

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

Interação escrita nas aulas de Português Língua Segunda: Contributo para o desenvolvimento da competência comunicativa no nível A1.2

Qu Xingyao

M

2026



Qu Xingyao

Interação escrita nas aulas de Português Língua Segunda: Contributo para o desenvolvimento da competência comunicativa no nível A1.2

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/
Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna
de Carvalho e coorientado pela Professora Doutora Ana Catarina Coimbra de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

Aos meus pais.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Resumo	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Quadros	10
Índice de Gráficos	11
Lista de abreviaturas e siglas	12
Introdução	13
1. Enquadramento teórico	16
1.1. Competência escrita	16
1.1.1. Produção escrita	17
1.1.2. Interação escrita	19
1.1.3. Mediação escrita	21
1.2. Interação escrita no nível inicial	23
1.2.1. Interação escrita nos documentos orientadores – QECR e CV	25
1.2.2. Estratégias para o seu desenvolvimento	29
1.3. Competência comunicativa	32
1.3.1. Definição	32
1.3.2. Potencial da interação escrita no desenvolvimento da competência comunicativa	36
2. Implementação do plano de intervenção pedagógico-didática	40
2.1. Contextualização do contexto do estágio	40
2.1.1. Perfil do público-alvo	41
2.1.2. Análise do questionário inicial sobre a escrita	46
2.2. Descrição das propostas e implementação do projeto de investigação-ação	48
2.2.1. Regência 1: Compra e venda <i>online</i> de casa	49
2.2.2. Regência 2: Compras de roupa, calçado e acessórios	53
2.2.3. Regência 3: 25 de Abril e email informal para fazer convites	56
2.2.4. Regência 4: Ir ao médico e email formal para marcar uma consulta	60
2.3. Reflexão sobre a intervenção pedagógico-didática	66
3. Análise e discussão dos dados	69
3.1. Análise dos trabalhos dos alunos durante as regências	69

3.1.1. Trabalhos da UL1	72
3.1.2. Trabalhos da UL3	74
3.1.3. Trabalhos da UL5	77
3.1.4. Exame final de competência escrita	79
3.2. Análise dos resultados do questionário final	81
Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas	87
Anexos	91
Anexo 1 – Questionário inicial	92
Anexo 2 – Ficha da UL 1	102
Anexo 3 – Padlet da UL 1	105
Anexo 4 – Anúncios da UL 1	106
Anexo 5 – Ficha da UL 2	109
Anexo 6 – Transcrição do áudio da UL 2	111
Anexo 7 – Perguntas e respostas frequentes de compra numa loja de roupa	113
Anexo 8 – Ficha das instruções da UL 2	114
Anexo 9 – Tarefas e quadro de autoavaliação (<i>check-list</i>) da UL 2	115
Anexo 10 – PPT da UL 3	120
Anexo 11 – Ficha da UL 3	126
Anexo 12 – T.P.C. da UL 3	130
Anexo 13 – PPT da UL 4	131
Anexo 14 – Ficha para a entrevista sobre o fim de semana passado	136
Anexo 15 – Exercícios sobre o Modo Imperativo da UL 4	137
Anexo 16 – Ficha de leitura sobre Queima das Fitas do Porto	139
Anexo 17 – PPT da UL 5	142
Anexo 18 – Ficha da UL 5	146
Anexo 19 – Indicações para escrever um email formal	150
Anexo 20 – PPT da UL 6	152
Anexo 21 – Ficha da UL 6	153
Anexo 22 – Exame final – interação escrita	157
Anexo 23 – Questionário final	159

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 27 de junho de 2026 / *Porto, 27th of June 2026*

XINGYAO QU

Resumo

O presente trabalho tem como propósito explorar as potencialidades do ensino-aprendizagem da interação escrita para o desenvolvimento da competência comunicativa junto de aprendentes do nível inicial de Português Língua Segunda, num contexto de imersão. O estudo desenvolveu-se no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, numa turma de nível A1.2 do Curso Semestral de Português para Estrangeiros, o qual decorreu no segundo semestre do ano letivo de 2024/2025.

Partindo da ideia de que a interação escrita constitui uma prática comunicativa cada vez mais imprescindível no quotidiano dos indivíduos, procurou-se planear e implementar uma intervenção pedagógica centrada em tarefas de interação escrita autênticas e contextualizadas, ancoradas nos descritores e escalas funcionais do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e do seu *Companion Volume* (Council of Europe, 2020).

A partir da análise qualitativa dos trabalhos produzidos pelos alunos e das respostas a um questionário final, foi possível identificar um impacto positivo da introdução da interação escrita na mobilização da competência comunicativa, visível de forma integrada nas competências linguística, pragmática e sociolinguística. Além disso, verificou-se um aumento da motivação e da confiança dos aprendentes face a tarefas escritas dentro e mesmo fora da sala de aula. Conclui-se que a interação escrita, quando contextualizada e apoiada por estratégias de preparação adequadas (*scaffolding*), pode constituir um instrumento pedagógico valioso para o desenvolvimento da competência comunicativa desde a fase inicial da aprendizagem.

Palavras-chave: Interação escrita; Competência comunicativa; Nível inicial; Português Língua Segunda.

Abstract

The present study aims to explore the potential of written interaction for the development of communicative competence among beginner-level learners of Portuguese as a Second Language in an immersion context. The study was carried out as part of the Pedagogical Internship of the Master's degree in Portuguese as a Second Language/ Foreign Language at the Faculty of Arts of the University of Porto, in an A1.2 level class of the Semester Course of Portuguese for Foreigners, which took place in the second semester of the academic year 2024/2025.

Based on the idea that written interaction constitutes an increasingly indispensable communicative practice in daily life, the aim was to design and implement a pedagogical intervention centered on authentic and contextualized written interaction tasks, anchored in the descriptors and functional scales of the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001) and its Companion Volume (Council of Europe, 2020).

Through a qualitative analysis of the work produced by the students and of the responses to a final questionnaire, it was possible to identify a positive impact of the introduction of written interaction on the mobilization of communicative competence, visible in an integrated use of linguistic, pragmatic and sociolinguistic competences. In addition, learners at the beginner level demonstrated greater motivation and confidence when engaging in written tasks, both inside and outside the classroom. It is concluded that written interaction, when contextualized and supported by appropriate scaffolding strategies, can constitute a valuable pedagogical tool for the development of communicative competence from the earliest stages of learning.

Key-words: Written interaction; Communicative competence; Beginners; Portuguese as a Second Language.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - INTERAÇÃO ESCRITA GERAL NO NÍVEL A NO QEER	25
FIGURA 2 - DESCRITORES DE <i>CORRESPONDENCE</i> NO NÍVEL A NO CV	27
FIGURA 3- DESCRITORES DE <i>GOAL-ORIENTED ONLINE TRANSACTIONS AND COLLABORATION</i> NO NÍVEL A NO CV	28
FIGURA 4 - UM EXEMPLO DO ANÚNCIO	52
FIGURA 5 - <i>SCREENSHOT</i> COM AS EXPLICAÇÕES	55
FIGURA 6 - UM EXEMPLO DA TAREFA	55
FIGURA 7 - EXERCÍCIO DE REVISÃO NA LEARNINGAPPS	63
FIGURA 8 - <i>SCREENSHOT</i> DO WHATSAPP COM O DIÁLOGO ENTRE MÃE E FILHA	65
FIGURA 9 - CONVERSA ENTRE SENHORIO E INQUILINO (BASEADA NO ANÚNCIO 5 DO ANEXO 4)	72
FIGURA 10 - EMAIL INFORMAL ENTRE AMIGOS	74
FIGURA 11 - EMAIL FORMAL PARA A MARCAÇÃO DE UMA CONSULTA MÉDICA	78

Índice de Quadros

QUADRO 1 - INFORMAÇÕES GERAIS DE TODAS AS AULAS LECIONADAS	48
QUADRO 2 - TAREFAS DA ESCRITA REALIZADAS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	69
QUADRO 3 – UM EXEMPLO DE PARÂMETROS ESTABELECIDOS PARA A AVALIAÇÃO	71
QUADRO 4 – DESVIOS EXTRAÍDOS DO EMAIL FORMAL	75
QUADRO 5 – PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DA TAREFA 2	80

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - LÍNGUAS MATERNAS DO PÚBLICO-ALVO	42
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO POR FAIXAS ETÁRIAS	43
GRÁFICO 3 - EXPECTATIVAS DOS ALUNOS PARA AS AULAS DE NÍVEL A1.2	44
GRÁFICO 4 - MOTIVAÇÕES DO PÚBLICO-ALVO PARA APRENDER PORTUGUÊS	45
GRÁFICO 5 - FREQUÊNCIA DE ESCRITA EM PORTUGUÊS (DENTRO E FORA DA SALA DE AULA) DO PÚBLICO-ALVO	46
GRÁFICO 6 - DIFICULDADES FREQUENTES DO PÚBLICO-ALVO AO ESCREVER EM PORTUGUÊS	47

Lista de abreviaturas e siglas

CC	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
CV	COMPANION VOLUME
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MPLE	MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLS	PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
UL	UNIDADE LETIVA

Introdução

Com o avanço da globalização, assiste-se a um aumento da mobilidade e dos fluxos migratórios entre países, o que tem gerado uma crescente necessidade de aprendizagem de novas línguas. Neste contexto, aprender uma língua deixa de ser um exercício académico e passa a afirmar-se como um meio dinâmico e essencial de integração social, profissional e cultural. Daqui decorre a relevância da competência comunicativa no âmbito de ensino-aprendizagem de uma língua, uma vez que “para a grande generalidade dos aprendentes de uma língua estrangeira, o objetivo central da aprendizagem dessa língua é poderem comunicar através dela e com ela” (Duarte, 2015).

Se comunicar constitui, como se sublinhou, o objetivo principal da aprendizagem de uma língua, importa reconhecer que a comunicação não se esgota na oralidade, que costuma ser mais valorizada nos níveis iniciais. Todavia, no contexto contemporâneo da sociedade da informação, grande parte das interações ocorre através de emails, mensagens instantâneas e plataformas digitais. No caso específico de ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna, a capacidade de interagir por escrito constitui uma ferramenta vital para que os aprendentes consigam concretizar objetivos comunicativos em situações formais e informais desde os níveis mais elementares da proficiência, o que, por sua vez, reforça a motivação dos alunos para a escrita, já que esta assume uma finalidade prática e imediata, em vez de se limitar a um exercício abstrato.

Quanto à seleção do termo adotado ao longo deste trabalho para referir o processo de ensino-aprendizagem do português, importa esclarecer a opção pela designação de PLS em detrimento de Português Língua Estrangeira (PLE). A distinção entre estes dois conceitos não é consensual na literatura especializada e depende, frequentemente, do contexto em que ocorre a aprendizagem/aquisição da língua, isto é, do “estatuto sociopolítico da língua no país em que vive o falante”, do nível de proficiência, dos objetivos da aprendizagem dos aprendentes, entre outros fatores (Leiria, 1999; Grosso, 2005; Flores, 2013). Em muitos casos, a Língua Estrangeira (LE) é

aprendida em contexto formal de sala de aula como objeto de estudo, enquanto a Língua Segunda (LS) é adquirida em contexto naturalístico (Flores, 2013, p.10), isto é, fora da sala de aula, em situações autênticas de comunicação. No presente trabalho, o público-alvo da intervenção pedagógica é constituído por aprendentes cuja língua materna não é o português e que se encontram a viver em Portugal, inseridos, portanto, numa situação de imersão (ver descrição na Secção 2.1). Neste sentido, a aprendizagem do português não está limitada ao ensino formal de sala de aula, estendendo-se a diferentes domínios da vida quotidiana, o que permite um contacto frequente com input adequado disponibilizado pelo meio envolvente.

No entanto, o contexto de imersão não garante que o aprendente opte pela interação na língua-alvo, neste caso, o português. É frequente que o próprio aprendente recorra a outras línguas, como o inglês, particularmente quando se encontra em níveis muito iniciais ou não se sente suficientemente confiante. Deste modo, consideramos pertinente integrar atividades de interação escrita nas aulas de nível A1.2, que ofereçam aos alunos um espaço de prática mais controlado e com menor pressão comunicativa.

Assim, o presente trabalho, intitulado *Interação escrita nas aulas de Português Língua Segunda: Contributo para o desenvolvimento da competência comunicativa*, elege a interação escrita como o foco central da investigação-ação desenvolvida. Com este estudo, pretende-se procurar identificar estratégias didáticas adequadas para o seu desenvolvimento e para o aumento da motivação na escrita, explorando a sua potencialidade no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes do nível A1.2.

Com vista a apresentar esta reflexão da investigação-ação de forma clara e estruturada, o relatório organiza-se em duas partes principais: o enquadramento teórico e a prática de intervenção pedagógico-didática.

O primeiro capítulo trata do enquadramento teórico, começando-se por distinguir as categorias envolvidas na competência escrita, a saber: produção escrita, interação escrita e mediação escrita. Em seguida, centra-se a atenção na abordagem da interação escrita no nível inicial recorrendo aos documentos orientadores, discutindo-

se as estratégias para o seu desenvolvimento no âmbito de ensino-aprendizagem de PLS. A última secção deste capítulo é dedicada à competência comunicativa, partindo-se da sua definição e dos seus principais modelos teóricos para, posteriormente, se explorar o potencial da interação escrita no seu desenvolvimento.

O segundo capítulo apresenta de forma detalhada a intervenção pedagógico-didática realizada numa turma do nível A1.2 do Curso Semestral de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), no ano letivo 2024/2025. Em primeiro lugar, procede-se à contextualização do contexto do estágio incluindo a caracterização do perfil do público-alvo e a sua visão da escrita. Na secção seguinte, descrevem-se a planificação e a execução das seis unidades letivas implementadas ao longo da intervenção, bem como a reflexão da professora estagiária após a prática pedagógica.

Por fim, a última secção do relatório dedica-se à análise e discussão dos trabalhos escritos realizados pelos estudantes no percurso didático e dos resultados recolhidos através de um questionário final. Esta análise permite cruzar o desempenho observado nos trabalhos com as perceções subjetivas dos próprios alunos, oferecendo uma visão mais completa do impacto da intervenção pedagógica face aos objetivos a que nos propusemos.

1. Enquadramento teórico

1.1.Competência escrita

A competência escrita constitui um fator fundamental a desenvolver no processo de ensino e aprendizagem de línguas, independentemente de se tratar de uma língua materna (LM) ou de uma LS. Para além de ser mobilizada em várias situações da vida quotidiana, assume-se a expressão escrita como “um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade e um poderoso meio de criação estética” (Barbeiro, 1999, p. 11). Além disso, a atividade da escrita é entendida, muitas vezes, como um instrumento de reflexão e de expressão pessoal que mobiliza diferentes processos cognitivos, contribuindo para a organização dos pensamentos (Kyland, 2002; Ruiz & González, 2004). Nesse sentido, torna-se evidente que o desenvolvimento da competência escrita não só favorece a consolidação de conhecimentos linguísticos, como também potencia a autonomia e a integração ativa dos aprendentes na sociedade.

Com efeito, Cassany (2008, p. 917) defende que “Si no es posible sobrevivir dignamente en el mundo actual sin escribir, cabe preguntarse si se puede aprender una L2/LE sin escribir”, enfatizando a relevância da proficiência escrita no processo de ensino e aprendizagem de uma LS. Aprender a escrever, contudo, não se limita ao domínio do código escrito, implicando também aprender a adequar o uso da língua a cada contexto de comunicação, o que se concretiza através da escolha das formas linguísticas mais apropriadas (Barbosa, 2012, p. 42). Deste modo, o ensino-aprendizagem desta competência favorece que os alunos se sintam capazes de utilizar a língua em diferentes domínios para a resolução de desafios do mundo real.

Todavia, apesar da sua importância inquestionável, a expressão escrita é frequentemente apontada como uma das competências de maior complexidade no percurso de ensino-aprendizagem de uma língua. Como salienta Barbosa (2012, p. 18), a produção de um texto constitui uma tarefa difícil de gerir, tanto para quem aprende como para quem ensina, sendo o uso de um sistema linguístico diferente um dos maiores desafios neste processo. Além disso, a escrita não é considerada uma tarefa isolada, mas um processo complexo que requer a articulação de vários fatores. Para

Roben (2018, p. 26), ao produzir um texto, o aprendente não só adquire novos conhecimentos, como também “desenvolve a competência de saber-fazer dentro da competência comunicativa”, praticando a capacidade de criar, de estabelecer ligações entre frases, de usar os tempos verbais de forma adequada, de mobilizar novo léxico para evitar repetições e de organizar o texto de forma coerente.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), o referencial fundamental para orientar o ensino-aprendizagem de uma língua não materna na Europa, as atividades linguísticas podem organizar-se nos seguintes eixos centrais: receção, produção, interação ou mediação (Conselho da Europa, 2001). Posteriormente, a publicação do *Companion Volume* (CV), em 2020, veio atualizar a abordagem do QECR com o objetivo central de responder às necessidades de descrições mais pormenorizadas e ilustrativas sobre o domínio de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Esta atualização foca-se em aspetos que ganharam relevância nas últimas duas décadas, destacando conceitos inovadores e atividades comunicativas emergentes, entre as quais se destacam a competência de mediação, a interação online, o plurilinguismo, entre outros (Council of Europe, 2020).

Neste documento, a competência escrita é, portanto, dividida em quatro categorias principais: i) produção escrita, ii) interação escrita, iii) mediação escrita e iv) receção escrita. Esta última, a receção escrita (leitura), distingue-se das restantes por envolver exclusivamente a receção e o processamento do *input* escrito, sem exigir qualquer atividade de expressão por parte do utilizador. Posto isto e tendo em conta o foco do presente trabalho, importa distinguir, nas secções seguintes, a interação escrita da produção e da mediação escritas com base nos documentos orientadores, esclarecendo assim os contornos da competência em análise.

1.1.1. Produção escrita

De acordo com o QECR, na produção escrita, “o utilizador como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores”, centrando-se na organização e na expressão das suas próprias ideias (Conselho da Europa, 2001, p. 95). O foco desta

modalidade está na criação de um texto coeso para ser lido por terceiros, sem que haja uma troca imediata de turnos.

Uma das características da produção escrita é o diferimento temporal e espacial existente entre o momento da sua produção e o da sua receção. Bereiter e Scardamalia salientam que este fenómeno implica dois aspetos fundamentais: “o carácter autónomo da produção do texto” e “o seu funcionamento independente no processo de descodificação” (Bereiter & Scardamalia, 1987, citado por Carvalho, 2012, p. 2). Por outras palavras, na produção escrita, o texto deve ser capaz de transmitir o significado sem o apoio do contexto imediato ou da presença física do destinatário.

Esta ausência de interação em tempo real, se, por um lado, pode aumentar a dificuldade de intercompreensão entre o autor e o leitor, por outro, permite um processo de reflexão mais profundo, na medida em que o escrevente pode pensar, organizar e reformular o seu discurso sem a pressão do imediatismo, ao contrário do que sucede na comunicação oral. Daí decorre que, segundo Chafe, “o discurso escrito caracteriza-se por uma maior articulação no plano sintático, com predomínio da subordinação, menor redundância, maior densidade lexical, maior variedade vocabular e maior integração das ideias” (Chafe, 1985, citado por Carvalho, 2012, p. 2).

Tendo em conta estas particularidades, o CV acrescenta que a aptidão para realizar produções mais formais não se adquire de forma espontânea ou natural; pelo contrário, constitui o resultado de um processo de literacia consolidado através da educação e da experiência. Este domínio exige a aprendizagem das expectativas e das convenções específicas de cada género textual. Para elevar a qualidade das produções, tanto formais como informais, o utilizador mobiliza estratégias de produção variadas (Council of Europe, 2020, p. 61).

No QEER, são destacadas as seguintes atividades da escrita na categoria de produção escrita: preencher formulários e questionários; escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.; produzir cartazes para afixação; escrever relatórios, memorandos, etc.; tirar notas para uso futuro; anotar mensagens ditadas, etc.; escrita

imaginativa e criativa; escrever cartas pessoais ou de negócios, etc. (Conselho da Europa, 2001, p. 95).

Importa, contudo, notar que, aquando da publicação do QECR em 2001, a interação escrita ainda não despertava grande interesse no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que o foco estava quase exclusivamente sobre a interação oral. Isso reflete-se numa distinção pouco clara entre a produção e interação escritas, verificando-se alguma sobreposição entre ambas. Um exemplo disso é a primeira atividade acima referida, “preencher formulários e questionários”, que passou a integrar, no *Companion Volume*, a categoria de interação escrita (Council of Europe, 2020, p. 84). Esta reclassificação parece-nos mais adequada, dado que este tipo de tarefa implica frequentemente uma resposta a estímulos previamente definidos, aproximando-se de uma lógica interativa.

1.1.2. Interação escrita

As atividades interativas são, de um modo geral, consideradas como uma construção conjunta de um discurso conversacional entre dois ou mais participantes, tanto em modalidade oral como escrita, recorrendo à negociação de sentido e ao princípio da cooperação (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020). Para o QECR, “aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados” (Conselho da Europa, 2001, p. 36), sendo a interação um elemento central não só na aprendizagem da língua, mas também em todos os contextos comunicativos.

O CV retoma esta perspetiva, reafirmando o papel central da interação na aprendizagem, aprofundando, contudo, a sua dimensão escrita. Conforme referido acima, o conceito da interação escrita não era amplamente reconhecido, nem se encontrava desenvolvido aquando da elaboração do QECR em 2001, resultando que a maioria das escalas de competência se focasse na interação oral. No entanto, como se assinala no CV, “with hindsight, one can see that written interaction (...) has taken an increasingly significant role over the past 20 years” (Council of Europe, 2020, p. 70).

As particulares da produção escrita aplicam-se, em certa medida, também à interação escrita, como a assincronia entre o momento da produção e da receção, a disposição de mais tempo na escrita, a maior densidade lexical do texto escrito, entre outras. Os modos de entrega mais tradicionais, como listados no QECR, que incluem “transmitir e trocar notas, memorandos” e “corresponder-se por carta, fax, correio electrónico, etc.” (Conselho da Europa, 2001, p. 122), configuram uma comunicação unidirecional que não requer respostas imediatas nem interação espontânea por parte do destinatário. Por este motivo, o escrevente dispõe de margem para produzir o seu discurso com léxico mais selecionado e um registo mais cuidado antes de o enviar, permitindo, no mesmo tempo, uma melhor compreensão autónoma por parte do recetor.

Por outro lado, com a crescente expansão da comunicação *online*, surgem novos modos de entrega bastante distintos das formas tradicionais, como é o caso do *chat online*.

Cassany (2008) distingue os géneros da comunicação *online* em síncronos e assíncronos, tendo por critério a existência ou não de interação simultânea entre os interlocutores. No conjunto dos géneros assíncronos insere-se o correio eletrónico, enquanto o desenvolvimento da comunicação síncrona como o *chat online*, “en algunos casos se desvanecen las distinciones tradicionales entre lo oral y lo escrito” (Cassany, 2008, p. 919). Almeida e Duarte afirmam também que este modo de comunicação “funciona quase como uma conversa oral informal, em que os intervenientes podem interagir em simultâneo e com uma certa imediatez e rapidez que outros meios não permitem” (2020, p. 46).

O desenvolvimento tecnológico e a evolução dos meios de comunicação levaram também o QECR a introduzir, no seu CV, uma nova categoria nas atividades interativas: a interação *online*. Embora existam formatos de interação como as mensagens de voz, a escrita desempenha um papel importante neste tipo de interação. A inclusão de imagens, símbolos e *links* incorporados demonstra a natureza multimodal que caracteriza este tipo de comunicação. Segundo o CV, a comunicação *online* é sempre mediada por uma máquina, o que significa que é difícil ser exatamente igual à interação presencial,

requerendo “more redundancy in messages”, “check that the message has been correctly understood”, “reformulate in order to help comprehension and deal with misunderstandings” e “handle emotional reactions” para garantir o sucesso na comunicação (Council of Europe, 2020, p. 84). Com efeito, esta forma de interação reúne, por um lado, as características gerais da comunicação *online* e, por outro, as particularidades da produção e interação escritas já descritas anteriormente.

Atualmente, uma das formas mais frequentes da interação *online* escrita são as interações em *chats* que funcionam, para Pons Bordería (2005), como uma reprodução escrita de uma conversa oral informal, devido à rapidez com que as mensagens são enviadas e recebidas, à sua natureza espontânea e ao uso frequente de expressões coloquiais, incluindo abreviações, omissões, uso de frases curtas e linguagem coloquial nos enunciados.

No entanto, apesar de partilhar muitas das marcas da conversa oral, a interação escrita *online* difere da fala pela ausência de sobreposições, ou seja, as perguntas e as respostas tendem a alternar sem se sobrepor, e o interlocutor beneficia de um tempo mais alargado para editar e reformular os enunciados. Não obstante, também podem provocar mais confusões na comunicação devido à alternância a destempo das mensagens quando um dos interlocutores é mais rápido do que o outro no envio das mensagens, não coincidindo a resposta ou comentário à mensagem exatamente anterior. Desta forma, a interação *online* escrita distingue-se da oral, tornando-se, assim, uma forma de comunicação de características próprias que incluem uma faceta multimodal.

1.1.3. Mediação escrita

Se, como vimos, na produção escrita o sujeito exprime os seus próprios pensamentos e na interação escrita coonstrói o discurso em conjunto com o interlocutor, na mediação o utilizador da língua ocupa uma posição distinta. Segundo o QECR, na descrição das atividades escritas, “o utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário

entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros directamente” (Conselho da Europa, 2001, p. 129).

As atividades de mediação, embora geralmente se estabeleçam entre falantes de línguas diferentes, abrangem também práticas na mesma língua, como o resumo e a reformulação dos textos quando o texto de partida não é compreensível para o destinatário (Conselho da Europa, 2001). No domínio da mediação escrita, são apresentadas no QECR as seguintes atividades como exemplos: tradução exata (de contratos, textos legais e textos científicos, etc.); tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos, etc.); resumo principal (artigos de jornais e de revistas, etc.) em L2 ou entre L1 e L2; paráfrase (textos especializados para não especialistas, etc.) (Conselho da Europa, 2001, p. 129).

O CV atualizou e ampliou consideravelmente os conteúdos relativos à mediação, sendo o desenvolvimento dos descritores para a mediação, por conseguinte, a parte mais longa e complexa do volume (Council of Europe, 2020, p. 13). Enquanto o QECR divide a mediação de forma simples em escrita e oral, o seu CV atualizado confere maior atenção ao papel da mediação na comunicação, centrando-se na função da língua em processos como a criação de espaços e condições para comunicar e/ou aprender, a colaboração na construção de novos sentidos e a transmissão de novas informações num formato adequado (Council of Europe, 2020, p. 90). Orientadas por este princípio, as escalas da mediação passam a organizar-se em três tipos: mediar textos, mediar conceitos e mediar a comunicação, aplicáveis a diferentes contextos, necessidades comunicativas e objetivos, sem que nelas se separe a mediação escrita da oral, mas focando os seus contextos concretos de uso na comunicação.

Em conclusão, a mediação trata-se de um elemento essencial “no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades” (Conselho da Europa. 2001, p. 36), sobretudo num contexto de crescente diversidade linguística e cultural. Para os estudantes de línguas, a mediação escrita, tal como a produção e a interação escritas, assume um papel incontornável nas atividades pedagógicas. Uma tipologia diversificada de tarefas de escrita, quando devidamente contextualizadas em situações

comunicativas reais, pode estimular um interesse mais profundo pela própria escrita e favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa.

1.2. Interação escrita no nível inicial¹

As atividades de interação detêm um lugar essencial no ensino-aprendizagem de uma língua. Segundo o CV, “Interpersonal interaction is considered to be the origin of language, with interpersonal, collaborative and transactional functions (Council of Europe, 2020, p. 70). Se a interação oral é, frequentemente, considerada central nas atividades linguísticas, a interação escrita, cada vez mais presente nas práticas comunicativas mediadas pelo digital, assume um papel complementar e igualmente fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Entre as quatro competências que o utilizador de uma língua deve dominar, nomeadamente ouvir, falar, ler e escrever, a progressão da aprendizagem não é simultânea, verificando-se uma ordem de aquisição. Para Nascimento e Pinto, “ouvir e falar foram as primeiras competências linguísticas que adquirimos; seguiram-se as de ler e escrever” (2001, p. 24). Por conseguinte, segundo Cassany, a expressão escrita é a competência linguística possivelmente mais complexa, a que surge com menor frequência no quotidiano, ocupando um lugar mais reduzido no ensino da LS ou LE (2008, p. 917). Contudo, esta visão, anterior ao *boom* das tecnologias digitais, merece hoje ser matizada, já que, se é verdade que certos géneros textuais continuam a ter uma presença reduzida na vida quotidiana, a interação escrita enquanto vertente da expressão escrita, tornou-se cada vez mais corrente e relevante nos contextos comunicativos do dia a dia.

¹ Na FLUP, o Curso Semestral de Português para Estrangeiros (nível A1.2) destina-se a estudantes com língua materna, ou muito proficientes, em espanhol, italiano ou romeno, bem como a quem já detém conhecimentos de português equivalentes ao nível A1.1. Deste modo, os alunos que integram o nível A1.2 apresentam um perfil linguístico que, em geral, ultrapassa o patamar descrito pelos descritores do QECR para o nível A1. Por este motivo, neste trabalho, optamos pelas descrições dos níveis A1 e A2 como referência para a orientação das nossas opções teóricas e didáticas.

