55s na primeira interação, 23s na segunda interação e 43s na terceira interação, com os respectivos intervalos: ~1s-2s (10) e ~3s-4s (6).

Dessa forma, podemos ter um panorama global do tempo aproximado das pausas nas exposições orais espontâneas. Ainda assim, vale referir que o objetivo não é fazer uma relação comparativa entre elas, visto que a duração das interações transcritas foi variável para cada participante.

Quanto ao tempo das pausas no primeiro ciclo de investigação da oralidade (preparada), a participante "A", realizou pausas nos respectivos intervalos temporais: ~1s-2s (17); ~3s-4s (7), ~5s-6s (1); <7s (1), considerando um discurso de 1minutos e 41 segundos. Para a participante B, as pausas foram encontradas nos segmentos de: ~1s-2s (18); ~3s-4s (8); ~6s-7s (1); <7s (4), num discurso de 2 minutos e 41 segundos. Por fim, para a participante "C", as pausas foram produzidas nos intervalos: ~1s-2s (21); ~3s-4s (6); ~5s-6s (2), para 2 min e 42 segundos de produção oral. Contudo, é importante salientar que no caso de "B" e "C", as produções tiveram breves intervenções da professora.

Finalmente, se tratando do segundo ciclo de oralidade (preparada), para o tempo das pausas, a participante "A", realizou pausas nos intervalos de: ~1s-2s (17); ~3s-4s (7); ~5s-6s (1); <7s (2), considerando um discurso de 1 minuto e 59 segundos. Com relação a participante B, as pausas foram encontradas nos seguintes segmentos: ~1s-2s (18); ~3s-4s (8); ~6s-7s (1); <7s (4), num discurso de 3 minutos e 52 segundos. Por fim, para a participante C, as pausas foram produzidas nos intervalos de: ~1s-2s (21); ~3s-4s (6); ~5s-6s (2), para 2 minutos de produção oral. Ainda, é de referir que todas as produções precisaram, novamente, de intervenções por parte da docente.

3.2 Análise das produções escritas

Pudemos constatar que as participantes que tiveram uma maior densidade de ideias (ver 2.2), produziram textos com melhores argumentos e informações, assim como a nível de coerência, estrutura textual e revisão linguística, ainda que no último item, respectivamente, tenham produzido eventuais erros.

Do nosso ponto de vista, esses resultados relacionam-se, claramente, com diversos aspectos individuais, como por exemplo, a idade, o social, o cultural, o conhecimento enciclopédico, a frequência de uso da língua em questão, a experiência

anterior com outras L2 e também do relacionamento com a leitura e a escrita, como argumentam Lopes e Pinto (2022b). Se tratando do nosso contexto, a participante "C", que tinha uma idade maior em comparação com as outras duas participantes (ver 1.1), alcançou uma densidade de ideias mais elevada. Sucessivamente, de forma decrescente, a participante "A", que era a mais jovem da turma e, por último, a participante "B".

Sem embargo, Lopes (2020) atenta que existem certos desafios que devemos considerar na escrita em L2 e que, em certa medida, influenciam em um menor resultado quantitativo da densidade de ideias, isto é, o domínio da precisão e/ou da economia lexical, o acesso ao vocabulário, a sobrecarga da M.O em algumas estruturas frásicas, as interferências da L1 ou de outras L2s, as limitações na leitura e na escrita, como também um nível de proficiência insuficiente (p.190). Portanto, ponderamos que essas constatações são extremamente significativas para interpretar os resultados do nosso estudo em apreço.

Ademais, "[...] o tipo de texto, que leram com vista a escrever num momento posterior, pode exercer influência na forma como uma tarefa de escrita desta natureza se desenrola" (Lopes & Pinto, 2022b, p.199). Com base nisso, considerando o primeiro momento de intervenção, encontramos densidades de ideias maiores do que na segunda ocasião (tabela 9), talvez pelo fato da atividade ter tido um formato textual já conhecido nos níveis anteriores, isto é, o texto de opinião. Por outro lado, o tipo de texto da segunda intervenção, um microconto, necessitava de uma elaboração mais narrativa e criativa.

Em contrapartida, quando olhamos com detalhe para o primeiro ciclo de investigação (anexo 2), verificamos que a participante "A" construiu um texto coerente e coeso, com o uso de marcadores discursivos, assim como seguindo o parâmetro temático e de estrutura textual. Apesar disso, cometeu alguns equívocos gramaticais, a título de exemplo, a conjugação inadequada, o uso do presente do indicativo ao invés do pretérito imperfeito do indicativo, bem como do modo indicativo ao invés do modo conjuntivo. Contudo, é importante salientar que o último tópico gramatical, respectivamente, ainda não tinha sido estudado explicitamente. Já no segundo

momento de investigação (anexo 4), a participante construiu, outra vez, um texto coeso e coerente, seguindo a proposta estrutural delimitada e como também foi criativo, embora tenha cometido pequenos deslizes com a conjugação e com o tempo verbal que tinha sido estudado recentemente, isto é, o pretérito imperfeito do conjuntivo.

Dando seguimento, no primeiro ciclo (anexo 2), a participante "B" construiu um texto que respeitava a temática, mas não seguiu, claramente, a estrutura textual e o número de palavras sugerido nas instruções da ficha de trabalho. Ademais, em alguns momentos, foi possível verificar a ausência das vírgulas, dois pontos, pontos finais/de continuação, além de outros elementos que enriquecem o texto escrito, como por exemplo, os marcadores discursivos ou o uso de sinônimos. A nível gramatical, utilizou o modo indicativo ao invés do modo subjuntivo, possivelmente por ainda não ter aprendido explicitamente o contraste entre ambos na altura em que o seu texto foi escrito. Já no segundo ciclo (anexo 4), observamos a construção de um texto que seguiu a proposta estrutural delimitada e de conteúdo mais criativo. No entanto, notou-se, novamente, a omissão de vírgulas que eram necessárias e pequenos equívocos com o uso das preposições.

Por último, no primeiro ciclo (anexo 2) a participante "C" também elaborou um texto coeso e coerente, com a utilização de conectivos, seguindo o parâmetro temático e a organização textual. Entretanto, percebemos em alguns espaços a ausência dos acentos, das vírgulas e de outras pontuações, do uso da preposição com o artigo definido, assim como de inadequações entre as flexões do singular e plural. Quanto a gramática, confundiu tempos e pessoas verbais. No segundo momento (anexo 4), reparamos a construção de um texto novamente coeso e coerente, seguindo a estrutura delimitada, mas sem o título, com pequenos enganos no uso das preposições e devidas contrações, como também de ortografia.

Por outro ângulo, após avaliar a nível global o texto das participantes, verificamos alguns erros linguísticos referentes aos tópicos dos níveis iniciais (1), de conteúdos em processo de aprendizagem (2), ainda não estudados até o dado momento (3) ou reflexo da interlíngua (4). Vejamos, a título de exemplo:

(1) “Acho que poderia voar e me encontrar de um momento em qualquer lugar neste mundo.” (anexo 4 - participante B);
(2) “Se fosse decidida, não teria incertezas, tomaria decisões sem medo e soubesse como dedicar o meu tempo e como fazer tudo para não perder tempo.” (anexo 4- participante A);
(3) “Encontrar um professor que poderia explicar as regras e a pronúncia” (anexo 2- participante B);
(4) “Seria tão bom se todo o tempo que passamos com as pessoas que amamos fosse mai lento!” (anexo 2- participante C).

Entretanto, enfatizamos a importância de não fazer um comparativo acerca das produções das aprendentes, tal como já mencionamos na parte oral, mas sim investigar de que forma derivam as falhas. Desse modo, relembramos que os erros “are not just to be seen as something to be eradicated, but rather can be important in and of themselves”, ou seja, “they provide evidence of a system, that is, evidence of the state of learner’s knowledge of the L2” (Gass & Selinker, 1994, p.66).

Outra consideração relevante é que os erros podem ser justificados como “o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua” (Conselho da Europa, 2001, p.215). Logo, a partir de Selinker (1972) como também por Gass e Selinker (1994), reconhecemos que são inevitáveis durante o processo de aprendizagem e revelam um *continuum* entre a L1 e a L2. Por se tratar de um nível intermediário, era natural que houvesse erros dessa dimensão no escrito, como também dos exemplos encontrados na oralidade, tendo em vista que a aprendizagem ainda se encontrava em curso.

Por fim, os parâmetros para observação da escrita sugeridos anteriormente foram fundamentais para auxiliar na construção de atividades para as unidades letivas, tal como para a elaboração de um *feedback* corretivo explícito/implícito (Ellis, 2006) mais preciso a partir da identificação do erro, conforme também apontam Gass e Selinker (1994). No nosso caso em particular, optamos, por meio da plataforma de aula utilizada, o *Google Classroom,* fazer uma correção explícita dos textos, acrescentando

comentários individuais que pudessem enriquecer a produção que haviam realizado, como também sugerindo atividades complementares que fizessem sentido para cada caso em particular. Finalmente, se tratando de um nível intermediário, sabemos que "they will not be able to correct every error this way but will be able to significantly increase their written accuracy" (Krashen & Terrell, 1998, p.152).

3.3 Análise da prática letiva

Acreditamos que a prática letiva com as estudantes romenas permitiu uma reflexão acerca do ensino de L2 totalmente online e, principalmente, de como tornar esse espaço mais completo e com uma maior interação do domínio oral. O fato de ter sido uma turma pequena, impulsionou para um ensino mais íntimo e a elaboração de um currículo mais personalizado (Krashen & Terrell, 1998, p.65), alinhado aos objetivos de aprendizagem relatados pelas aprendentes e, consequentemente, mais atento às individualidades.

Por outro lado, resgatamos as palavras de Freire (1996) sobre olhar para as tecnologias de uma forma "criticamente curiosa" (p.18). Sendo assim, quando compreendemos as possíveis instabilidades e limitações do online, procuramos impulsionar estratégias complementares para uma aprendizagem mais competente. Nesse sentido, a plataforma do *Google Classroom* foi uma excelente ferramenta, pois contribuiu, além da organização dos materiais e demais recomendações, para a interação fora do momento da aula, com a partilha de dúvidas, de elementos comparativos da cultura romena e também da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Como podemos observar no questionário final do curso (anexo 8), respondido de forma anônima pelas participantes, tivemos resultados positivos, que variaram entre excelente e muito bom, acerca dos materiais, da organização, das explicações e do desempenho da docente estagiária. As discentes também tiveram um espaço para deixar críticas sobre o que gostaram mais e menos, além de outros comentários e sugestões que acreditavam ser pertinentes.

