



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Manuel António Fernandes Lopes Pereira

**O Papel da Gramática na Coesão e  
na Coerência Textuais**

outubro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Manuel António Fernandes Lopes Pereira

## **O Papel da Gramática na Coesão e na Coerência Textuais**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico  
e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Prof. Doutor António Carvalho da Silva**  
**e da Dr.ª Vanessa Hidalgo**

outubro de 2014

## Declaração

Nome: Manuel António Fernandes Lopes Pereira

Endereço Eletrónico: [latta\\_89@hotmail.com](mailto:latta_89@hotmail.com)

Bilhete de Identidade: 13585471

Título do Relatório:

O papel da gramática na coesão e na coerência textuais

Supervisores:

Prof. Doutor António Carvalho da Silva

Dr.<sup>a</sup> Vanessa Hidalgo

Ano de conclusão: 2014

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_\_ outubro de 2014

Assinatura: \_\_\_\_\_.

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de mais, agradeço aos meus pilares fundamentais que estão na minha família: à minha mãe, pela coragem, dedicação, apoio e força que sempre me ensinou a ter, mesmo quando não se apercebia; à minha irmã, pelo exemplo de vida e pela determinação; ao meu pai, pela postura trabalhadora e pela rigidez, que tanto me ajudaram e prepararam para a vida.

Agradeço ao Professor Doutor António Carvalho da Silva por acreditar nas minhas capacidades para levar este projeto a bom porto, pela persistência e disponibilidade em ajudar e ensinar. Agradeço à Doutora Vanessa Hidalgo pela paciência, dedicação e esforço que empenhou na sua orientação. Foram os ensinamentos destes dois mestres que me tornaram melhor professor e pessoa. Apesar de tudo, ainda tenho tanto para aprender e vontade não me falta, e isso creio dever-lhes.

Também agradeço às orientadoras cooperantes. À professora Fátima Teixeira, pelo seu apoio incondicional enquanto orientadora e pela sua humanidade, que, com certeza, me tocou e motivou quando mais precisava. À professora Helena Real, por todo o apoio, disponibilidade e carinho com que nos recebeu e orientou, salientando a sua atitude positiva.

Agradeço ainda às minhas amigas Cláudia, Sara e Mariana pelo apoio. Já deixamos de ser os pequenos escuteiros, mas hoje e sempre um pedacinho de mim é vosso.

Agradeço ao Pedro Curto, ao Jorge Meneses, ao Miguel Pimenta ao Cláudio dos Santos e, especialmente, ao João Pedro Abreu por me fazerem rir e divertir. Apesar da distância, sei sempre que posso contar convosco na minha vida.

Não poderia deixar de agradecer aos colaboradores da loja 424 que me apoiaram e possibilitaram que este projeto fosse exequível. De facto, houve um grande esforço também da vossa parte. Em particular, à Áurea, à Alice, à Mariana e a tantos outros que preencheram a vida durante estes anos.

Por fim, agradeço à Sofia, à Nita, à Andreia, à Pini e à Vera que, mesmo estando longe, foram incansáveis. Cresci convosco em Braga e continuarei a crescer: nunca vos esquecerei. A Liliana Vasconcelos Rodrigues merece um agradecimento especial, pois este trabalho é também seu. Foram as discussões, a correria e o trabalho árduo que permitiram viver estes dois anos num ambiente de harmonia e verdadeira amizade.

A todos o meu “bem-haja” e um profundo obrigado.



## **RESUMO**

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional e pretende analisar as principais atividades que contribuíram para a realização do Projeto de Intervenção. As práticas pedagógicas tiveram lugar na Escola Secundária Alberto Sampaio, nas áreas de Português e de Espanhol.

Com base nos dados do contexto, nos documentos reguladores e nos Programas das disciplinas foi justificada a pertinência do projeto. Assim, a ponderação dos princípios orientadores, científicos e pedagógicos, assentaram num questionário de avaliação preliminar, na observação direta do contexto das salas de aula e na análise de produções textuais. Com efeito, foram as conclusões deduzidas destes instrumentos que apontaram o saber gramatical como um objeto fundamental da intervenção.

Na disciplina de Espanhol, o objetivo primordial da intervenção pedagógica centrou-se no desenvolvimento da coesão textual através de processos que melhorassem as concordâncias entre sintagmas e entre palavras. Para este fim, a inclusão de novo léxico tendo presente as variáveis de género e número e a atenção redobrada à flexão verbal foram os mecanismos encontrados. Já a coerência textual foi trabalhada pela inserção dos conectores recomendados para os níveis A1-A2 pelos documentos reguladores.

Em relação ao Português, a intervenção concentrou-se no desenvolvimento da coesão e coerência textuais através de mecanismos semelhantes aos utilizados em Espanhol. Todavia, os alunos apresentaram uma maior maturidade linguística, por isso foi-se mais além e promoveram-se os momentos de planificação, redação e revisão textual como ferramentas ao serviço da gramática. O cerne da intervenção em ambos os contextos passa pela comparação de dois textos. O primeiro texto foi escrito na fase de pré-intervenção e o último produzido numa fase final. Esta análise permite perceber a evolução dos alunos e o efeito das estratégias aplicadas durante a intervenção.

Em suma, este estudo teve um impacto positivo nos trabalhos elaborados pelos discentes ao longo do ano letivo. As conclusões indicam um melhor desempenho nos parâmetros de coesão e coerência textuais conseguidos através da sensibilização de todos os intervenientes para a utilidade do ensino da gramática.



## **ABSTRACT**

The present report was prepared as part of the Professional Course Training of the Masters in Portuguese and Spanish Teaching. It aims to analyze the main activities and strategies that contributed to the achievement of this project. All the teaching activities were carried out at Escola Secundária de Alberto Sampaio in both Portuguese and Spanish classes.

The relevance of this project was presented based on data information, regulatory documents and the scholar program of each subject. Thereby, the weighting of the guiding, scientific and pedagogical principles were developed through a preliminary assessment questionnaire, direct observation in the context of the classroom and the analysis of textual productions. Thereafter, the direct conclusions of this preliminary assessment study resulted in the choice of grammar as the focus for this project.

In the Spanish subject, the development of textual cohesion through processes that improve the concordance between phrases and words was designed as the main goal for this educational project. For that purpose, the inclusion of the new vocabulary with the determinant corresponding to the gender and number and the verbal tenses mechanisms were carefully analyzed. Moreover, the textual coherence was evaluated by the insertion of tenses connectors assigned to the A1-A2 levels by regulatory documents.

Regarding to the Portuguese subject, the research project was focused on the development of textual cohesion and coherence through the same tools previously mentioned on the Spanish context. However, the students revealed a greater linguistic maturity, further promoting planning and writing studies as well as textual revisions as a tool for the grammar application. Finally, two different texts produced by the students were used as the core for this intervention. The first one was written in the early stage of the intervention and the last one was produced during the final stage. This analysis provided us the possibility to understand the student's improvements in those subjects as well as the effect of the applied strategies during this research project.

In conclusion, this study had a noticeably positive impact on the work produced by the students throughout the academic year. These findings showed a better performance in the cohesion and textual coherence subjects achieved by the awareness of all stakeholders for the importance of the proper use of grammar.





## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>III</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>X</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	<b>X</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>XI</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I - Contexto e Plano da Intervenção Pedagógica</b> .....	<b>7</b>
1.1. Contexto de Intervenção .....	7
1.1.1. A Escola .....	7
1.1.2. As turmas.....	8
1.2. Documentos Reguladores .....	11
1.3. Plano de Intervenção Pedagógica.....	12
<b>CAPÍTULO II - Fundamentação Científico-Pedagógica</b> .....	<b>17</b>
2.1. Introdução.....	17
2.2. O processo de ensino-aprendizagem da gramática .....	19
2.3. A coesão e a coerência textuais .....	27
2.4. A Coesão Textual .....	30
2.5. A Coerência Textual .....	34
<b>CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO</b> .....	<b>41</b>
3.1. Introdução.....	41
3.2. Fase Inicial.....	42
3.3. A Intervenção Pedagógica na área do Espanhol.....	49
3.4. A Intervenção Pedagógica na área do Português .....	55

3.5. Avaliação da Intervenção .....	61
<b>CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>67</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>71</b>
Anexo I: Grelha de Observação Focalizada de Aulas.....	72
Anexo II: Questionário de Espanhol ( <i>Análisis de Necesidades</i> ).....	74
Anexo III: Grelha de Correção das Atividades de Escrita .....	79
Anexo IV: Glossário dos “Falsos Amigos” .....	82
Anexo V: Exemplo de uma Descrição/ Atividade de Escrita Inicial .....	83
Anexo V: Explicação sobre os “Demostrativos” .....	84
Anexo VII: Ficha sobre o Pretérito Imperfecto del Indicativo.....	85
Anexo VIII: Atividade de Escrita da Fase Final .....	87
Anexo IX: Atividade de Escrita da Fase Inicial (Português). .....	88
Anexo X: Atividade de Divisão e Classificação de Orações. ....	89
Anexo XI: Atividades sobre os Conectores (definição de texto).....	90
Anexo XII: Atividade de Escrita Final. ....	92
Anexo XIII: Exercício de Revisão e Correção de Textos. ....	93

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Modelo de etapas sequenciadas.....	29
Figura 2: Mecanismos de coesão textual .....	33

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico N.º 1: Autoavaliação da competência de escrita.....	44
Gráfico N.º 2: Níveis de preferência pela gramática .....	45
Gráfico N.º 3: Dificuldades do processo de ensino-aprendizagem da gramática.....	45

Gráfico N.º 4: Evolução do desempenho dos alunos nas atividades de escrita de Português.....63

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1: Acrónimo de Hymes .....	24
Tabela 2: Análise dos textos da 1.ª atividade de escrita de Espanhol. ....	51
Tabela 3: Análise dos textos da 2.ª atividade de escrita de Espanhol .....	54
Tabela 4: Análise dos textos da 1.ª atividade de escrita de Português. ....	56
Tabela 5: Análise dos textos da 2.ª atividade de escrita de Português. ....	60



## INTRODUÇÃO

*Os produtos resultantes do uso da língua [...] são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados (DUARTE, 2003: 87).*

A gramática é um domínio essencial no processo de ensino-aprendizagem de línguas. São os processos de coesão e coerência que, em conjunto com a aceitabilidade, a adequação a intertextualidade e a capacidade informativa dos textos, dotam os discursos de sentido e significação (DUARTE,2003). Assim sendo, cada um destes critérios contribui para a textualidade. Para se esclarecer o uso destes termos, importa saber que a aceitabilidade refere-se ao reconhecimento que o leitor faz do texto. Por sua vez, a adequação é a capacidade de articular o discurso ao contexto. Noutra sentido, a intertextualidade permite estabelecer relações com conhecimentos prévios do interlocutor. Como o próprio nome indica, a capacidade informativa está relacionada com a organização e forma de apresentar a nova informação num texto. Por fim, a conectividade torna um texto uma unidade estruturada. Para isso, utilizam-se elementos linguísticos que estão unidos de um modo significativo (coesão) e elementos que permitem estabelecer nexos com o contexto extralinguístico (coerência) (AMORIM & SOUSA, 2013:72).

É atentando ao papel instrumental da gramática que assenta a construção deste Projeto de Intervenção Pedagógica. Posto isto, desenvolver a competência gramatical a fim de melhorar o desempenho da expressão escrita é, sem dúvida, capacitar o aluno de um melhor entendimento da língua em uso.

Antes de mais, é necessário identificar que a Intervenção Pedagógica teve lugar na Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS) no ano letivo 2013/2014. Este projeto teve a participação da turma H do 10.º ano de escolaridade na área do Espanhol (iniciação) e da turma F do 11.º ano de escolaridade na área do Português.

Nesta introdução, procuram-se explicar algumas questões que ajudam a compreender as características deste Projeto. Por isso, apresentam-se o tema, as finalidades, o contexto e a pertinência. Por fim, indicam-se os capítulos que integram este relatório.

## **Tema**

O Projeto de Intervenção apresentou duas dimensões fundamentais: perceber e promover o papel da gramática ao serviço da competência escrita. Contudo, para melhor circunscrever o objeto de estudo, decidiu-se atentar nos mecanismos de coesão e coerência textuais.

Assim sendo, pretendeu-se estimular a consciência linguística dos alunos para que eles adquirissem competências nas componentes nucleares das línguas, mais precisamente na componente escrita. Por conseguinte, as distintas exigências dos contextos de intervenção levaram à utilização de mecanismos e processos diferenciados.

## **Finalidades**

Os distintos instrumentos que permitiram a análise de necessidades dos contextos foram de relevantes para a construção do Projeto de Intervenção. Mais precisamente, a observação focalizada de aulas, a interpretação dos resultados do questionário preliminar e a análise de produções textuais contribuíram para a elaboração de um projeto fundamentado.

A fim de sensibilizar os alunos para a utilidade da gramática surgiu a ideia de valorizar o seu papel instrumental. Por conseguinte, estudaram-se os mecanismos de construção de sentido e referência, maioritariamente pragmáticos e sintáticos, que possibilitam a coesão e coerência textual.

Para além disso, apontaram-se os momentos da escrita como ferramentas que podem servir e estimular a coesão e coerência textual. É neste sentido que se pretendeu desenvolver este trabalho, apelando à utilidade transversal da competência gramatical.

## **Contexto**

A Intervenção Pedagógica foi construída no sentido de verificar a validade dos objetivos propostos no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Posto isto, a dimensão gramatical foi introduzida nas aulas através de distintos mecanismos e de forma gradual.

No caso de Espanhol, numa primeira fase, mostrou-se mais coerente atentar à coesão entre palavras e entre sintagmas e, partindo desses mecanismos, inseriu-se o estudo dos conectores e marcadores discursivos apresentados no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* como os apropriados para o nível A1-A2 iniciação.

No caso do Português, também se partiu da coesão frásica para a construção textual. Numa fase inicial, atentou-se nas concordâncias entre palavras e entre sujeitos e predicados. Posteriormente, utilizou-se a divisão e classificação de orações para sistematizar o estudo da semântica frásica (COELHO, 2002: 14). Por fim, apresentaram-se os momentos de planificação e revisão como processos que contribuem para a coesão e coerência textuais.

As produções textuais dos alunos, em ambos os casos, foram enriquecidas pela abordagem aos conteúdos programáticos. No Espanhol, basearam-se em descrições ou composições de emails. Por sua vez, no Português, os tópicos criticados pela obra *Os Maias* de Eça de Queirós como a Educação ou a importância da caricatura foram os temas eleitos.

### **Pertinência**

No processo de ensino-aprendizagem, o papel da gramática tem variado consoante as diretrizes programáticas (cf. o estudo de SILVA, 2008 – *Configurações do Ensino da Gramática*). No entanto, estes princípios que fundamentaram o ensino da gramática nas línguas provêm de distintos paradigmas didáticos. Assim sendo, este projeto premeia a visão instrumental da gramática, pretendendo a promoção de mecanismos e processos gramaticais que se encontrem ao serviço da competência escrita.

Também os próprios contextos, através da análise do questionário preliminar, da observação direta das aulas e da análise de algumas produções textuais, permitiram concluir que os alunos apresentam dificuldades ao nível da coesão e coerência textuais.

Desta forma, os principais vetores deste projeto procuraram promover a consciência linguística e metalinguística dos discentes. Neste sentido, a aquisição de ferramentas e estratégias que fomentem a competência gramatical, perspetivando a evolução da competência escrita foi a principal eixo da intervenção.

### **Estrutura do Relatório**

A elaboração deste relatório é fundamental para encerrar o ciclo investigativo e formativo que começou no início do ano letivo. A estrutura deste trabalho, pode-se dividir em três capítulos.

No primeiro, realiza-se um enquadramento dos contextos de intervenção, ou seja, apresentam-se a escola e as turmas nas quais se desenvolveu este projeto. Ainda dentro deste



ponto, surge o Plano de Intervenção que permite perceber os principais objetivos, bem como as estratégias que justificam a pertinência deste projeto.

Por sua vez, o segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica do tema do projeto. Desta forma, apresentam-se as teorias que tornaram este trabalho mais consistente.

O terceiro capítulo, abrange a fase da intervenção e avaliação. Logo, encontram-se documentados todos os factos relevantes desde a fase inicial. A observação de aulas, a aplicação de questionários e a análise de produções textuais são seguidas da apresentação de algumas atividades e dos materiais didáticos que contribuíram para desenvolvimento do projeto. Para finalizar, termina-se este capítulo com a avaliação da intervenção. É através da interpretação dos resultados obtidos na comparação efetuada entre textos produzidos pelos alunos numa fase anterior à ação pedagógica e textos posteriores à ação pedagógica que se percebe o impacto das estratégias aplicadas.

Por fim, no quarto capítulo, apresentam-se e as considerações finais. Assim sendo, este capítulo inclui as limitações encontradas ao longo do projeto que, de certa forma, permitem apontar recomendações ou orientações didáticas.

No final, apresentam-se a bibliografia de todas as obras citadas e os respetivos anexos, que foram devidamente assinalados, ao longo do relatório.

De seguida, apresentam-se as características dos contextos, quer da ESAS, quer das turmas. Para melhor se compreender o desenvolvimento da Intervenção Pedagógica também se identificam os objetivos e estratégias deste trabalho.

## **CAPÍTULO I - Contexto e Plano da Intervenção Pedagógica**

Este relatório apresenta numa estrutura encadeada e cada uma das partes apresenta dimensões distintas do trabalho realizado. Por isso, este capítulo esclarece algumas escolhas científico-pedagógicas, principalmente as opções motivadas pelos contextos. A reflexão e questionamento das estratégias delineadas pelo projeto tornam-se fulcrais no sentido de se perceber o alcance destas no desempenho dos alunos. É nesta sequência que, posteriormente, se indicam os princípios gerais que orientaram toda a prática pedagógica.

### **1.1. Contexto de Intervenção**

O período de aproximação e contacto com as diversas realidades do contexto foram de extrema relevância, pois indicaram o rumo que este projeto deveria seguir. Consequentemente, é necessário prestar atenção aos contextos, nomeadamente, à Escola e às turmas onde se inseriu este trabalho.

Depois da análise dos contextos apresenta-se, neste capítulo, o Plano de Intervenção Pedagógica Supervisionada. A construção do Plano será mais fácil de compreender tendo presente as condições e condicionantes dos contextos.

#### **1.1.1. A Escola**

A Intervenção Pedagógica foi desenhada para ser integrada na ESAS. Esta instituição situa-se na freguesia de S. José de S. Lázaro, concelho e distrito de Braga e pertence a uma zona populacional do centro da cidade. A ESAS tem mais de um século, remontando a sua origem a 1884. Contudo, recentemente sofreu uma intervenção, tendo, portanto, excelentes condições de trabalho e aprendizagem.

Para esta instituição, a educação é um meio de promoção e democratização do ensino e da igualdade de oportunidades. Posto isto, pretende promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da cultura, da ciência e do conhecimento, da arte e da tecnologia.

Segundo o relatório da Avaliação Externa conduzida pela Inspeção Geral da Educação e Ciência<sup>1</sup> (IGEC, 2011), a comunidade educativa da ESAS é constituída por uma população estudantil muito heterogénea. Quanto à formação académica dos pais e encarregados de educação, 9,2% têm formação superior e 15,9% secundária e superior. Ao nível de ocupação profissional, 12,9% exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio. Com base

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.esas.pt/files/relatorio2007.pdf> Relatório de Avaliação Externa da ESAS do ano 2007.

neste estudo percebe-se que, na sua grande maioria, os agregados familiares são da classe média-baixa.

Segundo o seu Projeto Educativo (PE), o papel da comunidade educativa nesta escola é fulcral, pois deve orientar e assegurar a continuidade dos projetos em desenvolvimento. Os fortes pilares estruturais do PE da ESAS passam pela missão de estabelecer princípios e valores que regulem um contexto tão heterogéneo. É esta articulação que assume um papel central na vida da comunidade.

A igualdade e democratização de oportunidades, bem como a inclusão social demonstram a preocupação e missão de uma escola pública em proporcionar ofertas e possibilidades à diversidade de indivíduos que esta alberga. Mais do que isso, protege e promove a escola inclusiva e a vertente mais humana deste contexto.

Por tudo isto, a ESAS pretende estimular a participação de todos os indivíduos da sociedade civil no seu processo educativo e na vida da escola, perspetivando a inovação enquanto processo de melhoria das aprendizagens. A fim de conseguir atingir os seus objetivos, a escola oferece uma formação contínua e integral aos alunos nas suas vertentes educativas e social.

Os princípios da Escola Secundária de Alberto Sampaio que se relacionam com este projeto passam pela visão democrática, igualitária e cooperante que caracterizam ambos os projetos. De facto, o contacto com as orientadoras cooperantes, com outros professores e com a comunidade em geral permitiram perceber que a união através da cooperação, o empenho e a igualdade são os princípios basilares da Instituição.

Em suma, este projeto tem na sua base uma visão educativa que promove a Educação como uma ferramenta ao serviço da sociedade e da cultura. Assim, as ofertas que a ESAS difunde em cursos, ateliers, oficinas e grupos demonstram o empenho de toda a comunidade educativa em motivar a participação de todos os alunos e a sociedade civil na construção da instituição.

### **1.1.2. As turmas**

No que toca ao grupo de alunos da turma H, estes pertencem ao 10.º ano de escolaridade de Espanhol (Iniciação A1- A2) do curso científico-humanístico de línguas e humanidade. O grupo é constituído por 21 raparigas e 5 rapazes com idades entre os 15 e os 16 anos.

Em todos os momentos, a turma 10.º H, pelo que tive oportunidade de observar nas aulas de Espanhol, foi, na sua generalidade, bastante participativa e bem comportada, possibilitando aulas produtivas, dado o interesse nas matérias e estratégias utilizadas. Não obstante, houve certos alunos que, por vezes, tiveram posturas e atitudes menos próprias, perturbando o bom funcionamento da aula.

Curiosamente, quanto mais se avançava no ano letivo, mais os comportamentos e atitudes desadequadas em sala de aula se agravavam. Com efeito, a turma calma e sossegada tinha momentos de desordem e desinteresse total. Como seria de esperar, alguns alunos, mais atentos e interessados, contrariavam esta tendência.

Apesar do comportamento menos bom, de forma geral, a evolução do desempenho dos alunos era evidente. Todavia, notava-se uma carência em elementos que servem a conexão de frases e ideias (coesão e coerência textuais). Mais ainda, tratando-se de um nível inicial, era relevante o estudo dos “falsos amigos”, dadas as interferências interlinguísticas. Ao nível da coesão, a necessidade de atentar na concordância entre elementos do mesmo sintagma, por exemplo, nome e adjetivo ou nome e determinante, era evidente.

Ao nível temático, o programa e os documentos reguladores apresentam uma seleção que agradou aos alunos. A descrição de roupas, de comidas e de outras situações reais estimulava os alunos à participação. Para além disso, a utilização de materiais didáticos interativos, como músicas, vídeos e jogos estimulava os alunos a participarem

Assim sendo, o comportamento da turma condicionou a escolha de atividades e temáticas. A forma como se abordavam os conteúdos ia no sentido de responder às necessidades dos alunos e de motivá-los para a aprendizagem. Os resultados foram evidentes e a turma teve boas classificações ao longo do ano. De salientar, que uma grande vantagem desta turma foram as aulas de turnos. As aulas onde a turma se encontrava dividida permitiam um ambiente muito mais proveitoso. Para além disso, permitiam atividades mais dinâmicas, como simulações de vendas, de diálogos ou atividades em computadores.

Desenvolver um projeto de gramática nesta turma era essencial, tendo em conta as dificuldades na coesão e coerência textuais apresentadas. De facto, houve dois erros elementares que os alunos cometiam inúmeras vezes, erros de concordância e erros de interferência da língua materna. Foram estes erros que demonstraram a necessidade de inserir neste contexto o estudo da coesão e da coerência textuais.

Apesar das condicionantes comportamentais, o tipo de atividades e as temáticas que o programa contemplava motivavam os alunos. Tudo isto em conjunto com a construção de materiais didáticos direcionados produziu resultados evidentes, como se demonstrará na construção deste relatório. Por fim, é de salientar o esforço na articulação de todos estes fatores, no sentido de se obterem resultados positivos.

Já por sua vez, a turma F integrava o curso científico-humanístico de ciências e tecnologias do 11º ano de escolaridade de Português. Este grupo era constituído por 28 alunos, 20 rapazes e 8 raparigas. Pode considerar-se uma turma relativamente calma, com um bom ambiente e com resultados satisfatórios nos anos anteriores. No entanto, na disciplina de Português, havia uma heterogeneidade muito grande nas classificações.

Um aspeto que se acredita ter condicionado o desempenho desta turma foi o excessivo número de alunos. De facto, o bom comportamento do grupo possibilitou um bom ambiente de aprendizagem, porém o processo de ensino-aprendizagem poder-se-ia ter melhorado se esta turma fosse menor. Na verdade, a melhoria da gestão e da atenção dedicada a cada aluno colmataria a diferença de conhecimentos evidentes entre alunos. Estes factos permitiram que alguns deles não conseguissem acompanhar o ritmo normal das aulas.