Esta relevância justifica a sua integração no ensino de línguas, uma vez que as exigências comunicativas que lhe são próprias favorecem o desenvolvimento de competências essenciais na aprendizagem de uma língua. A alternância da interação, que pode ser síncrona (*chats online*, mensagens em plataformas, etc.) ou assíncrona (emails, cartas, etc.), obriga o aprendente a negociar significado, a reagir ao discurso do outro e a mobilizar estratégias comunicativas como o pedido de esclarecimentos e a reformulação. Esta dinâmica oferece ao aprendente do nível inicial a oportunidade de se familiarizar, progressivamente, com a coconstrução do sentido, uma competência crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa (Kramsch, 1986, p. 367; Hyland, 2003, p. 151). É neste sentido que as tarefas da interação escrita podem funcionar como um meio para desenvolver outras competências linguísticas, uma vez que, como referem Arnal e Ruiz (1999, p. 47), os objetivos da aprendizagem da escrita são múltiplos e incluem não só a comunicação em si, mas também a sua função como estratégia de aprendizagem, de recordação, e de entretenimento.

Desde modo, a integração da interação escrita em sala de aula não é uma prática avançada nem inapropriada para aqueles que se encontram nos níveis elementares. Pelo contrário, esse tipo de atividade promove a ampliação do léxico e a consolidação de estruturas gramaticais básicas de forma contextualizada e interativa, permitindo que os aprendentes se preparem para usar a língua para comunicar desde o primeiro momento, num ambiente de menor pressão temporal, reduzindo a sua ansiedade nas práticas comunicativas mesmo com vocabulário e estruturas fráscas limitados.

Tendo em conta a importância e a viabilidade de integrar a interação escrita na fase inicial da aprendizagem, procuramos, nesta secção, recorrer aos documentos orientadores, nomeadamente o QECR e o CV, para a orientação do nosso estudo e intervenção pedagógica. Em seguida, propõem-se algumas estratégias e atividades didáticas para o desenvolvimento da interação escrita desde os níveis iniciais.

1.2.1. Interação escrita nos documentos orientadores – QECR e CV

O QECR, como uma ferramenta útil na orientação do ensino-aprendizagem de línguas, elaborou “um conjunto de níveis comuns de referência como um instrumento de calibração”, que é “particularmente bem visto por profissionais que, como em outras áreas, consideram uma vantagem trabalhar com medidas e normas estáveis e reconhecidas” (Conselho da Europa, 2001, p. 14). Propõe-se, assim, um sistema de escalas e os descritores que definem os níveis de proficiência e permitem avaliar os progressos dos aprendentes em todas as fases da aprendizagem, bem como outros parâmetros escalados para a medição das competências gerais e comunicativa em línguas.

No que respeita, especificamente, à interação escrita, as capacidades gerais a alcançar pelos estudantes do nível A são as seguintes:

Figura 1 - Interação escrita geral no nível A no QECR

A2	É capaz de escrever notas simples e pequenas relacionadas com questões de necessidade imediata.
A1	É capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 123.

Embora seja uma descrição simples, indica que a interação não se reduz a uma única atividade; os alunos do nível inicial só podem realizar interações escritas simples se possuírem uma capacidade básica de receção e de produção. Os temas nesta etapa são, principalmente, em torno das informações pessoais básicas e assuntos com os quais estão relativamente familiarizados.

Além das capacidades gerais, são propostas outras escalas com descritores relativos às situações práticas da interação escrita no nível A1, incluindo “a correspondência” (ex. escrever cartas pessoais, escrever postal) e “as notas, as mensagens e os formulários” (ex. preencher fichas de registo dos hotéis). Nestas situações, os aprendentes devem ser capazes de agradecer e pedir desculpa, ou pedir

ao seu interlocutor para repetir, entre outras atividades interativas (Conselho da Europa, 2001, p. 124).

Embora o QECR mencione que “a comunicação interactiva entre o homem e a máquina tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais importante” (p. 123) em vários domínios, não apresenta uma escala nem descritores detalhados. Esta questão será aperfeiçoada e aprofundada na versão atualizada do QECR através do CV, que abordaremos de seguida.

O CV desenvolve o QECR em vários aspetos, como foi referido anteriormente na secção 1.1, fornecendo as escalas e os descritores pormenorizados para responder às necessidades de uso da língua em diversos contextos comunicativos. Embora não tenha havido grandes alterações relativamente aos níveis de proficiência proposto pelo QECR, esta atualização introduz, no domínio das atividades interativas, uma nova secção dedicada à interação *online*, área que tem conhecido um rápido desenvolvimento nas últimas décadas.

No que diz respeito à interação escrita geral no nível A, o CV não altera a descrição do QECR (ver figura 1), sublinhando as capacidades de receber e produzir frases curtas e simples sobre informações pessoais e questões de necessidade imediata, através do preenchimento de formulários ou da escrita de notas. À semelhança do QECR, propõem-se em seguida descrições para contextos específicos de uso, como *Correspondence* e *Notes, messages and forms*.

O CV enriquece os descritores que os alunos de diferentes níveis devem atingir nos contextos comunicativos diversos. Por conseguinte, a escala de *Correspondence*, não se limita apenas à correspondência pessoal, mas estende-se também à correspondência formal e adiciona contextos mais específicos de uso no quotidiano.

Figura 2 - Descritores de *Correspondence* no nível A no CV

A2	Can exchange information by text message, by e-mail or in short letters, responding to questions from the other person (e.g. about a new product or activity).
	Can convey personal information of a routine nature, for example in a short e-mail or letter introducing themselves.
	Can compose very simple personal letters expressing thanks and apology.
	Can compose short, simple notes, e-mails and text messages (e.g. to send or reply to an invitation, to confirm or change an arrangement).
	Can compose a short text in a greetings card (e.g. for someone's birthday or to wish them a Happy New Year).
A1	Can compose messages and online postings as a series of very short sentences about hobbies and likes/dislikes, using simple words and formulaic expressions, with reference to a dictionary.
	Can compose a short, simple postcard.
	Can compose a short, very simple message (e.g. a text message) to friends to give them a piece of information or to ask them a question.
Pre-A1	Can convey basic personal information in short phrases and sentences, with reference to a dictionary.

Fonte: Council of Europe, 2020, p. 83.

Para o nível A, a descrição oferece diversos formatos de comunicação escrita (ex. mensagem, cartão postal, postagem *online*, email, etc.) e exemplos de comunicação real que pode ser realizada através da escrita (ex. dar informações a amigos, enviar ou responder a um convite, confirmar ou alterar um compromisso, fazer ou responder a perguntas sobre um novo produto ou atividade, etc.), contribuindo para a planificação da intervenção pedagógica sobre a competência da interação escrita por parte de professor.

No que diz respeito à nova categoria de *online interaction*, o CV apresenta duas escalas para abranger os principais cenários deste tipo de interação, incluindo *Online conversation and discussion* e *Goal-oriented online transactions and collaboration*. Deste modo, são introduzidos novos critérios de (auto)avaliação à capacidade de interação escrita *online* dos alunos, sendo elencadas as suas aplicações em alguns contextos reais.

Figura 3- Descritores de *Goal-oriented online transactions and collaboration* no nível A no CV

A2	Can use formulaic language to respond to routine problems arising in online transactions (e.g. concerning availability of models and special offers, delivery dates, addresses).
	Can interact online with a supportive partner in a simple collaborative task, responding to basic instructions and seeking clarification, provided there are visual aids such as images, statistics or graphs to clarify the concepts involved.
A1	Can make simple online transactions (e.g. ordering goods or enrolling in a course) by filling in an online form or questionnaire, providing personal details and confirming acceptance of terms and conditions, declining extra services, etc.
	Can ask basic questions about the availability of a product or feature.
	Can respond to simple instructions and ask simple questions in order to accomplish a shared task online with the help of a supportive interlocutor.
Pre-A1	Can complete a very simple online purchase or application, providing basic personal information (e.g. name, e-mail or telephone number).
Pre-A1	Can make selections (e.g. choosing a product, size, colour) in a simple online purchase or application form, provided there is visual support.

Fonte: Council of Europe, 2020, p. 87.

Constatando-se a emergência de novas situações comunicativas pelo desenvolvimento de tecnologias da informação e da comunicação, o CV procura responder a esta tendência, integrando nos descritores diversos cenários emergentes de interação *online*, como comprar produtos e serviços *online*, participar em transações que exijam a negociação de condições, tanto na qualidade de prestador de serviços como de cliente, entre outros (Council of Europe, 2020, p. 86). No nível A, as tarefas que os aprendentes devem ser capazes de realizar incluem, por exemplo, fazer uma compra *online* simples ao preencher um formulário ou questionário *online* e fornecer dados pessoais, pedir informações básicas sobre a disponibilidade ou a condição de um produto e responder a perguntas simples para realizar uma tarefa em conjunto *online*. Importa salientar que não existe uma separação rígida entre escrita e oral no domínio da interação online pela sua característica de multimodalidade (Council of Europe, 2020, p. 86). No entanto, neste trabalho abordamos apenas a interação *online* escrita e procuramos aplicá-la na nossa prática pedagógica.

Em suma, o CV, enquanto complemento e desenvolvimento do QECR, propõe descritores mais abrangentes da interação (*online*) escrita, tendo em conta a sua

adequação aos aprendentes no nível A e as suas necessidades face à evolução da sociedade. Ainda que promova uma utilização crítica e diferenciada das escalas, o referencial constitui um fundamento teórico para a prática pedagógica da interação escrita no nível inicial, apoiando os docentes na planificação didática e na seleção de temas e atividades apropriados.

1.2.2. Estratégias para o seu desenvolvimento

O progresso na interação (*online*) escrita pressupõe o desenvolvimento simultâneo de várias competências, que se reforçam mutuamente. Os descritores do QECR e do CV, analisados na secção anterior, definem os objetivos e os contextos comunicativos adequados aos alunos do nível inicial, mas não indicam de forma clara os caminhos para os atingir no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas não maternas. Para Barbosa, em vez de se adotar uma abordagem centrada exclusivamente na correção formal, “o ensino da escrita deve convocar uma abordagem eclética que assegure que os alunos desenvolvem todas as capacidades requeridas na escrita” (2012, p. 57).

Para além disso, a escolha das estratégias deve ter em conta os fatores afetivos que condicionam, consideravelmente, o desempenho dos aprendentes, nomeadamente a ansiedade no processo da produção textual. Daly e Miller (1975) definiram este fenómeno como uma reação negativa a situações que envolvem a escrita, salientando que os alunos com níveis elevados de ansiedade tendem a evitar tarefas relacionadas com a mesma e têm menor possibilidade de sucesso nessas atividades. Observa-se também que aqueles com maior ansiedade na escrita tendem a produzir textos de qualidade inferior e revelam um desenvolvimento mais lento dessa competência quando comparados com aprendentes com níveis baixos de ansiedade (Daly, 1978). Este risco é ainda mais acentuado quando se lida com alunos de nível elementar numa língua segunda, que dispõem de um repertório linguístico bastante limitado e, por isso, se sentem mais expostos ao erro e à avaliação negativa.

Deste modo, qualquer estratégia de desenvolvimento de interação escrita deve procurar reduzir a pressão e aumentar a motivação face a estas atividades, criando um ambiente de aprendizagem em que os alunos se sintam apoiados e preparados para redigir. Bruning e Horn (2000) propõem quatro condições para motivar os alunos: a) cultivar crenças positivas sobre a escrita; b) promover o envolvimento através de tarefas autênticas; c) proporcionar um contexto de apoio e favorável; d) criar um ambiente emocional positivo (2000, p. 25). Estas estratégias, embora tenham sido originalmente orientadas para atividades da produção escrita, parecem-nos igualmente pertinentes para o ensino-aprendizagem da vertente interativa.

As condições a) e b) propostas por Bruning e Horn (2000) convocam dois tipos de motivação: a primeira remete sobretudo para a motivação intrínseca do aprendente, noção que tem sido amplamente estudada através do conceito de autoeficácia na escrita (*writing self-efficacy*), ainda que este não seja aprofundado no âmbito deste trabalho; a segunda condição dirige-se mais à motivação extrínseca, uma vez que a utilização de tarefas autênticas constitui um forte incentivo para os alunos. Contudo, como sublinham os próprios autores, “writing activities often are not set within larger social or communication frames that can create interest and a sense of writing’s relevance” (Bruning & Horn, 2000, p. 30). Por esse motivo, a seleção de tópicos para atividades da interação escrita deve procurar a combinação do interesse pessoal e situacional dos alunos, assegurando sempre a autenticidade do propósito comunicativo que os leva a escrever. Nos níveis iniciais, convém que as atividades de interação (*online*) escritas sejam inseridas em situações do quotidiano, nomeadamente para os aprendentes no contexto de imersão, como a simulação de compras *online*, o agendamento de uma consulta médica, a troca de mensagens/ emails com amigos ou familiares sobre o fim de semana, entre outras.

De igual modo, importa, a par da integração de tarefas e temáticas autênticas, proporcionar aos aprendentes um contexto de apoio e um ambiente emocional positivo no âmbito do ensino da interação escrita. Criar esse contexto depende, em grande medida, da capacidade do professor ajustar o seu papel às necessidades dos alunos em

cada momento. Com efeito, o papel do professor não é fixo, variando consideravelmente consoante a tarefa proposta e o momento da sua execução.

Esta flexibilidade é, como sublinha Hyland (2003), um fator determinante para o sucesso da prática pedagógica com a escrita, uma vez que permite ajustar o tipo de apoio às necessidades concretas dos alunos. Ao transitar entre uma postura mais diretiva e o papel de mediador, o professor molda o ambiente de aprendizagem e condiciona o grau de segurança com que os alunos se envolvem nas tarefas.

Segundo o mesmo autor, a intervenção do professor na sala de aula deve basear-se na teorização de Vygotsky (1978), que valoriza a importância da interação do aluno com o professor e com os seus colegas no processo de aprendizagem. Na perspetiva de Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os alunos se dedicam a tarefas que se situam na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), ou seja, a área entre o que conseguem fazer de forma autónoma e o que conseguem fazer com ajuda de professores e colegas.

Na interpretação de Hyland (2003), no início do ciclo de aprendizagem, o professor adota um papel mais intervencionista com a instrução direta, fazendo com que os alunos compreendam os objetivos e adquiram os recursos linguísticos necessários para expressar os seus sentidos, como glossários temáticos, frases-modelo, estruturas gramaticais e recursos sociolinguísticos (ex. formalidade do género textual selecionado) adequados ao contexto comunicativo em causa. Num momento subsequente, a interação e a colaboração entre os próprios alunos passam a ocupar uma posição central, quer em tarefas orais quer em tarefas escritas desenvolvidas em torno de um mesmo tema. Ao trabalharem em conjunto, os aprendentes têm a oportunidade de complementar os seus conhecimentos e de reforçar a sua confiança na comunicação. O professor, por seu turno, assume sobretudo o papel de mediador e facilitador, observando o trabalho dos grupos, monitorizando o seu progresso e oferecendo ajuda apenas quando necessário. Ao longo deste processo de ensino-aprendizagem, tanto a intervenção direta do professor como a colaboração entre colegas funcionam como um *scaffolding*, um suporte temporário que se vai retirando progressivamente à medida que o aluno se torna mais autónomo (Bruner, 1986).

O conjunto de estratégias acima referido, por um lado, permite que os alunos do nível inicial se sintam mais preparados, motivados e seguros, o que contribui para reduzir a sua ansiedade face às tarefas de interação escrita. Por outro lado, a diversidade de atividades propostas não só favorece o desenvolvimento da competência de interação escrita, como também mobiliza outras capacidades, nomeadamente a interação e a compreensão oral, bem como a capacidade de usar a língua em diferentes contextos comunicativos. Neste sentido, criam-se condições propícias ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes na fase inicial da aprendizagem, e que, segundo Nascimento e Pinto, “é a capacidade de quem fala ou escreve, saber selecionar as formas linguísticas adequadas ou apropriadas a cada situação: quando falar, sobre que falar, com quem, onde, de que modo” (2001, p. 20). Importa, pois, aprofundar esta definição à luz dos principais modelos teóricos e abordar o papel da interação escrita no seu desenvolvimento, tarefa a que nos dedicamos na secção seguinte.

1.3.Competência comunicativa

1.3.1. Definição

A noção de competência comunicativa (CC) conheceu uma evolução significativa desde meados do século XX. O ponto de partida desta trajetória teórica situa-se na distinção por Chomsky (1965) entre *competence* e *performance*. Para o autor, a competência corresponde ao conhecimento inato e abstrato que um falante-ouvinte possui da sua língua materna, permitindo-lhe produzir e compreender um número infinito de frases e gramáticas, enquanto a performance se refere ao uso concreto da língua em situações reais. Tratando-se de um sistema mental e independente de fatores gramaticalmente irrelevantes, como “memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors” (1965, p. 3), a teorização chomskyana sobre *competence* e *performance* forneceu uma base sólida para o estudo da linguagem, mas revelou-se limitada para dar conta dos aspetos pragmáticos e sociais do uso linguístico, não valorizando, assim, a sua importância no ensino e aprendizagem de língua.

As discussões e críticas suscitadas pela proposta de Chomsky deram origem a múltiplos desenvolvimentos teóricos. Entre eles, destacou-se Dell Hymes (1972), que viria a ser o primeiro autor a definir o conceito de CC. Ao deslocar a atenção do sistema inato da língua para o seu uso sociolinguístico, Hymes introduziu uma visão mais abrangente, na qual a competência comunicativa passa a incluir não apenas o domínio das regras gramaticais, mas também a capacidade de adequar o discurso ao contexto, ao interlocutor e às normas culturais da comunidade de fala. Como afirma Hymes,

Attention to the social dimension is thus not restricted to occasions on which social factors seem to interfere with or restrict the grammatical. The engagement of language in social life has a positive, productive aspect. There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole. (Hymes, 1972, p. 278)

Neste sentido, para o mesmo autor, a competência comunicativa assenta em quatro dimensões interrelacionadas: a possibilidade formal (se é gramaticalmente correta), a viabilidade (se é humanamente viável do ponto de vista da psicolinguística), a adequação contextual (se é socioculturalmente correta) e a ocorrência efetiva (se ocorre efetivamente na prática) (Hymes, 1972, p. 281). Com este contributo, Hymes estabeleceu as bases para modelos mais sistemáticos da CC que, apesar de não terem sido originalmente pensados para o contexto pedagógico, viriam a influenciar profundamente a área do ensino-aprendizagem de línguas.

Canale e Swain (1980) desenvolveram e aprofundaram a teoria de CC introduzida por Hymes, concentrando-se especificamente no contexto do ensino-aprendizagem de línguas segundas. Os autores introduziram um modelo que dividiu a CC em três componentes principais:

- a. Competência gramatical: Domínio de conhecimentos de termos lexicais e das regras da morfologia, da sintaxe, da semântica e da fonologia.

- b. Competência sociolinguística: Domínio de conhecimentos das regras socioculturais de uso e das regras de discurso.
- c. Competência estratégica: Domínio de estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem compensar as falhas para tornar uma comunicação mais eficaz.

(Canale & Swain, 1980, pp. 28-31)

Em comparação com o modelo teórico proposto por Hymes, os autores afirmam que a competência psicolinguística (viabilidade) não é necessária, dado que, para o ensino de línguas segundas, “perceptual strategies, memory constraints, and the like would seem to impose themselves in a natural and universal manner rather than require conscious learning on the part of a student” (Canale & Swain, 1980, p. 16). No entanto, a ocorrência efetiva, ou seja, “knowledge of what a native speaker is likely to say in a given context” (p. 16), é considerada uma componente crucial na teoria de CC, essencial para compreender e produzir uma comunicação próxima da de uma falante nativo.

Mais tarde, Canale (1983) ampliou o modelo original composto por três componentes, ao acrescentar a competência discursiva, distinguindo-a da competência sociolinguística e definindo-a como a capacidade de combinar formas gramaticais e significados de modo a construir um texto unificado e coerente, em vários gêneros textuais (1983, p. 9).

Consequentemente, com base nas ideias de Canale e Swain, foram propostos outros modelos de CC, que reelaboraram ou complementaram as competências e as suas subcompetências dos modelos anteriores. Bachman (1990), por exemplo, propôs um modelo de *Communicative Language Ability* (CLA) que organizou a CC em três componentes: competência linguística (que inclui as subcompetências de competência organizacional e competência pragmática), competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Por sua vez, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), conceberam um modelo de cinco componentes (discursiva, linguística, acional, sociocultural e estratégia), colocando a competência discursiva no centro do seu modelo. A influência destes desenvolvimentos teóricos sobre a CC reflete-se no QECR (Conselho da Europa, 2001),

conferindo-lhe uma posição indispensável no ensino-aprendizagem e na avaliação de línguas não maternas.

No QECR, a CC consiste em três componentes principais: linguística, pragmática e sociolinguística. A competência linguística corresponde à competência gramatical do modelo de Canale e Swain, incluindo seis subcompetências (que incluem as competências gramatical, lexical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), “a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (Conselho da Europa, 2001, p. 157).

A competência sociolinguística refere-se ao “conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 169), tendo em conta que a língua é “um fenómeno sociocultural” (p. 169) e sensível às convenções sociais de culturas diferentes. Esta competência integra o uso e a escolha dos marcadores linguísticos de relações sociais (ex. formas de saudação e de tratamento), das regras de cortesia, das expressões de sabedoria popular (ex. provérbios, expressões idiomáticas, etc.), dos registos entre diferentes níveis de formalidade (ex. oficial, formal, neutro, informal, familiar e íntimo) e dos dialetos e sotaques (pp. 169-172).

A competência pragmática, por seu turno, é subdividida em competência discursiva, funcional e de conceção, dizendo respeito ao uso efetivo dos recursos linguísticos em contexto, permitindo ao falante não apenas produzir enunciados gramaticalmente corretos e socialmente apropriados, mas também organizá-los em textos coesos e coerentes, adequados às intenções comunicativas e aos géneros discursivos (Conselho da Europa, 2001, pp. 174-184).

Em suma, a revisão do conceito e dos principais modelos teóricos da CC confirma o papel relevante desta competência no ensino-aprendizagem de línguas. O seu desenvolvimento exige a consideração integrada dos aspetos linguístico, sociolinguístico e pragmático (Conselho da Europa, 2001; Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990), cuja articulação se realiza na prática pedagógica em geral por meio de diversas atividades comunicativas, nas quais os aprendentes são envolvidos em situações reais de uso da

língua-alvo. Sendo assim, abordaremos, na secção seguinte, o contributo específico da interação escrita para o desenvolvimento global da competência comunicativa, bem como as possíveis atividades pedagógicas que a concretizam na sala de aula.

1.3.2. Potencial da interação escrita no desenvolvimento da competência comunicativa

Como se mostra na secção anterior, saber uma língua não se reduz ao domínio das regras gramaticais, mas exige igualmente a capacidade de adequar o discurso ao contexto social e de o organizar de acordo com intenções comunicativas. Sendo esta conceção de competência já hoje consensual, importa interrogar, neste momento, de que modo a interação (*online*) escrita, em particular, pode contribuir para o seu desenvolvimento, sobretudo nos níveis iniciais de aprendizagem.

A investigação sobre o ensino comunicativo das línguas oferece há várias décadas evidências que sustentam a relevância de tarefas comunicativas neste domínio. Savignon (1972) comparou num estudo três grupos de aprendentes de francês como língua estrangeira: um grupo que seguiu um ensino exclusivamente gramatical, um grupo que, para além do ensino gramatical, participou em tarefas comunicativas, e um grupo que dedicou uma hora extra a “culture lab programme”. Os resultados revelaram que o grupo envolvido em tarefas comunicativas obteve um desempenho superior nas provas de competência comunicativa, sem que a sua competência gramatical fosse prejudicada. A autora concluiu que “the most significant findings of this study point to the value of training in communicative skills from the very beginning of the foreign language program” (Savignon, 1972, p. 9).

Nesta linha, Canale e Swain (1980), ao retomarem esta evidência empírica, sublinharam que as atividades didáticas de sala de aula devem refletir, o mais diretamente possível, aquelas situações comunicativas em que o aprendente irá provavelmente envolver-se fora da aula:

Communication activities must be as meaningful as possible and be characterized (at increasing level of difficulty) by aspects of genuine communication such as its basis in social interaction, the relative creativity and unpredictability of utterances, its purposefulness and goal-orientation, and its authenticity (Canale & Swain, 1980, p. 33).

No que concerne ao conceito de autenticidade, Breen (1985) delimitou quatro perspectivas principais: a autenticidade de textos como *input*, a autenticidade da interpretação dos textos por parte do aprendente, a autenticidade das tarefas propostas no processo de aprendizagem de língua e a autenticidade da própria situação social em sala de aula, enfatizando que uma tarefa autêntica deve levar os aprendentes a comunicar ideias e significados e, simultaneamente, a refletir sobre a própria língua, sobre as dificuldades que encontram e sobre as estratégias que mobilizam para as superar.

Embora a abordagem comunicativa se tenha focado inicialmente na vertente oral, como o demonstra o estudo de Savignon (1972), já a comunicação escrita interativa ganhou um papel que já não pode ser ignorado com o desenvolvimento de internet. Como refere Coulmas:

It is quite possible that, today, more communication takes place in the written than in the oral mode. There is no objective measure, but if there were any doubts, the Internet explosion has laid to rest the idea that for the human race at large writing is only a 'minor' form of communication (2003, p. 1).

Esta constatação sustenta a pertinência de se considerar a interação escrita como um domínio legítimo da abordagem comunicativa. Com efeito, para além da sua relevância crescente na sociedade atual, a comunicação escrita baseia-se na interação social e conversacional, implicando um grau de criatividade e de imprevisibilidade nas respostas, e persegue propósitos comunicativos concretos e autênticos, como solicitar informações, fazer um pedido, agendar um compromisso, entre outros, proporcionando assim um contexto favorável ao desenvolvimento das diferentes componentes da CC.

No que diz respeito à competência linguística, como foi referido na secção 1.2, o ensino-aprendizagem da interação escrita na fase inicial requer um *scaffolding* que proporciona explicações e instruções a nível lexical, sintático, ortográfico, gramatical, entre outras. Ao responder a uma mensagem ou email de um colega ou ao preencher um formulário *online*, o aprendente precisa de mobilizar proactivamente o vocabulário e as estruturas gramaticais de que dispõe, “seleccionando e combinando expressões linguísticas (...) para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15). Além disso, a natureza assíncrona de muitas formas de interação escrita (ex. email, *posts* no fórum) permite um tempo de processamento mais alargado, durante o qual o aluno pode planificar, rever e corrigir os seus enunciados, favorecendo a atenção à forma linguística.

Quanto à competência sociolinguística, a interação escrita constitui um espaço privilegiado para o aprendente dos níveis iniciais se familiarizar com as convenções sociais que condicionam o uso da língua em diferentes contextos. Canale e Swain (1980, p. 6) afirmam que “the study of sociolinguistic competence is as essential to the communicative competence as is the study of grammatical competence”. No entanto, os mesmos autores reconhecem que, nos estádios iniciais da aprendizagem, pode ser razoável não insistir excessivamente nos aspetos socioculturais mais idiossincráticos, começando antes por uma combinação de precisão gramatical e comunicação significativa, organizada em função das necessidades comunicativas básicas do aprendente e dos contextos sociais que exigem menor conhecimento de normas de adequação específicas da LS (Canale & Swain, 1980, p. 15). As tarefas de interação escrita propostas para o nível A1.2, como a redação de um email para marcar uma consulta média ou a troca de mensagens com o senhorio ou com familiares, correspondem a essa lógica, dado que mobilizam fórmulas de cortesia e registos adequados a situações diferentes, como as formas de saudação e despedida e a escolha entre tratamento formal e informal, sem exigirem um domínio sofisticado de convenções socioculturais. Desde modo, o aprendente vai-se familiarizando com a dimensão sociolinguística da escrita, num ambiente relativamente seguro e apoiado.

Em termos da competência pragmática, a interação escrita assume um papel igualmente relevante. Ao participar numa troca escrita, o aprendiz deve elaborar as suas mensagens com base no que o interlocutor disse antes, mantendo a progressão lógica do discurso, e selecionar as formas linguísticas adequadas à intenção comunicativa do momento. Como sublinha Cassany (1994, pp. 28-29), as regras gramaticais que permitem formar frases aceitáveis constituem apenas uma parte do conhecimento do utilizador da língua; a outra parte é formada pelas regras de adequação, coerência e coesão que permitem elaborar textos. Importa esclarecer que estas regras não se adquirem apenas por exposição natural, sendo reconhecido que a maioria dos aspetos da pragmática em LS são efetivamente ensináveis, especialmente quando combina instrução explícita com oportunidades de prática (Kasper & Rose, 2002). A interação escrita, pela sua natureza dialógica, obriga o aprendiz a aplicar estas regras num contexto de comunicação real em que a coerência e a coesão são condições para que a mensagem seja efetivamente compreendida pelo destinatário.

Em síntese, a interação escrita não trata estas três componentes de forma isolada, mas sim de modo integrado, o que revela um potencial considerável para o desenvolvimento da CC desde a fase inicial da aprendizagem. Ao contrário de abordagens tradicionais que se focam unicamente no ensino de gramática ou nas tarefas desprovidas de autenticidade, o ensino-aprendizagem de interação escrita baseada em situações reais oferece um contexto em que as competências linguística, sociolinguística e pragmática são acionadas conjuntamente, em conformidade com a visão de Van Ek (1976), segundo a qual o ensino da língua deve investir no lado funcional e nocional, levando os alunos a compreender não apenas as estruturas linguísticas, mas também o modo como a língua funciona e é concebida socioculturalmente.

2. Implementação do plano de intervenção pedagógico-didática

2.1.Contextualização do contexto do estágio

O estágio pedagógico-didático desenvolveu-se ao longo do segundo semestre, do ano letivo 2024/2025, numa turma do Curso Semestral de Português como Língua Estrangeira da FLUP, no nível de proficiência A1.2, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001).