Conclusões

Com base nos resultados, relembramos que o discurso oral em L2 assume uma carga cognitiva maior do que em L1, já que o nível de conhecimento entre as línguas normalmente não é o mesmo (Cook, 2002), como também "involving cognitive and emotional process of various levels" (Goldman-Eisler, 1958, p.12). Por esses motivos, bem como pela falta de planejamento da tarefa verbal e do contexto situacional do discurso (Urbano, 1999), a produção oral pode estar condicionada a pausas e hesitações (Goldman-Eisler, 1958; Scliar-Cabral, 1991) que, por sua vez, refletem em discursos mais fluentes ou menos fluentes.

Retomando brevemente o conceito de fluência, o QECR (2010) e o Companion Volume (2020) afirmam que, para o nível B1, os aprendentes são capazes de manter o discurso, ainda que façam pausas frequentes e marcadas "para o planeamento gramatical e lexical, e para remediações, especialmente em longas intervenções de produção livre" (QECR, 2010, p.183). Sendo assim, entendemos que as pausas foram necessárias para o discurso oral, desde o ponto de vista linguístico, até o ponto de vista fisiológico, como sugeriu Goldman-Eisler (1958).

Não obstante, constatamos que muitos tipos de pausas foram semelhantes no discurso oral (planejado ou não-planejado) de cada aprendente. Apesar disso, convém retomarmos, através de Urbano (1999) que "na sua verbalização, muitas pausas imprevistas e irregulares" (p.139) são encontradas, o que impossibilitou ter uma análise meramente unilateral, se tratando de contextos mais preparados ou menos preparados. Também confirmamos, embora parcialmente, o argumento de Goldman-Eisler (1958) que "familiarity with verbal material resulted in a reduction in time and frequency of pausing" (p.15). Em linhas gerais os resultados encontrados foram heterogêneos entre as participantes, mas houve uma redução da frequência das pausas, ainda que gradativamente, nos três casos.

Outro ponto fundamental é que "a large proportion of pauses in spontaneous speech does not fit in with the linguistics structure" (Goldman-Eisler, 1968, p.14), isto é, há outras variáveis que devemos levar em consideração, como por exemplo, as diferenças individuais, a exigência que a tarefa verbal está atrelada ou, por exemplo, o

ambiente situacional do discurso. Por esse motivo, presumimos, em primeiro lugar, que as variações de resultados refletiram a complexidade da tarefa verbal, como sugere Goldman-Eisler (1958), dado que preparamos atividades variadas (apêndice 3).

Relativamente ao tipo das atividades, seguimos as instruções elaboradas por Krashen e Terrell (1998), como por exemplo, atentar para os itens lexicais, fornecer imagem visual, adaptar ao contexto, criar oportunidades para produção oral, elaborar atividades afetivas, dentre outros. Entretanto, de acordo com Lopes (2020), certas limitações articulatórias e lexicais podem propiciar a um "abrandamento nas funções da M.O" (p.107) que resultam, por exemplo, em um esforço na recuperação do significado e/ou a correspondência de conhecimentos prévios retidos na memória a longo prazo. Neste âmbito, convém relembrarmos que o processamento da leitura depende, sobretudo, da memória operatória. Isto significa a utilização dos processos cognitivos para reconhecer, integrar e (re)estruturar informações sintáticas, de palavras, como também de conteúdos (Baddeley, 1992; Lopes, 2020).

Como vimos anteriormente na caracterização das unidades didáticas, a primeira (1.3.1) consistia no trabalho a partir de um gênero textual já visto nos níveis anteriores, diferentemente da segunda unidade didática (1.3.2), que em comparação com a primeira, exigia um pouco mais de esforço interpretativo e, consequentemente, cognitivo referente a recepção e produção. Com isso, é possível que as variações individuais na capacidade da memória operatória auxiliem na explicação das diferenças (qualitativas e quantitativas) em vários aspectos da escrita e, sobretudo, do desempenho oral.

A propósito, Dewaele (2002) relembra que uma maior capacidade de M.O permite a interação entre informações sintáticas e pragmáticas, como também as múltiplas interpretações da linguagem por parte dos aprendentes (p.227-228). Paralelo a isto, participantes com alta capacidade de memória poderiam executar tarefas verbais mais complexas, com o monitoramento da sua produção, ao passo que os que possuem baixa capacidade de memória têm menos atenção controlada e por isso cometem mais erros (Rosen & Engle, 1997; Dewaele, 2002).

Dando continuidade, “whatever else language may do in human thought and action, it surely directs us to attend - while speaking- to dimensions of experience that are enshrined in grammatical categories” (Slobin, 1996, p.71). Portanto, quando refletimos sobre as aprendentes individualmente, presumimos sobre quais as classes gramaticais e/ou os itens lexicais que cada uma delas precisou de mais suporte na fala (ver 3.1). Ainda assim, houve uma semelhança no resultado das pausas nas classes gramaticais das três participantes, isto é, a categoria que mais se destacou nos dois ciclos planejados foi o verbo (ver 2.1). Em compensação, na oralidade não-planejada, alternaram, principalmente, entre substantivos e verbos. Ao fazer um paralelismo com a escrita, vimos que os erros das composições elaboradas pelas três participantes estavam fundamentalmente relacionados com o mesmo constituinte (ver 3.2), que também já tinha sido mencionado como desafiador no inquérito respondido pelas aprendentes (ver 1.1.2).

À vista disso, comprovamos o relacionamento interdependente e por vezes semelhante entre oralidade e escrita, como anteriormente atentou Duarte (2015) e Marcuschi (2001, 2010). Tal como relembra Widdowson (1958), ambas pertencem às habilidades de produção e são fundamentais, juntamente com as habilidades de recepção, para aprender uma nova língua. Sendo assim, por se tratar de um ambiente online de aprendizagem de L2, cabe reforçar a integração para todas as habilidades, de forma contextualizada, bem como estar consciente de eventuais limitações (Council of Europe, 2020). Para que isso aconteça, importa refletir sobre o papel do docente de L2, isto é, desde as competências que são necessárias (Afonso, 2006), até a relevância de ser um mediador intercultural.

Em contrapartida, notamos que o material verbal contribuiu para um melhor domínio do repertório linguístico, assim como para autocorreções mais frequentes, nomeadamente de um vocabulário procedente de uma L2 aprendida antes do português. Neste espaço, é fundamental mencionar o conceito de multicompetência explorado por Cook (2002), isto é, o conhecimento de mais de um idioma em uma mesma mente. Em síntese, o que é interessante para esta pesquisa é visualizar a “interconnection in which they are connected to a greater or lesser degree” (p.12)

essencialmente na oralidade, mas considerar também a sua relevância na escrita. Visto que a língua romena, assim como o português, faz parte das línguas românicas, era suposto que "closeness of languages may affect the relationship" (p.12), contudo, o que observamos nas três participantes, era uma influência maioritária de outras L2, especificamente do espanhol e do inglês.

Nessa perspectiva, justificamos tal ocorrência através da *Activation Threshold Hypothesis* (Paradis, 2004). Em linhas gerais, a hipótese considera a relação entre a frequência do uso de elemento(s) linguístico(s) e a capacidade para acessá-lo(s), regulada por um limiar neurológico. Levando em consideração que o falante bilíngue apresenta mais do que um sistema linguístico na mesma mente, todos eles ficam ativos durante a aprendizagem de uma L3 (Bialystok, 2001). Diante disso, a (re)ativação torna-se evidentemente mais difícil com itens usados durante um tempo menor.

Ademais, a perda linguística, por vezes momentânea, para acessar os itens lexicais, fonológicos e sintáticos necessários pode ocorrer em função da falta de estímulo, pelo uso e pela exposição intensiva de uma outra língua dominante (Flores, 2007), bem como da disponibilidade de acesso aos recursos "metalinguísticos para controlar o uso da língua" (Lopes, 2020, p.52). Em compensação, ao dispor da prática da leitura-escrita, pode-se fomentar a consciência metalinguística, organizacional e provavelmente mais controle do material linguístico a nível oral (Flower & Hayes, 1981; Lopes, 2020; Lopes & Pinto, 2021).

Outra justificativa seria a proximidade lexical (Cook, 2002) com relação ao espanhol. Ou seja, os aprendentes podem realizar empréstimos de outra(s) L2 aprendida(s) anteriormente e que está (estão) tipologicamente próxima(s) da língua-alvo em questão. A respeito, Hammarberg (2001) salienta que, com relação a uma L3, as transferências linguísticas advém principalmente de uma L2 e menos de uma L1. Visto que a interferência lexical é um fenômeno habitual entre falantes bilíngues, isso explica, por exemplo, o uso da *Interlanguage* (Selinker, 1972) ou do *Code-switching* (Grosjean, 1992).

Para além disso, importa também refletir sobre a qualidade do produto escrito das aprendentes, isto é, as correções objetivas não são suficientes para definir um bom

texto, por isso, recorremos a análise das produções das participantes por meio do conceito da densidade de ideias (Snowdon et al., 1999; Kemper et al., 2001; Lopes, 2020, 2021). Desse modo, vimos que as participantes que tiveram uma densidade de ideias mais elevada também produziram textos mais estruturados e com bons argumentos. Nesse sentido, importa referir que o conhecimento (enciclopédico e metalinguístico) e o relacionamento com a leitura e escrita, em L1 ou em outras L2s, são relevantes para o efeito dessas produções, como consideramos na hipótese inicial da investigação. Portanto, seria proveitoso incrementar mais alternativas, através do contato com a leitura-escrita em português L2, para incentivar a biliteracia em bilíngues adultos (Lopes & Pinto, 2021, 2022b), pois no nosso estudo encontramos benefícios que englobaram desde a apropriação da estrutura (textual e gramatical) e do vocabulário, como também transferências que cooperaram com o cariz criativo.

Por outro lado, apesar de ter sido um grupo pequeno e culturalmente homogêneo, sendo todas do gênero feminino, de mesma nacionalidade e apresentarem um domínio similar de outras línguas estrangeiras, convém recordar que "[...] os bilíngues não são um grupo homogéneo de aprendentes, motivo pelo qual nunca se pode esperar um desempenho equivalente de um grupo que varia muito em função da idade, experiência prévia ou aprendizagem de línguas anteriores." (Lopes & Pinto, 2021, p.4). Dessa forma, apesar de demonstrarem um interesse similar em aperfeiçoar a expressão oral, as três participantes apresentaram desempenhos diferentes, tanto na produção oral, quanto na produção escrita.

