

**Expressão escrita e coesão lexical em textos de alunos
de Português e de Espanhol**

**Mestrado em Ensino do Português,
3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e
Língua Estrangeira 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário**

Iniciação à Prática Profissional – Relatório Final

Ana Margarida Barbosa Miranda

**Expressão escrita e coesão lexical em textos de alunos de
Português e de Espanhol**

Resumo

Este relatório é o culminar da experiência do estágio pedagógico. Centra-se no domínio da Expressão Escrita, tendo como ponto de partida, trabalhos desenvolvidos ao longo de um ano por alunos dos Ensinos Básico e Secundário, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Português e Espanhol.

Na Parte I, faz-se uma exposição de alguns contributos teóricos relevantes para o ensino de línguas em geral e para o ensino-aprendizagem da área específica da Expressão Escrita, destacando, sempre que se revelam pertinentes, os aspectos específicos das duas línguas em estudo.

Na Parte II, em que se analisam alguns casos práticos, ou seja, o material que foi recolhido na sala de aula, tenta-se cruzar o que foi exposto na Parte I com dita análise. Seguidamente, faz-se referência ao percurso trilhado no ano de estágio, passando depois para o estudo dos casos práticos. Enfatiza-se, para além de uma visão crítica mais alargada do produto escrito, um dos mecanismos que concorrem para a coesão textual: os mecanismos de coesão lexical, ilustrando, sempre que possível, com exemplos retirados dos textos dos alunos.

O trabalho finaliza com uma conclusão em que se avaliam as opções tomadas e em que se apontam aspectos que poderão conduzir a futuros trabalhos, nesta e noutras áreas de estudo, no sentido de melhorar o desempenho do professor de línguas.

Summary

This report represents the conclusion of the experience of the pedagogical probation. It is focused on the domain of Written Expression, starting from several works developed by students throughout one year, on the subjects of Portuguese Language, Portuguese and Spanish.

In the 1st Part, there is a display of some relevant theoretical contributions towards language teaching in general, and towards learning of the specific area of Written Expression, emphasizing, whenever necessary, the specific aspects of both languages.

In the 2nd Part, in which practical cases are analysed, that is, the material that was gathered in the class room, there is an attempt to cross it with what was exposed on the 1st Part. Afterwards, it is referred the path that was made in probation year, going over to the study of practical cases. Besides the wider critical analysis of the written production, one of the mechanisms of textual cohesion is focused: the mechanisms of lexical cohesion, exhibiting, whenever possible, examples from the students' texts.

This paper ends with a conclusion in which there is an evaluation about the decisions that were taken in the process, and in which there is a reference to some aspects that might be studied in the future, in this and other study areas, in the sense of pursuing a better performance for the languages teachers.

Índice

Resumo	4
Nota prévia	8
Introdução.....	9
Parte I - Fundamentos teóricos	11
1. Linguística e ensino de línguas.....	11
2. Linguística do Texto.....	16
3. Pragmática Linguística	18
4. Didáctica das Línguas Estrangeiras.....	20
4.1. Competência comunicativa.....	21
5. Aula de Língua Materna – Da frase ao texto.....	25
6. Expressão Escrita.....	27
6.1. Expressão escrita em Língua Materna.....	28
6.2. Expressão escrita em Língua Estrangeira (Espanhol)	32
6.3. Os mecanismos de coesão lexical na organização textual.....	36
Parte II - Análise de alguns casos práticos	38
1. Caracterização da escola e das turmas.....	38
2. Propostas de actividades em aula	40
3. Análise das produções escritas dos alunos	45
3.1. Língua Portuguesa (9º ano); Português (11ºano).....	46
3.2. Espanhol (12º ano, nível B1-B2).....	50
4. Outras propostas de actividades	55
Conclusão	57
Bibliografia.....	61
Anexos.....	65

Índice de anexos

Anexos	65
Anexo 1	65
Anexo 2	66
Anexo 3	67
Anexo 4	68
Anexo 5	69
Anexo 6	70
Anexo 7	71
Anexo 8	72
Anexo 9	73
Anexo 10	74
Anexo 11	75
Anexo 12	76
Anexo 13	77
Anexo 14	78
Anexo 15	79
Anexo 16	80
Anexo 17	81
Anexo 18	82
Anexo 19	83

Nota prévia

O presente trabalho constitui um dos elementos de avaliação da Unidade Curricular “Iniciação à Prática Profissional”, pertencente ao segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no Ensino Básico e Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) no Ensino Básico e Secundário (MEPLE).

Este relatório pretende ser uma aproximação ao universo teórico e prático que subjaz à pedagogia da escrita, à sua aprendizagem, à sua produção efectiva e à sua avaliação, tendo como ponto de partida produções escritas de alunos de Português e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário. As turmas com as quais trabalhei no ano de estágio foram: uma de Língua Portuguesa, uma de Português (9º ano e 11º ano, respectivamente) e duas turmas de Espanhol do mesmo nível de ensino (12º ano, nível B1-B2) na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT).

Foram orientadoras do estágio pedagógico na ESRT a Prof.^a Fernanda Bela Delindro e a Prof.^a Cláudia Messias (Português e Espanhol, respectivamente), tendo a supervisão ficado a cargo do Prof.^o Belmiro Pereira e da Prof.^a Pilar Martínez Nicolás.

Introdução

Tendo um carácter intimamente ligado à prática profissional, este relatório afasta-se um pouco das teses de mestrado “tradicionais”. A sugestão que foi feita aos alunos de mestrado, no início do ano lectivo, foi que levassem a cabo a elaboração da tese ao mesmo tempo que decorria o estágio pedagógico, evidenciando, desse modo, a interligação das duas componentes de avaliação.

No entanto, a referida sugestão não foi cabalmente concretizada devido às exigências do estágio e da adaptação curricular aos parâmetros do recém instaurado processo de Bolonha. Assim, dadas as dificuldades que surgiram e foram impedindo uma investigação mais aprofundada, encarei este trabalho como uma reacção necessária a um apelo feito pela professora Fernanda Irene Fonseca, no qual incita os professores de língua materna (e de língua estrangeira, igualmente) a perseguirem o objectivo do “conhecimento da língua, do gosto e empenho em conhecê-la e fazê-la conhecer na complexidade que caracteriza o seu funcionamento” (Fonseca, 2000: 11). Este trabalho reflecte uma preocupação: a de que o professor não deve usar os conhecimentos linguísticos como “receitas” prontas a aplicar nas suas aulas; antes deve existir uma relação de implicação entre a teoria linguística e a prática pedagógico-didáctica. O professor deve, antes de tudo, possuir uma capacidade de reflexão que o acompanhe ao longo de toda a sua prática docente e não apenas no período de formação inicial. Assim, este relatório é o primeiro passo de um trabalho que se pretende continuar no futuro e que seja frutífero nos resultados.

Inicialmente, era meu objectivo trabalhar uma área específica do funcionamento da língua e do texto: o uso dos conectores discursivos nos textos escritos dos alunos de ambas as línguas. Após uma actividade de diagnóstico, pude constatar que os alunos de Espanhol (12º ano, nível B1 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência), não possuíam, nesse nível intermédio, os conhecimentos necessários para tratar esse item gramatical, tão detidamente, como era o meu objectivo. A verdade é que, segundo a professora da turma e minha orientadora de estágio, seria a primeira vez, nesses dois anos, que tal assunto seria abordado. Perante esta dificuldade e após conversar com o orientador e co-orientadora da Faculdade, ficou decidido que o rumo do trabalho seria alterado. Ao invés de me deter em apenas um aspecto gramatical, o trabalho que levaria a cabo seria o de propor diferentes actividades de expressão escrita, durante as dez aulas que leccionasse ao longo do ano (dez para cada língua), e, a partir desse conjunto de

materiais, analisar e diagnosticar quais as dificuldades mais notórias dos alunos, quando lhes é pedido que desenvolvam actividades de expressão escrita, sobretudo as que se relacionam com os parâmetros que concorrem para a coesão textual (em particular, os mecanismos de coesão lexical).

Parte I - Fundamentos teóricos

1. *Linguística e ensino de línguas*

Num tempo em que proliferam as críticas dirigidas ao ensino em geral (ensino público especialmente) e aos professores em particular, deve o professor (principalmente aquele que se prepara para iniciar a sua carreira) perguntar-se como deverá agir para levar a bom termo a sua tarefa principal, a tarefa de que foi incumbido pela sociedade, a de ensinar. “O que ensinar na aula de língua?”, “Como ensinar?” serão, actualmente, as perguntas repetidamente feitas pelos professores de línguas, envoltos num ambiente de desconfiança que grassa em relação ao ensino oficial. Essas perguntas e a procura das respostas deveriam constituir o que é, ou deveria ser, essencial nas preocupações dos agentes educativos, conscientes da sua função. Parece que as solicitações e exigências continuamente dirigidas aos docentes se prendem apenas com questões formais e burocráticas e não com o que diz respeito às funções pelas quais eles deveriam ser responsáveis/responsabilizados. Basta prestar atenção aos meios de comunicação social para verificar que o tema da educação surge quase sempre, infelizmente pelos piores motivos. Assiste-se ao descrédito (intencional?) duma classe trabalhadora que deveria ser respeitada e apoiada por aquilo que representa. O trabalho com crianças e com jovens (com pessoas) é sempre o mais difícil e, num sentido ironicamente devastador, parece ser o mais criticado e fustigado.

Neste emaranhado de variáveis secundárias em que se movimenta, o professor está por sua conta no que toca ao seu verdadeiro trabalho: levar a cabo uma prática didáctica consciente e motivada, devidamente informada e pacientemente aplicada a um público, também ele, em constante mudança e, cada vez mais, demandando novas exigências e actualizações. Na era do tecnológico, em que se procuram obter resultados imediatos que solucionem problemas de ordem prática, em que todas as variáveis se pretendem estáveis e controladas, é necessário que o professor não perca de vista a especificidade da sua função, e que não se deixe intimidar pelos que querem fazer do ensino uma máquina de produção em série de indivíduos “letrados”. Tal não é possível.

Para responder, então, a essa exigência que não se resume à mera transmissão de conhecimentos, o professor deve estar munido de instrumentos que lhe permitam equacionar, não apenas os conteúdos programáticos que deve leccionar, mas igualmente

ser capaz de se colocar na posição de objecto de estudo e de reflexão e desenvolver uma abordagem crítica sobre o seu desempenho como agente educativo. O professor, mais do que qualquer outro, deverá ser o seu próprio e principal avaliador, o “exame de consciência” deverá ser feito de dentro para fora, porque, só assim, após uma consciencialização efectiva das lacunas existentes, poderá existir uma mudança de rumo nas opções a tomar no futuro.

De entre os vários conhecimentos de que o professor deve ser portador, é inegável que no topo da lista se encontram os conhecimentos científicos, a bagagem de que se munuiu na sua formação académica e que deve continuar a alimentar durante todo o percurso na docência. No entanto, e no caso da Linguística em particular, os conhecimentos que adquiriu não poderão ser utilizados na sala de aula, tal como se receberam. A problemática das relações que existem entre a Linguística e a Docência, nem sempre harmoniosas, levantada por Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1977), não pode ser concebida como um canal unilateral, em que a Linguística transfere para a prática um conjunto de saberes acabados e prontos a aplicar. Antes deverá existir um diálogo fecundo entre as duas partes, porque ambas são igualmente interessadas, uma condiciona e fomenta a outra e vice-versa. A construção de “pontes”, transitáveis nos dois sentidos, deverá ser o caminho a percorrer, tanto por linguistas como por professores. Os mesmos autores chamam a atenção dos primeiros para a possibilidade de falar de Linguística sem que caiam em simplificações abusivas, e aos segundos convida-os a “uma reflexão de base sobre os problemas da linguagem e da comunicação” (Fonseca & Fonseca, 1977: 8).

A Linguística, como parte integrante e básica da formação inicial e contínua do professor de língua, é uma condição indiscutivelmente necessária, mas sempre insuficiente do ponto de vista da Didáctica das Línguas. Nesse terreno intermédio entre uma e outra, ergue-se a Linguística Aplicada ao ensino de línguas, uma disciplina que recebe contributos de inúmeras áreas (Teoria Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística) para tentar responder às inúmeras necessidades com que se depara o docente na sala de aula (Rodrigues, 2001: 236). Nesta relação estreita, não se deve falar de oposição entre teoria e prática, mas de estabelecer uma relação dinâmica que possibilite o diálogo entre as duas, de fomentar uma via reflexiva orientada para a acção, porque

La práctica profesional queda disminuida si no está bien asentada en un marco de actuación debidamente justificado y razonado (lo cual exige un sólido

componente teórico). De otra parte, la teoría meramente especulativa carece de utilidad si no tiene ninguna finalidad que pueda redundar en el mejoramiento de los seres humanos a los que sirve” (Sánchez, 1997: 9),

pelo que deverá existir uma complementaridade entre ambas as partes.

O discurso científico, jamais aceite como uma “receita”, terá de ser alvo de uma problematização, de uma adaptação às circunstâncias em que se move o professor, no sentido de o voltar a criar para melhor se ajustar a uma realidade concreta e local, condição que será determinante para a sua capacidade reflexiva e favorecerá a sua eficácia pedagógico-didáctica.

Em suma: a colaboração entre linguistas e professores de línguas¹ é necessária e indispensável, tanto para uns como para outros, não obstante os problemas a que já se fez referência. O objectivo a alcançar será a prossecução de uma “teorização da prática” na pedagogia das línguas fomentada pelas investigações linguísticas que conduzirá a uma “actuação didáctica fecunda e continuamente revivificada” (Fonseca & Fonseca, 1977: 9).

Na maioria dos países europeus, situa-se nos finais dos anos cinquenta o início do entrosamento da Linguística com a Didáctica das Línguas (Fonseca & Fonseca, 1977: 11). Este facto deveu-se aos avanços naquela ciência e às contribuições provenientes de outras áreas do saber como a Psicologia, a Pedagogia e as Ciências da Educação em geral. Os resultados alcançados por aquela relação fomentaram uma mais cabal compreensão do fenómeno linguístico e podem sintetizar-se nos seguintes pontos: preponderância da língua oral em detrimento da língua escrita; procura de regularidades nas estruturas menos complexas, mais rentáveis e frequentes; intensificação na procura dos automatismos relacionados com aquelas estruturas pelo recurso a exercícios de repetição (*drills*) que assentavam numa concepção de língua como sistema autónomo; substituição dos momentos de reflexão metalinguística pelo uso da língua em contexto. Este conjunto de mudanças, que ficou conhecido como Método Linguístico² ou

¹ A colaboração não se restringe a linguistas e a professores porque, no ensino de línguas, intervêm factores e disciplinas de diversa índole e, por causa disso, o ensino de línguas “tem o direito de existir independentemente, não apenas como uma arte, mas como uma ciência que não hesita em retirar das outras ciências humanas o contributo que elas lhe podem dar” (Girard, 1997: 17).

² Na terminologia portuguesa, por exemplo em Fonseca & Fonseca, (1977) ou ainda método audio-oral ou audio-lingual (Girard, 1997).

Audiolingüístico³, mudanças que se foram introduzindo da Didáctica das Línguas, diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras e não tanto ao ensino da língua materna (LM) que se mostrou mais resistente à contaminação da Linguística. Este método, pode-se afirmar hoje, está ultrapassado (embora ainda se possa fazer uso de alguns dos seus recursos). Assentava em conceitos e mecanismos redutores que conduziam a um ensino mecanicista e a uma aprendizagem falaciosa (Fonseca & Fonseca, 1977: 12). O seu objectivo era o de levar o aluno a expressar-se na segunda língua “perfeitamente”, ou seja, como um falante nativo. As investigações posteriores vieram demonstrar que esse objectivo era tão idealista como impossível de concretizar. Esse método baseava-se na Linguística Estrutural associada às contribuições da Psicologia Behaviorista.

Não obstante esse primeiro método se revelar improdutivo com o passar dos anos, ele revelou-se fundamental porque abriu as portas da Didáctica à Linguística, dando início a um percurso necessário para a renovação no ensino das línguas (Girard, 1997: 23). Essa renovação exigiu dos professores um esforço adicional de actualização e de investigação, exigiu novas competências às entidades de formação inicial e também contínua dos professores. Como já se disse, as alterações fizeram-se sentir primeiramente no ensino das línguas estrangeiras e mais lentamente no ensino da língua materna (LM). Os professores de línguas estrangeiras adaptaram-se à nova realidade através de estágios no estrangeiro, de leituras de bibliografia especializada, através da assistência a seminários, acções de formação, encontros de docentes e investigadores, sessões orientadas. Tiveram um papel de relevo os Institutos de línguas representados nos diversos países e os órgãos diplomáticos que promoveram debates sobre metodologia, troca de experiências, enfim, o contacto com as perspectivas de aplicação da Linguística na Didáctica das Línguas. No que diz respeito à LM, esses esforços de actualização foram mais tímidos, embora se tenham vindo a multiplicar as acções, seminários, em que a bibliografia e publicações estrangeiras entraram em cena. De relevar que as acções não partiram apenas do âmbito académico mas também os professores começaram a interessar-se e a procurar informação, tentando, também eles, perseguir esse esforço de actualização (Fonseca & Fonseca, 1977).

Interessa, antes de formar professores com bases linguísticas sólidas, definir a especificidade da aula de língua materna e, apesar de esses contornos se terem vindo a precisar, a verdade é que se encara ainda hoje, com alguma desconfiança, a aula de

³ Na terminologia espanhola, por exemplo em Richards & Rodgers, (1998) e também Método audio-oral (Sánchez, 1997)

Português. Até há pouco tempo, qualquer pessoa com um diploma do Ensino Superior estava “habilitada” a ensinar Português o que contribuiu para a confusão e indefinição dos objectivos e dos conteúdos a leccionar. É necessário ter como ponto de partida que o ensino da LM não se restringe a ensinar a ler e a escrever “bem”, sem erros ortográficos (que é quase sempre o que se pensa sobre o ensino da LM); ensinar a língua materna é dar a possibilidade ao aluno de se constituir como indivíduo, como cidadão pleno, capaz de intervir, como pessoa inventiva e crítica, capaz de se questionar, questionar os outros e o mundo e de procurar respostas. A aula de LM fornecerá aos alunos os instrumentos necessários para ele se realizar não só no ensino, mas na vida, ele terá vontade de se conhecer a si e aos outros, conduzi-lo-á à compreensão de que o domínio da palavra é a arma mais poderosa que alguma vez vai adquirir.