O curso semestral está inserido no âmbito da unidade de educação contínua da FLUP e tem uma carga horária total de sessenta horas letivas (três aulas por semana, de noventa minutos cada), destinando-se a alunos estrangeiros residentes em Portugal que não têm o português como língua materna. Para frequentar o curso do nível A1.2 na FLUP, é obrigatório os alunos terem concluído o curso do nível A1.1 também na FLUP ou têm de realizar uma prova diagnóstica *online*. Contudo, vale ressaltar que aqueles que tenham como língua materna espanhol, italiano ou romeno, ou que sejam muito proficientes nestas línguas, podem inscrever-se diretamente no nível A1.2, sem necessidade de realizar prova de diagnóstico.

Quanto ao estágio pedagógico, como parte integrante da formação prática do curso MPLE, foi obrigatório que a professora estagiária lecionasse, no total, nove horas, correspondentes a seis unidades letivas ao longo do segundo ano letivo. As regências lecionadas decorreram de 20 de março a 26 de maio de 2025, às segundas, quartas e quintas-feiras, das 10h00 às 11h30, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Carvalho, sendo também esta a professora titular da turma.

A regência 1 e a regência 2 consistiram numa unidade letiva (UL) cada, tendo tido lugar nos dias 20 e 27 de março. A regência 3, composta por duas unidades letivas, realizou-se nos dias 24 e 28 de abril. Por fim, a regência 4, composta também por duas unidades letivas, decorreu nos dias 22 e 26 de maio.

Antes da implementação de intervenção pedagógico-didática, foram observadas um total de 34 aulas (51 horas) do nível A1.2, do primeiro semestre do mesmo ano letivo, as quais foram lecionadas pela professora titular da turma e por outras

professoras estagiárias. Ainda foi acompanhada e observada a turma do segundo semestre desde o início do curso, na qual, posteriormente, se realizou o estágio, o que nos permitiu familiarizar-nos com o ambiente da turma, assim como com as necessidades e dificuldades dos estudantes no que diz respeito à aprendizagem do português como língua segunda.

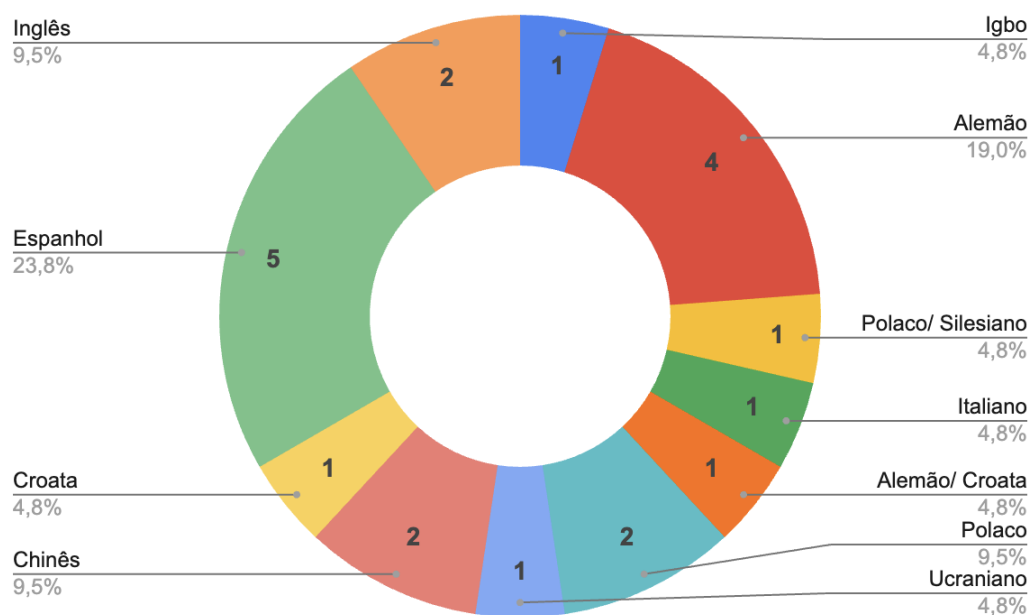
2.1.1. Perfil do público-alvo

A turma no âmbito da qual foi realizado o estágio pedagógico era composta por 25 alunos, dos quais quatro apenas participaram num número muito reduzido de aulas. Por essa razão, o presente trabalho considera apenas os restantes 21 estudantes.

Tratava-se de uma turma bastante heterogénea, uma vez que os estudantes eram provenientes de 16 países diferentes, incluindo Alemanha (4), Bolívia, Chile, China (2), Croácia, Equador (2), Nigéria, Polónia (3), Reino Unido, Ucrânia e Venezuela. Verificou-se ainda a presença de alunos com dupla nacionalidade, concretamente austríaca e croata, americana e canadiana e italiana e francesa.

As línguas maternas dos estudantes revelam também uma vasta diversidade. Como se pode observar no Gráfico 1, o espanhol é a língua mais representada na turma (25%), seguindo-se o alemão (20%). Há situações de bilinguismo como alemão/croata e polaco/silesiano.

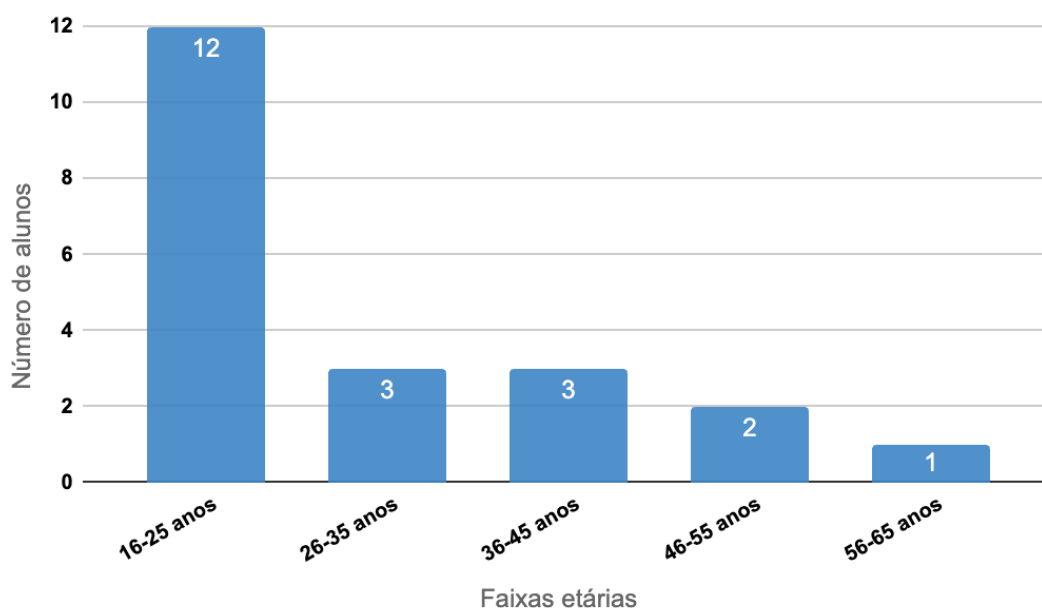
Gráfico 1 - Línguas maternas do público-alvo



Relativamente a outras línguas estrangeiras além do português, foram indicadas espanhol, francês, inglês, russo, polaco, entre outras, sendo inglês a língua mais mencionada.

A heterogeneidade da turma manifestava-se também numa faixa etária alargada, entre os 17 e os 60 anos. Apesar disso, observamos uma predominância de estudantes mais jovens, sobretudo entre os 16 e os 25 anos, sendo a média de idades 30 anos (cf. Gráfico 2).

Gráfico 2 - Distribuição do público-alvo por faixas etárias



Com o objetivo de conhecer melhor o perfil da turma e de preparar os temas e materiais didáticos para as aulas lecionadas de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, foi aplicado pela professora titular um questionário inicial na primeira aula do semestre, cuja elaboração contou também com a participação de duas professoras estagiárias, que contribuíram especialmente para a formulação de questões relacionadas com os seus interesses de investigação e de estágio. Com este instrumento de recolha de dados foi possível obter respostas válidas de 17 informantes. O questionário (Anexo 1) estava organizado nas seguintes partes: a) Informações e interesses pessoais; b) Contacto com a língua portuguesa e dificuldades sentidas; c) Preferências e necessidades para as aulas; d) Hábitos de escrita em português; e) Dificuldades da comunicação oral em português e a preferência para atividades de dramatização durante as aulas, sendo este o interesse de investigação de outra professora estagiária da mesma turma. A parte d) será discutida na secção 2.1.2 do presente trabalho, enquanto as partes b) e c) são apresentadas de seguida.

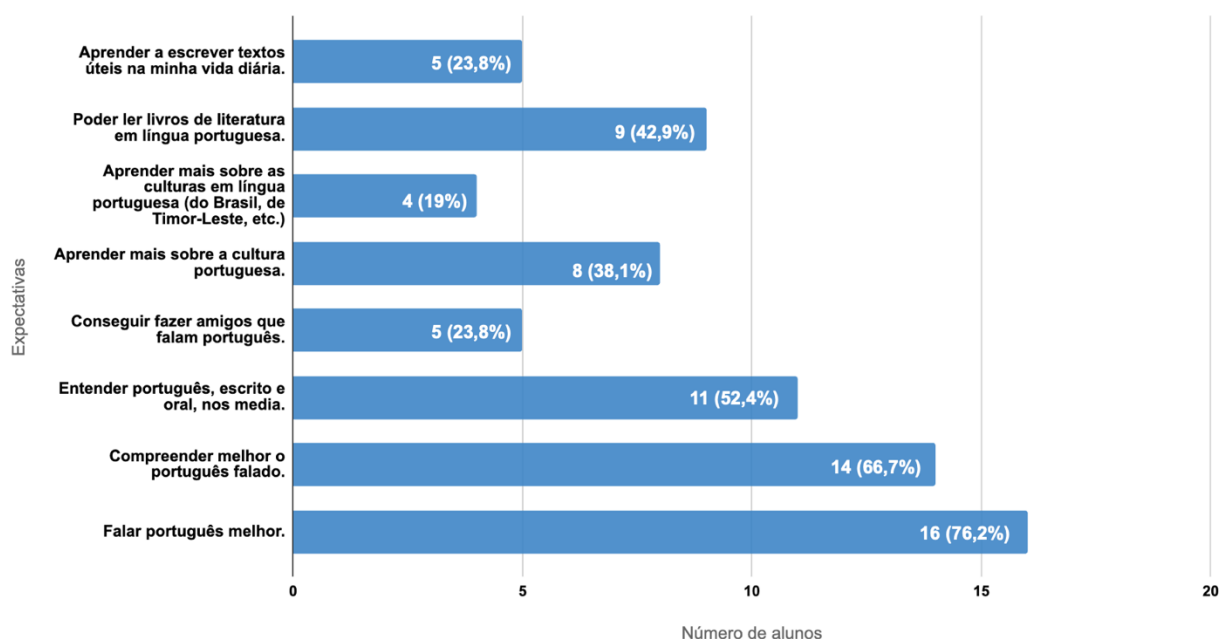
Antes de se inscreverem no curso de A1.2, a maioria dos alunos (75,6%) já tinha tido contacto prévio com a língua portuguesa. Considerando que residiam num contexto de imersão em Portugal, vários aprendentes referiam que os seus primeiros contactos

ocorreram com falantes nativos, nomeadamente amigos e pessoas locais que encontravam na vida quotidiana. Para além disso, seis alunos indicaram ter iniciado o contacto com a língua numa instituição de ensino, sendo que cinco estudantes já tinham concluído o curso de nível A1.1 na FLUP e uma aluna tinha participado num curso gratuito para imigrantes oferecido por uma escola pública portuguesa.

No que se refere às principais dificuldades sentidas na aprendizagem da língua, destacam-se, a partir dos dados recolhidos, os seguintes aspetos: pronúncia, domínios gramaticais (designadamente o uso e a conjugação de verbos e o uso de determinantes artigos), interferência de conhecimentos linguísticos prévios como o espanhol e o inglês, ortografia, expressão oral e escrita, entre outros.

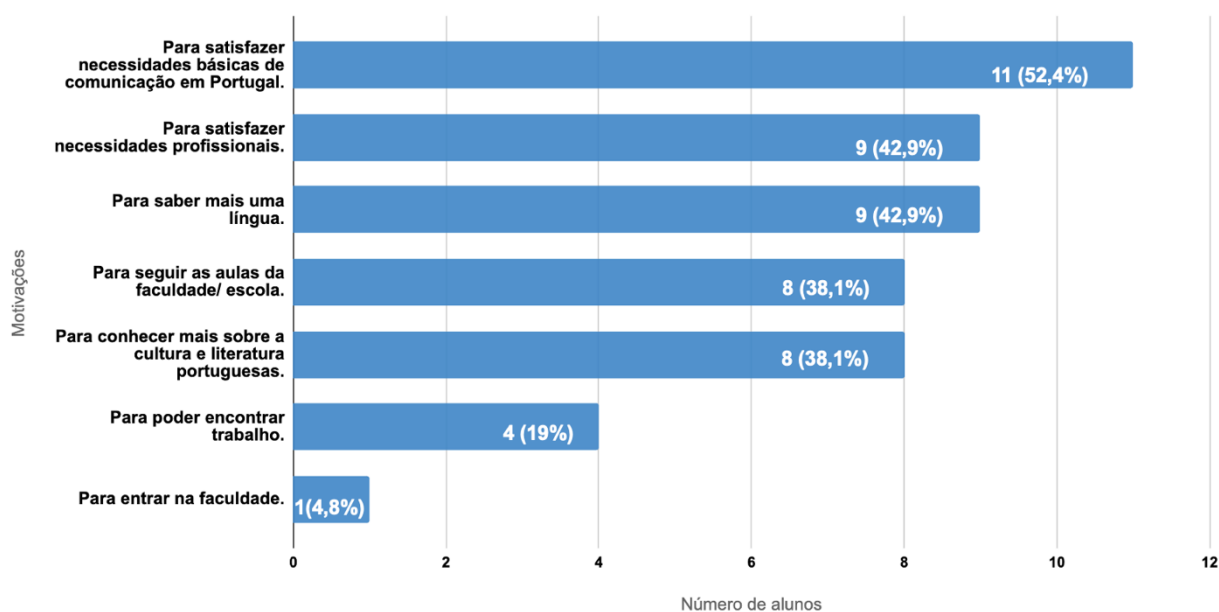
Em relação às expectativas dos alunos para o curso, conforme ilustrado no Gráfico 3, o principal objetivo manifestado foi “falar português melhor”, seguido do desejo de entender melhor a língua, tanto de forma escrita como oral, nos média (internet, jornal, televisão, rádio, etc.) e no quotidiano (na rua, nas lojas, com amigos, etc.).

Gráfico 3 - Expectativas dos alunos para as aulas de nível A1.2



A expectativa previamente referida está alinhada com as razões que motivam os alunos a aprender português, sendo que mais de metade da turma (52,4%) frequentava o curso com o intuito de satisfazer necessidades básicas de comunicação em Portugal. Revelam-se ainda outras motivações de natureza profissional e académica, o que evidencia a elevada heterogeneidade do grupo (cf. Gráfico 4).

Gráfico 4 - Motivações do público-alvo para aprender português



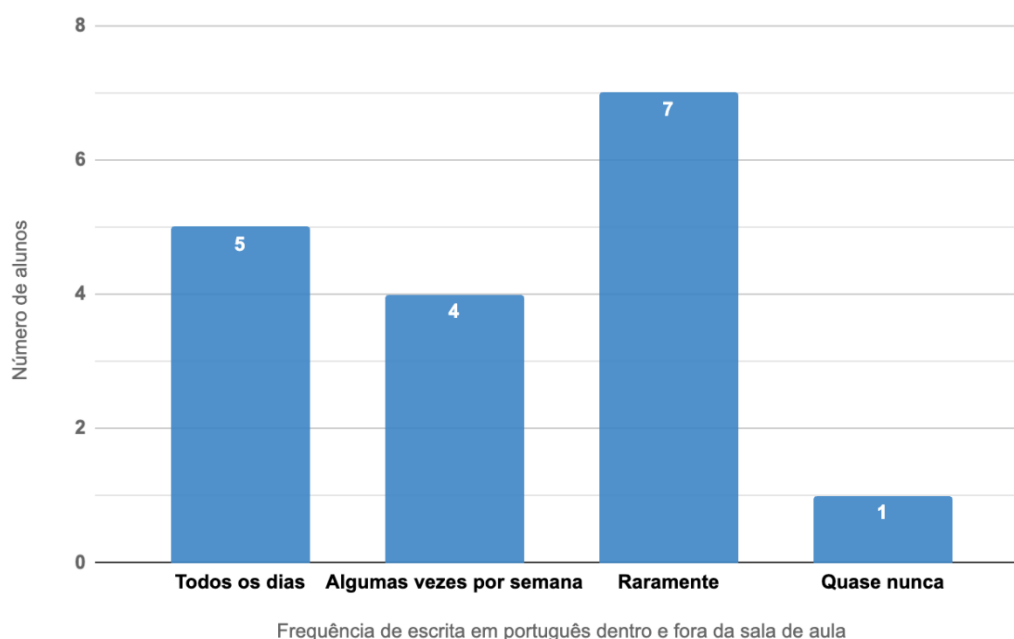
Em suma, apesar da considerável heterogeneidade do público-alvo, sobretudo no que diz respeito ao perfil linguístico e ao contexto sociocultural, os resultados do questionário revelam que as dificuldades e necessidades dos alunos convergiam em diversos aspetos, destacando-se a melhoria da competência comunicativa em português. Durante a observação das aulas de A1.2, notámos que a competência escrita, embora seja um elemento fundamental para a consolidação do funcionamento da língua e para o desenvolvimento da competência comunicativa, não foi suficientemente trabalhada nas atividades e práticas realizadas neste nível inicial. Posto isto, aplicámos aos alunos, no mesmo questionário, algumas questões relacionadas com a escrita em português, cujos resultados serão apresentados na secção seguinte.

2.1.2. Análise do questionário inicial sobre a escrita

Tendo em conta que o foco do presente projeto pedagógico-didático incide sobre a interação escrita, torna-se necessário conhecer os hábitos e as dificuldades dos estudantes no que respeita à sua competência escrita em português.

Relativamente aos hábitos de escrita em português no dia a dia, a maioria dos alunos já teve experiência com a escrita nessa língua, sendo que unicamente uma aluna afirmou nunca ter escrito em português. No entanto, apenas cinco estudantes (29,4%) referiram que escreviam “todos os dias” em português, ao passo que os restantes indicaram fazê-lo “raramente” (41,2%) ou “algumas vezes por semana” (23,5%), como se ilustra no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Frequência de escrita em português (dentro e fora da sala de aula) do público-alvo

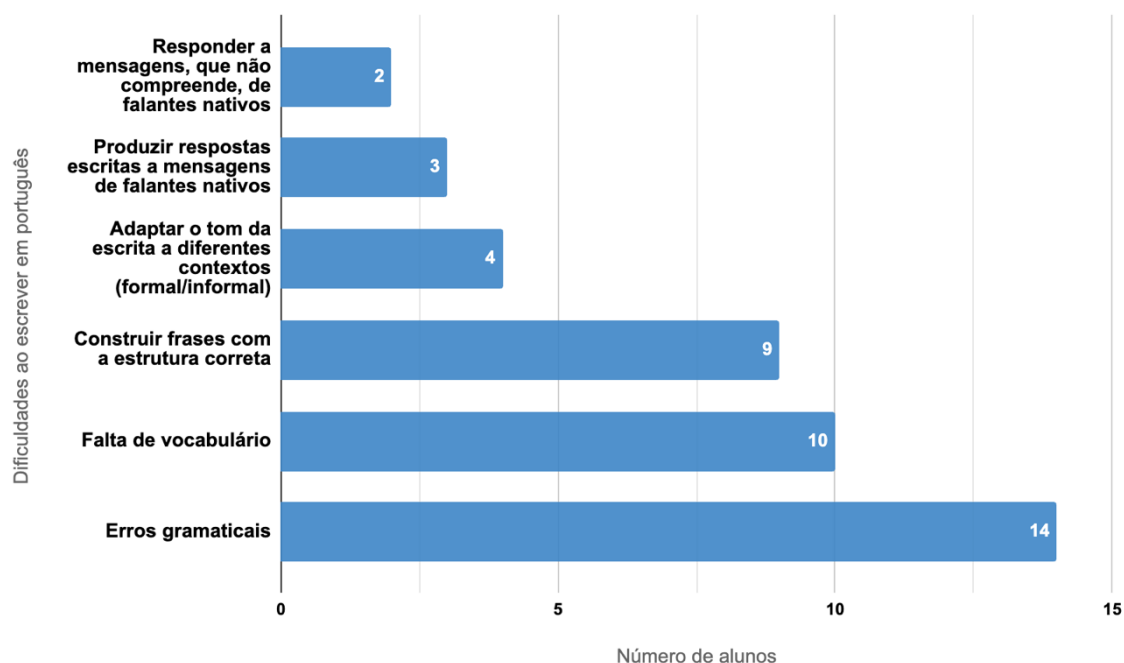


Quanto aos tipos de texto que costumam escrever, a opção “Mensagens (por Whatsapp, SMS, etc.)” foi assinalada por 15 estudantes (88,2%), sendo seguida por “Emails formais (académicos, profissionais, etc.)”, assinalada por 10 estudantes (58,8%). Além disso, a escrita em português foi referida noutras situações, tanto formais quanto informais, como o preenchimento de formulários *online* (29,4%), a publicação de *posts*

em redes sociais (23,5%), a utilização do *chat* em plataformas digitais (23,5%), o envio de emails informais entre amigos ou familiares (5,9%), entre outras. Os dados obtidos sugerem que, para os estudantes do nível A1.2 em contexto de imersão, a escrita em português tende a assumir um papel sobretudo funcional e interativo, com o objetivo da resolução de tarefas do quotidiano em situações reais de comunicação.

Com vista a uma planificação de atividades didáticas mais contextualizada e adequada ao nível e às necessidades dos alunos, procedemos à recolha das principais dificuldades que estes enfrentavam ao escrever em português. De acordo com os resultados do inquérito, a falta de vocabulário, a dificuldade na construção frásica e os problemas a nível gramatical foram apontados como os maiores obstáculos na sua expressão escrita (cf. Gráfico 6). Adicionalmente, a adaptação do registo da escrita a diferentes contextos e a compreensão das mensagens escritas de falantes nativos, entre outros desafios, foram indicados por alguns estudantes.

Gráfico 6 - Dificuldades frequentes do público-alvo ao escrever em português²



² Além das dificuldades mencionadas, um aluno da turma tinha dificuldades de visão e de audição, necessitando de apoio especial por parte das professoras.

Os dados recolhidos através deste questionário inicial permitiram, assim, conhecer as necessidades e as expectativas dos aprendentes em relação à aprendizagem do português, bem como identificar os seus hábitos e os principais obstáculos que enfrentam ao escrever na língua-alvo. Estes resultados serviram de base à conceção da nossa intervenção pedagógica, orientando a seleção de temas e tarefas didáticas que respondessem, por um lado, às necessidades comunicativas concretas dos alunos e, por outro, às lacunas diagnosticadas, nomeadamente no que respeita ao enriquecimento lexical, ao funcionamento da língua e à adequação do registo a diferentes contextos. A secção seguinte descreve as propostas didáticas elaboradas e a sua implementação ao longo das seis unidades letivas que integraram o projeto de investigação-ação.

2.2.Descrição das propostas e implementação do projeto de investigação-ação

De modo a sintetizar a implementação do projeto de investigação-ação, apresentamos um quadro (Quadro 1) com informações sobre todas as aulas lecionadas, destacando particularmente os temas abordados e as competências principais integradas em cada unidade letiva.

Quadro 1 - Informações gerais de todas as aulas lecionadas

(CE=Compreensão escrita; CO=Compreensão oral; IO=Interação oral; IE=Interação escrita; CG=Competência gramatical; PE=Produção escrita)

Data	Regência	UL	Tema	Competências principalmente focadas					
				CE	CO	IO	IE	CG	PE
20/03/2025	1	1	Compra e venda <i>online</i> de casa	x			x		x

27/03/2025	2	2	Compra de roupa, calçado e acessórios		x		x	x	
24/04/2025	3	3	Vamos celebrar o 25 de Abril!	x	x	x	x	x	
28/04/2025		4				x		x	x
22/05/2025	4	5	Ir ao médico		x	x	x	x	
26/05/2025		6		x	x	x		x	

Importa salientar que, no final de cada unidade letiva, os alunos responderam a um questionário *online*, permitindo à professora estagiária ter consciência das dificuldades da turma e avaliar se os objetivos da aula tinham sido atingidos, ajustando e adaptando a planificação das regências seguidas com base nos comentários de *feedback* recebidos.

Seguidamente, serão descritas de forma pormenorizada a planificação e a execução das unidades letivas, assim como a reflexão por parte da professora estagiária no âmbito de estágio pedagógico.

2.2.1. Regência 1: Compra e venda *online* de casa

A primeira regência foi composta por apenas uma unidade letiva com a duração de 90 minutos e teve lugar no dia 20 de março. O tema foi “compra e arrendamento *online* de casa”. A seleção deste tema fundamenta-se, em primeiro lugar, na sua adequação ao programa do curso e ao nível de proficiência linguística dos alunos, bem como na sua relevância prática para aprendentes inseridos num contexto de imersão em Portugal. Conforme referido anteriormente, mais de metade dos estudantes desta turma identificou como principal motivação para a aprendizagem da língua portuguesa a satisfação de necessidades básicas de comunicação no quotidiano em Portugal. Por outro lado, a escolha da modalidade *online* justifica-se por esta remeter a situações reais

da interação escrita cada vez mais presentes no dia a dia, alinhando-se com os descritores do CV para a interação *online* no nível A.

Neste sentido, o tema escolhido mostra-se pertinente e motivador, uma vez que reflete situações reais que os alunos poderão vir a enfrentar, o que contribui positivamente para o aumento do interesse dos estudantes e para uma maior participação nas atividades de produção escrita desenvolvidas na aula.

Neste enquadramento, o objetivo geral da aula consistiu em desenvolver a competência da interação escrita dos alunos em contexto de compra e arrendamento de imóveis online. Para alcançar este objetivo, foram definidos os seguintes três objetivos específicos:

1. consolidar o vocabulário relacionado com casas e apartamentos, bem como praticar o uso de preposições e locuções prepositivas de lugar;
2. adquirir palavras e expressões úteis associadas ao arrendamento e à compra *online* de casa, através da leitura e análise de anúncios imobiliários autênticos em plataforma *online*;
3. desenvolver a capacidade de interagir por escrito com senhorios, nomeadamente para solicitar informações, esclarecer dúvidas e marcar visitas a imóveis, utilizando estruturas linguísticas adequada ao nível A1.2.

Desde modo, a unidade letiva foi organizada para permitir que os alunos, enquanto contatam com materiais autênticos, possam desenvolver várias competências linguísticas, desde o enriquecimento lexical até à compreensão e interação escritas.

2.2.1.1. Unidade letiva 1

Para introduzir o tema, a aula começou com um exercício de correspondência entre anúncios e requisitos. Na ficha (Anexo 2) eram apresentados os requisitos e preferências de quatro pessoas que queriam encontrar um apartamento ou quarto. Os estudantes receberam quatro *links* de anúncios de uma plataforma imobiliária real e tinham de escolher a casa mais adequada para cada pessoa. Para facilitar o acesso aos

anúncios, todos os links foram organizados e disponibilizados numa página criada no Padlet³, juntamente com outros materiais didáticos usados na aula (Anexo 3). O objetivo principal do exercício era alargar o vocabulário dos alunos sobre o tema da UL através de materiais autênticos online e de um glossário de palavras e expressões relevantes, preparando os estudantes para as atividades seguintes. Além disso, os alunos tinham oportunidade de praticar a compreensão de leitura com o mesmo exercício. De seguida, como recurso para os alunos se familiarizarem mais com diálogos em contextos reais relacionados com o tema de venda e arrendamento *online* de casa, e sendo uma referência para a atividade subsequente de interação escrita, foi fornecido, no exercício 2, um diálogo incompleto de troca de mensagens numa plataforma imobiliária entre um senhorio e uma inquilina. Os alunos leram este diálogo e, depois, completaram-no com as frases fornecidas na ficha.

Após a realização destes exercícios, a última atividade centrou-se na interação escrita. A turma foi dividida em nove pares para criar um diálogo *online* entre um(a) senhorio/a e um(a) inquilino/a simulando um cenário real. Cada par recebeu uma ficha com instruções pormenorizadas para a conversa (Anexo 2, exercício 3), assim como um anúncio real adaptado de uma plataforma imobiliária. Para evitar a repetição e complexidade excessiva de conteúdos, foram seleccionados cinco anúncios distintos que se adaptaram a fim de satisfazer a adequação ao nível de proficiência do público-alvo (Anexo 4). Segue-se um exemplo do anúncio após a adaptação.

³ Link do Padlet utilizado na unidade letiva 1 <https://padlet.com/estelaa0402/compra-e-arrendamento-de-casa-km946il2dc71338w>

Figura 4 - Um exemplo do anúncio

Anúncio 1



Quarto grande com cama de casal, em frente ao Parque de São Roque e perto do Bonfim. Próximo do centro da cidade, do Alameda Shopping e do Estádio do FC Porto. Supermercados e cafés muito próximos, a cerca de 2-3 minutos a pé.

Muita luz natural e vista para o rio.

Outras informações do imóvel:

- 2º andar sem elevador
- cozinha equipada: frigorífico, forno, micro-ondas
- limpeza incluída

15 fotos | Mapa

Arrendamento de Quarto na travessa das Antas, 251
Antas - Estádio do Dragão, Campanhã | Ver mapa

420 €/mês ~~450 €~~ ↓ 7%

4 quart. | 3 rapazes/raparigas | Não se pode fumar

Fonte: Adaptado de <https://www.idealista.pt/imovel/32910202/> (Última consulta no dia 19 de março de 2025).