A partir da análise dos inquéritos, da verificação dos produtos orais e escritos (ver 2.1 e 2.2), bem como da observação do comportamento durante as regências, conhecemos o perfil das três aprendentes e vimos como cada resultado foi processado de acordo com as características individuais. De maneira objetiva, reparamos que a participante "A" era muito tímida, evitava se expor oralmente, seja em situações de participação oral espontânea ou quando as perguntas eram direcionadas pela docente. Já a participante "B", era extrovertida, sentia-se confortável em se expor oralmente, fazia brincadeiras e ria com frequência. Além disso, apesar de parecer ter "consciência" dos erros que cometia, não se inibia para falar e, quando sentia necessidade, solicitava

ajuda. Finalmente, a participante "C" era ansiosa, fato que também foi ressaltado por ela em algumas regências. Contudo, fazia eventuais intervenções orais e, nos exercícios com um pouco mais de tempo de controle de resposta, como os de compreensão oral após a reprodução de um audiovisual, respondia prontamente e assertivamente às questões.

Considerando as pesquisas de Gass e Selinker (1994), Cook (2002), Dewaele (2002), espera-se que os introvertidos tenham um melhor resultado nas formações escolares, em compensação, os extrovertidos se envolvem mais em atividades sociais e por isso aprendem melhor um idioma. Quanto à ansiedade, é possível que essa condição neurobiológica condicione o processamento de informações, cause limitações a nível de concentração na atividade proposta e/ou produza efeitos inibitórios nas tarefas de raciocínio verbal (Dewaele, 2002). Como conduzimos a turma de nível B1.2 durante todo o semestre, acompanhamos os resultados finais[5] que comprovam tal conjectura. Sendo assim, "A" obteve um resultado final "Excelente", enquanto "B" e "C" tiveram a mesma nota final, a qual se resume na classificação "Muito bom".

Entretanto, ao fazer um breve comparativo, as duas últimas participantes, respectivamente, produziram mais oralmente e, portanto, correram riscos maiores para manter a automaticidade na fala, tendo em vista as variantes consideradas ao longo desta pesquisa (ex: as pausas, os erros, as estruturas frásicas e do discurso, dentre outros). Dado que o processamento controlado sobrecarrega a M.O (Caplan & Waters, 1999; Dewaele, 2002), a participante que obteve um resultado superior limitou-se a não produzir enunciados de grande extensão e, por esse motivo, provavelmente dispôs de um maior controle na atividade de produção oral, como possivelmente esteve mais atenta aos erros que cometia após o *feedback* corretivo e as recomendações feitas pela docente (na oralidade e na escrita).

Outra consideração pertinente é que os bons resultados em notas quantitativas nem sempre equivalem ao sucesso na utilização de uma L2 (Cook, 2002, p.232-235), ou seja, as aprendentes podem ser melhores no desempenho de algumas habilidades linguísticas do que em outras. Desse modo, se tratando de um curso que não distingue

[5] As classificações do curso variaram de 0-10, as quais interpretamos com os seguintes referenciais: reprovado (0-4), suficiente (5), bom (6-7), muito bom (8), excelente (9-10).

os resultados por habilidade comunicativas específicas, pode haver uma interferência no resultado final. Paralelo a isso, sublinhamos que as médias finais consistiam em avaliações formativas e somativas a partir dos produtos orais e escritos realizados ao longo do semestre, como também dos exames finais. Dessa maneira, efetuamos uma avaliação contínua, crítica e mais precisa, como apontaram Freire (1996) e Tosatti (2019), que contribuíram para um acompanhamento mais progressivo e equilibrado.

Com efeito, entendemos que no nosso contexto de ensino, as variáveis introversão, extroversão e ansiedade possuem muita relevância. No que tange os dois primeiros fatores, verificamos que os extrovertidos falam mais, embora com "lower values of lexical richness and a higher proportion of semantic errors" (p.234) se comparado com um introvertido que "preferring more implicit/deictical speech styles and producing shorter utterances" (p.234), como também precisam de mais tempo para serem acessados, segundo Dewaele (2002). No caso dos ansiosos, variantes como o pensamento e o sentimento são colocadas em evidência, embora esses traços não sejam estáveis. Logo, tais circunstâncias são capazes de influenciar no desempenho das tarefas, podendo ser benéficas ou inibitórias (Gass & Selinker, 1994; Dawaele, 2002).

No caso do trabalho em questão, acreditamos que as características de personalidade refletiram no desempenho dos discursos, tal como cogitamos nas hipóteses desta investigação. Sem embargo, é fundamental ter em conta que a extroversão, a introversão e a ansiedade podem levar "to success in second language learning, although in different ways" (Cook, 2002, p.261). Ainda, não se deve esquecer que "second language learning is variable in its outcome (inter-learner differential success)" (Han, 2014, p.48), logo, sugerimos que os desempenhos das aprendentes sejam observados a partir dessa perspectiva.

Por fim, através do estudo com estudantes romenas do nível B1.2, concluímos que trabalhar a escrita como suporte da oralidade resultou em um melhoramento, ainda que gradual, da produção oral em português L2. Em suma, consideramos integrar, antes da oralidade, o *continuum* leitura-escrita (Lopes, 2020; Lopes & Pinto, 2021, 2022a, 2022b), uma vez que a leitura favorece o contato com estruturas frásicas mais complexas, fornece vocabulário, dentre outros benefícios cognitivos e

socioculturais, que no futuro exercerão influências para a produção escrita e, desde o nosso ponto de vista, mais confiança em momentos futuros de produção oral. Parafraseando Lopes (2022), a leitura pôde ser vista como um subsídio para a escrita e a escrita, por sua vez, pôde ser um subsídio para a oralidade. Apesar disso, consideramos que, mesmo com esse auxílio, às diferenças interindividuais irão influenciar na fluência oral. Ainda no que diz respeito a produção, Nunan (2003) relembra que os aprendentes de L2 desenvolverão mais fluência se tiverem mais chances de praticar. Visto que a fluência em L2 ocorre de forma gradual por meio do processo de aquisição-aprendizagem (Gass & Selinker, 1994), se tratando principalmente de um contexto online, sugerimos uma prática que vise o contato entre o oral e o escrito, conforme sugerimos na estratégia didática deste trabalho.

Referências Bibliográficas

Afonso, C. (2006). Professores de Língua Estrangeira: Que competências?. In R. Bizarro & F.Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-460). Porto Editora.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem.* Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho.

Barros, D. (2006). Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In D. Preti (Orgs.), *Fala e escrita em questão* (3ª ed., pp. 57-77). Humanitas- FFLCH/USP.

Brentano, L., & Finger, I. (2020). Biliteracia e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. *Letrônica, 13(*4), pp. 1-12. https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37528.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition.* Cambridge University Press.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho; L.F Barbeiro; A.C Silva; & J. Pimenta (Orgs.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp.11-26). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cassany, D. (2008). La expresión escrita. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Orgs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp.917-942). Sociedad Española de Librería.

Caplan, D., & Waters, G.S. (1999). Verbal working memory and sentence comprehension. *Behavioral and Brain Sciences,* 22 (1), pp.77-94.

Coimbra, I.,& Coimbra, O. (2012). *Gramática Ativa 2.* Lidel.

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

Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user.* Multilingual Matters Lda.

Council of Europe. (2020). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

Dewaele, J. (2002). Individual Differences in L2 Fluency: The Effect of Neurobiological Correlates. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 221-249). Multilingual Matters Lda.

Duarte, I. (2015). Textos orais: análise da conversa informal e ensino do português língua estrangeira. *Todas as Letras, 17(1)*, pp. 56-72. https://hdl.handle.net/10216/78734.

Duarte, I., & Carvalho, A. (2018). Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas orais informais no nível A. *Studia Philologia, 63(2)*, pp. 161-170. https://doi.org/10.24193/subbphilo.2018.2.10.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* University Press.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlan, R. (2006). Implicit and explicit corretive feedback and the acquisition of L2 grammar. *In Studies in Second Language Acquisiton,* 28(2), pp.339-368. https://doi.org/10.1017/S0272263106060141.

Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication. 28(2)*, pp. 122-128. https://doi.org/10.2307/356600.

Figueiredo, F. (1995). Aquisição e aprendizagem de segunda língua. *Signótica*, 7(1), pp. 39-57.

Flores, C. (2007). Language Attrition: uma sinopse das principais questões de investigação. *Diacrítica. Série Ciências da Linguagem*, 21(1), pp. 107-126.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387. https://doi.org/10.2307/356600.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.

Garrett, M. (1984). The organization of processing structure for language production: applications to aphasic speech. In D. Caplan, A. Lecours, & A. Smith (Eds.), *Biological Perspectives on Language* (pp.172-193). The MIT Press.

Garrett, M. (1988). Processes in language production. In F. J. Newmeyer (Eds.), *Linguistics: The Cambridge Survey* (pp.69-96). Cambridge University Press.

Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates.

Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics Experiments in Spontaneous Speech.* Academic Press.

Goodman, K., Goodman, Y., & Flores, B. (1979). *Reading in the Bilingual Classroom: Literacy and Biliteracy.* IA BOOKS.

Gouveia, C. (1996). *Pragmática. Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* Caminho.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp.51-62). North-Holland. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9.

Grosso, M. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp.262-226). Porto Editora.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hefeisen & U. Jessner (Orgs.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-41). Multilingual Matters.

Han, Z. (2014). From Julie to Wes to Alberto Revisiting the construct of fossilization. In Z. Han & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (pp.47-54). Benjamins. 10.1017/S0272263114000862.

Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing.* The University of Michigan Press.

Instituto de Inovação Educacional. (1994). *Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso.* Consultado a 09 de 02 de 2023. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/instrumentos_avaliacao.pdf.

Kasper, G. (1996). Introduction: Interlanguage Pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, *18(2)*. pp. 145-148. http://www.jstor.org/stable/44487875.

Kemper, S., Greiner, L., Marquis, J., & Mitzner, T. (2001). Language decline across the life span: Findings from the nun study. *Psychology and Aging*, 16(2), pp.227-239. https://doi.org/10.1037/0882-7974.16.2.227.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory.* Erlbaum.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications.* Longman.

Krashen, S., & Terrell, T. (1998). *The natural approach: Language Acquisition in the Classroom.* Prentice Hall Elt.

Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation.* MIT press.

Lopes, A. (2020). O *continuum leitura-escrita. Efeitos da compreensão leitora sobre a produção escrita em português L2 no nível C.* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Lopes, A. (2021). A densidade de ideias e a complexidade gramatical na avaliação da produção escrita em português L2. *Linguarum Arena*, (12), pp.11-28.

Lopes, A., & Pinto, M. (2021). A aprendizagem e o ensino da leitura-escrita em bilingues adultos: aspetos da sua complexidade neuropsicolinguística. *Letrônica*, 14 (2), pp. 1-13. https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38810.