Para levar a bom termo esta mudança de paradigma, importa multiplicar as acções junto dos professores já em exercício (sabemos que a resistência à mudança advém sobretudo dos docentes que se encontram no ensino há muitos anos e receiam não conseguir acompanhar as alterações), investir na formação inicial de professores porque é nesse momento que os professores estão mais disponíveis e propensos à aprendizagem e ao estudo e tratar de que todos os docentes (e não apenas os de língua materna) se responsabilizem pelo adequado tratamento e importância que se deve ao traço mais característico da identidade de cada pessoa – a sua língua (Rodrigues, 2001: 225). Há mesmo, na legislação, referência a esta necessidade de todos os docentes serem professores de Língua Portuguesa: a transversalidade da língua portuguesa, está prevista na Portaria 550-D/2004, que regulamenta os Cursos Científico-Humanísticos, (Cap.II – Avaliação das Aprendizagens, Secção I, artº 5º – Objecto e finalidades, ponto 2), e nela se afirma que:

As aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal (...), nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania ou da compreensão e expressão em língua portuguesa, constituem, numa perspectiva formativa, objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas não disciplinares.

2. Linguística do Texto

A Linguística do Texto surge como um novo ramo da Linguística nos anos sessenta na Europa e, em especial, na Alemanha. Começa a ganhar relevância a partir dos anos setenta (Koch, 2003: 7).

No início, afirmava-se contra a apologia generativista da autonomia da sintaxe, trazendo à cena a relevância da Semântica e da Pragmática. Estas propiciaram um olhar sobre algumas questões que haviam sido relegadas para segundo plano pela chamada “linguística dura”. Deixando de considerar a frase como unidade máxima de análise linguística, este novo ramo da Linguística reivindicava para o texto, escrito e falado, esse estatuto. A passagem do estudo da frase para o estudo do texto deveu-se, sobretudo, à constatação de que havia fenómenos linguísticos que não eram cabalmente explicáveis, apenas, no perímetro da frase; de aqui se ter criado a noção de gramática do texto. A esta compete determinar os princípios constitutivos do texto, isto é, o que faz com que um texto seja considerado como tal, estipular critérios para a segmentação dos textos e distinguir, dentro da unidade texto, os seus diversos tipos. A competência textual de um sujeito passa pelo domínio daquelas actividades (Neves & Oliveira, 2001: 17).

No entanto, a dimensão linguística é apenas uma das dimensões do texto. Há fenómenos a ocorrer no texto, como a coerência ou a recepção/interpretação do texto, em que é necessário o recurso a factores extralinguísticos e, daqui a razão para, sendo a designação de gramática do texto restrita, se ter começado a falar numa teoria do texto.

A formação da teoria do texto (ou de teorias de texto, já que se desenvolveram em diversas vertentes) adveio da conjugação dos dados da gramática textual com a abordagem adoptada por cada autor. Este percurso beneficiou da abertura da linguística à pragmática.

Em Koch (2003: 8-11), podemos observar uma resenha dos diversos autores e diferentes perspectivas a partir das quais abordaram o texto nos seus estudos desenvolvidos, sobretudo, a partir dos anos oitenta. De forma bastante concisa, farei aqui um apontamento sobre essas diferentes vertentes.

Robert de Beaugrande e Wolfgang Dressler têm dedicado os seus esforços ao estudo dos critérios de textualidade e de questões atinentes ao processamento cognitivo do texto. Como parâmetros de textualidade centrados no texto, apontam a coesão e a coerência e como critérios centrados nos usuários, a informatividade, a situacionalidade,

a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade. Os pressupostos que adoptam prendem-se com a Semântica processual. Investem no estudo da coerência, ressaltando não só o conhecimento declarativo mas também o conhecimento construído através da experiência vivenciada num contexto cultural determinado, conhecimento que é arrecadado na memória sob a forma de esquemas cognitivos globais.

Os que se dedicaram ao seguimento da linha americana da Análise do Discurso preocupam-se igualmente com as formas linguísticas que dão lugar ao texto e também com o seu processamento, com o que se relaciona com a sua produção e recepção/ interpretação. Para tentarem explicar os mecanismos envolvidos nesse processo, valeram-se de pesquisas nas áreas da Psicologia e da Inteligência Artificial.

Harald Weinrich empenhou-se, nos seus estudos, na construção de uma macrossintaxe do discurso. Para este autor, a construção da frase está intimamente ligada à construção do texto e ambas concorrem para fazer do texto uma unidade em que tudo se encontra interligado e, segundo ele, toda a Linguística seria, obrigatoriamente, Linguística do texto.

Teun A. Van Dijk voltou-se para o estudo das macroestruturas textuais e das superestruturas textuais, isto é, para a questão das tipologias dos textos. Tendo-se dedicado inicialmente à superestrutura do texto narrativo, debruçou-se também sobre outro tipo de superestruturas, as do texto jornalístico.

Janos S. Petöfi empenhou-se inicialmente na construção de uma teoria semiótica dos textos verbais, evidenciando a relação que existe entre a estrutura do texto e a interpretação do mundo, implicando elementos contextuais (externos ao texto) e cotextuais (internos ao texto). Este autor e os seus seguidores dedicam-se sobretudo à problemática da produção e compreensão dos textos.

Ingedore Koch chama ainda a atenção para alguns teóricos franceses como Jean-Michel Adam, Michel Charolles, Bernard Combettes e outros que se dedicam a problemas de ordem textual e à articulação das teorias de texto com o ensino de línguas.

Das diversas correntes que se foram estabelecendo, baseadas em pressupostos e objectivos distintos, a mesma autora assenta em que a Linguística de Texto encarará o texto, e não a palavra ou a frase, como o objecto de investigação, tomado como a unidade básica de manifestação da linguagem. No acto de comunicação contextualizado num mundo concreto e realizado por seres comunicativos reais, no texto procurar-se-á estudar não apenas os aspectos linguísticos que concorrem para a sua produção,

funcionamento e recepção, mas também o conjunto das implicações que ocorrem a nível semântico e pragmático (Marcuschi, 1983: 12-13, *apud* Koch, 2003: 10-11).

3. Pragmática Linguística

Não coube aos linguistas, mas aos filósofos da linguagem, a tarefa de primeiramente explorar o território da Pragmática. Filósofos como Charles Sanders Peirce, Ludwig Wittgenstein, John Austin, John Rogers Searle e Paul Grice chamaram a atenção, no seu tempo, para o papel importante que desempenha o utilizador da linguagem, para as relações entre significado e uso, para a linguagem comum (até então considerada irrelevante), para a presença de normas de cooperação presentes na relação interlocutiva e, sobretudo, para a dimensão accional da linguagem (dizer alguma coisa é fazer alguma coisa) (Fuentes, 1996: 9-10).

Para a formação da Pragmática contribuíram, também, estudos das áreas da Sociologia e da Antropologia, porque deram atenção a dados empíricos relacionados com a performance, da qual a linguística tradicional se manteve prudentemente afastada.

Charles Morris, em 1938, estabeleceu a distinção entre sintaxe, semântica e pragmática que constituíam, segundo ele, planos de análise aplicáveis a qualquer sistema semiótico. A sintaxe teria a função de estudar as relações entre os signos, a semântica aplicar-se-ia ao estudo da relação dos signos com os objectos a que se referem e, por fim, a pragmática ocupar-se-ia do estudo das relações dos signos com os seus utilizadores (Portolés, 2001: 10). É a partir desta distinção tripartida que começam a proliferar os estudos nesta área.

Há algumas noções que importa reter e que serão básicas para quem pretenda implicar-se neste campo de estudo: a pragmática estuda o significado num contexto determinado, contexto em que se movimentam coordenadas como pessoa, lugar, tempo, sociedade, cultura. A linguagem é encarada como forma de acção, tem-se em conta a intencionalidade comunicativa e o modo como os enunciados são recebidos, interpretados, compreendidos, ou seja, se a intenção comunicativa do locutor é cabalmente “descodificada” pelo interlocutor (Matos, 2005: 90).

A pragmática linguística pode ser encarada como uma “subdisciplina da Linguística” (Fuentes, 2000: 9). Pretender ter em consideração o contexto em que a

linguagem é utilizada, tentar avaliar o tipo de intencionalidade que subjaz a cada acto de comunicação inserido num mundo social, sujeito a condicionantes de vária ordem, não significa subvalorizar a sintaxe ou arredá-la do estudo da linguagem. A pragmática pode e deve ser encarada como uma perspectiva, como um ponto de vista, através da qual os fenómenos linguísticos vão ser estudados, porque, se no início do século passado foi possível estudar a língua, isolada das circunstâncias de produção, como sistema harmonioso e homogéneo, hoje é impossível destituir a linguagem da sua vertente do uso por um falante e do contexto em que é produzida.

À pergunta “deverá a pragmática ser encarada como uma disciplina mais da Linguística ou será a designação de Linguística Pragmática mais correcta?”, José Pinto Lima (1983: 34) responde que ambas são possíveis e desejáveis. Se por um lado, uma teoria pragmática do significado implica uma visão totalmente nova de encarar os problemas da linguagem e condiciona a forma como se analisa qualquer problema linguístico (de tipo fonológico, morfológico, sintáctico ou semântico) e aqui, faz sentido falar de uma Linguística pragmática; por outro lado, é também pertinente falar de uma pragmática em linguística, ou seja, um campo de estudo a justapor aos demais já existentes: fonologia, sintaxe, morfologia e semântica.

O tema central do estudo do uso linguístico, da linguagem em funcionamento, da relação da linguagem com os seus utilizadores será o dos princípios que guiam a interpretação dos enunciados: a relação com os participantes, com o contexto linguístico, com a situação de comunicação e com tudo o que se relaciona com os falantes, as suas crenças, o seu conhecimento do mundo e de si próprios, da língua que falam. O significado que é produzido ao usar uma língua é muito maior do que o conteúdo linguístico que é transmitido, materializado. Os gestos, a postura, o tom de voz, a entoação, as pausas, as frases inacabadas, constituem elementos que podem e deverão entrar na descrição linguística porque também são portadores de significado. Até o silêncio, que se caracteriza pela ausência de material verbal concreto, pode ser portador de significados, o significado de não dizer, como omissão ou ocultação, ou como indicador de que algo precisa de ser inferido, entendido, sem que seja necessário dar corpo a essa mensagem (Reyes, 1990: 18).

4. Didáctica das Línguas Estrangeiras

A Didáctica, disciplina geral, ocupa-se de e activa os mecanismos para ensinar uma área de saber. Divide-se nas áreas de conhecimento do ensino e da aprendizagem e comporta as componentes do professor e do aluno. O seu fim último é a acção, a acção na sala de aula, que será estéril se não for precedida de uma reflexão sobre os contributos teóricos das várias disciplinas que subjazem à metodologia didáctica (Alcaraz *et alii*, 1993: 21).

A Didáctica das Línguas Estrangeiras é uma disciplina específica daquela. Uma didáctica eficiente propõe-se levar a cabo o ensino do sistema linguístico, uma reflexão sobre a forma como o aluno adquire esse sistema e uma reflexão sobre as técnicas pedagógicas para transmitir os conhecimentos. Os conteúdos a transmitir não se resumem aos conteúdos gramaticais mas também aos conteúdos e funções comunicativos, aspectos culturais, atitudinais, ou seja, extralinguísticos (Mendoza, López & Martos, 1996: 33-34).

O tipo de ensino tradicional estipulava para o professor o papel de emissor e único detentor do conhecimento e ao aluno competia o lugar de receptor (componente passivo) da mensagem transmitida pelo professor. A este esquema unidireccional ou de cadeia directa opõe-se o esquema bidireccional ou circular que preconiza uma interacção entre as várias componentes do processo de ensino-aprendizagem; o professor é emissor mas também receptor, assim como o aluno que adquire uma posição mais proactiva. Ambos os agentes adoptam uma posição de actividade/passividade (Mendoza, López & Martos, 1996: 57-58). Esta concepção do processo educativo como um processo comunicativo exige do professor uma atitude de constante reflexão, tanto retrospectiva como prospectiva e, inclusive, durante a aula. A reflexão prospectiva, ou seja, anterior à aula, deve integrar dois momentos distintos: no primeiro, o professor reflecte sobre os conteúdos teóricos (base teórica) e sobre os aspectos de tipo psicopedagógico (base psicológica) que antecipam a forma como os alunos devem aprender. Num segundo momento, a reflexão orienta-se mais para a vertente prática, isto é, de que forma se vão aplicar os conteúdos, referidos anteriormente, na aula. É necessário, nesta etapa, estipular a planificação das unidades didácticas e das aulas. O acto de ensino-aprendizagem subsequente há-de ser coerente com aquilo que se reflectiu e planeou anteriormente. O professor tem de ser o que “atiende a lo científico del

contenido y a lo psicológico del alumno para intervenir y dirigir la actividad del aprendizaje” (Mendoza, López & Martos, 1996: 37).

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser levada a cabo de diversas formas. Para tal, existem várias abordagens ou métodos que foram proliferando, sobretudo no decorrer do século XX, com o objectivo de tornar mais eficaz essa tarefa. Não há (ou não deveria haver) um método “correcto” de ensinar uma língua. O professor deverá conhecer a fundo os métodos e recursos disponíveis, deverá conhecer os seus alunos, o contexto de onde provêm, as suas expectativas em relação à língua que vão aprender para, desse modo, seleccionar o método(s) que mais se adequa(m) às características dos alunos. A conjugação de elementos de várias abordagens, a recolha de matérias de diversa proveniência é um trabalho que deve ser levado a cabo, sempre que ele se traduza num ensino da língua mais eficaz (Richards & Rodgers, 1998: 7-8).

Não obstante as diversas abordagens que o professor de línguas pode adoptar actualmente, parece haver uma directriz comum a todas elas que é a aquisição da “competência comunicativa”, que exploramos a seguir.

4.1. Competência comunicativa

A expressão “competência comunicativa” foi introduzida por Dell Hymes, em 1971, com o seu artigo *On communicative Competence* (Llobera, 2000: 5).

Desde então, essa expressão ganhou uma grande popularidade entre os investigadores e professores (Llobera, 2000: 11). No campo da Didáctica das Línguas Estrangeiras (DLE), a concepção da linguagem como comunicação é vista como um avanço significativo que se distancia da visão mais tradicional que encara a linguagem como gramática. No entanto, essa recepção entusiasta do termo levou a algumas confusões, sobretudo no que diz respeito às relações entre a investigação e a aplicação, culpa atribuída, em parte, à linguística aplicada que não considerou algumas noções básicas que fazem parte daquele conceito. O diálogo lacunar entre as várias fases, investigação e aplicação, deve-se à falta de uma abordagem teórica adequada (Llobera, 2000: 6).

Michael Canale (2000) expõe uma proposta para a revisão teórica do conceito de competência comunicativa (CC). A observância dessa proposta contribuirá para uma

melhor eficácia no que diz respeito à pedagogia, ou seja, às possibilidades de uma aplicação feliz no campo prático do ensino das línguas estrangeiras.

Os aspectos desenvolvidos na proposta daquele autor passam por: primeiro, analisar a natureza da comunicação; segundo, fazer a distinção entre CC e comunicação real e por fim, enumerar as componentes principais da CC.

A comunicação é caracterizada como uma forma de interação social e é nesse contexto que ela se adquire e se usa; comporta um elevado grau de imprevisibilidade e de criatividade; localiza-se em diversos contextos discursivos e socioculturais que estipulam o uso apropriado da língua e fornecem dados para a interpretação das expressões; a sua realização está condicionada por factores de ordem interna (psicológicos) do sujeito; é levada a cabo sempre com o fito de alcançar um objectivo e, por fim, implica uma linguagem autêntica. A comunicação é sempre o resultado da troca e negociação de informação (de carácter conceptual, sociocultural, afectivo) entre, pelo menos, dois indivíduos. O material intercambiado pode ser verbal ou não verbal, de forma oral ou escrita. A natureza dessa informação trocada não é fixa porque está sujeita às circunstâncias contextuais da comunicação e, logo, exige dos participantes uma constante avaliação e renegociação dos significados.

A comunicação é, de facto, uma das principais dimensões da linguagem, mas não se considera o seu fim último nem o fim principal da pedagogia das línguas estrangeiras (Canale, 2000: 65).

No que toca à distinção entre a CC e a comunicação real, existe ainda uma compreensão deficitária no âmbito das línguas estrangeiras. A primeira é entendida como “los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación” (Canale, 2000: 65). A comunicação real será a utilização efectiva desse conhecimento e habilidades sujeitos às restrições psicológicas do sujeito e às limitações da situação de comunicação. O mesmo autor defende, neste trabalho e noutros (Canale & Swain, 1980), que a CC não se refere apenas ao conhecimento mas também à habilidade para usar esse conhecimento num contexto de comunicação real, ou seja, ambos os conceitos estão incluídos na noção mais ampla de competência comunicativa.

No que toca às componentes da CC, Michael Canale propõe quatro áreas de conhecimento e habilidade: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. A teoria da competência comunicativa dialoga com outras teorias, com outros sistemas de conhecimento e com

uma teoria da acção humana, pelo que se revela algo complexo, já que as relações existentes entre as várias áreas constituem ainda um terreno pouco explorado.

A competência gramatical supõe o estudo do código linguístico, seja verbal ou não verbal, inclui as regras que comandam a língua, o domínio do vocabulário, as possibilidades na formação de palavras e as combinatórias possíveis na formação das frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica. Esta competência ocupa-se do conhecimento e da habilidade necessários para transmitir adequadamente o sentido literal das expressões. A teoria gramatical há-de ter o seu lugar num programa de línguas estrangeiras mas não se pode afirmar que terá o lugar de maior destaque nessa pedagogia.

A competência sociolinguística integra regras socioculturais de uso e tentará tratar o modo como as expressões devem ser utilizadas e interpretadas adequadamente, segundo os diferentes contextos em que apareçam, sujeitos às determinantes contextuais: estado dos participantes, intencionalidade da comunicação, convenções que regem a interacção. A adequação dos enunciados tem que ver com a forma e com o significado. Nos programas de línguas estrangeiras encontra-se, por vezes, a tendência para subvalorizar esta competência em relação à competência gramatical. Esta inclinação não deve ser levada em conta porque, primeiro, supõe que a correcção gramatical das expressões é mais importante do que a sua adequada utilização em dada situação e, segundo, porque ignora o facto de que a competência sociolinguística contribui para a correcta interpretação de enunciados com significado social. Há aspectos universais que se prendem com o uso adequado da língua que não necessitam de ser explicitamente evidenciados na aprendizagem de uma nova língua.

A competência discursiva diz respeito ao modo como se combinam as formas gramaticais e os seus significados para obter textos (orais e escritos) em diferentes géneros. O género do texto é aqui entendido como o tipo de texto, narrativo, argumentativo, em que diferentes instruções originarão diferentes tipos de texto. A unidade de qualquer tipo de texto é conseguida através dos mecanismos de coesão (na forma) e de coerência (em relação ao significado). A coesão ocupa-se de como as palavras e as frases se articulam entre si e da forma como isso possibilita a interpretação do texto. Por sua vez, a coerência remete para as relações entre os significados e um texto. Estes significados podem ser literais, podem constituir funções comunicativas ou atitudes; pode ocorrer em textos em que não há elementos de coesão marcados, eles serem coerentes e correctamente interpretados.

A competência estratégica tem por objectivo o domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal com o fito de, por um lado, colmatar as falhas que ocorrem na comunicação real que se prendem com factores momentâneos (lapsos de memória, dificuldade na escolha ou selecção das palavras) e com o domínio insuficiente nas outras competências e, por outro lado, como forma de facilitar ou favorecer a comunicação. Essas estratégias não se confinam somente aos problemas gramaticais mas a problemas de outro tipo, sociolinguísticos e discursivos. Canale cita alguns autores como T. D. Terrell que defendem que este tipo de estratégias é fundamental para os aprendentes de uma língua estrangeira (LE), mais ainda numa fase inicial. Se bem que também se usem estas estratégias na língua materna, é indispensável que a sua aprendizagem efectiva tenha, de facto, lugar na aula de LE.

Esta proposta teórica fornece alguns dados relevantes para a pedagogia das línguas estrangeiras no que toca à aplicação do conceito de “competência comunicativa” à didáctica (Llobera, 2000: 14). Em primeiro lugar, a distinção entre conhecimento e habilidade é útil para assentar a distinção entre dois tipos de metodologias. Existe uma metodologia que tem como objecto de estudo o conhecimento da língua, que se adquire através da prática de exercícios mais ou menos controlados, a explicação e aplicação de regras. A DLE aceitou como lógico que o domínio daquele conhecimento era suficiente para conseguir usar essa língua em situações reais de comunicação. No entanto, embora uma abordagem como essa tenha cabimento na sala de aula, ela não é o que vai possibilitar totalmente aos alunos a aprendizagem da língua de forma a ser usada em situações autênticas: não há o contacto com experiências *reais* que permitam aos alunos porem em prática as suas habilidades (de acordo com os seus conhecimentos) na língua que estão a aprender⁴. Em suma, é necessário que os métodos que se centram no ensino do conhecimento se equilibrem com outros orientados para a aquisição das habilidades, do uso real da língua em situações concretas e que a avaliação recaia nas duas vertentes com igual peso (Canale, 2000: 72).

Importa ainda realçar dois aspectos que se prendem com a teoria de Stephen Krashen cuja base psicológica veio a exercer uma forte influência nas abordagens de

⁴ Esta é também a conclusão que retiramos da seguinte afirmação “(...) se é possível adquirir-se um bom domínio da língua sem nunca se ter estado no país ou países onde ela é falada, o mesmo não sucede com o domínio do sistema de regras de uso, que se prende estreitamente com as vivências culturais pessoais” (Babo 2004: 86), remetendo exactamente para a existência de dois níveis de conhecimento da língua distintos.

tipo comunicativo. O primeiro diz respeito à quantidade de *input* compreensível a que o aluno deve ser sujeito na segunda língua. Segundo este autor, o aluno deve ser exposto a uma quantidade de *input*, o mais elevada possível, de forma a favorecer a aquisição do conhecimento e das habilidades básicas. Um outro aspecto diz respeito às destrezas de compreensão e de produção na língua segunda. Num nível inicial de aprendizagem, aquelas devem predominar em relação a estas e as actividades de expressão, oral ou escrita, não deverão ser forçadas (Canale, 2000: 74).

5. Aula de Língua Materna – Da frase ao texto

Como foi já referido anteriormente, a influência da Linguística na Didáctica da Língua Materna (DLM) começou por se fazer sentir de forma balbuciante e tais mudanças, que ocorreram depois do 25 de Abril, restringiram-se praticamente a uma substituição da terminologia e dos esquemas de análise sintáctica das frases (árvores). Essas alterações ficaram a um nível bastante superficial e como diz Fernanda Irene Fonseca, “se as tais árvores não chegaram a dar frutos foi porque não tinham raízes” (2000: 15). Ora os resultados que daí advieram tiveram um efeito negativo e até nefasto, porque, para além de instaurar a desconfiança em relação à pertinência da Linguística para o ensino, a vertente normativa (indispensável em níveis básicos de ensino) começou a ser posta em causa (Fonseca, 2000: 16).

Em 1984, Joaquim Fonseca afirmava que “na aula de língua materna, todas as actividades giram à roda do texto” (Fonseca, 1992: 227). A sua análise da realidade da aula de língua materna de então, pode aplicar-se, sem grandes alterações, aos dias de hoje. Se, por um lado, a análise e produção de textos continuam a ter um papel central no ensino, por outro, esse facto não garante que o texto esteja a ser devidamente encarado como objecto de tratamento e de reflexão que permitam uma explicitação das suas virtualidades no seio da interacção comunicativa. Outra variável que será necessário ter em consideração será a de a escola se ter aberto à pluralidade dos discursos, e o texto oral ter adquirido uma importância considerável como objecto de estudo, factos que arredaram o discurso literário para um lugar menos cimeiro do que aquele que ocupava, sendo que isto também não significa que esses múltiplos discursos estejam a receber o tratamento apropriado.

A exploração do texto e a reflexão sobre o mesmo que se pretendem, continua o mesmo autor, são indispensáveis e necessárias para conhecer a forma como funciona a língua nos textos, que recursos são utilizados na sua estruturação e o seu funcionamento na interacção comunicativa. O desenvolvimento efectivo da competência comunicativa dos alunos não será senão o desenvolvimento da sua competência textual.

A competência textual/discursiva comporta um papel importante na competência do falante e é necessário que seja explorada na aula de LM. A estrutura formal das línguas resulta do uso, isto é, a dimensão pragmática da língua está latente na sua gramática. É necessário alargar o estudo gramatical do funcionamento da língua às suas dimensões textuais.

Não obstante a constatação da necessidade de encarar o texto de uma “outra forma”, “o texto pode coincidir com uma frase tal como com um livro inteiro (...) constitui um sistema que não deve ser identificado com o sistema linguístico mas deve ser considerado em relação a ele” (Ducrot & Todorov, 1982: 351), a frase continua a ter um peso importante na reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Admitir a importância de uma gramática do texto não pressupõe que ela vá substituir uma gramática da frase, ambas se complementam e devem ser encaradas como igualmente necessárias (Neves & Oliveira, 2001: 18). Mas se podemos, por um lado, afirmar que a frase já não detém o estatuto de imanência no que diz respeito à construção gramatical, por outro, as actividades de exploração de base linguística raramente atingem o nível do transfrástico e do texto (Fonseca, 1992: 228).

Torna-se, pois, necessário que o texto comece a ser encarado como a “unidade originária da interacção verbal” (Fonseca, 1992: 228). Para assumir plenamente essa nova atitude é preciso que se comece a atender às investigações desenvolvidas no seio da Linguística do Texto, da Sociolinguística e da Análise do Discurso, cuidando que essa contaminação não se faça através da transferência directa das teorias para a sala de aula. Neste sentido, teria a Linguística Aplicada ao ensino das línguas de fazer a ponte entre a teoria e a didáctica, introduzindo os princípios mais pertinentes, noções e instrumentos de reflexão, devendo falar-se de uma linguística *implicada*, mais do que aplicada.

Para colocar em prática uma pedagogia do funcionamento dos discursos na aula de LM é imperativo consciencializar os alunos acerca dos mecanismos que promovem a adequação discursiva. Tais mecanismos não afloram apenas à superfície textual, ou seja, não são apenas de índole formal, mas manifestam-se a vários níveis da organização

semântica e pragmática. Pôr em prática tal pedagogia implica levar os alunos a usar a língua nos diversos discursos e levá-los a consciencializarem-se da forma como ela funciona e, por fim, que sejam capazes de descrevê-la. Aprender a língua partirá da produção de discursos, seguida da devida análise e reflexão sobre os processos que possibilitam a sua construção (Fonseca & Fonseca, 1977).

Assumir uma perspectiva pragmática quando se estuda e ensina uma língua comporta alguns riscos que se prendem, sobretudo, com o facto de se encarar a actuação discursiva na sua vertente externa, isto é, de encarar a linguagem apenas como comunicação. A teoria dos actos de fala incutiu a ideia de que a linguagem é uma manifestação externa do locutor, realçando o efeito que é produzido tanto no contexto como no interlocutor. Mas a linguagem modifica também, e sobretudo, o próprio locutor, a visão que tem sobre a linguagem e sobre o mundo. A dimensão cognitiva da linguagem não deve ser esquecida nem subalternizada, pois é com linguagem que o indivíduo pensa, imagina, raciocina, trata-se da função interna da linguagem (Carvalho, 1979: 30-36).

Tal dimensão da linguagem tem sido levada em consideração e corrobora a ideia de que ela não é apenas comunicação, não *serve* unicamente para comunicar e essa função não é, sequer, a mais importante. À função de agir sobre o outro ou sobre determinada situação sobrepõe-se, por vezes, a motivação cognitiva, exprimir no discurso o possível e o que é possível dizer sobre as experiências próprias. Dizer sobrepõe-se, assim, a comunicar, no sentido de “configurar cognitivamente o mundo através da linguagem” (Fonseca, 2000: 18). Através desta perspectiva, procura-se ultrapassar os excessos da teoria da referencialidade da linguagem e expandi-la. As actividades em que se dá azo à expressão escrita, sobretudo na sua vertente lúdica e recreativa, podem representar um momento privilegiado em que esse propósito se manifesta mais claramente (Fonseca, 2000: 19).

6. Expressão Escrita

A escrita é um dos domínios contemplados em qualquer programa de ensino-aprendizagem, seja de língua materna, seja de uma língua estrangeira. Na DLE, enfatizam-se primeiramente as destrezas de compreensão e expressão oral e só depois se acede às de compreensão e expressão escritas, tidas como portadoras de uma maior

dificuldade para o aluno e, logo, mais exigentes (Mendoza, López & Martos, 1996: 237). Igualmente, nos programas de língua portuguesa se pode verificar que as competências específicas aparecem pela seguinte ordem: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua (CEL). Não quer dizer que os diferentes domínios se vão apresentando nessa ordem, até porque existe uma “integración e interdependencia de las habilidades lingüísticas” (Mendoza, López & Martos, 1996: 310), mas sim que “devem ser trabalhadas quer autonomamente, quer de forma articulada” (Reis, 2008: 123).

Escrever é o acto através do qual se representa a realidade, tendo como produto final um suporte material, visual. Implica o domínio de um código linguístico, o conhecimento de regras específicas: “la escritura es una habilidad compleja que moviliza diversas estrategias simultáneas” (Widdowson, *apud* Mendoza, López & Martos, 1996: 310).

Se escrever é “apenas” dar forma às ideias que nos cruzam o pensamento, porque será tão difícil escrever? O facto de muitos processos, técnicas, conhecimentos participarem no acto de escrever, concorre para a sua dificuldade (Figueiredo, 2003: 182). As palavras seguintes dão conta de algumas das exigências a que o sujeito tem de tentar responder quando escreve:

El escritor ha de dar forma a una masa desordenada de ideas. En un texto escrito no ha de haber información falsa, demasiado evidente o irrelevante para su objetivo. El lenguaje ha de ser claro y sin ambigüedades, apropiado al contexto y al receptor, pero no hay *feedback* de la audiencia. El escritor ha de anticipar la reacción del receptor y tener en cuenta la información que comparte con él” (Sanz, 1994: 178 *apud*, Mendoza, López & Martos, 1996: 311).

6.1. Expressão escrita em Língua Materna

O domínio da expressão escrita ocupa uma fatia considerável nos programas de Língua Portuguesa e de Português. Apesar de muito se ter anunciado a quebra da confiança no domínio do escrito há uns anos atrás (nos anos setenta, com a “redescoberta” do oral, na esteira de Saussure), profetizando a catástrofe do desaparecimento do livro e da imposição definitiva do reino do oral (Fonseca, 2000: 24-25), a verdade é que, volvidas várias décadas, saber escrever, dominar e demonstrar a capacidade de redigir, criar, transmitir mensagens em suporte escrito são tarefas

altamente valorizadas na sociedade actual. O “poder simbólico” (Fonseca, 1994: 147) associado à escrita e ao escrito continuam em alta no mercado dos valores culturais e sociais. Porque será então que, num país em que se diz que se escreve pouco e mal, se tem tanta consideração por quem escreve bem? Será apenas uma das muitas questões incoerentes que nos podemos colocar nesta sociedade de contrastes, em que o culto do efémero e do prazer imediato imperam, em que a imagem e o som se sobrepõem a qualquer outra forma de comunicação pela facilidade de acesso à mensagem que comportam.

Neste contexto de assumida descontração, como se pode exigir aos alunos que apliquem esforços consideráveis no processo complexo e interminável que é aprender a escrever? Essa será talvez a tarefa mais difícil que se coloca a um professor de língua materna preocupado realmente com a aprendizagem dos alunos.

Para a construção de uma pedagogia da escrita em língua materna que possa ser eficaz, não apenas no contexto escolar, mas que possa ser expandida e revivificada pelos alunos depois de deixarem o ensino formal, é necessário ter em conta alguns aspectos de carácter teórico e metodológico para que cada professor esteja preparado e seja capaz de se adequar o melhor possível às suas turmas.

O texto escrito tem especificidades, assim como o texto oral. Não se pode negar que a comunicação entre as pessoas foi e é essencialmente oral, basta olharmos para a idade relativamente curta da escrita. Apesar desta antiguidade, o modo de expressão oral não pode ser considerado “superior” (como fez crer a Linguística do início do século passado), e tão pouco se pode defender que o texto escrito é mais codificado ou mais complexo: ambos são igualmente importantes e por isso devem ser alvo de igual atenção. Por uma questão de facilidade metodológica, convencionou-se separar o discurso oral e o discurso escrito, como distintos, mas esse afastamento só aparentemente se pode considerar correcto, como se pode depreender das seguintes palavras “(...) embora útil, a distinção entre oral e escrito não é essencial, (...) há registos de língua onde ela não se verifica e (...) portanto não se pode falar de um registo escrito por contraposição a um registo oral” (Barbosa, 1988-89: 42). Embora se reitere que essa distinção não deve ser levada ao extremo, ela tem a sua pertinência, quanto mais não seja para não cairmos num outro extremo, no de afirmar que o discurso escrito é a materialização do discurso oral, como queria fazer crer Aristóteles, a escrita era o eco imperfeito, porque corrompido, diferente, das palavras vindas directamente do interior do homem. O discurso escrito não é a mera transposição para suporte gráfico do

texto oral (Fonseca, 2000: 21). Há que tentar encontrar o meio termo que conjugue os diversos contributos que subjazem a uma pedagogia da escrita eficaz, embora o resultado não seja o mais confortável para o professor, pois implicará um maior esforço da sua parte.

Nesse sentido, e não obstante a afirmação de que são discursos distintos, obedecendo a especificidades de índole diversa, a melhor opção a adoptar será a que faz convergir para um mesmo plano de trabalho os dois discursos, defendendo a complementaridade do oral e do escrito. Ambos deverão funcionar como ponto de partida e, igualmente, como ponto de chegada no sentido de o professor elaborar estratégias e propor actividades eficazes que promovam um crescente domínio da língua pelo aluno (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995: 232).

Convém, no entanto, ressaltar algumas das características que tornam específicos o oral e o escrito. Primeiramente, o canal físico de transmissão. O canal que possibilita as trocas verbais orais torna-as efémeras e momentâneas, ao passo que o suporte material da escrita permite-lhe perdurar no espaço e no tempo, alargando o poder de intervenção da linguagem. Enquanto o discurso oral exige a co-presença de interlocutores e um contexto compartilhado pelos mesmos, o discurso escrito é diferido e permanente (Amor, 1994: 110). Ao passo que o contexto situacional é a ancoragem da oralidade (através dos deícticos e outras ferramentas de referência), pode-se considerar o escrito como autónomo, como liberto de constrangimentos contextuais específicos, que se constroem independentemente do contexto de produção (devendo esse contexto ser recriado no próprio texto, através dos meios linguísticos disponíveis que o situam internamente, sob pena de o texto não ser compreendido posteriormente) (Fonseca, 1994: 159). Se na oralidade os falantes se podem fazer valer de elementos para-verbais e supra-segmentais (gestos, entoação, tom de voz) e através destes, são capazes de ir mais além do que aquilo que dizem, na escrita a mensagem só é passível de ser transmitida através de meios linguísticos (Brown & Yule, 1983: 4). Enquanto o discurso oral pode ser alvo de reformulações, mas nunca de substituição daquilo que foi dito (o falante é ouvido no momento em que fala, e mesmo que diga algo que não pretendia, ou que “não queria dizer”, é levado a fazer um pedido de desculpas ou a reformular, por exemplo, para reparar a intenção, ou o modo com que disse determinadas palavras), o discurso escrito prima pela possibilidade de planificação, de reformulações várias, sem o perigo de ser interrompido por um interlocutor. Quem escreve pode consultar o dicionário, ler o que já escreveu, tudo sem nenhum tipo de pressão imediata em que o

dinamismo da língua se põe mais ricamente em prática e em que é mais evidente o cuidado e a observância das regras padronizadoras a que a língua obedece (Brown & Yule, 1983: 5).

A partir destas características, depreende-se que o discurso escrito constitui um discurso singular, com especificidades únicas que necessitam de ser alvo de estudo e de trabalho na sala de aula. Escrever exige técnicas específicas, conhecimentos de várias ordens a que se tem de dar lugar na aula de língua materna. Não se pode exigir dos alunos que saibam escrever, quando eles não aprenderam a fazê-lo. A atitude de culpar o ciclo de estudos anterior tornou-se um lugar comum de desculpabilização (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995: 230) quando se trata de encontrar os responsáveis pela exígua competência dos alunos no momento de produzirem textos escritos. Escrever é um processo longo, complexo, que começa no 1º ciclo do Ensino Básico para não mais terminar. Necessita de ser alvo de uma prática objectiva, faseada, propositivamente direccionada para essa área. A articulação constante com os domínios do oral, da leitura e do funcionamento da língua, numa visão integradora e interdisciplinar (Amor, 1994: 109-110), propiciará a elaboração de uma pedagogia da escrita coerente com os objectivos que se propõem nos programas. A escrita é encarada como via possibilitadora para “desenvolver o pensamento, (...) permite ler melhor e aprender mais”⁵, ou ainda, segundo os novos programas para o Ensino Básico, espera-se que o aluno seja capaz de “Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado” (Reis, 2008: 30), mas não esqueçamos que para saber escrever é preciso escrever, é preciso desconstruir para saber montar novamente, sempre com o acréscimo que cada um aporta na sua expressão pessoal. As tarefas de expressão a apresentar em aula devem revestir sempre esse carácter, o de desconstrução daquilo que foi produzido. A análise das produções escritas de alunos e a análise e interpretação de outros textos (literários, publicitários, jornalísticos) devem constituir um momento fundamental na aula de língua materna (Fonseca & Fonseca, 1977).

⁵ Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico, 3º ciclo, volume II, p.39, 1991 (1ª ed.)

6.2. Expressão escrita em Língua Estrangeira (Espanhol)

No presente momento, o ensino de línguas estrangeiras, apoiado nas abordagens de tipo comunicativo, privilegia o aluno como centro ou eixo sobre o qual a aula deve girar. Preconiza-se a sua autonomia no acto de aprendizagem, recaindo sobre ele também a responsabilidade do seu progresso. A aprendizagem da língua em contexto, num processo de comunicação o mais aproximado à realidade possível, revestido de um carácter significativo para o aluno, é hoje um lugar-comum no ensino de línguas estrangeiras. Mas nem sempre essa foi uma evidência (Richard & Rodgers, 1998: 70-71).

Como já aqui se fez referência, a Didáctica das Línguas Estrangeiras acolheu entusiasticamente os contributos que a Linguística disponibilizou como ciência nova da linguagem. Nas mudanças que se efectuaram a partir desse diálogo profícuo, o ensino de idiomas tomou um rumo diferente daquele que vinha sendo aplicado. A aprendizagem de línguas modernas, desde meados do século XIX, regia-se pelos mesmos parâmetros da aprendizagem do latim: “Lo que se hace en la enseñanza de esta lengua se transfiere a la enseñanza de las nuevas y pujantes lenguas nacionales (Sánchez, 1997: 36). À pedagogia da língua como gramática, “lo que dará en denominarse *enseñanza tradicional y gramatical*” (Sánchez, 1997: 37), centrada sobretudo nas traduções (inversas e directas), estudo de regras gramaticais e memorização de listas de vocabulário, opuseram-se os métodos audiolinguísticos, dando lugar à valorização da língua oral como eixo central na aprendizagem de uma língua estrangeira. Daí advieram, igualmente, alterações no ensino da língua escrita. Sendo a língua encarada fundamentalmente como fala, a escrita viu-se subalternizada, tornando-se numa espécie de apoio secundário na consolidação dos saberes estudados oralmente. A escrita não era mais que um complemento subsidiário que garantia que as formas linguísticas repetidas até à “perfeição” na sua forma oral, eram correctamente passadas para o papel (Richards & Rodgers, 1998: 11-13).

Ora acabámos de expor anteriormente que nunca a língua escrita pode ser encarada como a mera transmutação de fonemas em grafemas, que essa concepção é redutora e não faz jus à especificidade da língua escrita.

Com o advento da teoria generativa (com Noam Chomsky) e da psicologia cognitiva, questionou-se a validade daquelas teorias, propondo a comunicação como acto propulsor de criação da linguagem; é no seio da comunicação que o aluno

aprende a falar uma língua, não a debitar formas linguísticas estanques, mas a comunicar, a praticar a língua, a realizar actos com a linguagem, agindo sobre o outro e sobre o contexto em que está inserido. Esta mudança provocou uma outra, o resgate da língua escrita do canto obscuro a que tinha sido confinada. Passando a ser considerada ao mesmo nível da língua oral e não mais como reforço, encarou-se a língua escrita na sua idiossincrasia, com técnicas e objectivos próprios (Gómez & Martín, 1990: 43-44).

Para proceder ao ensino das técnicas que subjazem à expressão escrita, tornou-se necessário inventariar as mudanças que a separavam do discurso oral. Para além das características apontadas na secção anterior, insiste-se na vertente comunicativa da língua. Numa troca verbal oral, os interlocutores podem valer-se de várias estratégias, para além do material verbal, para transmitir a mensagem. Não sendo adequadamente entendida (seja por omissão, inconsciente ou propositada, por lapsos de memória, nervosismo), os interlocutores estão em co-presença e podem reformular ou renegociar imediatamente o conteúdo da mensagem. Ao invés, na comunicação de tipo escrito, o emissor tem de ter em atenção que pode não estar presente no momento de recepção da sua produção e que, sob pena de ser mal entendido, deve tentar ao máximo ser claro na sua intenção, ter presentes os objectivos que pretende atingir, escolher o material verbal adequado à situação e ao destinatário e ser cuidado na organização sintáctica e discursiva. Só assim poderá minimizar o risco de a sua mensagem ser mal interpretada e garantir, desse modo, o sucesso da comunicação. Este tipo de instruções terá de ser dada aos alunos na hora de apresentar tarefas de escrita.

Para se chegar a alcançar escreventes competentes em língua estrangeira, a leitura na língua alvo pode ser um incentivo e uma fonte inesgotável de saber. Da mesma forma que se incita os alunos a escutarem programas de rádio, a verem filmes na língua original, como forma de fomentar a escuta activa e a compreensão oral, também a leitura de escritos na língua que se está a estudar deve ser incentivada. A leitura de jornais, revistas, obras literárias, ensaios, para além de fornecer dados culturais ricos sobre o país em questão, alargar o conhecimento da língua, familiarizar o aluno com estruturas específicas e expressões idiomáticas, incentivar o uso do dicionário, desenvolver a memória visual, constitui ainda a possibilidade de o aluno se tornar um escrevente mais desenvolvido e competente. Stephen Krashen (Gómez & Martín, 1990: 45) defende que a destreza da expressão escrita se adquire da mesma forma que se adquire a destreza da expressão oral. Os alunos devem ser expostos, em ambos os casos, a um *input* compreensível em quantidade considerável para desenvolverem essas

capacidades. Acrescenta, ainda, que o *input* (proveniente da leitura) tem de ser significativo, ou seja, o aluno deve centrar-se no conteúdo, na mensagem, mais do que na forma propriamente dita. Esta técnica não exclui a aprendizagem explícita de regras atinentes à expressão escrita, embora devam ser introduzidas de forma pontual.

Importa realçar um outro aspecto que se prende com o momento em que se propõem tarefas de expressão escrita numa aula de língua estrangeira. É necessário que o professor seja claro quanto às instruções da actividade. A aproximação da aula à vida real exige que os escritos se revistam de um carácter específico, contextualizado. A pré-definição do tipo de contexto em que deve inserir-se o texto preconiza maiores condições de sucesso na realização da tarefa: saber para quem se escreve, porquê, se haverá resposta ao escrito, se a resposta será breve ou demorada, são algumas características que podem pesar no resultado. Da mesma forma, o aluno deve escrever com uma finalidade, de preferência que seja significativa para ele, e deve saber de antemão que o seu texto será lido (seja por colegas de turma, de outras turmas, pais, professores), porque, dessa forma, ele implicar-se-á mais e melhor na tarefa que tem de levar a cabo.

Como forma de preparação prévia ao momento da produção, é igualmente importante que os alunos tomem contacto com textos de diferentes tipos para se apropriarem das características específicas de cada um. Não se trata de pôr palavras diferentes numa forma-tipo, mas cada tipo de texto detém características próprias que lhes permitem receber esta ou aquela designação. Será uma fase de reflexão linguística, o que não se reduz à aprendizagem de regras gramaticais. Os alunos induzirão essas mesmas características sem que o professor tenha de as enumerar expositivamente.

Por fim, resta aludir à motivação como motor indispensável da expressão escrita. Por norma, as actividades de expressão sucedem-se às de compreensão, mas a ordem pode ser alterada, desde que devidamente fundamentada. Assim, várias actividades de compreensão podem preceder a tarefa final de escrever sobre o que se aprendeu ou, por outro lado, a escrita pode ser o ponto de partida para trabalhar outro tipo de destrezas. De salientar que, quando o aluno encontra um propósito para escrever, fá-lo mais motivado, e isso torna-o mais propenso a aprender, daí insistir na apresentação de actividades e propostas significativas para o aluno (Gómez & Martín, 1990: 46-47).

No Programa de Espanhol do 12º ano, nível de continuação⁶, podemos ver que muito do que aqui ficou dito se vê aí reflectido. O primeiro grande objectivo é “Consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida no ano anterior, de forma a usar mais apropriada, fluente e criativamente a Língua Espanhola nas várias situações de comunicação”. Este objectivo é muito elucidativo no que diz respeito às linhas mestras que orientam o ensino de línguas estrangeiras hoje em Portugal (pelo menos no que diz respeito ao Espanhol). Fala-se de “competência comunicativa” como finalidade a desenvolver e a atingir pelo aluno e não de regras gramaticais. Fala-se de usar a língua e não apenas de aprendê-la. Fala-se de adequação, fluência e criatividade e não apenas de correcção. Fala-se, por fim, de situações de comunicação e não de orações isoladas desprovidas de significado e de um contexto que as situe.

A prossecução dos objectivos e elaboração das actividades para apresentar os conteúdos desenvolvem-se em torno das quatro macro-destrezas Audição/ Compreensão Oral e Escrita e Expressão Oral e Escrita. Como ficou dito já, verifica-se que, neste nível de ensino, ainda inicial, no domínio da Expressão, o bloco da expressão oral é alvo de maior atenção. No entanto, o domínio da Expressão escrita está representado. Trata-se de objectivos que visam o exercício de escritos de tipo institucional e de tipo pessoal, sob a forma de cartas, escritas “no registo adequado”. A carta reveste-se de uma estrutura mais ou menos estável, com fórmulas de organização gráfica pré-estabelecidas. As funções comunicativas a trabalhar prendem-se com a expressão de opiniões, sentimentos e desejos, ancorados no conhecimento pessoal dos alunos.

Para concluir, é importante frisar que um método como o que é proposto neste programa, a abordagem por tarefas e projectos (abordagem de tipo comunicativo), apesar de colocar a tónica na comunicação (funções comunicativas, actos de linguagem, realização de tarefas), não exclui a gramática como objecto de estudo. Ela tem o seu lugar, está representada, mas ao mesmo nível de outros conteúdos (culturais, atitudinais e procedimentais). Incita, ainda, o aluno a tornar-se o principal agente da sua aprendizagem, a tornar-se mais consciente e mais autónomo (Estaire, 1999: 56-57).

Ainda de salientar que, no Quadro Europeu Comum de Referência, este método de aprendizagem é visto não como uma lista de actos de fala que os alunos têm de aprender e memorizar, mas como um instrumento de socialização, em que os alunos, colocados num contexto real, desempenham um sem fim de tarefas:

⁶ Nível de ensino com o qual trabalhei no ano de estágio (2008/2009)

Este enfoque (...) considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Marco Común Europeo de Referencia, 2002 *apud* Fernández: 2005: 106).

6.3. Os mecanismos de coesão lexical na organização textual

A coesão diz respeito aos constituintes de um texto, ao modo como eles se interrelacionam e como criam relações entre si, estabelecendo uma conexão com o leitor, isto é, com a forma como ele lê o texto (Halliday & Hasan, 1976 *apud* Vilela, 1995: 316).

A coesão é um fenómeno de textualidade e liga-se à coerência e à adequação no que toca a situar um determinado texto em relação ao seu contexto. O resultado pretendido é uma unidade “com uma arquitectura cognitiva coerente e com uma tecedura textual coesa” (Figueiredo 2005: 72). Embora alguns autores, como Halliday e Hasan, não considerassem a diferença entre coerência e coesão, hoje são encaradas como noções diferentes, pelo facto de se alimentarem de fontes diversas. Não obstante, são fenómenos que concorrem para um mesmo sentido, ou seja, estão intimamente ligadas no que diz respeito a considerar um texto como tal (Figueiredo, 2005: 72).

O fenómeno da coesão é constituído pelas funções linguísticas que estabelecem relações entre os elementos de um texto (Beaugrande & Dressler, 1981: 3, *apud* Casado, 2000: 17); no entanto “los textos no se elaboran sólo con medios lingüísticos, sino también (...) con la ayuda de medios extralingüísticos” (Coseriu, 1977: 219, *apud* Casado, 2000: 18).

De acordo com a *Gramática da Língua Portuguesa* (Duarte, 2004: 87:116), no capítulo dedicado aos aspectos linguísticos que se relacionam com a organização textual, são propostos dois tipos de mecanismos de coesão textual ou conectividade sequencial: coesão gramatical e coesão lexical. Esses mecanismos ou processos darão conta da “interdependência semântica das ocorrências textuais” que surgem na “ordenação linear dos elementos linguísticos” (Duarte, 2004: 89).

Dentro da coesão gramatical, incluem-se a coesão frásica (ligação entre os elementos linguísticos a nível oracional); a interfrásica (ligação semântica que ocorre entre orações assegurada pelos processos de hipotaxe e parataxe); a temporal (a

coerência entre a sequencialização enunciativa e a localização temporal), o paralelismo estrutural e a coesão referencial (dá conta da forma como as expressões linguísticas são apresentadas na superfície textual; cabem neste processo a coesão exofórica e a endofórica).

No caso da coesão lexical, tem relevância a contiguidade semântica que as expressões linguísticas partilham entre si (presença total ou parcial de certos traços semânticos). Segundo esses traços, distinguem-se dois tipos de coesão lexical: a reiteração (reiteração ou repetição de expressões linguísticas; neste caso há uma identidade total dos traços semânticos entre as expressões linguísticas) e a substituição (em que não há uma identidade total dos traços semânticos, entre as expressões linguísticas). A partir da substituição, podem-se encontrar processos como: sinonímia (partilha da maior parte dos traços semânticos – por exemplo “o miúdo”/ “a criança”); antonímia (oposição dos traços semânticos – p. e. “verdade”/ “mentira”); hiperonímia (relação classe-elemento – p. e. “flor”/ “rosa”); hiponímia (relação elemento-classe – p. e. “gato”/ “mamífero”); holonímia (relação todo-parte – p. e. “carro”/ “volante”) e, por fim, meronímia (relação parte-todo – p. e. “boca”/ “corpo” (Mateus *et alii*, 2004: 114-115). Tentaremos analisar, na segunda parte, entre outros aspectos, a presença ou não, destes elementos nos textos dos alunos de Língua Portuguesa, de Português e de Espanhol.

Parte II - Análise de alguns casos práticos

1. Caracterização da escola e das turmas

Inserido na unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional”, o estágio profissionalizante teve lugar na Escola Secundária com 3º ciclo de Rio Tinto. Esta escola situa-se na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar, tendo iniciado a sua actividade em 1982. A maioria dos alunos é proveniente daquela freguesia, embora haja alunos de outras freguesias do concelho, sobretudo de Baguim do Monte e de Fânzeres. Rio Tinto é uma das doze freguesias do concelho de Gondomar, mas representa aproximadamente 40% da sua população. A proximidade e acessos ao Porto transformaram-na numa cidade dormitório⁷.

O espaço escolar é constituído por seis blocos de construção, com dois pisos, um pavilhão que comporta a cantina e espaços exteriores vastos com campos de jogos, zonas arborizadas e vários jardins. Situam-se nos blocos, para além das salas de aula, espaços educativos específicos: um centro de recursos/biblioteca, onze laboratórios – um de matemática e línguas estrangeiras, três de ciências naturais e biologia e geologia, dois de física e química, três de informática, um de fotografia, um de multimédia – um auditório, um escritório comercial, uma videoteca e uma sala de área de projecto. As suas instalações podem ser utilizadas das 8:00 às 24:00. Neste momento, a escola não consegue acudir a todos os pedidos de matrícula que lhe são dirigidos, tendo sido recusadas cerca de 150 candidaturas no ano lectivo 2007/08. Está prevista a requalificação do espaço escolar no ano lectivo 2009/10 ao abrigo do Programa de Modernização do Parque Escolar.

Frequentam a escola cerca de 1800 alunos, distribuídos pelos regimes diurno e nocturno, sendo o diurno o que abarca mais alunos.

De acordo com o perfil académico e profissional dos pais, os alunos provêm de todos os estratos sociais: a maior parte (cerca de 60%) dos pais e mães, cujo perfil é conhecido, têm qualificações inferiores ao 12º ano, cerca de 25% dos pais possuem o

⁷ Parte das informações sobre a escola e sobre o perfil da comunidade escolar foram recolhidas do Relatório de Avaliação Externa levado a cabo pela Inspeção Geral da Educação em 2008 consultado na Internet.

12º ano, 12% têm habilitações superiores e cerca de 1% não tem qualquer tipo de formação académica.

O corpo docente é constituído por 174 professores, sendo 89 % do quadro de escola, 6 % são do quadro de zona pedagógica e 5 % de contratados. De entre o pessoal não docente, existem dezasseis assistentes de administração escolar, 29 auxiliares de acção educativa, um psicólogo e dois guardas-nocturnos. A fim de suprir algumas das suas necessidades, dispõe de pessoal dos planos ocupacionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

As turmas com as quais trabalhei neste ano lectivo foram, de Língua Portuguesa, uma turma de 9º ano (Ensino Básico), a turma B com 28 alunos; de Português, 11º ano (Ensino Secundário), a turma J com 26 alunos do curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas e de Espanhol, duas turmas de 12º ano, a turma H composta por 24 alunos e a turma I, constituída por 14 alunos, ambas dos Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas. Nas turmas de Língua Portuguesa e Português a carga horária semanal era de dois blocos de noventa minutos e nas de Espanhol, três blocos de noventa minutos por semana.

Como características específicas das turmas, poderei salientar, no 9º B, a presença de um aluno disléxico, cujo caso estava reconhecido e era acompanhado pelo psicólogo da escola e por todos os professores da turma e, no 12º H, a presença de uma aluna de nacionalidade ucraniana.

Em geral, e neste ano lectivo, todas as turmas se caracterizaram por os alunos terem um bom comportamento, por serem colaboradores e respeitadores nas aulas e, igualmente, com os colegas e professores. Raramente houve algum registo de mau comportamento ou expulsão da sala de aula. Quando surgia algum problema e era necessária a presença dos encarregados de educação, havia uma resposta positiva por parte destes, notava-se o interesse pelo comportamento e desempenho dos respectivos educandos, o que denota uma participação activa por parte deles em relação ao percurso escolar dos alunos. A maior parte destes tinha acesso a computadores em casa, assim como Internet, tendência que se estendia aos restantes alunos da escola. Na sua grande maioria, o tipo de agregado familiar dos alunos corresponde ao tipo de família nuclear, havendo poucos casos de outro tipo (monoparental, avós).

2. Propostas de actividades em aula

Como já foi referido, a intenção inicial do trabalho de relatório era o de trabalhar os articuladores ou conectores discursivos em textos dos alunos, dando ênfase à sua “función de señalar de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto” (Montolío, 2001: 21) e de trabalhá-los de forma a relevar a importância destas partículas discursivas quer na leitura/ interpretação, quer na produção de textos⁸.

Para tal, e como actividade de diagnóstico, numa das primeiras aulas de Espanhol, apresentei uma actividade em que era pedido aos alunos que preenchessem um texto de acordo com os conectores apresentados e com o conteúdo semântico dos enunciados existentes, de modo a que o texto final fosse coeso e coerente. Tal actividade foi o culminar de uma unidade didáctica (UD), constituída por três aulas, pelo que os alunos foram recebendo informação sobre esse tópico a trabalhar: exploração de um texto cujo conteúdo era retomado na actividade final dos conectores, pelo que os alunos se encontravam já familiarizados com o assunto, vocabulário e universo de referência da actividade e, depois da qual, foi distribuída uma ficha informativa e de aplicação dos conhecimentos sobre conectores.

O texto, ficha informativa (parte respeitante aos conectores) e a actividade final, podem ver-se a seguir:

Texto

“La tomatina de Buñol”

Imagínate una fiesta en la que puedes ensuciarte completamente de la cabeza a los pies. Imagínate a miles de personas lanzándose unos a otros tomates maduros. Amy Randall participa en una batalla muy particular, en la que acaba bañada en salsa de tomate.

⁸ De forma a facilitar a primeira abordagem a este conteúdo, foi tomada a opção de entender como conector, tanto o conector discursivo propriamente dito, assim quanto o articulador que une as orações, no âmbito da frase.

Una batalla de tomates en medio de una plaza, parece una película de los hermanos Marx; sin embargo, una fiesta así existe. Se celebra cada verano, el último miércoles de agosto, en Buñol, un pueblo de Valencia. La tomatina es una de las fiestas más insólitas y divertidas de España.

Esta fiesta empezó en 1944, cuando los vecinos del pueblo, enfadados con los concejales, les lanzaron tomates durante las fiestas locales. Se lo pasaron tan bien que decidieron repetirlo cada año. Y con el tiempo se ha convertido en una verdadera batalla campal en la que participan miles de personas y en la que las armas siguen siendo los tomates. Durante los años de la dictadura del general Franco, el gobierno prohibió esta fiesta porque no era religiosa. Pero a la muerte del dictador, los vecinos empezaron a celebrarla de nuevo, en los años setenta.

Aunque la fiesta empezó en contra del Ayuntamiento, hoy en día, es éste quien la paga. Para que los vecinos de Buñol, los veraneantes y los forasteros que se unen a la fiesta se diviertan, el Ayuntamiento compra unos cincuenta mil kilos de tomates, que llegan cargados en varios camiones.

El día de la tomatina, sobre las once de la mañana, la multitud está congregada en la plaza Mayor, que está en el centro del pueblo, y en las calles de alrededor. La gente no acude vestida con sus mejores galas sino con la ropa más vieja que tiene, porque después de la batalla hay que tirarla a la basura.

En el centro de la plaza plantan un gran palo untado de grasa. En lo alto del palo hay un jamón. Los jóvenes intentan una y otra vez, escalar el palo para llevarse el jamón pero la grasa les hace resbalar. Cuando finalmente, uno consigue cogerlo, la gente lo vitorea y grita: «¡Tomate, tomate!».

Entonces suena un petardo. Es la señal, la fiesta va a empezar. Los camiones de tomates van a llegar de un momento a otro. Hace mucho calor. La multitud está tensa, sudorosa, nerviosa y excitada. Muchos se suben a las rejas de las ventanas, otros a los balcones y los más miedosos prefieren protegerse tras los cristales de las ventanas. La gente desde los balcones tira cubos de agua a la multitud para ayudarle a soportar el calor. Las puertas de las casas, de los bares, de las tiendas, están cerradas.

Unos minutos después, por una de las calles laterales se acerca despacio un camión cargado de tomates maduros. Los tomates vienen de los pueblos de alrededor y no se han cultivado para cocinar, sino para servir de proyectiles. Sobre el camión, varios hombres empiezan a lanzar las hortalizas contra la gente sin piedad.

— Los primeros tomatazos son los peores. — Me advierte un vecino.

— ¡Vamos agáchate! — Todo el mundo anda agachado porque si levantas la cabeza, puedes recibir un tomatazo en plena cara. Así es que meto la cámara dentro de la camiseta y me agacho, como los demás.

Pronto el suelo está lleno de tomates y entonces empieza la verdadera batalla campal. Todo el mundo se pelea por cogerlos y lanzarlos con todas sus fuerzas a los demás. Los tomates son blandos, pero si los lanzas con fuerza hacen daño. Explotan y se machacan contra la gente, contra el suelo, contra las paredes de las casas, contra las ventanas. Una lluvia de tomates te cae encima y no puedes hacer nada para evitarlo. Por el suelo pasa un río de tomate triturado. La plaza se tiñe de rojo, las calles se cubren de salsa de tomate, suficiente como para cubrir al menos un millón de pizzas.

La multitud te arrastra. Es una auténtica locura. En esas circunstancias es casi imposible sacar una foto. Pero si no la saco nadie va a creerme. Mi jefa pensará que estoy loca o que he bebido demasiado y he imaginado la historia. Varias veces intento incorporarme para enfocar la cámara y todas ellas recibo un tomatazo en la cara. La multitud es implacable. El ácido del tomate se me mete por los ojos y por la boca y me pica.

El delirio dura dos horas. Hacia la una, el cuarto camión se aleja despacio, vacío. Suena otro cohete. Significa que la batalla ha terminado. Nadie puede lanzar ni un solo tomate, si alguien lo hace tendrá que pagar una multa. Es mi oportunidad. Mi cámara está cubierta de tomate, pero todavía funciona. El rojo es el único color que aparecerá en las fotos.

Cansada, sucia y muerta de risa, bajo con la multitud hacia el río, donde el Ayuntamiento ha instalado unas duchas públicas en una explanada. Todos estamos cubiertos de arriba abajo de salsa de tomate. Después de una ducha ligera, sin desnudarse, la gente sube hacia el pueblo, con la ropa mojada pegada al cuerpo y con las pepitas, las semillas del tomate en el pelo. Todos tienen un aspecto deplorable, el mismo aspecto que debo de tener yo. Están exhaustos pero contentos, después de unas horas de diversión y desahogo. Ahora la verdadera ducha espera en casa.

Cuando vuelvo a subir a la plaza me quedo perpleja. No quedan ni restos del tomate que hace unos minutos bañaba el pueblo. Los camiones municipales de la limpieza lo han lavado todo con mangueras. Todo ha vuelto a la normalidad. Las tiendas, los bares, las casas, están abiertas. Es la hora de comer. No queda ni rastro de esa batalla delirante de una película cómica, en la que no hay ni vencedores ni vencidos, ni uniformes ni armas, sólo tomates, nada menos que cincuenta mil kilos de tomates maduros para que unas doce mil personas se diviertan como niños.

Villanueva, Clara, y Fernández, Josefina: «La batalla del tomate» en *De fiesta en verano*, Barcelona, Difusión, 1995 (Col. Venga a leer: Aires de fiesta)

Ficha informativa

2. Presta atención a las siguientes frases.

1. Parece una película cómica; sin embargo una fiesta así existe.
2. Mi cámara está cubierta de tomate, pero todavía funciona.
3. Los tomates no se han cultivado para cocinar, sino para servir de proyectiles.
4. Aunque la fiesta empezó contra el Ayuntamiento, hoy en día es éste quien la paga.
5. Todo el mundo anda agachado, porque si levantas la cabeza puedes recibir un tomatazo.

2.2 Como podrás haber entendido, existen varios tipos de relación entre las frases.

Hay unas palabras que establecen relaciones de sentido entre los enunciados o entre partes de enunciados. Intenta atribuirles a las palabras subrayadas del ejercicio 2) su valor, haciendo la correspondencia con las frases siguientes.

- a. La segunda oración explica la primera. La segunda es la causa de la primera.
- b. La primera oración presenta un estado y la segunda contrapone un argumento que no sería de esperar teniendo en cuenta la información del primer enunciado.
- c. La segunda oración presenta una información que sustituye lo que se dice en la primera.
- d. La segunda oración describe una oposición a lo que se dice en la primera y que puede sorprender al lector.
- e. La primera oración presenta una concesión a la situación actual que está descrita en la segunda oración.

Ficha de trabajo sobre os conectores

2.3 Intenta reconstruir este texto como si fueras tú también un participante de esta famosa fiesta. Deberás tener en atención las palabras a negrita, sabiendo que ellas tienen diferentes valores y aquello que escribas tiene una relación directa con ellas.

Hoy es el día más aguardado en Buñol. Es el día de la tomatina. Estoy un poco nervioso/a, **pero** _____.

Todo el mundo viene con sus ropas más viejas **porque** _____.

Cuando empiezan a llegar los camiones, la gente _____.

Es por esas alturas **cuando** empieza la verdadera locura: _____, hay tomates por todo el lado, en las ventanas, en el suelo, en _____.

Todo está pintado de rojo, incluso las personas y **sin embargo** _____.

A la una de la tarde es **cuando** _____

_____.

Entonces, las personas _____,

porque si no lo hacen _____.

En seguida es el momento de limpiar. **Mientras** las personas _____,

en la plaza los camiones de limpieza _____.

_____ . Es impresionante que no se vea ni un solo tomate **cuando** _____.

En ese momento, las casas ya están abiertas, **así como** _____

y **también** _____.

Después de tanta diversión es la hora de recuperar las fuerzas y **para eso** _____.

_____.

Aunque sólo se celebre esta fiesta una vez al año _____

_____.

Esta fiesta no sólo me gusta por la libertad **sino** por _____. ¡Es estupendo! Me he divertido muchísimo, **por eso** _____

_____.

Pode-se ver, em anexo (Anexos 1 e 2), alguns exemplos de fichas de alunos recolhidas antes da correção. Aponta-se como conclusão desta actividade que os alunos tiveram alguns problemas no seu preenchimento, tendo alguns optado por deixar em branco. Nota-se uma maior dificuldade nos conectores de tipo concessivo, como “aunque” e de tipo contra-argumentativo como “sin embargo”.

Optou-se, então, por um outro caminho, já que este conteúdo se revelava com um nível de dificuldade superior ao nível de ensino em que se encontravam os alunos de Espanhol e havia a necessidade de contemplar um mesmo assunto nas duas línguas.

3. Análise das produções escritas dos alunos

Durante as aulas a que assisti, pude verificar que a produção escrita tem um lugar subalterno quer nas aulas de língua materna (LM) quer de língua estrangeira (LE). As actividades em que, na aula, se dá lugar à expressão escrita (EE) são o registo do sumário no quadro, cópia de vocabulário para o caderno, registo de respostas a perguntas de compreensão, explicitação de algum tópico gramatical ou exercício. Nestes casos, não será possível afirmar que se trabalha, de facto, a EE na sala de aula. A análise de textos, seguida de produção não é um percurso trilhado. Não obstante, o elemento de avaliação com maior peso para os alunos continua a ser o teste de avaliação sumativo (escrito).

Os trabalhos que fui propondo aos alunos e recolhendo durante o ano, foram feitos, na sua maior parte, como trabalho de casa. Daí adveio que nem sempre os alunos entregavam, porque sabiam que, na aula seguinte, não teriam o professor estagiário. Acresce o facto de que, sempre que tencionava introduzir um exercício de EE nas planificações, ele tinha de estar relacionado com o conteúdo do programa que estivesse a ser leccionado nesse momento. Foi-se evidenciando, deste modo, a inexistência de momentos concretos, específicos, em que se procurasse desenvolver a tarefa de “aprender a escrever”. Igualmente, devido ao escasso número de aulas de que dispõe o estagiário e devido à exigência dos programas, não houve tempo para levar a cabo o trabalho de revisão e reescrita, indispensável a qualquer actividade nesse campo de estudo.

Perante as referidas circunstâncias, encarei esse conjunto de produções recolhidas como material de análise e de diagnóstico no que diz respeito ao modo como se expressam os alunos por escrito (numa visão mais geral) e, em particular, procurei dar atenção ao uso dos mecanismos de coesão lexical mais utilizados por eles. Este trabalho, mais de carácter reflexivo do que prático, acabando por ser mais descritivo do que analítico, é encarado como forma de projectar uma futura abordagem a este tópico e ao desenvolvimento da EE, já que, neste ano, não foi possível pôr em prática as estratégias de melhoria necessárias que se coadunassem com as carências dos alunos nesta área.

3.1. Língua Portuguesa (9º ano); Português (11ºano)

O primeiro conjunto de composições (Anexos 3, 4, 5 e 6) corresponde ao exercício de expressão escrita pedido no teste de avaliação diagnóstico do 9º ano (proposto pela professora da turma), tendo como tema: “O sonho como motor da vida”.

Um primeiro aspecto a apontar neste exercício é o de que, como já ficou dito na secção anterior, nas aulas de LM (e de LE também), não há momentos de verdadeira reflexão sobre como construir um texto, sobre as técnicas de escrita, sobre mecanismos de coesão, sobre os modos de enunciação no discurso escrito. Sempre que se pede aos alunos que escrevam, é a partir da sujeição a um tema; nunca há um momento em que se escreva para ver como funcionam os textos, para o professor verificar, com os alunos, o que torna um conjunto de frases um texto e compará-los com outros produtos que não podem ser considerados como tal.

Ao ler as composições, nota-se que os alunos não lêem o produto final do seu trabalho o que, neste caso específico, pode ser explicado por se tratar de um teste e de o tempo ser escasso, mas a verdade, e os alunos afirmam-no, é que eles raramente lêem o que escrevem. O facto de a composição se sujeitar a um tema vago e não haver indicações quanto ao tipo de texto que se pretende, ou a um contexto específico que ajude os alunos a situarem, por exemplo, uma história, uma experiência, uma memória, condiciona fortemente a estrutura textual: a maior parte das composições evidencia a reiteração de frases iniciadas com a fórmula “O sonho é...”, ou “sonhar é...”, ou “sonhar é como...” na tentativa de definir esse conceito, ou fazendo comparações, ora acrescentando, ora repetindo informação no decorrer do trabalho. Creio que, ao pedir detalhadamente o tipo de trabalho que se pretende é possível obter melhores resultados. As composições apresentadas parecem vazias de conteúdo e muito repetitivas porque o tema é, também ele, demasiado vago.

Quanto aos mecanismos de coesão lexical, eles são escassos devido ao que já foi dito. A reiteração acaba por dominar em quase todos os trabalhos porque, centrando-se num tema, o aluno opta por usar sempre a mesma fórmula introdutória nas frases, alternando o nome “sonho” com o verbo “sonhar”, não havendo muitas estratégias quando pretende retomar essa ideia central.

O segundo conjunto de composições (Anexos 7, 8, 9 e 10) refere-se a um exercício de expressão escrita, pedido como actividade final da unidade didáctica em

que se leccionou a cena do Onzeneiro da obra *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente⁹. Pode ver-se essa proposta a seguir:

Observa as seguintes imagens.

Achas que ainda existem *onzeneiros* na nossa sociedade? De que forma se manifestam?

Demonstra a importância de estudar o *Auto da Barca do Inferno* actualmente, cinco séculos depois de ter sido escrito e, em especial, a importância da cena do Onzeneiro.



Neste exercício, era pedido aos alunos que comparassem uma situação descrita numa obra do século XVI com uma possível realidade nos dias de hoje, através da sugestão de várias imagens e *slogans* publicitários, bem conhecidos dos alunos, presentes nos meios de comunicação (rádio, jornais, revistas, televisão).

O facto de relacionar alguns dos temas tratados e a realidade de obras afastadas no tempo aumenta o interesse por parte dos alunos, levando-os a problematizar os preconceitos que têm em relação à literatura em geral e às obras clássicas em particular. As imagens funcionam, igualmente, como uma motivação, mitigando de alguma maneira a paralisia que uma folha em branco pode representar para os alunos. No entanto, a proposta de actividade apresenta falhas, como o verbo introdutor de opinião “Achas que...”, originando inícios de composição pouco aceitáveis como “Acho que...”. Se as instruções tivessem sido mais claras e objectivas, esta falha podia não ter sido cometida, por exemplo através da especificação do tipo de texto que se pretende:

⁹ “O *Auto da Barca do Inferno* foi composto por Gil Vicente sem qualquer divisão externa (...) Mas parece-nos que, no ponto de vista pedagógico, há toda a vantagem em dividir o auto em cenas à maneira clássica, isto é, mudando de cena quando entra ou sai uma personagem do palco” (Fiúza, 1988: 22) (adoptámos aqui a mesma metodologia).

“Escreve um texto de opinião...”. De facto, as instruções de escrita terão de ser muito bem pensadas, porque delas dependerão o interesse dos alunos, a sua atenção, a sua determinação para a realização da tarefa; elas serão o elemento impulsionador ou, pelo contrário, uma obstrução à acção (se forem desadequadas). Na sua dissertação de Mestrado, Irma Aurelia González chama a atenção precisamente para a importância das instruções de escrita. Através da elaboração de fichas informativas sobre vários aspectos relacionados com o acto de escrever e da reformulação constante das instruções de escrita, esta autora pôde verificar melhorias consideráveis no desempenho dos seus alunos.