Quanto à forma de realização da atividade de interação escrita, a professora estagiária tinha concebido, inicialmente, a redação do diálogo através da plataforma Padlet como o propósito de simular uma situação de interação *online*. No entanto, apenas dois pares conseguiram escrever diretamente no Padlet devido ao mau acesso à internet pela maioria dos alunos e por outros problemas técnicos. Relativamente aos restantes pares de alunos, cinco realizaram a interação em papel e dois no computador, enviando o texto produzido à professora estagiária posteriormente.

A aula finalizou com a explicação do trabalho para casa, sendo este a realização de um exercício de revisão no Kahoot e a redação de um anúncio para arrendar uma casa real, imaginária ou de sonho, com uma extensão de 60 a 70 palavras, usando pelo menos três adjetivos para descrever as suas características.

2.2.2. Regência 2: Compras de roupa, calçado e acessórios

A segunda regência foi composta por uma unidade letiva de 90 minutos, realizada no dia 27 de março de 2025. Em continuidade com a última regência sobre a compra e venda de casa, o tema desta regência foi “Compra de roupa, calçado e acessórios”, incluindo situações tanto em loja como *online*.

Como foi referido anteriormente na secção 1.2, a competência de interação *online* torna-se cada vez mais relevante na aprendizagem de línguas. Para os alunos do nível A1.2, é necessário serem capazes de selecionar artigos online (incluindo o tamanho e a cor), preencher alguns dados pessoais básicos e concluir a compra (Council of Europe, 2020, p. 87). Justifica-se, assim, a inclusão de cenários de compras *online* nas práticas de sala de aula, o que não só permite aos alunos rever o vocabulário e as expressões relacionadas com vestuário e compras, como também os ajuda a desenvolver os recursos linguísticos necessários para realizar compras em português.

Sendo assim, o objetivo geral da regência foi desenvolver a competência comunicativa dos alunos em contexto de compra de roupa, calçado e acessórios numa loja física e *online*. Seguem-se os objetivos específicos:

1. consolidar o vocabulário relacionado com roupa, calçado e acessórios;
2. adquirir palavras e expressões úteis associadas à compra de roupa, calçado e acessórios numa loja física e *online*;
3. abordar o uso do Pretérito Imperfeito, no que se refere ao seu valor de cortesia e à conjugação verbal.
4. realizar uma simulação de compra *online* para conhecer e mobilizar as palavras e expressões estudadas.

2.2.2.1. Unidade letiva 2

A aula iniciou-se com uma atividade de compreensão oral baseada num diálogo entre um cliente e uma vendedora, que decorre numa loja de roupa. Enquanto ouviam com atenção o áudio, os alunos realizaram duas tarefas na ficha sobre o conteúdo do

diálogo (Anexo 5, exercício 1). Como atividade de aquecimento, o áudio escolhido era de compreensão acessível para a turma, e tinha como principal objetivo levar os alunos a rever e a consolidar o vocabulário, previamente estudado, sobre o vestuário, preparando a introdução dos conteúdos seguintes.

Em seguida, a professora estagiária distribuiu a transcrição do áudio (Anexo 6) e pediu a dois alunos voluntários que lessem o diálogo em voz alta. Enquanto isso, o resto da turma acompanhou atentamente a leitura e verificou se havia dúvidas sobre as frases, palavras ou expressões do texto. Para uma síntese, preparou-se uma ficha com perguntas e respostas frequentes numa loja de roupa (Anexo 7), com o objetivo de que os alunos pudessem identificar e sistematizar as estruturas comunicativas essenciais neste contexto.

A partir da estrutura em negrito no diálogo “**Queria...**”, deu-se a transição para a componente gramatical da aula, com a introdução do Pretérito Imperfeito, no seu uso de cortesia, bem como da respetiva conjugação dos verbos mais usados com este valor, como *querer*, *poder* e *preferir*. Ademais, foi apresentada a expressão “ficar bem/mal a alguém” para introduzir os pronomes pessoais de complemento indireto, que seriam abordados com maior profundidade nas aulas seguintes.

Dado que o tema da aula incluía compras tanto em loja física como *online*, apresentou-se o *screenshot* de um *site* real, acompanhado de algumas expressões e explicações relativas às compras *online*, o qual pode ser consultado na Figura 5:

Figura 5 - Screenshot com as explicações

USUFRUA DOS SEUS DESCONTOS

Código Promocional

Se tiver código promocional, introduza-o em baixo para obter o seu desconto.

Código Promocional:

RECALCULAR TOTAIS

PARA ONDE A ENVIAMOS?

Levante a sua encomenda

Envio ao domicílio 2,00 EUR

Recolha na Loja Gratuito (Selecione uma loja)

Mais sustentável

Na loja que escolher, entrega 3-5 dias

Selecione um distrito

PROCURAR

Resumo da encomenda

= um produto está com pouco stock/ há muito pouco disponível

vestido
REF. 676624 | Stock: quase a acabar

Tamanho: M - Verde Militar 79,95€

Conceito: Throttleman 31,98€

☐ Presente

Montante da encomenda: 79,95€

Desconto: 47,97€

Despesas de envio: Nacional: 0,00€

Pack Oferta: 0,00€

TOTAL A PAGAR: 31,98€

Prazo de entrega: Entrega 3-5 dias

Faz a compra online e depois vai à loja buscar o produto pessoalmente

uma empresa que fornece serviços de transporte dos produtos, por exemplo, entre as cidades ou os países

Recolha nos pontos de entrega da transportadora

Recolha num dos Cacifos CTT 24H

um armário pequeno onde se pode receber e retirar as suas encomendas

Fonte: Adaptado de <https://www.lanidor.com/> (Última consulta no dia 26 de março de 2025).

A atividade de interação escrita consistiu numa simulação de compra *online*. A professora preparou cinco tarefas de compra, nas quais estavam especificados os requisitos dos produtos a selecionar, como modelo, tamanho, cor, preço, entre outros. A seguir apresenta-se um exemplo de tarefa solicitada:

Figura 6 - Um exemplo da tarefa

Tarefa 1

- Compre um **casaco de malha verde** para **mulher** com o **prazo de entrega** dentro de 5 dias. O casaco é do **tamanho M** e está **em promoção**.
- O seu orçamento é **60€**.

Os alunos, organizados em grupos de dois a três elementos, utilizaram dispositivos eletrónicos para selecionar produtos nos dois sites autênticos fornecidos pela professora, simulando os passos da compra *online* até ao momento do pagamento. Esta atividade tratou-se de uma interação *online* que, ao incluir a seleção de produtos e o preenchimento *online* de dados pessoais, articulou as competências de compreensão

e a interação escritas, mobilizando competências comunicativas autênticas e contextualizadas.

Por fim, após a conclusão da simulação, cada aluno preencheu uma *check-list* de autoavaliação (Anexo 9) e confirmou se tinha cumprido todos os requisitos exigidos na sua tarefa.

2.2.3. Regência 3: 25 de Abril e email informal para fazer convites

A regência 3 correspondeu às unidades letivas 3 e 4 que tiveram lugar no dia 24 e 28 de abril de 2025. Cada unidade teve 90 minutos de duração. Considerando a indispensabilidade da integração de aspetos culturais ao longo do curso, foi selecionada a temática “Vamos celebrar o 25 de Abril!” para os alunos conhecerem este dia marcante na história de Portugal e poderem participar depois nas celebrações. No que diz respeito à atividade de interação escrita realizada na regência 3, os alunos procederam à elaboração de um email informal de convite, cujo conteúdo se centrou na temática da aula e implicou o recurso ao Modo Imperativo, um dos objetos de estudo dessa regência.

Os objetivos específicos da regência foram os seguintes:

1. conhecer os principais acontecimentos, consequências e canções associados à Revolução do 25 de Abril;
2. aprender e consolidar o Modo Imperativo na forma afirmativa;
3. adquirir expressões para dar e justificar a opinião;
4. elaborar um email informal para convidar os amigos para as comemorações do 25 de Abril, aplicando os conhecimentos aprendidos na aula (dar e justificar a opinião, Modo Imperativo, etc.).

Tendo em conta estes objetivos, a regência foi concebida de forma a assegurar uma abordagem integrada no que diz respeito ao desenvolvimento de diferentes competências linguísticas. Assim, a unidade letiva 3 privilegiou o trabalho sobre a contextualização, o vocabulário, a interação oral e escrita, ao passo que a unidade letiva

4 se orientou predominantemente para a consolidação de aspetos gramaticais, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem integrada e contextualizada.

2.2.3.1. Unidade letiva 3

A primeira unidade letiva da regência 2 iniciou-se com uma imagem retirada de um cartaz muito conhecido sobre o 25 de Abril. Os alunos observaram-na e procuraram responder às perguntas projetadas em PPT (Anexo 10). A observação e as respostas às perguntas em formato de questionário aberto funcionaram como uma atividade de aquecimento, de forma a antecipar vocabulário relacionado diretamente com a Revolução, como *“cravo”*, *“censura”* e *“soldado”*. Alguns alunos solicitaram à professora estagiária que registasse o léxico no quadro, demonstrando interesse pelo vocabulário e pela sua correta grafia, nomeadamente na distinção entre termos como *“arma”* e *“espingarda”*, bem como na escrita de números, como 1974 (*mil novecentos e setenta e quatro*).

De seguida, os alunos assistiram, por três vezes, a um vídeo⁴ animado produzido pela RTP Ensina, com o objetivo de compreenderem as razões que levaram à Revolução e aos acontecimentos ocorridos no dia 25 de Abril de 1974. Considerando que o conteúdo linguístico do vídeo era relativamente avançado para o nível dos estudantes, foi elaborado um exercício de correspondência (Anexo 11, exercício 1), no qual os discentes associaram palavras recorrentes do vídeo a imagens, visando facilitar a compreensão e reduzir a dificuldade lexical. Além disso, a velocidade do vídeo foi previamente ajustada para 0,8. Após a visualização e a realização de um exercício associado (Anexo 11, exercício 2), os alunos receberam a transcrição do vídeo e leram em voz alta para praticar a pronúncia. A professora estagiária foi intercalando a leitura com a explicação de alguns acontecimentos relevantes, como a Guerra Colonial em África, as duas senhas (canções) para a Revolução, entre outros, através de um PPT (Anexo 10).

⁴ Link do vídeo <https://ensina.rtp.pt/artigo/o-25-de-abril-num-minuto/>

Com o intuito de rentabilizar este tema, cada aluno recebeu uma ficha com informações sobre as comemorações do 25 de Abril que iriam ter lugar no Porto (Anexo 11, exercício 3). Foi proposta uma atividade de interação oral, na qual os alunos conversaram, em pares, acerca das atividades que consideraram mais interessantes, justificando as suas escolhas. Durante este momento, a professora estagiária introduziu outras expressões úteis para dar opinião e para justificar ideias, que servem não só para variar a linguagem oral e evitar repetições como “*acho que*” ou “*porque*”, mas também para enriquecer a escrita, diversificando a estrutura frásica. Terminando o diálogo em pares, seguiu-se um momento de interação entre a docente e a turma, que serviu de transição para a questão: *como convidar um(a) amigo(a) para participar nestas comemorações?* Esta introdução conduziu à apresentação do aspeto gramatical principal desta regência – o Modo Imperativo na forma afirmativa. Contudo, devido à limitação do tempo e à sobrecarga dos alunos face à extensa informação nova, não foi possível concluir toda a planificação da aula, ficando apenas a introdução ao Modo Imperativo, enquanto os exercícios restantes da ficha foram atribuídos como trabalho de casa.

Relativamente à interação escrita, foi solicitado aos estudantes que redigissem um e-mail informal dirigido a um(a) amigo(a), no qual apresentassem a Revolução de 25 de Abril e as respetivas comemorações de forma sucinta e, em seguida, formulassem um convite para participar no evento que mais lhes interessasse. Os alunos deveriam aplicar as novas estruturas sistematizadas e praticadas durante a aula para expressar e justificar opiniões, incluindo pelo menos uma frase no Modo Imperativo a fim de concretizar o convite em forma de pedido (ex. *Junta-te a nós para o concerto!*).

Ainda para apoiar a realização da tarefa, foi disponibilizado um modelo de *e-mail* com indicações para a abertura e o fecho do texto (Anexo 12), o que lhes permitiu compreender melhor a estrutura e o estilo característicos da correspondência informal.

2.2.3.2. Unidade letiva 4

Esta unidade letiva de continuação da aula anterior começou com uma atividade que integrou a competência oral e a competência escrita, em que os alunos fizeram uma entrevista uns aos outros sobre o fim de semana anterior em grupos de 2 ou 3 membros. Foram propostos três temas sobre os quais poderiam fazer perguntas, tendo sido apresentados alguns exemplos em PPT (Anexo 13).

A professora estagiária salientou antes da realização da atividade que, os alunos deveriam interagir de forma oral e, depois, registrar as perguntas e respostas na ficha (Anexo 14). Dado que a maioria dos estudantes apresenta dificuldades para escrever em português, a atividade ofereceu uma oportunidade para organizarem primeiro as ideias oralmente e só depois as passarem para a escrita, sendo as fichas posteriormente recolhidas, corrigidas e devolvidas com as anotações e o *feedback* da professora estagiária. Além disso, a atividade teve ainda como objetivo permitir aos alunos praticar e consolidar o uso do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Em seguida, a professora estagiária retomou os conteúdos gramaticais da aula anterior, com especial destaque para os contextos de uso do Modo Imperativo e a sua forma afirmativa. Após a correção do T.P.C. atribuído na aula anterior, os alunos receberam uma nova ficha dedicada a exercícios sobre o Modo Imperativo (Anexo 15), na sequência do *feedback* dos alunos relativamente à prática insuficiente deste conteúdo gramatical. Nesse sentido, foram preparados vários tipos de exercícios, tais como preenchimento de lacunas com a forma verbal adequada de acordo com os contextos baseados nos temas tratados nesta regência e nas aulas da professora titular da turma, tendo surgido, por exemplo, a preparação para ver os concertos do 25 de Abril nos Aliados (Anexo 15, exercício 1) e a receita do Folar da Páscoa (Anexo 15, exercício 2). Os alunos consideraram útil a aula concentrada nos verbos do Imperativo, tanto regulares quanto irregulares, uma vez que esta abordagem permitiu articular o conteúdo gramatical com temas do quotidiano e com aspetos da cultura portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa e para uma aprendizagem da gramática em contexto de uso significativo.

No final da aula, a professora informou os alunos de que, na semana seguinte, não haveria aula devido à Queima das Fitas do Porto. Como trabalho de casa, distribuiu uma ficha de leitura (Anexo 16) sobre os eventos mais marcantes dessa semana acadêmica, com a finalidade de promover a expansão do vocabulário relacionado e o conhecimento de aspetos culturais ligado à cidade onde os alunos residem.

2.2.4. Regência 4: Ir ao médico e email formal para marcar uma consulta

A última regência organizou-se em torno da temática “Ir ao médico”, sendo constituída por duas unidades letivas de 90 minutos, realizadas nos dias 22 e 26 de maio de 2025. Tratando-se de um tema relevante e integrante do programa do curso A1.2, esta regência permitiu aos alunos adquirir vocabulário e expressões úteis, nomeadamente relativas às partes do corpo humano e às formas de descrever o estado físico, bem como consolidar o uso do Modo Imperativo em contexto de aconselhamento.

No que se refere às atividades de interação escrita integradas nesta regência, os alunos elaboraram, após a primeira unidade letiva, um email formal com o objetivo de marcar uma consulta médica. Na segunda aula, tiveram contacto com a linguagem da interação escrita online em registo informal, por exemplo, através do WhatsApp, a partir da análise de uma conversa entre mãe e filha sobre um assunto da área da saúde.

Seguem-se os objetivos específicos da regência:

1. adquirir e consolidar vocabulário relacionado com o corpo humano e com as formas de descrever o estado físico;
2. conhecer a situação de marcação de uma consulta médica por telefone e por email formal;
3. conhecer palavras e expressões utilizadas na situação de ida ao médico e à farmácia;
4. aprender e praticar as formas de dar conselhos, incluindo o uso de “*dever*” “*ter de*” e do Modo Imperativo;

5. conhecer as características da linguagem utilizada na interação escrita informal em redes sociais como o WhatsApp.

2.2.4.1. Unidade letiva 5

Como introdução ao tema abordado e aquecimento para iniciar a aula, foi mostrada aos estudantes uma imagem em PPT (Anexo 17), na qual se observava uma mulher doente a telefonar para marcar uma consulta médica. A partir da observação da imagem, os alunos responderam às várias perguntas colocadas pela professora, tais como *“Como acham que se sente a senhora da imagem? Porquê?”* ; *“Quais são os problemas que pode ter?”* ; *“O que acham que ela está a dizer ao telefone?”*. Esta atividade permitiu envolver os alunos de forma mais participativa no início da aula e ativar conhecimentos prévios relacionados com o tema, promovendo a mobilização de vocabulário e expressões já adquiridas.

De seguida, para descobrir o que tinha acontecido à senhora representada na imagem, chamada Luísa, ouvimos um diálogo entre a Luísa e o rececionista de um consultório médico, adaptado de *Português Global 1* (Oliveira, 2016, p. 172). Os alunos deveriam recolher o máximo de informação possível a partir do telefonema e, posteriormente, responder às perguntas da ficha (Anexo 18, exercício 1). À semelhança do que vinha acontecendo nas aulas anteriores, após a correção das respostas, foi distribuída a transcrição do áudio, que os alunos leram em voz alta, com a finalidade de praticar a pronúncia e consolidar vocabulário.

Após esta fase de pré-atividade, foi proposto um exercício de vocabulário (Anexo 18, exercício 2), baseado em duas imagens da cabeça e do corpo humano, no qual os alunos deveriam associar corretamente as palavras fornecidas aos respetivos locais. Esta atividade despertou grande interesse, levando muitos alunos a questionar, espontaneamente, sobre a designação de outras partes do corpo não incluídas no exercício. Em consequência, a professora prolongou esta etapa, alargando o repertório lexical e clarificando distinções fonéticas entre palavras suscetíveis de confusão, como *“queixo”* e *“queijo”*.

Na continuidade da atividade lexical, foram apresentadas as principais formas de descrever o estado de saúde através de um exercício de correspondência entre imagens e as frases em PPT (Anexo 17), seguindo-se uma sistematização dessas estruturas, com destaque para o uso do verbo “*doer*”. Atendendo às dificuldades demonstradas pelos alunos relativamente aos pronomes pessoais de complemento indireto, optou-se por retomar a expressão “*ficar bem/mal a alguém*”, já abordada anteriormente, estabelecendo uma analogia que facilitasse a compreensão deste conteúdo gramatical.

Por fim, propôs-se uma atividade de interação oral em pares: o aluno A deveria descrever o seu estado físico com base nos sintomas fornecidos pela professora, enquanto o aluno B tinha como tarefa dar conselhos ao colega (Anexo 18, exercício 4). A atividade de interação oral visou consolidar os conteúdos trabalhados ao longo da aula, integrando o vocabulário do corpo humano e as estruturas usadas para descrever o estado físico, bem com as expressões “*ter de + infinitivo*” e “*dever + infinitivo*” no contexto de aconselhamento.

O trabalho de casa consistiu na redação de um email formal, com uma extensão de 50 a 70 palavras, destinado à marcação de uma consulta médica. Para além da exposição prévia a uma situação comunicativa semelhante na atividade de compreensão oral e da abordagem lexical desenvolvida durante a aula, foi disponibilizada também uma ficha de apoio à escrita (Anexo 19), com recursos sobre a estrutura do email formal, nomeadamente fórmulas de tratamento, fórmulas iniciais e de fecho, bem como um exemplo autêntico de um email formal, que a professora estagiária tinha recebido numa situação real de comunicação. Deste forma, procurou-se reforçar a segurança e a confiança dos alunos na realização dessa atividade de escrita.

2.2.4.2. Unidade letiva 6

A última unidade letiva da regência 4 iniciou-se com uma atividade de transição entre as duas sessões dedicadas à temática “*Ir ao médico*”, em que se pediu a uma aluna voluntária para fazer uma breve síntese da aula anterior. De seguida, realizou-se um

exercício de revisão *online* na plataforma Learningapps⁵ sobre a descrição de estados físicos, em que os alunos deveriam relacionar as imagens representando sintomas com as respetivas descrições.

Figura 7 - Exercício de revisão na Learningapps



De um modo geral, a maioria dos alunos realizou a tarefa com sucesso, evidenciando uma boa assimilação dos conteúdos trabalhados, resultante das explicações dadas, das atividades diversificadas, e do trabalho de casa de interação escrita da aula anterior.

No sentido de estabelecer pontes com a atividade seguinte, que envolvia o Modo Imperativo, aproveitaram-se as situações trabalhadas na atividade de interação oral da aula anterior e solicitou-se aos alunos que utilizassem outra forma verbal, ou seja, o Modo Imperativo informal, para aconselhar amigos (Anexo 20). Por exemplo, expressões como “*Tomar vitaminas*” e “*Não comer gorduras*” deveriam ser reformuladas para “*Toma vitaminas!*” e “*Não comas gorduras!*”. Tratando-se de um conteúdo gramatical bastante relevante e desafiante para alunos de nível A1.2, esta

⁵ Link do exercício: <https://learningapps.org/watch?v=pc156v74c25>

reformulação de conselhos dirigidos a amigos revelou-se eficaz na promoção de uma aprendizagem contextualizada.

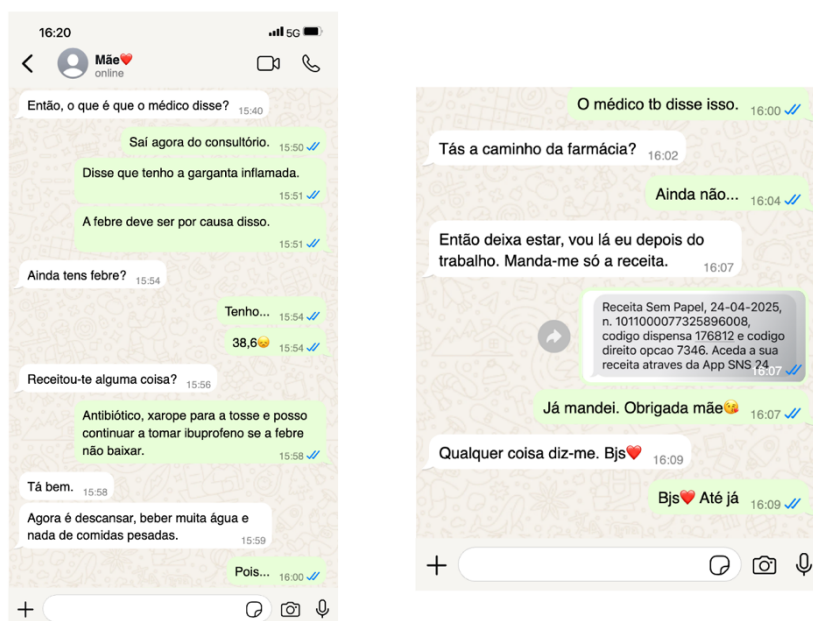
Após a sessão da revisão, deu-se continuidade, em articulação com a unidade letiva anterior, à exploração da narrativa da paciente “Luísa”, que funcionou como fio condutor para o desenvolvimento da aula. Para esse efeito, utilizou-se um diálogo no consultório entre o médico e a Luísa (Anexo 21, exercício 1.1), no qual alguns verbos se encontravam em branco, pedindo-se aos alunos que, num primeiro momento, lessem o conteúdo do diálogo e, posteriormente, o completassem com os verbos na forma correta, mais especificamente, no Imperativo formal. Foram ainda introduzidas palavras e expressões frequentes do domínio médico, como “xarope”, “tomar antibiótico”, “termómetro”, de modo a preparar melhor os alunos para esta situação comunicativa de ida ao médico.

Uma vez que a comunicação escrita *online* por mensagens, como o WhatsApp, se torna cada vez mais frequente no nosso dia a dia, e considerando que a maioria dos estudantes da turma (88,2%) costuma escrever em português por este meio, segundo o questionário inicial sobre a escrita, vale a pena abordar a linguagem típica da interação *online* informal, já que difere significativamente da interação escrita mais formal.

Nesse contexto, foi proposto seguidamente um exercício (Anexo 21, exercício 1.3) inserido na sequência da história da Luísa, baseado numa conversa por mensagem entre mãe e filha sobre a consulta e o estado da saúde da filha. Para a simulação de uma conversa *online* autêntica, foi criado um *screenshot* do WhatsApp com o diálogo incompleto, que os alunos deveriam completar com base no texto do exercício 1. Paralelamente, solicitou-se que identificassem algumas características de interação online informal, incluindo o uso de emojis, abreviaturas e frases curtas, entre outras convenções típicas deste registo.

Apresenta-se em seguida o diálogo completo que a professora estagiária criou para se aproximar ao máximo uma verdadeira troca de mensagens online num contexto informal.

Figura 8 - Screenshot do WhatsApp com o diálogo entre mãe e filha



Tal atividade permitiu à professora avaliar a compreensão dos alunos em relação ao diálogo entre o médico e a paciente (Anexo 21, exercício 1.1) e, ao mesmo tempo, possibilitou aos alunos aprofundar o conhecimento e a consciência sobre a linguagem de interação escrita informal, contribuindo para a sua preparação para contextos de comunicação mais contemporâneos e realistas.

Por fim, o último exercício concentrou-se na associação de perguntas e respostas frequentes em situação da ida à farmácia (Anexo 21, exercício 2.1). Inicialmente, os alunos fizeram a correspondência proposta, seguindo-se a apresentação, por parte da professora, de vocabulário relevante relacionado com medicamentos e de expressões para a frequência da sua administração, como “de xx em xx horas”, “xx vezes por dia”, “gotas” “pomada”, etc.

2.3. Reflexão sobre a intervenção pedagógico-didática

Segundo Alarcão (1996), o processo de ensino-aprendizagem não é um ato isolado, mas sim um processo que se entrelaça com o ato de reflexão, num ciclo de “acção – reflexão - acção”.

Como uma professora estagiária que se encontra na fase inicial da sua formação, a prática de uma reflexão contínua surge como um pilar essencial para o seu progresso pedagógico e profissional. Esta reflexão alimenta-se de recursos diversificados, que em conjunto, oferecem uma visão mais completa e fundamentada do processo da intervenção pedagógico-didática. Destacam-se, nesse processo, as dificuldades sentidas pela própria estagiária nas fases de planificação e de execução das aulas, a par das suas observações diretas em contexto de sala de aula. A estas juntam-se o *feedback* dos alunos após cada unidade letiva, os comentários e as sugestões construtivas da professora supervisora, bem como as observações críticas das restantes professoras estagiárias do mesmo grupo de estágio. Assim, foi possível à professora estagiária identificar as suas lacunas e fragilidades e, conseqüentemente, procurar colmatá-las e aperfeiçoar a sua ação nas práticas letivas.

Olhando para o início do estágio, um dos primeiros problemas identificados como necessitando de melhoria diz respeito aos formatos dos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Nas duas primeiras sessões (unidade letivas 1 e 2), foi delineada a integração de mais recursos digitais nas atividades letivas, como a consulta de *sites* reais de arrendamento de imóveis, a simulação de compras *online*, organizando todos os materiais pedagógicos na plataforma Padlet. Contudo, na prática, verificou-se que a maioria dos estudantes, em particular os de faixa etária mais avançada, não estava familiarizada com este método de ensino. Além disso, diversas restrições técnicas, como a falta de acesso à internet na sala de aula e o facto de alguns alunos não trazerem consigo dispositivos eletrónicos, comprometeram o ritmo das aulas e geraram dificuldades de gestão do tempo. Com efeito, alguns alunos mencionaram, no seu *feedback* pós-letivo, que o uso de recursos digitais em sala de aula resultava, por vezes,

numa perda de tempo, manifestando a sua preferência pela utilização de materiais didáticos mais tradicionais.

Tendo em conta as observações em sala de aula e o *feedback* dos alunos, a professora estagiária introduziu ajustes nas unidades seguintes. Em primeiro lugar, optou-se por adaptar os conteúdos de *sites* autênticos para formato de papel, distribuindo-os aos alunos em vez de lhes exigir a pesquisa *online* durante a aula. Além disso, as atividades que exigiam o uso de dispositivos eletrónicos foram reconfiguradas como trabalho de casa, o que permitiu colmatar, de forma eficaz, os problemas relacionados com as limitações técnicas e a gestão do tempo no espaço letivo. Concluiu-se que, embora os recursos digitais possam, em certa medida, expor os aprendentes a materiais autênticos e dinamizar o ambiente da aula, a seleção do formato dos materiais deve considerar a heterogeneidade do público-alvo, bem como as condições objetivas existentes.

Outro aspeto que se revelou carecendo de ajustes prende-se com a gestão e a articulação dos conteúdos. Na unidade letiva 3, foram abordados, numa única sessão de 90 minutos, os conhecimentos culturais sobre a Revolução dos Cravos e a abordagem gramatical do Modo Imperativo. O primeiro conteúdo, apesar de ter sido simplificado, ainda envolvia uma quantidade considerável de vocabulário novo, enquanto o Imperativo constituía também um tópico gramatical desafiante para a turma. Nesse sentido, o impacto pedagógico da aula não foi satisfatório: a predominância do discurso explicativo por parte da professora impediu uma gestão eficaz da atenção dos alunos, e um aluno com dislexia chegou mesmo a manifestar, durante a aula, que se sentia sobrecarregado face a tanta informação nova e que não conseguia compreender nada, recusando-se a receber mais conteúdos naquele momento.