Lopes, A., & Pinto, M. (2022a). Medir a qualidade da escrita em Português L2: a densidade de ideias. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto,* (*1)*, pp.197-218.

Lopes, A., & Pinto, M. (2022b). *A biletracia. Alguns aspetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita em L2.* Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Lounsbury, F. (1965). Transitional probability, linguistic structure and systems of habit-family hierarchies. In C.E. Osgood & T.A Sebeok (Orgs.), *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems* (pp 93- 101). Indiana University.

Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In M. J Freitas e A. L. Santos (Eds.)*, Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305-330). Language Science Press. 10.5281/zenodo.889441.

Marcuschi, L. (2001). Oralidade e escrita: uma ou duas leituras de mundo?. *Linha D'Água*, (15), pp. 41-62. https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i15p41-62.

Marcuschi, L. (2003). Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In E. Gärtner, M. J. P. Herhuth, & N. N Sommer (Eds.), *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira. Actas do IV congresso da Associação Alemã de Lusitanistas* (pp.15-39). Frankfurt: TFM.

Marcuschi, L. (2010). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. Cortez Editora.

Matos, S. (2008). A cultura pela língua. algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna (pp. 391-406). In F. Oliveira & I. M. Duarte (Orgs.), *O fascínio da linguagem.* Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Murray, D. (2013). *The craft of revision.* Wadsworth.

Namaziandost, E., Saray, A., Esfahani, F. (2018). The Effect of Writing Practice on Improving Speaking Skill among Pre-intermediate EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies, 8 (12)*, pp.1690-1697. 10.17507/tpls.0812.16.

Nhatuve, D. (2022). Foco na oralidade: uma estratégia eficiente para o ensino online de português como língua estrangeira. *Cadernos de PLE. Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna*. pp.57-75. https://doi.org/10.34624/cadernosple.v0i0.31038.

Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching.* Mc Graw Hill.

Odisho, E. (2007). A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, 2,* pp.3-28. https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/4015/3760.

Paradis, M. (1998). The other side of language: Pragmatic competence. *Journal Neurolinguistics,11*, pp.1-10. https://doi.org/10.1016/S0911-6044(98)00001-3.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism.* John Benjamins Publishing Company.

Pinto, G. (2005). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas,* 22, pp.337-372.

Pinto, G. (2009). O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia. In I. M Duarte, O. Figueiredo, & J. Veloso (Orgs.). *A linguagem ao vivo (*pp.43-61). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, G. (2013). *A importância da revisão na escrita.* Apresentada em Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas: Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (pp.352-361). Goiânia: Faculdade de Letras/UFG.

Pinto, G. (2018). A escrita: uma prática movida pela busca da melhor adequação da execução à intenção. *Revista Observatório.* 4 (4), pp.763-792. https://hdl.handle.net/10216/112546.

Rosen, V., & Engle, R. (1997). The role of working memory capacity in retrieval. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126 (3), pp. 211-227. https://doi.org/10.1037/0096-3445.126.3.211.

Saussure, F. (1973). *Curso de Linguística Geral*. Cultrix.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010 (*pp.721-737). National University of

Singapore, Centre for Language Studies.

Scliar-Cabral, L. (1991). *Introdução à Psicolinguística.* Ática Série Fundamentos 71.

Scliar-Cabral, L. (2018). Modelos psicolinguísticos de produção da linguagem verbal oral. *Gragoatá 23 (46)*, pp.427-447. https://doi.org/10.22409/gragoata.v23i46.33584.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10 (2)*, pp. 209-231. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209.

Selinker, L.,& Douglas, D. (1985). Wrestling with 'context' in interlanguage studies. *Applied Linguistics, 6(2),* pp.190-204. https://doi.org/10.1093/applin/6.2.190.

Slobin, D. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.)*, Rethinking linguistics relativity* (pp.70-96). University Press.

Snowdon, D.; Greiner, L.; Kemper, S.; Nanayakkara, N.; Mortimer, J. (1999). Linguistic ability in early life and longevity: Findings from the Nun Study. In Robine, J.-M.; Forette, B; Franceschi, C.; Allard, M. (Eds). *The paradoxes of longevity.* Springer-Verlag.

Tosatti, N. (2019). Avaliação em língua estrangeira: pesquisas e avanços. *Avaliação em língua portuguesa*, 32(104), pp.197-201. https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i104.4322.

Urbano, H. (1999). Variedade de planejamento no texto falado e no escrito. In D. Preti (Orgs.), *Estudos de língua falada: variações e confrontos* (2ª ed., pp. 131-151). Humanitas- FFLCH/USP.

Urbano, H. (2006). A linguagem falada e escrita de Helena Silveira. In D. Preti (Orgs.), *Fala e escrita em questão* (3ª ed., pp. 157- 188). Humanitas- FFLCH/USP.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem.* Relógio D'Água Editores.

Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication.* University Press.

Anexos

Anexo 1 - Oralidade espontânea

a) Interação oral 1

B: para mim… as palavras foram… *ahn…* foram…*ahn*…escolhidas? por…*ahn*…é não necessariamente sonoridade ou… ((respiro)) objetivo mas…( ) as emoções que lembram
C: eu acho que… liberdade é uma palavra que… deve… sol?… bem em qualquer idioma
P: *uhn*… sim… ok… e qual palavra não soa bem? dentre as opções da lista… da revista
C: não sei
P: todas (…)
C: nenhuma palavra
P: sim
C: me parece… *fea*
P: ok…
A: *uhn…* da lista?
P: *uhn…*
A: eu… eu gosto da palavra adeus…. ((barulho de digitação e sons fáticos)) porque… também se usa-se como… saudação e… e… *uhn…* e… *uhn…* não sei como dizer… é o …*uhn…* um modo indireto de dizer a… alguém que eu… lhe lhe lhe lhe desejo o melhor

Legenda: A, B, C = participantes; P= professora.

b) Interação oral 2

A: também acho que… algumas palavras são especiais porque… se há palavras que contêm sentimentos mas também há palavras que… tem um sentido que *ahn…* - - não sei… é muito é mais é muito complexo?
C: *uhn…*
A: ahn…por:: exemplo estava a pensar na palavra cor quando eu digo cor nós pensamos em tudas em tudos as cores que conhecemos
C: *ahn*… as palavras podem ser… *ahn…* não sei se esse palavra existe su...su... em romeno é *subiectivo… subiectiv*
P: *ah…* existe em português mas a pronúncia é um bocadinho diferente subjetivo
C: subjetivo

A: eu gosto do pensar que eu sou boa com palavras na… é… na minha cabeça quando eu penso e quando escrevo
P: ((risos))
A: mas quando eu falo muitas vezes sinto que não… não posso achar… as

palavras… *ahn*… justas ou… para *ahn*… essa situação

B: eu…eu acho que depende…*ahn*… das emoções que aqueles palavras…*ahn*…
P: *uhn*
B: *ahn* ((barulho de digitação))
C: trazem ((sussura))
B: tra…
B: que aqueles palavra… trazem na nossa…( ) na nossa cabeça na nossa… alma
P: *uhn.* é verdade

Legenda: A, B, C = participantes; P= professora.

a) Interação oral 3

C: ajuda-me, (*stiff)*? ((risos)) ( ) para…
P: não sei qual é a palavra
B: para ser… você mesmo
C: *to skape my emotions*
B: não…
P: ah, sim
B: não…
P: é como (...)
B: (...) na terapia nos aprenda não fugir das nossas emoções mas acetar… acetá-las
P: exatamente
B: ahn… ( ) e…
P: expressar (...)
B: (...) aprender a viver com aqueles emoções e…((respiro))ahn… ter… ahn… coragem de… ((risos)) de… dizer que agora… estou viver estou a viver esta esta emoçõe…esta esta ((risos)) emoção
P: emoção ((barulho de digitação))
B: (...) emoção… *ahn* está bem… estou e… vou a passar noutro momento mais tarde ((risos)) todas as emoções são… *ahn* boas para vivê-las não… não temos que escolher ((risos)) algumas boas e outras são más não ((risos))
P: é verdade
C: mas às vezes eu são…ahn.. sou tão *ahn*…ansiosa… que não me lembro como digo ((risos)) como se dice u não sei palavras básicas
P: mas isso em português ou em romeno? ou nos dois?
C: nos dois ((risos)) mas em português claro que… *more*… mais

Legenda: A, B, C = participantes; P= professora.

Anexo 2 - Produções textuais: 1º ciclo de análise

Participante A

Comecei a aprender português há um ano e meio. Quando vi que tu também queres estudar a língua, cri que posso ajudar-te com alguns conselhos já que tenho acumulado conhecimentos. É verdade que o processo de aprendizagem não é o mesmo para todos. Contudo, espero que as minhas sugestões serão úteis.

No início, considerava que o esforço e o trabalho que dedicava para conhecer a língua não eram suficientes. Agora, tenho mais confiança, por isso é aconselhável que não renuncies. Desejo que sempre te lembres disto.

Além disso, é melhor que mantenhas a ligação com a língua com regularidade. Julgo que assim evoluirás continuamente. Eu inscrevi-me num curso facultativo da minha faculdade e tenho aulas todas as semanas, tanto que ponho em prática o uso da língua e faço exercícios.

Ao mesmo tempo, é conveniente que saibas as regras da gramática. Se sabes estas regras, será mais fácil exprimir-te e os teus pensamentos em português serão mais coerentes.

No final, desejo que tenhas ventura no caminho da língua portuguesa.

Participante B

Aprender uma língua estrangeira pode ser um pouco difícil mas não impossível.
Há alguns passos que uma pessoa deveria seguir para aprender facilmente. Os meus conselhos seriam

1. Encontrar um professor que poderia explicar as regras e a pronúncia. Existem cursos individuais ou aulas em grupo. Talvez na cidade onde vives não existam professores. Os cursos podem ser online.
2. Usar aplicativos para fazer exercícios de gramática e vocabulário
3. É necessário ler. A leitura é uma maneira boa para enriquecer o vocabulário.
4. Ver filmes e programas de televisão é também muito importante
5. É importante que aprendas ao menos uma palavra nova todos os dias.

Participante C

Aprender português não é muito facil. Pelo menos no início. Mas, precisas que não desanimes-te.