Em contraponto com o Espanhol, esta turma não dispunha de aulas por turnos, logo as atividades mais interativas mostraram-se de difícil aplicação. Acrescentava-se, ainda, como agravante, uma carga horária inferior, sendo que os alunos de Português apenas usufruíam de dois blocos semanais de noventa minutos.

Apesar dos resultados, desde o início das observações, conseguiu perceber-se que os alunos apresentavam dificuldades na construção de textos. Os primeiros textos lidos expressavam ideias soltas e desestruturadas, evidenciando a incapacidade de empregar os conectores. Deste modo, ficou patente a desarticulação e desorganização das ideias, bem como o desconhecimento do sentido dos articuladores que aplicam.

Por fim, a turma de Português enquanto grupo revelou-se uma boa surpresa, pois permitiu a aplicação de estratégias diversificadas, demonstrando sempre motivação e empenho. Finalmente, estabeleceu-se um ambiente de aprendizagem profícuo que promoveu as competências específicas da disciplina e, mais ainda, estimulou as competências gerais (saber ser, saber aprender, saber fazer).

## 1.2. Documentos Reguladores

Os documentos reguladores do ensino do Espanhol e do Português pretendem organizar os conteúdos programáticos que deveriam ser abordados nos respetivos anos letivos. Desta forma, o Projeto de Intervenção desenhou-se tendo em conta as orientações delineadas por estes documentos. Se, por um lado, estes documentos regulam e orientam o ensino das línguas, por outro lado, comprovam a pertinência e adequação do tema.

No caso do Espanhol, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) e o Programa da disciplina de Espanhol homologado pelo Ministério da Educação foram os principais documentos orientadores do trabalho elaborado.

Assim sendo, introduzir na turma de Espanhol (10º H) um projeto que englobou a componente da coesão e coerência textuais foi pertinente. Portanto, consultando o Programa de Espanhol do 10º ano (Iniciação) do Ministério da Educação (ME) sobressai a necessidade de os alunos possuírem ferramentas e estratégias de coesão e coerência discursivas, mesmo que básicas. “Escrever expressões e frases simples isoladas ou relacionadas com os conetores de uso mais frequente, tais como: *y, o, pero, porque*”. (FÉRNANDEZ, 2001: 41)

Também, após a consulta do QECRL, que representa, em conjunto com o PCIC, a base para o ensino do espanhol como língua estrangeira, estes confirmam, uma vez mais, a adequação do tema proposto. Como se constata no QECRL, os alunos que integram esta turma pertencem ao nível previsto por este documento como *A1-A2 – Elementar*, por isso devem ser capazes de “[...] ligar grupos de palavras com conetores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 58). Finalmente, o PCIC alude no seu inventário a “*Tácticas y Estrategias Pragmáticas*” para este nível, a marcadores discursivos, por exemplo, de valência justificativa, contra argumentativa e consecutivos (INSTITUTO CERVANTES, 2006: 257).

Na turma de Português (11.º F), trabalhar uma componente de coesão e coerência textuais foi essencial, pois, como se pode ler no Programa de Português do Ensino Secundário, nos objetivos gerais, será necessário “Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística.” (COELHO, 2002: 7). Como comprova a citação, percebe-se o relevo da gramática enquanto parte fulcral no desenvolvimento das competências comunicativas.

Mais ainda, as orientações presentes em alguns documentos, como programações e grelhas de correção, construídos pelos núcleos de professores das respetivas línguas da Escola Secundária Alberto Sampaio foram bastante úteis. Estes documentos permitiram, uma vez mais, adaptar o projeto ao meio no qual se inseriu e confirmar a pertinência da temática.

Convém também refletir sobre estes documentos e as questões metodológicas que estão neles implícitos. O QECRL, por exemplo, premeia a tolerância e diversidade linguística, pelo que este projeto tentará desenvolver nos grupos, não só as competências específicas de cada língua, mas também as competências gerais.

Em suma, é evidente que todos os documentos oficiais comprovam a relevância deste tema, quer nas aulas de língua materna, quer nas aulas de língua estrangeira. Para além disso, os documentos reguladores internacionais (PCIC e QECRL), nacionais (os programas das disciplinas) e locais (as diretrizes do departamento de Português da ESAS) espelham a pertinência e a adequação da temática aos meios e às estratégias.

### **1.3. Plano de Intervenção Pedagógica**

Tendo presente os princípios de investigação-ação criaram-se mecanismos que permitiram regular e orientar este projeto. No sentido de aumentar a eficácia da ação pedagógica, construiu-se a intervenção assente em objetivos e estratégias. Por se considerar pertinente, apresentam-se, neste ponto, os objetivos, as estratégias e as questões investigativas para as quais se procuraram respostas ao longo de todo o trabalho desenvolvido.

O contexto de intervenção caracterizava-se ao nível macro através do Projeto Educativo da Escola e do Relatório de Avaliação Externa; ao nível do contexto de intervenção mais direto, este caracterizou-se através do relatório dos diretores de turma, da observação focalizada de aulas, da interpretação dos resultados dos questionários de análise de necessidades e da análise da primeira atividade de escrita. Após a contextualização apontar os problemas que deveriam ser abordados, pode perceber-se a pertinência de implementar um projeto que evidenciasse o estatuto da gramática e promovesse a coesão e coerência linguística.

Com efeito, tendo presentes alguns pressupostos investigativos, estabeleceram-se as seguintes perguntas, as quais serviram de orientação durante toda a intervenção:

- Que competências apresentam os alunos no âmbito dos usos gramaticais?
- Estarão os alunos conscientes da importância da competência gramatical enquanto instrumento da língua?

- De que recursos gramaticais dispõem os alunos para estruturar um discurso escrito coeso e coerente?
- Quais as estratégias mais eficazes para consciencializar e desenvolver a coesão e coerência textuais dos alunos?
- De que forma se avalia a gramática como um constituinte fulcral no desenvolvimento da competência escrita?

Por conseguinte, tendo em conta as orientações dos documentos reguladores (*Plan Curricular del Instituto Cervantes* e *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*), os contextos de intervenção, os programas das disciplinas e a pesquisa bibliográfica, definiram-se os seguintes objetivos:

- I. Perceber o papel da gramática no processo de ensino-aprendizagem das línguas.
- II. Aferir a importância das conjunções e locuções conjuncionais para a coesão e coerência textuais.
- III. Desenvolver uma intervenção que clarifique o uso dos conectores como meio de obter coesão e coerência textuais.
- IV. Fomentar a reflexão sobre a aprendizagem dos conectores enquanto ferramenta de utilidade discursiva.
- V. Identificar e demonstrar a utilização de alguns conectores e o seu valor na coesão e coerência textuais.
- VI. Comprovar a progressão no uso de estratégias de coesão e coerência textuais por parte dos alunos.

Foi tendo presente estes objetivos que se criaram estratégias e planearam atividades para se tornar o desenvolvimento da competência gramatical mais eficaz. Assim, orientada pelos dados recolhidos durante a fase de pesquisa a Intervenção Pedagógica desenhou-se de forma ajustada ao contexto e à luz das correntes metodológicas de ensino contemporâneas. De facto, os objetivos apresentados revelam diretrizes linguísticas e metalinguísticas, muita das vezes, suportadas em pressupostos teóricos já bem fundamentados e estudados. Por isso, aferir a importância das conjunções ou demonstrar a utilização de conectores parte das investigações mais atuais disponíveis ao nível da linguística (cf. as investigações de Gisbert (2013) e de Crossley, Dempsey & McNamara (2011)).

A Intervenção Pedagógica foi desenhada para se dividir em três fases bem demarcadas. Na fase inicial do projeto, o trabalho teve um pendor mais analítico; com efeito, elaborou-se uma



investigação do contexto e das temáticas abordadas. Nesta sequência, o registo de observação de aulas foi sistemático. Ainda nesta fase, foi essencial a leitura de documentos que contextualizam a problemática do projeto, uma vez que possibilitam um melhor desenho das estratégias pedagógicas que viriam a ser implementadas. Neste sentido, a criação de questionários ou o preenchimento de grelhas de observação focalizada de aulas (Anexo I) também contribuíram para um melhor desenvolvimento das estratégias. Estas grelhas seguiram diretrizes da publicação de Reis (2011) que pretende orientar e avaliar a observação de aulas. Adicionalmente, a caracterização elaborada pelos diretores de turma foi um elemento que também contribuiu para melhor compreender as particularidades socioeconómicas dos contextos, bem como o Projeto Educativo da Escola e o Relatório de Avaliação Externa.

Também nesta fase sucedeu um momento relevante para o sucesso desta intervenção, nomeadamente, as aulas experimentais. Estas permitiram, não só, um primeiro contacto com as turmas e as suas dinâmicas, como forneceram uma visão do contexto a partir de outra perspetiva. Desta forma, acordou-se, em articulação com as orientadoras, lecionar a aula de Português no dia 21 de novembro de 2013, enquanto a de Espanhol se realizou no dia 6 de novembro de 2013. Este ensaio possibilitou conhecer e vivenciar o contexto da sala de aula enquanto professor, contribuindo para uma visão mais ampla.

Posto isto, partindo dos objetivos estabelecidos, as estratégias a implementar terão por base princípios pedagógicos e investigativos, abrangendo sempre o desenvolvimento das competências de produção escrita.

Neste caso é adequado que as estratégias e atividades sejam capazes de motivar os diversos usos da língua no seu contexto real. Desta forma, o uso da língua deve ser consciente e é nesta linha que se pretende inserir a gramática enquanto objeto de estudo. Não obstante, o trabalho colaborativo ou individual, o desenvolvimento de atividades de escrita e a explicação de conteúdos, que contribuíram para o desenvolvimento deste tema, surgem também como pontos fulcrais no momento dedicado à leção.

De facto, partir das relações estabelecidas ao nível da frase e progredir até alcançar a coesão textual, focalizando o raio de ação nas conjunções e locuções, foi o caminho escolhido. Posteriormente, pretende-se partir para o texto e daí estruturar o paradigma da coerência textual, visando o estudo de articuladores discursivos. Neste sentido, as pesquisas de Beaugrande & Dressler (2010), Mateus (2003), Camps & Zayas (2006), Cassany (1997), Duarte (1998) e outras foram os principais pilares deste estudo.

Como seria de esperar, a abordagem utilizada no Espanhol foi distinta da abordagem empregue no Português. Na verdade, o nível inicial de Espanhol não permitia um avanço tão aprofundado na língua e nos seus usos. Por conseguinte, a intervenção no Espanhol chega ao nível da produção textual, tal como no Português, no entanto tomou-se como principal objetivo trabalhar persistentemente as concordâncias ao nível da frase (sujeitos/predicados e determinantes/nomes). Já no Português, partiu-se da divisão e classificação de orações e dos erros de concordância para as produções textuais. Assim sendo, aplicou-se um princípio bem presente na citação de Silva

é preciso passar das dimensões da gramática da frase, para as que dizem respeito à gramática de texto e à organização dos discursos, pois é aí que se desenvolve a verdadeira capacidade de comunicação por escrito (SILVA, 2008: 104).

Posto isto, o principal motor da intervenção foi a utilização dos momentos de planificação e revisão como mecanismos de obter coesão e coerência textual.

Por fim, na última fase deste processo interventivo e no sentido de afirmar a importância da aprendizagem autorregulada, autónoma e processual, decidiu-se introduzir atividades de autorregulação, promovendo a autonomia dos alunos e o seu espírito crítico. A concluir o ciclo investigativo, sente-se a necessidade da realização de um balanço das atividades e, para comprovar o impacto das estratégias pedagógicas, efetuou-se a comparação do desempenho dos alunos nas duas atividades de escrita, a Português, enquanto no Espanhol, comparou-se o uso dos conetores, assim como a ocorrência de erros de ortográficos. Desta forma, nas duas disciplinas, cada aluno produziu um texto antes da intervenção que foi comparado com um texto produzido após a intervenção. De salientar que no caso do Português as produções textuais foram avaliadas segundo os critérios de avaliação dos exames nacionais, tal como será esclarecido mais à frente. Já no caso do Espanhol, as orientações que permitiram analisar os textos foram as diretrizes dos documentos oficiais (PCIC e QECRL) para o nível A1-A2. Por tudo isto, este relatório pretende relatar com uma visão crítica o trabalho desenvolvido ao longo do projeto.



## **CAPÍTULO II - Fundamentação Científico-Pedagógica**

Após uma análise dos contextos de intervenção, as diretrizes que orientaram todo o trabalho devem ser esclarecidas tendo em conta as investigações mais pertinentes. Note-se que, a ação pedagógica foi sempre articulada com a vertente investigativa do projeto, tal como é característico do método de investigação-ação. Posto isto, as estratégias utilizadas na ação pedagógica apontam a convergência de diferentes fatores, nomeadamente, as especificidades do contexto e as recomendações da literatura especializada.

### **2.1. Introdução**

Como o título indica, *O papel da gramática na coesão e na coerência textuais* retrata o principal tema do presente relatório. Assim sendo, é essencial clarificar o conceito de gramática de coesão e de coerência que este trabalho reforça.

A gramática é, até aos dias de hoje, um conceito fulcral no ensino das línguas. A disciplina que estuda a organização e o funcionamento da língua é, obviamente, incontornável quando se fala de didática da língua. Esta ciência divide-se em vários níveis: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, lexicologia, semântica, pragmática e linguística textual

O tema abordado neste trabalho situa-se no campo da linguística textual. É relevante perceber-se que esta corrente linguística contrariou as teorias que defendiam o estudo da frase como unidade máxima de análise linguística. Com efeito, passou-se de um paradigma que estudava a frase para um paradigma que analisa o texto e o contexto.

Neste sentido, a coesão e a coerência textuais estão inscritas em níveis distintos, tal como define o Ministério da Educação e Ciência (MEC) no Dicionário Terminológico (DT).

Por um lado, a coesão é visível através dos

mecanismos linguísticos que na linearidade do texto instituem a continuidade do sentido entre os diversos elementos da estrutura de superfície textual. Esses mecanismos compreendem processos léxico-gramaticais, de entre os quais se destacam as cadeias de referência, as reiteraões e substituições lexicais (coesão lexical), os conectores interfrásicos (coesão interfrásica) e a ordenação correlativa dos tempos verbais (MEC, 2009: 94).

Por outro lado, a coerência define-se pela complexidade de fatores que engloba. Por isso, o DT identifica dois âmbitos que condicionam a coerência textual, nomeadamente, o âmbito do emissor/escritor e o do leitor/recetor. No caso do escritor, os tipos de texto, as relações de intertextualidade, os núcleos temáticos, os campos lexicais e sintáticos são os principais

mecanismos que contribuem para a construção de sentido. Por sua vez, a capacidade interpretativa e o conhecimento extralinguístico do leitor/recetor influenciam a construção do sentido, ou seja, estas afetam a interpretação de um texto (MEC, 2009: 96).

Tendo em conta tudo isto, pretende-se refletir sobre o uso da gramática, ao serviço da escrita, ou seja, observar as estratégias de coesão e coerência textuais utilizadas.

Desta forma, é essencial dedicar algum tempo à competência gramatical perspetivando a sua utilidade ao nível da competência nuclear escrita. A relevância de integrar as duas dimensões assenta em princípios didáticos claros, por isso integrou-se o estudo da coesão e coerência na competência da escrita. De facto, a promoção e o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, aprofundando a consciência metalinguística é imprescindível à obtenção de resultados satisfatórios nas competências nucleares (oral e escrita) (DUARTE, 1998).

É com base nestes pressupostos que o método de investigação-ação terá por base a gramática, mas perspetivando a sua utilidade enquanto ferramenta de uso discursivo, particularmente através da escrita. Com efeito, a presente investigação tem por base contributos científicos especializados, que identificam e justificam a pertinência da temática abordada ao longo da intervenção pedagógica. São estes estudos que se seguem que permitem analisar o estado do processo de ensino-aprendizagem da gramática em Portugal, principalmente o de Ucha (2007).

Como reconhece Inês Duarte (2000) a subalternização da reflexão gramatical admitida no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, parece ser uma realidade que contribui para o insuficiente desenvolvimento da consciência (meta)linguística dos alunos.

Para se reforçar esta visão são pertinentes os resultados de um estudo levado a cabo pelo Ministério da Educação (ME). Este estudo, com a coordenação de Luísa, Ucha revela que das “competências essenciais avaliadas, aquela [na qual] os alunos evidenciam maiores dificuldades é o conhecimento explícito da língua” (UCHA, 2007: 16). Mais ainda, Ucha afirma uma contradição, pois permite perceber que

os resultados satisfatórios na estruturação e uso de regras da língua em situações de produção textual configuram uma aparente contradição com os resultados obtidos na avaliação do conhecimento explícito da língua, testado geralmente de forma descontextualizada. Pelos resultados negativos obtidos no Grupo II não se poderá concluir que os alunos não conhecem as estruturas da língua em uso, uma vez que, quando avaliadas em situação de produção, como é o caso do Grupo III, conseguem níveis intermédios suficientes. Pode concluir-se, no entanto, que os

alunos não possuem um conhecimento reflexivo e metalinguístico desejável sobre a língua, através do qual o seu desempenho poderia ser superior (UCHA, 2007: 11).

Também a pesquisa elaborada por Maria Cristina Vieira da Silva identifica o débil conhecimento gramatical evidenciado pelos seus alunos. De facto, neste trabalho investigativo a autora verifica que “após terem cumprido 12 anos de escolaridade obrigatória, a maioria dos alunos não revelou conhecimentos gramaticais básicos, nem ao nível do conhecimento metalinguístico, nem sequer ao nível do conhecimento reflexivo sem explicitação” (SILVA, 2010: 28).

Posto isto, a Silva conclui,

as lacunas quanto ao conhecimento gramatical reveladas pelos alunos parecem apenas poder ser explicadas se assumirmos que a competência do conhecimento explícito da língua não foi desenvolvida ao longo do seu processo escolar ou que, tendo-o sido, nunca foi verdadeiramente consolidada (SILVA, 2010: 28).

Em suma, os dados oficiais e as pesquisas corroboram a urgência da implementação de metodologias estritamente conectadas com a visão instrumental da gramática. Assim sendo, a promoção da gramática como uma ferramenta ao serviço das competências nucleares é determinante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Por conseguinte, atentar na frase e nos seus sintagmas como estruturas coesas e no texto como um bloco coerente foi primordial durante as principais atividades da intervenção.

Tendo em conta todos estes dados, no momento da pré-intervenção decidiu-se criar uma oportunidade de observar algumas produções textuais dos alunos, a fim de escrutinar quais as reais dificuldades por eles evidenciadas.

## **2.2. O processo de ensino-aprendizagem da gramática**

Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua (SIM-SIM, DUARTE & FERRAZ, 1997:30).

Historicamente, o ensino da gramática teve várias designações e passou por diversos estados. Por exemplo, até surgir o funcionamento da língua enquanto domínio específico do processo de ensino-aprendizagem nos Programas de Português de 1991, o ensino da gramática tinha perdido a sua força, em detrimento de atividades com pendor mais comunicativo. Para

este facto contribuíram múltiplos fatores, como a associação do ensino da gramática a metodologias centradas na memorização e a renúncia do ensino explícito da língua pelos métodos comunicativos e pós-comunicativos, normalmente, utilizados nas línguas estrangeiras. Não obstante, a instabilidade terminológica dos conceitos que serviam de base para o estudo da gramática também produziam uma força de resistência ao ensino explícito da língua.

Atualmente, confirma-se que o ensino da gramática se efetua de uma forma integrada, isto é, há uma subordinação do processo de ensino-aprendizagem da competência gramatical às competências da escrita ou leitura. Foi esta a visão que se adotou na construção da intervenção e se promoveu no momento da ação pedagógica.

De facto, como podemos comprovar em Coelho *et alii* (2002), as orientações dos documentos reguladores do ME reforçam esta visão metodológica da aprendizagem da língua.

Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística (COELHO *et alii*, 2002: 7).

Como se observa, o documento regulador do ensino do Português (COELHO *et alii*, 2002) reforça uma metodologia integrada de aprendizagem da língua, assim como o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* Por um lado, o PCIC reforça a visão integradora da gramática argumentando que

La concepción general de la gramática que sustenta el inventario responde a una visión de los distintos factores lingüísticos como un todo integrado y, por lo tanto, las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación. (INSTITUTO CERVANTES, 2006:101).

Por outro lado, o QECRL não preconiza nenhuma teoria linguística, mas adverte que os usuários devem procurar manifestar “cuál han decidido adoptar y qué consecuencias tiene esa elección para su práctica” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 110). Com efeito, as diretrizes europeias apesar de não aceitarem nenhuma teoria linguística apontam que o mais relevante no processo de ensino-aprendizagem da competência gramatical é a capacidade de utilizar os recursos de uma língua (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Assim sendo, estes documentos reguladores do ensino do Espanhol aceitam que o essencial da competência gramatical passa pelo reconhecimento dos recursos gramaticais de uma língua e pela capacidade de os pôr em prática.

Não obstante, já desde a década de noventa, alguns estudos alertam para a necessidade de se reavivar o ensino explícito da língua. Portanto, reivindica-se que “o lugar que se pretende dar à lição de gramática como unidade autónoma na aula de Português não é a simples mecanização dos exercícios e de regras” (SILVA, 1994:555).

No plano teórico, surge a necessidade de começar por distinguir *gramática implícita*, ou seja, a capacidade do sujeito criar sequências gramaticais admissíveis, de *gramática explícita*, que remete para o conhecimento sistemático da língua, como se tem vindo a diferenciar desde Chomsky (1986).

A dicotomia entre o conhecimento explícito e o conhecimento implícito de uma língua foi apresentada, em 1982, por Krashen. O autor distinguiu a consciência das aprendizagens da subconsciência do processo de aquisição da língua (GISBERT, 2013).

Com o avanço das pesquisas pedagógicas e linguísticas, percebe-se que a gramática na língua materna é, primeiramente, desenvolvida de forma implícita. Contudo, é através do desenvolvimento da consciência, da capacidade reflexiva e analítica do aluno que ele pode organizar o seu conhecimento implícito.

Conclui-se, então, que o resultado de todo o processo de evolução da aprendizagem de uma língua passa pela reorganização e consciencialização das formas e estruturas da língua. Desta forma, as representações explícitas são produto da capacidade analítica e crítica de um sujeito.

Para além de tudo isto, observa-se em Ellis,

The central issue of the Interface Question is just how much influence there is in the reverse direction, how much do explicit learning and explicit instruction influence implicit learning, and how can their symbiosis be optimized? Subsequent research took up this theme, though now as a better informed interdisciplinary collaboration (ELLIS, 2006: 4).

Por um lado, este autor assume a relevância de se compreender o alcance do conhecimento explícito, ou seja, agora que o processo do ensino gramatical tem vindo a ser estudado é necessário alcançar a maximização deste processo no momento da aprendizagem. Para esse efeito, o defensor desta tese levanta uma questão: como otimizar o ensino explícito da



língua criando um sistema que se dedicasse à construção do conhecimento gramatical, tendo em conta a simbiose entre os saberes, explícitos e implícitos.

Por outro lado, Ellis (2006) apresenta uma proposta fundamental que se tem vindo a cumprir na evolução do ensino da gramática, isto é, demonstra que a colaboração entre a pedagogia, a linguística, a psicologia, as neurociências e outras ciências são o princípio básico para estudos de relevo sobre a aquisição gramatical, quer em língua materna, quer em língua estrangeira. É interessante perceber, como definiu Ellis (1992), que a aquisição de conhecimento implícito envolve três processos fundamentais,

(1) **noticing** (i.e. the learner becomes conscious of the presence of a linguistic feature in the input, where as previously she had ignored it).

(2) **comparing** (i.e. the learner compares the linguistic feature noticed in the input with her own mental grammar, registering to what extent there is a 'gap' between the input and her grammar).

(3) **integrating** (i.e. the learner integrates a representation of the new linguistic feature into her mental grammar) (ELLIS, 1992: 238).

De facto, estes três momentos são pertinentes, pois permitem entender que a postura do aluno perante o conhecimento gramatical é fundamental, uma vez que todos os processos estão dependentes do indivíduo e o professor ocupará sobretudo o lugar de um facilitador de conhecimento.

Não obstante, há um consenso generalizado quanto ao ensino explícito da língua. De facto, há um grande alerta para a pobreza da capacidade linguística e metalinguística dos falantes (nativos ou de língua estrangeira). No sentido de se contrariarem estes factos, o papel do professor surge como um fator fulcral no processo de ensino-aprendizagem de uma língua (DUARTE, 2001: 32).