Perante esta situação, e após receber mais *feedback* dos estudantes e as sugestões da professora orientadora Ângela Carvalho, a professora estagiária reformulou o plano da aula seguinte (UL4), optando por reduzir a introdução de novos contextos (Queima das Fititas) e por adicionar as atividades de consolidação relacionadas com a aula anterior. Assim, foram elaborados exercícios sobre o imperativo contextualizados no âmbito do 25 de Abril. Para facilitar a compreensão do aluno com

dislexia, os slides foram ajustados. Reduziu-se o número de imagens e alterou-se a cor de fundo para branco, promovendo, deste modo, acessibilidade dos materiais didáticos.

No que se concerne à interação professora-alunos, a falta de experiência pedagógica em português e o nervosismo nas primeiras sessões levaram a professora estagiária a centrar-se excessivamente no seu guião, o que limitou a naturalidade da interação com a turma. Adicionalmente, durante os momentos de trabalho em grupo ou de realização de tarefas, não foi efetuada uma circulação suficiente pela sala de aula de modo a prestar a atenção e o apoio necessário a todos os alunos.

Por recomendação da professora orientadora, a estagiária passou a realizar, antes de dar aulas, ensaios com uma colega do grupo de estágio. Ao simular o papel de aluna, a colega fornecia comentários e sugestões a partir de uma perspetiva de observadora externa. Esta prática permitiu identificar antecipadamente lacunas na planificação, bem como prever possíveis reações dos alunos e preparar-se para lhes dar resposta. Com o avançar do estágio, a professora estagiária ganhou, assim, gradualmente mais confiança e segurança em sala de aula, o que lhe possibilitou libertar-se do guião, prestar mais atenção às reações dos alunos e interagir com eles de forma mais espontânea. Nas últimas aulas, a estagiária já conseguia interagir de forma mais descontraída com a turma, promovendo um clima mais positivo e acolhedor no espaço de ensino.

Em síntese, os desafios encontrados ao longo do estágio constituíram oportunidades de crescimento da professora estagiária. Cada ajuste introduzido resultou de um processo de reflexão alimentado pelo *feedback* dos alunos, pelas orientações da supervisora e pela ajuda das colegas de estágio. Em retrospectiva, esta experiência revelou que a reflexão não é um momento isolado, mas uma prática que se entrelaça com a própria ação pedagógica, num ciclo crítico que acompanha e fortalece o percurso inicial de formação docente.

3. Análise e discussão dos dados

3.1. Análise dos trabalhos dos alunos durante as regências

As secções anteriores descrevem pormenorizadamente a intervenção pedagógico-didática implementada e a reflexão sobre a mesma. Neste capítulo, procede-se à análise dos trabalhos escritos realizados pelos alunos, discutindo o seu desempenho nas tarefas de interação escrita à luz dos critérios que serão apresentados mais adiante no mesmo capítulo.

Embora o foco do presente trabalho incida sobre a interação escrita e o seu contributo para o desenvolvimento da competência comunicativa, importa salientar que a intervenção pedagógica integrou uma diversidade de tarefas de escrita, contemplando tanto atividades de interação escrita como de produção escrita, conforme se sintetiza no quadro seguinte.

Quadro 2 - Tarefas da escrita realizadas na intervenção pedagógica

Regência	Unidade letiva	Tarefa da escrita	Tipologia
1	1	Redação de uma conversa <i>online</i> sobre compra e arrendamento de casa/quarto	Interação escrita
		Redação de um anúncio para arrendamento de casa/quarto	Produção escrita
2	2	Simulação de compras <i>online</i> de roupa, calçado ou acessórios	Interação escrita
3	3	Redação de um email informal para convidar um(a) amigo(a) para eventos do 25 de Abril	Interação escrita
	4	Registo da entrevista entre amigos sobre o fim de semana	Produção escrita baseada na interação oral

4	5	Redação de um email formal para marcar uma consulta médica	Interação escrita
	6	Compreensão e preenchimento de uma conversa <i>online</i> informal no WhatsApp	Interação escrita

Entre as atividades de interação escrita apresentadas no quadro, as tarefas das unidades letivas 2 e 6 realizaram-se sobretudo em sala de aula, não tendo sido recolhidos trabalhos escritos para avaliação formal por parte da professora estagiária. Nestes casos, a apreciação do desempenho dos alunos baseou-se principalmente numa *checklist* de autoavaliação (UL2), nas respostas orais dos alunos em contexto de aula (UL6) e na observação direta da professora estagiária durante a realização das tarefas (UL2 e UL6). Acresce que a interação escrita integrou ainda o exame final escrito dos alunos, retomando temas e géneros textuais previamente trabalhados, o que possibilita a análise de progressos ao longo da intervenção. Os trabalhos aqui analisados incidem, assim, sobre as seguintes tarefas de interação escrita:

- a) Redação de uma conversa *online* sobre compra e arrendamento de casa/quarto (UL1)
- b) Redação de um email informal para convidar um(a) amigo(a) para eventos do 25 de Abril (UL3)
- c) Redação de um email formal para marcar uma consulta médica (UL5)
- d) Redação de um email informal ou de uma conversa entre senhorio e inquilino (Exame final)

Tal como se defendeu na secção 1.3.2, o ensino-aprendizagem da interação escrita pode promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da competência comunicativa na medida em que mobiliza, de forma integrada, as três subcompetências definidas pelo QECR: as competências linguística, pragmática e sociolinguística. A partir desta perspetiva, procedeu-se à análise e avaliação dos produtos escritos, tendo

também como referência os critérios propostos por Cassany (1989, pp. 28-34), segundo os quais a produção de um texto comunicativo eficaz requer a consideração da adequação ao contexto, da correção gramatical, da coerência (que exige a seleção da informação relevante e a organização numa estrutura determinada) e da coesão que visa “asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto” (p. 30). Nesse sentido, a nossa metodologia de avaliação organizou-se nas seguintes dimensões:

- Aspeto linguístico: correção gramatical (morfossintaxe), ortografia, semântica, domínio lexical e pontuação;
- Aspeto pragmático: coesão e coerência na estruturação textual ou dialogal, eficácia funcional no cumprimento dos objetivos de comunicação;
- Aspeto sociolinguístico: adequação do registo (grau de formalidade, seleção de vocabulário apropriado à situação sociocultural).

Para ilustrar esta abordagem, apresentam-se de seguida os parâmetros estabelecidos para a tarefa de redigir uma conversa *online* entre senhorio e inquilino.

Quadro 3 – Um exemplo de parâmetros estabelecidos para a avaliação

Interação escrita: conversa entre senhorio e inquilino	
Critérios	Dimensão
Usa corretamente as palavras e expressões relacionadas com o arrendamento <i>online</i> de casa.	aspetos linguístico e sociolinguístico
Redige frases bem construídas e sem erros gramaticais significativos para o nível A1.2.	aspeto linguístico
É capaz de perceber e responder às mensagens da inquilina de acordo com as informações fornecidas, mantendo um diálogo coerente.	aspeto pragmático
Usa uma linguagem adequada para uma conversa <i>online</i> entre senhorio e inquilino.	aspeto sociolinguístico

Atendendo à natureza qualitativa deste projeto de investigação-ação, optou-se pela seleção de excertos representativos das produções desenvolvidas pelos alunos em cada tarefa de escrita, os quais serão analisados detalhadamente de seguida.

3.1.1. Trabalhos da UL1

Nesta tarefa, os alunos trabalharam em pares para redigir uma conversa *online* entre senhorio e inquilino, simulando uma situação real do quotidiano. Apresenta-se, na figura 8, um dos diálogos criados pelos alunos.

Figura 9 - Conversa entre senhorio e inquilino (baseada no anúncio 5 do Anexo 4)

A: Boa tarde, o quarto que eu vi no idealisto.pt está disponível?
B: Boa tarde, sim está disponível. Tens algumas perguntas?
A: Sim, tenho. Quantas pessoas moram no apartamento?
B: Agora são três estudantes meus. Tu es a quarta pessoa.
A: Entendo. As despesas estão incluídas no rendo?
B: Internet é incluído em preço, água também mas electricidade não.
O preço para electricidade por mes é mais ou menos 30 €
A: OK, perfeito, Então, e metro perto da casa?
B: Sim, ~~é~~ de Metro do ~~Bato~~ Bolhao, 2 minutos de pé.
A: ~~Tambem tem~~ Podemos ~~fazer~~ ter um reunião para ver um apartamento?
B: Sim, estou disponível amanhã de manha, as 10h.
A: Desulpe, estou ocupado, tenho aulas, ~~mas~~
B: Preferis mais tarde? A: Sim, se calhar as 6h da tarde? B: Sim perfeito.

No aspeto linguístico, os alunos demonstram capacidade para mobilizar o vocabulário específico necessário no domínio do arrendamento. Contudo, verificam-se diversos desvios na morfossintaxe, como falhas na concordância nominal de género (“no rendo” → “na renda”, “um reunião” → “uma reunião”), na utilização de preposições (“2 minutos de pé” → “2 minutos a pé”, “as 10h” → “às 10h”), assim como erros no uso do artigo (“Internet” → “A internet”, “em preço” → “no preço”, “ver um apartamento” → “ver o apartamento”). São ainda identificados os desvios ortográficos (“electricidade” → “eletricidade”, “despesas” → “despesas”, “agua” → “água”) e de acentuação

(“disponível” → “disponível”, “amanha da manha” → “amanhã da manhã”, “mes” → “mês”), o que evidencia as limitações linguísticas próprias dos alunos do nível inicial, bem como alguma falta de familiaridade com o sistema de escrita do português.

No que concerne ao aspeto pragmático, o trabalho revela uma excelente eficácia funcional, uma vez que cumpre com êxito todos os objetivos de comunicação propostos pela tarefa. Durante a conversa, os interlocutores conseguem trocar informações necessárias sobre o imóvel e combinar no final uma visita, renegociando o horário face a um conflito de disponibilidades. A coesão e a coerência no diálogo são bem mantidas, apresentando uma troca de turnos fluida e o uso natural de marcadores de discurso como “Entendo” e “Ok, perfeito” que fazem progredir a interação.

No aspeto sociolinguístico, verifica-se uma inadequação no registo de língua (grau de formalidade) e na seleção lexical. Por um lado, há uma mistura de formas de tratamento, dado que o senhorio trata o inquilino por *tu* ou *vós* (“Tens algumas perguntas?”, “Preferis mais tarde?”), ao passo que o inquilino responde usando o registo formal de *você* (“Desculpe”). Esta aparente flutuação, contudo, poderá dever-se a dificuldades na conjugação verbal, sendo provável que a intenção do aluno fosse usar unicamente o *tu*. Não obstante, importa notar que, em Portugal, o contacto inicial entre desconhecidos como neste tipo de interação deve, por cortesia, manter-se no registo formal de *você*. Por outro lado, a expressão “ter uma reunião” mostra-se inapropriada para o contexto de arrendamento do alojamento, devendo ser substituída por “fazer/marcar uma visita”.

Convém sublinhar que, as dificuldades observadas nesta amostra não configuram um caso isolado, sendo igualmente presentes noutros trabalhos realizados pelos aprendentes. Em todos eles se identificam fragilidades ao nível linguístico e sociolinguístico, ainda que com pesos diferentes. Adicionalmente, registam-se em várias produções desvios decorrentes da transferência da língua materna, visíveis, por exemplo, na escrita de aprendentes de língua materna espanhola através de erros ortográficos como “primer” (em vez de “primeiro”) e “otros” (em vez de “outros”).

Apesar destas limitações, a maioria dos alunos consegue mobilizar os recursos linguísticos trabalhados nas atividades de preparação e atingir os objetivos comunicativos centrais desta tarefa da interação escrita, o que contribui para consolidar os seus conhecimentos e praticar, em contexto, o uso da língua escrita em situações específicas.

3.1.2. Trabalhos da UL3

Nesta tarefa, os alunos trabalharam individualmente na redação de um email informal entre amigos, no contexto das comemorações do 25 de Abril. Conforme explicitado anteriormente na secção 2.2.3, a implementação desta proposta foi antecedida por uma série de atividades de preparação, as quais visaram oferecer aos aprendentes os conhecimentos culturais e recursos lexicais e estruturais necessários para formular convites e fundamentar as suas opiniões ou preferências.

Globalmente, as produções escritas demonstram uma excelente qualidade geral por parte dos aprendentes, evidenciando que o desempenho da turma, em vários momentos, supera as expectativas da professora estagiária e os próprios descritores de proficiência previstos para o nível A1.2. Apresenta-se, na figura seguinte, o email redigido por uma aluna proveniente de um país de língua espanhola.

Figura 10 - Email informal entre amigos

Nome: [redacted]
Para: [redacted]

Assunto: Concertos nos Aliados

Olá Francisca! Boa tarde. Espero estejas bem. Este mês vai haver muitas celebrações do 25 de Abril no Porto. Durante o dia vai haver concertos nos Aliados. Grupos musicais como os "Retimbrar", vão recriar as músicas tradicionais portuguesas. Também vão recriar aquelas que marcaram a Revolução e a defesa dos direitos humanos. Penso que vai ser um concerto muito interessante e variado, já que recupera momentos importantes da história portuguesa. Gostavas de ir comigo? O concerto começa às 15h00. Por isso, pense que podíamos almoçar juntas por volta das 13h 00, num restaurante perto dos Aliados, e depois seguíamos para ao concerto?

Que achas, consegues vir?

Fico aguardar tua resposta.

Beijinhos,

[redacted]

Do ponto de vista linguístico, o email exibe um domínio lexical satisfatório e perfeitamente alinhada com o tema proposto. Identificam-se, todavia, alguns desvios persistentes nomeadamente a nível morfosintático e ortográfico, conforme ilustrado no quadro seguinte.

Quadro 4 – Desvios extraídos do email formal

Categoria	Desvio	Descrição
Morfossintático	“Espero estejas bem” → “Espero que estejas bem”	Omissão de conjunção subordinativa
Morfossintático	“vão recriar as músicas tradicionais portuguesas” → “vão recriar músicas tradicionais portuguesas”	Uso redundante do determinante artigo definido
Morfossintático	“as 15h00” → “às 15h00”	Falta da preposição “a”
Morfossintático	“para ao concerto” → “para o concerto”	Utilização incorreta de preposição
Morfossintático	“Fico aguardar tua resposta” → “Fico a aguardar a tua resposta”	Omissão da preposição “a” na estrutura fixa “ficar a + infinitivo”; Omissão do determinante artigo definido
Morfossintático/Ortografia	“pense que podíamos...” → “pensei que podíamos...”	Desvio na conjugação verbal
Acentuação	“historia” → “história”	Falta de acento gráfico
Pontuação	“...e depois seguíamos para ao concerto?” → “...e depois seguíamos para o concerto.”	

No plano pragmático, o texto cumpre com sucesso o objetivo comunicativo da tarefa que consiste em convidar um(a) amigo(a) para um evento integrado nas comemorações do 25 de Abril. A progressão do texto é coerente e bem organizada, partindo do contexto geral (as celebrações do 25 de Abril) para a formulação do convite com a sugestão das atividades. Esta transição de ideias e a justificação da preferência são articuladas naturalmente com recurso a conectores e marcadores discursivos, como “Também”, “Por isso”, “já que”, etc. Em resumo, a intenção comunicativa é clara ao longo de todo o texto e ganha mais força com as perguntas dirigidas ao interlocutor (“Gostavas de ir comigo?”, “Que achas, consegues vir?”), que conferem ao convite um tom pessoal e interativo.

No que diz respeito ao registo de língua, a amostra apresenta adequação consistente ao contexto informal da interação entre amigos, mantendo-se o uso do tratamento por *tu* ao longo de todo o enunciado. Além disso, o uso de fórmulas de cortesia, como a saudação inicial (“Olá Francisca!”) e a despedida (“Beijinhos”), reflete os usos característicos da correspondência informal em português europeu.

No entanto, a aluna não recorre a nenhuma frase no Modo Imperativo, o que desrespeita a instrução da tarefa. Esta dificuldade com o Imperativo foi igualmente observada noutros trabalhos, nos quais se registam desvios na conjugação deste modo verbal, nomeadamente a confusão entre as formas de *tu* e de *você* (“Vá comigo! - *você*” → “Vai comigo! - *tu*”).

Para concluir, em comparação com os trabalhos realizados na UL1, revela-se nesta tarefa uma redução considerável na ocorrência de desvios linguísticos por parte dos alunos. Este progresso pode ser atribuído, por um lado, a facto de o diálogo da UL1 ter sido elaborado em sala de aula, enquanto este email foi realizado como trabalho de casa, proporcionando aos alunos mais tempo para rever e aperfeiçoar os seus trabalhos e, eventualmente, recorrer a ferramentas de inteligência artificial como o ChatGPT. Por outro lado, a natureza do género textual – uma interação informal entre amigos – parece ser mais familiar para os aprendentes, o que resulta num nível de realização mais elevado. Não obstante, as dificuldades no uso do Modo Imperativo, bem como desvios

persistentes nos aspetos morfofossintático e ortográfico, evidenciam a necessidade de uma prática continuada nas aulas seguintes.

3.1.3. Trabalhos da UL5

Sendo a regência centrada no tema “Ir ao médico”, a tarefa da UL5 constituiu a redação de um email formal para marcar uma consulta médica, exigindo que os aprendentes descrevessem, de forma simples, os seus sintomas de doença e indicassem a preferência de horários para o agendamento. Como preparação para esta tarefa escrita, realizaram-se atividades prévias de compreensão e interação oral focadas na marcação de consultas por via telefónica, bem como exercícios de ampliação lexical e estrutural dedicados às partes do corpo humano e às expressões para descrição do estado físico. Foi distribuída também uma ficha com indicações para escrever um email formal, apresentando as fórmulas de cortesia (ex. fórmulas de tratamento e de fecho) a fim de facilitar a produção dos alunos.

Em termos gerais, a análise desta produção escrita demonstra uma evolução positiva quando comparada com as tarefas realizadas nas unidades anteriores, observando-se um menor número de desvios no domínio linguístico. Entre os erros morfofossintáticos mais recorrentes, destacam-se os problemas de colocação pronominal em próclise ou a omissão do pronome (ex. “há 3 dias que doi-me muito a garganta” → “há 3 dias que me dói muito a garganta”; “não sinto bem” → “não me sinto bem”), bem como o uso inadequado do determinante artigo definido e indefinido (ex. “marcar a consulta” → “marcar uma consulta”; “tenho uma tosse seca” → “tenho tosse seca”). Quanto aos desvios ortográficos, à semelhança do verificado em tarefas anteriores, estes concentram-se em incorreções de grafia resultantes da transferência negativa da língua materna (ex. “ciudadã chilena” → “cidadã chilena”; “precisaba de” → “precisava de”) e em falhas de acentuação gráfica (ex. “possivel” → “possível”, “día” → “dia”).

Não obstante os progressos na dimensão linguística, a principal dificuldade manifestada nesta tarefa reside na adequação ao registo formal exigido pelo género

textual do email dirigido a um médico. O trabalho produzido, que a seguir se reproduz a título de exemplo, permite observar de forma concreta estas dificuldades.

Figura 11 - Email formal para a marcação de uma consulta médica

Exmo. Senhor doutor Costa

O meu nome é _____ e eu quero marcar uma consulta com você por favor. Eu estou doente há cinco dias. Estou com febre, dor de cabeça e eu vomito três dias. Preciso de ter uma consulta o mais depressa possível por favor, se calhar na segunda feira às 6 horas da tarde?

Cordialmente,

O email analisado revela, desde logo, uma consciência das convenções formais do género textual através da escolha da fórmula de tratamento (“Exmo. Doutor Costa”) e de fecho (“Cordialmente”), assim como do recurso reiterado a “por favor” ao longo do email, indicando que o aluno reconhece a necessidade de adotar um tom cortês na comunicação formal.

No entanto, ao tentar manter um tom formal, o aluno confronta-se com dificuldades evidentes tanto na construção das frases como na seleção do vocabulário adequado. Por exemplo, o uso do verbo *querer* na primeira frase (“eu quero marcar uma consulta”) introduz um tom demasiado direto, que contrasta com as estratégias de atenuação esperadas no registo formal, como “queria marcar uma consulta”. A mesma fragilidade se observa na frase “Preciso de ter uma consulta o mais depressa possível”, que, embora comunicativamente eficaz, não constitui uma estrutura convencional na correspondência formal. Além disso, o tratamento usado na mesma frase (“com você”) afasta-se da norma de cortesia reconhecida em Portugal, onde o tratamento mais adequado seria “consigo” ou “com o senhor (Dr. Costa)”. Por fim, outras marcas de informalidade manifestam-se na última frase, com a utilização da expressão “se calhar” e a indicação horária através da expressão oral e informal “às 6 horas da tarde”, as quais poderiam ser substituídas, de forma mais educada, por “podia ser na segunda-feira, às 18h00?”.

Em síntese, este trabalho, embora cumpra o propósito comunicativo, revela lacunas na adequação de recursos linguísticos ao registo formal, uma dificuldade partilhada na maioria das produções da turma. Por conseguinte, ao corrigir os trabalhos, a professora estagiária não se limitou à mera identificação dos erros gramaticais; pelo contrário, desempenhou um papel proativo ao fornecer, nos casos em que as frases eram compreensíveis, mas inadequadas ao contexto, alternativas mais formais e corteses. O objetivo deste *feedback* corretivo é, portanto, desenvolver nos alunos a consciência sociolinguística que lhes permita, progressivamente, selecionar de forma autónoma as fórmulas linguísticas mais apropriadas a cada situação de comunicação.

3.1.4. Exame final de competência escrita

O exame final de competência escrita decorreu no dia 28 de maio de 2025, tendo sido dividido em duas partes: interação escrita e produção escrita, cada uma delas composta por uma tarefa de escrita. Sob a orientação da professora Ângela Carvalho, orientadora deste relatório e professora titular da turma de nível A1.2 onde se realizou o estágio pedagógico, a professora estagiária elaborou duas propostas para a secção de interação escrita (Anexo 22), tendo em conta a proficiência dos alunos e os temas trabalhados ao longo do semestre.

- Tarefa 1: Imagine que é um/uma senhorio/a, completando o diálogo de troca de mensagens com uma potencial inquilina, de acordo com as informações disponíveis sobre o imóvel.
- Tarefa 2: Escreva um email informal a um amigo/ uma amiga, convidando-o/a para viajar para o Porto no verão. (Use pelo menos uma frase com verbos no Imperativo para fazer convites)

Uma vez que os alunos fizeram o exame em dois turnos diferentes, dois alunos realizaram a Tarefa 1, enquanto os restantes 19 realizaram a Tarefa 2.

Os parâmetros definidos para a avaliação da interação escrita retomaram os critérios mobilizados na análise dos trabalhos realizados pelos alunos, considerando não

apenas os aspetos gramaticais, mas também a coerência, a coesão e a adequação do registo de língua, integrando as dimensões linguística, pragmática e sociolinguística.

Quadro 5 – Parâmetros para a avaliação da Tarefa 2⁶

Tarefa 2: Email informal entre amigos	
CrITÉRIOS	Dimensão
Redige o email com uma estrutura completa , incluindo (assunto), saudação inicial, corpo do email e fecho.	aspeto pragmático
Cumpre o objetivo comunicativo do email , permitindo ao destinatário compreender o assunto (convites para visitar o Porto) e responder adequadamente.	aspeto pragmático
Redige frases bem construídas e sem erros gramaticais significativos para o nível A1.2.	aspeto linguístico
Respeita as indicações: número de palavras entre 40 e 60; inclusão de, pelo menos, uma frase com verbos no Imperativo ; apresentação de atividades para realizar com amigo/a no Porto.	aspeto linguístico
Usa uma linguagem adequada para um email informal entre amigos.	aspeto sociolinguístico

De um modo geral, a quase totalidade dos alunos conseguiu cumprir os objetivos comunicativos exigidos pelas tarefas, selecionando o registo de língua adequado. No entanto, registou-se um aumento considerável dos desvios linguísticos (morfossintáticos, ortográficos, lexicais e de acentuação) face ao observado nos trabalhos realizados ao longo da intervenção. Isso sugere, por um lado, que os estudantes dos níveis iniciais, dispendo ainda de recursos linguísticos limitados, encontram dificuldades acentuadas no momento de se exprimirem numa produção escrita autónoma, sem poderem recorrer a qualquer meio auxiliar. Por outro lado, as pressões psicológicas inerentes ao contexto de exame, a par do tempo limitado para a

⁶ Os parâmetros de avaliação definidos para a Tarefa 1 encontram-se no quadro 3.

realização da escrita, constituem as potenciais causas para o aumento significativo dos erros cometidos no exame final.

No final, a professora estagiária avaliou os textos dos alunos de acordo com os critérios estabelecidos e, após a revisão da professora Ângela Carvalho, atribuiu uma nota no exame final de competência escrita a cada aluno. Todos os alunos obtiveram uma nota superior a 15 valores, sendo que 9 deles alcançaram mais de 18 valores, o que corresponde a uma classificação qualitativa de “Excelente”.

Em conclusão, apesar das dificuldades e limitações persistentes, os resultados obtidos confirmam que a capacidade de interação e produção escrita dos alunos já se encontra em conformidade com os descritores previstos para o nível A1.2, permitindo-lhes satisfazer as necessidades básicas de comunicação em diversos contextos. Ademais, os seus desempenhos positivos nos domínios pragmático e sociolinguístico, notados na produção de textos interativos, refletem também um progresso na sua competência comunicativa em português.

3.2. Análise dos resultados do questionário final

Com o intuito de complementar os resultados obtidos através da análise dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo das aulas letivas, importa agora proceder à análise e discussão dos resultados do questionário final, que procurou recolher as perceções subjetivas dos aprendentes face ao processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se, deste modo, perceber em que medida as estratégias didáticas e as tarefas de interação escrita implementadas contribuíram para superar as dificuldades cognitivas e linguísticas próprias do nível A1.2 e, simultaneamente, para desenvolver a sua competência comunicativa global, o que reforça a sua confiança e autonomia no uso da língua em situações reais do quotidiano.

O questionário final (Anexo 23) foi organizado em quatro dimensões principais, que abrangem a avaliação geral da prática pedagógica e dos materiais didáticos utilizados, a relevância e utilidade das tarefas de interação escrita propostas, as estratégias de preparação (*scaffolding*) que consideram mais eficazes e o impacto da

intervenção pedagógica no progresso dos alunos, incluindo aspetos da interação escrita e fatores afetivos face à escrita. Foram recolhidos, no total, dezasseis questionários válidos, sendo que cinco alunos não responderam por diferentes motivos.

De um modo geral, a grande maioria (15 em 16) dos alunos considerou que os conteúdos e atividades das aulas foram adequados e interessantes para eles, justificando a sua resposta com observações como “Muitos temas do dia a dia”, “Eu gostei de praticar situações reais” ou “As aulas foram mais práticas e mostraram soluções para o meu encontro no dia a dia”. No que diz respeito aos materiais didáticos, 81,3% dos alunos afirmaram que os materiais autênticos, como plataformas *online*, textos e materiais audiovisuais reais, foram úteis para a sua aprendizagem e para a sua vida quotidiana em Portugal. Um dos alunos comentou, a este propósito, que “os exercícios com ferramentas autênticas (como, por exemplo, uma mensagem no WhatsApp) mostraram que aprender uma língua não tem de ser aborrecido. A língua viva é, paradoxalmente, mais difícil do que a língua dos manuais”. Os dados obtidos, tanto quantitativos quanto qualitativos, indicam que a pertinência e autenticidade das temáticas e dos materiais constitui um fator determinante para aumentar o envolvimento dos alunos e diminuir a distância entre a sala de aula e a vida real, aspeto nomeadamente relevante para alunos em contexto de imersão.

Relativamente à integração das atividades da interação escrita nas aulas, 81,3% dos alunos atribuíram relevância a este tipo de trabalho nas aulas de português para estrangeiros, justificando que “posso compreender mensagens nos grupo chats dos meus colegas e escrever emails a professores, etc.”, “a comunicação online é atualmente um pilar fundamental” ou “porque está a praticar situações mais informais que podem acontecer”. Entre todas as atividades de interação escrita propostas, a considerada mais útil para a vida diária foi “Escrever um email formal para marcar uma consulta médica”, selecionada por doze alunos (75%), seguida de “Escrever uma conversa online sobre compra e arrendamento de casa/quarto” e “Ler e completar uma conversa online informal no WhatsApp”, cada uma referida por dez alunos (62,5%). Importa notar que esta mesma atividade, a redação de um email formal, foi também apontada como a mais difícil, sendo escolhida por dez alunos. Estes dados revelam que

os alunos reconhecem a importância da interação escrita em contextos formais e informais no processo da aprendizagem de uma língua, mas que a adequação do discurso escrito aos diferentes registos continua a representar uma dificuldade significativa.