A primeira coisa que tens de fazer desde o início é estar exposto a língua portuguesa, tanto na sua forma oral como na sua forma escrita, por menos 4 dias por semana, nem que seja só 15 minutinhos por dia. Então deve que tu encontres

bons materiais que te permitam ouvir e ler em português: artigos na internet, filmes, séries, vídeos de YouTube, podcasts, música. Também acho que é importante que esses materiais sejam sobre coisas que te entusiasmem. Mas apesar de ter exposto a língua tu tens que começar a aprender palavras, A melhor estratégia para começar a aprender vocabulário é aprender as palavras mais utilizadas. Apps como Duolingo ou Drops, pode ajudar. Porém, é preciso ter cuidado para não acabar dedicando todo o teu tempo de aprendizagem da língua a jogar no Duolingo.

Por último, mas não menos importante, para praticar e não esquecer o que aprendeste, tu precisas de interação. É por isso que eu recomendo que você se inscreva num curso.

Para a recapitular:

- siga um curso
- construa a tua própria lista de palavras mais comuns
- esteja exposto a língua portuguesa na forma oral e na forma escrita
- use um App como Duolingo ou Drops

Anexo 3 - Momentos de oralidade preparada: 1º ciclo de análise

Participante A
A: o meu texto *ahn…* contém.. 3.. conselhos*….ahn… ahn…* o primeiro é que agora tenho mais confiança quando falo português porque não renunciei ahn..por isso é aconselhável que não renuncies *ahn… ahn…* o segundo*…ahn…* é também muito parecido a que *estudante C* já disse que *ahn…* é melhor que mantenhas a ligação com uma língua com regularidade e… tentar… fazer… algo*… ahn…* leer ou… fazer exercícios em português ((suspiro)) e… o último conselho… é conveniente que saibas as regras da gramática…porque eu considero… que se saiba… se sabes as regras é mais fácil… falar porque… podes ordenar com facilidade os pensamentos e.. e… sabes como como exprimir-te

Legenda: A= participante; P= professora.

Participante B
B: eu escrevi um pequeno texto *ahn…* e diz que… ele diz que aprender uma língua estrangeira e diz… podo ler ou deveria… *hablar*…falar? P: é melhor que resuma assim B: ok P: algumas ideias porque depois eu vou ler e analisar com calma fazer as correções por isso eu só queria ouvir um bocadinho

B: ok eu escrevi que é na minha opinião é importante encontrar um professor… de que poderia explicar essa regras… *ahn ahn…* pois como *C e A* dissem também muito importante ((suspiro)) *ahn…* é… ouvir música ou ler principalmente *ahn…* ( ) ler é muito importante porque poderíamos *ahn…* enriquecer o vocabulário *ahn…* e fazer muitos exercícios é uma forma… uma maneira… *ahn…*de exercícios simples que parecem… simples mas eles são.. muito importantes muito importantes *ahn…* e elas ajudam *ahn…* ter as regras claras na nos… na cabeça *ahn…* ((risos))
P: *uhn…*
B: *ahn…*e… ver filmes também e ouvir música para mim por exemplo ver filmes ou ouvir música não foi uma maneira para aprender inglês por… por instância não é fácil para todos para todas as pessoas… na minha opinião *ahn…*para mim… ver a língua escrita ((risos)) és… é uma maneira fácil de aprender porque eu tenho… memória visual

Legenda: B= participante; P= professora.

Participante C

C: *ahn…* quando… ouvi por a primeira vez a…a português europeu… foi muito… ((risos)) muito difícil para compreender
P: sim?
C: sim… o acento é muito… duro? durro?
P: pode ser duro pode ser menos articulado mais difícil certo?
C: sim
P: ok
C: (…) porque eles… tentam de *ahn… delet*…de não pronunciar as vogais ((risos))
P: boa muito bem é verdade
C: ok ( )
C: mas *ahn…* depois um ano e meio ((risos)) ou posso dizer que mais fácil… muito mais fácil agora… até posso ouvir *podcast* na rádio não vou entender tudo mas…
P: bastante? o suficiente?
C: 70-80 por cento
P: ok bom muito bem e finalmente que conselhos e sugestões daria para alguém que está aprendendo o que quer aprender? de repente eu compartilho também as vossas ideias para os alunos nível A1 que estão agora aprendendo português
C: só que é muito muito importante de estar exposta a língua de ouvir de ler de falar *ahn…* não é suficiente só.. *ahn…* seguir um curso e *ahn…* por um… uma ou duas vezes por semana *ahn…* para mim *ahn…* porque gosto muito da música ahn… ouvir canções *ahn…* me ajuda muito *ahn…* uso o *Spotify…* criar uma lista que se chamar música portuguesa
P: ok
C:e tento de ouvir o musica não sei… quase todos os dias? música portuguesa… sim?

Legenda: C= participante; P= professora.

Anexo 4 - Produções textuais: 2° ciclo de análise

Participante A
Se eu fosse… Gostaria de dizer que há muitas coisas que faria se eu fosse uma pessoa diferente. Não obstante, não posso dizer isto. Se dissesse isto, seria como se eu quisesse viver outra vida ou tomar o lugar de outra pessoa. Visto que tenho a minha vida, não é bom pensar em outra. Ao mesmo tempo, se o meu caráter fosse diferente, como é que eu seria agora? Por exemplo, se fosse corajosa, viajaria para os limites do mundo; diria sempre a verdade; lutaria contra todos os meus medos. Se fosse decidida, não teria incertezas, tomaria decisões sem medo e soubesse como dedicar o meu tempo e como fazer tudo para não perder tempo. Se fosse perfeita, seria corajosa, decidida, seria tudo o que não são agora. Se fosse perfeita, não saberia o sentimento de medo ou de incerteza; venceria todos os meus medos; dominaria todas as minhas incertezas e olharia o mal nos olhos. Em suma, percebo que todas as hipóteses não me ajudarão saber o que faria se eu fosse…

Participante B
Se eu fosse um pensamento Era um dia escuro de primavera. No meu escritório estava muito frio mas era um dia muito especial porque eu podia enfim ouvir de novo algumas canções que eu não quis ouvir por muito tempo. E estava a pensar naquele tema: “Se eu fosse...”. O que era o que eu poderia ser? Não era fácil. De repente pensei: e se eu fosse um pensamento? Acho que poderia voar e me encontrar de um momento em qualquer lugar neste mundo. Ainda não era fácil. Há tantos lugares que eu queria visitar! E que tipo de pensamento queria ser? Na minha mente vários momentos chegaram. Aonde eu queria ir primeiro se eu fosse um pensamento? O meu primeiro pensamento está no caminho para ver as pessoas que eu quero e não estão aqui comigo. E o meu pensamento está a sorrir.

Participante C
Se eu fosse a pessoa que sou hoje, entenderia muito mais cedo que uma coisa que não se deixa para mais tarde é passar tempo com seus entes queridos. Hoje sei que a dica: "O tempo não espera e não volta", é um fato, uma verdade indubitável. Eu sei que talvez nos pensemos em isso muitas vezes, mas só quando alguma coisa irreversível acontece é que realmente entendemos. Sinto saudade dos meus avós! Tive a sorte de tê-los em minha vida por muitos anos, mas hoje sinto que se alguém pudesse inventar uma máquina do tempo eu ficaria muito feliz. Seria tão bom se todo o tempo que passamos com as pessoas que amamos fosse mai lento!

Anexo 5- Momentos de oralidade preparada: 2° ciclo de análise

Participante A
A: *ahn…* eu disse que… não é bom…*ahn…*pensar… *ahn…* como… o que faria se eu fosse outra perso pessoa mas:… *ahn…ahn…* porque já tem tenho uma vida mas *ahn…*posso perguntar *ahn…*o que faria se… se eu tivesse outro caráter *uhn…*por isso fiz:…três…*ahn…* P: perguntas? ((sussuro)) A: não não perguntas não sei…três… P: sugestões? A: 3…. sim… é… o… o… meu microconto é ((suspiro)) dividido em trê…três… *ahn…*pa… partes se eu fosse… *ahn…* corajosa se eu fosse decidida ou se eu fosse perfeita… e… em… em cada dessas partes eu… digo o que faria se eu fosse assim

Legenda: A= participante; P= professora.

Participante B
B: eu tive uma ideia e quando pensei escrever de repente…*ahn…ahn…*fiquei ((risos)) sem… outras ideias… ((risos)) mas eu eu pensei…estava aqui no meu escritório *ahn…* estava… ver… lá fora que está muito frio…((risos)) também no meu… neste quarto também está muito frio ((risos))… tenho muitas roupas…*ahn…*((suspiro)) estava pen…estava a pensar o que eu… poderia ser ((risos)) P: ok B: *ahn…* e pensei na na…nalguns animais…o…*ahn…* era… era um pouco difícil para mim *ahn…* então… estava a ouvir alguma música portuguesa… eu não vi por muito tempo…este este conto que eu estou a dizer a dizer agora é é parte do meu…((risos)) *ahn…* P: da sua história

B: (...) do microconto sim
P: ou microconto sim ótimo ((sussura))
B: e... estava a ouvir alguma.... música e de repente eu pensei... ((barulho do googlemeet)) e se eu fosse um pensamento?
P: *uhn...* interessante vamos ver o que saiu dessa ideia
B: é sim...mas *ahn...ahn...ahn...* era difícil... *uhn...*pensar o... aonde era... *ahn...* o lugar aonde eu queria ir...*ahn...*pensava que seria... se eu era... se fosse um pensamento poderia ir... em qualquer momento em qual qualquer lugar neste mundo... *ahn...* e era muito difícil de... decidir onde ir... porque...*ahn...* a ainda eu não vi este mundo ((risos))... e visitei só alguns lugares alguns países... *ahn...*não poderia imaginar como...*ahn...*era ver outros lugares então... pensei que se eu fosse um pensamento eu podria ir *ahn*... ver as pessoas que eu quero e não estão *ahn...* aqui comigo...*ahn...*e...e porque tive várias experiências com aqueles pessoas...*ahn...*muitos *ahn*... sentimentos *ahn*... chegaram ((risos)) na minha ...cabeça...*ahn...*mas *ahn...* mas pensei que eu queria a ser um bom pensamento...*ahn...*não consegui escrever isto mas...*ahn...ahn...*seria um...eu...se eu fosse um pensamento eu seria um bom pensamento... que... sorria quando ver... *ahn...*as pessoas que... eu quero

Legenda: B= participante; P= professora.