Um aspecto geral, relacionado com os articuladores do discurso, é a utilização regular e recorrente da conjunção “pois” (tendência que se verifica igualmente nas composições do 11º ano) com valor causal, usado em substituição de *porque*, *devido a*, *por causa de*: “pois apresenta e critica a sociedade da época”, “pois ainda se aplica à sociedade do século XXI”, “pois assemelha-se muito aos tempos modernos”, “pois de forma animada e atractiva, apresentam os seus empréstimos”. Este facto revela uma necessidade de se trabalhar a construção de texto com os alunos. O uso de “pois” como conector discursivo alude, na minha opinião, a uma transposição do marcador discursivo¹⁰ “pois” (utilizado no discurso oral), para o discurso escrito.

Em termos de mecanismos de coesão lexical, encontramos vários hipónimos: “publicidade”, “televisão”, “rádio”, “imprensa escrita” do hiperónimo “meios de comunicação” e ainda o hiperónimo “onzeiros da nossa sociedade” que tem como hipónimos “bancos”, “empresas que dão créditos”. Há uma certa preocupação dos alunos com a repetição de vocábulos, embora a instrução de escrita não aponte muitas vias a seguir. Uma instrução que poderia ter sido dada de forma a alargar um pouco mais a temática tratada seria uma reflexão sobre a presença e influência da publicidade na vida das pessoas e dos próprios alunos, dando algum exemplo, exprimindo uma opinião, apontando algumas vantagens e desvantagens da publicidade.

*

¹⁰ Em Espanhol, conector e marcador discursivo designam os mesmos elementos, ou seja, são sinónimos. A título de exemplo podemos observar estes dois títulos de obras que analisam os mesmos elementos do discurso, embora de diferentes perspectivas: “*Marcadores del discurso*” de José Portolés (2001) e “*Conectores de la lengua escrita*” de Estrella Montolío (2001). Em Português, referem-se a elementos distintos.

O material do 11º ano que me foi possível recolher diz respeito à composição de um dos testes de avaliação sumativos (elaborado pelas estagiárias). Trata-se do teste em que são avaliados os conhecimentos sobre a obra *Os Maias* de Eça de Queirós. A parte do enunciado respeitante a essa proposta é a seguinte:

GRUPO III

“Falha-se sempre na realidade, aquela vida que se planeou com a imaginação.”
Eça de Queirós, *Os Maias*, p. 714

No contexto actual, os projectos e perspectivas de vida das pessoas tornam-se cada vez mais flutuantes. Escreve um texto de duzentas a trezentas palavras (200-300) em que exponhas a tua opinião sobre este tópico, fazendo referência ao conteúdo do excerto citado.

A actividade de expressão escrita partia de uma frase de *Os Maias* para os alunos expressarem a sua opinião sobre a temática que é abordada na citação, usando alguns argumentos, actualizando ou demonstrando a intemporalidade, a pertinência de frases como esta, consideradas quase máximas, presentes na obra queirosiana.

Uma leitura geral das composições (Anexos 11 e 12) revela grandes carências dos alunos deste nível de ensino, no qual se supõe eles terem já uma bagagem considerável de conhecimentos. Carências que se manifestam a vários níveis: sintáctico, morfossintáctico, lexical, textual. Resultam de uma não planificação, de uma deficiente textualização e de uma revisão inexistente. Os alunos encaram esta parte final do teste de avaliação como algo que “têm de fazer” porque vale muitos pontos. Esse desinteresse reflecte-se, indubitavelmente, no produto final, visto que muitos deles se limitam a escrever um conjunto de frases mais ou menos interligadas, na sua maioria desconexas, ou ligadas erradamente, repetindo informações, introduzindo pequenos cambiantes, com o único objectivo de chegar ao limite mínimo de palavras exigido. Esta predisposição leva a maus resultados, como se pode analisar nas composições em anexo.

Apesar de estes alunos se encontrarem no penúltimo patamar para a conclusão de Ensino Secundário, não me parece que eles o concluam com os conhecimentos que deveriam ter. Um dos grandes problemas dos professores, em níveis de ensino como este, é o facto de julgarem que já não há nada a fazer; que, se os alunos não aprenderam até então, dificilmente conseguirão fazê-lo. É preciso ter sempre presente que é possível uma intervenção eficaz, se não em todas, em algumas áreas do conhecimento da língua.

3.2. Espanhol (12º ano, nível B1-B2)

À semelhança do que ficou dito em relação aos momentos em que se pratica a expressão escrita (EE) na aula de LM, poder-se-á afirmar que na aula de LE eles são igualmente muito escassos. De referir o que também foi já dito que, neste nível de ensino intermédio, se dá ainda mais atenção às destrezas de compreensão em detrimento das de expressão, pela maior complexidade que estas comportam. Não obstante esse facto, também em LE o elemento de avaliação final com maior peso é ainda o teste de avaliação escrito.

Tal como ocorreu nas aulas de Português, estes trabalhos que foram sendo pedidos aos alunos ou eram bastante sucintos e podiam ser feitos no tempo de aula, ou teriam de ser realizados como trabalho de casa, não havendo oportunidade de acompanhar o aluno nessa tarefa e o seu conteúdo teria de relacionar-se, de alguma forma, com a matéria que estivesse a ser leccionada.

O primeiro conjunto de composições (Anexos 13 e 14) diz respeito ao exercício de EE pedido no teste de avaliação diagnóstico na turma I, colocado pela professora responsável pela turma, numa das primeiras aulas. Nele, pede aos alunos que descrevam as suas expectativas em relação à disciplina de Espanhol para o ano lectivo que, então, se iniciava.

Um primeiro aspecto a apontar prende-se com as correcções que foram feitas pela professora (estes materiais foram recolhidos após terem sido corrigidos). Elas indicam os aspectos que são tidos em conta aquando da correcção. Nota-se que incidem mais sobre questões formais: erros ortográficos, confusões linguísticas em algumas formas que advêm da interferência do Português e em que se notam hesitações, construções tipicamente portuguesas, adaptadas ao Espanhol como “tengo la certeza”*. Não há referência à forma como está construído o texto, à organização da informação ou qualquer comentário final que refira os aspectos que devam ser melhorados. Este será um ponto a ter sempre em consideração quando se trabalha a EE com os alunos.

Quanto aos mecanismos de coesão lexical, encontram-se alguns casos de substituição por sinonímia como “expectativas” e “objetivos”, presentes em quase todos os exercícios e, também, “curso” e “año”. Os alunos sentem alguma dificuldade em se desprenderem do enunciado do exercício, no sentido de repetirem quase sempre as

mesmos vocábulos da instrução, pelo que se encontram muitos exemplos de reiteração. Também existem alguns casos de retoma por elipse “es una etapa que se encierra (...) una nueva espera por nosotros”; “los alumnos de mi clase son los mismos”. Apesar de escassos, os exemplos de coesão lexical (e outro tipo de mecanismos) revela a capacidade de os alunos estruturarem os textos, tendo em conta as repetições, tentando evitá-las. Nota-se, sobretudo nos alunos que relêem o produto final do seu trabalho, uma preocupação em reformular os aspectos recorrentes mais evidentes. Um trabalho posterior de reescrita, supervisionado pelo professor e em conjunto com os alunos, traria, obviamente, efeitos benéficos no desenvolvimento deste tipo específico de mecanismos de coesão lexical.

O segundo conjunto de exercícios (Anexos 15 e 16) é o resultado de uma actividade proposta na aula zero na turma H. O exercício e toda essa aula giravam em torno das actividades que se realizam em tempo de férias, tendo como ponto de partida o texto seguinte:

Texto

A las siete de la tarde mis padres se volvieron a Madrid. Antes de irse me repitieron varias veces que me portase bien, que no diese ningún disgusto a mis abuelos. Mamá me dio los últimos consejos mientras se acomodaba en el coche y se abrochaba el cinturón de seguridad.

—Ten cuidado con las bebidas frías, ya sabes que luego tienes problemas con la garganta. No estés mucho tiempo al sol y no te pases las horas en el agua. Come de todo y no te acuestes muy tarde.

Mientras ella hablaba, papá arrancó el coche, metió la marcha atrás e hizo una maniobra para dar la vuelta. Giró a la izquierda y aceleró. Los vi bajar y desaparecer al entrar en la primera curva. Antes, papá tocó la bocina, y mamá miró hacia atrás por última vez, al mismo tiempo que nos decía adiós con la mano. Desde la puerta de la casa, nosotros correspondimos a su despedida.

Ya estaba solo con mis abuelos. Como todos los años. Ellos lo único que deseaban era que me divirtiera, que lo pasase lo mejor posible, que no me pusiese enfermo, que cuando vinieran mis padres me encontrasen bien.

Ahora, que era un poco mayor, confiaban más en mí y conocían mejor a mis amigos. El lunes por la mañana, después de desayunar, cogí la bicicleta y fui a buscar a Martín. Era mi mejor amigo.

Al acercarme a su casa toqué el timbre de la *bici*. No tuve tiempo de llegar hasta su puerta. Unos metros antes lo vi salir a la calle y correr hasta encontrarse conmigo. Nos saludamos y le pregunté por Manolo y José Luis.

—Seguramente estarán en la cama. Llegamos anoche bastante tarde.

— ¿Dónde habéis estado?

—En Asturias.

— ¿Y qué tal lo habéis pasado?

—Estupendamente. ¿Y tú cuándo llegaste? —me preguntó.

—El sábado. Estaré en el pueblo todo el verano. (...)

Molinero Gete, Pelayo (1995). *Un sueño muy extraño*. Col. *Lecturas en español*. Madrid: SGEL

A proposta de trabalho consistia em os alunos atribuírem um título a este texto, um nome à personagem principal e, por fim, imaginarem uma possível continuação da história, ou seja, sugeria-se que escrevessem sobre como teriam sido as férias dos amigos na aldeia (micro-destrezas relacionadas com a competência textual).

O tema da aula motivou a participação dos alunos e o seu empenho nas actividades foi muito satisfatório. O exercício de EE foi pedido como trabalho de casa e quase todos os alunos o entregaram, facto que denota o seu interesse. A leitura das composições evidencia o esforço que os alunos colocaram na sua execução porque, não obstante serem notórias algumas falhas (nível formal), nota-se que realmente se esforçaram por cumprir o objectivo que lhes tinha sido proposto.

Uma das dificuldades mais visíveis dos alunos é a indecisão no que diz respeito ao narrador (ver Anexo 16), em que o aluno começa por usar a terceira pessoa, “Manolo estaba en casa...” e mais adiante o narrador passa a participar da acção ao enunciar “Nosotros pasamos la mañana...”.

Há um maior uso do mecanismo de reiteração “los cuatro amigos” (é utilizado três vezes na mesma composição) embora utilizem outros recursos como a anáfora pronominal “los cuatro amigos”/ “entre ellos”, ou a elipse “y estaban siempre juntos”. Um conjunto de exercícios, elaborados com o propósito de trabalhar os mecanismos de coesão lexical, poderiam ter sido colocados aos alunos a partir, por exemplo de alguns dos seus trabalhos, após a primeira correcção. Esta seria uma estratégia interessante: o

uso de trabalhos dos alunos como material de estudo e de análise, acordando previamente com eles essa possibilidade.

O terceiro conjunto de exercícios (Anexos 17, 18 e 19) diz respeito a uma actividade que partia de uma notícia relacionada com o uso de jornais em suporte físico (papel); discutia-se se o seu uso estaria a ser suplantado pelos jornais em suporte digital. A actividade fazia parte de uma UD subordinada ao tema “As relações entre passado e futuro”. A notícia que serviu de ponto de partida, retirada do *El País* (digital), pode ler-se a seguir:

Feria Internacional del Libro de Guadalajara

Alegrías y angustias para un futuro del periodismo de papel

Responsables de diarios analizan los cambios con Internet

J. C. / P. O. - Guadalajara

A los periodistas de los medios impresos les ha entrado la duda sobre su propio futuro. Y razones no les faltan. La crisis y la tecnología -la disminución de la publicidad por culpa de la primera y la irrupción vertiginosa de Internet- amenazan la manera tradicional de hacer periódicos, y los profesionales del oficio se preguntan cuál es el camino a seguir. Para responder a la pregunta que englobaba el encuentro *¿Hacia dónde y para qué el periodismo del siglo XXI?* se reunieron el domingo en torno a una mesa de la Feria del Libro de Guadalajara Jorge Zepeda Paterson, director de *El Universal*, de México; Paolo Mauri, de *La Repubblica*, de Italia, y Wolfgang Krach, del alemán *Süddeutsche Zeitung*, ambos jefes de Redacción, y Javier Moreno, director de EL PAÍS.

Moreno se preguntó: ¿Qué hacer ante el cambio tecnológico? ¿El periódico tal como lo conocemos está obsoleto como artefacto? ¿Está asegurada la calidad en los diarios digitales? Y adelantó una premisa que, dijo, no se debe abandonar: "La función de un periódico, sea cual sea la forma en que se presente ante los lectores, es sustentar un debate público que garantice la calidad de la democracia". Mauri abogó por conservar "los diarios de papel como los construimos y amamos, como objetos vivos; debemos seguir creyendo en ellos".

Wolfgang Krach y Jorge Zepeda constataron con datos que sus respectivos periódicos tienen más lectores en la red que en el papel, y que además son lectores de edades diferentes y posiblemente con intereses distintos. Tanto uno como otro quisieron ver el fenómeno desde el lado positivo. El director de EL PAÍS abogó porque los periódicos mantengan su agenda en la oferta en Internet. El tono optimista frente a las inquietudes sobre el futuro del periodismo lo puso Mauri. Como estamos en la Feria de Guadalajara, explicó, debemos recordar a Umberto Eco hablando del libro: "Es todavía el medio más económico para difundir cultura; se ha dicho de todo sobre su porvenir. Y ahí está. Lo mismo puede ocurrir con el periodismo de papel. Lo que hay que hacer es defender el buen periodismo".

(Jornal "El País", 02/12/2008)

Era pedido aos alunos, nesta actividade, que, depois de lida e discutida a notícia, eles escrevessem um comentário sobre a mesma, numa "caixa de comentário", colocada para o efeito, tal como fariam *online*.

Nesta aula, o tema que era proposto (jornais em suporte digital vs papel) acabou por sofrer alguns desvios porque se entrou na questão da suposta imparcialidade dos

editores e dos jornalistas, sobretudo no que diz respeito aos diários desportivos. A aula tomou um rumo inesperado (que não tinha sido estipulado no plano de aula), contudo acabou por ser muito mais interessante porque os alunos assumiram o controlo e realizaram um debate sem que tivesse sido proposto. No momento em que me encontrava (a ser avaliada também pelo modo como seguia o plano de aula) a sensação de que o aluno é o centro da aula, o principal agente da sua própria aprendizagem, tornou-se especialmente nítida. A reflexão ocorre não apenas antes da prática lectiva, mas também durante e após. A aula acabou por ser mais interessante para os alunos, apesar de não ter corrido exactamente como planeara. Deste facto adveio uma motivação acrescida por parte dos alunos nas actividades propostas posteriormente, porque o tema era deles conhecido e eles sentiam que tinham algo a dizer.

Uma primeira leitura dos comentários evidencia as dificuldades (ponto de vista mais formal) dos alunos neste nível. No entanto, está patente o seu esforço em construir um comentário coerente com aquilo que foi discutido e comentado na aula, oralmente, e alguns deles recorrem a citações da notícia ou a outras ideias para melhor expressarem a sua opinião. Penso que esta é a principal conclusão a retirar desta actividade. É lugar comum dizer-se que os jovens não se interessam por factos realmente importantes, mas o facto de se mostrarem indignados com a perspectiva do desaparecimento do jornal em suporte físico, transpareceu nos seus comentários.

Em termos de mecanismos de coesão lexical, são bastante escassos, dominando sobretudo a reiteração no que toca à retoma do núcleo lexical principal: “periódico”. No entanto, surgem algumas retomas por sinonímia: “periódico” e “diário”. O trabalho posterior de reescrita, que não foi levado a cabo, evidenciaria os aspectos que os alunos podiam melhorar.

4. Outras propostas de actividades

As actividades que foram apresentadas anteriormente careceram, na sua aplicação ao longo das aulas, de um trabalho posterior de reescrita, de uma análise conjunta com os alunos, pelos motivos que já foram explanados; no entanto, revestem-se de uma importância fundamental para a preparação de estratégias de intervenção numa futura oportunidade. O desenvolvimento de actividades de EE deve observar alguns critérios para que se possa esperar uma concretização eficaz; as actividades

devem ser atractivas, no sentido de irem ao encontro dos interesses e gostos dos alunos, devem ser precedidas de outro tipo de actividades, preparatórias ou de motivação, devem abranger exercícios de pré-leitura e de interpretação de textos, de forma a que os alunos recolham a informação necessária (quer a nível de conteúdos, quer a nível de estruturas textuais) ou um ponto de partida para uma busca posterior. Por outro lado, a proposta de actividades de EE deve contemplar vários tipos de texto, precedido da análise de modelos prototípicos.

É importante ter sempre presente que os momentos que se dedicam à escrita não deviam estar confinados à resolução de testes sumativos ou fichas de trabalho, em que os alunos escrevem unicamente com um propósito utilitário. Seria desejável familiarizar os alunos com a escrita em todas as aulas, promover oficinas de escrita dentro e fora da sala de aula, incentivar a criação de concursos de escrita à semelhança do que já se faz com o concurso nacional de leitura.

Importa lembrar que a escrita não deve ser encarada apenas como um suporte para a aquisição de outras competências, mas sobretudo como uma competência com características próprias, que deve ser objecto de um ensino direccionado para esse fim. É igualmente desejável que as tarefas de EE que se propõem estejam relacionadas com os demais domínios para uma aprendizagem global, buscando os pontos da sua complementaridade.

Conclusão

Neste trabalho, pretendeu-se fazer uma abordagem de algumas matérias relevantes para o desenvolvimento do domínio da Expressão Escrita pelos alunos, em língua materna e língua estrangeira. Devido à dimensão do relatório, não foi possível abordar todas as temáticas, disciplinas, estudos pertinentes que, directa ou indirectamente, tomam parte no complexo processo que subjaz ao ensino e aprendizagem desta macro-destreza. No entanto, fizeram-se opções sempre no sentido de explorar os novos contributos que vêm influenciando a prática docente, que se vêm reflectidos nas reformulações de programas, nas acções de formação para professores e agentes educativos, com o objectivo de uma actualização permanente, colmatando as lacunas que, inevitavelmente, surgem no contacto entre professores e alunos.

A ideia base de que se partiu para o trabalho foi a de que o professor deve munir-se de uma aparelhagem teórica coesa porque “um professor tem sempre que saber *muito mais* do que aquilo que ensina” (Fonseca, 2004: 121-122).

Deste modo, na parte teórica, começou-se por fazer uma abordagem da relação da Linguística com o ensino de línguas, apoiando a ideia da sua desejável interligação, de que o ensino de línguas deverá sempre valer-se dos contributos da Linguística e de outras áreas do saber e de que a prática pedagógica deverá motivar a investigação. Seguidamente, abordou-se a Linguística do Texto e a Pragmática Linguística, numa visão geral, sobretudo no que diz respeito à sua génese, âmbito de estudo e relação com a prática docente. São encaradas como contributos indispensáveis na formação do professor de línguas, actualmente.

Posteriormente, aludiu-se à disciplina da Didáctica das Línguas (DL), materna e estrangeira, disciplina com uma enorme importância na mediação entre os vários contributos que intervêm na prática docente. Na Didáctica das Línguas Estrangeiras enfatizou-se a noção de competência comunicativa como o denominador comum que aflora hoje nos programas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Na DL materna enfatizou-se a noção de texto como unidade superadora da unidade frase, dando relevo à análise e produção de textos como o caminho mais proveitoso a percorrer na exploração e ensino da língua materna e das suas virtualidades.

Seguiram-se algumas considerações acerca do domínio específico da expressão escrita quer na língua materna quer na língua estrangeira. Atentou-se em algumas das

suas especificidades e, num último ponto, fez-se referência a um dos tipos de mecanismos que concorrem para tornar um texto coeso: os mecanismos de coesão lexical, como uma das áreas em que os alunos revelam francas carências.

Na parte II, começou-se por fazer uma breve caracterização do espaço físico e geográfico das instalações escolares onde decorreu o estágio e também do contexto social e económico dos estudantes. Estes aspectos são relevantes para o professor, assim como o conhecimento dos documentos pelos quais a escola se rege: Plano Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades e mais especificamente os Planos Curriculares de Turma. Baseando-se neles, o professor, ciente das características específicas de cada escola e turma, pode preparar-se melhor para a sua actuação pedagógica.

Após essa breve introdução, dá-se início à descrição do percurso que foi trilhado, durante o estágio, e que acabou por condicionar a escolha do tema para este trabalho. Foram expostas, de forma sucinta, as dificuldades do professor estagiário em levar a cabo um plano de trabalho e de intervenção continuados sobre um tópico específico.

Nesta segunda parte, o fio condutor que dirigiu o trabalho foi a tentativa de fazer uma análise crítica e geral dos textos dos alunos, correlacionando-a com o antes exposto nos fundamentos teóricos, sob uma visão mais subjectiva do que constituiu a experiência do estágio para mim. Das aulas assistidas com as orientadores até à própria experiência como docente fui retirando algumas conclusões que, do meu ponto de vista, (e desde logo, passível de objecções), poderiam ser alvo de reformulações. Essas conclusões de cunho mais pessoal foram sendo apresentadas esparsamente ao longo do trabalho e que agora procurarei sintetizar.

A área de estudo da Expressão Escrita acabou por revelar-se bastante negligenciada nas aulas assistidas. As carências que revelam os alunos neste domínio são produto de vários factores que, na minha opinião, não se prendem apenas com as suas capacidades no domínio da leitura (intrinsecamente ligado à produção escrita) e no domínio da escrita propriamente dito. As exigências dos programas dos anos com que trabalhei, sobretudo na língua materna, não dão azo a que se destinem aulas para a aprendizagem da escrita. Os diferentes domínios (Ouvir/ Falar, Ler, Escrever, Funcionamento da Língua) acabam por ser entendidos, na aula, como competências estanques, quando deveria existir uma interligação constante ao longo do ano lectivo. Não obstante, a competência à qual se dá mais importância na avaliação é o suporte físico, o que os alunos conseguem escrever. Desde logo, parece-me essencial que a

avaliação passasse igualmente pela expressão oral. Não estou a afirmar que esses momentos não existam; há momentos «específicos» em que se avalia a Expressão Oral, mas talvez seja aí que resida o maior problema, porque os alunos são chamados a expressar-se oralmente (e afirmo o mesmo para a expressão escrita) num momento determinado (em que sabem que esse período de tempo será determinante para as suas notas finais), quando não foram chamados, ao longo do ano, a exercitar, a treinar, a desenvolver essas capacidades que só se “alcançam” com um treino continuado, persistente. Talvez por estes motivos os alunos se coíbam e recebem os momentos de avaliação, ao invés de os encararem com a naturalidade de quem está preparado. Parece-me que há uma exigência dos alunos “além da conta”; se eles não foram devidamente preparados, não deveriam ser responsabilizados por aquilo que não aprenderam.

Quanto à Expressão Escrita, ela merece ser objecto de atenção redobrada. Se é certo que, neste trabalho, não foi possível levar a cabo o trajecto desejável de acompanhamento dos alunos nas etapas de planificação, textualização, revisão e reescrita, é inegável que esse processo deve ser posto em curso, sendo o professor o principal tutor nesse treino que se adquire. Especial relevo deve ser dada à etapa da reescrita e reescritas, porque é a parte que professor e alunos encaram como menos importante, sendo o texto entregue considerado como produto finalizado e intocável, deixando de lado o melhoramento e intermináveis reformulações de que um texto pode ser sempre objecto. Este aspecto será, sem dúvida, algo a ser estudado no futuro, precisamente pela sua fraca aplicação na sala de aula.

No que diz respeito à área específica dos mecanismos de coesão lexical, ela acabou por ser alvo de uma análise reduzida, devido à sua quase inexistência nos textos dos alunos. Tratando-se de mecanismos de coesão lexical, a sua aprendizagem faz parte do conjunto de técnicas que favorecem a diminuição de repetições nos textos e o enriquecimento vocabular dos mesmos. Podem e devem ser propostos exercícios concretos e específicos desta área de estudo, seguida da sua análise em textos autênticos ou produzidos para o efeito e, finalmente, a sua aplicação por parte dos alunos, levando-os a tomar consciência de que, aquilo que torna um texto como tal, constitui algo que eles podem adquirir, treinar e saber. Explicitar processos como estes aos alunos leva-os a uma maior confiança no seu desempenho e torna-os mais autónomos na sua aprendizagem. O desenho de materiais dirigidos a esta área específica da construção de texto poderá constituir, igualmente, um tema de trabalho interessante para o futuro e que, sem dúvida, gostaria de propor aos alunos, numa próxima oportunidade.

No que diz respeito à primeira parte deste trabalho, as áreas de estudo que poderiam ter sido abordadas são imensas, porque quase todas as ciências (sociais, humanas, económicas, políticas) têm algo a dizer e a acrescentar à intrincada tarefa que é ensinar actualmente. Contudo, será sempre um desafio tentar expandir o que aqui foi exposto.

Como conclusão mais ligada à segunda parte, posso afirmar que ela não está tão completa ou tão desenvolvida como seria desejável. A escassa experiência que detenho como docente poderá ter influenciado esse facto, assim como as próprias actividades, que poderão não ter sido as mais adequadas ao propósito a que se destinavam. Mas igualmente afirmo que será algo a aprofundar no futuro, sobretudo com a ajuda da experiência profissional vindoura, que espero que seja consciente e motivada.

Bibliografia

Bibliografia geral

Alcaraz Varó, E. *et alii* (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp

Amor, Emília (1990). *Didáctica do Português Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora

Babo, Maria Ausenda M. Monteiro (2004). «“Que farei com este texto?” A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais» in Greenfield, John, (org.) *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: Faculdade de Letras, pp.83-92

Barbosa, Jorge Morais (1988-89). «Ensinar Português: que Português e para que fins?» in “Diacrítica” nº 3-4. Braga: Universidade do Minho, pp. 33-45

Beaugrande, Robert de; Dressler, Wolfgang (1983). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman

Brown, Gillian; Yule, George (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press

Canale, Michael (2000). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» in Llobera, Miquel (coord.) *Competencia comunicativa- Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-81

Canale, M.; Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing» in “Applied Linguistics” Vol. 1,1: 1-47

Carvalho, José Herculano de (1979). *Teoria da Linguagem, Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. (Vol. I) Coimbra: Atlântida Editora

Casado Velarde, Manuel (2000). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros

Coseriu, Eugenio (1977). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos

Duarte, Inês (2004). «Aspectos linguísticos da organização textual» (Cap. 5) in Mateus, Maria H. Mira *et alii*. *Gramática da Língua Portuguesa*. (6ªed.). Lisboa: Editorial Caminho, pp. 87-116

Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (1982). (6ª ed.). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. (Ed. Portuguesa orientada por Eduardo Prado Coelho). Lisboa: Publicações Dom Quixote

Estaire, Sheila (1999). «Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo» in Zanon, Javier (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, pp. 53-72

Fernández, Sonsoles (2005). «Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas» in Sánchez Lobato, Jesús *et alii* (Consejo de Redacción). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE*. Madrid: SGEL, pp. 103-122

Figueiredo, Olívia (2003). *A anáfora nominal em textos de alunos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Figueiredo, O. (2005). «As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização» in Figueiredo, O.; Duarte, Isabel Margarida (org.) *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*, Actas do encontro. Porto: Faculdade de Letras, pp. 71-88

Fiúza, Mário (1988). *Auto da Barca do Inferno, Edição didáctica, anotada e comentada*. Porto: Porto Editora

Fonseca, Fernanda Irene; Fonseca, Joaquim (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina

Fonseca, F. I. (1994). «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos» in *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 117-131

Fonseca, F. I. (1994). «A urgência de uma pedagogia da escrita» in *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 147-176

Fonseca, F. I. (2000). «Da Linguística ao Ensino do Português» in Barbosa, Neusa (org.) *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo: Educ, pp. 11-27

Fonseca, Joaquim (1992). «A frase no texto» in *Linguística e texto/Discurso Teoria Descrição Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 227-234

Fuentes Rodríguez, Catalina (1996). *Aproximación a la estructura del texto*. Málaga: Editorial Librería Ágora

Fuentes Rodríguez, C. (2000). *Linguística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros

Girard, Denis (1997). *Linguística aplicada e didáctica das línguas*. (3ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa

Gómez Casan, P.; Martín Viaño, María del Mar (1990) «La expresión escrita: de la frase al texto» (cap. 2) in Gómez, C. P.; Martín V. (org.) *Didáctica de las segundas lenguas Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana

- Koch, Ingedore Villaça (2003). *A coesão textual*. São Paulo: Editora Contexto
- Lima, José Pinto (org. e int.) (1983). *Linguagem e acção – Da filosofia analítica à Linguística Pragmática*. Lisboa: Apáginastantas
- Llobera, Miquel (2000). «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras» in Llobera, M. (coord.) *Competencia comunicativa Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 5-26
- Matos, Sérgio (2005). «Algumas considerações sobre o sub-módulo “Pragmática” na Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário in Figueiredo O.; Duarte I. M. (org.) *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*, Actas do encontro. Porto: Faculdade de Letras, pp. 89-98
- Mendoza Fillola, Antonio; López Valero, Amando; Martos Núñez, Eloy (1996). «Didáctica de la lengua. Aspectos generales» (cap. 1) in *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal Ediciones
- Montolío, Estrella (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Editorial Ariel
- Neves, Dulce Raquel; Oliveira, Vítor Manuel (2001). *Sobre o texto, Contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA
- Portolés, José (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel
- Reyes, Graciela (1990). *La Pragmática Linguística*. Barcelona: Montesinos
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press
- Rodrigues, S. Valente (2001). «A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de Português» in Fonseca F. I.; Duarte, I.; Figueiredo, O. *A linguística na formação do professor de Português*. Actas do Colóquio. Porto: CLUP, pp. 225-237
- Sánchez Pérez, Aquilino (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas, Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL-Educación
- Vilela, Graciete; Duarte, Isabel Margarida; Figueiredo, Olívia (1995). «Metodologia do Ensino do Português» in Carvalho, A. D. (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 227-261
- Vilela, Mário (1995). «Gramática de texto» in *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 307-367

Documentos

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya

Relatório de Avaliação Externa das Escolas: Escola Secundária de Rio Tinto, 10 e 11 de Março de 2008. Inspeção-Geral da Educação; Ministério da Educação
http://www.esec-rio-tinto.rcts.pt/Escol/Docs/Relat_Aval_Ext_403416.pdf

Programas

Coelho, Maria da Conceição (coord). *Programa de Português*, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, ME, 2002 (Homologação)

Fernández, Sonsoles. (Coord. e autora). *Programa de Espanhol* (nível de continuação, 12º ano, Ensino Secundário), Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas ME, 2004 (Homologação)

Programa de Língua Portuguesa (7ª ed.), ME, Vol. II, Ensino Básico, 3º ciclo, 2000

Reis, Carlos (coord). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa, 2008

Anexos

Anexo 1

2.3 Intenta reconstruir este texto como si fueras tú también un participante de esta famosa fiesta. Deberás tener en atención las palabras a negrita, sabiendo que ellas tienen diferentes valores y aquello que escribas tiene una relación directa con ellas.

Debes hacerlo individualmente.

Hoy es el día más aguardado en Buñol. Es el día de la tomatina. Estoy un poco nervioso/a, **pero** con muchas ganas de ver como es.

Todo el mundo viene con sus ropas más viejas **porque** se ve a través de la máquina ya que fue muy

Cuando empiezan a llegar los camiones, la gente muestra
casas de empieza la "matalla".

Es por esas alturas **cuando** empieza la verdadera locura: hay personas
corriendo, hay tomates por todo el lado, en las ventanas, en el suelo, en las personas. Todo está pintado de rojo, incluso las personas y **sin embargo**

A la una de la tarde es **cuando** acaba la lucha y
la limpieza.

Entonces, las personas trazan que para
porque si no lo hacen trazan que limpiarán mucha.

En seguida es el momento de limpiar. **Mientras** las personas
en la plaza
los camiones de limpieza limpian.

Es impresionante que no se
vea ni un solo tomate **cuando** ha existido tan gran batalla.

En ese momento, las casas ya están abiertas, así como los cafes
y **también** los bancos.

Después de tanta diversión es la hora de recuperar las fuerzas y **para eso** hay que ir
para casa tomar una ducha. **Aunque** sólo se celebre esta fiesta una vez al año de personas quedan
esperando.

Esta fiesta no sólo me gusta por la libertad **sino** por la diversión y
comunicación con los ^{vecinos}. ¡Es estupendo! Me he divertido muchísimo, **por**
eso recomiendo que vayan a Buñol en sus vacaciones.

Anexo 2

2.3 Intenta reconstruir este texto como si fueras tú también un participante de esta famosa fiesta. Deberás tener en atención las palabras a negrita, sabiendo que ellas tienen diferentes valores y aquello que escribas tiene una relación directa con ellas.

Debes hacerlo individualmente.

Hoy es el día más aguardado en Buñol. Es el día de la tomatina. Estoy un poco nervioso/a, pero quiere mucho ir.

Todo el mundo viene con sus ropas más viejas **porque** se van a manchar las ropas.

Cuando empiezan a llegar los camiones, la gente **grite**: "tomate", para empezar la fiesta.

Es por esas alturas **cuando** empieza la verdadera locura: y me ponga pronto, hay tomates por todo el lado, en las ventanas, en el suelo, en _____. Todo está pintado de rojo, incluso las personas y sin embargo **yo** estoy toda roja.

A la una de la tarde es **cuando** el último camión se deja y la batalla termina.

Entonces, las personas dejan de lanzar tomates **porque** si no lo hacen pagar una multa.

En seguida es el momento de limpiar. **Mientras** las personas se duchan en las duchas públicas, en la plaza los camiones de limpieza lavan todo con las mangueras volviendo todo a la normalidad.

Es impresionante que no se vea ni un solo tomate **cuando** se vuelve a la plaza.

En ese momento, las casas ya están abiertas, **así como** las tiendas y también los bares.

Después de tanta diversión es la hora de recuperar las fuerzas y **para eso** vamos todos a almorzar hablando de toda la diversión. Aunque sólo se celebre esta fiesta una vez al año es una fiesta muy divertida y muy liberal.

Esta fiesta no sólo me gusta por la libertad sino por de conocer nuevas personas. ¡Es estupendo! Me he divertido muchísimo, **por eso** espero volver a esta fiesta el próximo año.

Anexo 3

Hoje em dia, existem, no Mundo, inúmeros problemas. Problemas inseridos na Humanidade, como crises financeiras, problemas políticos e sociais. Estes problemas, apesar de pequenos, alastram-se por todo o Mundo, causando problemas mais graves como a guerra.

A população, em geral, sente-se culpada pela existência de tantos problemas e isso preocupa toda a gente. Num Mundo assim, muitas vezes a fé é perdida e ninguém pensa que alguma vez haverá solução. Tal coisa não deveria acontecer. Cada pessoa tem o direito de sonhar com um Mundo melhor. Sonhar é fácil e, por vezes, ajuda a acreditar no que, por vezes, não está ao nosso alcance.

O ser Humano sonha com uma vida sem problemas, com um Mundo sem guerra. Este tipo de ajuda a compreender que se deve sempre acreditar na possibilidade de ter uma vida feliz. Por isso, sonhar faz o ser Humano acreditar e ter fé em coisas que, para ele, são boas.

☉ sonhos

Anexo 4

lv

O sonho é importante para o ser humano, porque assim faz com que ele lute por algo que tem fé que consegue.

Para se cumprir a ter fé, primeiro tem de se sonhar. Os sonhos fazem acreditar que tudo é possível. A fé é um sentimento especial, uma força maior que faz com que a pessoa acredite que consegue, ganha força. A fé e os sonhos preenchem-nos a alma. 69

Os sonhos ocupam o nosso descanso, de uma forma positiva. Os sonhos, quase não há limites, sofre-se uma liberdade constante. O prazer de fazer tudo. Abnormalmente, costuma-se sonhar com coisas muito boas. Com o amor da nossa vida, com aquele carro, aquela casa, aquele objetivo... 113

Mas às vezes quando sonhamos muito e cumpramos e entregamos-nos àquilo que estamos a sonhar... a coisa dona tanta vontade, e acordamos. Aí a pessoa põe-se a pensar no sonho tão bom que acabou de ter e cumpra a ter fé para o consegue alcançar.

É isto tudo a fé e o sonho...! 169

Anexo 5

IV - competição

O ~~sonho~~ sonho

O sonho é tirar nos sonhos aquilo que queremos, é imaginar tudo o que desejamos, mas que nunca poderemos ter.

Sonhar é como viver num mundo de fantasia. Onde as regras são de criação livre, existem ~~as~~ coisas de fantasia ~~que~~ e nunca existe proibição.

Acho que todos os noites sonhamos, porque no dia-a-dia as coisas são tantas que nem sempre temos lugar para os sonhos. Sonhamos à noite porque a nossa mente procura preencher um vazio e então vai ao encontro dos nossos desejos. Pensa que nos sonhos é onde a nossa mente trabalha mais interessadamente. Sonhamos porque desejamos algo, ~~os~~ desejamos ~~o~~ algo porque esse algo não está presente nesse momento.

~~Imaginemos um sonho de uma adolescente. Uma adolescente sonha com um rapaz que ama, mas que, infelizmente, não o pode ter pois está na outra lado do mundo. Ela sofre, sofre porque não o pode ter, porque ele é demasiado ocupado e tem imensa gente atrás dele. Então ^{deita-se} deita-se no chão e relaxa, acanhega-se nas lençóis e na almofada e assim começa a imaginar ~~o~~ qual será a sensação de o ter ao seu lado.~~

Abaixar por fechar os olhos e mergulha numa imensidão de imagens vindas da sua mente. Imagina que nunca viverá mas que sonha viverá. Mesmo sabendo que ela não o pode ter, ela continua a acreditar que um dia o terá ao seu lado e diz-lhe o mãe e diz-lhe "vai ficar tudo bem". Fez precisamos todos de ter algo para obter uma resposta para os nossos sonhos. Temos que acreditar que o impossível pode ser possível se lutarmos e tivermos ~~o~~ aquilo que queremos.

Tendo em conta que a vida nos dá altos e baixos, temos que nos lembrar que um dia poderemos sorrir e outro poderemos chorar.

~~Imaginemos~~ ~~Imaginemos~~ Concretizar um sonho é quase tão difícil como apontar um passarinho mas às vezes é como se o passarinho viesse pousar espontaneamente no nosso ombro.

Anexo 6

d) Atmizencia os meus amigos que tinham casa de feições,
B. 25.000.

IV

O meu sonho era um dia ser uma grande educadora de infância, ser reconhecida pelas crianças, ter um grande infantário. Ajudar os necessitados era tudo^o que eu queria, mas sei que não passa mesmo (só) de um sonho, porque para isso fazia de entrear na faculdade e tirar umita boas notas para em algum dia concretizar este sonho. Desde criança que penso que um dia serei educadora. Adorava (mas não também) ter muito dinheiro, não só por mim, mas também para algum dia vir a ajudar os outros. Não queria ter uma casa muito grande mas que não faltasse nada.

~~Depois de crescer~~ Tenho muita fé na "santa esta" é uma santa que eu, desde (de) pequenina, gosto umita. Sempre que quero rezar, eu lho peço alguma coisa, e com ela que eu falo, já lho pedi para, pelo menos, ser uma educadora; posso até não ser famosa, só simplesmente ^{ajudar} ajudar as crianças que os seus pais não podem criar e se tem uma segunda mãe para ~~elas~~ elas.

É (essa) tudo isto é que eu sempre sonhei o sonho um dia vir a concretizar. 194

Anexo 7

25	Escola Secundária de Rio Tinto	
	Língua Portuguesa 9º ano	Turma: B
	Nome: n.º 16	Data: 6. Dez. 2008
Professora estagiária: Margarida Miranda		

Observa as seguintes imagens.

Achas que ainda existem onzeneiros na nossa sociedade? De que forma se manifestam? Demonstra a importância de estudar o *Auto da Barca do Inferno* actualmente, cinco séculos depois de ter sido escrita e, em especial, a importância da cena do Onzeneiro.



No século XXI ainda existem "onzeneiros" na nossa sociedade e a sua procura é cada vez maior. Com a actual crise económica estes "onzeneiros" utilizam a publicidade na televisão, na rádio, na imprensa escrita para oferecerem empréstimos fáceis, mas com juros desproporcionadamente altos, levando as pessoas ao seu adiamento.

Estudar o "Auto da Barca do Inferno" revela-se importante pois, apresenta e critica a sociedade da época que apesar dos quinhentos anos que dela nos separam continua a ter os mesmos problemas, o mesmo tipo de pessoas, pessoas que traem, exploram, mentem, menosprezam outras. No Auto demonstra a sua intemporalidade.

Anexo 8

25
Escola Secundária de Rio Tinto
Língua Portuguesa 9º ano
Turma: B
Data: 8 de Setembro de 2008
Nome: _____
Professora estagiária: Margarida Miranda.

Observa as seguintes imagens.
 Achas que ainda existem *onzeneiros* na nossa sociedade? De que forma se manifestam?
 Demonstra a importância de estudar o *Auto da Barca do Inferno* actualmente, cinco séculos depois de ter sido escrita e, em especial, a importância da cena do Onzeneiro.




A semelhança de outras obras e "Auto da Barca do Inferno" de Gil Vicente, e
 hoje ainda estudada relembra-nos o autor fazer uma crítica à sociedade da sua época,
 aliada ao humorismo.

Ao longo do diálogo de personagens na cena, apresentam-se o onzeneiro, representa-
 tivo de todos aqueles que como ele vivem dos juros exorbitantes, ou seja, por cento, que
 aplicavam aos empréstimos de dinheiro. Atualmente, e de acordo com a minha opi-
 nião, temos que ainda podemos falar da existência de onzeneiros na nossa socieda-
 de.

Os bancos, as empresas que dão créditos não têm exemplos disso pois de forma
 organizada, e atractiva apresentam os seus empréstimos, mas as condições de paga-
 mento e taxas de juro são exorbitantes e mais possíveis.

Por tudo isto, é ainda importante estudar o "Auto da Barca do Inferno" pois
 e apesar de ter sido escrita a cinco séculos é uma peça que em actuação actual, divide
 as opiniões que podemos estabelecer através desta e o presente.

Anexo 9

	Escola Secundária de Rio Tinto	Turma:
	Língua Portuguesa 9º ano	Data:
	Nome:	
Professora estagiária: Margarida Miranda		

Observa as seguintes imagens.

Achas que ainda existem *onzeneiros* na nossa sociedade? De que forma se manifestam?

Demonstra a importância de estudar o *Auto da Barca do Inferno* actualmente, cinco séculos depois de ter sido escrita e, em especial, a importância da cena do Onzeneiro.

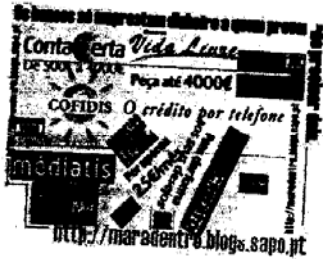


Acho que de uma certa forma, actualmente, ainda existem onzeneiros na nossa sociedade, estes, agora, são os bancos, com os seus empréstimos que depois revelam ter juros um pouco elevados.
É importante, realmente, estudar o "Auto da Barca do Inferno", até mesmo agora, passados cinco séculos, pois, a sociedade daquele tempo ainda se mantém, apesar de ser, agora, umia coisa renovada e de certa forma, tentadora. O tempo passou mas a máquina de "pensar" e "trabalhar", não.

Anexo 10

Escola Secundária de Rio Tinto
 Língua Portuguesa 9º ano
 Nome: _____ Turmas: _____
 Professora estagiária: Margarida Miranda Data: _____

Observa as seguintes imagens.
 Achas que ainda existem *onzeneiros* na nossa sociedade? De que forma se manifestam?
 Demonstra a importância de estudar o *Auto da Barca do Inferno* actualmente, *onzeneiros* depois de ter sido escrita e, em especial, a importância da cena do Onzeneiro.



Sim, mas não onzeneiros propriamente ditos. Estes onzeneiros são os ban-
 cos que emprestam dinheiro cobrando depois com juros.
 O Auto da Barca do Inferno é importante para estudar de hoje em dia,
 pois assemelha-se muito aos tempos modernos, pois retrata o que
 se passa hoje no dia-a-dia. A cena do Onzeneiro é im-
 portante para percebermos como a ganância estomou, des-
 de à cinco séculos atrás.

Anexo 11

Grupo III

A vida essa nunca se deve planejar, devêsse ter umas "notas" do que se preve.

Sim pois, a vida tem que ser vivida, no momento como se fosse acabar passado uma hora, mas essas atitude que se faz nessa hora tem que ser poderosas para que depois desse tempo não se achare que se arrepeu deu do que se fez.

As desilusões do passado, essas toda a gente tem e essas toda a gente os cometeu. Esses erros e essas desilusões, podem ser curadas pelo perdão, pelo respeito e pelo amor. Se não se tiver vontade para se lembrar do que se fez esses erros e desilusões vão passar a dor, a desgosto, alimentado pela esperança e pelo perdão e por muitas vezes o orgulho.

É triste que muitas vezes quem menos esperamos é quem nos dá desgostos, aqueles que nos deviam das esperanças, é quem nos fere, talvez por estarmos à espera quem nós amamos nunca nos vão desapontar e depois quando o faz, doi e doi assereio e quando essa dor não é apagada pelo amor e carinho doi ainda mais e depois aparece a desilusão.

Por isso toda a gente deve viver a vida como se não houve-se mais nada amanhã mas saber que as suas atitudes nunca vão magoar ninguém que se gosta e muito.

III

Nos dias de hoje, pode ser, de mais fácil a concretização de projectos e perspectivas de vida das pessoas.

Hoje em dia, em comparação com os séculos anteriores é mais fácil ter acesso à escola, à saúde, a melhores empregos e melhores salários. Mas infelizmente ainda não está ao alcance de todos, mas ainda encontramos muita desigualdade de oportunidades, mas nas gerações futuras, centrando-se nisso se vai manter mesmo.

Nos se ~~uma~~ ~~abandonamos~~ ~~ben~~ a questão repense que por mais projectos e perspectivas que consigamos concretizar, vamos sempre nos sentir insatisfeitos, ~~queremos~~ sempre o que não temos, assim é o homem por mais que se concretize a massa ~~real~~ imaginação evolui, constantemente.

Mas também qual era o interesse de vida se tudo o que perspectivasse mais se realizasse? talvez perdendo, aquele "importância".

Eu acho que tudo se pode concretizar, depende exclusivamente de nós.

Anexo 13

3. Lee el texto de Bertha Valdés que se encuentra en *esmas.com*. Pon los verbos que están entre paréntesis en el tiempo adecuado. (24 puntos)

Regreso a clases, emocionante pero estresante.

Pronto los niños y niñas entrarán nuevamente a clases y este suceso que se repite X (repetirse) después de cada temporada de vacaciones y que no deja X (dejar) de ser muy, pero muy interesante, en muchos de ellos provoca situaciones de estrés que se manifiestan (manifestarse) con miedo, inseguridad o mucha tensión que puede V (poder) afectar la salud.

Si es la primera vez que ellos van V (ir, ellos) a la escuela, el temor es total, sobre todo por la separación de los padres, la incertidumbre de un "supuesto abandono", el desconocimiento de lo que es un sistema educativo, el conocer a un maestro o maestra que quién sabe cómo será y el enfrentamiento con muchos otros niños y niñas desconocidos no es nada fácil de enfrentar. Es la emoción de estrenar mochilas, uniformes, libros y todo tipo de útiles escolares que se presumirán a los demás.

Es importante comprender que las vacaciones permiten X (permitir) el cambio de ciertos hábitos por lo que es necesario que se vayan ajustando poco a poco, antes del tan ansiado regreso a clases. Hay V (Haber) que recordar que muchos años los niños estarán en la escuela y que esa debe V (deber) ser una etapa de aprendizaje saludable y placentera y no de angustia y temor.

Y, para finalizar...

4. Escribe un texto en el que describas tus expectativas para este curso y los objetivos que pretendes lograr (80-120 palabras). (60 puntos)

Mis expectativas para este curso son optimistas pero un poco resecas una vez que voy a tener examen final a tres asignaturas.

Yo tengo varios objetivos, primero tener un mejor comportamiento, subir la media, entender más, y tal vez entrar en la facultad y tirar el curso.

Me gusta más de conocer a los profesores y ellos enseñan bien. Los alumnos de mi clase son los mismos lo que es bueno porque ya los conozco.

Me voy a sentir más cómoda, para conseguir con que este curso sea mejor que el año pasado.

FIN

Anexo 14

3. Lee el texto de Bertha Valdés que se encuentra en *esmas.com*. Pon los verbos que están entre paréntesis en el tiempo adecuado. (24 puntos)

Regreso a clases, emocionante pero estresante.

Pronto los niños y niñas entrarán nuevamente a clases y este suceso que ~~no repite~~ repite (repetirse) después de cada temporada de vacaciones y que no deja (dejar) de ser muy, pero muy interesante, en muchos de ellos provoca situaciones de estrés que ~~se manifiestan~~ se manifiestan (manifestarse) con miedo, inseguridad o mucha tensión que pueda (poder) afectar la salud.

Si es la primera vez que ~~ellos van~~ ellos van (ir, ellos) a la escuela, el temor es total, sobre todo por la separación de los padres, la incertidumbre de un "supuesto abandono", el desconocimiento de lo que es un sistema educativo, el conocer a un maestro o maestra que quién sabe cómo será y el enfrentamiento con muchos otros niños y niñas desconocidos no es nada fácil de enfrentar. Es la emoción de estrenar mochilas, uniformes, libros y todo tipo de útiles escolares que se presumirán a los demás.

Es importante comprender que las vacaciones permiten (permitir) el cambio de ciertos hábitos por lo que es necesario que se vayan ajustando poco a poco, antes del tan ansiado regreso a clases. Habrá (Haber) que recordar que muchos años los niños estarán en la escuela y que esa debe (deber) ser una etapa de aprendizaje saludable y placentero y no de angustia y temor.

Y, para finalizar...

4. Escribe un texto en el que describas tus expectativas para este curso y los objetivos que pretendes lograr (80-120 palabras). (60 puntos)

Yo tengo muchas expectativas para este curso, más de lo que ~~tenía~~ tenía para los años.
Yo sé que no es fácil y por ese mismo motivo me aliento más motivada en la última clase y por eso ~~me~~ me ~~trabajo~~ trabajo un poco más en el trabajo y dedicación nosotros no alcanzamos nada.
Mis objetivos son terminar este curso con buenas calificaciones y conseguir ir a la facultad, es la única prioridad que tengo en mi vida y me quiero dedicar a eso, así.
Va a ser una clase muy complicada, con muchos problemas importantes que ~~tenemos de concluir~~ tenemos de concluir con éxito, es una etapa que se encierra en el fin de curso pero tengo la certeza que una nueva espera por nosotros.
estoy segura de

FIN

Anexo 15

Las vacaciones

Mientras hablaban de sus experiencias en el año lectivo, Juan (el protagonista de la historia) y su mejor amigo Sebastián llegaron al pequeño descampado, donde jugaban desde niños.

- ¡Ya estaba ansioso por el verano! - Sebastián dice - Estaba harto de las clases.

- Sí, yo también. No me gusta nada despertar temprano -

Juan dice - Pero es verano y tenemos que aprovechar.

Los dos chicos pasaron la mañana hablando y jugando, y después cada uno volvió a su casa para el almuerzo.

Dos horas después, se quedaron en el mismo descampado y María y José Luis aparecieron con una pelota de fútbol.

- Chicos, ¿vamos a jugar fútbol? - Luis preguntó, ya con la pelota en sus pies.

Los cuatro chicos jugaron fútbol la tarde entera, y a la hora de la cena, volvieron a sus casas, pero antes decidieron quedarse el día siguiente en el descampado para jugar e pasar más tiempo juntos.

Hecho por:

12º H Nº 22

Anexo 16

; 12^o H

⇒ el título: "Un día de mis vacaciones"

⇒ el nombre del nuevo protagonista ⇒ Cristiano

⇒ la continuación para el texto... ↓

... Manolo estaba en casa a desayunar con sus padres y José Luis fue a llevar a su hermana al 'guardería'. Entonces, el Martín fue buscar a su tío y nosotros fuimos hasta la playa.

El tiempo estaba bueno, había sol...

Nosotros pasamos la mañana toda en la playa. Por vuelta de la una hora de la tarde nosotros ya ya estábamos en casa. Combinamos para nos encontrarse después del almuerzo, para ir a la casa del Manolo jugar el ordenador.

En casa del Manolo jugamos muchos juegos, fue muy divertido. Por vuelta de las 21:00h de la noche vuelta para casa. Venimos con mis abuelos y nosotros a las 23:00h de la noche.

Anexo 17

2. Cuelga tu comentario sobre la noticia, tal como harías en Internet. No te olvides de la identificación.

Caja de comentario

Usuario:

yo creo que esta noticia abarca con la información más importante acerca del futuro del periodismo de papel.

Pienso también que es importante asegurar la continuidad de uso del periódico, pues tenemos que pensar en las personas que por algún motivo no pueden llegar a el periódico digitalizado.

Anexo 18

2. Cuelga tu comentario sobre la noticia, tal como harías en Internet. No te olvides de la identificación.

Caja de comentario

Usuario:

yo pienso que es necesario hacer algo con relación al cambio tecnológico, y que los periódicos tienen que evolucionar con la tecnología, pero deben su mantener en papel, porque el contacto con el periódico es muy importante para quien lo lee. Tal como ha dicho Mauri: "los diarios de papel como los construimos y amamos, como objetos vivos, debemos seguir creyendo ellos".

Anexo 19

2. Cuelga tu comentario sobre la noticia, tal como harías en Internet. No te olvides de la identificación.

Caja de comentario

Usuario:

en mi opinion los periodicos han falta tanto en papel o internet.
como dice umberto eco "estodavía el medio más económico para difundir cultura..." los periodicos online son interesantes porque permiten a lectur una acción mucho mayor y puede dar su opinion.
#Adavía lo periodico d papel es algo de nuestra cultura y debe ser respectado!
lo más importante es expandir el buen periodismo