Seguindo-se a questão sobre as estratégias de preparação para a escrita, os alunos foram convidados a selecionar os apoios prévios que mais os auxiliavam antes de redigir. Observa-se uma primazia da aprendizagem de vocabulário e expressões relacionados com o tema da escrita, indicada por doze alunos (75%). A leitura de um texto ou diálogo modelo foi a segunda opção mais assinalada, com nove escolhas (56,3%), seguindo-se a aprendizagem de estruturas gramaticais relacionadas e a realização de exercícios (43,8%). A interação oral entre colegas sobre o tema da escrita foi referida por seis alunos (37,5%). Com menor expressão, foram ainda mencionadas a aprendizagem da linguagem adequada ao contexto formal ou informal (25%) e a audição de um áudio sobre o tema (12,5%). Em resumo, estes resultados demonstram que, no nível inicial, os alunos valorizam os *scaffolding* que lhes permitem alargar um repertório linguístico mobilizável no momento da escrita, sobretudo a preparação lexical e as frases-modelo. Contudo, outras formas de preparação não devem ser ignoradas, nomeadamente as atividades centradas na competência gramatical e na prática de compreensão e interação oral, que também contribuem para criar condições favoráveis à interação escrita e ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Por fim, todos os alunos reconheceram que a sua capacidade de interação escrita melhorou após a intervenção pedagógico-didática da professora estagiária. Entre os inquiridos, doze alunos responderam “Sim” e os restantes quatro alunos escolheram a opção “Mais ou menos”. É de salientar que nenhum aluno selecionou a resposta “Não”, o que mostra o impacto positivo das atividades propostas na aprendizagem. Mais especificamente, os alunos apontaram vários aspetos em que sentiram progressos, destacando-se o uso de um vocabulário mais rico e adequado ao contexto (87,5%), a melhor compreensão de mensagens escritas (formal e informal) de falantes nativos (56,3%), a construção de frases com uma estrutura mais correta (43,8%) e a capacidade de alcançar os objetivos da interação (43,8%). Além disso, nota-se um impacto

igualmente positivo nos fatores afetivos dos aprendentes face à escrita. A quase totalidade da turma (93,8%) afirmou sentir-se mais motivada e confiante para escrever em português. Quando questionados sobre se gostariam de escrever mais em português no seu dia a dia no futuro, doze alunos responderam afirmativamente, dois alunos assinalaram “Talvez” e apenas dois alunos responderam “Não”.

Em conclusão, os resultados do questionário final evidenciam uma percepção globalmente positiva da intervenção pedagógica, tanto no que se refere à adequação dos temas e dos materiais autênticos utilizados, como à utilidade das tarefas de interação escrita propostas com diversas atividades de preparação. Além disso, os alunos reconheceram progressos na sua capacidade de escrita com reflexos favoráveis nas suas atitudes em relação à escrita, manifestando maior motivação, autoconfiança e vontade de continuar a escrever em português fora da sala de aula.

Considerações Finais

Ao longo do presente trabalho, defendeu-se a ideia de que a interação escrita, quando integrada de forma planeada e contextualizada nas aulas de PLS, pode constituir um recurso pedagógico benéfico para o desenvolvimento da competência comunicativa, mesmo nos níveis mais elementares de proficiência.

Os dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica, através da análise dos trabalhos realizados pelos aprendentes e das respostas ao questionário permitiram constatar que, por um lado, as tarefas de interação escrita revelaram-se eficazes para promover a mobilização integrada das competências linguística, pragmática e sociolinguística, com progressos mais expressivos na adequação do discurso ao registo e ao interlocutor. A maioria dos aprendentes demonstrou capacidade para mobilizar os recursos linguísticos trabalhados e para cumprir os objetivos comunicativos das tarefas propostas, mesmo dispondo de um repertório ainda limitado.

Por outro lado, a realização das tarefas em contextos temáticos autênticos, aliada a atividades de preparação adequadas às necessidades do público-alvo, favoreceu a aprendizagem contextualizada de estruturas gramaticais, frásicas e lexicais, contribuindo simultaneamente para reduzir a ansiedade e para reforçar a motivação dos alunos face à escrita. É de destacar que se observou maior confiança para escrever em português e vontade de escrever mais na língua-alvo fora da sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho apresenta as limitações próprias de uma investigação-ação de pequena escala, com um número reduzido de participantes e um grupo marcado por elevada heterogeneidade, o que impede a generalização dos resultados. Acresce que a intervenção teve uma duração relativamente curta, de apenas seis unidades letivas, sendo insuficiente para observar o efeito e a consolidação das aprendizagens a mais longo prazo. Além disso, não foi implementado um processo sistemático de remediação das fragilidades identificadas na correção nem de reescrita dos textos produzidos, limitando as oportunidades de trabalhar as dificuldades persistentes dos aprendentes, nomeadamente no domínio gramatical e ortográfico e na adequação ao registo formal.

Partindo destas limitações, em investigações futuras seria importante alargar a intervenção a um período mais extenso e a uma amostra mais ampla, incluindo níveis de proficiência mais avançados, como A2 ou B1, a fim de verificar se as observações aqui obtidas se confirmam noutros contextos de ensino. Seria igualmente pertinente explorar o impacto de integrar uma fase de remediação direta durante a aula após os momentos de redação e correção, de forma a analisar em que medida esta estratégia contribui para colmatar as dificuldades linguísticas persistentes. Por fim, mais possibilidades de integração da interação escrita em sala de aula poderiam ser abordadas nos futuros trabalhos, investigando a sua articulação com as demais competências e o modo como os suportes digitais podem ser rentabilizados para enriquecer as atividades didáticas, com vista ao desenvolvimento progressivo da competência comunicativa dos aprendentes.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Arnal, C. & Ruiz, A. (1999). Tipos de escrito: una lista interminable. *Carabela*, 46, 43-61.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, G. M. M. (2012). O ensino da escrita em Português Língua Segunda: Conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau [Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto Repositório. <https://hdl.handle.net/10216/98929>
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Bruner, J. S. (1986). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruning, R. H., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25–37. https://doi.org/0.1207/S15326985EP3501_4.
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI–(Re) configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP*, 2(1), 1-15.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós.
- Cassany, D. (2008). La expresión escrita. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Sociedad Española de Librería, pp. 917-942.

- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z.; Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. In *Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.
- Cenoz I., J. (2016 [2004]). “El concepto de competencia comunicativa” in J. Sánchez Lobato & I. S. Gargallo (dirs.), *Vademécum para la Formación de Profesores: Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*. Sociedad Española de Librería. Tomo I, pp. 449-465.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Ensino, aprendizagem, avaliação*. Edições Asa.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72, 10–14.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1978.10885110>.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242–249.
- Duarte, I. (2015). “Textos orais: Análise da Conversa Informal e Ensino do Português Língua Estrangeira”. *Todas as Letras Y*, 17(1), 56-72. Acedido a 10/04/19.
<https://hdl.handle.net/10216/78734>
- Flores, C. (2013). Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores. (Coord.), *Português língua não materna: investigação e ensino*. Lidel, pp.36-46.

- Griffin, K. (2005). *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros, S. L.
- Grosso, M. J. (2005). *Língua Segunda / Língua Estrangeira*. Texto Editores.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching writing*. Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: University Press.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence" in J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-285.
- Kasper, G., & Rose, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell Publishing.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal*, 70(4), 366–372.
- Leiria, I. (1999). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Roben, M. P. (2019). *Desenvolvimento da competência de produção escrita de narrativas, com base nos três processos cognitivos: estudo de caso no nível A2 de Português Língua Estrangeira* [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Porto]. Universidade do Porto Repositório. <https://hdl.handle.net/10216/119106>
- Nascimento, Z. & Pinto, J. M. C. (2001). *A dinâmica da escrita: como escrever com êxito*. Plântano Editora.
- Oliveira, C. A. V & Coelho, M. L. L. (2016). *Português Global 1*. Instituto Politécnico de Macau.
- Pons Bordería, S. 2005. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Universidad de Valencia. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/271132175_La_ensenanza_de_la_Pragmatica_en_la_clase_de_ELE, acedido em 30/12/2019.

- Savignon, S. J. 1972. *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Center for Curriculum Development.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Silva de Almeida, I., & Margarida Duarte, I. (2020). Os *chats online* como fontes de materiais autênticos para a aula de PLE. *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, (11). <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/9495>.
- Van Ek, J. A. (1976). *Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages*. Council of Europe.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial

Ficha de informações

A1.2, 2º semestre, 2024/2025 - Obrigada por responder ao questionário!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

Informações pessoais

2. Nome completo *

3. Data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Idade *

5. Nacionalidade(s) *

6. Língua(s) materna(s) *

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

10. Qual é a sua profissão/ocupação? *

11. Estuda em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. Se sim, em que instituição?

13. Tem Necessidades Educativas Específicas ou algum problema físico ou psicológico que acha importante comunicar? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Se sim, qual(ais)?

Interesses pessoais

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

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Ler

☐ Escrever

☐ Praticar desporto

☐ Conviver com amigos

☐ Ver televisão

☐ Navegar na internet

☐ Jogar no computador

☐ Ver filmes

☐ Ouvir música

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

Secção sem título Informação sobre contacto com a língua portuguesa e dificuldades nessa língua

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

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

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

19. Se sim, em que variedade do português? Pode assinalar mais do que uma *
opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Português de Portugal

☐ Português do Brasil

20. Se sim, onde?

21. Se sim, durante quanto tempo?

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

23. Há quanto tempo vive em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

25. Se sim, onde?

26. Se sim, durante quanto tempo?

Preferências e necessidades para as aulas

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

Marcar apenas uma oval.

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

28. Prefere atividades... *

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar tudo o que for aplicável.

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

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

Marcar tudo o que for aplicável.

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

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

Marcar tudo o que for aplicável.

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

32. Costuma escrever em português no seu dia a dia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Todos os dias
- ☐ Algumas vezes por semana
- ☐ Raramente
- ☐ Quase nunca

33. Que tipo de texto costuma escrever em português? (Pode assinalar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Mensagens (por Whatsapp, SMS, etc.)
- ☐ Emails formais (académicos, profissionais, etc.)
- ☐ Emails informais (amigos, família, etc.)
- ☐ Posts em redes sociais (Facebook, Instagram, fóruns, etc.)
- ☐ Chat em plataformas digitais (ex. atendimento ao cliente)
- ☐ Preenchimento de formulários online (inscrições, reservas, etc.)
- ☐ Outra: _____

34. Quais são as principais dificuldades que encontra ao escrever em português? (Pode assinalar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Falta de vocabulário
- ☐ Dificuldade em construir frases com a estrutura correta
- ☐ Erros gramaticais (ex. conjugação verbal, tempos verbais, preposições, etc.)
- ☐ Dificuldade em perceber as mensagens escritas de falantes nativos
- ☐ Dificuldade em responder a mensagens escritas de falantes nativos
- ☐ Dificuldade em adaptar o tom da escrita a diferentes contextos (formal/informal)
- ☐ Outra: _____

35. Gostaria de participar em atividades de dramatização (role-play) durante as aulas, com o objetivo de desenvolver as suas competências comunicativas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

36. No contexto das dramatizações, que temas lhe interessam mais trabalhar em aula? (Pode assinalar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Interações informais
- ☐ Interações em serviços de administração pública (ex. finanças)
- ☐ Interações na área da restauração (restaurante, café...)
- ☐ Interações na área de lazer (ginásio, museu...)
- ☐ Interações para aquisição de bens e serviços (comprar roupa, eletrodomésticos... aderir a um serviço de internet, luz, água...)
- ☐ Outra: _____

37. Quais são os fatores que dificulta a sua comunicação oral? (Pode assinalar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Falta de vocabulário ou expressões adequadas
- ☐ Problemas de pronúncia
- ☐ Timidez ou nervosismo (sentir-se ansioso(a) ou inseguro(a) ao falar com outras pessoas)
- ☐ Medo de fazer erros
- ☐ Falta de prática (não ter oportunidades de pôr teoria na prática)
- ☐ Dificuldade de compreensão (ex. o falante nativo fala rápido, usa expressões idiomáticas e não compreende, etc.)
- ☐ Fala pouco natural (ex. não saber utilizar marcadores discursivos, como pois, pá, pronto, exatamente, etc.)
- ☐ Dificuldade em expressar emoções ou opiniões (ex. não saber como reagir a opiniões dos outros, reagir às diferentes situações como casamento, aniversário, etc)
- ☐ Diferenças culturais

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 2 – Ficha da UL 1

Compra e arrendamento online de casa

1. Leia os anúncios colocados no Google Classroom e encontre um apartamento/quarto adequado para cada pessoa, de acordo com as suas preferências.

1. A Ana mudou-se para o Porto por causa do trabalho. Ela está a procurar um apartamento em boas condições e bem localizado para viver sozinha. Quer um local com espaço exterior no condomínio.
2. A Paula é estudante da Faculdade de Medicina (no Polo Universitário) e prefere um quarto mobilado e bem localizado, com um ambiente tranquilo para estudar. O orçamento dela é até 450€ por mês.
3. O Luís é estudante e está à procura de um quarto remodelado e mobilado com fácil acesso ao centro da cidade. Ele gosta de fazer amizades com pessoas de diferentes nacionalidades.
4. O António trabalha no Porto e quer mudar de casa. Prefere um quarto mobilado com boa localização. Nos tempos livres, gosta de caminhar na natureza e apanhar sol na praia. O orçamento dele é até 500€ por mês, com as despesas incluídas.

Palavras e expressões úteis:

Canalizações de água	sistema de tubos que transporta água dentro de uma casa
Condomínio	- pagamento mensal para manutenção do prédio, como limpeza e elevador - áreas de uso comum num prédio
Cozinha equipada	uma cozinha com eletrodomésticos (ex. frigorífico, fogão, micro-ondas, etc.)
Despesas	custos mensais como água, eletricidade, gás e internet
Fiança/ caução	dinheiro que se paga antes de entrar na casa, como garantia para o senhorio
Isolamento sonoro/acústico	proteção contra barulho; capacidade de reduzir o ruído
Isolamento térmico	proteção contra o frio e o calor
Orçamento	limite de dinheiro disponível para gastar
Quarto mobilado	um quarto com móveis (ex. cama, roupeiro, etc.)
Renovado/remodelado	melhorado com pequenas mudanças, significa que a casa está em bom estado
T3	um apartamento com três quartos, além da sala, cozinha e casa de banho

2. Complete o diálogo de troca de mensagens numa plataforma imobiliária entre o senhorio e o inquilino com as frases do quadro abaixo.

- a. Vou enviar-lhe a morada mais tarde.
- b. As despesas estão incluídas na renda?
- c. Fica a 200m da estação de metro Hospital São João.
- d. Posso marcar uma visita para ver o quarto?
- e. O quarto ainda está disponível?
- f. O apartamento agora tem mais 2 raparigas. São estudantes Erasmus.

Clara: Olá boa tarde. Vi o seu anúncio sobre o quarto para arrendar e estou interessada.

Senhorio: Boa tarde! Sim, está. Tem alguma questão?

Clara: Gostaria de saber mais informação. _____

Senhorio: Só está incluída a internet, mas as outras despesas como água, gás e eletricidade são divididas entre os inquilinos.

Clara: Entendo. E os outros inquilinos, são estudantes ou trabalhadores?

Senhorio: _____

Clara: Ótimo! Vi que o apartamento fica perto do Hospital de São João e de algumas faculdades. Há transportes públicos por perto?

Senhorio: Sim, há paragens de autocarro muito próximas. _____

Clara: Perfeito! _____

Senhorio: Claro. Esta semana tenho disponibilidade na quarta à tarde ou no sábado de manhã.

Clara: Pode ser na quarta, por volta das 17h?

Senhorio: Sim, combinado! _____

Clara: Ótimo, obrigada! Até quarta.

Senhorio: Até quarta!

3. Interação escrita: Diálogo online entre o inquilino e o senhorio

Instruções para a conversa	
Aluno A – Inquilino	Aluno B – Senhorio
- Expressar o interesse pelo imóvel do anúncio; - Fazer perguntas ao senhorio com base no anúncio e pedir mais informações sobre o imóvel; - Marcar uma visita	- Fazer a apresentação de casa, de acordo com o anúncio - Responder às perguntas do inquilino (<u>Pode inventar algumas informações que não estão no anúncio</u>) - Confirmar o horário de visita com o inquilino
 <u>Sugestões de aspetos que podem ser conversados:</u> Disponibilidade do imóvel; Despesas incluídas ou não; Localização: descrição do ambiente da zona, acesso aos transportes públicos, comércio e serviços nas proximidades (ex. supermercados, farmácias, escolas, restaurantes, etc.); Iluminação natural/ orientação de casa; Estado do imóvel: renovado/remodelado, mobilado/ equipado, etc.; Divisões de casa: Quantas casas de banho tem o apartamento?/ O apartamento tem varanda ou marquise?... Outros inquilinos que partilham a casa; 	

Anexo 3 – Padlet da UL 1

[illegible]

Padlet

ESTELA QU • 5M

Compra e arrendamento de casa

Apresentação

+

Exercício 1

+

Glossário

+

Interação escrita

+

TPC

+

Apresentação_Regência_1_final

👍 0 💬 0

+ Adicionar comentário

ESTELA QU
há 5 meses

Ficha

PDF

Ficha_regencia_1_final

👍 0 💬 0

+ Adicionar comentário

ESTELA QU
há 5 meses

Anúncio C

idealista.pt

Arrendamento de Quarto na rua Heitor Campos Monteiro, 170, Centro de São Mamede de Infesta - Laranjeiras, São Mamede de Infesta e Senhora da Hora — idealista

ESTELA QU
há 5 meses

Marquise

uma varanda fechada com janelas ou vidro, que pode ser usada como área extra na casa para a máquina de lavar e secar roupa

👍 0 💬 0

+ Adicionar comentário

ESTELA QU
há 5 meses

Interação escrita

Padlet • estela qu

👍 0 💬 0

+ Adicionar comentário

ESTELA QU
há 5 meses

Escreva um anúncio

✳️ Escreva um pequeno anúncio (entre 60 e 70 palavras) para alugar a sua casa real, imaginária ou de sonho, usando pelo menos três adjetivos (ex. agradável, luminosa, confortável, etc.) para descrever as suas características.

✳️ Pode anexar uma imagem de casa para enriquecer o anúncio.

⚠️ Deve ser entregue através do Google Classroom até à próxima quinta-feira (dia 27 de março)

👍 0 💬 0

+ Adicionar comentário

Anexo 4 – Anúncios da UL 1



CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

2º SEMESTRE 2024/2025 – NÍVEL A1.2

Docente: Ângela Carvalho

Professora Estagiária: Qu Xingyao (Estela)

Anúncio 1



15 fotos Mapa

Arrendamento de Quarto na travessa das Antas, 251

Antas - Estádio do Dragão, Campanhã [Ver mapa](#)

420 €/mês ~~450 €~~ ↓ 7%

4 quart. | 3 rapazes/raparigas | Não se pode fumar

Quarto grande com cama de casal, em frente ao Parque de São Roque e perto do Bonfim. Próximo do centro da cidade, do Alameda Shopping e do Estádio do FC Porto. Supermercados e cafés muito próximos, a cerca de 2-3 minutos a pé.

Muita luz natural e vista para o rio.

Outras informações do imóvel:

- 2º andar sem elevador
- cozinha equipada: frigorífico, forno, micro-ondas
- limpeza incluída

Anúncio adaptado de <https://www.idealista.pt/imovel/32910202/>



CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

2º SEMESTRE 2024/2025 – NÍVEL A1.2

Docente: Ângela Carvalho

Professora Estagiária: Qu Xingyao (Estela)

Anúncio 2



22 fotos Mapa

Arrendamento de Apartamento T2 na rua do Doutor Mário de Vasconcelos e Sá, 37

Avenida de França, Boavista, Cedofeita - Santo Ildefonso - Sé - Miragaia - São Nicolau - Vitória [Ver mapa](#)

1.090 €/mês

Apartamento T2 totalmente remodelado, numa das áreas mais centrais do Porto, a 3 minutos do Metro da Casa da Música e Carolina Michaelis (Boavista). Com uma cozinha totalmente equipada, sala de estar, WC com banheira, dois quartos com luz natural e camas de casal e uma marquise com máquina de lavar e secar roupa.

Outras informações do imóvel:

- 4º andar com elevador
- orientação Norte, Oeste
- caução de 1 mês

Anúncio adaptado de <https://www.idealista.pt/imovel/34034160/>

Anúncio 3



9 fotos Mapa

Arrendamento de Apartamento T1 na rua Pinheiro de Campanhã, 673

Corujeira - Bonjória, Campanhã [Ver mapa](#)

650 €/mês

Arrenda-se apartamento T1 totalmente equipado, com excelente exposição solar e acesso a um espaço exterior com jardim partilhado no condomínio. Situado nas traseiras da estação de Campanhã, próximo do Terminal Intermodal de Campanhã.

As despesas **não** estão incluídas na renda.

Outras informações do imóvel:

- rés do chão sem elevador
- casa sem mobília
- usado/bom estado

Anúncio adaptado de <https://www.idealista.pt/imovel/30961593/>

Anúncio 4



50 fotos Planta Vídeo Mapa

Arrendamento de Penthouse na rua de Augusto Lessa, 501

Salgueiros, Paranhos [Ver mapa](#)

1.400 €/mês

Excelente T3 junto à estação do metro de Salgueiros. Sala ampla com lareira e varanda, três quartos (o maior com uma varanda a Sul) e duas casas de banho completas. Com uma despensa grande e uma boa marquise com lavandaria. Localizado em frente a uma escola, com supermercados, serviços e transportes a pé.

Outras informações do imóvel:

- 7º com elevador
- Lugar de garagem incluído no preço
- mobilado e cozinha equipada

Anúncio adaptado de <https://www.idealista.pt/imovel/34071348/>

Anúncio 5



18 fotos

Mapa

Arrendamento de Quarto na rua de Fernandes Tomás, 515

Santa Catarina, Baixa, Cedofeita - Santo Ildefonso - Sé - Miragaia - São Nicolau - Vitória

[Ver mapa](#)

500 €/mês

Quarto individual em apartamento partilhado com mais três estudantes Erasmus. Limpeza semanal nas áreas comuns. Localização privilegiada no centro do Porto, junto à Rua de Santa Catarina. Com estação de metro do Bolhão à porta. Próximo de supermercados, bancos e comércio e a poucos minutos a pé de várias faculdades.

Outras informações do imóvel:

- 1º sem elevador
- mobilado e cozinha equipada
- cama de casal

Anúncio adaptado de <https://www.idealista.pt/imovel/30950164/>

Anexo 5 – Ficha da UL 2

Compra de roupa, calçado e acessórios

1. Ouça atentamente o diálogo (até 2:00) entre um cliente e uma vendedora e responda às seguintes perguntas.

(https://www.youtube.com/watch?v=YX5jZFLTjc&t=217s&ab_channel=PortugueseLab)

- 1.1 Assinale se as frases são verdadeiras (V) ou falsas (F).

Frases	V/F
O cliente prefere um casaco claro.	
O cliente não experimenta o casaco de lã, porque é muito caro.	
O casaco de lã disponível na loja é muito grande para o cliente.	
No final, o cliente decide experimentar um casaco azul-escuro.	

- 1.2 Relacione os produtos com as suas descrições (um produto pode ter mais de uma descrição).

Casaco de pele
Casaco de lã
Casaco de algodão

É azul-escuro ou azul-claro.
Custa 150 euros.
É amarelo ou branco.
É muito grande e comprido.
O tamanho é 38.

2. Leia a transcrição do áudio (documento “Transcrição”), e coloque as frases na ordem correta, de acordo com a transcrição.

- ___ O cliente decide comprar o casaco de seda, porque está na moda e em promoção.
- ___ O cliente experimenta um casaco de algodão azul-escuro, mas percebe que é demasiado grande.
- ___ O cliente pede um casaco de lã, mas os disponíveis são em amarelo e branco.
- ___ 1 O cliente entra na loja e diz que quer comprar um casaco.
- ___ Na caixa, a empregada pensa que o casaco é para uma mulher e o cliente fica zangado.
- ___ A empregada sugere um casaco de pele, mas o cliente acha demasiado caro.

3. O **imperfeito de cortesia** é a forma mais educada e delicada para fazer pedidos.

3.1 Complete a tabela com os verbos no Pretérito Imperfeito de Indicativo.

	querer	poder	preferir
Eu	queria		
Tu		podias	
Ele/ela/você	queria		preferia
Nós		podíamos	
Eles/elas/vocês	queriam	podiam	preferiam

3.2 Complete as frases com as formas verbais corretas.

Preferiam	Queríamos	Podia
Queria	Preferia	Podíamos

- _____ ver o vestido azul que está na montra, por favor.
- _____ pagar em dinheiro. Posso?
- (Nós) _____ experimentar sapatos do número 39?
- _____ mostrar-me um modelo semelhante, mas de manga curta?
- (Nós) _____ um casaco de lã em promoção.
- (Eles) _____ umas calças largas.

4. Como me fica o casaco?

	-me	
	-te	
Ficar	-lhe	bem/mal
	-nos	
	-vos	
	-lhes	

Ex. - Que tal me ficam os sapatos?

- Ficam-te muito bem!

Atenção: Quando há uma palavra negativa ou interrogativa na frase, o **pronome** deve ser colocado **antes do verbo**.

Ex. O vestido **não lhe fica** bem.

Como nos ficam os chapéus?

Anexo 6 – Transcrição do áudio da UL 2

Transcrição

Na loja

Empregada: Bom dia, posso ajudá-lo?

Cliente: Bom dia. Sim, **queria** um casaco, por favor.

Empregada: Um casaco? Muito bem. De que tamanho?

Cliente: Hmm... o casaco é para mim, portanto, em tamanho 38.

Empregada: E de que cor?

Cliente: A cor? É indiferente. Talvez castanho ou preto. Uma cor escura.

Empregada: Olhe, temos este casaco castanho em pele, no número 38.

Cliente: Um casaco de pele? É muito bonito, mas... quanto custa?

Empregada: Este casaco custa 150 (cento e cinquenta) euros.

Cliente: Ui, é muito caro. E um casaco de lã?

Empregada: Deixe ver... Temos vários. Temos este casaco amarelo e este branco.

Cliente: Amarelo e branco? Eu **queria** um casaco escuro, não **queria** um casaco claro.

Empregada: Bom, temos este casaco castanho de lã, mas é muito grande. É o número 42.

Cliente: Não gosto muito, é muito comprido.

Empregada: Não quer experimentar na mesma?

Cliente: Não, não vale a pena. E um casaco de algodão, tem?

Empregada: Sim, este azul-escuro e este azul-claro.

Cliente: Hmm, este escuro é bonito. **Quer**ia experimentar este, por favor.

Empregada: Claro! A cabine de prova é ali.

...

Empregada: Então, como fica?

Cliente: Não fica bem. É muito grande e muito comprido!

Empregada: Ah desculpe, esse é o número 42! Aqui tem o número 38.

Cliente: Ah, Sim, este fica muito bem. É o tamanho certo. De que material é?

Empregada: É de seda.

Cliente: De seda? Eu não quero um casaco de seda!

Empregada: Mas o senhor gosta tanto dele!

Cliente: Sim, é verdade.

Empregada: E está em promoção... custa só 50 euros.

Cliente: 50 euros? Mas eu nunca vou usar este casaco.

Empregada: Mas é muito elegante, e está na moda este ano!

Cliente: Tem a certeza?

Empregada: Claro que sim!

Cliente: Bom, então vou levar.

Empregada: Boa escolha!

Cliente: Onde é a caixa?

Empregada: É ali ao fundo.

Cliente: Obrigado.

Empregada: Ora essa. Bom dia.

....

Na Caixa

Cliente: **Queria** pagar com multibanco, por favor.

Empregada: Com certeza. Muito bonito este casaco. É para a sua esposa?

Cliente: Uh? Não, é para mim.

Empregada: Ah, desculpe! Como é um casaco de senhora eu pensei...

Cliente: O quê? Fique com o raio do casaco. Vou-me embora!

Fim.

Anexo 7 – Perguntas e respostas frequentes de compra numa loja de roupa

CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

2º SEMESTRE 2024/2025 – NÍVEL A1.2

Docente: Ângela Carvalho

Professora Estagiária: Qu Xingyao (Estela)

Perguntas e respostas frequentes de compra numa loja de roupa

- **Iniciação de conversa**

Vendedor: Bom dia. Como posso ajudá-lo(a)?/ Precisa de ajuda?

Cliente: Bom dia, queria ..., por favor./ Estou à procura de.../ Obrigado(a), estou só a ver.

- **Perguntas sobre os produtos**

Vendedor: Que tamanho procura? / De que tamanho (precisa)?

Cliente: Normalmente visto o M./ Preciso de um L, por favor.

Vendedor: Que cor prefere?

Cliente: Preto ou azul-escuro, por favor.

Vendedor: Quer experimentar?

Cliente: Sim, por favor. Onde estão os provadores?

Vendedor: Os provadores estão ali ao fundo.

Cliente: Fica-me um pouco largo // apertado. Tem um tamanho menor/mais pequeno //maior?

Vendedor: Sim, temos o tamanho xx disponível./ Desculpe, o tamanho maior/menor está esgotado. Quer experimentar outro modelo?

- **Perguntas sobre o preço**

Cliente: Quanto custa?/ Qual é o preço de...?

Vendedor: Custa .../ O preço é ...

Cliente: Está em promoção?/ Tem algum desconto?

Vendedor: Sim, no momento temos 20% de desconto.

- **Perguntas sobre o pagamento**

Cliente: Posso pagar em dinheiro/ com cartão?

Vendedor: Sim, claro. Aceitamos dinheiro, cartão de crédito ou débito.

Anexo 8 – Ficha das instruções da UL 2

Vamos fazer compras online!

USUFRUA DOS SEUS DESCONTOS

Código Promocional

Se tiver código promocional, introduza-o em baixo para obter o seu desconto.

Código Promocional:

RECALCULAR TOTAIS

PARA ONDE A ENVIAMOS?

Levante a sua encomenda ☐ **Envio ao domicílio** 2,00 EUR

Recolha na Loja ☒ Gratuito (Selecione uma loja) ☐ Mais sustentável

Na loja que escolher, entrega 3-5 dias

Selecione um distrito

PROCURAR

Resumo da encomenda

= um produto está com pouco stock/ há muito pouco disponível

REF: 676624 | Stock - quase a acabar.

vestido

Tamanho: M - Verde Militar 79,95€

Cancelar: Throttleman

☐ Presente

31,98€

Montante da encomenda: 79,95€

Desconto: 47,97€

Despesas de envio = custos/ portes de envio/entrega

Nacional: 0,00€

Pack Oferta: 0,00€

TOTAL A PAGAR: 31,98€

Prazo de entrega: Entrega 3-5 dias

o tempo estimado para um produto/ encomenda chegar ao destino

uma empresa que fornece serviços de transporte dos produtos, por exemplo, entre as cidades ou os países

☐ Recolha nos pontos de entrega da transportadora

☐ Recolha num dos **Cafés** CTT 24H

um armário pequeno onde se pode receber e retirar as suas encomendas

Instruções para a simulação

- Aceder aos sites de compra online

<https://www.lanidor.com/Default.aspx> ou https://www2.hm.com/pt_pt/index.html

- Encontrar uma roupa/calçado/acessório que corresponda aos **requisitos da sua tarefa** (modelo, tamanho, cor, preço, etc.).
- Simular os passos de compra online **até ao momento de pagamento**
- Preencher o **quadro de autoavaliação** e verificar se cumprem todos os requisitos

Exemplo:

- Compre um **vestido comprido verde** para mulher com o **prazo de entrega** dentro de 5 dias. O vestido é do **tamanho M**.
- O seu orçamento é **90€**.