Participante C

P: (...) está um pouco triste hoje?
C: sim
P: ok
C: e o meu texto... *ahn...* é nesta linha
P: ok não faz mal
C: *ahn...*eu penso que...pensei que se eu fosse a pessoa que sou hoje entenderia muito mais cedo que *ahn...*uma coisa que...não se deixa pa para mais tarde é passar tempo com... seus entes queridos...((suspira)) hoje sei que a dica...*ahn...* o tempo não espera e não volta... é uma fato é um fato...uma verdade induvidável...*ahn...*eu sei que...talvez nos....*ahn...*pensemos muita vezes...muitas vezes em isso... mas só quando alguma coisa irreversível acontece e que ela re realmente entendemos...*ahn...*sinto saudades de dos meus avós tive a sorte de tê-los em na minha vida...*ahn* por muitos anos mas hoje sinto que se alguém pudesse inventar a uma máquina do tempo ((suspira))... eu ficaria muito feliz...*ahn...*e não sei... penso que seria tão bom se todo o tempo que passamos com as pessoas com as pessoas que amamos... fosse mais lento

Legenda: C= participante; P= professora.

Anexo 6 - Normas para transcrição de textos orais

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram [lá... B. [cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: *ah*,*éh*, *ahn*, *ehn*, *uhn*, *tá* (não por está: *tá?* você está brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::...(*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

Anexo 7 - Declaração de consentimento (*Google forms*)

Declaração de Consentimento para coleta de dados durante as aulas de Português

Caros(as) estudantes,

Eu, **Catarina Oliveira de Araujo,** estou desenvolvendo um estudo cujo tema é: *A escrita como reforço da oralidade em Português como Língua Estrangeira,* no âmbito da dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

A sua participação neste estudo consiste:

1.1 Na autorização da coleta de dados, orais e escritos, realizados durante as aulas de Português;

2. Vale destacar que:

2.1 Parte da coleta de dados é gravada em áudio, durante alguns momentos da aula, e outra parte será a recolha das produções escritas, sendo as informações tratadas de forma **totalmente anônima**. Os dados pessoais e imagem dos estudantes não serão revelados. Além disso, todos os nomes serão ocultados, para garantir o anonimato do aprendente;

2.2 A participação neste estudo é **voluntária**, sendo possível desistir do mesmo sem qualquer consequência;

2.3 As informações são **confidenciais** e serão utilizadas **apenas para efeitos de pesquisa acadêmica**.

Agradecemos a sua atenção e colaboração neste projeto. Ele é fundamental para apoiar o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelo mundo.

( ) Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram dadas.

( ) Permito a utilização dos dados que fornecemos de forma voluntária, confiando que apenas serão usados para efeitos de pesquisa acadêmica e nas garantias de confidencialidade e anonimato.

( ) Aceito participar deste estudo e autorizo a recolha de dados orais e escritos durante o curso de português.

3. Nome do(a) participante: _____

Porto, 21 de fevereiro de 2023.



Anexo 8 - Avaliação das regências

Qual nível frequentou? *

- ○ A1.1 + A1.2 (anual)
- ○ A1.2 (semestral)
- ◉ B1.1+ B1.2 (anual)
- ○ B1.2 (semestral)

Sobre o curso: *

	Ruim	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Materiais	○	○	○	◉
Professora	○	○	○	◉
Organização	○	○	○	◉
Explicação e resolução de dúvidas	○	○	○	◉

O que você **mais** gostou? *

Gostei da variedade de exercícios (gramática, vocabulário, leitura, audição). Também gostei dos elementos de cultura. Falamos sobre muitos temas: comida, filmes, literatura...

O que você gostou **menos**? *

Tudo foi interessante. Não quero dizer algo negativo.

Comentários e sugestões!

Geralmente, o curso foi bem-estruturado e completo. Julgo que em tempo verá-se quanto temos aprendido do nível B1. Uma sugestão: penso que e bom incluir mais exercícios de vocabulário nas aulas. Os alunos precisam de muita prática com palavras.

Qual nível frequentou? *

- ○ A1.1 + A1.2 (anual)
- ○ A1.2 (semestral)
- ◉ B1.1+ B1.2 (anual)
- ○ B1.2 (semestral)

Sobre o curso: *

	Ruim	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Materiais	○	○	○	◉
Professora	○	○	○	◉
Organização	○	○	○	◉
Explicação e resolução de dúvidas	○	○	○	◉

O que você **mais** gostou? *

Gostei da variedade de exercícios (gramática, vocabulário, leitura, audição). Também gostei dos elementos de cultura. Falamos de temas diferentes: comida, filmes, literatura...

O que você gostou **menos**? *

Tudo foi interessante. Não quero dizer algo negativo.

Comentários e sugestões!

Geralmente, o curso foi bem-estruturado e completo. Julgo que, em tempo, verá-se quanto temos aprendido do nível B1.

Qual nível frequentou? *

- ○ A1.1 + A1.2 (anual)
- ○ A1.2 (semestral)
- ◉ B1.1+ B1.2 (anual)
- ○ B1.2 (semestral)

Sobre o curso: *

	Ruim	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Materiais	○	○	◉	○
Professora	○	○	○	◉
Organização	○	○	◉	○
Explicação e resolução de dúvidas	○	○	○	◉

O que você **mais** gostou? *

Gostei muito da oportunidade de experimentar o sotaque brasileiro e também as semelhanças e diferenças entre o português europeu e o português brasileiro

O que você gostou **menos**? *

Que não nos víamos com mais frequência. Eu teria gostado de encontrar-nos duas vezes por semana.

Comentários e sugestões!

Muito obrigada pela oportunidade. Espero que encontramos-nos de novo em outra ocasião e talvez teremos mais tempo para conversar sobre o português e o romeno como idiomas latinas.

Apêndices

Apêndice 1- Planos de aula da unidade didática 1

Unidade letiva 1

Conteúdo(s)	Presente do conjuntivo/subjuntivo (introdução).
Competência(s)	- Produção (oral e escrita); - Recepção (compreensão oral).
Objetivo(s) específico(s)	- Identificar as informações úteis do vídeo; - Praticar as dificuldades fonéticas; - Explorar o vocabulário apresentado no vídeo; - Analisar as regras básicas do tópico gramatical.
Estratégias	- Reproduzir mais de uma vez o vídeo, de acordo com a necessidade das alunas; - Registrar as respostas na lousa eletrônica; - Estimular a busca por um léxico já conhecido; - Acionar o conhecimento metalinguístico.
Descritor(es) de desempenho	No fim da atividade, os alunos devem ser capazes de compreender o conteúdo geral do vídeo, aperfeiçoar a pronúncia, responder as perguntas da tarefa de compreensão e relacionar o tópico gramatical na atividade estabelecida.
Forma(s) de participação do aluno	Participação oral e escrita.

Unidade letiva 2

Conteúdo(s)	Presente do Conjuntivo/Subjuntivo vs. Presente do Indicativo;
Competência(s)	- Produção (oral e escrita); - Recepção (compreensão escrita).
Objetivo(s) específico(s)	- Contrastar o presente do conjuntivo com o presente do indicativo. - Criar frases comparando as diferenças gramaticais.
Estratégias	- Recuperar ideias da aula anterior; - Resgatar informações que já sabem sobre o conteúdo; -Sinalizar os contrastes entre as frases através da ferramenta da lousa eletrônica; - Antecipar o título do poema da aula seguinte.
Descritor(es) de desempenho	No fim da atividade, os alunos devem ser capazes de dominar os usos do tópico verbal de maneira contrastiva.

Forma(s) de participação do aluno	Participação oral e escrita.

Unidade letiva 3

Conteúdo(s)	- A poesia e o escritor português Alexandre Manuel Vahia de Castro O'Neill; - Conselhos e sugestões com o modo conjuntivo; texto de opinião.
Competência(s)	- Produção (oral e escrita); - Recepção (compreensão oral e escrita).
Objetivo(s) específico(s)	- Interpretar o material oral e escrito; -Produzir um texto de acordo com os critérios estabelecidos; -Sintetizar oralmente o que foi produzido no texto escrito.
Estratégias	- Leitura cuidada e interpretação compartilhada do texto; - Sugerir leituras alternativas; - Auxiliar a consolidação de uma opinião; - Registrar palavras-chave na lousa eletrônica.
Descritor(es) de desempenho	No fim da atividade, os alunos devem ser capazes de produzir um texto escrito e sintetizá-lo oralmente.
Forma(s) de participação do aluno	Participação oral e escrita.

Apêndice 2 - Planos de aula da unidade didática 2

Unidade letiva 4

Conteúdo(s)	- A escritora brasileira Clarice Lispector; - O gênero textual: crônica
Competência(s)	- Produção (oral e escrita); - Recepção (compreensão oral e escrita).
Objetivo(s) específico(s)	- Discutir sobre as informações úteis do vídeo; - Refletir sobre o papel da escritora na literatura de Língua Portuguesa.
Estratégias	- Reproduzir mais de uma vez o vídeo, de acordo com a necessidade das alunas; - Promover a reflexão sobre a articulação através da comunicação da autora. - Leitura cuidada e interpretação compartilhada do texto.

Descritor(es) de desempenho	No fim da atividade, os alunos devem ser capazes de compreender e interpretar as informações orais e escritas a partir das perguntas sugeridas.
Forma(s) de participação do aluno	Participação oral e escrita.

Unidade Letiva 5

Conteúdo(s)	Pretérito Imperfeito do Conjuntivo/Subjuntivo.
Competência(s)	- Produção (oral e escrita); - Recepção (compreensão escrita).
Objetivo(s) específico(s)	- Interpretar o texto; - Explorar o vocabulário desconhecido; - Examinar o tópico gramatical.
Estratégias	- Refletir sobre o conteúdo do texto; - Identificar estruturas gramaticais; - Apontar respostas na lousa eletrônica.
Descritor(es) de desempenho	No fim da atividade, os alunos devem ser capazes de interpretar o texto em sua totalidade e compreender as regras do tópico verbal.
Forma(s) de participação do aluno	Participação oral e escrita.

Unidade Letiva 6

Conteúdo(s)	- Pretérito Imperfeito do Conjuntivo/Subjuntivo (conclusão); - Gêneros textuais: a crônica *vs.* o microconto.
Competência(s)	- Produção (oral e escrita); - Recepção (compreensão escrita).
Objetivo(s) específico(s)	-Produzir um texto de acordo com os critérios estabelecidos; -Sintetizar oralmente o que foi produzido no texto escrito.
Estratégias	- Sinalizar sobre as diferenças entre os - Colaborar com ideias para o tema do texto; - Registrar palavras-chave na lousa eletrônica.
Descritor(es) de desempenho	No fim da atividade, os alunos devem ser capazes de produzir um texto escrito e sintetizá-lo oralmente.
Forma(s) de participação do aluno	Participação oral e escrita.

Apêndice 3 - Fichas de trabalho

FACULTATEA de LITERE

Universitatea„Alexandru Ioan Cuza" Iaşi,
Curso de Português Língua Estrangeira, nível B1.2
Docente estagiária: Catarina Araujo

AULA 5 e 6

1. **Leia a tirinha do Armandinho:**



(Disponível em: Tirinhas do Armandinho- https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/118369981509/tirinha-original)

a) **Quais são as suas palavras preferidas em português e em romeno?**

_____

_____

_____

2. Assista ao vídeo "Estrangeiros tropeçam no português" produzido pela BBC Brasil:



Disponível em:
(https://www.youtube.com/watch?v=ks3Q8RGhIF0&t=56s)

2.1 Após ver o vídeo, responda às perguntas:

a) Como podemos pronunciar as palavras do vídeo e o que elas significam? Depois, faça as correspondências das imagens e significados na atividade:
(https://wordwall.net/resource/52975328)

b) Quais palavras ainda geram dificuldades na sua pronúncia em português?

_____

_____

_____

3. Presente do Conjuntivo/Subjuntivo

- Usamos para expressar uma incerteza, um desejo, um sentimento, etc.

- Forma-se a partir da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, a que se retira a desinência -o e se substitui por -e, para os verbos em -ar. E por -a, para os verbos em -er, -ir.

- **Verbos Regulares (1ª pessoa do singular)**

infinitivo	presente do indicativo	presente do conjuntivo/subjuntivo
falar		
aprender		
assistir		

Verbos Regulares - Presente do conjuntivo/subjuntivo

	falar (-ar)	aprender (-er)	assistir (-ir)
eu			
tu			
ele/ela/você			
nós			
eles/elas/vocês			

- **Casos especiais**

	-car (ficar, trocar, etc.)	**-gar (pagar, ligar, etc.)**	**-cer (conhecer, descer, etc.)**	**-çar (começar, dançar, etc.)**
eu	fique	pague	conheça	comece
tu	fiques	pagues	conheças	comeces
ele ela/ você	fique	pague	conheça	comece
nós	fiquemos	paguemos	conheçamos	comecemos
eles/ elas/ vocês	fiquem	paguem	conheçam	comecem

- **Verbos Irregulares**

	Ser	**Estar**	**Ir**	**Dar**	**Querer**	**Saber**
eu	seja	esteja	vá	dê	queira	saiba
tu	sejas	estejas	vás	dás	queiras	saibas
ele/ela/ você	seja	esteja	vá	dá	queira	saiba
nós	sejamos	estejamos	vamos	demos	queiramos	saibamos
eles/elas/ vocês	sejam	estejam	vão	deem	queiram	saibam



- **O verbo Haver é um verbo impessoal* - haja (presente do conjuntivo/subjuntivo)**

4. Responda às perguntas utilizando o presente do subjuntivo de acordo com as imagens do vídeo:



a) Será que eles vão aprender a falar português?

_____.



b) Achas que ele pode pronunciar facilmente esta palavra?

_____.



c) Será que ele precisa de ajuda?

_____.



d) Acha que o espanhol consegue aprender/pronunciar as palavras português com mais facilidade?

_____.

4.2. De acordo com o vídeo e o tema de discussão da aula, construa 3 frases com os verbos OUVIR, FALAR, APRENDER no presente do conjuntivo.

a) _____

b) _____

c) _____

Modo indicativo ou modo conjuntivo?



Gramática Ativa 2 (2012)

- **Complete com os verbos no presente do conjuntivo/subjuntivo:**

a) É importante que _____ (fazer) a leitura em voz alta.

b) Para melhorar, basta que eles _____ (praticar) a entonação.

c) Com o passar do tempo, é provável que eles _____ (melhorar) a pronúncia.

d) É impossível que ele _____ (aprender). Ele nunca estuda.

e) Convém que vocês _____ (comparecer) a aula de português.

f) É aconselhável que _____ (estudar) um pouco todos os dias.

g) É interessante que vocês _____ (revisar) os conteúdos anteriores.

h) É provável que eu _____ (saber) melhor estes verbos depois de estudar.

FACULTATEA de LITERE

Universitatea„Alexandru Ioan Cuza" Iaşi,
Curso de Português Língua Estrangeira, nível B1.2
Docente estagiária: Catarina Araujo

AULA 6 (continuação)

1. Porto Editora: "A PALAVRA DO ANO"



Sobre a iniciativa

A PALAVRA DO ANO® é uma iniciativa da Porto Editora que tem como principal objetivo sublinhar a riqueza lexical e o dinamismo criativo da língua portuguesa, património vivo e precioso de todos os que nela se expressam, acentuando, assim, a importância das palavras e dos seus significados na produção individual e social dos sentidos com que vamos interpretando e construindo a própria vida.

(Disponível em: https://www.portoeditora.pt/noticias/as-dez-palavras-que-marcaram-2022/216405)

1.1 A revista BULA fez uma eleição para descobrir as 40 palavras mais belas da língua portuguesa. Leia o fragmento do texto:

"Pedimos aos leitores e colaboradores da Revista Bula que apontassem as palavras mais bonitas da língua portuguesa. Mais de 5,5 mil participantes responderam a enquete. Obviamente que listas são sempre incompletas, idiossincráticas. Sabe-se que, como a percepção, a opinião — que é a base da maioria das listas —, é algo individual. O resultado não pretende ser abrangente ou definitivo e corresponde apenas à opinião das pessoas consultadas. Eis o resultado em ordem alfabética."

1.2 Visite o site e veja se concorda com as palavras escolhidas:
https://www.revistabula.com/4377-as-40-palavras-mais-belas-da-lingua-portuguesa/



Opinião

1.3 Após ler o texto da revista bula e analisar as escolhas pelos leitores, que palavras pensam que são mais bonitas? E que palavras pensam que "não são tão bonitas"?

Utilize o modo indicativo ou subjuntivo para elaborar a sua resposta.

ex: Não penso que "adeus" seja uma palavra bonita, para mim parece muito triste.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

FACULTATEA de LITERE

Universitatea„Alexandru Ioan Cuza" Iaşi,
Curso de Português Língua Estrangeira, nível B1.2
Docente estagiária: Catarina Araujo

AULA 7

1. Leia:

Alexandre Manuel Vahia de Castro O'Neill de Bulhões (1924-1986).



Foi um dos fundadores do Movimento Surrealista de Lisboa. Além da poesia, escreveu livros de prosa, traduções, bem como publicidades.

- **Ver bibliografia completa em:**
  (https://alexandreoneill.bnportugal.gov.pt/biografia-1924-1944/**)**

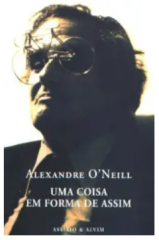
- **Alguns livros:**



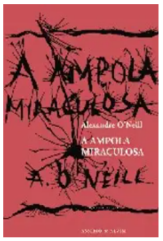
Poesias Completas & Dispersos
Assírio & Alvim
03-2022



Já Cá Não Está Quem Falou
Assírio & Alvim
04-2008



Uma Coisa em Forma de Assim
Assírio & Alvim
06-2004



A Ampola Miraculosa
Assírio & Alvim
04-2007



Poesias Completas
Assírio & Alvim
05-2007



As Andorinhas Não têm Restaurante
MHIJ - Editores
11-2008

- **Outras sugestões de leitura estão disponíveis no *Classroom*** 📚🤓

1.1 Agora leia o poema do escritor português e responda às perguntas:

Alexandre O'Neill - Há palavras que nos beijam

Há palavras que nos beijam
Como se tivessem boca.
Palavras de amor, de esperança,
De imenso amor, de esperança louca.

Palavras nuas que beijas
Quando a noite perde o rosto;
Palavras que se recusam
Aos muros do teu desgosto.

De repente coloridas
Entre palavras sem cor,
Esperadas inesperadas
Como a poesia ou o amor.

(O nome de quem se ama
Letra a letra revelado
No mármore distraído
No papel abandonado)

Palavras que nos transportam
Aonde a noite é mais forte,
Ao silêncio dos amantes
Abraçados contra a morte.

(No reino da Dinamarca, 1958)

Para ouvir: *Mariza - Há palavras que nos beijam.*
(https://www.youtube.com/watch?v=Up_EG7mvGoQ)

a) **Como interpreta o poema?**

_____

_____

_____

b) **Por que é que algumas palavras são especiais?**

_____

_____

_____

c) **Você se considera uma pessoa "boa com palavras"?**

_____

_____

_____

d) **Qual o poder das nossas palavras? Na sua opinião, há um impacto, nas nossas vidas e na vida do outro, tudo aquilo que dizemos?**

_____

_____

_____

- **Presente do Conjuntivo/Subjuntivo (revisão e mais alguns usos):**

2.1 Depois de expressões impessoais (expressar probabilidade, possibilidade, eventualidade, valor):

ex: É importante que ele _____ (conhecer) bem as palavras.

2.2 Verbos ou expressões que indicam opinião na negativa (ex: pensar, achar, crer, acreditar, etc.)

ex: Não penso que o modo conjuntivo _____(ser) difícil.

2.3 Talvez

ex: *Talvez elas _____ (ser) boas com as palavras.*

2.4 Expressões e verbos de desejo, emoção, vontade, dúvida, sentimento, ordem, etc. (ex: duvidar, desejar, preferir, exigir, querer, pedir, sugerir, propor, etc.)

ex: *Desejo que elas _____(vir) para Portugal.*

2.5 Antecedente indefinido numa frase relativa.

ex: Conhece alguém que _____ (falar) português na Romênia?

2.6 Oxalá (que), Tomara que, Quem me dera que, etc.

ex: Tomara que ela _____ (dizer) algo interessante na aula.

2.7 Conjunções: embora, caso, mesmo que, antes que, ainda que, etc.

ex: Ainda que _____ (estar) triste, vou pensar em algo positivo.

2.8 Há quem…

ex: Há quem _____ (viver) reclamando.

2.9 Onde quer que, por mais que, por muito que, etc.

ex: Por mais que _____ (descansar), está sempre cansada.

3. Imagine que tem um(a) amigo(a)/colega romeno(a) que gostaria de começar a estudar português. Reflita sobre o seu processo de aprendizagem e proponha alguns conselhos e sugestões sobre o aprendizado da língua portuguesa que possam ajudar a/o aprendente.

- **Aprender português…?**



Desenho do quadrinista Liniers da personagem Enriqueta.
Disponível em:
(https://www.comunidadbaratz.com/blog/19-vinetas-de-liniers-que-representan-perfectamente-la-pasion-hacia-los-libros-y-la-lectura/)



Instruções:

- O seu texto deverá conter entre 80-100 palavras;
- Poderá anexar o texto no espaço disponível no *Classroom* para correção;
- Escolha algumas palavras-chaves presentes no seu texto para resumir e fazer algumas reflexões sobre o que escreveu para a turma.



- **Faça algumas reflexões sobre o que escreveu através das palavras-chave que selecionou:**

Brainstorming - palavras-chave do texto

FACULTATEA de LITERE

Universitatea„Alexandru Ioan Cuza" Iaşi,
Curso de Português Língua Estrangeira, nível B1.2
Docente estagiária: Catarina Araujo

AULA 9

1. Leia o texto:

Clarice Lispector, a escritora inqualificável no estilo e na forma.

"Dona de uma personalidade enigmática e de uma linguagem poética e inovadora, a autora foi reconhecida como uma das mais importantes literatas do século XX e forjou para si uma lenda que segue atual."

"[...] Chaya Pinkhasovna Lispector foi o nome que recebeu ao nascer, em 10 de dezembro de 1920, na localidade ucraniana de Chetchelnik. De origem judaica, foi a terceira filha de Pinkhas e Mania. Seu nascimento motivou uma pausa no caminho de fuga da família numa época de fome, caos e perseguição racial. No ano seguinte ao nascimento de Clarice, toda a família fugiu dos *pogroms* antissemitas, primeiro para a Moldávia e Romênia, e mais tarde, em 1922, para Maceió, onde alguns parentes já estavam. Ao chegar ao Brasil, todos adotaram nomes portugueses: Pinkhas se tornou Pedro, Mania virou Marieta, e Chaya recebeu seu novo nome de Clarice."

(Fragmento retirado de: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/10/cultura/1544426497_594113.html)



Imagem retirada de: (https://www.rocco.com.br/especial/claricelispector/)

Documentário: Clarice Lispector, 100 anos:
(https://www.youtube.com/watch?v=kw9fUfy5sPk)

1.1 Assista ao documentário (00:00-3:20) e responda às questões:

a) Quando Clarice começou a escrever? E quais gêneros literários ela dedicou a sua escrita?

_____

_____

_____

b) Como era a produção da autora da adolescência?

_____

_____

c) O que ela pensa sobre a comunicação com o adulto e com a criança?

_____

_____

_____

- **Transcrição do diálogo entre Clarice e o Entrevistador (1:11-3:02).**

Entrevistador: Quando a jovem, praticamente adolescente, Clarice Lispector, descobre que realmente é a literatura aquele campo de criação humana que mais a atrai, a jovem Clarice tem algum objetivo específico ou apenas escrever sem determinar um tipo de público?
Clarice: Apenas escrever
Entrevistador: Você podia nos dar uma ideia do que era a produção da adolescente Clarice Lispector?
Clarice: Caótica, intensa e inteiramente fora da realidade da vida.
Entrevistador: Desse período, você se lembra do nome de alguma produção?
Clarice: Bom, eu escrevi várias coisas antes de publicar o meu primeiro livro, já escrevia para revistas, contos, jornais, eu ia com uma timidez enorme, mas uma timidez de ousada, eu era… eu sou tímida e ousada ao mesmo tempo, chegava lá na revista e dizia: eu tenho um conto, você quer publicar? aí… eu me lembro que uma vez o senhor Raimundo Magalhães Júnior que olhou, leu um pedaço e olhou para mim e disse: você copiou isso de

quem?
eu disse: de ninguém, é meu
ele disse: você traduziu?
eu disse: não
ele disse: então vou publicar
era assim, era nessa base
Entrevistador: é mais difícil você se comunicar com o adulto ou com a criança?
Clarice: Quando eu me comunico com criança, é fácil, porque sou muito maternal. Quando eu comunico com o adulto, na verdade eu tô comunicando com o mais secreto de mim mesma, aí é difícil, né?
Entrevistador: O adulto é sempre solitário?
Clarice: O adulto é triste e solitário.

2. Leia o texto e depois responda às questões:

Se eu fosse eu - Clarice Lispector

Quando eu não sei onde guardei um papel importante e a procura revela-se inútil, pergunto-me: se eu fosse eu e tivesse um papel importante para guardar, que lugar escolheria? Às vezes dá certo. Mas muitas vezes fico tão pressionada pela frase "se eu fosse eu", que a procura do papel se torna secundária, e começo a pensar, diria melhor SENTIR.

E não me sinto bem. Experimente: se você fosse você, como seria e o que faria? Logo de início se sente um constrangimento: a mentira em que nos acomodamos acabou de ser movida do lugar onde se acomodara. No entanto já li biografias de pessoas que de repente passavam a ser elas mesmas e mudavam inteiramente de vida.

Acho que se eu fosse realmente eu, os amigos não me cumprimentariam na rua, porque até minha fisionomia teria mudado. Como? Não sei.

Metade das coisas que eu faria se eu fosse eu, não posso contar. Acho por exemplo, que por um certo motivo eu terminaria presa na cadeia. E se eu fosse eu daria tudo que é meu e confiaria o futuro ao futuro. "Se eu fosse eu" parece representar o nosso maior perigo de viver, parece a entrada nova no desconhecido.

No entanto, tenho a intuição de que, passadas as primeiras chamadas loucuras da festa que seria, teríamos enfim a experiência do mundo. Bem sei, experimentaríamos enfim em pleno a dor do mundo. E a nossa dor aquela que aprendemos a não sentir. Mas também seríamos por vezes tomados de um êxtase de alegria pura e legítima que mal posso adivinhar. Não, acho que já estou de algum modo adivinhando, porque me senti sorrindo e também senti uma espécie de pudor que se tem diante do que é grande demais.

(Clarice Lispector - *In* Aprendendo a Viver, 2004)

2.1 Qual o tema do conto?

_____

_____

_____

2.2 Selecione 3 palavras-chaves do texto e justifique a sua escolha.

2.3 Como interpreta a frase "se eu fosse eu?"

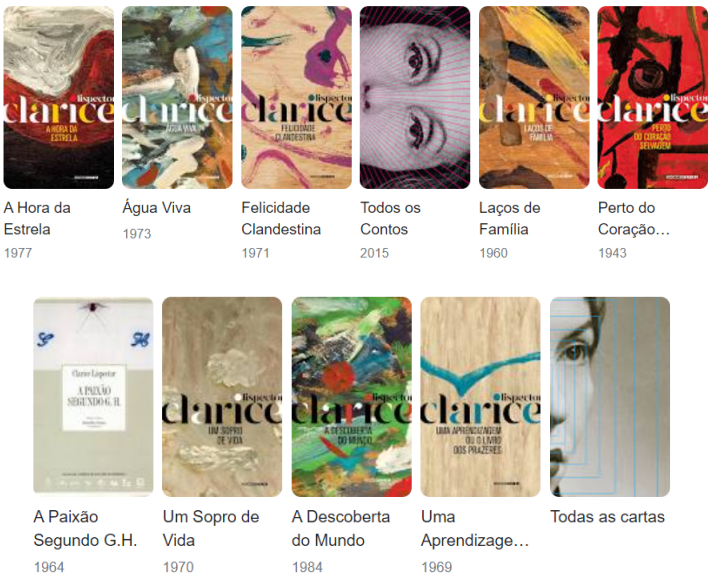
_____

_____

_____

_____

- **Alguns livros**



- **Outras sugestões de leitura estão disponíveis no *Classroom* 📚🤓**

FACULTATEA de LITERE

Universitatea„Alexandru Ioan Cuza" Iaşi,
Curso de Português Língua Estrangeira, nível B1.2
Docente estagiária: Catarina Araujo

AULA 10

Pretérito Imperfeito do Conjuntivo/Subjuntivo

- Usamos para exprimir um desejo (frases exclamativas) e para traduzir situações irreais ou hipotéticas.

	FALAR (-ar)	COMER (-er)	ABRIR (-ir)
eu	falasse	comesse	abrisse
tu	falasses	comesses	abrisses
ele/ela/ você	falasse	comesse	abrisse
nós	falássemos	comêssemos	abríssemos
eles/ elas /vocês	falassem	comessem	abrissem

1. **Preencha o quadro com as formas verbais do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo/Subjuntivo:**

Cantar	Eu _____	**Ver**	Eu _____
Comer	Tu _____	**Vir**	Tu _____
Partir	Ele _____	**Ser**	Ele _____
Morar	Nós _____	**Pôr**	Nós _____
Beber	Vocês _____	**Saber**	Vocês _____
Abrir	Você _____	**Poder**	Você _____

2. Leia a tirinha:



Mafalda (Foto: Reprodução/Quino)

a) Como pode explicar a reflexão do menino no último quadrinho?

_____

_____

_____

b) Você costuma dar ou pedir conselhos?

_____

_____

_____

- **Se + Pretérito Imperfeito do Subjuntivo/Conjuntivo**

Usamos esta estrutura para expressar uma condição irreal, imaginária ou hipotética.

(oração subordinada)	(oração subordinante)
se + imperfeito do conjuntivo	**imperfeito do indicativo ou condicional presente**

ex: Se eu fosse rico, compraria um carro novo.
Se eu fosse você, não falaria sobre este assunto.

2.1 Complete as frases com o Imperfeito do Conjuntivo, precedido de "Se":

a) Se ela _____ (estar) aqui, responderia muitas perguntas sobre os seus livros.

b) Se ela _____ (ver) o documentário sobre a sua vida, ia gostar com certeza.

c) Se eu _____ (ser) você, lia um livro da Clarice Lispector.

d) Se nós _____ (ir) nós mesmos, tudo seria mais fácil.

e) Se ele _____ (falar) menos com os amigos e _____ (ouvir) mais o coração, conseguiria encontrar uma boa solução.



3. Escreva um microconto a partir do título: "Se eu fosse…"

Instruções:

- O seu texto deverá conter entre 80-150 palavras;
- Atribua um título para a sua história;
- Poderá anexar o texto no espaço disponível no *Classroom* para correção;
- Na próxima aula, deverá contar o que escreveu para a turma.

FACULTATEA de LITERE

Universitatea„Alexandru Ioan Cuza" Iaşi,
Curso de Português Língua Estrangeira, nível B1.2
Docente estagiária: Catarina Araujo

AULA 11

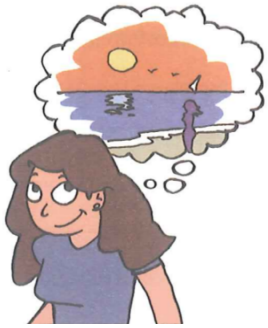


1. **Reconte o microconto que escreveu a partir do título "Se eu fosse…".**

Brainstorming - palavras-chave do texto

2. Faça a ligação das imagens, usando frases condicionais iniciadas pela conjunção *Se*.

A.



B.



C.



D.



E.



F.



Imagens: Aprender Português 3 (2014).

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____