Uma das dificuldades em estabelecer relações entre o conhecimento implícito e explícito advém das teorias linguísticas e pedagógicas (estruturalismo, cognitivismo gramatical, gramática léxico-funcional, entre outras) e da diversidade que estas admitem. Com efeito, a multiplicidade de princípios e objetivos contraditórios que estas teorias empregam constituem um impedimento à evolução do processo de ensino da competência gramatical. São os diferentes focos das diversas teorias que tornam os objetivos, as estratégias, as abordagens e os métodos completamente distintos.

Deste modo, empregaram-se metodologias que respeitaram os princípios ativos, ou seja, expõem-se os alunos à boa utilização da língua e partindo desses usos exemplificativos, o

professor deveria orientar um processo de reflexão e questionamento. Por último, sistematizam-se as regras, as ocorrências de exceções e desenvolvem-se uma série de exercícios com o intuito de os discentes praticarem o conteúdo versado, ou seja, aplicam-se os princípios do método indutivo.

Assim, a intervenção a este nível pautou-se pelas recentes descobertas pedagógicas subscritas por Alonso Rosario,

[...] en los diez últimos años se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios que prueban la eficacia de las distintas propuestas pedagógicas basadas en el principio de atención a la forma o 'instrucción enfocada en la forma' (**Focus on Form**). Esta atención se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas que tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. En efecto se trata de manipular exteriormente procesos atencionales internos con el fin de facilitar la adquisición (ROSARIO, 2004: 2).

Fica assim evidente que as atividades de teor gramatical deveriam convergir no emprego de uma metodologia focada no processamento do *input*, isto é, torna-se evidente que o aluno de focar-se nos exemplos de língua, para a partir deles decompor o léxico, a sintaxe, a morfologia e analisar o seu contexto.

Posto isto, deve atender-se ao processo de ensino-aprendizagem da gramática tendo por base o princípio didático que promova nos alunos uma atitude reflexiva. Assim sendo, os alunos devem "mais do que conhecer e repetir, (...) compreender e refletir" (BAGNO *apud* SILVA, 2008: 25). Por conseguinte, o estudo da gramática explícita é indiscutível, visto que o desenvolvimento da competência gramatical promove a tomada de consciência de aspetos como a pragmática ou a coesão e coerência textuais.

Neste sentido, Carvalho (2005) refere a importância destas competências serem abordadas de uma forma transversal e explica a relação entre os momentos da escrita (*planificação, redação e revisão*) e as dimensões gramaticais que englobam, particularmente, aspetos pragmáticos, semânticos, sintáticos ou ortográficos.

Também Duarte (1998) corrobora a urgência de uma mudança de atitudes:

[...] estou convicta de que a subalternização que merece nos programas e na prática pedagógica o «funcionamento da língua» assenta num equívoco de consequências dramáticas: o pressuposto de que os alunos podem atingir os níveis de desempenho em cada fim de ciclo na compreensão e expressão oral e escrita através de um praticismo puro, sem que se lhes ensine sistematicamente seja o que for sobre a sua própria língua (DUARTE, 1998:110).

Partindo destes pressupostos teóricos, é adequado implementar um projeto que estimule e promova a língua no seu uso escrito. Em particular, atentando aos conteúdos programáticos era interessante contribuir para a consolidação do conhecimento explícito dos alunos sobre a coesão e coerência textuais.

A implementação de atividades gramaticais fez-se frequentemente nas aulas de língua, tendo sempre presente determinadas condições fundamentais à sua adequação, ou seja, o desenho das atividades deve respeitar a integração numa atividade global como, por exemplo, a escrita de um texto. Assim, tendo em conta a escrita como um processo integrado que engloba distintos momentos, é claro que a gramática também incorpora este exercício. (FLOWER & HAYES, 1981).

Aliás, Hymes (1972) no seu famoso acrónimo “SPEAKING” também definiu que, na estrutura de um ato comunicacional, está incluída a gramática, nomeadamente a pragmática. A componente gramatical é visível, principalmente, através das circunstâncias físicas da interação, da intenção da mensagem, do contexto sociocultural que condiciona a ação e da natureza do emissor e recetor, tal como se observa na figura abaixo.

S	Setting (Marco) Scene (Escena)	Circunstancias físicas de la interacción
P	Participants (Participantes)	Naturaleza del emisor y del destinatario
E	Ends (Fines)	Intención
A	Act sequence (secuencia de hechos)	Estructura del mensaje
K	Key (clave)	Tono del mensaje
I	Instrumentalities (Instrumentos)	Canal y sociolecto
N	Norms of interaction and interpretation (Normas de interacción e interpretación)	Entorno cultural y social que condiciona la interacción
G	Genre (Género)	Género textual en el que se desarrolla la interacción

**Tabela 1:** Acrónimo de Hymes (GISBERT, 2013: 18).

Evidentemente, a adequação do discurso e a sua estruturação está condicionada pelo pela situação comunicativa. Tal como se pode observar na tabela, o contexto, as circunstâncias, o género textual, as subjetividades do emissor e do recetor são condicionantes pragmáticas. Assim

sendo, a reflexão gramatical está interligada com as duas dimensões que identifica Lomas (2003).

A reflexão gramatical assim entendida, contempla duas vertentes da aprendizagem: por um lado, o conhecimento dos procedimentos linguísticos de uma forma instrumental, por exemplo, para rever e modificar aspectos concretos de um texto que se está a rever; por outro lado, o reconhecimento de unidades de código (classes de palavras, estruturas oracionais básicas) vinculado a saberes declarativos explícitos, presentes no uso da metalinguagem para fazer referência as distintas unidades, relacioná-las com outras ou explicitar as suas regras de uso (LOMAS, 2003: 263).

Como está patente neste texto é o uso integrado e transversal da competência gramatical que permite uma reflexão dos procedimentos linguísticos e promove a consciência metalinguística em conjunto com a autonomia do aluno.

Através da tese veiculada por Lomas (2003), é possível comprovar a necessidade de trabalhar os textos em duas dimensões: a primeira atenta à organização linguística e a segunda à atividade discursiva.

É tendo em conta esta dicotomia, que Camps & Zayas circunscrevem como objetivo primordial para o ensino da gramática, um novo modo de relacionar a observação e análise linguística com os usos discursivos e de reflexão metalinguística (CAMPS & ZAYAS, 2006).

Posto isto, os autores, nomeadamente Hudson (1992), Duarte (1998), Camps & Zayas (2006), na construção das suas propostas didáticas fortalecem a postura ativa pela qual o aluno se deve caracterizar. Mais do que isso, reforçam a importância de investigações constantes no sentido de “buscar la coherencia entre la reflexión gramatical y el aprendizaje del uso de la lengua”(CAMPS & ZAYAS, 2006: 8).

Como se sabe desde Chomsky, os humanos possuem uma capacidade inata para adquirir a língua que permite inferir as regras a partir dos modelos recebidos. Assim, deduzimos a gramática, o sistema organizativo e as mostras verbais, que após reformulação são reutilizadas como ferramentas na construção de novos enunciados.

Por conseguinte, encontramos autores como Cassany *et alii* (1997) que ainda seguem a linha de Chomsky, afirmando que “el aprendizaje lingüístico consiste en este ‘descubrimiento’ creativo de reglas y no en la representación monótona de un estímulo” (CASSANY *et alii*, 1997: 305).

Para além do já referido, há uma orientação nas investigações mais recentes, que se prende com duas dimensões da língua: o uso e a forma. Originalmente, o uso e a forma, ou

seja, a gramática das orações e a linguística do texto seguiam caminhos distintos, cada um procurando responder a questões gramaticais dentro dos seus âmbitos. Nos dias de hoje, procuram-se integrar ambas as dimensões. (CAMPS & ZAYAS, 2006).

Na verdade, a pragmática e outras áreas que contribuem para o estudo do discurso têm vindo a ampliar a sua área científica, por isso é legítimo que os modelos como o estruturalismo (análise de estruturas linguísticas e constituintes) tenham perdido força.

Curiosamente, a pesquisa efetuada por Bernardéz (1996) revela que a dicotomia entre sistema e uso está a ficar ultrapassada e abre lugar a uma visão integradora. Logo, como o autor define, nesta nova fase “se busca comprender cómo las condiciones de uso de la lengua determinan en gran medida las propias estructuras” (BERNARDÉZ *apud* ZAYAS, 2006:20).

Por fim, como aponta Gonzalo (2012), são os esforços de várias componentes que permitem fazer evoluir a didática do ensino da gramática, esclarecendo a necessidade de mudança nos métodos, atitudes e objetivos no seu processo de ensino-aprendizagem.

En el camino hacia este consenso ha habido diferentes confluencias: la finalidad social que se atribuye en la actualidad a la enseñanza de las lenguas; las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes y sobre la función de la conciencia metalingüística en el aprendizaje de lenguas primeras o segundas; los avances en el conocimiento de la escritura como un proceso cognoscitivo complejo; los planteamientos funcionales de la lingüística y las aportaciones de la gramática cognitiva [...] (GONZALO, 2012: 89).

Outro ponto essencial no processo do ensino da gramática é o papel do professor. O professor tem um papel central na escolha de textos adequados, no estímulo do processo de busca e na promoção de momentos reflexivos que fomentem a consciência linguística do aluno. Em consequência, uma vez mais o papel do professor é de destaque, visto que terá de dominar conhecimentos explícitos de língua (forma) e, mais além, deverá refletir sobre o discurso demonstrando habilidades ao desconstruí-lo (uso).

Em suma, foram as mudanças referidas ao longo desta análise, como a mudança do objetivo do ensino das línguas, a evolução na investigação linguística, o desenvolvimento da metalingüística e o progresso da investigação na didática das línguas, que proporcionaram transformações profundas no ensino da gramática.

### **2.3. A coesão e a coerência textuais**

A língua é um instrumento de comunicação, no entanto esta possibilidade de partilha e aproximação entre os indivíduos é fonte de mal entendidos e complicações. Antes de mais, importa esclarecer que por texto, nos dias de hoje, se entende “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” como refere Cassany *et alii* (1997: 313). Como o mesmo autor esclarece, um texto apresenta três vetores fundamentais: o seu carácter comunicativo, pragmático e a sua estrutura.

Sendo a linguagem uma atividade simbólica de representação e referenciação, os textos são, por um lado, representações dos nossos conceitos mentais e, por outro lado, construções condicionadas, em grande parte, pelas vivências pessoais. Por isso, podem se observar as conceções de um indivíduo através das representações que o próprio aplica numa situação comunicativa.

Com efeito, percebe-se que é “analizando os textos, perscrutando as formas aí presentes e o modo como elas se organizam, que conseguimos vislumbrar” a atividade processual da escrita (SOUSA, 2010: 112).

Desta forma, a possibilidade analítica das formas e conteúdos patentes num texto pressupõe uma dimensão interpretativa. De facto, é a apresentação de um texto como um local de (re)construção de sentidos que atribui a esta ferramenta um papel de interação entre sujeitos (SOUSA, 2010).

Na verdade, são as possibilidades quase infinitas de leitura e interpretação de um discurso que criam um diálogo extensivo entre o escrito e o leitor. A desconstrução do sentido de um texto é o que, muitas vezes, dificulta a interpretação e, por fim, a interação de um leitor com a obra.

Por conseguinte, Sousa defende que o papel da gramática na construção textual deverá passar pelo sentido de promover a “capacidade de compreensão dos textos que lê e uma maior proficiência na produção de texto” (SOUSA, 2010: 113). Para isso, o texto deveria ser entendido como um exercício prático e objeto de reflexão a distintos níveis.

Consequentemente, a reflexão da prática textual passaria por uma observação analítica das formas e manipulação desse conhecimento. O objetivo final desses exercícios seria permitir aos alunos inferirem as regularidades do bom uso do sistema linguístico. Por último, a sistematização dessas inferências possibilitam aprofundar o conhecimento sobre as estruturas e organização da língua.

Neste sentido, Sousa & Cardoso promovem o ensino explícito da língua admitindo que este deve ocupar-se de explicitar, isto é, tornar consciente o saber mais ou menos inconsciente que o aluno possui (SOUSA & CARDOSO, 2005).

Confluindo os fatores anteriormente enumerados, o tratamento gramatical de um texto deveria pressupor uma reflexão das tipologias textuais, assim como a reflexão extensa sobre os mecanismos sintático-semânticos implícitos à sua redação.

Também Campos (2001) aproxima-se destas ideias e apresenta a relevância de um ensino gramatical integrado.

A definição de interfaces articulando sintaxe, semântica e pragmática no tratamento das questões gramaticais aproxima o aluno do seu objecto de análise, ao consciencializa-lo do porquê/ para quê das operações e valores que vão sendo sucessivamente analisados em configurações específicas (CAMPOS *apud* SOUSA, 2010:150).

Desta forma, percebe-se que houve uma evolução da gramática perspetivando uma abordagem aos conhecimentos gramaticais no domínio da textualidade. Desta forma, a conceção da análise gramatical, nos dias de hoje, valoriza a gramática textual.

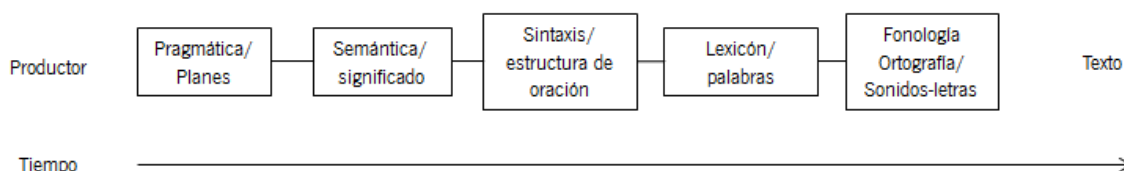
A nova ótica de observação e estudo gramatical permite a exploração de atividades didáticas no campo da sintaxe a partir de uma perspetiva semântica, tendo como centro de investigação da frase o estudo dos verbos, nomeadamente, os argumentos por ele seleccionados e as relações de predicação estabelecidas (SOUSA, 2010).

De entre estes novos pontos que provieram da nova abordagem gramatical, a análise de mecanismos tradicionalmente sintáticos por meio da perspetiva textual e discursiva, revela-se como um ponto de viragem. Reflexos destes factos são as construções frásicas utilizando a passiva, as ordens de palavras nas frases e a utilização das orações relativas, apresentadas ao longo da investigação de Camps & Zayas (2006).

Os dois autores defendem também a construção de Sequências Didáticas de Gramática (SDG) tendo em conta o contexto e os objetivos que as determinam, apresentando, desta forma, diversas opções:

SDG orientada a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura; SDG basadas en la comparación entre lenguas; SDG a partir de conceptos gramaticales explícitos, sintácticos o morfológicos textuales; SDG basadas en la investigación sobre la variación en la lengua oral y/o escrita (CAMPS, 2006: 36).

Consequentemente, as atividades de gramática propostas nas aulas de línguas deveriam, por um lado, ter em conta as necessidades dos alunos e, por outro lado, os objetivos que o professor pretende atingir com aquela intervenção pedagógica. Com esse fim, as propostas apresentadas por Camps (2006) são adequadas.



**Figura n.º1:** Modelo de Etapas Sequenciadas de Beaugrande, 2010:103.

Ainda nesta linha de raciocínio, Zayas refere que a importância do estudo gramatical não deve “recaer sobre cuáles son y cómo son las formas lingüísticas, sino para qué sirven y cuál es la mejor opción en situaciones concretas de uso” (ZAYAS, 2006: 28). Tendo em conta a reflexão patente até ao momento, conclui-se que há uma necessidade de mudança na abordagem pedagógica da gramática.

Tal como sugere a ilustração do modelo de etapas de Beaugrande (2010) é necessário perceber a escrita como um processo complexo, transversal e abrangente. Jimeno acaba por concluir que “un texto bien escrito es aquel que, además de la corrección ortográfica y morfosintáctica, responde a las exigencias – propiedades- de cohesión, coherencia y adecuación” (2006: 39).

Também Cassany *et alii* assume a importância da coerência textual afirmando que “el paso de la frase al texto es muy largo y difícil si entre ambos no existe un puente como el párrafo” (1997: 322).

Em suma, tendo em vista as exigências requeridas na elaboração de um texto, sejam pragmáticas, sintáticas ou lexicais parece relevante focar este estudo atendendo ao papel do ensino da gramática como um contributo para o desenvolvimento da coesão e coerência textuais.



## 2.4. A Coesão Textual

A coesão textual tem vindo, ao longo das últimas décadas, a ser alvo de estudos. Diversos estudiosos como Halliday & Hasan (1976) até Maria Helena Mira Mateus (2003) ou José Gisbert (2013) contribuíram para a clarificação deste conceito. De facto, estas pesquisas caracterizam a coesão textual pela necessidade de recorrer a outro elemento presente no texto, enquanto se realiza a descodificação do sentido de algum referente.

A partir da pesquisa de Halliday & Hasan (1976) assume-se que a coesão textual ocorre quando “the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another” (HALLIDAY & HASAN, 1976: 4). Com efeito, uma falha ao nível da coesão pode levar o leitor a construir um sentido erróneo ou a nem conseguir construir o sentido do texto, daí a importância da coesão textual. Sendo o principal objetivo da escrita a comunicação, uma deficiência textual ao nível da coesão pode tornar o texto incoerente, comprometendo o sentido da mensagem.

Nesta sequência, percebe-se que a coesão e coerência textuais estão definidas como propriedades características da construção de textos. Jimeno (2006) apresenta estas propriedades como sendo necessárias à construção de unidades comunicativas.

De facto, a coesão textual é imprescindível para o cumprimento do objetivo final da comunicação, isto é, a construção do sentido depende intrinsecamente da coesão do enunciado.

Posto isto, identifica-se a coesão como a relação estabelecida entre as orações, dependendo de meios gramaticais diversificados como a pontuação, a sinonímia, as conjunções, os artigos, entre outros. Evidentemente, a codificação e a descodificação do texto que é difundido, está relacionada com a rede de conexões linguísticas nele inscrito (CASSANY, 1997).

Também Halliday & Hasan entendem a coesão textual desta forma: “quando se fala em coesão textual, referimo-nos, na essência, aos mecanismos linguísticos que asseguram a ligação entre os diferentes elementos textuais” (HALLIDAY & HASAN *apud* SOUSA, 2010: 115)

Em todo o caso, a relação construída entre a coesão e coerência justificam-se pela dependência, um enunciado incoerente pode ser perfeitamente coeso e um enunciado sem coesão pode resultar coerente. As peculiaridades apresentadas pela relação coesão e coerência têm sentido, uma vez que dependem de outros fatores, como, por exemplo, o conhecimento prévio dos assuntos, a relação entre os interlocutores, a situação comunicativa e o papel social dos intervenientes. Esta relação de dependência entre coesão e coerência, percebe-se melhor através do exemplo de Gisbert “los conectores, estrictamente, no conectan, sino que ponen de

manifiesto una relación establecida entre las diferentes unidades textuales por parte del autor/emisor” (2013: 95).

De facto, nesta relação ambivalente há um grande indicador que não pode, de forma alguma, ser esquecido, e que é a adequação. A adequação pragmática apresenta um leque de variáveis ao emprego da coesão e da coerência linguísticas. Em conformidade com tudo isto, a adequação pragmática integra na sua génese a intenção comunicativa, o emissor, o recetor e outras dimensões pragmáticas que influenciam a reconstrução do sentido presente nos enunciados.

Tendo em vista a componente pragmática inscrita num texto, é evidente a necessidade de vincular o ensino da coesão textual ao ensino dos géneros textuais. Considerando os géneros textuais compreende-se que distintos fatores pragmáticos (extralinguísticos) impõem diferenciadas características textuais. Pensando-se numa carta, esta difere mediante o seu remente, o motivo e a proximidade entre o emissor e o recetor.

Como identifica o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, a coesão textual, para se concretizar, recorre a três grandes mecanismos “la referencia; la progresión temática y la conexión” (INSTITUTO CERVANTES, s/d).

Recuperando uma ideia fulcral para a obtenção da coesão, a obrigatoriedade de manter o referente (a referência), Jimeno (2006) indica alguns procedimentos que fomentam esse objetivo primordial, apontando a substituição léxica como um processo a exercitar com os alunos.

Com este tipo de atividades, pode evitar-se repetições – anáforas (repetição de um mesmo elemento). Para isso, elenca treze processos de substituição, como, por exemplo, “repetición literal; repetición por medio, repetición parcial de un grupo nominal [...]” (JIMENO, 2006: 47).

Outro ponto de interesse na coesão, ainda atentando à referência, passa pela deixis, ou seja, pelo uso recorrente de expressões ou vocábulos que remetem para o contexto situacional. O uso de referentes reais do discurso através dos deíticos permite apontar pessoas, tempo, espaço, distinguindo-se, por isso, três tipos de deixis: a pessoal (exemplo: emissor/ recetor); a espacial (exemplo: aqui, ai, ali); e a temporal (exemplo: agora, antes, depois) (CASSANY, 1997).

Também a conexão entre as distintas orações de um texto contribuem fortemente para a coesão textual, pois proporcionam a evolução temática. A relação que se estabelece entre as orações de um texto, seja ela de coordenação, subordinação, ou outra, distingue os níveis de

encadeamento entre elas. Normalmente, são as conjunções, locuções e advérbios que contribuem para essa conexão de ideias patente nas orações.

Ainda neste ponto, pode explicar-se a conexão implícita no processo de coesão, visto que os conectores ou marcadores discursivos utilizados no encadeamento das frases e, conseqüentemente, na progressão das ideias são os requisitos de um discurso coeso.

Ao nível da coesão textual, as relações temporais patentes nos tempos verbais mantêm uma relação estrita durante todo o discurso, logo constituem um fator primordial de um desenvolvimento coeso. Com efeito, o tempo e o modo verbal são ditados por condicionamentos pragmáticos e, na verdade, o emprego de certas formas verbais está vinculada a intenções do emissor, ao contexto comunicativo ou ao motivo de enunciação.

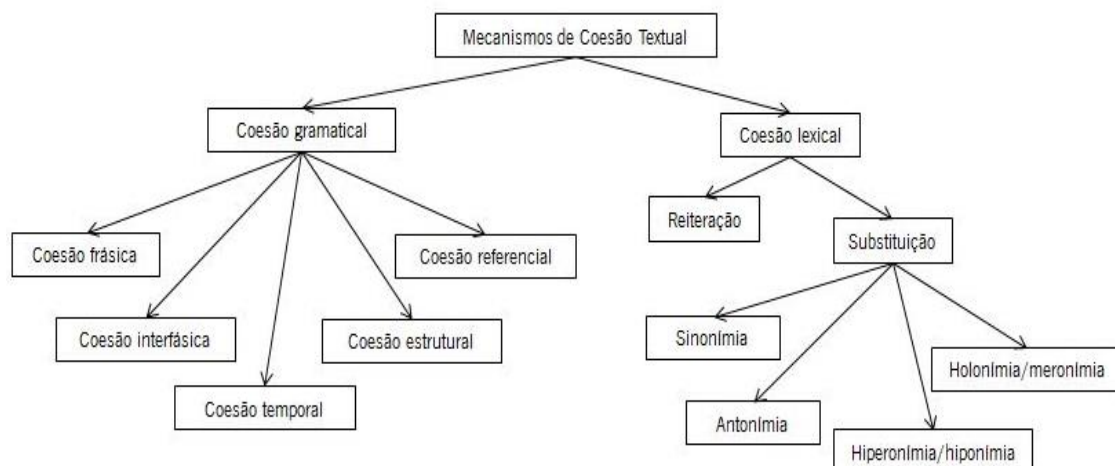
No que toca às ligações semânticas estabelecidas entre as palavras, estas refletem diversos tipos de relações. Pensando nas palavras do mesmo campo ou de temas afetos, estas possibilitam, de certa forma, a coesão necessária a um texto. Por isso, é normal nos textos especializados encontrarem-se terminologias específicas.

Com tudo isto, percebe-se que a coesão retrata as ligações estabelecidas entre as frases de um texto. Uma vez que a coesão tem por base princípios gramaticais sintáticos e influencia as construções textuais, Jimeno (2006: 46) aponta as atividades de substituição como um exercício de reforço a esta capacidade.

Digna ainda de referência é a amplitude das competências tratadas com o intuito de obter a coesão textual; por outras palavras, a coesão textual está intrinsecamente conectada com pressupostos linguísticos (e algumas vezes para-linguísticos). Porém, mais do que isso, requer uma atitude pró-ativa, que se prende com o processo de escrita e a revisão de texto, uma vez que só efetuando a revisão de um texto poder-se-á, por exemplo, utilizar os métodos de substituição.

Recentemente, Mateus (2003), baseada em contributos de Halliday & Hasan (1976), Beaugrande & Dessler (2010), Koch & Travaglia (1999) e outros, sintetiza em esquema vários mecanismos lexicais e gramaticais que promovem a coesão das diversas partes de um texto.

Atentando na ilustração que se segue, percebe-se que a coesão textual, num primeiro nível, está subdividida em dois mecanismos: a coesão gramatical e a coesão lexical.



**Figura n.º2:** Mecanismos de coesão textual (MATEUS, 2003: 90-114).

Por um lado, a coesão gramatical engloba a coesão frásica, interfrásica, temporal, estrutural e referencial. Com efeito, Mateus (2003) vai além da forma esquemática acima representada e identifica que instrumentos contribuem para cada um destes tipos de coesão.

Desta forma, a coesão frásica está assegurada por ligações significativas “entre os elementos linguísticos que ocorrem a nível sintagmático e oracional, na superfície textual” (Mateus, 2003: 90).

No que diz respeito à coesão interfrásica, segundo a mesma autora, esta abrange dois processos: a parataxe e a hipotaxe (subordinação). Por sua vez, a coesão temporal exprime-se através das conexões estabelecidas pela coesão interfrásica, pela utilização de certos tempos verbais, pelas expressões adverbiais ou preposicionais de valor temporal, bem como pelas datas presentes no texto.

Ainda no plano gramatical, a coesão estrutural é praticada através da repetição de traços comuns, assim como, a utilização da mesma ordem de palavras ou da mesma estrutura frásica. Os traços mais recorrentes deste tipo de construção são: tempo, aspeto e diátese, e formam os paralelismos estruturais, sendo estes normalmente acompanhados por processos lexicais coesivos, como a reiteração e a oposição semântica (*ibidem*: 93).

Por fim, a coesão referencial materializa-se “através da utilização de formas linguísticas apropriadas, que os indivíduos designados por uma dada expressão são introduzidos pela primeira vez no texto, já foram mencionados no discurso anterior, se situam no espaço físico perceptível pelo locutor ou pelo ouvinte” (*ibidem*: 115).

Entretanto, a coesão lexical inclui processos de reiteração ou substituição, e estes últimos subdividem-se em sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia. Todos estes processos, ainda segundo Mateus (2003), se caracterizam pela sua contiguidade semântica.

Assim sendo, a reiteração identifica-se pela repetição de expressões linguísticas que comportam traços semânticos idênticos. Já a substituição diverge consoante a relação das expressões linguísticas selecionadas: se partilharem a generalidade dos traços semânticos – sinonímia; se as características semânticas forem opostas – antonímia; se estabelecerem uma relação de classe-elemento – hiperonímia; se estabelecerem uma relação de elemento-classe – hiponímia; se promoverem uma relação todo-parte holonímia; se promoverem uma relação parte-todo – meronímia (cf. MATEUS, 2003: 115).

Em suma, pode concluir-se que a construção de um texto coeso deverá evitar repetições, ter uma pontuação acertada e encadeamento entre orações. Com estas exigências gramaticais, há procedimentos sintáticos, lexicais e semânticos que podem melhorar a habilidade de construir um discurso coeso, por exemplo, as atividades de reescrita e de manipulação são um dos pontos que possibilitam a passagem de textos do estilo “segmentado al estilo cohesionado” (FERRER & GONZALO, 2010: 111).

## **2.5. A Coerência Textual**

Coherent writing has clear connections between ideas, between sentences and between paragraphs (CARROLL, 1990: 7).

A epígrafe de Carroll (1990) espelha as três dimensões que constroem a coerência textual: as ideias, as frases e os parágrafos. É partindo desta trílice vertente que se parte para o estudo da coerência textual.

Nesta linha de raciocínio, é necessário referir que “many expressions have several virtual meanings, but under normal conditions, only one sense in a text”, percebendo-se que, como acabam por concluir os autores, “a text makes sense because there is a continuity of senses [...] this continuity of senses as the foundation of Coherence” (Beaugrande & Dressler, 2010: 84). Assim, a coerência textual remete, de facto, para o sentido e a estruturação da mensagem veiculada no texto. Logo, esta ferramenta prioriza a informação tratada, o seu sentido e estrutura-a de uma forma lógica.

O exemplo mais evidente de uma incoerência textual surge quando um texto é de tal forma desorganizado que repete ideias, mistura significados, evidenciando uma falta de planificação. Então, como a coesão implica um momento da escrita, a coerência está também intimamente relacionada com o momento de planificação, ou seja, o processo de pré-escrita.

Apesar de todas as investigações desenvolvidas no campo da gramática textual, Luna ainda refere que os conceitos de coerência e coesão “a menudo se superponen” (LUNA *apud* CASSANY, 1997: 319). Porém, há características que permitem identificar a coerência textual.

A gestão da informação, ou seja, a seleção da informação pertinente, o cuidado com as redundâncias e a pertinência dos dados apresentados são características que tornam um texto, mais ou menos, coerente. Conjuntamente, o excesso de pressuposições ou de dados implícitos que dificultem a comunicação com o recetor remetem para um discurso incoerente.

Ainda nesta fase, a informação selecionada para um texto é definida por vários fatores externos. Como vimos até então, o contexto de enunciação, a motivação do recetor, os conhecimentos prévios e outros fatores inscrevem distintas normas para a realização de um enunciado. Na verdade, também a coerência textual é afetada pelas condicionantes do contexto de enunciação.

Por outro lado, a qualidade da mensagem transmitida é um dos objetivos característicos da coerência textual. A exposição de ideias claras de forma compreensível, em conjunto com a utilização de exemplos apropriados define um texto coerente. Assim, uma frase clara e de fácil assimilação refletem uma ideia madura e a necessária informação adicional para o entendimento de um enunciado revela uma confusão de ideias (CASSANY, 1997: 320).

Tendo em conta tudo isto, um texto coerente pretende combinar diversos mecanismos gramaticais com intuito de construir um significado completo e variado. Daí poder afirmar-se que um texto coerente permeia-se pela presença de formulações distintas, ou seja, utiliza exemplos, dados gerais, comentários, um manancial de referentes.

Também a estruturação da informação, seguindo variadas lógicas (temporal, relevância, espacial, etc.) é o reflexo de um texto muito coerente. Neste ponto, Dijk & Kintsch (1983) criaram uma bifurcação dividindo a Macroestrutura da Superestrutura, assumindo que

one of the fundamental semantic properties of discourse is that it is coherent. The themes or macrostructures discussed earlier define the global coherence of the discourse. Locally, coherence must be established by the interpretation of relations between sentences, the so-called connection relations (DIJK & KINTSCH, 1983: 90).

Estes autores definem Macroestrutura como o conteúdo semântico da informação ordenado logicamente, ou seja, é a coerência das ideias globais de um texto. Por sua vez, a Superestrutura é a forma como a macroestrutura se organiza. Por isso, Guimarães defende que “uma superestrutura é um tipo de esquema abstrato que estabelece a ordem global do texto” (GUIMARÃES, 1990: 65).

A superestrutura é um esquema que em alguns tipos de textos foi, de certa forma, universalizado. Como defende Cassany (1997), o texto, se for escrito com o propósito de se publicar num jornal, terá, com certeza, a estrutura de uma notícia de jornal, o *lead*, a exposição de dados, as fotos, entrevistas, entre outros constituintes.

O conceito de superestrutura surge como um conceito chave, pois implementou uma nova mudança na didática das línguas. Por um lado, classificou e identificou os tipos de textos e, por outro, permitiu o desenvolvimento da competência textual.

Além de tudo isto, a coerência é observada em duas instâncias: na primeira, analisam-se as capacidades críticas/ reflexivas do autor e, na segunda, atenta-se na importância dos parágrafos. Quanto à capacidade reflexiva sobre o tema, comumente conhecida como “*tema y rema*” (CASSANY, 1997: 321), antevê-se a diferença entre os tópicos conhecidos, até ao momento, sobre a temática e a capacidade produtiva de raciocínios. Com isto, pode observar-se a construção de novos saberes tendo por base matérias já conhecidas e, como seria de esperar, consegue perceber-se a capacidade indutiva dos autores das novas teses.

Quanto aos parágrafos, há uma preocupação bastante relevante e, ao mesmo tempo curiosa, na medida em que se trata de uma unidade significativa e visual. Para além disso, esta marca desenvolve uma ideia e, por norma, permite distinguir temas. Sabendo que os parágrafos retratam temas distintos é possível perceber que as orações pertencentes a um parágrafo estão encadeadas entre si.

A separação de parágrafos por temas permite uma organização textual muito interessante e que, como já se referiu, está intrinsecamente conectada com um momento do processo de escrita, a planificação. Contudo, os parágrafos normalmente marcam os momentos do texto, por exemplo, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Assim sendo, como aponta Cassany, o parágrafo “puede y debe ser un buen instrumento para enseñar/aprender a ordenar las ideas y, en definitiva, para elaborar el texto completo”

(CASSANY, 1997: 322). Afinal, a importância de uma marca visual no processo de textualização é substancial, porque permite uma maior clareza na mensagem.

No entanto, como se verifica na pesquisa de José Gisbert (2013), a perspectiva de um parágrafo como um elemento estrutural do texto é alvo de uma discussão alargada, onde alguns autores estimulam a sua importância e, por oposição, outros criticam.

Na verdade, a principal crítica à visão estruturalista do parágrafo é bastante lógica e explica-se através de um teste que Stern (1976 *apud* GISBERT, 2013) realizou, ao colocar cem professoras de língua inglesa a reconstruir os parágrafos de um texto expositivo-argumentativo e apenas quatro professores utilizaram a mesma distribuição originalmente empregue pelo autor (GISBERT, 2013).

Knoblauch (1981) também contribui para a discussão sobre a relevância dos parágrafos na textualização e afirmou

[...] that paragraphs *can* enjoy structural integrity any time we want them to, just as they *can* feature topic sentences. But we must be careful to distinguish between what writing may look like under diverse conditions and what it must manifest by way of structural characteristics in order to be called writing, in a meaningful sense, at all (KNOBLAUCH, 1981: 60).

De facto, este autor salienta que os parágrafos integram o processo de escrita e resultam da construção do discurso própria da estrutura textual. Por tudo isto, a textualização está dependente do género discursivo e da intenção do autor. Não obstante, há uma grande discussão em torno da unidade visual – parágrafo – no sentido de se entender se engloba princípios mais lógicos e de planificação textual ou se como Stern (1976) defendia não é uma unidade lógica.

Neste estudo utilizaram-se os parágrafos no sentido de promover a coerência textual juntos dos alunos. Assim, trabalhou-se o momento de planificação e, em conjunto, evidenciou-se a utilização de parágrafos como um mecanismo de coerência e organização textual.

Nos dias de hoje, tal como na pesquisa de Gisbert (2013) e de Crossley, Dempsey & McNamara (2011) parece haver um consenso quanto há percepção dos parágrafos enquanto unidades tridimensionais compostas pelo nível: retórico, temático e cognitivo. Mais ainda, Crossley e os seus colegas tentam verificar se há diferenças substanciais na construção dos parágrafos dependendo da sua posição, ou seja, se for um parágrafo inicial difere de um parágrafo final.



É tendo presente alguns destes princípios, que Puértolas, apresenta mecanismos que permitem observar e melhorar a coerência textual, já que

La enunciación de las ideas fundamentales es el punto de partida para la elaboración del esquema de contenidos. Este esquema es un recurso que permite tomar conciencia de la vertebración y jerarquización de las ideas principales y secundarias y representar todo ello gráficamente. Es decir, da cuenta de la unidad y de la coherencia estructural del texto (PUÉRTOLAS, 2005: 204).

Como é possível compreender pela citação, o autor considera fundamental o momento de ordenar as ideias essenciais e efetuar-se um esqueleto de texto, pois tal como se havia referido, a coerência textual está intimamente relacionada com o momento da planificação da escrita.

Com base nas pesquisas de Van Dijk & Kintsch (1983), Puértolas (2005) assume na sua tese três níveis de coerência textual: coerência global, linear e local. A global, como seria expectável, prevê o texto como uma unidade, logo exige que esta cumpra certos requisitos, nomeadamente a utilização de recursos linguísticos que permitam estabelecer uma relação entre o sentido e a intenção do texto. Por sua vez, a coerência linear apresenta-se através da sequência de ideias que se encontra disposta em parágrafos. Este tipo de coerência é sempre relativa à ideia principal do texto, por isso um texto com excesso de informação, com ideias desorganizadas ou a falta de relações entre as ideias apresentadas e a ideia geral torna o texto incoerente. Por fim, a coerência local integra os constituintes das frases e preocupa-se que estas sejam devidamente coerentes para que o interlocutor possa perceber, claramente, a mensagem (PUÉRTOLAS, 2005).

Também Mateus (2003) define que um texto respeita os princípios da coerência textual ou conectividade conceptual, quando

os elementos/esquemas cognitivos activados pelas expressões linguísticas foram conformes àquilo que sabemos ser: a estrutura das situações descritas; as relações lógicas entre situações; as propriedades características dos objectos de um mundo «normal» (MATEUS, 2003: 115).

Nesta linha de raciocínio e em jeito de conclusão, Mateus (2003) subdivide a coerência textual pelas suas características: pelos tópicos (assuntos); pelos seus comentários, que acrescentam informação adicional e constituem a capacidade de produzir novo conhecimento acerca dos tópicos; pelo modo como a seleção dos tópicos é realizada – estrutura temática; e,

por fim, pela forma por que o autor distribui a informação apresentada – estruturação informacional.

No entanto, no sentido de dotar um texto de mecanismos de coerência surgem dois aspectos fundamentais; por um lado, a relevância, que estabelece relações conceptuais entre o tópico e o comentário; por outro lado, a progressão temática, que coincide com a estruturação temática e o bom uso que dela fazemos (MATEUS, 2003).

Uma divisão mais detalhada da coerência textual está presente no trabalho de Platão & Fiorin (1996). Estes autores defendem que a coerência textual agrega múltiplas dimensões: a coerência narrativa que respeita as implicações lógicas entre as partes do texto; a coerência argumentativa que diz respeito às relações de implicação ou de adequação provenientes da argumentação; a coerência figurativa que permite ao leitor compreender o sentido das cadeias de figuras que o autor estabeleceu (PLATÃO & FIORIN, 2009: 261).

Antes de concluir, recuperando as características que apresentam Platão & Fiorin (1996) e Mateus (2003), importa esclarecer que o conceito de coerência depende de fatores extralinguísticos, tal como afirmam Kosch & Travaglia,

a coerência é vista como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto. Essa conexão não é apenas do tipo lógico e depende de factores socioculturais diversos, devendo ser vista não só como resultado de processo cognitivos, operantes entre os usuários, mas também de factores interpessoais como as formas de influência do falante na situação de fala, as intenções comunicativas dos interlocutores, enfim, tudo o que se possa ligar uma dimensão pragmática da coerência (KOCH & TRAVAGLIA, 1999:12).

Em suma, a coerência é uma propriedade que organiza o texto traçando planos e distribuindo a informação. Tem por base, maioritariamente, pressupostos semânticos. Por todas estas características, é a responsável pela construção do sentido que levará à compreensão do significado inscrito pelo texto.



## **CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

No capítulo anterior, apresentou-se a fundamentação teórica que suportou a intervenção pedagógica. Partindo da literatura, relatam-se neste capítulo as principais atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção pedagógica. Desta forma, parte-se das raízes deste projeto, o plano de intervenção, para a ação pedagógica em contexto. No final, apresenta-se a avaliação da implementação deste projeto.

### **3.1. Introdução**

Desde a criação do plano de intervenção, o desenvolvimento integrado das aprendizagens dos alunos foi o objetivo principal deste trabalho. De facto, toda a intervenção se pautou pelo incremento das mais diversas dimensões que englobam a prática pedagógica quando se ensina línguas. É a soma de todas estas dimensões que permite analisar e perceber as decisões implicadas neste projeto.

A essência deste projeto de investigação-ação reside na implementação, avaliação e análise da progressão dos alunos ao nível da coesão e coerência textuais. Não obstante, as dimensões anteriormente referidas não foram esquecidas. Aliás, o estudo do projeto educativo da ESAS, dos documentos reguladores e a cooperação dos orientadores foram essenciais nesse sentido. Mais ainda, a observação direta dos contextos e a realização de um questionário de análise de necessidades conduziu a criação de estratégias e atividades que pretendiam levar ao sucesso deste projeto.

A estrutura deste capítulo pretende ser representativa de todo o trabalho. Assim sendo, o capítulo encontra-se dividido em quatro momentos. Num primeiro momento, apresentam-se os dados recolhidos através da observação livre e da observação focalizada de aulas. Também nesta análise do contexto estão presentes dados recolhidos através de questionário de análise de necessidades. Todos estes instrumentos são relevantes no sentido da criação de atividades que incluam todos os alunos e promovam as diversas competências.

Num segundo momento, encontram-se relatadas as principais atividades realizadas no âmbito do Espanhol. Com efeito, esta análise dos materiais utilizados e dos resultados obtidos permite justificar as opções pedagógicas que se tomaram. O terceiro momento deste capítulo apresenta a mesma configuração, mas no que diz respeito à disciplina de Português. De salientar que nestes dois momentos é realizado um trabalho comparativo com a pretensão de aferir a progressão dos alunos no que concerne à coesão e coerência textuais. Num último momento, é pertinente avaliar a intervenção e o impacto das estratégias adotadas.

Por fim, todo este capítulo sintetiza o trabalho que decorreu durante o ano. É com base nas limitações e nas considerações finais que se construiu o capítulo IV. Neste último capítulo do relatório também são apresentadas as conclusões.

### **3.2. Fase Inicial**

O período de observação de aulas que se realizou ao longo do primeiro semestre (e continuou durante todo o ano) teve um papel fundamental aos mais distintos níveis. Primeiramente, possibilitou um contacto e um estudo do contexto, quer da sala de aula, quer da instituição de ensino na qual se inseriu o estágio profissional. Em segundo lugar, possibilitou uma recolha de dados focalizada do contexto, isto é, permitiu uma oportunidade de observar transversalmente as temáticas na qual se desenvolvia o projeto.

A fase de pré-intervenção foi fulcral para efetuar uma análise de necessidades que possibilitou a definição de vários vetores e levou a um melhor desempenho no momento da intervenção. O levantamento dos dados do agregado familiar da turma, do contexto da escola e a observação de aulas de forma livre, ou seja, sem qualquer instrumento previamente construído para o efeito, permitiu analisar a dinâmica escolar, da turma e, por fim, dos alunos.

Ao mesmo tempo, o contacto com as produções textuais dos alunos permitiram perceber as suas dificuldades reais. Foi desde então que se compreendeu a necessidade em dar um lugar reforçado à gramática no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Partindo destes pressupostos, surgiu uma nova dificuldade. Desta feita, o problema seria encontrar uma temática gramatical comum aos níveis das turmas que se inseriam no projeto, nomeadamente o 11.º ano de Português, língua materna, e o 10.º ano de Espanhol, iniciação a uma segunda língua. Depois de alguma pesquisa (DUARTE, 1998; UCHA, 2007; GISBERT, 2013), foi pertinente a abordagem à linguística textual, mais precisamente à coesão e coerência textuais. Contudo, havia a perceção de que seria um tema delicado a todos os níveis, exigente cientificamente e com pouca adesão por parte dos alunos.

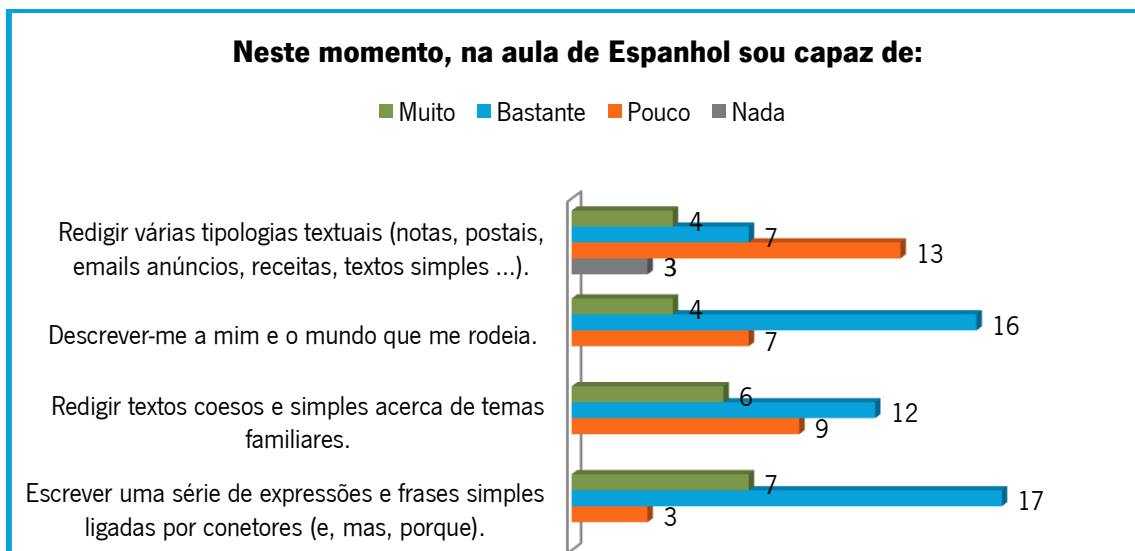
Com efeito, o conhecimento explícito da língua é uma forma de alcançar um desempenho de excelência nas competências (oral e escrita) de uma língua, tal como defende Inês Duarte (1998: 110). Para além de Duarte (1998), também Silva (2008) apresenta a gramática como uma condição necessária “ ao ‘desenvolvimento ‘sustentável’ da capacidade de escrever” (SILVA, 2008: 104).

Após algumas observações livres, criaram-se grelhas de observação focalizada (Anexo I), tendo em conta alguma bibliografia relevante, como por exemplo Reis (2011). O foco destas grelhas é, numa primeira fase, analisar o contexto e as relações entre aluno-professor. Numa segunda fase, tentou-se entender as reações dos alunos, as estratégias e metodologias utilizadas quando se ensinava gramática. As grelhas de observação foram úteis, uma vez que sistematizaram a visão geral que se tinha do contexto e das relações aluno-professor e professor-aluno, e ainda permitiram a desconstrução das metodologias que foram aplicadas na aula.

Neste ponto, apresentam-se também os instrumentos que permitiram construir e identificar os principais problemas da área à qual se pretendia dedicar esta intervenção pedagógica. Posto isto, foi adequado adotar instrumentos diferentes, pois como já foi referido os contextos de intervenção são completamente distintos.

No caso do Espanhol, sendo uma língua estrangeira de iniciação foi mais fiável a realização de um inquérito inicial que permitisse construir noções básicas da consciência linguística dos alunos. Efetivamente, pretendia-se verificar qual o grau de preferência dos alunos pela gramática e, para além disso, vislumbrar quais as principais carências ou problemas que eles encontravam no momento de desenvolver esta competência. A análise do questionário de aferição de Espanhol (Anexo II) realizado na fase de pré-intervenção segue uma lógica que pretende compreender melhor o contexto de intervenção.

Posto isto, o tratamento de dados foi realizado e, seguidamente, apresenta-se uma seleção de gráficos que são relativos à gramática, logo concernem o tema objeto da minha pesquisa e intervenção, daí a sua pertinência neste relatório. De salientar, que neste questionário participaram vinte e sete alunos do 10.º ano.



**Gráfico N.º 1** - Autoavaliação da competência de escrita.

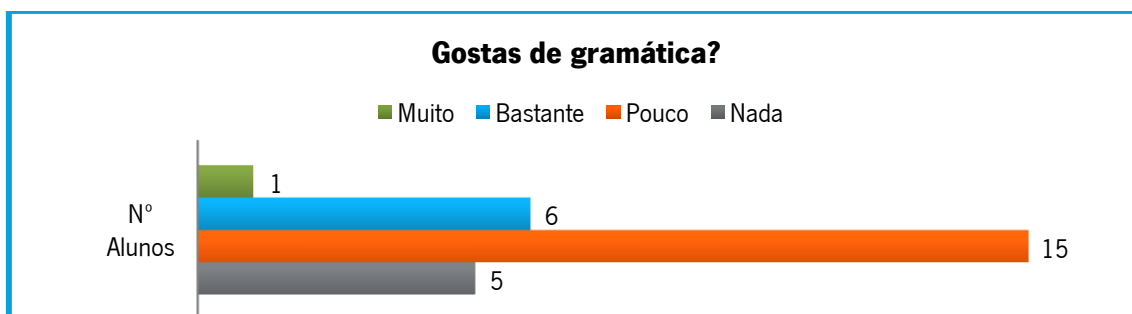
Com esta pergunta pretendia-se que os alunos realizassem uma autoavaliação. Na verdade, queria perceber-se em que níveis os alunos se inserem, nomeadamente, o nível A1 ou A2. Nesta questão, utilizam-se os documentos de referência para regular o ensino de espanhol como língua estrangeira, ou seja, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Desta forma, os descritores destes documentos foram empregues no questionário de forma a integrar os alunos em níveis conforme as suas capacidades.

Verifica-se, pois, que os alunos têm dificuldades em redigir tipologias textuais diversificadas, sendo que treze em vinte e sete afirmam ter pouca capacidade de redação de diferentes tipos de textos. Não obstante, quando esse texto engloba uma descrição do mundo conhecido os alunos sentem-se bastante capazes de a realizar. Quanto à coesão e coerência textuais, dezoito alunos afirmaram conseguir realizá-la com as devidas limitações, ou seja, sempre perspetivando o nível que o grupo integra (nível elementar/básico).

Posto isto, a alínea *redigir textos coesos e simples acerca de temas familiares* encontra na maioria dos alunos uma resposta positiva. Tal como na alínea seguinte, *escrever uma série de expressões e frases simples ligadas por conetores (e, mas, porque)*, na medida em que há uma maior quantidade de alunos a afirmar o uso destes conetores.

É evidente a falta de preparação quanto à redação de diferentes tipologias textuais, visto que dezasseis alunos respondem negativamente quando questionados sobre este tema. Porém, não se pode nunca esquecer que o questionário se realizou em dezembro, ou seja, numa fase

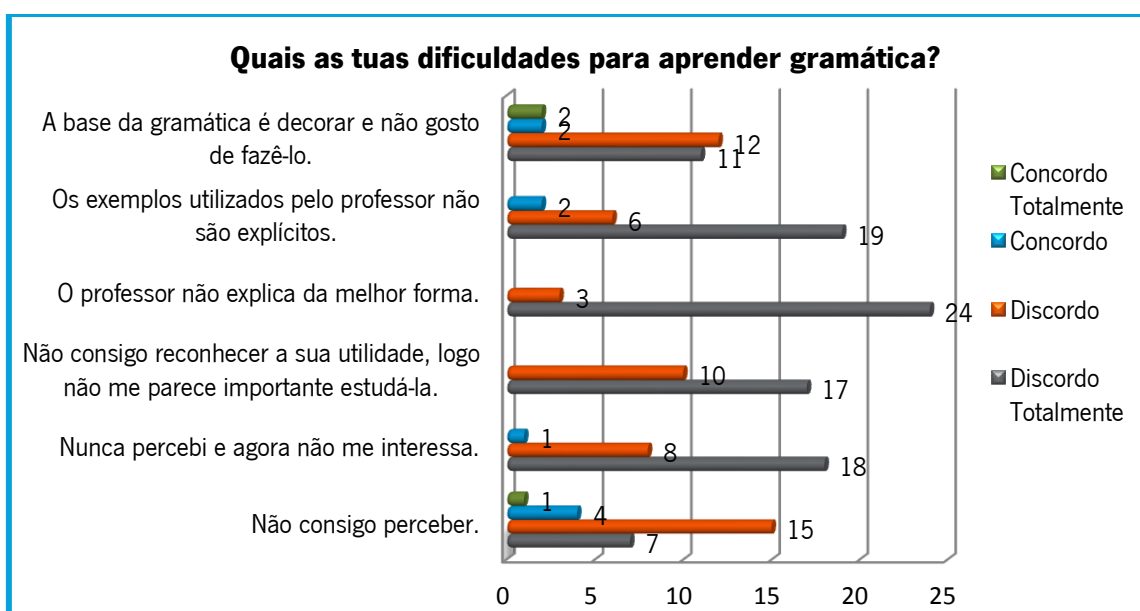
de contacto inicial com a língua, logo é perfeitamente aceitável este desconforto na produção escrita.



**Gráfico N.º 2:** Grau de afetividade dos alunos pela gramática.

As respostas a esta pergunta serviram para comprovar quais as posições dos alunos perante a gramática. Assim sendo, há uma variação nas respostas apresentadas. Dos vinte e sete alunos, vinte admitem gostar pouco de gramática. Com efeito, há seis alunos que afirmam gostar *bastante*, um gosta *muito* e dos vinte que não gostam, cinco não gostam *nada* e quinze gostam *pouco*.

Posto isto, verifica-se uma clara dificuldade dos alunos gostarem de gramática. Acredita-se que estas respostas negativas estejam vinculadas à experiência que estes alunos tiveram com outras línguas.



**Gráfico N.º 3:** Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da gramática.



Como se pode observar no gráfico acima, os alunos pensam ser capazes de compreender e utilizar a gramática. Neste sentido, a gramática não é entendida por este grupo como objeto de memorização, pois doze alunos *discordam* da alínea a) *A base da gramática é decorar e não gosto de fazê-lo* e onze *discordam totalmente*. Apenas quatro ainda têm essa visão de gramática, dois *concordam* e dois *concordam totalmente*.

Também o papel do professor não é um fator que os alunos considerem primordial no ensino na gramática. Nesta sequência, as metodologias aplicadas por ele não são, segundo o grupo, importantes para a sua compreensão. Como tal, dezanove alunos afirmam *discordar totalmente* que a exemplificação utilizada pelo professor não é adequada, apenas dois consideram esta afirmação correta, concordando com ela. Quanto ao papel da gramática, a posição assumida por estes jovens estudantes é também unânime, sendo que todos os alunos reconhecem o papel e importância da gramática.

De seguida, percebe-se que os mesmos alunos negam o desconhecimento da gramática, a falta de interesse pelo tema ou a incapacidade de a perceberem como dificuldades que poderiam comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, há que ter presente, mais uma vez, o nível dos alunos, pois a gramática nos níveis iniciais é bastante simples.

Como conclusão deste questionário, entende-se que a gramática deve ser pensada numa perspetiva instrumental, ou seja, como um meio para melhorar a escrita e a oralidade (cf. CASSANY,1997; SILVA, 2008). Neste caso, a gramática está ao serviço da competência de escrita daí englobar estas duas dimensões nos inquéritos.

Efetivamente, inquiriu-se primeiramente sobre a importância e o gosto pela escrita e foi com espanto que se analisaram os resultados. Isto porque se verificou que estes alunos gostam de escrever, no entanto, pensa-se que as respostas dos alunos se devem ao facto de o Espanhol ser uma língua estrangeira. Para além disso, salienta-se que este grupo se encontra num nível inicial onde os exercícios de escrita estão relacionados com um conhecimento extralinguístico muito simples e imediato (por exemplo: descrições).

Nesta sequência, percebe-se que alguns alunos já possuem uma consciência da sua interlíngua e utilizam-na como estratégia para se adaptarem à situação do contexto abandonando, deste modo, o uso da língua materna. No que toca à coesão e coerência textuais, o mesmo grupo afirma conseguir realizá-la. Também é evidente a lacuna no sentido da falta de preparação quanto à redação de diferentes tipologias textuais.

Quando questionados sobre a gramática, os alunos evidenciam desmotivação por este domínio. Acredita-se que estas respostas estejam vinculadas à dificuldade que os alunos enfrentam na língua materna quando são confrontados com questões gramaticais. Contudo, os alunos assumem que a gramática tem um papel fulcral nas aulas de língua e completam essa informação, demonstrando através do seu desempenho escolar e da sua própria autoavaliação que conseguem percebê-la. No final, reconhecem o papel da gramática principalmente quando se coloca a palavra “escrita”.

No caso do Português, os primeiros textos analisados foram, de facto, a base para reconhecer as principais dificuldades dos alunos no momento de aplicarem o conhecimento gramatical. Desta forma, foram essas produções escritas que apontaram a coesão e coerência textuais como vetores fulcrais para uma abordagem gramatical adequada ao nível de ensino em questão.

Foi neste sentido que surgiu a ideia de realizar uma comparação com produções textuais antes da ação pedagógica e depois da intervenção pedagógica. Assim, no final da intervenção analisou-se um texto de cada aluno correspondendo a cada uma dessas fases, pré-intervenção pedagógica e pós-intervenção pedagógica.

Apesar de se estar perante uma turma participativa e interessada, quando atentamos no desenvolvimento da competência de escrita, percebe-se que lidamos com um grupo bastante heterogéneo. Sem dúvida, encontraram-se alunos muito capazes de dissertar sobre qualquer questão e outros que, para além de evidenciarem falta de ideias, indicavam um profundo desconhecimento da língua, tendo em conta o seu nível de estudos.

Posto isto, a primeira tarefa passou por circunscrever os parâmetros que serviriam para realizar a análise aos textos criados pelos alunos. Com efeito, sendo a disciplina de Português sujeita a um exame obrigatório de final de ciclo, foi oportuno recuperar os critérios de correção aplicados nas provas escritas de Português, mais especificamente, nas questões de resposta aberta extensa (GAVE, 2012: 12-14).

Desta forma, é necessário perceber que a correção das respostas abertas extensas numa prova de avaliação, tem em conta dois parâmetros fundamentais: a estruturação temática e discursiva (o conteúdo) e a organização e correção linguística (a forma). De facto, a estruturação temática e discursiva destas respostas permite distintas abordagens. A solução encontrada para categorizar e avaliar os textos produzidos passou por criar uma grelha com nove níveis de desempenho, sendo o nível um (N1) o mais baixo e o nível nove (N9) o nível máximo.

Realmente, a cada escalão correspondem vários parâmetros descritivos, por exemplo, no nível máximo, N9, o aluno não deverá cometer qualquer desvio do tema proposto, demonstrará habilidade e eficácia argumentativa, mostrando informação ampla e diversificada e, por fim, deverá produzir um discurso coerente, sem qualquer tipo de ambiguidade, salientando o seu ponto de vista inequivocamente.

Por outro lado, a organização e correção linguística apresenta vetores que pretendem aplicar penalizações no domínio do uso da língua. Com efeito, surgem nas orientações do GAVE descontos ao nível da sintaxe, léxico, pontuação e ortografia. Também uma citação errada ou a colocação de uma maiúscula indevida são motivos de penalizações. Posto isto, apresentaram-se aos alunos os critérios de correção pelos quais se classificavam o seu desempenho nas atividades de escrita (Anexo III).

Tendo em conta o tema da intervenção, a análise dos textos anteriores à ação pedagógica seguiu estes parâmetros, de forma a possibilitar uma visão geral da coesão frásica e da coerência textual. Alguns exemplos de erros que se registaram colocavam alguns alunos no primeiro nível (N1) da estruturação e correção linguística, o que equivale a seis décimas em três valores. Curiosamente, os mesmos alunos que tinham dificuldades na estruturação, por norma, obtêm zero ou apenas algumas décimas, num total de dois valores.

Assim sendo, a repetição de vocábulos, o emprego de linguagem não formal (por exemplo: a coisa), a não concordância entre predicado e sujeito, o desconhecimento das conjugações verbais e a pontuação escassa foram alguns dos erros mais graves patentes nestas produções textuais. Para além destas lacunas, havia um número substancial de alunos que não respeitava parágrafos, não utilizava conjunções/ locuções (ou cingia-se a duas, três), o que resultava num texto com argumentos fracos tornando-se, em certos momentos, ininteligível.

Apesar de ser um grupo bastante heterogéneo, todos os alunos careciam de prática de produção textual e, acima de tudo, de mecanismos que fomentassem a planificação e revisão. Tendo este facto presente, empreguei a tese defendida por Cassany, que afirma que a forma como revemos demonstra o nosso empenho (CASSANY, 1997).

Em suma, a turma precisava de realizar mais trabalhos na área da produção escrita, a fim de desenvolver a coesão e a coerência textuais. Mesmo evidenciando grandes dificuldades, creio que algumas dificuldades poderiam ser eliminadas sem grande esforço. A realização de parágrafos ou estruturação de um texto são dois exemplos de dificuldades mais fáceis de

eliminar. Por tudo isto, esta análise de necessidades foi relevante ajudando à preparação de uma intervenção pertinente.

### **3.3. A Intervenção Pedagógica na área do Espanhol**

A prática docente na disciplina de Espanhol foi caracterizada por objetivos gerais que integravam pressupostos do método comunicativo e diretrizes do PCIC e QECRL. Desta forma, o “enfoque por tarefas” também foi um ponto de partida para todas as atividades desenhadas. Por conseguinte, a competência comunicativa das tarefas desenhadas considerou a autenticidade característica do método comunicativo; assim, todos os exercícios ou atividades partem de amostras de língua que pertencem ao quotidiano, como vídeos, músicas ou notícias.

Antes de mais, é relevante referir a construção de um glossário em todas as aulas. Com efeito, a lecionação no nível elementar de língua espanhola a estudantes de língua portuguesa requer constantemente, pela aproximação das línguas, exemplificações e traduções. Por isso, em toda ação pedagógica, uma parte do quadro era destinada para a construção desse glossário. Esta ferramenta permitia aos alunos conhecer a grafia e a pronúncia das palavras, bem como o seu significado.

Por estes factos, foi relevante a inserção de uma atividade final, na qual os alunos teriam de construir um glossário ao mesmo tempo que estudavam os “falsos amigos” (ANEXO IV). Com efeito, como está patente na citação de Juez “a veces el empleo del falso amigo, aunque produzca sorpresa y distorsión, puede ser arreglado o corregido por el contexto.” (JUEZ, 2007: 9)- os “falsos amigos” podem causar distorção. Posto isto, para além de exemplificar e construir uma tabela com correspondências lexicais, a correção dos falsos amigos era efetuada com base numa explicação através do contexto, tentando utilizar as substituições de palavras ou expressões acertadas. Assim sendo, sistematizou-se esse conhecimento linguístico que tanto motivava erros de interlíngua e prejudicava os alunos.

Outra prática comum nas aulas passou por exercitar com os alunos a construção de sintagmas com todos os elementos coesos. Desta forma, na correção das atividades a concordância entre nomes e adjetivos, nomes e pronomes, ou outros pares de palavras foi bastante explorada, com a finalidade de praticar as concordâncias de género, número e pessoa. Por exemplo, quando se construía o glossário aula após aula, todos os nomes eram escritos com o respetivo determinante. Na verdade, a insistência na prática deste exercício revelou-se muito

útil, pois forneceu aos alunos ferramentas de trabalho mais autónomo e um conhecimento léxico-semântico mais sólido.

A principal atividade da minha intervenção na vertente de Espanhol coincide com a de Português, a comparação de textos prévios à intervenção e de textos produzidos após a ação pedagógica. É pertinente referir que todas as outras atividades foram pensadas e integradas neste projeto com o intuito de contribuir para esta tarefa final. Logo, todas atividades seguem uma lógica sequencial que viabiliza a participação e o sucesso da atividade final.

Com efeito, a atividade final consiste na análise de textos produzidos por todos os alunos, no primeiro dia de intervenção (atividade de escrita n.º 1), onde já contactavam de forma inconsciente com os conectores apropriados ao seu nível. No final de toda a ação pedagógica destinada a esta intervenção, os alunos produziram outro texto escrito (atividade de escrita n.º 2) onde, evidentemente, deveriam aplicar os conteúdos abordados até então. Com estes produtos distantes no tempo, pretende-se aferir a evolução dos alunos quanto à correção linguística e, acima de tudo, à utilização dos conectores e das concordâncias entre os elementos dos diversos constituintes da frase e do texto.

A finalizar esta atividade, os discentes deveriam corrigir um texto de um colega, ou seja, o professor recolhia os textos e, utilizando um sistema de numeração, redistribuiria os textos mantendo o seu autor em anonimato. A partir daí, os alunos teriam de corrigir todo o tipo de erros (sintáticos, semânticos, ortográficos e de pontuação) e, no final, deveriam classificar a prestação do colega com uma nota de zero a vinte valores. De facto, esta etapa final da atividade pretendia demonstrar aos alunos a pertinência da revisão (cf. GISBERT, 2013). Neste sentido, percebe-se que os próprios alunos corrigiram a maior parte dos erros ortográficos, sintáticos e de interferência cometidos pelos colegas. Assim sendo, o tratamento didático do erro também esteve presente neste último momento da atividade. Mais ainda, os alunos prestaram muita atenção aos erros dos colegas e, a simplicidade da maioria dos erros, permitiu a correção das suas falhas.

Num total foram analisados trinta e cinco produções textuais de Espanhol, vinte e nove das quais pertencentes à primeira atividade de escrita e as restantes, vinte e seis, integravam a segunda atividade de escrita. Analisando as primeiras produções textuais de Espanhol, estas contaram com a participação de vinte e nove alunos. A atividade partia de um exercício, no qual os alunos contactavam com alguns conectores discursivos de forma inconsciente. De facto, foi propositadamente criada uma descrição de um figurino que integrava conectores discursivos, tal

como se pode observar no Anexo V. A partir desta amostra textual, pedia-se aos alunos que descrevessem um figurino que se encontrava na mesma ficha de trabalho. Curiosamente, apenas nove discentes organizaram as suas descrições dos modelos por parágrafos. Todavia há que salientar o tamanho diminuto do texto e a simplicidade da ideia que este permitia.

No que concerne à análise geral de textos, nesta atividade, notam-se muitas interferências da interlíngua e uma grande carência de vocabulário. Ocorrem várias imprecisões ao nível dos sintagmas nominais e verbais. A título de exemplificação podem-se destacar as seguintes: “*un pantalones*” (erro de concordância em número); “*va a estancia*” (erro de omissão, falta o pronome *una*); “*unas guantes*” (erro de concordância em género, um vez que *guantes* em Espanhol é uma palavra masculina); “*lleva puesto uns pantalones*” (erro de interferência, pois *uns* não existe em Espanhol).

Com efeito, são estes e outros erros que evidenciam um conhecimento débil sobre a língua, no entanto, tendo em conta o nível inicial e a interferência da língua materna é evidente que estes alunos dominam a estrutura textual do Espanhol pelas suas semelhanças com o Português.

Por sua vez, a utilização dos conetores discursivos surge de uma forma expressiva. Para este facto acredita-se que tenha contribuído o texto que serviu de mote ao início da atividade, pois encontram-se repetidos os mesmos conetores que foram empregues na construção da ficha de trabalho.

1.ª Atividade de Escrita			Efetua Parágrafos?	
Conetores	Posição inicial	Posição intermédia	Sim	Não
<i>Además</i>	8 ocorrências	2 ocorrências	9 alunos	20 alunos
<i>También</i>	6 ocorrências	14 ocorrências		
<i>Y</i>	26 ocorrências	29 ocorrências		
<i>Por fin</i>	Nenhuma	2 ocorrências		
<b>Total</b>	40 ocorrências	47 ocorrências	<b>Total de textos: 29</b>	

**Tabela 2:** Análise dos textos de Espanhol correspondentes à 1.ª atividade de escrita.

Antes de se refletir sobre os resultados inscritos na tabela, convém perceber as nomenclaturas adotadas. A distinção entre posição inicial e intermédia remete para a localização dos conetores nas frases. Assim, define-se a posição inicial quando o conetor se encontra no início de uma frase e, por sua vez, a posição intermédia remete para a presença de um conetor no meio de uma frase.

Partindo destes parâmetros, atentando-se na tabela, percebe-se que a utilização de conectores no início de frase é menor do que em posição intermédia de frase, no entanto esta diferença não é substancial. Importa referir que muitos dos conectores do meio da frase atuam sobre sintagmas, ou seja, estabelecem nexos entre adjetivos ou outros elementos (por exemplo: *negras y blancas*). Também pela leitura da tabela, percebe-se que a utilização do *y* e do *también* são as mais expressivas no meio da oração, contudo na posição inicial o *además* e o *y* ocupam essa posição. É evidente que foi assim, uma vez que os alunos estavam a enumerar os objetos que pertenciam ao modelo objeto da descrição.

Nesta primeira atividade de escrita, não há uma grande variação no uso dos conectores. Há, de facto, um claro exercício de aplicação, ou seja, os discentes reutilizaram os conectores patententes no enunciado exemplificativo. Por fim, ao nível da coesão percebem-se algumas dificuldades, principalmente no que toca à coesão de género, número ou de declinação verbal.

Mediante este contexto, durante a intervenção decidiu-se que a inserção de novo léxico com jogos, músicas ou através do glossário teria de contar sempre com a presença do artigo correspondente (por exemplo: *la televisión*). Esta foi a principal estratégia para melhorar a coesão entre palavras. No sentido de utilizar a gramática e promover a coesão e coerência textuais iniciou-se o estudo dos “demostrativos”, seguindo as orientações dos documentos reguladores (Anexo VI). Os demonstrativos foram essenciais, pois permitiram efetuar exercícios que evidenciaram a relevância do contexto na construção de diálogos ou outros géneros textuais. Ainda no desenvolvimento da ação pedagógica foi necessário rever os tempos verbais já estudados e iniciar o estudo do “pretérito imperfecto del indicativo”. Assim, houve oportunidade de promover a coesão e coerência entre o verbo e os elementos que este exige na construção frásica. Para além disso, reforçou-se a necessidade dos alunos construírem frases onde os sujeitos e os predicados fossem coesos (Anexo VII).

A construção do segundo texto dos discentes resulta de uma atividade na qual eles teriam de responder a um *email* que a sua noiva lhes teria enviado, conforme se pode verificar no Anexo VII. De facto, durante a ação pedagógica e, mesmo antes desta atividade, foi-se chamando a atenção dos alunos para a importância do uso dos conectores como um elemento fulcral no momento da textualização.

Posto isto, os erros gerais nestes textos são de menor gravidade. Não obstante demonstram ainda uma carência de exercício na língua espanhola. Para além disso, percebe-se que os alunos fazem um uso excessivo da sua interlíngua. Por outras palavras, a proximidade

que a língua materna tem da língua espanhola leva os alunos a escrever, muitas das vezes, em “portunhol”.

Evidentemente, alguns dos erros encontrados refletem dificuldades recorrentes nos alunos, por exemplo: “*sinto que nuestro*” quando deveria ser *siento*; “*Finalmente, fico muy*”; erradamente o aluno utiliza o verbo ficar do Português, quando o correto seria *me quedo*; “*Era tudo que más*” encontram-se dois erros neste excerto, tudo ao invés de *todo* e a falta do artigo *lo* – *era todo lo que más* seria a forma acertada. Assim sendo, a falta de léxico e a interferência do Português foram de facto os erros mais evidentes e preocupantes que os alunos cometeram.

Contudo, esta atividade, ao exigir que os alunos corrigissem os textos dos colegas, mudou a atitude de utilizarem a interlíngua. Nesta sequência, os discentes ficaram mais alerta, pois compreenderam que muitos dos seus erros advêm da distração e não do desconhecimento. Por conseguinte, foi este ato de correção que permitiu chamar a atenção para a necessidade de rever todas as produções textuais.

Quanto à coerência textual, aquando da lecionação dos conetores e da demonstração da sua relevância na construção de um discurso. Por certo, como identifica o Dicionário Terminológico, os conetores possibilitam ao leitor de um texto a construção de significados, de inferências, de argumentos e contra-argumentos (MEC, 2009: 91).

Também se dedicou um momento da ação pedagógica para referir e exemplificar a necessidade de planificar um texto. Desta forma, os mecanismos de planificação e revisão foram apresentados como ferramentas. Por um lado, a revisão pode evitar repetições e erros de distração, por outro, a planificação permite articular as ideias de um texto e, dessa forma, torna um texto mais claro e estruturado. Ainda nesta explicação, demonstrou-se aos alunos que a divisão de um texto por parágrafos pode auxiliar o momento da planificação.

<b>2.ª Atividade de Escrita</b>			<b>Efetuem Parágrafos?</b>	
<b>Conetores</b>	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição intermédia</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<i>En primer lugar</i>	11 ocorrências	Nenhuma	20 alunos	6 alunos
<i>En segundo lugar</i>	10 ocorrências	Nenhuma		
<i>Por ultimo</i>	16 ocorrências	Nenhuma		
<i>También</i>	3 ocorrências	7 ocorrências		
<i>Además</i>	2 ocorrências	7 ocorrências		
<i>Seguidamente</i>	2 ocorrências	1 ocorrência		
<i>Para terminar</i>	7 ocorrências	Nenhuma		
<i>Y</i>	2 ocorrências	14 ocorrências		
<i>Porque</i>	Nenhuma	10 ocorrências		



<i>Pero</i>	Nenhuma	6 ocorrências		
<i>Púes</i>	Nenhuma	3 ocorrências		
<i>Para que</i>	Nenhuma	2 ocorrências		
<b>Total</b>	53 ocorrências	50 ocorrências	<b>Total de textos: 26</b>	

**Tabela 3:** Análise dos textos de Espanhol correspondentes à 2.<sup>a</sup> atividade de escrita.

Recuperando a convenção já utilizada na análise dos textos a primeira atividade escrita de Espanhol, a posição inicial caracteriza-se pela utilização de conectores no início de uma frase. Por conseguinte, a posição intermédia determina a utilização de conectores no meio de orações ou elementos.

Como se pode observar na tabela acima, o uso de conectores em início de frase foi mais ou menos igual do que na posição intermedia. Assim sendo, o mais significativo é a maior variedade de conectores empregues. Todavia, houve, novamente, uma clara interferência do exemplo que foi fornecido aos alunos, ou seja, os conectores mais usados (*en primer lugar, en segundo lugar, además*) estavam na amostra de língua que antecedia o exercício (Anexo VIII). Por tudo isto, é legítimo afirmar-se que a grande maioria dos alunos se limitou a utilizar os conectores que lhes foram fornecidos. No entanto, a presença de marcadores como *púes, para que, pero*, indica que alguns melhoraram a sua consciência linguística.

Pode ainda afirmar-se que houve uma significativa melhoria na execução dos parágrafos, uma vez que de vinte e seis alunos, vinte realizaram parágrafos e, apenas, seis não o fizeram. De facto, a realização de parágrafos estabelece uma estrita relação com o uso de conectores discursivos, pois os alunos que não efetuaram parágrafos praticamente não utilizaram conectores no seu texto.

De salientar, que a tipologia textual dos textos comparados não é igual, logo a utilização de conectores será completamente distinta. Provavelmente, o mais acertado seria comparar a evolução da utilização dos mecanismos de coesão e coerência textual em situações similares, mesmo na sua arquitetura textual.

Para além disto, é a variação de conectores que marca a diferença. Na fase de pré-intervenção contam-se apenas quatro conectores, enquanto na atividade final os alunos utilizam doze conectores diferentes, logo há uma maior variedade que evidencia um maior conhecimento linguístico.

Em suma, não se pode, de qualquer forma, afirmar que foi uma intervenção num espaço tao curto de tempo que mudou ou estimulou a consciência linguística dos alunos. Não obstante, a atenção dedicada a estes processos foi eficaz, no sentido de demonstrar aos alunos a sua

utilidade. Por ser verdade, unidades visuais simples como o parágrafo ou a utilização de novos conectores aumentou de forma evidente.

### **3.4. A Intervenção Pedagógica na área do Português**

No que concerne ao ensino do Português, os exercícios e as orientações das atividades realizadas na sala de aula foram ao encontro dos pressupostos teóricos anteriormente referidos. Deste modo, todas as aulas integravam um momento dedicado ao ensino da gramática, mais precisamente ao desenvolvimento da competência gramatical através de atividades que exercitavam a coesão e a coerência textuais.

Em consonância com isso, verificou-se um trabalho de articulação entre os objetivos do presente estudo e os objetivos patentes no programa de Português do 11.º ano (COELHO, 2002). Acima de tudo, o tratamento de questões gramaticais através de obras literárias com um estilo de escrita muito característico foi um grande desafio.

A principal atividade da disciplina de Português também consistiu na construção de textos em dois momentos distintos, nomeadamente, no início da intervenção e na penúltima aula da intervenção. Tal como em Espanhol, estes textos possibilitam aferir a progressão das competências dos alunos ao nível da escrita, da gramática e da leitura. De facto, esta atividade permitiu avaliar a evolução dos alunos quanto à utilização de elementos lecionados nas aulas que possibilitam uma apresentação de textos mais coesos e coerentes. Deste modo, resta explicar que foram analisados cinquenta e quatro textos, vinte e sete dos quais prévios a intervenção pedagógica e os restantes, vinte e sete, dizem respeito à atividade de escrita posterior à intervenção.

Como em todas as produções textuais, a primeira atividade de escrita na aula de língua portuguesa estava integrada nas temáticas lecionadas. Assim sendo, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto expositivo-argumentativo com o máximo de duzentas e cinquenta palavras, cujo tema seria o riso. Para tal, o exercício começava com uma citação de Eça de Queirós (Anexo IX). É relevante perceber que a escolha só recaiu sobre este tipo de texto, pois os alunos seriam avaliados através dele nas suas provas.

Na primeira atividade de escrita participaram vinte e sete alunos e, curiosamente, apenas dezoito efetuaram parágrafos na sua composição. Na sua generalidade, os textos indicavam uma consciência linguística reduzida tendo em conta o nível de língua.

Alguns dos erros que evidenciam a falta de coesão textual que os alunos apontavam situam-se no mesmo âmbito dos da língua espanhola, nomeadamente erros de concordância entre os sintagmas. Estavam presentes nos textos erros como: “percebao” ao invés de percebam – erro ortográfico; “muscolus” quando deveria ser músculos – erro ortográfico; “porque as pessoas anda tristes” – erro de concordância em número; “estam” em vez de estão – erro ortográfico. Seria de esperar que erros tão básicos não ocorressem no nível destes alunos. Mesmo assim, apenas três alunos obtiveram zero na correção e estruturação linguística.

Por seu turno, na coerência textual, os discentes revelam uma grande dificuldade em empregar conectores discursivos. Mais ainda, utilizam quase sempre os mesmos conectores, tal como se pode observar na seguinte tabela.

<b>1.ª Atividade de Escrita</b>			<b>Efetua Parágrafos?</b>	
<b>Conectores</b>	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição intermédia</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<i>E</i>	4 ocorrências	16 ocorrências	18 alunos	9 alunos
<i>Embora</i>	1 ocorrência	Nenhuma		
<i>Em suma</i>	4 ocorrências	Nenhuma		
<i>Por outro lado</i>	2 ocorrências	7 ocorrências		
<i>Para (a fim de)</i>	Nenhuma	4 ocorrências		
<i>Porém</i>	2 ocorrências	2 ocorrências		
<i>Visto que</i>	Nenhuma	1 ocorrência		
<i>Não só... mas também</i>	Nenhuma	3 ocorrências		
<i>Ou seja</i>	Nenhuma	2 ocorrências		
<i>Contudo</i>	4 ocorrências	1 ocorrência		
<i>Pois</i>	Nenhuma	14 ocorrências		
<i>Logo</i>	Nenhuma	2 ocorrências		
<i>Que</i>	Nenhuma	7 ocorrências		
<i>Também</i>	5 ocorrências	8 ocorrências		
<i>Por isso</i>	Nenhuma	7 ocorrências		
<i>Mas</i>	7 ocorrências	8 ocorrências		
<i>Ou... ou</i>	Nenhuma	3 ocorrências		
<i>Porque</i>	Nenhuma	9 ocorrências		
<b>Total</b>	29 ocorrências	93 ocorrências	<b>Total de textos: 27</b>	

**Tabela 4:** Análise dos textos de Português correspondentes à 1.ª atividade de escrita.

Analisando a tabela, de facto, sobressai a diferença expressiva entre o uso de conectores em posição inicial de frase e em posição intermédia. Como se entende, o número de ocorrências em posição inicial é muitas vezes inferior. Acredita-se que este facto sucede, uma vez que os alunos utilizam muitas expressões referentes à citação, ao autor ou ao tema que tratavam, por

exemplo: “*Eça de Queirós afirma*”, “*O autor diz*”, “*A frase representa*”, “*O riso é...*”. Na verdade, a utilização destas frases tipificadas é uma estratégia recorrente neste tipo de redação na qual se inseria a atividade.

Também através deste documento se nota que uma quantidade elevada de alunos não estrutura os seus textos com parágrafos, não beneficiando, por isso, das suas vantagens enquanto mecanismo de coerência. De salientar é o uso variado de locuções como “*não só... mas também*” e “*visto que*”, as quais demonstram um domínio sobre os processos de coesão e coerência textuais bastante elevado.

Por fim, são dignos de referência casos que representam apenas dois ou três alunos, isto é, casos que remetem para problemas ao nível da escrita, quer pela sua componente gramatical, quer pelo seu conteúdo. Houve o caso de um aluno que escreveu nove linhas de texto sem qualquer pontuação ou parágrafo. Como seria expectável, este é um texto ininteligível. Noutros casos, houve três alunos que empregaram nos seus textos um registo de língua coloquial completamente desadequado. Também se verificaram repetições de verbos e de expressões típicas do discurso oral. A título exemplificativo pode observar-se a utilização desadequada da conjunção coordenada “*e*”; o emprego do verbo “*dizer*” e “*achar*” e, por último, a repetição exagerada dos mesmos conetores num texto, mais precisamente, os conetores básicos “*e*”, “*pois*”, “*também*” e “*que*”.

Mediante estas características que o contexto apresentava começou-se a trabalhar pela divisão e classificação de orações (Anexo X), dada a sua inclusão no programa de Português do estudo da semântica frásica (COELHO, 2002: 14). Assim sendo, os exercícios deste tipo foram recorrentes na intervenção e, em todos eles, partia-se de um exemplo evidente no excerto selecionado para sistematizar conteúdo linguístico que os alunos deveriam ser capazes de dominar.

Uma vez mais, a utilização do *input*, ou seja, a utilização de textos como base de estudo da língua e dos seus constituintes foi fulcral. Neste sentido, foi oportuno estimular o desenvolvimento linguístico e metalinguístico dos alunos, não só pelo nível de ensino em questão, mas também pelo facto de o Português ser a sua língua materna. Por certo, as atividades surgiam através do excerto sendo que, num primeiro momento, realizava-se um questionário oral, seguido de um questionário escrito e, por último, os alunos completavam as suas respostas com as correções escritas no *Powerpoint* ou no quadro da sala de aula. Este exercício assume pertinência, pois permite aos alunos perceberem a importância e as regras da

utilização de conjunções e locuções. Evidentemente, ao mesmo tempo, estimulava-se a consciência linguística dos alunos e trabalhava-se a coerência textual.

Um ponto ao qual também se dedicou atenção foi à necessidade de se criarem espaços de reflexão gramatical. Por isso, dava-se aos alunos a oportunidade de resolverem os exercícios e só depois se efetuavam as correções acompanhadas das devidas explicações. Esta estratégia permitia aos alunos aproveitar os seus conhecimentos prévios e era bastante eficaz, principalmente quando os alunos adotavam uma atitude colaborativa e de entreajuda

A obra de estudo *Os Maias* de Eça de Queirós possibilitou a análise de um elemento recorrente na forma de escrever deste autor, o adjetivo. De facto, a dupla e tripla adjetivação características de Eça foram trabalhadas na intervenção de maneira a esclarecer que os recursos estilístico também contribuem para a construção de um texto coeso e coerente, pois servem a construção do sentido de um texto.

Nesta sequência, apresentou-se uma definição de texto, de coesão e de coerência. Então, foi partindo destas definições que se iniciou o estudo sistemático dos conectores discursivos (Anexo XI). O objetivo desta atividade foi colocar os alunos a exercitar o que aprenderam num texto criado para esse propósito. Logo após este exercício foi explicada a estrutura do texto expositivo-argumentativo. Na mesma aula, teve lugar a apresentação das fases de planificação, redação e revisão como mecanismos que, utilizados corretamente, promovem a coesão textual. Para além disso, foi nesta aula que os alunos realizaram a segunda atividade de escrita. Por outras palavras, quando realizaram este exercício escrito os discentes tinham presentes todos os conhecimentos necessários para um bom desempenho.

Para a atividade de escrita de Português na fase de pós-intervenção, preparou-se um exercício no qual os alunos empregassem os conhecimentos que tinham sobre a coesão e coerência textuais. Assim sendo, apresentou-se uma proposta de atividade de escrita, na qual se solicitava aos discentes que escrevessem um texto expositivo-argumentativo de duzentas a duzentas e cinquenta palavras, que abordasse o estado da educação em Portugal (Anexo XII). Com efeito, os alunos escreveram livremente sobre o que pensam e a forma como veem a escola, por isso expuseram as suas ideias, construindo argumentos e apresentando exemplos.

Importa salientar que os discentes pediram para conhecer os critérios de correção a que estavam sujeitos, aquando da correção dos seus textos. Aproveitando esta oportunidade, inseriu-se uma atividade na qual se corrigiram as produções textuais de cada aluno. O grande objetivo desta correção em aula foi dar primazia à capacidade de planificação, revisão e, em geral, dar

oportunidade aos alunos atentar nos mecanismos de coesão sintáticos e de coerência argumentativa e pragmática.

Posto isto, todos os textos acabaram por culminar numa atividade final (Anexo XII). Neste exercício, os alunos puderam observar alguns dos erros cometidos, efetuarem a sua correção e tomarem consciência das suas principais dificuldades. Na verdade, as atividades de escrita convergiram neste exercício final que pretendeu demonstrar a utilidade da gramática na competência escrita.

Começando por analisar os textos no que toca à coesão, compreende-se que os alunos estiveram muito mais atentos. Os erros de concordância e de conjugação verbal foram muito menores. De facto, aplicaram o momento da revisão e obtiveram resultados positivos. No entanto, há dois alunos que têm problemas graves a nível, por um lado, das concordâncias entre sujeito e predicado e, por outro lado, ao nível de erros ortográficos. Quanto aos erros ortográficos os exemplos mais significativos são: “estam” ao invés de *estão*; “enterativas” quando o aluno pretendia escrever *interativas*; “E se as escolas não tem dinheiro não vão”, uma vez mais o aluno demonstra não conseguir efetuar a concordância, pois a forma correta seria *têm*, em vez de “tem”. Em contraste com a primeira atividade de produção escrita, nesta atividade, apenas um aluno utilizou maiúsculas de forma incorreta.

Por sua vez, a análise da coerência textual remete, novamente, para uma atenção redobrada ao uso dos conectores discursivos. Um ponto positivo no desempenho dos alunos, é o uso de frases tipificadas, como por exemplo: “na minha opinião”, “ eu acho que” ou “do meu ponto de vista”. Pensa-se que isto acontece devido ao género textual a que pertencem os exercícios, isto é, textos expositivo-argumentativos.

De seguida, apresentam-se na tabela os dados da produção escrita correspondentes à segunda atividade de escrita que integraram a fase posterior à intervenção. Este exercício contou com a análise de vinte e sete produções textuais.

<b>2.ª Atividade de Escrita</b>			<b>Efetua Parágrafos?</b>	
<b>Conectores</b>	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição intermédia</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<i>Antes de mais</i>	1 ocorrência	Nenhuma	24 alunos	3 alunos
<i>Primeiramente/Em primeiro lugar</i>	6 ocorrências	Nenhuma		
<i>Em suma /Em conclusão</i>	10 ocorrências	Nenhuma		
<i>Todavia</i>	1 ocorrência	4 ocorrências		
<i>Contudo</i>	3 ocorrências	1 ocorrência		

<i>Por fim/Concluindo</i>	5 ocorrências	Nenhuma	
<i>Por consequência</i>	2 ocorrências	Nenhuma	
<i>Não obstante</i>	1 ocorrências	Nenhuma	
<i>Porém</i>	2 ocorrências	4 ocorrências	
<i>Posteriormente</i>	1 ocorrências	4 ocorrências	
<i>Mas</i>	Nenhuma	12 ocorrências	
<i>E</i>	Nenhuma	15 ocorrências	
<i>Também</i>	Nenhuma	8 ocorrências	
<i>Para (a fim de)</i>	Nenhuma	10 ocorrências	
<i>Que</i>	Nenhuma	9 ocorrências	
<i>Portanto</i>	Nenhuma	1 ocorrências	
<i>Por outro lado</i>	Nenhuma	5 ocorrências	
<i>Ou...ou</i>	Nenhuma	4 ocorrências	
<i>Porque</i>	Nenhuma	9 ocorrências	
<i>Na verdade</i>	Nenhuma	4 ocorrências	
<i>Pois</i>	Nenhuma	10 ocorrências	
<i>Por isso</i>	Nenhuma	3 ocorrências	
<i>Assim como</i>	Nenhuma	2 ocorrências	
<i>Isto é</i>	Nenhuma	3 ocorrências	
<i>Bem como</i>	Nenhuma	2 ocorrências	
<i>Não só,...mas também</i>	Nenhuma	6 ocorrências	
<b>Total</b>	32 ocorrências	116 ocorrências	<b>Total de textos: 27</b>

**Tabela 5:** Análise dos textos de Português correspondentes à 2.ª atividade de escrita.

Desta forma, compreende-se uma clara evolução dos alunos em três sentidos fundamentais. O primeiro diz respeito à quantidade de alunos a realizar parágrafos: de dezassete aumentou para vinte e quatro o número de alunos a demarcar corretamente os seus parágrafos. O segundo aspeto que ressalta ao analisar a tabela está visível no ligeiro aumento na utilização dos conetores em posição inicial de frase. Também a ampliação do leque de conetores é notória, quer em posição inicial de frase, quer em posição intermédia. A terceira conclusão preliminar é visível no aumento da utilização de conetores em posição intermédia da frase.

Um dado também evidente é o aumento da variedade dos conetores utilizados. No primeiro exercício de escrita contam-se apenas dezoito conetores discursivos empregues nas produções textuais. Em contraste na atividade final, os discentes apresentam uma variedade muito maior, isto é, aplicam vinte e nove conetores diferentes. Por tudo isto, pode afirmar-se que houve uma evolução dos alunos.

Na fase final da ação pedagógica, como já se referiu, realizou-se a correção de algumas produções textuais dos alunos. Antes desse momento, os alunos tiveram ainda a oportunidade de corrigir o texto de um colega, ou seja, os alunos trocaram os textos de forma anónima e

corrigiram-nos mediante os critérios que tinham sido apresentados. Desta forma, os alunos de Português puderam exercitar uma componente do processo de escrita que se é relevante para o ensino da coesão e coerência textuais.

Assim, a utilização do processo de revisão foi uma das estratégias para estimular a mobilização de conhecimentos linguísticos. Nesta atividade, os alunos tiveram acesso a quatro exemplos dos seus textos transcritos (com erros) e deveriam corrigi-los (Anexo XIII). Este momento de correção em aula de alguns exercícios escritos acabou por permitir perceber que a fase da revisão e o contributo da gramática são pontos essenciais para a construção de um bom texto.

Como afirma Amor (1993), o processo de revisão pressupõe o tratamento do erro e possibilita novas aprendizagens, pois obriga a explicitar o porquê, ajuda a desconstruir equívocos e preconceitos, permite uma revisão geral, ou seja, fomenta a ampliação do conhecimento de uma forma sólida e clara. Nesta linha de raciocínio, Gisbert (2013) vai mais além e aponta o tratamento didático do erro como um elemento necessário e transversal ao ensino de um língua.

Em suma, houve uma tentativa de criar atividades transversais do ponto de vista das competências a serem praticadas. A diversidade de atividades estimulou o processo de ensino-aprendizagem da gramática num significativo número de alunos. Houve certamente uma evolução dos alunos no que toca à componente escrita e, mais precisamente, na utilização dos mecanismos responsáveis pela coesão e coerência textuais.

### **3.5. Avaliação da Intervenção**

Neste subcapítulo pretende-se avaliar qual foi o impacto das estratégias aplicadas. Assim sendo, importa perceber um pressuposto primordial da investigação,

a língua é um meio ao serviço do acesso ao conhecimento e um instrumento ao serviço da promoção de outras competências, ela também é objeto de estudo em si mesma: ao aluno deverá ser dada a oportunidade de refletir e construir conhecimento sobre a sua própria língua (sua estrutura e uso) como acontece com outros objetos do conhecimento (SILVA, 2008: 91).

A citação de Silva (2008) refere o interesse do estudo da língua. Para além disso, esta autora aponta implicações que esta sistematização de conhecimentos deve ter na vida dos alunos. Foi neste sentido que se desenharam as sequências didáticas para esta intervenção.

Desta forma, o acompanhamento dos alunos foi um fator que pautou toda a intervenção. De facto, a diversidade dos alunos e os diferentes estilos de aprendizagem foram tidos em conta.



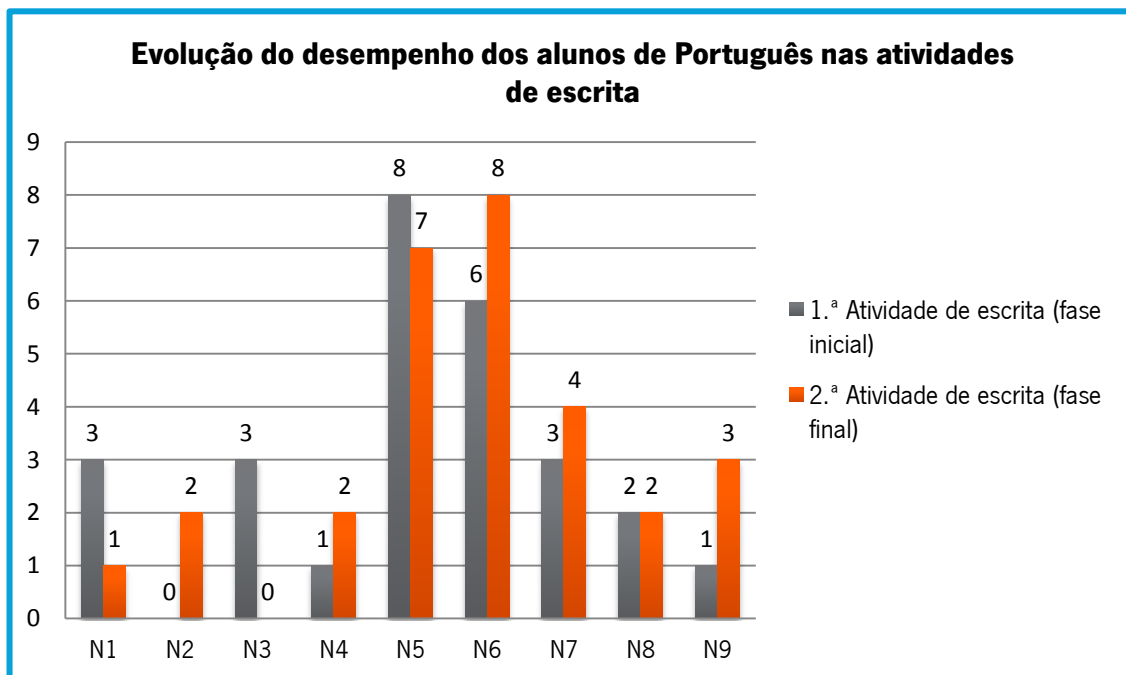
Por esse motivo, a intervenção em ambas as línguas foi aumentando a sua dificuldade e profundidade de forma gradual. Para além disso, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem foram, desde início, sinalizados e sempre se tentou dar um estímulo extra a esses discentes.

Na Intervenção de Espanhol é evidente a evolução dos alunos em vários sentidos. A estratégia de promoção do parágrafo como mecanismo de coerência textual, uma vez que permite estruturar a argumentação foi bem-sucedida. De facto, na primeira atividade de escrita de Espanhol, apenas 31% dos alunos efetuaram parágrafos. No entanto, na atividade final, aproximadamente 77% dos alunos utilizaram os parágrafos como estratégia de coesão e coerência textuais.

Também é de salientar o uso de novos conectores discursivos. Efetivamente, na primeira atividade de escrita, os alunos utilizaram quatro conectores discursivos (*además, también, y, por fin*), enquanto, na segunda atividade de escrita, os mesmos discentes empregaram nos seus textos doze conectores discursivos. Assim sendo, registaram-se três vezes mais conectores, ou seja, registou-se um aumento significativo dos conectores utilizados por estes alunos.

Ainda no caso do Espanhol, percebe-se que os erros de interlíngua diminuíram significativamente. Foi a estratégia de estudar os “falsos amigos” em conjunto com a construção de um glossário diário que possibilitou uma melhor aprendizagem de vocabulário. Digno de referência é o uso exemplar que os alunos realizaram dos demonstrativos na construção dos seus textos.

Na Intervenção de Português, para além da comparação entre o número de ocorrências dos conectores nas produções textuais, os resultados do desempenho dos alunos de Português nas atividades de escrita avaliados através dos parâmetros do GAVE (2012) (Anexo III) foram um elemento essencial para comprovar o impacto das estratégias implementadas a Português.



**Gráfico n.º 4:** Evolução do desempenho dos alunos nas atividades de escrita de Português

Observando-se o gráfico, percebe-se que houve um ligeiro aumento do número de alunos que se situam nos níveis superiores de desempenho. Mais ainda, repara-se que, na primeira atividade de escrita, seis alunos pertenciam aos três primeiros níveis, enquanto na última atividade, apenas, três alunos tiveram um desempenho que os colocou nos primeiros três níveis, ou seja, metade dos alunos conseguiu melhorar.

Contudo, também a estruturação dos textos foi uma vantagem, pois, como já foi referido, mais alunos efetuaram parágrafos na segunda atividade de escrita e isso permitiu-lhes organizarem melhor o seu texto (na primeira atividade de escrita, aproximadamente 66,6% dos alunos efetuaram parágrafos, enquanto na segunda atividade de escrita aproximadamente 88,9% dos alunos realiza corretamente os parágrafos).

Posto isto, é evidente que a consciência linguística de alguns alunos era razoável e melhorou. Pode afirmar-se este facto atentando nos resultados da comparação das suas produções escritas. Para esta melhoria, foi fundamental demonstrar aos alunos o papel da gramática enquanto parte integrante do processo de escrita onde, uma vez mais, se salientou a importância de relacionar a componente gramatical com os momentos de planificação, textualização e revisão.

São evidentes pequenas mudanças no comportamento dos alunos no que toca à coesão e coerência textuais. Com efeito, o uso de conetores e conjunções subiu expressivamente

comparando as produções textuais dos alunos. Determinante para esse facto foi o contributo dos processos de exemplificação, explicação e reflexão nas aulas lecionadas sobre esses elementos linguísticos.

Assim sendo, a explicação das conjunções, a justificação da relevância dos parágrafos e o exercício de planificação, redação e revisão, foram as estratégias cruciais no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos. Certo é que a preocupação de salientar a relevância dos parágrafos como elementos de coerência textual também foi uma estratégia que os alunos adotaram na elaboração do seu texto da atividade final de escrita.

Para além disso, a preocupação com a apresentação de um texto cuidado, onde os parágrafos estivessem bem delineados, onde não se verificassem imprecisões ao nível do uso de maiúsculas, por exemplo, revelaram-se pontos de melhorias interessantes.

Por sua vez, a coesão textual também foi alvo de uma melhoria, mas menos significativa. Certamente, a concordância entre sintagmas ou grupos de palavras na mesma frase foi um dos trabalhos versados neste projeto. A estratégia utilizada para reforçar esta competência passou pela correção dos textos e pela necessidade de articular elementos em respostas escritas. Não obstante, apesar de todas as estratégias, a dificuldade na flexão de verbos foi bastante evidente, desde o início da intervenção. Nas aulas de Português, havia um aluno que confundia as formas dos verbos no futuro simples e no pretérito perfeito do indicativo (exemplo visitarão versus visitaram).

Por fim, o impacto da intervenção foi positivo em ambos os contextos. A utilização de ferramentas como os marcadores discursivos e os momentos da escrita foram essenciais para atingir estes resultados. Também é evidente que a utilização dos parágrafos como uma ferramenta de organização e estruturação textual resultou de forma bastante positiva. No entanto, é necessário ter presente algumas limitações do projeto que se encontram no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste relatório apresentaram-se os contextos, as teorias, as estratégias, as atividades e os resultados do impacto do projeto. Por fim, este capítulo pretende expor algumas considerações finais.

A implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica decorreu sem distúrbios. As conclusões e as limitações do projeto partem de dimensões distintas. Com efeito, há múltiplos fatores que contribuíram e, ao mesmo tempo, condicionaram o desenvolvimento da intervenção. Os contextos, a criação de estratégias ou o momento da ação pedagógica foram decisivos na orientação deste trabalho colaborativo.

A construção do Plano de Intervenção permitiu adotar uma posição de investigador sobre o tema da gramática, procurando assim os pressupostos que basearam este trabalho. Mais ainda, a análise do Projeto Educativo e do Relatório de Avaliação Externa da ESAS contribui de forma crítica e reflexiva para o conhecimento do contexto.

Na verdade, foi a partir da elaboração do plano que se percebeu a necessidade de articular metodologias e atividades que promovessem o sucesso educativo, respeitassem os contextos, os pressupostos teóricos e os documentos reguladores.

A fim de solidificar os dados que se iam recolhendo, durante a fase de observação, desenhou-se um questionário específico que permitiu perceber quais as necessidades dos alunos e quais as melhores metodologias a adotar, no caso do Espanhol. Por seu turno, a Português, pareceu mais proveitoso analisar em conjunto com a orientadora cooperante algumas produções textuais dos alunos e, a partir daí, delinear estratégias.

Toda a intervenção respeitou os “timings” previamente propostos e focou-se nos pontos essenciais. Por um lado, a Espanhol conseguiu-se promover a concordância entre pares de palavras, esclarecer o uso dos “falsos amigos” e desenvolver a coerência textual, explicando os conectores recomendados pelos documentos orientadores (PCIC e QECRL). Por outro lado, a Português, efetuaram-se exercícios de divisão e classificação de orações, analisaram-se textos, aconselhou-se os alunos a adotarem uma postura ativa no momento de revisão, promoveu-se o momento da planificação como estratégia do uso de conectores e de organização textual e, por último, também se atentou na concordância entre pares de palavras, especialmente na conjugação verbal. Na fase final da redação do portefólio e, posteriormente, deste relatório de estágio, percebe-se o teor reflexivo que imbuíu este trabalho durante a sua projeção, elaboração,

execução e, posterior, avaliação. Por tudo isto, pode concluir-se que este quadro de desenvolvimento pessoal e profissional remete para uma experiência única.

Tendo este percurso todo em conta, pode concluir-se que as estratégias de coesão e coerência textuais resultam de mecanismos gramaticais. A coesão textual trabalhou-se ao nível léxico-gramatical atentando aos erros ortográficos e erros de concordância. Por sua vez, a coerência estudou-se através do parágrafo enquanto unidade estruturante de um texto e da utilização de conectores discursivos.

Os conectores, de facto, tiveram um papel fundamental nesta intervenção. Por um lado, contribuíram para esclarecer o conceito de coesão textual, pois estabelecem relações entre as frases (coesão interfrásica), por outro lado, estabelecem nexos semânticos e pragmáticos, logo contribuem para a construção de sentido. Foi o estudo destes conceitos que, em conjunto com os momentos da escrita (planificação, textualização e revisão), potenciaram o processo de ensino-aprendizagem da gramática textual.

Antes de terminar, é relevante salientar alguns dados que não poderiam deixar de ser referidos. Desta forma, ao nível científico é necessário ter em conta a pequena amostra que participou neste estudo não ser suficientemente significativa. Mais ainda, a fim de se confirmarem todos os dados deste processo de investigação seria pertinente enquadrar num futuro estudo uma turma controlo. Esta turma permitiria estabelecer uma relação mais sólida entre as estratégias aplicadas e os resultados obtidos. Outra limitação engloba o curto espaço de tempo no qual se desenvolveu o projeto. Numa análise concreta, a necessidade de se prolongar no tempo a intervenção seria uma mais-valia, pelo que um estudo prospetivo e maior permitiria um melhor retrato do impacto das medidas.

Em suma, a implementação de projetos no âmbito do processo do ensino-aprendizagem da gramática no quotidiano da docência é bastante pertinente, no sentido de tornar mais eficaz o desempenho dos alunos nesta competência e, por conseguinte, nas competências nucleares (oral e escrita). Neste estudo, os alunos apresentaram uma evolução positiva a vários níveis, incluindo ao nível da competência gramatical. O desenvolvimento da consciência gramatical foi paulatinamente introduzido e, sempre, atentando no seu papel instrumental. Esta intervenção também desenvolveu a competência escrita dos alunos. Por tudo isto, apesar de algumas questões metodológicas mais sensíveis, como a comparação de géneros textuais diferentes, pode-se comprovar o impacto das estratégias de coerência e coesão empregues pela maioria dos alunos.

## Referências Bibliográficas

- AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- AMORIM, C. & SOUSA, C. (2013). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Areal Editores.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. (2010). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- CAMPS, A. & ZAYAS, F. (coord.) (2006). *Secuencias Didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Ed. Graó.
- CAMPS, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) *In Secuencias Didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Ed. Graó, pp. 31-37.
- CARROL, R. (1990). *Student Success Guide – Writing Skills*. (s/ed.) Disponível em: <http://www.skepdic.com/refuge/writingskills.pdf>. Consultado a 10 de janeiro de 2014.
- CARVALHO, J. A. B. (2005). Competência de escrita e conhecimento gramatical *In Actas do Colóquio de Homenagem a Amadeu Torres*. Braga, Faculdade de Filosofia: Universidade Católica, Vol. I, pp. 263-274.
- CASADO, M. A. *et alii* (2009) *Prisma nivel Inicial A1-A2*. Madrid: Edinúmero.
- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers.
- COELHO, M. C. (Coord.). (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO DE EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- CROSSLEY, S. A., DEMPSEY, K. & MCNAMARA, D. S. (2011). Classifying paragraph types using linguistic features: Is Paragraph positioning important? *In Journal of Writing Research*, n.3 (2) pp. 1-25. Disponível em: [http://www.jowr.org/articles/vol3\\_2/JoWR\\_2011\\_vol3\\_nr2\\_Crossley\\_et\\_al.pdf](http://www.jowr.org/articles/vol3_2/JoWR_2011_vol3_nr2_Crossley_et_al.pdf). Consultado a 5 de dezembro de 2013.
- DIJK, V. T. & KINTSCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Nova Iorque: American Press.
- DUARTE, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática *In Actas A língua mãe e a Paixão de Aprender*. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.

- DUARTE, I. (2000). Ensino da Língua Materna: da repetição de Modelos à Intervenção Educativa Cientificamente Fundamentada *In C. Reis et alii.* (eds): *Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp. 47-61.
- DUARTE, I. (2000). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DUARTE, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna *In Duarte & Sim-Sim (org.) A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, nº2. Porto: Editora, pp. 27-34.
- ELLIS, N. C. (2006). *Implicit and explicit learning of languages*. California, San Diego: Academic Pres. pp. 1-13. Disponível em: [http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications\\_files/Implicit%20and%20explicit%20knowledge%20about%20language.pdf](http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/Implicit%20and%20explicit%20knowledge%20about%20language.pdf). Consultado a 6 de junho de 2014.
- ELLIS, R. (1992). *Second language acquisition & language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 232-249.
- FERNÁNDEZ, S. (Coord.). (2001). *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação 11ºano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FERRER, M. & GONZALO, C. (2010) La lingüística del texto en los manuales de la ESO *In Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 97-115.
- FILOMENA, A. (2004). *Página Seguinte. Português*. Lisboa: Texto Editores.
- FLOWER, L. & HAYES, R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing in *College Composition and Communication*, n.º 32, pp. 365-387.
- GAVE, (2012). Critérios de correção da prova de avaliação. Disponível em: <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/EX-Port639-F1-2012-CC.pdf?id=4936>. Consultados a 3 de janeiro de 2014.
- GISBERT, J. M. B. (2013). *Arquitextura – Fundamentos Discursivos del Texto Escrito en Español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GONZALO, C. (2012) La Enseñanza de la Gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico *In Revista Iberoamericana de Educação*. N.º 59, pp. 87-118. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie59a04.pdf>. Consultado a 20 de dezembro de 2013.
- GUIMARÃES, E. (1990). Organização do texto: articulação de elementos estruturais *In A articulação do texto*. São Paulo: Ática, pp. 43-78.
- HALLIDAY, M. A. K. & R. HASAN. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.


- HUDSON, R. (1992). *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- HYMES, D. H. (1972). On communicative Competence *In* J.B. Pride & Holmes (eds.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-250.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español A1-A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES. (s/d) *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/cohesion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cohesion.htm). Consultado a 10 de junho de 2014.
- JIMENO, P. (2006). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua *In Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- JUEZ, S. A. (2007). *Falsos amigos del Portugués y del Español*. Madrid: SGEL.
- KNOBLAUCH, G. (1981). The Rhetoric of the paragraph: a reconsideration *In Journal of Advance Composition*, n.º1, pp. 53-61.
- KOCH, I. & TRAVAGLIA, L. (1999). *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez.
- LOMAS, C. (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- MATEUS, M. H. *et alii* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2009). *Dicionário Terminológico*. Disponível em: <http://turmadofrancisco.ccems.pt/Documentos/Docentes/Dicionario%20Terminologico.pdf>. Consultado a 10 de abril de 2014.
- PLATÃO, F. & FIORIN, J. (1996). *Para Entender o Texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- PUÉRTOLAS, J. R. (2005). *Manual Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: Akal.
- QUEIRÓS, E. (1878). *Carta a Joaquim de Araújo*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/index.php?s=autores&id=10>. Consultado a 20 de março de 2014.
- RAMOS, R. (2002). Linguística e ensino da língua materna: evidências e projectos no IEC *In Saberes e Práticas Na Formação de Professores e Educadores, Jornadas do Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1-16.
- REIS, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: [Http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](Http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf). Consultado a 24 de setembro de 2013.



- ROSARIO, A. (2004). Procesamiento de Input y Actividades Gramaticales, in Revista *Eletrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, número 0.
- SILVA, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, Organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, H. M. (1994). A lição da gramática na aula de português: abordagens da estrutura frásica *In* Inês Duarte & Isabel Leiria (orgs.): *Actas Congresso Internacional Sobre o Português*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Vol. III, pp. 190-208.
- SILVA, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua *In Saber (e) Educar*, n.º13. Porto: ESEPF, pp. 89-106.
- SILVA, M. C. V. (2010). O desafio de aprender a gramática: À descoberta das classes de palavras *In Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, pp. 22-41.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I., FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SOUSA, O. & CARDOSO, A. (2005). Da Língua em Funcionamento ao Funcionamento da Língua *In Palavras*, Lisboa, n.º27, pp. 61-69.
- SOUSA, O. C. (2010). *Desenvolver Competências em Língua – Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- UCHA, L. (coord.) (2007) *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ZAYAS, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica *In Secuencias Didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Ed. Graó, pp. 17-30.

# **Anexos**

## Anexo I: Grelha de Observação Focalizada de Aulas

<b>Escola Secundária de Alberto Sampaio</b>	
	Estágio Profissional no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário
<b>E S A S</b>	Ano: ___º Turma: ___ Dia ___
Ano letivo de 2013/2014	

Sumário:		
Objetivos	Parâmetros de observação:	Observações
<b>1. Professor como mediador</b>	Regras de convivência, respeito e cooperação.	
	Resolução de problemas de disciplina.	
	Interação Aluno-Professor (alunos sentem-se à vontade para exprimir opiniões, dúvidas, afetos, etc.).	
<b>2. A comunicação</b>	Encorajamento de uma atitude reflexiva (desenvolvimento da competência linguística, do processo de ensino-aprendizagem, da capacidade crítica, etc.).	
	Participação dos alunos orientada pelo professor.	
	Participação é valorizada e encorajada pelo professor.	
<b>3. Estratégias</b>	Os alunos apresentam motivação e interesse às atividades apresentadas.	
	Predomina um espírito de entreaajuda e colaboração na turma.	
	Os alunos prestam atenção a momentos de exposição teórica.	

	A professora utiliza métodos dedutivos/ indutivos para estimular o processo de ensino-aprendizagem.	
<b>4. Enfoque Gramatical</b>	O professor utiliza uma abordagem que solicita ao aluno uma busca ativa para compreender, exercitar e aplicar os conteúdos gramaticais.	
	Os alunos demonstram interesse em aprender gramática.	
	O professor facilita a compreensão e exemplifica de diferentes perspectivas o conteúdo exposto.	
	Os alunos demonstram perceber a utilidade da gramática enquanto instrumento ao serviço da língua (escrita e oral).	

<b>Considerações Gerais:</b>	
<b>Articulação com o projeto de intervenção</b>	

(Adaptado Reis, 2011).

## Anexo II: Questionário de Espanhol (*Análisis de Necesidades*)

Este questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção-Ação do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do ensino básico e secundário e do Espanhol nos ensinos básico e secundário.

As respostas dadas são **confidenciais** e destinam-se exclusivamente há realização de uma prática pedagógica.

Os seus objetivos são conhecer as motivações dos alunos relativamente à disciplina de Espanhol e diagnosticar as suas dificuldades relativamente às várias competências. Deste modo, é extremamente importante que respondas de forma clara e direta às seguintes questões.

**Lê, atentamente, cada pergunta antes de responderes.**

### PARTE I – Âmbito pessoal

#### 1. Das seguintes características:

Assinala com uma cruz (x) a opção que melhor corresponde à imagem que tens de ti, sendo que 1 corresponde a (nunca), 2 (às vezes), 3 (frequentemente), 4 (sempre).

	1	2	3	4
a) Atento				
b) Ativo				
c) Distraído				
d) Passivo				
e) Sociável				
f) Solitário				
g) Organizado				
h) Desorganizado				
i) Confiante				
j) Inseguro				

#### 2. Como gostas de aprender?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
a) A ler (jornais, revistas, banda desenhada, etc.)				
b) A escrever (diários, mensagens, cartas, etc.)				
c) A conversar (colegas, professores, adultos, etc.)				
d) A ouvir (música, rádio, etc.)				
e) A ver (filmes, vídeos, notícias, etc.).				
f) Jogar no computador/ navegar na internet.				

### 3. Quais os principais fatores internos que condicionam o teu sucesso escolar?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
a) Falta de hábitos e métodos de estudo.				
b) Falta de atenção/concentração nas atividades letivas.				
c) Interesses divergentes dos escolares (desmotivação, abandono escolar).				
d) Inibição para a exposição de dúvidas.				
e) Indisciplina na sala de aula.				

### 4. Quais os principais fatores externos que condicionam o teu sucesso escolar?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
a) Problemas familiares.				
b) Problemas económicos.				
c) Falta de espaço ou ausência total do mesmo para estudar em casa.				
d) Ter que trabalhar em <i>part-time</i> para ajudar no orçamento familiar.				

### 5. Em qual das áreas de aprendizagem de uma língua sentes mais dificuldade?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
a) Expressão oral.				
b) Compreensão oral e audiovisual.				
c) Expressão escrita.				
d) Compreensão escrita.				
e) Gramática.				
f) Vocabulário.				

### 6. Que forma de trabalho consideras mais eficaz para aprender?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
a) Trabalho individual.				
b) Trabalho de pares.				
c) Trabalho de grupo.				
d) Maior interação professor-aluno.				
e) Pesquisas fora da sala de aula.				
f) Participação em atividades extracurriculares.				

## PARTE II – Preferências e expetativas

### 1. Qual a tua motivação para aprender Espanhol?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
a) Porque acho fácil.				
b) Porque gosto de aprender outras línguas.				
c) Porque não me agradam as outras opções existentes.				
d) Porque passo férias em Espanha.				
e) Porque quero conhecer melhor a cultura espanhola.				
f) Porque é uma língua em desenvolvimento e importante para o meu futuro.				
g) Porque foi a opção escolhida pelos meus amigos.				

### 2. Nas aulas de Espanhol gostas de :

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nunca), 2 (às vezes), 3 (frequentemente) e 4 (sempre).

	1	2	3	4
a) Aprender léxico novo.				
b) Comunicar com os colegas.				
c) Realizar jogos.				
d) Realizar atividades relacionadas com a tua experiência, com a atualidade, etc...				
e) Ler e analisar textos.				
f) Fazer exercícios de gramática.				
g) Realizar atividades de compreensão auditiva (programas de rádio, música, <i>podcast</i> , etc,...)				

## PARTE III – Conhecer os hábitos e preferências dos alunos no que respeita à gramática, oralidade e léxico.

### 2. Gostas de Gramática?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Gostas de Gramática?				

### 2.1 Quais as tuas dificuldades para aprender gramática?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
a) Não consigo perceber.				
b) Nunca percebi e agora não me interessa.				
c) Não consigo reconhecer a sua utilidade, logo não me parece importante estudá-la.				
d) O professor não explica da melhor forma.				
e) Os exemplos utilizados pelo professor não são explícitos.				
f) A base da gramática é decorar e não gosto de fazê-lo.				

### 3. Que importância atribuis à Gramática?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
a) A gramática é importante para comunicar através da oralidade e escrita.				
b) Penso que podemos viver em sociedade sem saber gramática.				
c) É muito importante pois permite dominar uma língua.				

### 4. Utilizas a Língua Espanhola na aula:

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nunca), 2 (às vezes), 3 (frequentemente) e 4 (sempre).

	1	2	3	4
a) Quando a professora solicita.				
b) Por iniciativa própria, em atividades conduzidas pela professora.				
c) Por iniciativa própria, em atividades com colegas (com a turma toda, um grupo pequeno, em pares...).				
d) Quando tens dúvidas, perguntas aos professores e colega.				

### 5. Assinala com uma cruz (x) a resposta que corresponde à tua opinião.

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nunca), 2 (às vezes), 3 (frequentemente) e 4 (sempre).

	1	2	3	4
a) Achas que praticas a expressão oral nas aulas de Espanhol?				
b) Achas que falar Espanhol na aula te ajuda a aprender?				
c) Gostas de falar em público?				
d) Sentes-te confortável ao falar Espanhol?				



## 6. Tens dificuldades em entender Espanhol em que situações?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nunca), 2 (às vezes), 3 (frequentemente) e 4 (sempre).

	1	2	3	4
a) Emissões de radio.				
b) Diálogos entre espanhóis nativos.				
c) Programas de televisão.				
d) Filmes.				
e) Canções.				
f) Entrevistas.				

## 7. Que atividades consideras mais produtivas e motivadoras para trabalhar a oralidade e o léxico na aula de Espanhol?

Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a nunca, 2 a às vezes, 3 a frequentemente e 4 a sempre.

	1	2	3	4
a) Canções.				
b) Jogos (palavras cruzadas / sopa de letras).				
c) Diálogos.				
d) Exercícios de <i>Matching</i> .				
e) Completar espaços.				
g) <i>Role Play</i> .				
h) Audição de gravações.				
i) Visualização de vídeos.				
j) Leitura de textos.				
k) Teatro.				

## 12. Que estratégias utilizam para aprender o vocabulário?


Assinala com uma cruz (x) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a nunca, 2 a às vezes, 3 a frequentemente e 4 a sempre.

	1	2	3	4
a) Memorizar.				
b) Ouvir e repetir.				
c) Ouvir várias vezes.				
d) Escrever em lista.				

**Muito obrigada pela tua colaboração!**

**Daniela Viana  
Liliana Rodrigues  
Manuel Pereira**

## Anexo III: Grelha de Correção das Atividades de Escrita

	Escola Secundária de Alberto Sampaio Português Critérios de Correção de Textos
Ano: 11º Turma: F	Ano letivo de 2013/2014

### Critérios de Correção

Os itens de resposta aberta curta e de resposta aberta extensa veem a sua cotação distribuída pelos parâmetros de **estruturação temática e discursiva** e **organização e correção linguística**.

Quanto ao **conteúdo** estes apresentam-se organizados por níveis de desempenho.

Níveis	Estruturação Temática e Discursiva	Pontuação
<b>N1</b>	<p>Aborda lateralmente o tema, porque o compreendeu mal ou porque não se cinge a uma linha condutora e se perde em digressões.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mobiliza muito pouca informação e sem eficácia argumentativa:<ul style="list-style-type: none"><li>– Produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível;</li><li>– Não define um ponto de vista concreto;</li><li>– Não cumpre a instrução no que diz respeito ao tipo de texto ou apresenta um texto em que traços do tipo solicitado se misturam, sem critério, com os de outros tipos textuais.</li></ul></li><li>• Redige um texto com estruturação muito deficiente, desprovido de mecanismos elementares de coesão textual.</li><li>• Utiliza indiferenciadamente registos de língua, sem manifestar consciência do registo adequado ao texto, ou recorre a um único registo inadequado.</li><li>• Utiliza vocabulário elementar e restrito, frequentemente redundante e/ou inadequado.</li></ul>	6
<b>N2</b>		9
<b>N3</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trata globalmente o tema, mas com desvios notórios.</li><li>• Mobiliza pouca informação e com reduzida eficácia argumentativa:<ul style="list-style-type: none"><li>– Produz um discurso com alguma coerência, mas nem sempre claramente inteligível;</li><li>– Define um ponto de vista identificável, mas fá-lo de forma confusa.</li><li>– Fundamenta a perspetiva adotada num único argumento adequado ou em dois argumentos redundantes, apresentando um exemplo pouco adequado.</li></ul></li><li>• Redige um texto com deficiências de estrutura, evidenciando um domínio insuficiente dos mecanismos de coesão textual:<ul style="list-style-type: none"><li>– Apresenta um texto em que não distingue com clareza três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), ou em que as mesmas se encontram insuficientemente marcadas, com desequilíbrios de proporção mais ou menos notórios e com deficiências ao nível da articulação entre elas;</li><li>– Marca parágrafos, mas com incorreções de alguma gravidade;</li><li>– Utiliza um número insuficiente de conetores, por vezes de forma inadequada e recorrendo a construções paratáticas frequentes.</li></ul></li><li>• Utiliza um vocabulário simples e comum, com impropriedades que não perturbam, porém, a comunicação</li></ul>	12
<b>N4</b>		15

<b>N5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata o tema proposto, embora apresente desvios pouco relevantes.</li> <li>• Mobiliza informação suficiente, nem sempre com eficácia argumentativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades evidentes;</li> <li>– Define o seu ponto de vista, eventualmente com lacunas que não afetam, porém, a inteligibilidade;</li> <li>– Fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos adequados, apresentando um único exemplo apropriado ou dois exemplos pouco adequados.</li> </ul> </li> <li>• Redige um texto pouco estruturado, refletindo uma escassa planificação e evidenciando um domínio apenas suficiente dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), articuladas entre si de modo pouco consistente;</li> <li>– Marca parágrafos, mas com falhas esporádicas;</li> <li>– Utiliza apenas os conectores e os mecanismos de coesão textual mais comuns, embora sem incorreções graves.</li> </ul> </li> <li>• Utiliza, em geral, o registo de língua adequado ao texto, mas apresentando alguns afastamentos que afetam pontualmente a adequação global.</li> <li>• Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco variado.</li> </ul>	18
<b>N6</b>		21
<b>N7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata, sem desvios, o tema proposto.</li> <li>• Mobiliza informação diversificada, com suficiente eficácia argumentativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Produz um discurso coerente, pontuado, no entanto, por ambiguidades pouco relevantes;</li> <li>– Define com suficiente clareza o seu ponto de vista;</li> <li>– Fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos adequados, cada um deles documentado com, pelo menos, um exemplo apropriado.</li> </ul> </li> <li>• Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação e recorrendo a mecanismos adequados de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), individualizadas, proporcionadas e satisfatoriamente articuladas entre si;</li> <li>– Marca corretamente os parágrafos;</li> <li>– Utiliza, adequadamente, conectores e outros mecanismos de coesão textual.</li> </ul> </li> <li>• Utiliza o registo de língua adequado ao texto, apesar de afastamentos esporádicos, que não afetam, porém, a adequação geral do discurso.</li> <li>• Mobiliza um repertório lexical adequado e variado.</li> </ul>	24
<b>N8</b>		27
<b>N9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata, sem desvios, o tema proposto.</li> <li>• Mobiliza sempre, com eficácia argumentativa, informação ampla e diversificada: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Produz um <b>discurso coerente</b> e sem qualquer tipo de ambiguidade;</li> <li>– Define de forma inequívoca o seu ponto de vista;</li> </ul> </li> <li>Redige um texto estruturado, refletindo uma planificação e evidenciando um bom domínio dos mecanismos de <b>coesão textual</b>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e <b>articuladas</b> entre si de modo consistente;</li> <li>– Marca corretamente os parágrafos;</li> <li>– Utiliza, com adequação, <b>conectores diversificados</b> e outros mecanismos</li> </ul> </li> </ul>	30

	<p><b>de coesão textual.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz uso correto do registo de língua adequado ao texto.</li> <li>• Mobiliza com intencionalidade recursos da língua expressivos e adequados (repertório lexical variado e pertinente, <b>figuras de estilo</b>, procedimentos de modalização, pontuação...).</li> </ul>	
--	---	--

**- Domínio da organização e correção linguística**

Fatores de Desvalorização	Desvalorização (pontos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erro inequívoco de <b>pontuação</b>.</li> <li>• Erro de <b>ortografia</b> (incluindo erro de acentuação, uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula inicial e erro de translineação).</li> <li>• Erro de <b>morfologia</b>.</li> <li>• Incumprimento das <b>regras de citação</b> de texto ou de referência a título de uma obra.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erro de <b>sintaxe</b>.</li> <li>• <b>Impropriedade lexical</b>.</li> </ul>	2

**- Limites de extensão**

Sempre que o examinando não respeite os limites relativos ao número de palavras indicados na instrução do item, deve ser descontado um ponto por cada palavra a mais ou a menos, até cinco (1 × 5) pontos, depois de aplicados todos os critérios definidos para o item. Se da aplicação deste fator de desvalorização resultar uma classificação inferior a zero pontos, é atribuída à resposta a classificação de zero pontos.

Nas páginas seguintes, existem exemplos transcritos de textos produzidos pelos seus colegas. Utilizando todos os conhecimentos adquiridos até ao momento, corrija os exemplares atentando à:

1. **Correção linguística** (erro de sintaxe, erro lexical, erro de pontuação, erro ortográfico, utilização de conectores variados ...);
2. **Estruturação temática e discursiva** (ideias bem estruturadas, não se verificam desvios ao tema proposto, capacidade argumentativa, organização em partes: introdução, desenvolvimento, conclusão,...)

(Adaptado do GAVE, 2012).

## Anexo IV: Glossário dos “Falsos Amigos”

	Escola Secundária de Alberto Sampaio Español <b>Lo Falsos Amigos</b>	Ano: 10º Turma: H Ano letivo de 2013/2014
---	--	--

<b>Falsos Amigos</b>			
<b>PORTUGUÊS</b>	<b>ESPAÑHOL</b>	<b>ESPAÑOL</b>	<b>PORTUGUÊS</b>
Aborrecer	aburrir/molestar	Aborrecer	Detester
aceite (p.p.)	Aceptado	Aceite	
Acordar	= / despertar	Acordarse	
Alargar	Ampliar	Alargar	Alongar
Albornoz	Chilaba	Albornoz	Roupão
	Además	Alias	nome suposto
Aneidota	Chiste	Anéidota	episódio real
Ano	Año	Ano	Ânus
Apagar	= / borrar	Apagar	= (apagar)
Apaixonado		Apasionado	afeiçoado/partidário
Aparato	ostentación/pompa	Aparato	Aparelho
Apenas	Solamente	Apenas	mal / (apenas)
Asa	Ala	Asa	cabo/pega
Assinatura	Firma	Asignatura	disciplina/cadeira
Átrio	entrada/vestíbulo	Atrio	adro (de uma igreja)
Aula	clase (lección)	Aula	sala (de uma 82ventur)
Azar	mala suerte	Azar	casualidade
Balcão	Mostrador	Balcón	Varanda
Coche	carruaje (antiga)	Coche	Carro
Coelho	Conejo	Cuello	Pescoço
Colar	Pegar	Colar	Encolar
Combiner	quedar / concertar	Combinar	juntar / = (82ventura)
<b>Logo</b>	<b>de inmediato</b>	<b>Luego</b>	<b>Depois</b>
Maestro	director (orquesta)	Maestro	professor / mestre
<b>Mas</b>	<b>pero, mas</b>	<b>Más</b>	<b>Mais</b>
Mercearia	tienda de comestibles	Mercería	Retrosaria
Mota	Moto	Mota	poeira / mancha
Namorado	Novio	Enamorado	Apaixonado
Namorar	andar de novio ser novio	Enamorar	apaixonar-se
Oficina	Taller	Oficina	escritório / gabinete
Osso	Hueso	Oso	Urso
Toalha	toalla de baño / mantel	Toalla	toalha (secar) / lençol
<b>Todavía</b>	<b>no obstante</b>	<b>Todavía</b>	<b>Ainda</b>

(Adaptado de Juez, 2007).

## Anexo V: Exemplo de uma Descrição/ Atividade de Escrita Inicial

	Escola Secundária de Alberto Sampaio	
	Espanhol	
<b>Segunda Actividad de Escritura</b>		
Ano: 10º	Turma: H	Ano letivo de 2013/2014

### - ¿Cómo te vistes?



Mariano Di Vaio es un joven modelo y *blogger* italiano. Lleva puesto un pantalón gris, lleva una camisa azul y una cazadora verde. También lleva zapatos blancos y amarillos.

Como accesorio lleva una pulsera marrón. Él es alto y tiene el pelo liso y de tamaño medio de color castaño.

Finalmente, él aconseja este *look* para la temporada de primavera/verano de 2014.

### - Describe qué llevan puesto Mateo, María y Maruxa.



Texto: Manuel Pereira  
Imagens: <http://www.mdvstyle.com/>

## Anexo VI: Explicação sobre os “Demostrativos”

	Escola Secundária de Alberto Sampaio	
	Español	
	<b>Los Demostrativos</b>	
ESAS	Ano: 10º Turma: H	Ano letivo de 2013/2014

### Los Demostrativos

Usamos los demostrativos para referimos a algo o a alguien teniendo en cuenta la distancia de lo referido con respecto a las personas que participan en la comunicación.

	Masculinos	Femenino	<b>Pronombre</b> Neutro (invariables)
Singular	<b>Este, Ese, Aquel</b>	<b>Esta, Esa, Aquella</b>	<b>Esto, Eso,</b>
Plural	<b>Estos, Esos, Aquellos</b>	<b>Estas, Esas, Aquellas</b>	<b>Aquello</b>

**Este, Estos Esta, Estas, Esto** – el objeto indicado está cerca del hablante.

**Ese, Esos, Esa, Esas, Eso** – el objeto está dentro del espacio de quien escucha.

**Aquel, Aquellos, Aquella, Aquellas, Aquello** – el objeto está más lejano.

**¡ATENCIÓN!** – En portugués se puede contraer los demostrativos (nessa, nisto, naquela), pero en español no es posible. **Ejemplo:** En esa, en esto, en aquella

### Los Adverbios Demostrativos de Lugar

<b>Los Adverbios de Lugar</b>	<b>Aquí</b> (en este lugar)	<b>Ahí</b> (en ese lugar)	<b>Allí</b> (en aquel lugar)
-------------------------------	--------------------------------	------------------------------	---------------------------------

**Ejemplo:** María – He quedado aquí a las 9h con Juan y José, pero no veo a nadie.

Ana - ¿Por qué no vas a la librería de doña Maruxa? A lo mejor los encuentras allí.

(Adaptado de CASADO, 2009).

## Anexo VII: Ficha sobre o Pretérito Imperfecto del Indicativo

	Escola Secundária de Alberto Sampaio		
	Español		
	<b>El Pretérito Imperfecto del Indicativo</b>		
Ano: 10º	Turma: H	Ano letivo de 2013/2014	

### - Lee el texto e identifica los verbos y en qué tiempo verbal están.

La mujer de los años 90 destacaba por su simplicidad y daba bastante importancia a la moda de esa década por ser cómoda.

En esa época se destacaban los pantalones de cintura baja, los escotes prominentes y los vaqueros que no perdieron la presencia que habían tenido en los ochenta. Para lucir los piercings y tatuajes, las mujeres llevaban blusas. Los bolsos y los cinturones eran los accesorios que más se usaban.

La mujer de los 90 veía en Claudia Schiffer, Naomi Campbell y Christy Turlington modelos a seguir

### Pretérito Imperfecto (Indicativo)

El pretérito imperfecto se utiliza para describir personas, objetos, lugares y situaciones del pasado. También, se usa para describir acciones habituales o repetidas en el pasado. Se forma añadiendo a la raíz del verbo las siguientes terminaciones.

#### Verbos Regulares

	<b>Viajar</b>	<b>Tener</b>	<b>Vivir</b>
Yo	Viaj <b>aba</b>	Ten <b>ía</b>	Viv <b>ía</b>
Tú	Viaj <b>abas</b>	Ten <b>ías</b>	Viv <b>ías</b>
Él/Ella/ Usted	Viaj <b>abas</b>	Ten <b>ía</b>	Viv <b>ía</b>
Nosotros/ Nosotras	Viaj <b>ábamos</b>	Ten <b>íamos</b>	Viv <b>íamos</b>
Vosotros/Vosotras	Viaj <b>abais</b>	Ten <b>íais</b>	Viv <b>íais</b>
Ellos/Ellas/Ustedes	Viaj <b>aban</b>	Ten <b>ían</b>	Viv <b>ían</b>

**Nota: 1.** Los verbos terminados en **-er** e **-ir** tienen las mismas terminaciones.

**2.** Las formas para **yo** y **él/ella/usted** son iguales.

Otros ejemplos:

-AR:

**Cantar:** cant**aba**, cant**abas**, cant**aba**, cant**ábamos**, cant**abais**, cant**aban**.

**Bailar:** bail**aba**, bail**abas**, bail**aba**, bail**ábamos**, bail**abais**, bail**aban**.

-ER:

**Meter:** met**ía**, met**ías**, met**ía**, met**íamos**, met**íais**, met**ían**.

**Comer:** com**ía**, com**ías**, com**ía**, com**íamos**, com**íais**, com**ían**.



-IR:

**Subir:** subía, subías, subía, subíamos, subíais, subían.

**Imprimir:** imprimía, imprimías, imprimía, imprimíamos, imprimíais, imprimían.

(Adaptado de CASADO, 2009).

## Anexo VIII: Atividade de Escrita da Fase Final

	Escola Secundária de Alberto Sampaio
	Español
	<b>Segunda Actividad de Escritura</b>
Ano: 10º Turma: H	Ano letivo de 2013/2014

**Atividade 1: Rellena** los huecos con la opción correcta.

**Atividade 2: Contesta** al correo electrónico de Maruxa.

¡Hola al mejor novio del mundo!


**En primer lugar**, Manuel, quiero decirte una cosa. **Desde** que te conocí estoy muy \_\_\_\_\_ (apasionada, enamorada) por ti. **Después**, debo decirte que todos los regalos me han encantado **y**, en especial, el viaje que me \_\_\_\_\_ (regalaste, reglaste, diste).

**En segundo lugar**, me sorprendes todos los días que seguimos juntos. **Además**, tengo una noticia muy importante. Estoy \_\_\_\_\_ (embarazada, grávida) de 12 semanas, **luego**, no podría estar \_\_\_\_\_ (mas, maíz, más) feliz.

**Por último**, estoy esperando tu respuesta para que podamos \_\_\_\_\_ (fujir, fugir, huir) del estrés de estos días de trabajo. **Ahora** termino con muchos besos...

Texto: Manuel Pereira

## Anexo IX: Atividade de Escrita da Fase inicial (Português).

 E S A S	Escola Secundária de Alberto Sampaio Português	
	<b>1ª Atividade de Escrita</b>	
Ano: 11º	Turma: F	Ano letivo de 2013/2014

Redija um texto expositivo argumentativo (200-250 palavras) no qual desenvolva as principais ideias patentes na citação de Eça de Queirós.


*"O riso é a mais útil forma da crítica, porque é a mais acessível à multidão. O riso dirige-se não ao letrado e ao filósofo, mas à massa, ao imenso público anónimo."*

*Eça Queirós*

Diapositivo de Powerpoint referente à primeira atividade de Escrita de Português.

(Citação Queirós, 1878)

## Anexo X: Atividade de Divisão e Classificação de Orações.

	Escola Secundária de Alberto Sampaio	
	Português	
	<b><i>Divisão e Classificação de Orações</i></b>	
Ano: 11º	Turma: F	Ano letivo de 2013/2014

### 1. Preenche os espaços de forma a fazerem sentido:


- A *Questão Coimbrã* resulta do confronto entre \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.
- *Bom senso e Bom gosto* foi escrito por \_\_\_\_\_, a fim de responder à carta de posfácio de António Feliciano de Castilho.
- Os jovens da \_\_\_\_\_ realizaram as Conferências do Casino para que pudessem debater o estado do país.
- Visto que as Conferências do Casino pretendem ligar Portugal com o movimento moderno acabam por ser \_\_\_\_\_.
- Na *Resposta de Eça a Fialho de Almeida*, o homem \_\_\_\_\_ define-se pela sua indecisão, debilidade, sentimentalismo e bondade. De modo que Portugal é produto desse protótipo.
- Quando Eça descreve o Ramalhete, pela primeira vez, são evidentes os símbolos da \_\_\_\_\_.
- Pedro da Maia é mais frágil do que o seu filho, \_\_\_\_\_.
- Embora Pedro tenha vivido em \_\_\_\_\_ teve uma educação \_\_\_\_\_.

(Adaptado de Alves, 2004).

#### **TPC.**

Divida e classifique as orações das frases incluídas nas alíneas da pergunta 1.

## Anexo XI: Atividades sobre os Conectores (definição de texto)

	Escola Secundária de Alberto Sampaio Português <b>Texto, Coesão e Coerência</b>
Ano: 11º Turma: F	Ano letivo de 2013/2014

### Texto

Um texto (oral ou escrito) deve ser uma unidade portadora de sentido. Com efeito, esta unidade deverá ser estruturada de forma a preencher vários requisitos, entre eles, a **coesão** e **coerência** textuais.

Neste sentido, recorre-se à utilização de estruturas linguísticas, discursivas e semânticas que asseguram a continuidade temática, bem como a sua adequação discursiva ao contexto de ocorrência.

### Coesão Textual (sentido)

Processos linguísticos que articulam e interligam diferentes partes de um texto, de forma a garantirem a sua unidade semântica. A fim de assegurar a coesão textual, utilizam-se vários mecanismos, entre eles, os **marcadores discursivos**.

Os marcadores discursivos não desempenham qualquer função ao nível da frase, mas permitem estabelecer conexões entre enunciados, de modo a construir um discurso coeso e coerente. A sua utilização organiza o discurso e orienta a interpretação do leitor, por isso permitem:

1. Ordenar a informação – **estruturadores da informação** – Exemplos: *por um lado, em primeiro lugar,...*
2. Reformular o enunciado, explicando-o ou retificando-o – **reformuladores** – Exemplos: *ou seja, isto é, por outras palavras...*
3. Reforçar e concretizar ideias – **operadores discursivos** – Exemplos: *de facto, efetivamente, na verdade, por exemplo,...*
4. Gerir a relação interlocutiva – **marcadores conversacionais** – Exemplos: *ouve, olha, presta atenção...*

Integram os marcadores discursivos os **conectores**, que englobam elementos linguísticos pertencentes a diferentes classes de palavras (conjunções, advérbios ou interjeições).

### Os conectores

Os **conectores** ligam um enunciado a outro enunciado ou uma sequência de enunciados a outra sequência, estabelecendo uma relação semântica e pragmática entre os membros da cadeia discursiva, tanto no seu discurso oral como no seu discurso escrito.

Morfologicamente, são unidades linguísticas invariáveis, pertencem a categorias gramaticais heterogêneas – como **interjeições, advérbios ou conjunções** – têm a mesma distribuição da classe de palavras a que pertencem e contribuem de modo relevante para a **coerência textual**, orientando o receptor na interpretação dos enunciados, no desenvolvimento dos **argumentos** e **dos contra-argumentos**.


Exemplos **Conectores aditivos ou sumativos**: *além disso, ainda por cima, do mesmo modo, igualmente, etc.;*

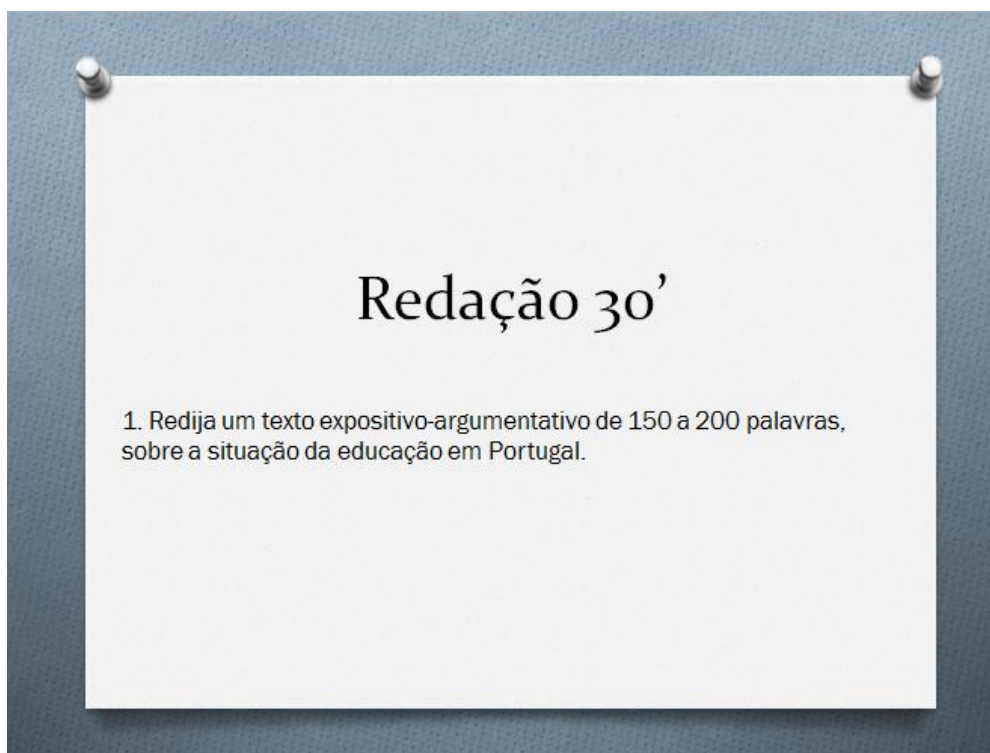
**Conectores conclusivos e explicativos**: *por consequência, logo, portanto, de modo que, donde se segue, etc.;*

**Conectores contrastivos ou contra argumentativos**: *sem embargo, não obstante, todavia, contudo, de qualquer modo, em todo o caso, etc.*

(Adaptado de AMORIM, C.& SOUSA,C., 2013).


## Anexo XII: Atividade de Escrita Final.

 E S A S	Escola Secundária de Alberto Sampaio Português	
	<b>Atividade de Escrita: Texto Expositivo-argumentativo</b>	
Ano: 11º	Turma: F	Ano letivo de 2013/2014



- Diapositivo de Powerpoint referente à segunda atividade de escrita de Português.

## Anexo XIII: Exercício de Revisão e Correção de Textos.

	Escola Secundária de Alberto Sampaio Português <b><i>O Momento da Revisão Textual</i></b>
Ano: 11º Turma: F	Ano letivo de 2013/2014

**Os textos que se seguem foram redigidos por alunos da turma 11º F. Corrija os erros ortográficos e, se necessário, reconstrua as frases de forma ao texto cumprir os requisitos de coesão e coerência.**

**ATIVIDADE 1:** Redija um texto expositivo argumentativo (200-250 palavras) no qual desenvolva as principais ideias patentes na citação de Eça de Queirós:

*"O riso é a mais útil forma da crítica, porque é a mais acessível à multidão. O riso dirige-se não ao letrado e ao filósofo, mas à massa, ao imenso público anónimo." In Queirós, 25 de Fevereiro de 1878*

### **Aluno A - Texto 1**

Eça de Queirós era um escritor Português do sec. XIX que pertencia a geração de 70 e era um realista.

O riso é a forma mais fácil de nos exprimirmos de forma a que toda a gente perceba e que lhes toque e que fiquem marcadas.

Rir é importante ajuda a melhorar o nosso dia e a nossa vida. Uma pessoa que não se ria com vontade, não vai ser feliz irá ter uma vida muito triste, escura e sem vontade de viver. Sorrir mexe vários musculus do nosso corpo, mas faz-nos falta precisamos de ter uma vida alegre, ter prazer em viver e compartilhar a alegria com todas as pessoas que estão á nossa volta sejam amigos, vizinhos, colegas e pessoas que passamos por elas nas ruas. Temos que mudar a nossa vida, porque as pessoas anda triste e pois não se vêem sorrisos nas caras das pessoas e se mudarmos a nossa forma devia-se podemos mudar toda.

### **Aluno B - Texto 1**

Que tenha sido Eça de Queirós, José Maria, um naturalista, um realista. Que tenha despertado (ou tentado despertar) a massa, tão diferente mas tão igual que é esta gente ou estas pessoas lusitanas que desde sempre e ainda hoje é o português que tem feito este Portugal que vemos, acredito que sim. Provam-mo que sim. Que tenha sido um crítico. Dizem-mo assim.



E o riso, este riso que aqui leio, por Ele considera a mais útil forma de crítica, a mais acessível à multidão, dirigida ao imenso público anónimo, acredito também que sim.

Olhemos para trás, para uma capital desorganizada em toda aquela organização romântica (conservadora). Olhemos agora para o presente, para a gente do *Facebook*, para as enrugadas das igrejas, para as cavernas sociais, cafés, restaurantes, refúgios pobres deste “Homem”. O que mudou? Nada mudou.

Ainda estão longe esses tempos (visto que ainda consideramos esta medida temporal) tão natural e tão real e tão humana.

O riso é a arma desta gente, é o que protege, o que encobre, o que faz parecer ter valor. O riso é o que um adepto de futebol usa para se elevar. O riso é o que as meninas pintadas/borradas usam para que todos as possam ver como não são. O riso é a crítica à massa.

Não há um ser superior (seja ele filósofo ou letrado, não importa), não há Homem que se afete. O riso é Português.

---

**ATIVIDADE 2:** Redija um texto expositivo-argumentativo de 150 a 200 palavras, sobre a situação da educação em Portugal.

### **Aluno A - Texto 2**

Como se encontra a educação em Portugal? Será que é boa ou má?

Na minha opinião, eu acho que a educação poderia melhorar, mas se ninguém lutar por essa coisa nunca vamos melhorar a educação em Portugal.

Hoje em dia vemos os problemas económicos de Portugal tanto nos telejornais como nos jornais e é claro que se Portugal está mal quem vai sofrer são as escolas. E se as escolas não tem dinheiro não vão ter meios para melhorar a qualidade de ensinar. Porém são os efeitos que isso causa há muitas escolas no nosso país que estão quase degradadas, escolas que ainda não tem equipamentos eletrónicos para as aulas serem mais interativas. Porém não existem muitas formas para melhorar estes problemas já que Portugal está mal financeiramente.

Para concluir acho que todos devíamos lutar para as escolas melhorarem.

### **Aluno B - Texto 2**

O que é a educação em Portugal e como posso eu escrever sobre algo que se vê cada vez mais extinto e degradado? Há alguma verdadeira educação em Portugal?

Primeiramente, usarei um exemplo para que possamos todos entender ao que me refiro – a ideia de perfeição. Esta perfeição de que tanto se fala e que tanto se procura, define como se, de facto, existisse. Não existe. Só existem as suas versões humanizadas, como Mefistófeles. Só existe a falta dela. É assim a educação.

Porém, falam-nos num sistema de ensino meritoso, alunos e professores de mérito. A esses respondo num português de Portugal: deixem-me rir. Aquele que se supõe ser um ensino livre, envolvente, estimulante e inovador aos olhos dos grandes e poderosos revela-se na prática um modelo falhado, ultrapassado e que afunda, cada vez mais, o país. E essa educação que seria livre e enriquecedora é na verdade um tipo de ensino obrigatório, maçador, e desgastante, tanto para alunos como para professores. Só não é, reforço, no *show* dos poderosos.

Educação em Portugal? Mostrem-ma. Vejo, tão-somente, a sua ausência.