Anexo 9 – Tarefas e quadro de autoavaliação (*check-list*) da UL 2

Tarefa 1

- Compre um **casaco de malha verde** para **mulher** com o **prazo de entrega** dentro de 5 dias. O casaco é do **tamanho M** e está **em promoção**.
- O seu orçamento é **60€**.

Autoavaliação da atividade			
CrITÉRIOS	Sim	Parcialmente	Não
Consegui encontrar um produto que corresponde aos requisitos da tarefa e adicioná-lo ao cesto.			
Identifiquei corretamente o modelo, tamanho, cor e preço do produto.			
Verifiquei o prazo de entrega do produto antes de continuar a compra.			
Segui corretamente os passos da compra até ao último momento antes do pagamento.			
Consegui preencher corretamente o endereço e outras informações necessárias para fazer compras online.			
Consegui identificar os custos de envio antes da finalização da compra.			
Consegui compreender o vocabulário relacionado com as compras online.			
Sinto-me mais confiante para realizar compras online em português .			
Palavras novas que eu aprendi:			
Palavras que ainda não compreendo:			

Tarefa 2

- Compre umas **calças de ganga azuis-claras** para **mulher**. As calças são de **tamanho 38** e de **algodão**.
- O seu orçamento é **40€**.

Autoavaliação da atividade			
CrITÉRIOS	Sim	Parcialmente	Não
Consegui encontrar um produto que corresponde aos requisitos da tarefa e adicioná-lo ao cesto.			
Identifiquei corretamente o modelo, tamanho, cor e preço do produto.			
Verifiquei o prazo de entrega do produto antes de continuar a compra.			
Segui corretamente os passos da compra até ao último momento antes do pagamento.			
Consegui preencher corretamente o endereço e outras informações necessárias para fazer compras online.			
Consegui identificar os custos de envio antes da finalização da compra.			
Consegui compreender o vocabulário relacionado com as compras online.			
Sinto-me mais confiante para realizar compras online em português .			
Palavras novas que eu aprendi:			
Palavras que ainda não compreendo:			

Tarefa 3

- Compre uma **camisola/sweatshirt com capuz**. A camisola é **preta ou de outra cor escura** e para **menino entre 10-12 anos**.
- O seu orçamento é **30€**.

Autoavaliação da atividade			
CrITÉRIOS	Sim	Parcialmente	Não
Consegui encontrar um produto que corresponde aos requisitos da tarefa e adicioná-lo ao cesto.			
Identifiquei corretamente o modelo, tamanho, cor e preço do produto.			
Verifiquei o prazo de entrega do produto antes de continuar a compra.			
Segui corretamente os passos da compra até ao último momento antes do pagamento.			
Consegui preencher corretamente o endereço e outras informações necessárias para fazer compras online.			
Consegui identificar os custos de envio antes da finalização da compra.			
Consegui compreender o vocabulário relacionado com as compras online.			
Sinto-me mais confiante para realizar compras online em português .			
Palavras novas que eu aprendi:			
Palavras que ainda não compreendo:			

Tarefa 4

- Compre um **cinto de pele preto**. O cinto é do **tamanho M** (85-90 cm de comprimento).
- O seu orçamento é **30€**.

Autoavaliação da atividade			
Critérios	Sim	Parcialmente	Não
Consegui encontrar um produto que corresponde aos requisitos da tarefa e adicioná-lo ao cesto.			
Identifiquei corretamente o modelo, tamanho, cor e preço do produto.			
Verifiquei o prazo de entrega do produto antes de continuar a compra.			
Segui corretamente os passos da compra até ao último momento antes do pagamento.			
Consegui preencher corretamente o endereço e outras informações necessárias para fazer compras online.			
Consegui identificar os custos de envio antes da finalização da compra.			
Consegui compreender o vocabulário relacionado com as compras online.			
Sinto-me mais confiante para realizar compras online em português .			
Palavras novas que eu aprendi:			
Palavras que ainda não compreendo:			

- | Autoavaliação da atividade | | | |
|--|-----|--------------|-----|
| Critérios | Sim | Parcialmente | Não |
| Consegui encontrar um produto que corresponde aos requisitos da tarefa e adicioná-lo ao cesto. | | | |
| Identifiquei corretamente o modelo, tamanho, cor e preço do produto. | | | |
| Verifiquei o prazo de entrega do produto antes de continuar a compra. | | | |
| Segui corretamente os passos da compra até ao último momento antes do pagamento. | | | |
| Consegui preencher corretamente o endereço e outras informações necessárias para fazer compras online. | | | |
| Consegui identificar os custos de envio antes da finalização da compra. | | | |
| Consegui compreender o vocabulário relacionado com as compras online. | | | |
| Sinto-me mais confiante para realizar compras online em português . | | | |
| Palavras novas que eu aprendi: | | | |
| Palavras que ainda não compreendo: | | | |

Anexo 10 – PPT da UL 3



Observe a imagem...

- O que vê na imagem? Quais são os elementos principais?
- O que é que a criança está a fazer?
- Que data está relacionada com este cartaz? Sabem o que aconteceu nesta data ?

Legende as imagens que se seguem com as palavras do quadro. Há uma palavra a mais.

censura - partido - bala - ditadura - arma/ espingarda - guerra - soldado



guerra



arma/ espingarda



censura



soldado



partido



bala





União Nacional

- partido único durante o Estado Novo (1933-1974)



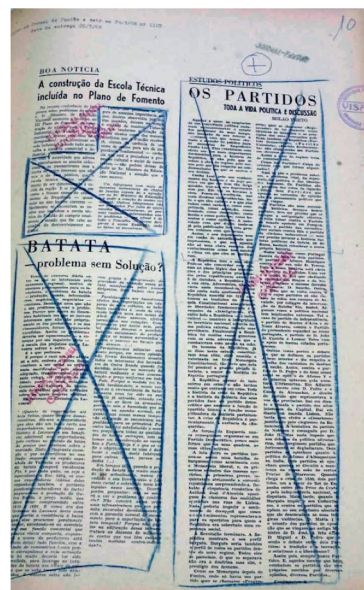
António de Oliveira Salazar (fundador)



Marcello Caetano (último presidente)

Censura

- Um instrumento usado durante a época da ditadura portuguesa para controlar a opinião pública.
- Os artigos de imprensa e obras de arte – literatura, teatro, cinema, etc., eram cortados, editados ou proibidos com **um lápis azul** antes de serem publicados.



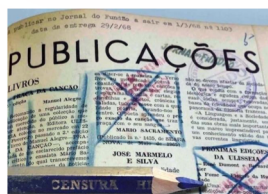
Guerra Colonial em África

- Guerra de 13 anos (1961-1974) entre Portugal e as colónias ultramarinas, como Angola, Moçambique, Cabo Verde, etc.
- Portugal tentou **manter o controlo** sobre as suas colónias africanas, enquanto os povos dessas colónias **lutavam pela independência**.
- Muitos soldados morreram nos combates em África, sobretudo jovens.
- Foi uma das razões principais para a **Revolução dos Cravos**, em 1974, que terminou a ditadura portuguesa e levou à independência das antigas colónias africanas.



Polícia política - PIDE

- A Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE)
- Função principal:
 - **vigiar, prender, e até assassinar** os inimigos do governo (Estado Novo)
 - dirigir a **censura**: os artigos de imprensa e obras de arte – literatura, teatro, cinema, etc., eram cortados, editados ou proibidos com **um lápis azul** antes de serem publicados.



“E Depois do Adeus” “Grândola, Vila Morena”

- São duas senhas/ sinais para a Revolução.
- “E Depois do Adeus” foi a **primeira senha**, transmitida na rádio às 22h55 do dia 24 de abril de 1974. Destinava-se a preparar as tropas.
- “Grândola, Vila Morena” foi utilizada como a **segunda senha**, transmitida por volta das 00h20 do dia 25 de abril de 1974, para confirmar as operações e o início da revolução.
<https://www.youtube.com/watch?v=xHbhSy79uqY>



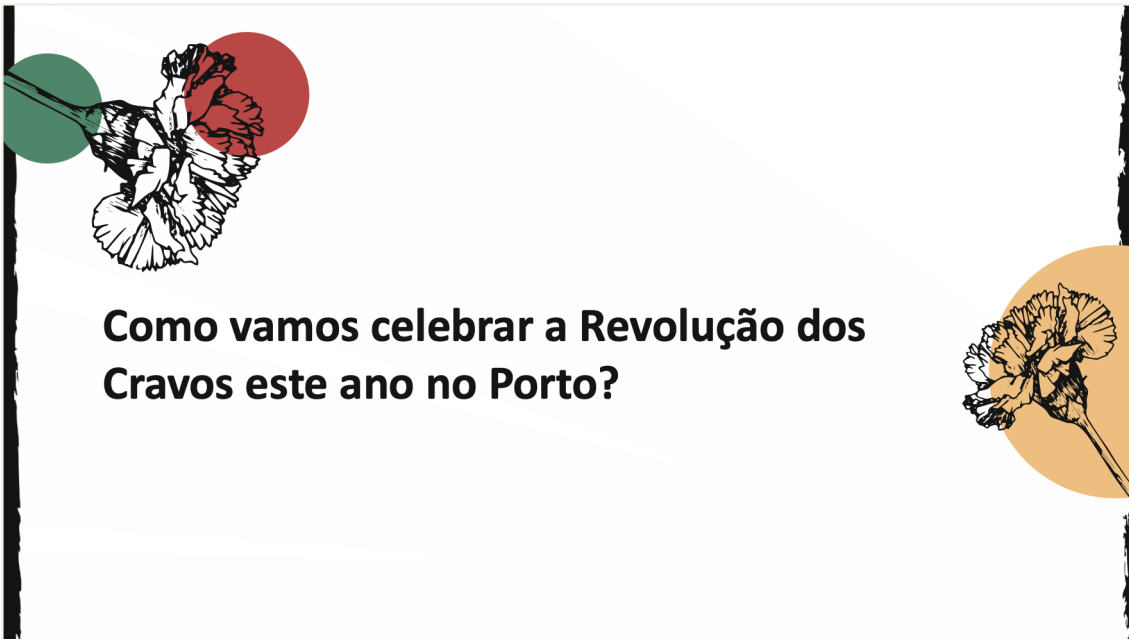
No dia 25 de abril de 1974...

- Marcello Caetano rendeu-se.
- Uma senhora distribuiu **os cravos vermelhos** na rua e os soldados colocaram as flores nos **canos das espingardas**.

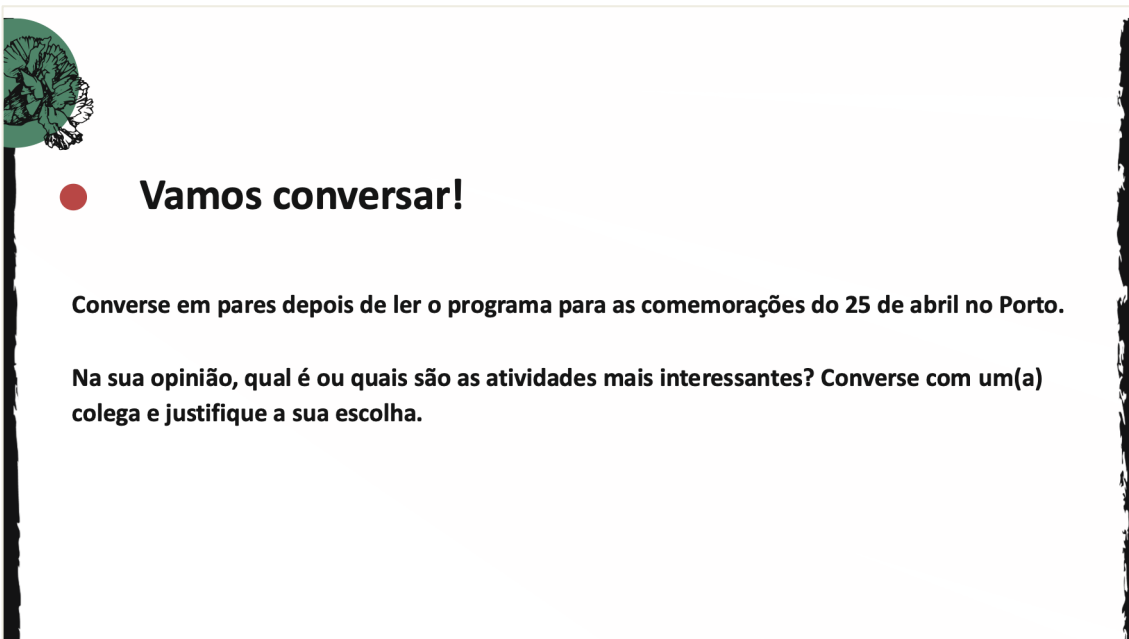
Assim, em vez de balas, há cravos por todo o lado!

Em Portugal, em vez de censura, liberdade!





Como vamos celebrar a Revolução dos Cravos este ano no Porto?



● Vamos conversar!

Converse em pares depois de ler o programa para as comemorações do 25 de abril no Porto.

Na sua opinião, qual é ou quais são as atividades mais interessantes? Converse com um(a) colega e justifique a sua escolha.

Como dar e justificar a sua opinião?

Dar opinião	Justificar opinião
Prefiro	
Gosto de	
Acho que	
Considero que	Porque
Parece-me que	Visto que
Penso que	Dado que
Acredito que	Uma vez que
Na minha opinião	Já que
No meu ponto de vista	
A meu ver	
Acho interessante + infinitivo	

Ex. **Acho interessante** ir ao concerto hoje à noite, **dado que** quero conhecer mais sobre a música portuguesa.

Parece-me que este restaurante é uma boa escolha, **já que** fica perto dos Aliados.

Observe as frases:

a) **Anda** amanhã connosco ao Desfile da Liberdade!

b) **Venha** celebrar a liberdade, a cultura e a música no Porto!

- ❖ Qual é o modo verbal dos verbos **em negrito**?
- ❖ Releia as frases a) e b), indique qual é formal e qual é informal?



Anexo 11 – Ficha da UL 3

Vamos celebrar o 25 de abril!

1. Legende as imagens que se seguem com as palavras do quadro. Há uma palavra a mais.

censura - partido - bala - ditadura - arma/espingarda - guerra - soldado



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

2. Veja atentamente o vídeo sobre o 25 de abril, para depois fazer o exercício 2.1.

<https://ensina.rtp.pt/artigo/o-25-de-abril-num-minuto/>

- 2.1 Assinale, na lista abaixo, o que caracteriza a época da ditadura em Portugal. Pode marcar mais do que uma opção.

- ☐ a. liberdade de expressão
- ☐ b. partido único
- ☐ c. censura
- ☐ d. igualdade
- ☐ e. alegria
- ☐ f. guerra

Exercícios adaptados de <https://www.portoeditora.pt/ensino-portugues-no-estrangeiro/materiais-de-apoio>

Como vamos celebrar a Revolução dos Cravos este ano no Porto?

3. Leia atentamente o programa para as comemorações do 25 de abril no Porto.

3.1 Na sua opinião, qual é ou quais são as atividades mais interessantes?

Converse com um(a) colega e **justifique** a sua escolha.

Na noite de 24 de abril de 2025		
📍 Local: Avenida dos Aliados		
Às 22h00	Homenagem a Carlos Paredes 🎸 Uma homenagem a Carlos Paredes, compositor e guitarrista português. Um trio vai tocar música tradicional portuguesa como “Variações sobre o Mondego”, de Gonçalo Paredes.	
Às 22h15	Concerto com Capicua 🎤 A <i>rapper</i> e autora portuense vai apresentar-se ao vivo depois de lançar o seu recente álbum “Um gelado antes do fim do mundo”.	
Às 23h40	Atuação do Coral de Letras da Universidade do Porto 🎵 É um coro histórico português com sede na cidade do Porto, fundado em 1966.	
Às 24h00	Espetacular fogo de artifício 🎆	
No dia 25 de abril		
Às 14h30 📍 Local: Largo de Soares dos Reis (junto à ex-sede da PIDE)	Desfile da Liberdade e homenagem aos resistentes antifascistas O objetivo é celebrar a liberdade conquistada e lembrar a luta contra o regime fascista.	
Às 15h00	Concertos nos Aliados Vários grupos musicais, como Retimbrar, vão recriar as músicas tradicionais portuguesas, assim como as que marcaram a Revolução e a defesa dos direitos humanos.	

Adaptado de <https://www.agoraporto.pt/noticias/concertos-carlos-paredes-25-abril-porto>

<https://agendaculturalporto.org/eventos/celebracoes-do-25-de-abril-2025-porto/>

4. Observe as frases que se seguem e responda às perguntas.

a) **Anda** amanhã connosco ao Desfile da Liberdade!

b) **Venha** celebrar a liberdade, a cultura e a música no Porto!

4.1 Qual é o modo verbal dos verbos **em negrito**?

4.2 Releia as frases a) e b), indique qual é formal e qual é informal?

Modo Imperativo

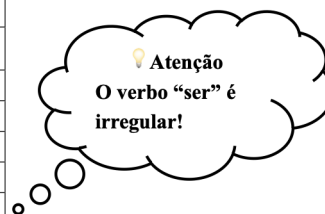
O imperativo usa-se para

Dar ordens e instruções	• Sente-se, por favor. • Leia o texto e responda às perguntas.
Dar conselhos e sugestões	• Apanhem um táxi. É mais rápido! • Beba mais água! Faz bem à saúde.
Fazer pedidos	• Por favor, ajude-me a preencher o formulário.

➤ Imperativo na forma afirmativa

a. No **singular**, o **tratamento informal (tu)** é igual à **3ª pessoa do singular** do presente do indicativo. Por exemplo,

verbo	3ª pessoa singular do presente do indicativo	imperativo informal (tu)
		singular
entrar	entra	entra
abrir	abre	abre
beber	bebe	bebe
dizer	diz	diz
▲ ser	é	sê



5. Complete as frases com verbos no imperativo (informal).

1. _____ (Juntar-se) a nós e _____ (aproveitar) as atividades do 25 de Abril no Porto!

2. _____ (Vir) participar hoje à noite nas comemorações nos Aliados!

3. _____ (Convidar) os teus amigos para o concerto. Vai ser incrível!

b. Verbo em **-ar**

fale → fale/ falem

Verbo em -ar		
1ª pessoa singular do presente do indicativo	singular	plural
	formal (você/ senhor/senhora)	formal e informal
entrar → entro	entre	entrem
tomar → tomo	tome	tomem
andar → ando	ande	andem

c. Verbo em **-er e -ir**

veja → veja/ vejam

assista → assista/ assistam

Verbo em -er e -ir		
1ª pessoa singular do presente do indicativo	singular	plural
	formal (você/ senhor/senhora)	formal e informal
beber → bebo	beba	bebam
abrir → abro	abra	abram
vestir → visto	vista	vistam
pôr → ponho	ponha	ponham

6. Por favor, complete a tabela.

⚠ É exatamente igual à 3ª pessoa do singular do presente!

verbo	1ª pessoa singular do presente do indicativo	singular		plural
		<u>informal (tu)</u>	formal (você/ senhor/senhora)	formal e informal
vir				
fazer				
dizer				
ler				
trazer				

Anexo 12 – T.P.C. da UL 3

CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
2º SEMESTRE 2024/2025 – NÍVEL A1.2
Docente: Ângela Carvalho
Professora Estagiária: Qu Xingyao (Estela)

TPC: Escreva um email informal a um amigo/ uma amiga. (entre 90 e 110 palavras, para entregar até ao dia 30 de abril, por email (estelaa0402@gmail.com) ou em papel)

- No email, apresente, de forma simples, o que é a Revolução dos Cravos e quais serão as comemorações no Porto este ano.
 - Escolha pelo menos uma atividade de comemoração em que gostaria de participar, justifique a sua escolha e convide o/a amigo/a amiga para ir consigo.
 - Tente usar pelos menos uma frase com verbos no modo imperativo. (Ex. Junta-te a nós para o concerto!)
- Atenção: Pode usar também as expressões para fazer um convite informal que aprendemos na aula da Edwina (Aula 16, dia 2 de abril)!

Nome: _____

Nova mensagem

Para

Cc Bcc

Assunto

Olá _____,

Espero que esteja tudo bem contigo!

Este ano vai haver muitas celebrações do 25 de abril no Porto!

Um abraço,

Sobre o fim de semana...

- Entrevista entre colegas
- Fazer perguntas no passado sobre:
 - Lazer

Registem as perguntas e respostas do(a) colega na ficha!

Ex. Viste algum filme no fim de semana?

- Feriado do 25 de abril

Ex. Participaste na alguma atividade? Como foi?

- Comida

Ex. Cozinhasse alguma comida no fim de semana?



1. Uma família vai sair para ver os concertos do 25 de abril nos Aliados.

A mãe diz à filha:



- Veste** (Vestir) um casaco, pois faz frio à noite!
- Leva** (Levar) os cravos e **põe** (pôr) o guarda-chuva na mochila!
Pode chover à noite.
- Sê** (Ser) cuidadosa com as tuas coisas. Há muita gente no concerto!
- Fecha** (Fechar) a porta antes de sair.
- Vai** (Ir) rápido, o teu pai está à tua espera no carro!



Verbos irregulares no Imperativo na forma afirmativa

Verbos	singular		plural
	informal (tu)	formal (você, senhor, senhora)	informal e formal
ser	sê	seja	sejam
estar	está	esteja	estejam
ir	vai	vá	vão
dar	dá	dê	deem



2. Complete cada frase com a opção correta.

2.1 - Ó João, sabes como é que vamos para a estação do metro?

- Não sei. _____ o caminho àquele senhor.

- a. Perguntas
- b. Pergunta
- c. Pergunte

2.2 - Desculpe, o senhor pode dizer-me onde fica a estação da Trindade?

- Claro. _____ em frente até ao fim da rua e _____ à esquerda.

- a. Vá, vire
- b. Vai, vire
- c. Vá, vira

2.3 - O senhor precisa de ajuda?

- _____ um copo de água, por favor.

a. Dá-me

b. Dão-me

c. Dê-me

2.4 _____ rápidos, meninos! Já estamos atrasados.

a. Sê

b. São

c. Sejam

2.5 _____ nos vossos calendários a data do exame e _____ mais!

a. Marcem, estudem

b. Marquem, estudem

c. Marcem, estudam



o Folar da Páscoa

Ingredientes:

- (o) leite
- (os) ovos
- (os) ovos cozidos
- (o) açúcar
- (o) sal
- (a) manteiga



(a) canela



(o) fermento



(a) erva doce



(a) farinha

3. Complete a receita de Folar da Páscoa com os verbos no imperativo (você).

- _____ (Misturar) o fermento com o leite morno.
- _____ (Bater) os ovos e _____ (juntar) com o fermento.
- _____ (Adicionar) a farinha, o açúcar, o sal, a manteiga, a canela e a erva doce.
- _____ (Mexer) tudo com as mãos até fazer uma massa.
- _____ (Deixar) a massa descansar durante uma hora.
- _____ (Colocar) os ovos cozidos no centro da massa.
- _____ (Fazer) duas tiras de massa a formar uma cruz por cima dos ovos cozidos.
- _____ (Pré-aquecer) o forno a 200 °C e _____ (levar) o folar ao forno durante 40 minutos.



Queima das Fitas do Porto



Queima das fitas



(a) pasta

Anexo 14 – Ficha para a entrevista sobre o fim de semana passado

Entrevista sobre o fim de semana passado

Nome do(a) entrevistador(a): _____

Nome do(a) entrevistado/a: _____

1. Sobre lazer

Pergunta 1: _____

Resposta 1 (do/a colega): _____

Pergunta 2: _____

Resposta 2 : _____

2. Sobre o feriado do 25 de abril

Pergunta 1: _____

Resposta 1: _____

Pergunta 2: _____

Resposta 2 : _____

3. Sobre comida

Pergunta 1: _____

Resposta 1: _____

Pergunta 2: _____

Resposta 2 : _____

Anexo 15 – Exercícios sobre o Modo Imperativo da UL 4

Modo Imperativo

1. Uma família vai sair para ver os concertos do 25 de abril nos Aliados.

A mãe diz à filha:

- a. _____ (Vestir) um casaco, pois faz frio à noite!
- b. _____ (Levar) os cravos e _____ (pôr) o guarda-chuva na mochila! Pode chover à noite.
- c. _____ (Ser) cuidadosa com as tuas coisas. Há muita gente no concerto!
- d. _____ (Fechar) a porta antes de sair.
- e. _____ (Ir) rápido, o teu pai está à tua espera no carro!

2. Complete cada frase com a opção correta.

2.1 - Ó João, sabes como é que vamos para a estação do metro?

- Não sei. _____ o caminho àquele senhor.

- a. Perguntas
- b. Pergunta
- c. Pergunte

2.2 - Desculpe, o senhor pode dizer-me onde fica a estação da Trindade?

- Claro. _____ em frente até ao fim da rua e _____ à esquerda.

- a. Vá, vire
- b. Vai, vire
- c. Vá, vira

2.3 - O senhor precisa de ajuda?

- _____ um copo de água, por favor.

- a. Dá-me
- b. Dão-me
- c. Dê-me

2.4 _____ rápidos, meninos! Já estamos atrasados.

- a. Sê
- b. São
- c. Sejam

2.5 _____ nos vossos calendários a data do exame e _____ mais!

- a. Marcem, estudem
- b. Marquem, estudem
- c. Marcem, estudam

3. Complete a receita de Folar da Páscoa com os verbos no imperativo (você).



- _____ (Misturar) o fermento com o leite morno.
- _____ (Bater) os ovos e _____ (juntar) com o fermento.
- _____ (Adicionar) a farinha, o açúcar, o sal, a manteiga, a canela e a erva doce.
- _____ (Mexer) tudo com as mãos até fazer uma massa.
- _____ (Deixar) a massa descansar durante uma hora.
- _____ (Colocar) os ovos cozidos no centro da massa.
- _____ (Fazer) duas tiras de massa a formar uma cruz por cima dos ovos cozidos.
- _____ (Pré-aquecer) o forno a 200 °C e _____ (levar) o folar ao forno durante 40 minutos.

Anexo 16 – Ficha de leitura sobre Queima das Fitas do Porto

Queima das Fitas do Porto

1. Leia o texto sobre a Queima das Fitas do Porto e responda às perguntas.

A Queima das Fitas do Porto é um evento académico, onde os estudantes universitários finalistas comemoram o final do curso. No entanto, hoje em dia, já não é uma festa apenas para os finalistas. É, também, uma cerimónia de todos os estudantes e da própria cidade que movimenta mais de 400.000 pessoas, passando a ser “a segunda maior festa da cidade”, a seguir ao São João.

A primeira Queima das Fitas do Porto aconteceu no ano de 1920, quando estudantes de Medicina da Universidade do Porto organizaram uma festa chamada “Festa da Pasta”, em que os finalistas do quinto ano passavam a pasta aos estudantes do quarto ano. Com o tempo, a festa mudou de nome, tornou-se uma tradição e hoje há uma “Queima das Fitas do Porto” conhecida por todos e que acontece no início do mês de maio.

Texto criado a partir da adaptação de <https://www.visitar-porto.com/pt/eventos/porto-eventos/queima-das-fitas.html>
<https://fap.pt/atividade/somos-academia/queima-das-fitas-do-porto>

Glossário:

Queima das Fitas: antigamente os estudantes do último ano queimavam as fitas das pastas onde guardavam os seus livros e apontamentos para simbolizar o fim da vida académica.

(o/a) finalista: estudante que frequenta o último ano de um curso.

- 1.1 Qual é o objetivo principal da Queima das Fitas do Porto?

- 1.2 Porque é que a festa, atualmente, deixou de ser apenas para os finalistas?

- 1.3 Quem organizou a primeira Queima das Fitas do Porto e como se chamava no início?

2. Leia a informação abaixo sobre os eventos da Queima das Fitas do Porto.

Monumental Serenata | Marca o início dos festejos da semana da Queima das Fitas. Realizada tradicionalmente à meia-noite na Avenida dos Aliados. Os Grupos de Fado da Academia sobem ao palco, trazendo um ambiente imersivo e emocionante a todos aqueles que participam neste evento.

Missa da Bênção das Pastas | É uma cerimónia religiosa em que cada finalista celebra o fim do seu percurso académico, juntamente com os seus familiares e amigos. Durante a missa, as pastas académicas são abençoadas, simbolizando o fim de uma etapa e o início de uma nova fase da vida profissional e pessoal.

Cortejo Académico | É um dos momentos mais animados e tradicionais da Queima das Fitas, em que milhares de estudantes, famílias e amigos enchem as ruas da Baixa do Porto, vestindo o traje académico e decorando os carros alegóricos.

Noites no Queimódromo | São conhecidas pelas grandes festas que acontecem à noite durante a Queima das Fitas. Todas as noites, milhares de estudantes — e também visitantes de várias partes do país — reúnem-se para assistir a concertos de artistas e DJs nacionais e internacionais.

Texto criado a partir da adaptação de <https://www.visitar-porto.com/pt/eventos/porto-eventos/queima-das-fitas.html>
<https://fap.pt/atividade/somos-academia/queima-das-fitas-do-porto>

Glossário:

Abençoar: pedir a Deus que proteja e ajude (*to bless* em inglês)

(o) cortejo: desfile

2.1 Legende as imagens que se seguem com palavras retiradas da informação acima.



a.



b.



c.



d.



e.



f.

Anexo 17 – PPT da UL 5

Observe a imagem...



- Como acham que se sente a senhora da imagem? Porquê?
- Quais são os problemas que pode ter?
- O que acham que ela está a dizer ao telefone?

Ir ao médico

CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

2º SEMESTRE 2024/2025 – NÍVEL A1.2

Docente: Ângela Carvalho

Professora Estagiária: Qu Xingyao (Estela)



A Luísa sente dor de cabeça e tem febre há três dias. Assim, decidiu marcar uma consulta no médico, porque não se sente bem.

Trim... trim... trim...

Rececionista: Consultório médico, boa tarde.

Luísa: Boa tarde. Eu queria marcar uma consulta para o doutor Carlos Santos, por favor.

Rececionista: E para quando deseja a consulta?

Luísa: Eu estou doente há três dias. Preciso de ter uma consulta o mais depressa possível.

Rececionista: Muito bem. O doutor Santos tem uma vaga amanhã, às três da tarde.

Luísa: Ótimo.

Rececionista: Em que nome fica a consulta?

Luísa: Luísa Maria Duarte.

Rececionista: Desculpe? Pode repetir o nome, por favor?

Luísa: Luísa Maria Duarte.

Rececionista: A consulta já está marcada. Tente chegar vinte minutos antes para eu preencher a ficha com os seus dados.

Luísa: Com certeza. E posso pagar a consulta com cartão multibanco?

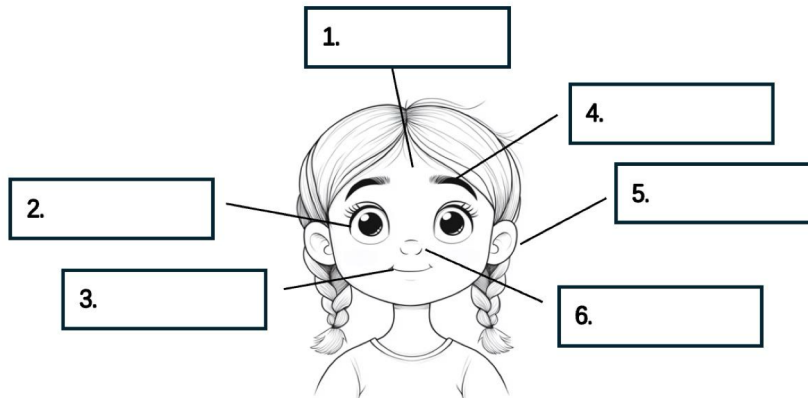
Rececionista: Sim, pode. Não vai precisar de mais nada?

Luísa: Não. É tudo. Até amanhã.

Rececionista: Até amanhã e obrigada.

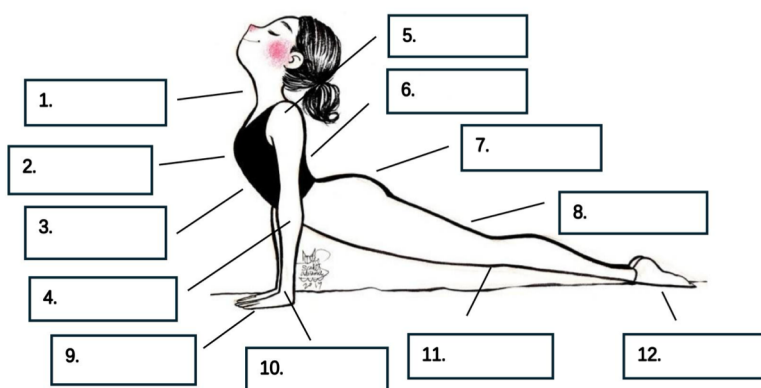
2.1 Coloque as palavras do quadro nos locais corretos da cabeça da menina abaixo. Há uma palavra a mais.

a boca – o nariz – a testa – o olho – a orelha – a sobrancelha – o queixo



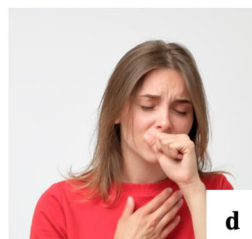
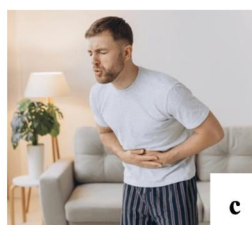
2.2 Coloque as palavras do quadro nos locais corretos do corpo da menina abaixo.

as costas	o pé	o ombro	a mão
o pulso	o peito	o pescoço	o joelho
a barriga	a perna	o braço	o traseiro



Como se sentem eles? Quais são os problemas deles?

Faça correspondência entre as imagens e as frases.



b Dói-lhe o ouvido esquerdo.

c Tem dor de barriga.

a Está constipada.

d Está com tosse.

Vamos praticar!

Exemplo:

Situação

Sintomas: dor de cabeça, febre, dores musculares

Conselhos:

1. Beber muita água
2. Tomar paracetamol
3. **Comer fruta**
4. **Descansar e dormir mais**

Aluno A:

- Descreva o seu estado físico de acordo com os sintomas.
- Use as formas aprendidas para descrever o seu estado de saúde. (**ter, estar com, doer**)

Ex. Estou com febre e dói-me muito a cabeça.

Aluno B:

- Dê conselhos à/ao colega e tente acrescentar **mais dois conselhos** que não estão na ficha.
- Use as expressões “**ter de + infinitivo**” e/ou “**dever + infinitivo**”.

Ex. Tens de beber muita água!

Deves descansar e dormir mais!

Depois troquem de papéis e pratiquem uma nova situação!

TPC: Escreva um email formal para marcar uma consulta médica.

- Entre **50 e 70 palavras**, para entregar **até ao dia 26 de maio, por email** (estelaa0402@gmail.com).
- No email, deve descrever, de forma simples, **os seus sintomas (no mínimo 3)** e indicar a sua preferência de **datas e horários** para a consulta.
- Siga **as indicações** para escrever um email formal.

Anexo 18 – Ficha da UL 5

Ir ao médico

1. A Luísa telefona para um consultório médico para marcar uma consulta.

Ouçá atentamente o diálogo e responda às perguntas.

1.1 Como se chama o médico da Luísa?

1.2 Há quanto tempo é que a Luísa está doente?

1.3 Quando é que a Luísa vai ter consulta?

1.4 Qual é o nome completo da Luísa?

1.5 Quando é que a rececionista pediu à Luísa para chegar ao consultório?

Transcrição do áudio

A Luísa sente dor de cabeça e tem febre há três dias. Assim, decidiu marcar uma consulta no médico, porque não se sente bem.

Trim... trim... trim...

Rececionista: Consultório médico, boa tarde.

Luísa: Boa tarde. Eu queria marcar uma consulta para o doutor Carlos Santos, por favor.

Rececionista: E para quando deseja a consulta?

Luísa: Eu estou doente há três dias. Preciso de ter uma consulta o mais depressa possível.

Rececionista: Muito bem. O doutor Santos tem uma vaga amanhã, às três da tarde.

Luísa: Ótimo.

Rececionista: Em que nome fica a consulta?

Luísa: Luísa Maria Duarte.

Rececionista: Desculpe? Pode repetir o nome, por favor?

Luísa: Luísa Maria Duarte.

Rececionista: A consulta já está marcada. Tente chegar vinte minutos antes para eu preencher a ficha com os seus dados.

Luísa: Com certeza. E posso pagar a consulta com cartão multibanco?

Rececionista: Sim, pode. Não vai precisar de mais nada?

Luísa: Não. É tudo. Até amanhã.

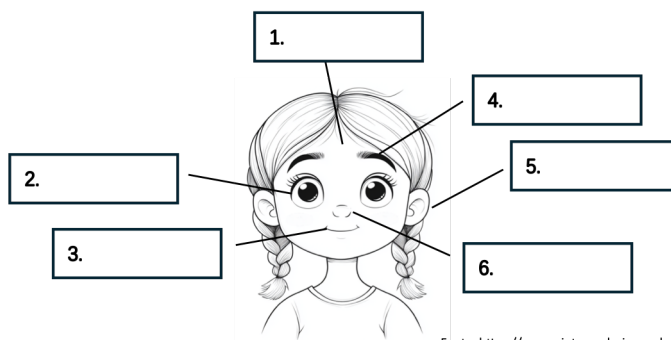
Rececionista: Até amanhã e obrigada.

Oliveira, C. A. V & Coelho, M. L. L. *Português Global 1* (p. 172). Macau: Instituto Politécnico de Macau.

2. Antes de ir ao médico, temos de saber como dizer as partes do corpo humano...

- 2.1 Coloque as palavras do quadro nos locais corretos da cabeça da menina abaixo.
Há uma palavra a mais.

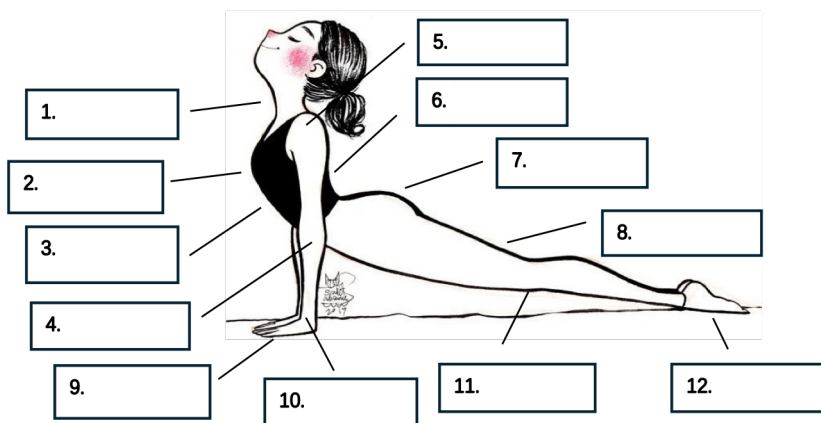
a boca – o nariz – a testa – o olho – a orelha – a sobrancelha – o queixo



Fonte: <https://www.pintarecolorir.com.br/desenhos-para-colorir/rosto-de-menina-estilizado-sorrindo-feliz>

- 2.2 Coloque as palavras do quadro nos locais corretos do corpo da menina abaixo.

as costas	o pé	o ombro	a mão
o pulso	o peito	o pescoço	o joelho
a barriga	a perna	o braço	o traseiro



2

Fonte: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/12/16/expectativa-vs-realidade-ilustradora-ri-de-si-mesma-ao-treinar-ioga.htm?cpVersion=instant-article>

➤ **Como descrevemos o estado físico?**

Estar + adjetivo	Estou doente. Estou constipado.
Estar com + nome	Estou com febre. Estou com dor de cabeça. Estou com dor de estômago.
Ter + nome	Tenho gripe. Tenho dor de garganta. Tenho dor no pescoço.

➤ **Verbo “doer”**

	Doer a barriga	Doer os ouvidos
eu	Dói-me a barriga.	Doem-me os ouvidos.
tu	Dói-te a barriga.	Doem-te os ouvidos.
ele/ ela/ o senhor/ a senhora	Dói-lhe a barriga.	Doem-lhe os ouvidos.
nos	Dói-nos a barriga.	Doem-nos os ouvidos.
eles/ elas/ os senhores/ as senhoras	Dói-lhes a barriga.	Doem-lhes os ouvidos.

3. Complete as frases com verbo “doer”.

- Ontem andámos muito. Hoje _____ os pés.
- O que _____ (à senhora)?
– _____ os ouvidos.
- O Manuel caiu nas escadas e _____ os joelhos.
- Fizeste muito exercício ontem. Como te sentes hoje?
– Sinto-me bem, não _____ nada.
- Estiveste muito tempo ao computador! _____ os olhos?
- A Joana tem tosse e _____ muito a garganta.

4. Conversa em pares sobre estados físicos

- Escolha uma situação;
- Converse com o/a colega de acordo com as instruções;
- Depois, troquem de papéis e pratiquem uma nova situação.

Situação A

Sintomas: cansaço, corrimento nasal, tosse

Conselhos:

1. Descansar em casa
2. Tomar vitaminas
3. _____
4. _____

Situação B

Sintomas: dor de estômago, vômitos

Conselhos:

1. Não comer gorduras
2. Não beber chá ou café
3. _____
4. _____

Situação C

Sintomas: dor de cabeça e no pescoço, dificuldade em dormir

Conselhos:

1. Fazer exercícios físicos
 2. Não estar muito tempo sentado/a
 3. _____
 4. _____
-

Anexo 19 – Indicações para escrever um email formal

CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

2º SEMESTRE 2024/2025 – NÍVEL A1.2

Docente: Ângela Carvalho

Professora Estagiária: Qu Xingyao (Estela)

TPC: Escreva um email formal para marcar uma consulta médica.

- Entre **50 e 70 palavras**, para entregar até ao **dia 26 de maio**, por email (estelaa0402@gmail.com).
- No email, deve descrever, de forma simples, os seus sintomas (no mínimo 3) e indicar a sua preferência de datas e horários para a consulta.
- Siga **as indicações** abaixo para escrever um email formal.

Indicações para escrever um email formal

➤ Fórmula de tratamento

Exmo. Sr. (Excelentíssimo Senhor)

Exma. Sra. (Excelentíssima Senhora)

Feminino	Masculino
Exmo.(a) Senhor.(a), Exmo.(s) Senhores, Prezado/a senhor/a, Estimado/a Senhor/a,	Exmo.(a) Senhor.(a), Exmo.(s) Senhores, Prezado/a senhor/a, Estimado/a Senhor/a,
Usa-se quando não conhecer o nome/cargo do destinatário.	
Exmo. Senhor Doutor Luís, Exmo. Sr. Dr. Luís,	Exma. Senhora Doutora Sónia, Exma. Sra. Drª./Dra. Sónia,
Prezado Professor Manuel, Prezado Prof. Manuel,	Prezada Professora Susana, Prezada Profª./ Profa. Susana,
Estimado Sr. António,	Estimada D. Júlia,
Caro Professor Pedro,	Cara Professora Ângela,

➤ Fórmulas iniciais

O meu nome é/ Sou...  Apresenta-se, se é um primeiro contacto.

Venho, (por este meio), solicitar/ expressar/ pedir/ agradecer/ apresentar...

Gostaria de solicitar/ expressar ...

➤ **Fórmula de fecho**

Fico a aguardar a resposta.
Aguardo a sua resposta/ confirmação.
Agradeço a sua atenção/ disponibilidade.
Grato/a pela atenção.
Fico ao dispor para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,
Atentamente,
Cordialmente,
(Com) Saudações cordiais,
Cumprimentos,
Com os melhores cumprimentos,

➤ **Exemplo real de um email formal**

Assunto: Inscrições Cursos de Línguas - prolongamento do prazo

Caros alunos,

Venho por este meio informar que prolongamos o prazo de inscrição dos cursos de línguas até ao dia 26 de outubro.

Caso estejam interessados, [agradecemos] que [preencha] o formulário de inscrição e [que efetue] o respetivo pagamento do curso.

[...]

Inscrições online através de

formulário: <https://www.cognitofrms.com/LancasterCollege1/CursoDeLínguas20222023>
[AEFLUPLancasterCollege](#)

Fico ao dispor para qualquer questão.

Cordialmente,
Susana Vieira
AEFLUP - Gabinete de Cursos Livres

Anexo 20 – PPT da UL 6

O que aprendemos na última aula?

- Marcação de uma consulta médica;
- Vocabulário das partes do corpo humano;
- Formas para descrever estados físicos;
- Expressões para dar conselhos (“ter de + infinitivo”, “dever + infinitivo”)

Situação A

Sintomas: cansaço, corrimento nasal, tosse

Conselhos:

1. Descansar em casa
2. Tomar vitaminas
3. _____
4. _____

Situação B

Sintomas: dor de estômago, vômitos

Conselhos:

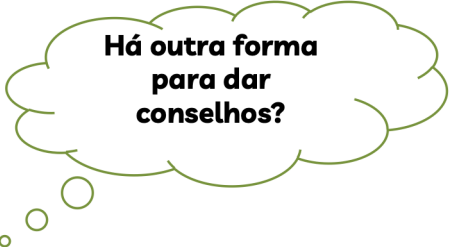
1. Não comer gorduras
2. Não beber chá ou café
3. _____
4. _____

Situação C

Sintomas: dor de cabeça e no pescoço, dificuldade em dormir

Conselhos:

1. Fazer exercícios físicos
2. Não estar muito tempo sentado/a
3. _____
4. _____



**Há outra forma
para dar
conselhos?**

Anexo 21 – Ficha da UL 6

Ir ao médico (2)

1. A Luísa vai ao consultório do Dr. Carlos no dia seguinte. Leia o diálogo entre o Dr. Carlos e a Luísa e complete os exercícios.

1.1 Complete o diálogo com os verbos na forma correta.

Dr. Carlos: Boa tarde. Pode entrar.

Luísa: Boa tarde, senhor doutor.

Dr. Carlos: _____ (1- Sentar-se), por favor. Então o que se passa?

Luísa: Olhe... tenho febre e dores de cabeça há quatro dias, desde segunda-feira.

Dr. Carlos: Tem mais algum sintoma? Dói-lhe a garganta?

Luísa: Sim, um pouco e também tenho tosse.

Dr. Carlos: Já tomou algum medicamento para a febre em casa?

Luísa: Tomei ibuprofeno, mas nem passou a febre. A temperatura baixou por umas horas e depois voltou.

Dr. Carlos: Vamos então medir a sua temperatura. _____ (2- Levantar) por favor o braço para pôr o termómetro.

Algum tempo depois...

Dr. Carlos: Tem 38,6. Está com febre alta. A senhora pode abrir a boca? _____ (3- Dizer) ah...

Luísa: Ahhh...

Dr. Carlos: Sim, tem a garganta muito inflamada... Provavelmente a febre é por causa disso. Vou receitar-lhe um antibiótico e um xarope para a tosse. _____ (4- Continuar) a tomar o ibuprofeno, se a febre não passar.

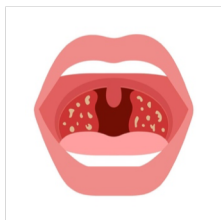
Luísa: Como devo tomar estes medicamentos?

Dr. Carlos: _____ (5- Tomar) o antibiótico de doze em doze horas, depois das refeições, durante sete dias. _____ (6- Tomar) o xarope 3 vezes por dia. _____ (7- Repousar) e _____ (8- dormir) bastante, _____ (9- beber) muitos líquidos e _____ (10- evitar) os alimentos picantes ou muito salgados.

Luísa: Está bem. Muito obrigada, senhor doutor.

Dr. Carlos: De nada e as melhoras. Se não melhorar em dois ou três dias, _____ (11- voltar) cá para fazermos mais exames.

1.2 Legende as imagens com as palavras ou expressões retiradas do texto.





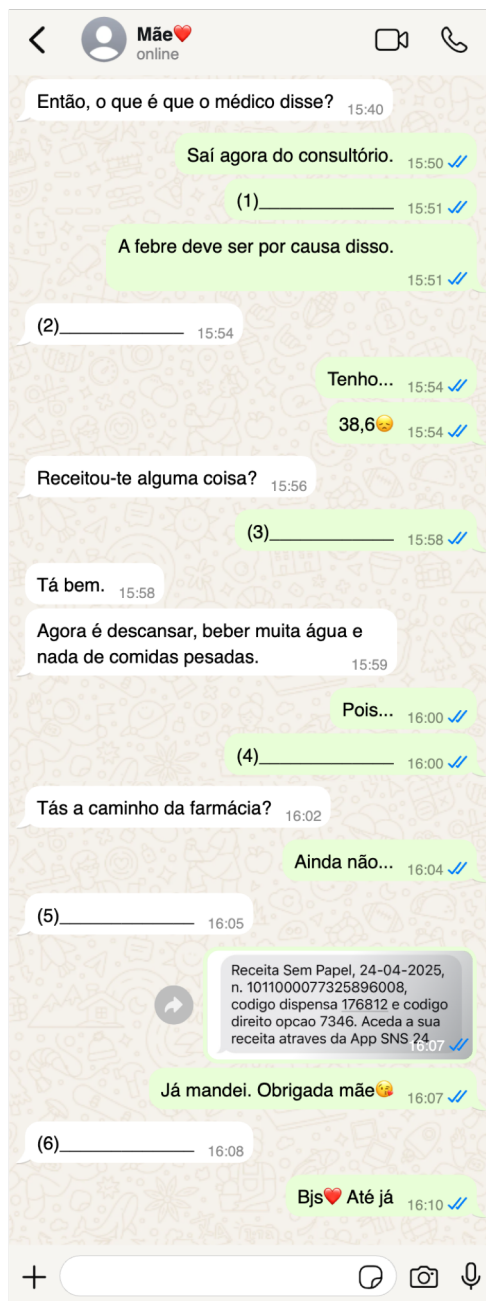






1.3 A mãe da Luísa está preocupada com ela e pergunta-lhe sobre a consulta por mensagem. Complete a conversa, de acordo com o diálogo entre o doutor Carlos e a Luísa, com frases do quadro abaixo.

- a. Então deixa estar, vou lá eu depois do trabalho. Manda-me só a receita.
- b. Disse que tenho a garganta inflamada.
- c. O médico tb disse isso.
- d. Ainda tens febre?
- e. Qualquer coisa diz-me. Bjs ❤️
- f. Antibiótico, xarope para a tosse e posso continuar a tomar ibuprofeno se a febre não baixar.



2. Na farmácia**2.1 Relacione as frases da coluna A com as da coluna B.**

Coluna A	Coluna B
1. Bom dia, queria aviar esta receita.	a. Pode ser em comprimidos.
2. Bom dia, tem alguma coisa para a tosse seca?	b. Deve colocar 1 ou 2 gotas em cada olho, de 8 em 8 horas.
3. Como devo usar esta pomada?	c. Bom dia. Pode dar-me a receita?
4. Prefere o ibuprofeno em comprimidos ou em saquetas para dissolver em água?	d. Pode ser o genérico? Ou algum em particular?
5. Como devo usar as gotas?	e. Bom dia, claro. Para a tosse seca recomendo este xarope.
6. Também preciso de uma embalagem de paracetamol.	f. Aplica-se duas vezes por dia, com a pele limpa e seca.

Fonte das fotos:

<https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/29889411-dor-dentro-garganta-amigdalite-do-humano-aberto-boca-com-infeccao-plugues-vermelhidao-do-amigdalas-inflamacao-via-aerea-dor-dentro-garganta-vetor-ilustracao>

https://br.freepik.com/vetores-premium/despeje-o-xarope-para-tosse-com-sabor-de-laranja-para-criancas-em-uma-colher-de-remedio-kawaii-doodle-flat-vector-illu_25877281.htm

<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image-film?phrase=term%C3%B4metro+digital+ilustra%C3%A7%C3%B5es>

<https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/recurso/tema-corpo-e-saude>

<http://www.nengyuancn.com/solar/312647.html>

Anexo 22 – Exame final – interação escrita

1. Interação escrita (Tarefa 1)

Imagine que é um/uma senhorio/a e publicou um anúncio numa plataforma imobiliária. A Marta interessou-se pelo anúncio e entrou em contacto consigo para saber mais. Complete o diálogo de troca de mensagens de acordo com as informações disponíveis abaixo.

Informações do quarto:

- Quarto individual em apartamento T5 totalmente mobilado, com ótima exposição solar, partilhado com outros 4 estudantes universitários;
- Numa zona tranquila com transportes públicos à porta. A 700m do NorteShopping e a 500m do Pingo Doce. Muitos lugares de estacionamento em frente ao prédio;
- Já tem um colega de casa muito especial: o nosso gato adorável e sociável!
- A renda inclui internet. As despesas de água e eletricidade são divididas entre os inquilinos.

Marta: Olá boa tarde. Vi o seu anúncio sobre o quarto para arrendar. O quarto ainda está disponível?

Marta: E quantas pessoas é que vivem agora no apartamento?

Senhorio: _____

Marta: Que bom. Como é o ambiente da zona? Há comércio e transportes por perto?

Senhorio: _____

Marta: E as despesas, estão incluídas na renda?

Senhorio: _____

Marta: Entendo. E só mais uma questão... o apartamento aceita animais? Porque tenho uma gatinha.

Senhorio: _____

Marta: Perfeito! Posso marcar uma visita para ver o quarto?

Senhorio: _____

Marta: Sim, quarta à tarde dá-me muito jeito.

Senhorio: _____

Marta: Muito obrigada! Até quarta.

1. Interação escrita (Tarefa 2)

Escreva um email informal a um amigo/ uma amiga, convidando-o/a para viajar para o Porto no verão. (**entre 40 – 60 palavras**)

- No email, apresente algumas atividades que podem fazer juntos no Porto.
- Use pelo menos uma frase com verbos no imperativo para fazer convites.

Anexo 23 – Questionário final

Questionário final sobre as aulas da professora estagiária Estela

2º semestre, 2024/2025

A1.2

* Indicates required question

1. 1. Acha que os conteúdos e atividades das aulas da professora estagiária Estela foram adequados e interessantes para si? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

2. 1.1. Porquê? *

3. 2. A explicação e o esclarecimento das dúvidas da professora estagiária Estela foram adequados e claros para si? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

4. 2.1. Se não, porquê?

5. 2. Acha que os materiais autênticos usados nas aulas (ex. plataformas online/sites, textos reais, materiais audiovisuais reais, etc.) ajudaram na sua aprendizagem e na vida real em Portugal? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Um pouco

6. 3.1 Porquê? *

Sobre a competência escrita

7. 4. Na sua opinião, é relevante trabalhar a interação escrita (ex. mensagens, emails informal/ formal, etc.) nas aulas de português para estrangeiros? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Não sei

8. 4.1 Porquê? *

9. 5. Que atividade de escrita, das aulas da professora estagiária Estela, considera que foi **mais útil** para melhorar a sua competência escrita e para a sua vida diária? (Pode escolher mais do que uma opção) *

Check all that apply.

- ☐ Aula 1: Escrever uma conversa online sobre compra e arrendamento de casa/quarto
- ☐ Aula 1: Escrever um anúncio para arrendamento de casa/quarto
- ☐ Aula 2: Simular compras online de roupa, calçado ou acessórios
- ☐ Aula 3: Escrever um email informal para convidar um(a) amigo(a) para ir às comemorações do 25 de Abril consigo
- ☐ Aula 4: Fazer uma entrevista entre amigos sobre o fim de semana e registar as perguntas e respostas
- ☐ Aula 5: Escrever um email formal para marcar uma consulta médica
- ☐ Aula 6: Ler e completar uma conversa online informal no Whatsapp

10. 6. Qual foi o tema de escrita que considera que foi **mais difícil**? (Pode escolher mais do que uma opção) *

Check all that apply.

- ☐ Aula 1: Compra e arrendamento online de casa (contexto formal)
- ☐ Aula 2: Compra de roupa, calçado e acessórios (contexto formal)
- ☐ Aula 3: Email informal entre amigos para fazer convites
- ☐ Aula 4: Email formal para marcar uma consulta
- ☐ Aula 5: Conversa entre amigos sobre o fim de semana passado
- ☐ Aula 6: Conversa online informal através de redes sociais, como o Whatsapp

11. 7. Qual foi o tema de escrita que considera que foi **mais fácil**? (Pode escolher mais do que uma opção) *

Check all that apply.

- ☐ Aula 1: Compra e arrendamento online de casa (contexto formal)
- ☐ Aula 2: Compra de roupa, calçado e acessórios (contexto formal)
- ☐ Aula 3: Email informal entre amigos para fazer convites
- ☐ Aula 4: Email formal para marcar uma consulta
- ☐ Aula 5: Conversa entre amigos sobre o fim de semana passado
- ☐ Aula 6: Conversa online informal através de redes sociais, como o Whatsapp

12. 8. Que tipo de **atividade de preparação** o/a ajuda mais na escrita? (Pode escolher mais do que uma opção) *

Mark only one oval.

- ☐ Aprender vocabulário e expressões relacionados com o tema da escrita
- ☐ Ler um texto/ diálogo modelo sobre o tema da escrita
- ☐ Aprender estruturas gramáticas que podem ser usadas na escrita e fazer exercícios relacionados
- ☐ Fazer uma interação oral entre colegas sobre o tema da escrita
- ☐ Ouvir um áudio sobre o tema da escrita
- ☐ Aprender a linguagem adequada no contexto formal/ informal
- ☐ Other:

13. 8.1 Porquê? *

14. 9. Acha que a sua **capacidade de interação escrita** em português melhorou depois das atividades das aulas da professora estagiária Estela? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

15. 9.1 Se não, porquê *

16. 9.2 Em que aspeto(s) melhorou? (Pode escolher mais do que uma opção) *

Check all that apply.

- ☐ Consigo usar um vocabulário mais rico e adequado ao contexto
- ☐ Consigo construir frases com uma estrutura mais correta
- ☐ Consigo cometer menos erros gramaticais
- ☐ Consigo adaptar a linguagem da escrita aos diferentes contextos (formal ou informal)
- ☐ Consigo perceber melhor as mensagens escritas (formal e informal) de falantes nativos
- ☐ Consigo alcançar os objetivos da interação (ex. marcar uma visita para ver uma casa, convidar os amigos para alguma atividade, etc.)
- ☐ Other: _____

17. 10. Após as aulas da professora estagiária Estela, sente-se **mais motivado(a)** *
e confiante para escrever em português?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

18. 10.1 Porquê? *

19. 11. Gostaria de **escrever mais em português** no seu dia a dia no futuro? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

20. 12. Sugestões e comentários para a professora estagiária Estela.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms