



**Universidade do Minho**

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Jorge Manuel da Cruz Rodrigues

**Contributos da Plataforma *Online* ELIADEMY  
para o Desenvolvimento de Competências de  
Produção Escrita em Português Língua  
Estrangeira**

Relatório de Estágio

Mestrado em Português Língua Não Materna - Português Língua  
Estrangeira/Português Língua Segunda (PLNM - PLE/PL2)

Trabalho efetuado sob orientação da

**Professora Doutora Maria Micaela Dias Pereira Ramon  
Moreira**

Outubro de 2017





## DECLARAÇÃO

**Nome:** Jorge Manuel da Cruz Rodrigues

**Endereço eletrónico:** jorgeharrison77@hotmail.com

**Número de Identificação Civil:** 12497149

**Título do relatório:** Contributos da Plataforma *Online* ELIADEMY para o Desenvolvimento de Competências de Produção Escrita em Português Língua Estrangeira.

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira

**Ano de conclusão:** 2017

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Português Língua Não Materna - Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda (PLNM-PLE/PL2)

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, 31/10/2017

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



## DEDICATÓRIA

Ao meu Pai.



## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira, pelo apoio, pela inspiração, pela orientação, pelas oportunidades, pela paciência, pela dedicação e pela partilha de conhecimento.

Ao BabeliUM, pela disponibilidade e recetividade durante o meu período de estágio.

Aos docentes do Mestrado em Português Língua Não Materna: Português Língua Estrangeira e Português Língua Segunda pela sapiência e pela oportunidade de reflexão.

A todos os colegas da Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias e do Mestrado em Português Língua Não Materna: Português Língua Estrangeira e Português Língua Segunda, pelos momentos, pelas vivências e pela amizade.

Ao meu Pai, à minha Mãe e aos meus irmãos pelo apoio incondicional.





## RESUMO

O relatório que agora se apresenta refere-se a um estágio realizado no BabeliUM – Centro de Línguas da Universidade do Minho no âmbito do mestrado em PLNM - PLE/ PL2, o qual teve como principal objetivo planificar e dinamizar um conjunto de ações visando avaliar os contributos do recurso à plataforma *online* ELIADEMY para o desenvolvimento de competências de produção escrita de estudantes de Português Língua Estrangeira.

O estágio foi feito sob a orientação da Professora Doutora Micaela Ramon e tomou como objeto de estudo um grupo de alunos que frequentou o nível B1/B1+ do primeiro semestre do 23º Curso Anual de Português Língua Estrangeira, organizado pelo BabeliUM, o qual decorreu entre 1 de outubro de 2015 e 26 de janeiro de 2016, num total de 15 semanas de aulas.

O relatório está estruturado em duas partes. Na primeira, é feito um breve enquadramento teórico, incidindo a nossa reflexão sobre os temas estruturantes que selecionamos para este trabalho, ou seja, a competência de escrita e a sua importância nas aulas de PLE; os contributos das TIC para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; e, mais concretamente, a utilização das plataformas LMS *online* em aula. A segunda parte é dedicada a uma descrição e uma apreciação crítico-reflexiva sobre o estágio efetuado.

Tendo em conta o panorama tecnológico atual e a necessidade de desenvolver a competência de escrita junto dos alunos de PLE, foi nosso desígnio desenvolver um método que fortalecesse o trabalho da escrita recorrendo a um recurso emergente das ditas novas tecnologias. Para a concretização desse objetivo, utilizamos uma plataforma LMS *online* referida anteriormente como ELIADEMY, através da qual trabalhamos com os alunos várias tipologias de textos escritos, dentro as quais: atas, relatórios, convocatórias, correspondência formal/informal, texto jornalístico (notícias/reportagens), entrevistas e pequenas narrativas.

Os resultados obtidos pelos alunos no final do curso foram positivos, permitindo-nos concluir que a utilização da plataforma LMS associada às aulas presenciais contribuiu significativamente para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento das suas capacidades de escrita.

**Palavras-chave:** português língua estrangeira; competência de escrita; recursos digitais para ensino-aprendizagem de línguas; plataforma LMS.



## RÉSUMÉ

Le rapport ici présenté fait référence à un stage réalisé à BabeliUM – Centre de Langues de l'Université du Minho dans le cadre du Master en PLNM - PLE / PL2, lequel a eu comme principal objectif planifier et dynamiser un ensemble d'actions visant évaluer les contributions du recours à la plateforme en ligne ELIADEMY pour le développement des compétences de production écrite des étudiants de Portugais Langue Étrangère.

Le stage a été réalisé sous l'orientation de la Docteure Micaela Ramon e a pris comme objet d'étude un groupe d'élèves qui a fréquenté le niveau B1/B1+ du premier<sup>er</sup> semestre du 23<sup>ème</sup> Cours Annuel de Portugais Langue Étrangère, organisé par BabeliUM, lequel a eu lieu entre le 1<sup>er</sup> octobre 2015 et le 26 janvier 2016, avec un total de 15 semaines de cours.

Le rapport est structuré en deux parties. Dans la première, il est fait un bref encadrement théorique, portant notre réflexion sur les thèmes structurants que nous avons sélectionné pour ce travail, c'est-à-dire, la compétence de l'écrit et son importance dans les cours de PLE; les contributions des TIC pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères; et, plus concrètement, l'utilisation des plateformes LMS en ligne en cours. La seconde partie est dédiée à la description et à une appréciation critique-réflexive sur le stage effectué.

Compte tenu du panorama technologique actuel et du besoin de développer la compétence de l'écrit auprès des étudiants de PLE, notre dessein a été de développer une méthode qui aiderait à renforcer le travail de l'écrit recourant à une ressource émergente des soit disant nouvelles technologies. Pour la concrétisation de cet objectif, nous avons utilisé une plateforme LMS en ligne référée antérieurement comme ELIADEMY, à travers laquelle nous avons travaillé avec les étudiants plusieurs typologies de textes écrits, dont lesquels: des actes, des rapports, des convocations, de la correspondance formelle/informelle, des textes journalistiques (nouvelles, reportages), des entretiens et des petites narratives.

Les résultats obtenus par les élèves à la fin du cursus ont été positifs, nous permettant de conclure que l'utilisation de la plateforme LMS associée aux cours présentiels a contribué significativement à la motivation des étudiants et au développement de leurs capacités d'écriture.

**Mots-clés:** portugais langue étrangère; compétence de l'écrit; ressources numériques pour l'enseignement-apprentissage de langues; plateforme LMS.



## ÍNDICE

DECLARAÇÃO .....	iv
DEDICATÓRIA.....	vi
AGRADECIMENTOS .....	viii
RESUMO .....	x
RÉSUMÉ.....	xii
LISTA DAS SIGLAS E ACRÓNIMOS .....	xvi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xvii
ÍNDICE DAS TABELAS.....	xvii
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO DA QUESTÃO.....	5
2.1 O conceito de competência de produção de escrita .....	8
2.1.1 A estruturação do processo cognitivo na competência de escrita .....	11
2.1.2 O peso da competência de produção de escrita nos documentos orientadores de ensino-aprendizagem de LE.....	12
2.2 Atividades destinadas ao desenvolvimento e avaliação da competência de produção escrita.....	15
2.2.1 Tipos frequentes de exercícios destinados ao desenvolvimento da competência de produção escrita.....	16
2.2.2 Formas, métodos e atividades de avaliação da competência de escrita .....	22
2.2.3 Aspetos avaliados em relação à escrita .....	24
2.3 As TIC em contextos de ensino- aprendizagem .....	26
2.3.1 O recurso a plataformas <i>online</i> para fins educativos.....	30
2.3.2 Tipos de LMS.....	33
2.3.3 A plataforma ELIADEMY aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras .....	34
3. A PRÁTICA DE ESTÁGIO. ....	39
3.1 O contexto de realização do estágio .....	39
3.2 Caracterização da turma .....	41
3.3 Tratamento estatístico, análise e comentário dos dados relativos ao perfil da turma.....	42
3.4 Cronograma do curso .....	50
3.5 Planificação geral das quinze sessões.....	51
3.6 Planificações das sessões individuais .....	55
3.7 Reflexão crítica sobre a prática letiva na sua articulação com os objetivos do estágio .....	72

4. Considerações Finais.....	75
5. Referências Bibliográficas.....	77
ANEXOS .....	83

## LISTA DAS SIGLAS E ACRÓNIMOS

**EUA** - European University Association

**ILCH** - Instituto de Letras e Ciências Humanas

**LMS** – Learning Management System

**ME** – Ministério da Educação

**MOODLE** - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

**PL2** – Português Língua Segunda

**PLE** – Português Língua Estrangeira

**PLNM** – Português Língua Não Materna

**QECRL** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género dos Alunos	42
Gráfico 2 - Faixa Etária dos Alunos	43
Gráfico 3 - Língua Materna dos Alunos	43
Gráfico 4 - Ocupação dos Alunos	44
Gráfico 5 - Biografia Linguística dos Alunos	45
Gráfico 6 - Tempo de Estudo do Português	46
Gráfico 7 - Domínio das Novas Tecnologias	46
Gráfico 8 - Conhecimento de Países	47
Gráfico 9 - Dificuldades em Portugal	48
Gráfico 10 - Objetivos para o Estudo de Português	48
Gráfico 11 - Atividade Pretendida para o Futuro	49

## ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1 - Manuais e Tipos de Exercícios Existentes	18
Tabela 2 - Características das Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância	28
Tabela 3 - Planificação Geral Elaborada para as 15 sessões	54



## 1. INTRODUÇÃO

*Sim, por mais estranho e repugnante que possa parecer-vos, as novas máquinas de ensino capacitam o estudante a aprender tanto quanto antes. Além disso, os estudantes parecem ter mais confiança no novo método como meio de adquirir conhecimentos novos de toda sorte.*

Petrus Ramus – acerca do livro impresso (1515-1572)

Recuando alguns séculos na história, considera-se que a primeira academia do mundo foi criado por Platão num olival, um evento excecional naquilo que se considera o primeiro passo na educação da humanidade. O mote estava lançado; contudo, embora as condições ideais estivessem reunidas, essa academia não passava de uma escola restrita aos atenienses, mas a ideia de propalar o conhecimento estava semeada. Tendo por base essa filosofia educacional cultivada no berço da democracia, desde sempre que o acesso ao conhecimento foi visto como algo restrito a certas classes sociais, tendo tal facto consequências significativas na evolução da história a nível político e social. Todavia, a conceção nobre da democratização da educação, do acesso livre ao conhecimento por todos, independentemente do seu estatuto político e social, sempre foi uma batalha que perdura ainda até aos dias de hoje, adquirindo atualmente particular expressão por via do desenvolvimento tecnológico verificado neste início do século XXI.

Deste modo, pareceu-nos relevante fazer uma análise a este novo contexto educacional, elegendo-o como enquadramento para o projeto de estágio de que o presente relatório pretende dar conta. Foi nosso propósito desenvolver um projeto que ajudasse a democratizar as novas tecnologias, quer junto do formador/professor, quer do formando/aluno, através da utilização de um suporte *online* que hoje em dia é vulgarmente conhecido por plataforma LMS - Learning Management System, plataforma eletrónica, plataforma digital, ou plataforma *e-learning*.

Desde o surgimento da *world wide web*, trivialmente conhecida como *internet*, o conceito de comunicação, tal como antes era conhecido, alterou-se. Com efeito, a globalização a que se assistiu nos fins dos anos 80 do século passado permitiu que se reduzisse o conceito de distância e que se criasse uma nova forma de ver o mundo. Podemos, aliás, afirmar que se gerou também uma nova forma de transmitir informação, nomeadamente, por via escrita, com a chegada da comunicação eletrónica que permitiu a toda uma geração adotar um novo comportamento de escrita no dia-a-dia. Não é fruto do acaso que assistamos a uma revolução digital através de conceitos como *sms*, *emails*, *chats*, *fóruns* e plataformas digitais, que, de certa forma, regulam o

futuro do comportamento comunicacional planetário. Com isto pretendemos afirmar e realçar a importância desse fenômeno, sobretudo ao nível educacional, que tem a capacidade de facilitar o acesso a diferentes fontes de conhecimento, permitindo combinar diversos domínios de estudo, assim como constituir um instrumento pedagógico que admite conjugar diferentes programas e métodos de educação e formação.

No caso presente, iremos sobretudo observar a relação de uma plataforma eletrónica conhecida como ELIADEMY enquanto suporte de trabalho que facilita a relação entre o formador/professor e os formandos/alunos. Acima de tudo, este projeto não pretende afirmar-se como uma reflexão sobre a formação à distância, nem sobre a formação em contexto *e-learning - electronic learning*. Aliás, usando o termo tecnológico adequado, ela enquadra-se antes na chamada formação em contexto *b-learning*, abreviatura da expressão *blend learning*, uma vez que se trata de uma formação semipresencial. Neste caso, pretende-se sobretudo verificar e recolher resultados baseados num tipo de ensino-aprendizagem auxiliada por uma rede informática.

O estudo da interatividade pedagógica mediatizado por computador sempre foi alvo de várias análises. Na obra intitulada *Comunicação Eletrónica na Aula de Português Língua Estrangeira*, François Mangenot faz uma reflexão introdutória sobre os conceitos de interatividade, interações e *affordance* na comunicação pedagógica mediatizada por computador, recordando que:

*Para quem estuda a comunicação pedagógica, do inglês computer-mediated communication, mais especificamente no domínio da aprendizagem das línguas, as noções de interatividade e interação – e as relações que elas mantêm entre si - merecem ser aprofundadas. Basta lembrar que a investigação em aprendizagem de línguas assistidas por computador (CALL, do inglês Computer Assisted Language Learning) se volta cada vez mais para a análise das interações online, ao passo que, antes da internet, se interessava sobretudo pelo desenvolvimento de programas e pela sua integração na aula. (Mangenot, 2013, citado por Pfeifer & Sá, 2013:22-38)*

Em relação à plataforma ELIADEMY, não podemos deixar de pensar em que medida é que essa ferramenta nos poderá auxiliar a nível do objetivo que norteia o nosso projeto: a aprendizagem de uma língua estrangeira assistida por computador, ou mais precisamente, através de uma plataforma *online*.

No sentido de nivelar aprendentes de língua estrangeira segundo uma escala e de modo a poder facilitar o diagnóstico do seu grau de proficiência num dado idioma, foi elaborado um

documento oficial pelo qual nos vamos poder reger: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). De acordo com o QECRL, um documento-guia concebido pelo Conselho da Europa, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural”, este instrumento poderá ajudar a nivelar aprendentes de língua estrangeira, tanto a nível da oralidade, como da escrita.

Para o nível em que se enquadravam os estudantes que serviram de amostra a este estudo, o nível B1/B1+, e citando este documento-guia, a título de referência, nele é dito que um utilizador de nível B1 terá que atingir os seguintes resultados de aprendizagem, no domínio da escrita, a nível geral:

*É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear. (QECRL, 2001: 96)*

Assim sendo, a escolha da temática identificada para este projeto tem como objetivo desenvolver nos alunos competências para utilizarem o Português em textos escritos relativos a temas que lhes serão familiares num contexto laboral e também em contexto de comunicação familiar e pessoal. Pretendemos levá-los a desenvolver tais competências a partir de uma metodologia baseada em tarefas, seguindo as recomendações do QECRL:

*As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico. (QECRL, 2001: 217)*

Neste documento orientador do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é ainda salientado que:

*A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades, p. ex.: a interacção com um funcionário de um serviço público e o preenchimento de um formulário; a leitura de um relatório e a discussão com os colegas para chegar a uma decisão sobre um projecto; o respeito pelas instruções escritas quando se está a montar alguma coisa e, no caso de um observador/ajudante estar presente, pedido de ajuda ou descrição/elaboração de comentários sobre o processo; a*

*preparação (por escrito) e a apresentação de uma conferência; a interpretação informal para um visitante, etc. (QECRL, 2001: 217)*

Deste modo, o relatório que agora se apresenta, referente ao estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM) – Português Língua Estrangeira (PLE)/Português Língua Segunda (PL2), é formado por duas partes articuladas entre si. Na primeira parte, procede-se ao *Enquadramento da Questão*, adotando uma perspetiva de natureza mais teórica. Nela se reveem conceitos tais como *b-learning*<sup>1</sup>, *e-learning*<sup>2</sup>, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), competências de produção escrita, LMS, sempre a partir da bibliografia específica consultada. É ainda feita uma breve análise de várias plataformas LMS. Na segunda parte, dá-se conta da *Prática de Estágio* levado a efeito com o objetivo de aferir o contributo das TIC para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, nomeadamente de PLE. Nela se descrevem todos os aspetos relacionados com a prática letiva que foi realizada em contexto de estágio no decorrer das aulas da disciplina de *Composição*, no primeiro semestre do ano letivo de 2015-2016. Procede-se também a uma apresentação do “Curso Anual de PLE” e a uma análise das características da turma com que trabalhámos, análise esta feita a partir dos resultados de um inquérito aos alunos realizado aquando da lecionação das aulas.

---

<sup>1</sup> Processo de ensino-aprendizagem que combina métodos e práticas do ensino presencial com o ensino a distância. Informação retirada de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/b-learning>, acedida em 16 de outubro de 2017.

<sup>2</sup> Modalidade de aprendizagem interativa e a distância que faz uso das novas tecnologias multimédia e da internet, cujos recursos didáticos são apresentados em diferentes suportes, e em que, no caso de existir um formador, a comunicação com o formando se efetua de forma síncrona (em tempo real) ou assíncrona (com escolha flexível do horário de estudo). Informação retirada de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/e-learning>, acedida em 16 de outubro de 2017.

## 2. ENQUADRAMENTO DA QUESTÃO

*O que importa não é mais o que você sabe, mas o que você pode aprender. Isso significa que os jovens da Geração Internet precisam de uma forma de educação diferente da que os baby boomers receberam. (...) Entramos na era do aprendizado ao longo da vida. (...) A capacidade de aprender novas coisas é mais importante do que nunca em um mundo no qual você precisa processar novas informações em grande velocidade. (TAPSCOTT, 2010: 155-156).*

É com esta citação de Tapscott que preludivamos este apartado no nosso relatório relembrando que, efetivamente, existe uma alteração na forma como a educação deve ser vista e encarada, a qual, de certo modo, se encontra ainda em mutação. Partindo do título da obra de Tapscott - *A hora da geração digital* - constatamos a importância que assume a referência à “geração digital”. De facto, assistimos ao longo dos últimos anos, mais precisamente após o fim da II Guerra Mundial, a uma evolução no acesso às tecnologias e na forma como elas entraram em interação com a população. Aliás, para fins de estudos sociológicos, foi efetuada uma divisão em várias categorias geracionais, nomeadamente, a *geração baby-boom*, a *geração x*, a *geração y* e *geração z*, tendo por base precisamente a relação dos indivíduos pertencentes a cada uma delas com as tecnologias.

Acerca desta questão, Gobi (2010) sustenta que:

*Os jovens sempre foram atores principais de diversos movimentos de transformação social. Tenham sido utópicas ou radicais, essas atividades permitiram que esse contingente protagonizasse mudanças nas estruturas políticas, sociais e mediáticas de e em diversos continentes. O impacto da televisão na sociedade, por exemplo, ainda é lembrado por muitos. Uma geração inteira teve a possibilidade de nascer sob o signo desta tecnologia. Essa sociedade surpreendeu o mundo com o uso da televisão para mais do que simples entretenimento, transformando-a em veículo de ação social. (Gobbi, 2010: 25)*

A afirmação citada é interessante quando nos queremos referir à importância dos média na sociedade e ao seu impacto como fator de evolução e revolução. Mais recentemente, e reiterando o ponto de vista de Gobi, Tapscott vai novamente ao seu encontro quando anuncia que:

*(...) esses jovens emancipados estão começando a transformar todas as instituições da vida moderna. Desde o local de trabalho até o mercado, desde a política, passando pela educação, até a*

*unidade básica de qualquer sociedade – a família -, eles estão substituindo uma cultura de controle por uma cultura de capacitação. (Tapscott, 2010: 16)*

Dito isto, e atendendo a que no contexto deste relatório iremos essencialmente falar de aprendizagem *online*, convém salientar, para uma melhor compreensão da reflexão, que essa aprendizagem *online* será explorada num conceito de *b-learning*. Este conceito é conhecido como sendo um misto de aprendizagem *online* e presencial.

*(..) blended learning (conhecido como um sistema misto ou modalidade combinada), graças aos quais as aulas presenciais podem ser dedicadas ao trabalho linguístico e o suporte virtual a um reforço cultural como base de aprendizagem contextualizada, por exemplo. (Songy, 2013, citado por Pfeifer & Sá, 2013:103)*

A verdade é que nos deparamos com uma realidade em que indiscutivelmente proliferam os espaços virtuais como base para um ensino onde o tempo se rarefaz. É de certa forma através destes espaços ditos virtuais que existe a possibilidade de contornar lapsos de tempo característicos do processo tradicional de ensino-aprendizagem, de forma a dar resposta às novas necessidades educativas. Além disso, tais espaços acabam por oferecer uma potencialidade interativa ao cidadão digital dos nossos dias, o que se torna aliciante. Na verdade, a existência desses espaços virtuais, possibilitados pelas ditas novas tecnologias, permite ultrapassar as limitações relacionadas com os fatores tempo e distância e deve ser encarada como um desafio à inovação no sistema de ensino, lançado ao formador/professor, de modo a colmatar possíveis hiatos motivacionais no processo de ensino-aprendizagem:

*O recurso a sistemas de gestão de aprendizagem virtual (como o Moodle) disponibiliza aos construtores de cursos que poderão ser ou não, os próprios professores, inúmeras ferramentas através das quais os aprendentes poderão ter acesso a uma aprendizagem virtual, é certo, mas sobretudo baseada em tarefas colaborativas, interativas, e, não menos importante, adaptáveis ao seu próprio ritmo. (Songy, 2013, citado por Pfeifer & Sá, 2013:103)*

Efetivamente, além de uma confirmação teórica que evidencia toda essa cultura semivirtual, note-se que Songy (2013) refere a ferramenta *Moodle*, uma LMS, como ferramenta que poderá valorizar os métodos de aprendizagem indo ao encontro da perspectiva de Salgueiro:



*(...) os professores usam as TIC sobretudo para preparar as aulas (processador de texto e a Internet) em detrimento da interação com os alunos em sala de aula; os professores reconhecem que o uso das TIC exige novas competências e revelam desconhecimento das vantagens pedagógicas das TIC no contexto educativo. (Salgueiro, 2013:17-18)*

É certo que a utilização deste tipo de ferramentas pode causar algum constrangimento quando aplicadas em meio letivo. Por um lado, porque é importante dotar as escolas de meios tecnológicos; mas por outro, o verdadeiro desafio consiste em saber dar-lhes um uso pedagógico que contribua para o sucesso da qualidade de ensino.

Segundo Salgueiro:

*A questão da formação de professores é uma pedra basilar neste assunto, a que não tem sido dada suficiente importância. Lisboa et al. (2009) afirmam mesmo que o entrave principal à integração das TIC em contexto educativo é a falta de formação dos professores, tanto ao nível da formação inicial como contínua. Investir na formação de professores não é uma estratégia a curto prazo, levará vários anos a ter algum impacto, embora nos últimos cinco anos se tenha obrigado os professores a uma certificação nível 1 em TIC. (Salgueiro, 2013: 19)*

Assim, emerge a necessidade de utilização de uma tecnologia acessível às escolas (isto é, que não implique grandes investimentos) e aos formadores/professores, sendo isenta de complexidade de aprendizagem e de manuseamento. Para efeitos deste relatório, a ferramenta que pretendemos utilizar intitula-se ELIADEMY, uma LMS numa vertente *online* que proporciona aos utilizadores uma base de construção muito semelhante àquilo que propõe a popular *Moodle*.

Esclareça-se desde já que *Moodle* é acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um *software* livre de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Esta LMS é utilizada principalmente num contexto de *e-learning* ou *b-learning*, sendo que o programa permite a criação de cursos *online*, personalizando-os com páginas de disciplinas, grupos de trabalho, fóruns e comunidades de aprendizagem.

A *Moodle* tem sido até hoje uma ferramenta muito usada nas escolas pela sua oferta de recursos bastante completa. No entanto, no âmbito do projeto que realizámos, foi aplicada a plataforma ELIADEMY em detrimento da *Moodle*, por considerarmos que a primeira é mais simples e mais fácil de usar, tanto pelo formador/professor como pelo formando/aluno. Com a opção pela primeira plataforma, pretendemos também demonstrar que a democratização do ensino pode passar pelo uso de ferramentas acessíveis, de utilização gratuita, e que não implicam formações

complexas, tornando por isso o produtor de conteúdos independente de quaisquer departamentos de informática.

Por este motivo, o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de destrezas de escrita no contexto do estágio passará, entre outros, pela descoberta dos recursos da plataforma ELIADEMY, uma vez que esta última põe à disposição de professores e alunos um conjunto variado de ferramentas que permite auxiliar o formador/professor na estruturação de materiais vocacionados à exploração do trabalho da produção de escrita. Além disso, pretende-se também incentivar e motivar o aluno para a produção escrita através de meios mais atuais com os quais se sinta mais familiarizado e que utiliza no seu dia-a-dia. Porém, o que se pretende não é de todo uma renúncia aos recursos tradicionais de escrita elaborada com papel e caneta esferográfica, mas sim um acompanhamento dos parâmetros pedagógicos que definem as novas gerações, as ditas gerações nativas digitais.

## **2.1 O conceito de competência de produção de escrita**

*Saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todos os cidadãos (...) uma necessidade básica. (Rebello, 2008: 113)*

Segundo Rebello (2008), numa perspetiva escolar e académica, a importância da escrita é fundamental. De facto, o aluno, nas suas diversas disciplinas, tira apontamentos, recolhe dados, elabora resumos de conteúdos aprendidos, realiza relatórios, estrutura textos argumentativos, produz traduções de textos, concebe apresentações digitais, e, nesse sentido, é levado a produzir variados tipos de textos na sua rotina diária. Desta forma, a escrita assume grande importância no processo de ensino-aprendizagem, quer na fase de aquisição de conhecimentos, quer durante a estruturação dos mesmos, quer, finalmente, na sua aplicação (Carvalho, 2005). Portanto, podemos afirmar que esta competência assume grande relevo na aprendizagem dos alunos, relacionando-se intimamente com o seu sucesso ou insucesso. Deve igualmente ser referido que grande parte da avaliação dos alunos passa pela escrita, o que talvez explique a carga fortemente negativa que por vezes se lhe associa (Carvalho, 2005; Santos, 1994). Além disso, a produção de um trabalho académico implica, aliás, todas as componentes do processo de escrita: a *planificação* (que gera o conteúdo e o organiza logicamente); a passagem das ideias às palavras em múltiplos momentos de *redacção*; a constante *revisão* a todos os níveis.

Tendo em conta outro ponto de vista, e sempre numa perspetiva académica e escolar, verifica-se que a competência da escrita desempenha um papel importante a não desdenhar, na medida em que, como se afirmou anteriormente, ela ainda é a ferramenta de avaliação por excelência utilizada pelas escolas. Uma maior competência de escrita traduzir-se-á, naturalmente, numa maior facilidade e numa melhor expressão, o que faz com que a escrita possa ser vista como um fator de sucesso escolar e académico (Carvalho, 2000).

Segundo Niza:

*Através da linguagem escrita se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona. Acontece, porém, que a Escola em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita (Niza, 1997: 24).*

Como ferramenta de avaliação, não restam dúvidas acerca da importância da escrita enquanto medidor de conhecimentos adquiridos.

Para além desta importância da escrita para o percurso escolar, não podemos deixar de salientar a sua relevância de um ponto de vista social. Com efeito, “a competência da escrita é uma praxis transversal ao currículo e indispensável ao exercício da cidadania” (Santos & Gonçalves, 2007: 17).

Numa dimensão mais ampla, a competência de escrita não se pode dissociar de três fatores importantes, uma vez que a escrita é uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social e rege-se segundo determinados objetivos e normas. A composição de textos envolve também processos cognitivos e pode ser perspetivada como uma situação de resolução de problemas. Finalmente, a escrita é ainda encarada do ponto de vista linguístico, ou seja, segundo um conjunto de regras e convenções linguísticas que vão do plano ortográfico ao gramatical, do estilo à tipologia do texto.

Do ponto de vista cognitivo, a produção escrita é uma ação multifacetada que processa a recolha, a planificação, a textualização e a revisão.

A produção de texto parte da recolha de informação, recorrendo a fontes internas (memória) e externas (livros, materiais, pessoas,...). Depois, envolve a planificação que remete para a criação das ideias e sua organização. A criação das ideias implica o estabelecimento de objetivos e a busca de meios para os concretizar, daí que a escrita possa ser entendida como uma situação de resolução de problemas. A organização das ideias pode ser feita recorrendo a um suporte escrito (esquemas, mapas de ideias...), ou apenas estruturada mentalmente. As ideias

são traduzidas em texto acionando-se o processo da tradução ou textualização. Por último, refere-se a revisão, momento em que se faz uma avaliação do texto escrito, por referência aos objetivos definidos e ao plano delineado. Este processo é ativado na fase final da composição do texto, mas não exclusivamente, porque deve estar presente à medida que o texto vai sendo produzido. Aliás, os restantes processos referidos também não se sucedem linearmente, podem fluir em movimentos recursivos (Flower & Hayes, 1981).

Numa perspetiva sociocultural, a conceção da escrita como criação social representa, essencialmente, uma reação ao enfoque individualista da perspetiva cognitivista. Mas, ainda que seja inegável que se deu essa reação, o construtivismo social na escrita tem origens anteriores, que se podem ligar à importância que, desde Chomsky, no início dos anos setenta do século XX, a dimensão social da linguagem adquiriu em amplos setores da linguística e da sociolinguística, da teoria literária e da filosofia da linguagem:

*Entre os anos setenta e oitenta do século passado, a conceção construtivista social chegou à sua maturidade, graças a algumas mudanças de perspetiva com enorme importância científica e cultural. Uma destas mudanças refere-se à teoria da literatura. (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, 2011: 26)*

Nesse sentido, vai-se repensar o modo como a literatura deve ser encarada pondo em questão os pensamentos norte-americano e europeu. O ponto de vista soviético, disseminado através de Vygotsky, terá consequências nas conceções de escrita dando a entender que a escrita não deve ser só entendida num plano linguístico e formal, mas também num plano psicológico. Deste modo, ao afirmar a existência de um vínculo estreito entre cultura e desenvolvimento cognitivo, “Vygotsky reivindica o carácter profundamente “cultural” da língua escrita e sublinha a complexidade do seu desenvolvimento na criança.” (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, 2011:27).

Socorrendo-nos do pensamento de um escritor que nos permitirá entender o fundamento da questão, citemos António Lobo Antunes que, em 2009, robusteceu essa noção de necessidade de procura de informação em elementos internos e externos, evocando que a escrita é um caminho que se trilha permanentemente, sublinhado que a escrita é antes de tudo uma busca cognitiva perpétua. Aquando de uma entrevista dada em 2009 à Radio Televisão de Portugal, o autor afirmou que “quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho

que não conhece.” (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, 2011:8).

### **2.1.1 A estruturação do processo cognitivo na competência de escrita**

Como foi demonstrado anteriormente, o processo da produção de escrita é uma ação que funciona em vários planos: linguístico e formal, mas também psicológico, requisitando, desta forma, vários planos cognitivos. Por conseguinte, e como já se referiu antes, podemos considerar que a escrita é uma tarefa que implica a resolução de problemas (Carvalho, 2011). Tomando essa tarefa como tal, Carvalho (2011) define três subprocessos: planificação, redação e revisão, que, de forma recursiva, vão emergindo no decurso do processo de escrita.

*A planificação pressupõe a mobilização dos conhecimentos, a sua activação na memória, a selecção e organização das ideias em função dos objectivos da tarefa e do destinatário da mensagem.*

*A redacção implica a transformação de uma representação mental da realidade numa outra forma de representação dessa realidade, a linguagem verbal, o que tem implicações de natureza vária, quer em termos do grau de explicitação exigido, quer no que concerne à organização das ideias a transmitir. Pressupõe a colocação numa ordem linear de informação que raramente apresenta tal estruturação, o que exige não só a capacidade de relacionar diferentes ideias num plano mental, mas também o uso adequado dos mecanismos linguísticos que permitem a sua expressão de forma sequencial.*

*A revisão, por seu lado, exige a capacidade de reflectir sobre o texto e de o avaliar à luz de diferentes parâmetros, num acto de distanciamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho. (Carvalho, 2011: 221-222)*

Desta forma, Carvalho vai considerar a escrita como uma ferramenta de aprendizagem e como um instrumento na construção e elaboração do conhecimento.

Esta perspetiva é corroborada por outros autores (Emig, 1977; Martlew, 1983; Applebee, 1984; Rivard, 1994; Olson, 1977) que Carvalho convoca quando diz:

*Possibilitando a conceptualização do conhecimento de natureza factual, a escrita coloca ao sujeito grandes desafios cognitivos no decurso de tarefas complexas que o obrigam a consciencializar processos tendo em vista a selecção das estratégias mais apropriadas. Pela escrita, o indivíduo é levado a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias, o*

*que promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas mais complexas. Isto faz dela um factor de maturação cognitiva, propiciando uma maior estruturação do pensamento e, em consequência, o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas, nomeadamente as características do pensamento lógico-formal. (Carvalho, 2011:223)*

É através desse raciocínio que vamos poder realizar que esses fatores de natureza cognitiva permitem que a escrita seja valorizada como uma importante ferramenta de aprendizagem, logo, de produção de escrita. Segundo Klein (1999, citado por Carvalho, 2011:223), “a escrita permite estruturar o pensamento e, pela explicitação das ideias, aprofundar a compreensão; facilita ainda a reformulação de ideias nos processos de revisão dos textos à medida que vão sendo produzidos.”

Embora verifiquemos que a produção escrita é uma ferramenta com um valor considerável, não nos podemos esquecer que a participação e envolvimento do aluno na tarefa é uma parte importante no processo da aprendizagem.

Em suma, “a eficácia da escrita na construção da aprendizagem depende de fatores como o envolvimento dos alunos na tarefa de transformação do conhecimento, a implicação dos seus conhecimentos prévios, a reflexão sobre as suas próprias experiências” (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001, citados por Carvalho, 2011).

### **2.1.2 O peso da competência de produção de escrita nos documentos orientadores de ensino-aprendizagem de LE**

No contexto de um mundo, e em particular, de uma Europa plurilingue, o QECRL tem como uma das suas missões traçar perfis de aprendentes de línguas estrangeiras de forma a poder comparar e gerir níveis de proficiência de uma forma prática, e isto, através de vários critérios. Além disso, o QECRL pretende também:

- Promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países;
- Fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas;
- Ajudar aprendentes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços

Assim, constatamos que o QECRL, além de ser um documento regulador, se define como uma ferramenta útil para guiar a aprendizagem de uma dada língua, uma vez que busca orientar o aluno, assim como o professor, nas suas aulas, facilitando a elaboração de programas de aprendizagem de língua; a planificação da certificação linguística; e a planificação da aprendizagem autodirigida; entre outros.

Após uma leitura atenta e analítica do QECRL, verificamos que as orientações dadas sobre a aprendizagem da língua se direcionam para o aluno e para a prática. Tal aprendizagem será sobretudo orientada para a ação, na medida em que o QECRL considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.

*O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (QECRL, 2001:29)*

Relativamente à produção escrita, o QECRL reconhece que as atividades de produção têm uma importante função em muitos campos académicos e profissionais (exposições orais, estudos escritos, relatórios) e está-lhes associado um valor social (juízos feitos sobre o que foi apresentado por escrito ou sobre a fluência no discurso e nas apresentações orais).

Em relação ao domínio da produção escrita, o QECRL lista várias atividades que permitirão afinar a aprendizagem. Entre elas, encontramos os pontos seguintes:

- Preencher formulários e questionários;
- Escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- Produzir cartazes para afixação;
- Escrever relatórios, memorandos, etc.;
- Tirar notas para uso futuro;
- Anotar mensagens ditadas, etc.;

- Escrita imaginativa e criativa;
- Escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

A seguir, apresentamos exemplos fornecidos pelo QECRL relativos a atividades de produção da escrita geral; da escrita criativa; de relatórios e de ensaios/composições. Referimos que os exemplos mencionados são relativos ao nível B1.

**PRODUÇÃO ESCRITA GERAL:** É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.

**ESCRITA CRIATIVA:** É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse. É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reações, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história.

**RELATÓRIOS E ENSAIOS/COMPOSIÇÕES:** É capaz de escrever ensaios curtos e simples acerca de tópicos do seu interesse. É capaz, com alguma confiança, de resumir, relatar e de dar a sua opinião sobre informações factuais acumuladas acerca de rotinas familiares e de assuntos não rotineiros dentro da sua área de interesse.

De uma forma conclusiva, as diretivas do QECRL que orientam os aprendentes e os ensinantes, procuram não dissociar a produção oral da produção escrita, dando-lhes igual peso nos seus parâmetros. Sobretudo, é importante reconhecer que o QECRL busca ajudar o formador/professor a construir meios e a estruturar sistemas de ensino que lhe permitam atingir de um modo eficaz os objetivos traçados para os níveis que leciona. Dito de outro modo, o QECRL não é um documento prescritivo e tem mais uma função orientadora do que uma natureza obrigatória, sendo que cada contexto de aprendizagem exige uma adaptação diferenciada do que é proposto pelo QECRL. Assim, os métodos, os temas, a avaliação, que depois serão utilizados, deverão ser adequados ao tipo de aluno ou grupo de trabalho.



*Em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o QECRL pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos actuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens. (QECRL, 2001:41)*

No capítulo 2.3.3, o QECRL refere dois apartados, o 4 e o 5, dedicados aos atos de fala e às competências exigidas a um utilizador/aprendente de uma qualquer língua, de modo a comunicar com outros utilizadores dessa mesma língua.

## **2.2 Atividades destinadas ao desenvolvimento e avaliação da competência de produção escrita**

Tendo em conta os descritores do QECRL, é necessário encontrar o método mais adequado que nos permita desenvolver a competência de produção de escrita no aluno para depois avaliá-lo. Segundo Carvalho (2011), a escrita ainda serve de referência para exprimir os conhecimentos adquiridos:

*O papel da escrita como ferramenta de aprendizagem não pode ser dissociado de um outro papel de elevada relevância que a mesma desempenha na escola, a de meio de expressão do conhecimento adquirido, dimensão que assume a maior relevância nas situações de avaliação nas quais o sucesso depende não só da posse do conhecimento mas também da capacidade de o exprimir por escrito. (Carvalho, 2011:225)*

De acordo com Fernandes (2010), todo o procedimento avaliativo implica a resposta a duas questões: a primeira - *Como avaliar?* - remete-nos para os métodos a usar na avaliação; a segunda - *Para quê avaliar?* - conduz-nos às funções da avaliação.

É certo que se alguns alunos mostram preferência por trabalhar isoladamente e têm bons resultados em testes escritos; outros podem acusar bloqueios perante uma folha de papel em branco. Contudo, tal não significa que tenhamos que construir um instrumento de avaliação para cada aluno. No entanto, a diversificação é não só desejável como possível a fim de poder avaliar com justiça.

Sabendo da dificuldade de executar a avaliação, cabe a cada professor, em função das características de cada um dos grupos com que trabalha, das necessidades e do contexto em que as suas práticas se desenvolvem, fazer as opções que sentir serem as mais adequadas.

### **2.2.1 Tipos frequentes de exercícios destinados ao desenvolvimento da competência de produção escrita**

O QECRL incita a uma abordagem, em relação ao aprendente, “orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (QECRL, 2001:29). Esta perspetiva explanada no principal documento regulador das práticas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras condiciona logicamente a elaboração dos materiais didáticos colocados à disposição de professores e alunos.

No sentido de apresentar uma visão geral dos objetivos a cumprir por um aluno do nível B1, vejamos como o QECRL apresenta aqueles a atingir neste nível de aprendizagem de um LE:

*Produção da escrita geral: É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear. (QECRL, 2001:96)*

Dito isto e com o objetivo de verificar qual a importância atribuída ao tratamento da escrita em contextos de ensino de PLNM, procedemos a uma análise de alguns manuais didáticos e outros recursos complementares disponíveis no mercado.

Os exemplares analisados adequam-se todos ao nível B1, de acordo com as referências da editora, tendo a sua seleção sido feita com base nos materiais disponíveis no BabeliUM e na Biblioteca Geral da Universidade do Minho.

Passemos então à descrição desses manuais didáticos/livros de atividades:

PORTUGUÊS SEM FRONTEIRAS 3 – edição de 1991. Editora: Lidel. As autoras são Isabel Coimbra Leite e Olga Maria Coimbra. O manual destina-se tanto a um público adolescente como adulto e corresponde ao nível 3 que supomos que seja um nível intermédio correspondente ao B1, uma vez que a editora considera o *PORTUGUÊS SEM FRONTEIRAS 2*, adequado para o nível A2.

O manual vem com um conjunto de três CD áudio. Divide-se em 20 unidades que estão organizadas de acordo com a área lexical/tópicos vocabulares e áreas gramaticais/estruturas dominantes em cada uma delas.

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS - edição de 1994. Editora: AGE Editora. A autora é Mercedes Merchant. O manual é destinado a um público adulto e contém seis unidades temáticas relacionadas com o dia-a-dia que não estão divididas por níveis de dificuldade. Contém a reprodução de materiais autênticos e é acompanhado na primeira edição por uma fita-cassete sendo substituído nas próximas edições por CD.

NAVEGAR EM PORTUGUÊS 2 – caderno de exercícios B1/B2 – edição de 2001. Editora: Lidel. Os autores são docentes do departamento da educação básica da North Westminster School of London. O livro de exercícios inclui material áudio disponível em CD e está dividido em 10 capítulos com vários exercícios baseados nos métodos tradicionais, incluindo também materiais autênticos.

OLÁ! COMO ESTÁ? – Edição de 2004 e revista em 2008. Editora: Lidel. O autor é Leonel Carmo. Trata-se de um livro de atividades que inclui exercícios para serem feitos por estudantes desde o nível A1 até ao nível B2. Este caderno de atividades faz parte de um curso intensivo de língua portuguesa. É destinado a preparar o estudante de PLE para dominar eficazmente situações de interação do dia-a-dia e realizar tarefas linguísticas numa grande variedade de contextos.

PORTUGUÊS XXI 3 – Nível B1 (segundo editora) - edição de 2005 – Editora: Lidel. A autora é Ana Tavares. O manual está dividido em 12 unidades, sendo cada uma delas correspondente a objetivos predefinidos por competências, áreas lexicais/vocabulário, áreas gramaticais e ortografia/pronúncia. Vem igualmente acompanhado por um CD e materiais autênticos.

De seguida, analisamos os cinco manuais supramencionados, apresentando os tipos de exercícios existentes, com base numa estatística realizada através do programa *Excel (tabela 1)*, e numa reflexão sobre as tendências gerais de cada um deles.

Tabela 1 - Manuais e tipos de exercícios existentes

	A	B	C
Navegar em Português 2	84%	8%	8%
Português para Estrangeiros	50%	50%	0%
Português XXI	64%	32%	4%
Olá! Como Está?	93%	2%	5%
Português sem Fronteiras	84%	9%	7%

**A:** Exercícios de Gramática ou de vocabulário à base de preenchimentos de espaços em branco; exercícios de compreensão oral.

**B:** Exercícios de produção da escrita onde o aluno tem que responder a uma pergunta ou produzir entre uma a duas linhas escritas.

**C:** Exercícios onde o aluno tem que realizar uma produção escrita relativamente extensa em que terá que fazer uma reflexão sobre um tema.

O manual *Português sem Fronteiras 3*, nas suas várias unidades, contém propostas de escrita na rubrica: *Vamos lá Escrever!* Nessa rubrica, o manual propõe atividades de interpretação de textos, de definição de vocabulário, de respostas a perguntas, de composição de pequenos textos (1 a 2 linhas) e alguma composição criativa mais extensa. Contudo, verificamos a escassez ou a quase inexistência de propostas de elaboração de textos contendo entre 70 e 120 palavras, extensão mínima considerada numa Prova Final/Prova de Exame Nacional de Português - Língua Não Materna (B1) do 2.º e do 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E EXAME NACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO, em 2013, pelo Ministério da Educação português. Na totalidade do manual, encontramos um único exercício que exige a produção de um texto entre 150 e 200 palavras.

Apresentam-se abaixo exemplos de exercícios de escrita, apresentados na rubrica *Vamos lá escrever!*, retirados do manual *Navegar em Português 2*.

Escrita 1

Preencha uma das fichas seguintes com os seus dados e a outra com os dados de um amigo seu.

Nome: \_\_\_\_\_

Diminutivo: \_\_\_\_\_

*Profissão:* \_\_\_\_\_

*Data de nascimento:* \_\_\_\_\_

*Signo:* \_\_\_\_\_

*Passatempo:* \_\_\_\_\_

*Maneira de ser:* \_\_\_\_\_

*Nome:* \_\_\_\_\_

*Diminutivo:* \_\_\_\_\_

*Profissão:* \_\_\_\_\_

*Data de nascimento:* \_\_\_\_\_

*Signo:* \_\_\_\_\_

*Passatempo:* \_\_\_\_\_

*Maneira de ser:* \_\_\_\_\_

### Escrita 2

*Em que é que você e o seu amigo diferem quanto à maneira de ser?*

*Faça um mini-composição sobre esse tema.*

---

---

---

---

O manual *Português para Estrangeiros*, embora mais recente do que o anterior, apresenta uma dinâmica um pouco antiquada relativamente à organização das unidades. Note-se também que é um manual que segue a norma do português do Brasil.

Em primeiro lugar, a existência de atividades de composição escrita é nula, se se considerar a escrita de um texto relativamente simples mas longo, e não apenas as propostas de atividades baseadas no preenchimento dos clássicos espaços em branco, essas sim, abundantes na obra. Deste modo, o manual propõe, nas suas unidades, atividades relativas a: conteúdos temáticos, leituras e gramática, sendo que a prática da escrita só é solicitada em exercício de preenchimento lacunar. Por outro lado, o manual parte, na maior parte das vezes, de materiais autênticos para a realização dos exercícios que propõe, o que, apesar de tudo, é uma mais-valia.

Exemplo de um exercício de escrita retirado do manual *Português para Estrangeiros*:

#### OPÇÕES DE LAZER

*Lazer é algo muito subjetivo. O que é trabalho para uns é lazer para outros.*

*A partir da leitura sobre Pelé encontram-se as modalidades de lazer mais comuns em termos de esporte; apresenta ao leitor o que fazer fora de casa.*

*A leitura de um bom livro, revista, uma conversa com alguém interessante e inteligente, o pensar sobre tudo e sobre nada são formas de lazer.*

*O lazer alivia as tensões, enriquece, faz parte do dia-a-dia do ser humano. O importante é viver a vida com sabor. O importante é se sentir bem, se sentir feliz fazendo ou não alguma coisa.*

*Troque ideias sobre lazer com o seu professor ou colegas.*

*Descreva, por escrito, suas opções de lazer.*

*Navegar em Português 2* é um caderno de exercícios que já se rege pelos descritores do QECRL e que, ao longo de 10 unidades, apresenta cinco exercícios que se poderiam encaixar numa rubrica de composição escrita, pois já exigem alguma produção autónoma. Note-se, desde já, que ao longo do manual nunca se determinam critérios mínimos de palavras ou de linhas. Porém, encontramos muitos exercícios de preenchimento de espaços em branco ou de pergunta/resposta.

Exemplo de um exercício de escrita retirado do manual *Navegar em Português 2*:

*Um(a) colega da tua turma recebeu esta manhã três notas negativas e diz que não quer ir para casa, porque tem medo da reação dos pais. Que conselhos lhes podes dar?*

Outro exemplo retirado do mesmo manual:

*Imagina que és a Lúcia e que estás a contar a alguém este episódio da tua vida. Começa assim: "Um dia, andava eu a passear..."*

O livro de atividades *Olá! Como está?* também se rege pelo QECRL. Inicia no nível A1 e acaba em B2 denominando-se como livro de atividades para curso intensivo de Português. Antes de mais, verificamos que este livro de atividades dedica uma rubrica à escrita, a qual intitula *Vamos escrever*. Nela defende-se que essas atividades foram elaboradas de modo a envolver o aprendiz na formulação de mensagens corretas e significativas, estando organizadas segundo uma sequência que se move da construção de frase curta e simples à produção do discurso coesivo e coerente. Dado que para a maioria dos aprendentes de PLE, o objetivo a atingir é a proficiência comunicativa, o professor deve deixar ao critério do aluno a elaboração deste tipo de atividades. De facto, é positivo ter um espaço de escrita no livro de atividades; no entanto, dá-se prioridade a uma aprendizagem comunicativa sem suporte escrito, uma vez que o aluno decidirá

se pretende realizar o exercício ou não. De notar, contudo, que os exercícios de produção escrita, ainda que não apresentem critérios mínimos de extensão, não se limitam a uns meros exercícios de preenchimento lacunar, incidindo sobre a produção de pequenas composições.

Exemplo de um exercício de escrita intitulado *Vamos Escrever* retirado do manual *Olá! Como está?*

A

Escreva uma pequena composição intitulada:

*“A última vez que eu fui ao medico.”*

*Ou*

B

Escreva o diálogo entre você e o médico da última vez que foi a uma consulta.

*Ou*

C

*Há pessoas que não se preocupam com a saúde. Faça uma lista de “maus conselhos” que elas darão a quem lhos pedir.*

O manual *Português XXI 3*, obviamente regido pelo QECRL, sendo de 2005, também aborda novas temáticas tais como as novas tecnologias, a União Europeia, os *sms*, etc. Ao longo das suas 12 unidades, o manual segmenta os seus exercícios em várias partes tais como: compreensão oral, compreensão escrita, oralidade, gramática e vocabulário. Indo diretamente ao assunto de interesse, a produção da escrita, repara-se que existe um cuidado em trabalhar a escrita no decorrer das unidades, mesmo que as atividades propostas para tal se cinjam muitas vezes à resposta a meras perguntas. Atente-se que no início do manual, a autora descreve-o como um material que tem uma grande preocupação relativamente ao desenvolvimento da compreensão e da expressão oral do aluno, estimulando o debate e a troca de opiniões, embora sem esquecer a importância da compreensão e da expressão escritas. Ainda que refira a importância da produção escrita, o manual dá-nos a entender que esta é remetida para segundo plano.

Exemplo de um exercício de escrita retirado do manual *Português XXI*:

*Responda e desenvolva as seguintes questões:*

- 1. Como se processa a reciclagem do lixo no seu país?*
- 2. Concorde com aqueles que produzem mais lixo devem pagar mais?*
- 3. Acredita que a separação do lixo e a reciclagem são essenciais para um ambiente melhor?*

### **2.2.2 Formas, métodos e atividades de avaliação da competência de escrita**

De acordo com documentos oficiais dimanados do Ministério da Educação, a avaliação é “uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem” (ME, 2001: 30), devendo ser sistemática e cuidadosa para que se cumpram a objetividade e o rigor, assim como o desenvolvimento das competências do aluno ao longo dos ciclos de estudos. Segundo Pires e Carvalho:

*[A avaliação] Deve, por isso, contemplar a adequação das técnicas e instrumentos aos objetivos e conteúdos e ao processo de ensino-aprendizagem; especificar o objeto de avaliação – os processos e os produtos -, os critérios e as estratégias; proporcionar condições para a autoavaliação e a coavaliação; ponderar o percurso individual e o coletivo, considerando ajustamentos e correções para reorientar as práticas pedagógicas e dar a conhecer ao aluno as informações respeitantes a todo o seu processo avaliativo. (Pires & Carvalho, 2014: 169)*

Num contexto de ensino-aprendizagem, o papel de uma avaliação eficiente e produtiva é deveras pertinente na medida em que ela irá permitir obter informações sobre a forma como decorre todo o processo. Além disso, terá ainda a função de estruturar estratégias de modo a superar eventuais dificuldades não ultrapassadas e sempre com o objetivo de melhorar a formação. Por conseguinte, através da avaliação, nas suas diferentes modalidades - diagnóstica, formativa e sumativa -, o formador/professor poderá, então, desenvolver uma ação didática mais objetiva e precisa.

Assim, o formador/professor deve ter em conta os instrumentos que irá usar para a dita avaliação. Várias possibilidades existem permitindo-lhe abrir um leque de escolhas na utilização de vários instrumentos.

Para Pires e Carvalho:

*Os instrumentos de avaliação a usar na disciplina de Português variarão consoante a competência nuclear (compreensão e expressão oral e escrita e funcionamento da língua), com critérios de avaliação específicos de cada uma delas, cabendo ao professor escolher aqueles que melhor se adequam ao objeto a ser avaliado. Passam pela observação direta, questionários, textos orais, textos escritos, listas de verificação, escalas de classificação (onde constam os critérios de desempenho, como competências linguística, discursiva e sociolinguística), testes objetivos (exercícios de escolha múltipla, de associação, de alternativa verdadeiro/falso, de completamento), testes não objetivos (com resposta longa e ensaio). (Pires & Carvalho, 2014: 169)*



Por outro lado, deve ter-se em conta que:

*A atribuição de uma classificação ao aluno deverá decorrer dos vários dados recolhidos em momentos de avaliação formais e informais (...), mas também da avaliação de várias produções dos alunos, tais como elaboração de dossiês de vários tipos, projetos de escrita e de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários, etc. (ME, 2001:31)*

De facto, é de salientar o foco posto por vários autores, em diversos documentos, na necessidade de diversificar os meios e os modos de avaliar os alunos.

*O programa sugere que o aluno organize um portefólio de avaliação, no qual incluirá uma amostra significativa de trabalhos datados e comentados, para que o professor conheça o seu esforço, os seus progressos e o seu desempenho ao longo de um determinado período de tempo. (Pires & Carvalho, 2014:170)*

Embora a prática que está na origem da elaboração deste relatório não tenha decorrido em contexto de ensino secundário, julgamos oportuno referir ainda assim um outro estudo de caso pertinente cujas observações também se adaptam ao trabalho realizado no âmbito de cursos livres não conferentes de grau, como é o caso dos do BabeliUM – centro de línguas:

*Um estudo de caso no intuito de verificar em que medida a metodologia de trabalho de projeto constitui uma mais-valia na aprendizagem efetiva da escrita no ensino secundário, se lhe confere sentido, se motiva o aluno e se, como defendem os seus seguidores, o leva a construir e a mobilizar conhecimento ancorado na leitura e produção de textos, em cooperação com todos os participantes, através de vivências «(...) que permitem a descoberta das funções da escrita e que torn[a]m significativas as competências de leitura e de escrita, em ligação a dimensões como a fruição e criação estéticas, a expressão pessoal, a procura de informação, a elaboração de documentos para o exercício da cidadania e para a comunicação interpessoal, a descoberta de utilizações específicas no âmbito de determinadas atividades (...)» (Barbeiro, 2006: 2, citado por Pires & Carvalho, 2014).*

Posto isto, de um modo geral, devemos ter em conta os vários momentos de avaliação, pois permitem regular e facilitar a aprendizagem do aluno e realizar uma adequada avaliação dos seus conhecimentos. Tais aspetos prendem-se com a realização de uma avaliação formativa durante o processo de aprendizagem, pois tal tipo de avaliação:

- É interna ao processo de ensino-aprendizagem;
- Interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados;

- Torna o aluno protagonista da sua aprendizagem;
- Permite diferenciar o ensino;
- Serve ao professor para, através das informações recolhidas, reorientar a sua atividade;
- Serve ao aluno para autorregular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que a aprendizagem não é um produto de consumo mas um produto a construir, e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção.

(In: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”/IIE Lisboa: IIE, 1994, consultado em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao\\_formativa.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf))

### **2.2.3 Aspetos avaliados em relação à escrita**

Depois de optar pelo método e ferramenta adequados à avaliação dos aprendentes, resta refletir sobre que aspetos devem ser avaliados. Assim, definimos os seguintes aspetos a ter primordialmente em conta na avaliação de produções escritas: morfossintaxe, riqueza lexical e acentuação gráfica. Além destes aspetos, a avaliação teve em conta o novo acordo ortográfico, não penalizando o português do Brasil ou de outros países de expressão lusófona. Os critérios de avaliação seguem todos as orientações, as determinações e/ou as codificações expressas em obras de referência acerca de aspetos gramaticais e/ou lexicais da língua portuguesa, tais como gramáticas normativas, dicionários e/ou obras de sistematização da grafia da língua portuguesa.

Tendo definido os aspetos a ser tidos em conta na avaliação de textos escritos, determinaram-se igualmente alguns critérios que permitem uma apreciação mais justa e equilibrada, tais como:

Repetição de erro: se algum erro de grafia ou de acentuação se repete no texto elaborado pelo aprendente, ainda que no radical de palavras derivadas, regista-se um único erro, preferencialmente na sua primeira ocorrência.

Siglas: é correto o uso de siglas escritas com letras maiúsculas (ONU, OAB) ou apenas com a inicial maiúscula, no caso de serem pronunciadas como uma palavra (Fenprof, Interpol). Não é registado como erro o uso de siglas que não tenham sido explicitadas anteriormente por extenso ou de siglas pronunciadas como uma palavra e grafadas com letras maiúsculas (Fenprof,

Interpol, etc.), ou, ainda, de siglas com acréscimo de “s” minúsculo ao final, sem apóstrofo, para indicar plural (ver caso de CDs.).

Abreviaturas: é avaliado como correto o uso de abreviaturas de pronomes de tratamento e referentes a leis ou artigos (Sr., art., inc.), sendo, entretanto, penalizadas abreviações de uso informal (p/, vc, tb, pq, tá, né etc.).

Acentuação gráfica: são registados como erros de acentuação gráfica o emprego ou a omissão de acento grave, em locuções adverbiais ou em contexto que envolva emprego do artigo definido “a(s)” e a preposição “a” exigida pela regência de uma palavra. São considerados erros de acentuação gráfica o emprego equivocado ou a ausência dos acentos diferenciais de certas formas verbais (tem/têm, vem/vêm, contém/contêm)

Pontuação: tendo em conta uma turma onde 75% dos alunos têm como língua materna o mandarim, é tido como erro a ausência de ponto, uma vez que este serve para determinar o final de um período de forma a estruturar uma ideia. Contudo, e, mais uma vez, atendendo à característica especial referenciada da turma, não é registado como erro grave a falta de vírgula, mas sujeita à observação, embora a sua ausência possa deturpar o sentido de uma frase, e mesmo, separar termos com a mesma função sintática. Essa opção baseou-se no facto de que a ausência de um ponto pode prejudicar a lógica de uma frase tendo uma componente estilística mais forte, e que a vírgula tende a ser um marcador do discurso oral. Além disso, a escolha assentou nas recomendações do QECRL que indica que o aluno deve ser capaz de produzir uma escrita corrente que seja, de modo geral, inteligível.

Construção de frase: relativamente ao uso de pronomes, considera-se errado o mau emprego de pronomes relativos e demonstrativos, verbos auxiliares, colocações pronominais, conjugações de verbos nos tempos presente, futuro, pretérito imperfeito e perfeito.

Concordância nominal e verbal/singular e plural: é considerada errada a ausência de concordância entre o verbo e o sujeito e a ausência de concordância em casos de plurais.

Vocabulário: são tidos como impropriedades termos lexicais inexistentes em dicionários de referência da língua portuguesa.

### 2.3 As TIC em contextos de ensino- aprendizagem

*As máquinas dominam as comunicações no mundo moderno. O ambiente linguístico tem sido recriado artificialmente e o professor e o livro têm sido forçados a se integrarem a esses novos meios de transmissão. (Kelly, 1969, citado por Paiva <sup>3</sup>)*

Atualmente, as tecnologias de informação e comunicação, vulgarmente conhecidas por TIC, ultrapassam definitivamente o seu papel inicial de simples transportadoras de informação. Estas são antes consideradas como um instrumento para a aprendizagem e construção colaborativa de conhecimento, transformando conceitos antigos de ensino e criando nos alunos novas perspetivas para a desenvolvimento da sua aprendizagem, nomeadamente através dos recursos disponíveis *online*.

Para um conhecimento mais amplo daquilo que se entende por TIC, vejamos o texto que a seguir se apresenta:

*Tecnologias da informação e comunicação é uma expressão que se refere ao papel da comunicação (seja por fios, cabos, ou sem fio) na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TIC consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware de computadores, rede, telemóveis, bem como todo software necessário. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quaisquer formas de transmissão de informações<sup>4</sup> e correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica, de ensino e aprendizagem entre outras <sup>4</sup>.*

A utilização da expressão TIC remonta a 1997, usada por Dennis Stevenson, do governo britânico, e promovida pela documentação do Novo Currículo Britânico em 2000 (The Independent ICT in Schools Commission (1997) Information and Communications Technology in UK Schools: an independent inquiry). Pelo que se referiu anteriormente, podia-se pensar que o uso da expressão TIC se encontra indubitavelmente ligado às ditas tecnologias digitais. Na verdade, e

---

<sup>3</sup> Informação retirada de <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>, acedida em 17 de outubro de 2017.

<sup>4</sup> Informação retirada de [https://pt.scio.pw/Tecnologias\\_de\\_informa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_comunica%C3%A7%C3%A3o](https://pt.scio.pw/Tecnologias_de_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o), acedida em 17 de outubro de 2017.

expressão refere-se também a toda a tecnologia que permite uma comunicação mais eficaz na vida do ser humano. Sendo ela uma necessidade desde os tempos mais longínquos, o processo de troca de informação, de registo de factos e eventos, a expressão de ideias, e até de emoções, permitiram que várias estruturas de comunicação pudessem evoluir. Desta forma, o homem trabalhou no sentido de desenvolver novas tecnologias e mecanismos para a comunicação. Assim, considera-se, nessa aceção, tecnologia tudo aquilo que leva alguém a evoluir, a melhorar ou a simplificar. Em suma, todo o processo de aperfeiçoamento. A humanidade já passou por diversas fases de evoluções tecnológicas, porém um equívoco comum quando se pensa em tecnologia é remeter-se às novidades de última geração.

Dito isto, é um facto que as TIC evoluíram através do conhecimento do Homem ao longo dos tempos e através de varias gerações. Essas gerações estabeleceram relações diferentes ao longo do processo evolutivo tecnológico. Assim, numa conjuntura educativa decorrente da evolução tecnológica e da globalização, surge a necessidade de dar respostas aos novos desafios colocados pela nova geração digital, também conhecida por *nativos digitais*, uma vez que já nascem com acesso a essa novas tecnologias. Don Tapscott designa-os como *geração z*. A expressão é utilizada para definir sociologicamente as pessoas nascidas entre a década de 90 do século XX e o ano de 2010, caracterizando-se esta geração por ser nativa da era digital, ou seja, só conhecer uma realidade marcada pela existência da *internet*, da televisão por cabo e da música digital, entre outros.

Conhecemos assim esta nova realidade das TIC; contudo, o conceito de TIC é por vezes associado ao novo conceito tecnológico vinculado aos computadores e à *internet*. Assim, relembramos que TIC é uma expressão que se refere ao papel da comunicação, seja ela por fio, cabo, ou até mesmo, sem fio, na moderna tecnologia da informação. Deste modo, devemos entender que as TIC se fundamentam em todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Estes meios incluem o *hardware* de computadores, de redes, de telemóveis, bem como todo o *software* necessário.

Por tudo isto, iremos considerar a evolução das TIC associada às gerações de inovação tecnológica, com base numa proposta de Gomes (2008). De facto, foi publicado na *Revista Portuguesa de Educação* um texto de Maria João Gomes, intitulado *Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância*, no qual se faz uma retrospectiva das características do ensino à distância ao longo dos anos, identificando a autora em tal processo quatro gerações: a primeira, *ensino por correspondência*; a segunda, *tele-ensino*; a terceira, *multimédia interativo*; e a quarta,

*e-learning*. Hoje em dia, devido à evolução frenética das novas tecnologias e dos suportes de comunicação, já falamos numa quinta e sexta gerações, sendo que a quinta se refere ao *m-learning* - suporte móvel das comunicações - e a sexta geração aos *mundos virtuais*, referentes à utilização de uma realidade virtual para fins educativos.

Em seguida, para uma melhor compreensão da evolução da representação e distribuição dos conteúdos, ou seja, dos canais comunicativos utilizadas entre aluno e professor, e das ferramentas que contribuíram para a propagação da informação, vejamos através do quadro proposto por Gomes (2008: 183-184) de que forma as TIC progrediram.

Tabela 2 - Características das Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância

	<b>1ª Geração</b> Ensino por correspondência	<b>2ª Geração</b> Tele-ensino	<b>3ª Geração</b> Multimédia interativo	<b>4ª Geração</b> Aprendizagem em rede
Cronologia	1833	1970	1980	1994
Representação de conteúdos	Mono-média	Múltiplos-média	Multimédia interativo	Multimédia colaborativo
Distribuição de conteúdos	Documentos impressos e recorrendo ao correio postal	Emissões em áudio e/ou vídeo recorrendo a emissões radiofónicas e televisivos	CD-ROM e DVD recorrendo ao correio postal	Paginas web distribuídas em redes telemáticas. Ficheiros em rede para <i>download</i> e <i>upload</i>
Comunicação professor/aluno	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa
Modalidade de comunicação disponíveis	Assíncrona com elevado tempo de retorno	Síncrona, fortemente desfasada no tempo e transitiva	Assíncrona com pequeno desfasamento temporal e síncrona de carácter permanente (com registo eletrónico)	Assíncrona, individual ou de grupo com pequeno desfasamento temporal e síncrona individual ou de grupo e de carácter permanente (com registo electrónico)
Tecnologias (predominantes) de suporte a comunicação	Correio postal	Telefone	Telefone e correio eletrónico	Correio electrónico e conferências por computador

Em suma, a análise que podemos fazer do quadro converge na envolvimento do aluno e do professor e na passagem de uma comunicação assíncrona para um modelo de comunicação síncrona. Por outras palavras, observamos sobretudo que, num cenário de ensino onde existe o fator distância, a relação comunicacional formador/professor e formando/aluno, assim como a imersão do formando na aprendizagem, tem vindo a desenvolver-se de uma forma significativa e sempre no sentido de criar novas dinâmicas comunicacionais.

Neste sentido, Resnick (2010) afirma que, nos próximos anos, o declínio do custo das novas tecnologias permitirá o acesso a quase toda a gente no mundo, desde grandes cidades até aldeias rurais em países em vias de desenvolvimento. Por conseguinte, nos dias de hoje, as tecnologias estão a mudar o modo como os alunos aprendem e também o que podem aprender ao longo das suas vidas.

Assim, também importa referir que esse processo de digitalização do ensino só poderá ser efetivado se se promover uma democratização do acesso à rede, incluindo ao *hardware* necessário. Além disso, não nos podemos esquecer que, para o bom desenvolvimento desse processo de digitalização, as escolas têm um papel importante e grande influência no que diz respeito à sua aplicação ao ensino/aprendizagem. Da mesma forma, e com bastante relevância, é de ter em conta a opinião do professor em relação às TIC enquanto meio de desenvolvimento das aprendizagens. Na realidade, as TIC tendem a ser percecionadas como veículos que permitem gerir a informação e o conhecimento, sobrevalorizando o seu aspeto sedutor em detrimento das suas capacidades como meio de expansão e transformação das capacidades criativas e de pensamento do aluno no processo da construção do conhecimento e nas aprendizagens.

Em 2013, numa entrevista dada à Rádio França Internacional, a professora Adelaide Cristóvão, coordenadora do ensino do Português na França, evocou este fenómeno e analisou a situação do ensino do Português em terras gaulesas. Em síntese, a docente afirmava que a presença do digital ao serviço do ensino é bastante relevante, ou seja, atualmente, as crianças já nascem no seio do digital e ao invés dos professores, elas não necessitam de aprendizagem, uma vez que são consideradas nativas digitais. Neste sentido, é pertinente, no ensino do Português, criar formação para os professores de forma a responder a essas necessidades. Contudo, pode-se argumentar que o material digital é caro e não acessível a todos, o que não deixa de ser verdade, mas segundo a docente, há várias formas acessíveis, por exemplo, através de um telemóvel e por intermédio de várias ferramentas gratuitas *online*, que permitem dinamizar atividades e tirar

partido do digital, dando a sensação aos alunos que estão a trabalhar com ferramentas da sua era.

Perante este contexto informático, podemos dizer que a principal responsável pelo crescimento e potencialização da utilização das TIC em diversos campos foi a popularização da *internet*. No entanto, não nos podemos esquecer de referenciar outros meios existentes que não dependem somente da *internet*. O facto de existir atualmente uma chamada *internet web 3.0*, permitir-nos-á verificar uma potencialização de outros novos equipamentos informáticos emergentes comuns, tais como telemóveis. Ainda sobre a *web 3.0*, ela é anunciada como a terceira onda da *internet*, que projeta estruturar todo o conteúdo disponível na rede mundial de computadores dentro dos conceitos de *compreensão das máquinas* e *semântica das redes*. Esta nova *web* também pode ser chamada de *Web Inteligente*, uma espécie de *internet* numa forma já avançada.

Como forma de sustentar a defesa da utilização do digital em contextos de ensino-aprendizagem, socorremo-nos da investigação feita por Duarte (2013), na dissertação intitulada *A utilização das TIC no ensino e aprendizagem da História*, na qual encontramos uma série de exemplos que consideramos interessante observar nas reflexões feitas nesta primeira parte da nossa dissertação, relacionada com o manuseamento do digital na sala de aula.

O contexto do estudo do autor citado centrou-se no ensino e aprendizagem da disciplina de História nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, tendo por objetivos caracterizar a forma como as TIC têm sido utilizadas pelos professores de História, assim como identificar os recursos explorados, as dificuldades e necessidades sentidas por estes, e o que têm feito para as ultrapassar. Para atingir os objetivos delineados para o estudo, Duarte recorreu a várias ferramentas entre as quais, o *blog*, a videoconferência, o *webquest*, o *podcast*, o *moviemaker*, o *site*, o *software* educativo multimédia, o *dashborad*, o *Moodle* e o vídeo.

O seu trabalho permitiu concluir que tais ferramentas digitais, que se encontram ainda atuais nos tempos de hoje, são extremamente produtivas quando consideradas numa perspetiva de ensino-aprendizagem.

### **2.3.1 O recurso a plataformas *online* para fins educativos**

O grande desenvolvimento das TIC, devido ao progresso da *internet* e das comunicações em rede, levou a uma quarta geração de modelos de educação à distância,



anteriormente designada por geração de aprendizagem em rede, mas que hoje denominamos por geração de *e-learning* (Gomes, 2008). Neste tipo de aprendizagem enaltece-se sobretudo a componente de comunicação e interação que até aos dias de hoje eram inexistentes. No momento corrente, várias instituições, nomeadamente, universidades, têm introduzido de uma forma mais ou menos organizada, sistemas de *e-learning* com taxas de sucesso relativas. Desta forma, essas instituições têm vindo a manusear esta ferramenta de formas variadas, ou seja, este suporte informático pode ser utilizado ou como apoio documental às Unidades Curriculares, ou como suporte para lecionar aulas em ambiente virtual.

Para um melhor enquadramento desta questão, central no nosso estudo, apresentaremos de seguida algumas das plataformas digitais também conhecidas por LMS - *Learning Management System* - que permitem esse apoio às aulas presenciais ou até mesmo a sua substituição por uma sala de aula virtual. Como fonte privilegiada de informação, utilizamos uma investigação académica elaborada a partir do “Congresso Virtual de e-learning”, realizada em 2013 na Universidade Nacional de Tucuman - Argentina , incluído na obra “Analizamos 19 Plataformas e-learning – Investigación Colaborativa sobre LMS”, donde surgiu o GEIPITE - Grupo de Estudios en Investigación y Prácticas sobre la Influencia de las TIC en Educación.

No referido congresso foram mencionados o conceito de plataforma digital relacionado com o *e-learning* e o conceito de LMS, conceitos que, por vezes, parecem algo vagos quando se pretende uma definição mais aprofundada. Como referido, LMS é a sigla para *Learning Management System*, que é nada mais do que um *software* que geralmente se encontra instalado num servidor *web* num contexto de *internet* ou *intranet*. A partir desse *software*, podem-se criar, administrar, armazenar, distribuir e gerir atividades de uma forma virtual que, como já foi dito, podem ser utilizadas como complemento às aulas presenciais. Os principais autores da ferramenta são os alunos e os professores que manipulam os conteúdos consoante as suas necessidades. Do ponto de vista do professor, este poderá utilizar os conteúdos para complementar os materiais utilizados nas aulas. Da perspetiva dos alunos, estes últimos poderão aceder ao suporte *online* para complementar as suas tarefas ou até mesmo os seus conhecimentos. Posto isto, verificamos que esta plataforma de aprendizagem se destina essencialmente a “(...) dar instrucciones y construir nuevos espacios educativos, nos permite recurrir a diversas herramientas que nos facilitan la comunicación, los intercâmbios y la colaboración. No obstante, la comunicación se fortalece entre estudiantes y tutores de manera sincrónica o asincrónica.” (Clarenc et al., 2013:30)

Segundo alguns autores, como Álvarez, (2012: 31) “la función principal de un LMS es administrar estudiantes y dar seguimiento a su aprendizaje, participación y desempeño asociados con todo tipo de actividades de capacitación.”

Assim, de entre as principais funções de uma LMS, podemos destacar as que se seguem: administrar os utilizadores, os recursos, os conteúdos e as atividades dedicadas ao ensino de um tema em particular. Este tipo de ferramenta não tem forçosamente de estar relacionado com disciplinas académicas. Pelo contrário, uma LMS fornece também a possibilidade de: calendarizar; organizar e ordenar eventos; administrar o acesso; controlar e fazer o seguimento da aprendizagem; utilizar as ferramentas de avaliação; gerir serviços de comunicação tais como fóruns, *chats*, videoconferências; permitir a colaboração *online* dos utilizadores e possibilitar a conversa *online*.

Citando Clarenc et al. (2013), podemos concluir dizendo que “En resumen, se podría decir que un LMS sirve para poner a disposición de los estudiantes la metodología plasmada en la organización didáctica, materiales, tareas, foros, chat (entre otros) creada por un grupo de docentes para fomentar el aprendizaje en un área determinada”. (Clarenc et al, 2013: 32)

Já verificamos que as LMS se podem tornar úteis quando enquadradas num formato educacional adequado. Para tal, devem apresentar algumas características que, segundo Clarenc et al. (2013: 41), são comuns a todas as plataformas de *e-learning*: interatividade, flexibilidade, escalabilidade, estandardização, usabilidade, funcionalidade, ubiquidade e *persuabilidade*, um neologismo formado por persuasão e usabilidade.

A interatividade baseia-se sobretudo na conversação bidirecional entre o recetor e emissor. Bedoya (2007, citado por Clarenc et al., 2013: 37) define-a como “la capacidad del receptor para controlar un mensaje no lineal hasta el grado establecido por el emisor, dentro de los límites del medio de comunicación asincrónico”. Em suma, através dos seus suportes, as LMS devem poder oferecer interatividade suficiente de modo a que o aluno, tendo acesso a informação diversa, diferentes materiais, etc., possa ser ele mesmo o protagonista da sua própria aprendizagem.

A flexibilidade, dentro do contexto de LMS, significa que a plataforma não pressupõe um formato rígido dos planos de estudo, podendo-se adaptar à pedagogia e aos conteúdos oferecidos por cada organização.

A escalabilidade relaciona-se com a capacidade da plataforma poder aumentar a sua capacidade de conter materiais, utilizadores registados e ativos sem perder qualidade.

O objetivo da estandardização é definir uma atividade ou uma função para a qual se devem cumprir certas regras. Através dessa estandardização, garante-se o funcionamento da plataforma. Assim, é importante que uma LMS ofereça estandardização de modo a que o curso e/ou materiais que foram realizados possam ser utilizados por terceiros.

A usabilidade refere-se à rapidez e à facilidade com que o utilizador vai realizar as suas tarefas mediante o uso da plataforma, com eficiência e satisfação.

A funcionalidade, como o próprio nome indica, tem que permitir à plataforma o seu funcionalismo, isto é, permitir que se cumpram as funções que lhe foram atribuídas. No caso da LMS, refere-se às características que permitem que a plataforma seja funcional em relação às necessidades dos utilizadores.

A expressão ubíqua vem do latim *ubique* e significa *em todas as partes*. Assim, uma das características importantes de uma LMS é a possibilidade de aceder à sua informação em qualquer parte, em diferentes lugares, ao mesmo tempo e a qualquer hora.

Já a persuabilidade, como referido anteriormente, implica a integração e articulação de quatro características: funcionalidade, usabilidade, ubiquidade e interatividade. Este conceito resume-se na capacidade que tem uma plataforma de convencer, fidelizar ou *evangelizar* um utilizador através do seu uso. Por outras palavras, a capacidade de convertê-lo num potencial cliente.

### **2.3.2 Tipos de LMS**

Segundo Clarenc et al. (2013), as LMS podem ser de três tipos: de uso comercial, de *software* livre e na *nuvem*. Resumidamente, as de uso comercial são as que estão licenciadas, ou seja, aquelas que, para serem usadas, têm que ser pagas. Em geral, costumam ser plataformas elaboradas com diversas funcionalidades. As de *software* livre ou vulgarmente conhecidas por *open source* (código aberto), geralmente são desenvolvidas por instituições educativas disponibilizando o seu acesso no sentido de o utilizador poder manipular o *software* de forma a poder estudá-lo, mudá-lo e redistribuí-lo livremente. As plataformas na *nuvem*, na sua génese, não são consideradas plataformas LMS propriamente ditas, uma vez que só permitiam o apoio a aulas presenciais. No entanto, com o desenvolver das tecnologias, elas têm vindo a equiparar-se às outras plataformas *standard*. Para a finalidade do nosso estudo, selecionamos uma LMS na *nuvem*: a plataforma ELIADEMY.

### 2.3.3 A plataforma ELIADEMY aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

As razões que nos levaram a optar pela plataforma ELIADEMY prendem-se sobretudo com a sua amigabilidade, permitindo um fácil acesso aos seus utilizadores, tanto para o administrador enquanto formador/professor, como para o inscrito enquanto aluno/formando. Desta forma, criar um curso *online* torna-se bastante fácil, uma vez que esse tipo de ferramenta foi pensada para formadores/professores. O facto de permitir a liberdade de estar independente de um departamento informático, torna-a atrativa, podendo o formador/professor controlar de uma forma bastante acessível quem tem acesso a informação e de que forma ela é entregue, sem implicar grandes conhecimentos técnicos. Através das opções de criação de fóruns, tarefas e questionários de escolha múltipla personalizados, o formador tem a possibilidade de criar uma ponte entre o aprendiz e ele próprio reduzindo, por assim dizer, a distância que os separa. Ademais, a facilidade de uso da plataforma permitir-lhe-á editar diversos *media* com todas as ferramentas necessárias para o efeito. Deste modo, poder-se-á manipular texto, imagem, vídeo, áudio e elementos interativos sem o recurso a ferramentas externas.

O objetivo da plataforma ELIADEMY não reside na ideia de existir sob uma forma isolada e desligada, mas sim articular-se com os conteúdos que são disponibilizados nas aulas, podendo ser manuais, fichas de exercícios ou outro tipo de ferramenta, de forma a poder pôr em prática o fruto das aulas através das TIC, desenvolvendo assim competências de língua estrangeira, nomeadamente, competências na escrita.

Antes de mais, passemos a conhecer um pouco da plataforma ELIADEMY. ELIADEMY é uma sala de aula virtual *online*, ou melhor, uma plataforma *online*, que permite a formadores/professores/educadores e formandos/alunos/estudantes, partilhar e gerir *online* cursos com a faculdade de ter conversas em tempo real e a possibilidade de proceder à gestão de tarefas. Esta plataforma é baseada na tecnologia *Moodle* e deu-se a conhecer ao público em 2013 pela empresa finlandesa *CBTec* fundada em 2012. Contudo, ao contrário da *Moodle* e da *Blackboard*, por exemplo, a ELIADEMY é uma alternativa gratuita desde a sua utilização até à sua manutenção, passando pela instalação. Até aos dias de hoje, tem conhecido vários sucessos empresariais, nomeadamente, em fevereiro 2015, quando foi selecionada como finalista nos *Edison Awards* na categoria: “Viver, trabalhar e aprender”, recebendo um *Gold Award* em Nova Iorque, em abril de 2015.

O seu *slogan* é “democratizar a educação com tecnologia”. Essa missão advém da crença da empresa de que a educação deve ser acessível a todos e em qualquer lugar. Tal como Platão, que foi uma pessoa admirável para a educação da humanidade, criou a primeira academia do mundo num olival, conhecida como *Elia*, em grego, também a plataforma ELIADEMY quis pegar no conceito e desenvolver a mesma filosofia levando-a aos tempos de hoje: dar acesso à educação a todos e em todo o lado<sup>5</sup>.

É tendo em conta estes pressupostos que mais de 15000 formadores/professores utilizam a plataforma, não só pela mensagem filosófica em que se estriba, mas também pelo seu fácil acesso, amigabilidade e, sobretudo, pela sua gratuitidade. Várias instituições de ensino, entre elas, universidades, colégios, liceus e vários utilizadores independentes manifestam o seu agrado com a utilização da dita plataforma, ainda que ela possa ser utilizada para outros fins colaborativos tais como o desenvolvimento de projetos.

A ELIADEMY<sup>6</sup> disponibiliza várias ferramentas de trabalho que permitem o desenvolvimento das atividades seguintes:

- Criação de cursos com todas as ferramentas de edição necessárias.
- Uma LMS independente de qualquer departamento informático.
- Discussões interativas através de *chats* e fóruns.
- Implementação de tarefas e *quizes*.
- Ferramenta de avaliação/notas.
- Multimédia *online* acessível por ligações ao Youtube, Prezi, etc)
- Possibilidade de passar um certificado.
- Notificações instantâneas.
- Calendário *online* para prazos.
- Análise do aprendente por gráficos.
- Plataforma em mais de 30 línguas.
- Criação ilimitada de cursos.

Machado (2012), em “O uso de plataformas educativas no ensino-aprendizagem de Línguas: a plataforma MOODLE”, faz uma interpretação interessante que podemos adequar

---

<sup>5</sup> Informação baseada em <https://eliademy.com/about>

<sup>6</sup> Para uma melhor compreensão do *layout* da plataforma, consulte-se o anexo I.

perfeitamente à plataforma ELIADEMY uma vez que se trata de outra plataforma com características muito semelhantes.

*A principal vantagem da utilização da MOODLE consiste em permitir que os professores e os alunos tenham papéis ativos, reflexivos, construtivos no processo de ensino-aprendizagem.*

*Como já referido, o ambiente MOODLE baseia-se nas teorias de aprendizagem socioconstrutivistas, defendendo a construção de ideias e conhecimentos em grupos, de forma colaborativa, criando assim uma cultura de partilha de significados. (Machado, 2012:27)*

Assim, através das muitas propriedades que a plataforma ELIADEMY disponibiliza, como fóruns configuráveis, gestão de conteúdos, edição de texto, criação de *quizes*/questionários de escolha múltipla ou por extenso, sistema de gestão de tarefas, a interação mais constante do formador/professor com os alunos torna-se mais viável, pois ele consegue obter um *feedback* do trabalho dos alunos mais rapidamente, embora num regime de contacto virtual/não presencial.

*O papel do professor enquanto dinamizador de um espaço de aprendizagem (...) é fundamentalmente diferente do desempenhado na sala de aula presencial. Nos espaços online, terá de potenciar os processos de construção de significados em detrimento dos processos de transmissão de conteúdos, assumindo um papel de moderador e promovendo ainda a criação de conhecimento por todos os elementos do grupo. (Valente et al, 2009, citados por Machado, 2012: 27)*

Decerto, pelas características apresentadas, poderá chegar-se à conclusão que a ferramenta se limita ao ensino à distância e não presencial. Porém, pelas enormes possibilidades que a plataforma apresenta, esta poderá sem dificuldade alguma ser utilizada num ensino do tipo presencial oferecendo desta forma grandes recursos tanto ao professor como ao aluno.

Segundo Alonso *et al.* (2002, p. 1), existem quatro estilos definidos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. Todos estes estilos podem ser trabalhados através da plataforma permitindo adequar objetivos e estratégias de aprendizagem consoante cada aluno e cada turma. A fim de verificar esta afirmação, vejamos como se pode desta forma moldar o sistema de aprendizagem. Para o perfil ativo, podemos encontrar uma via através dos fóruns de discussão que podem ser dinamizados pelo professor ou mesmo pelos alunos. O perfil reflexivo encontrará uma resposta nos materiais disponibilizados sob forma de *links* direcionados para sites especificados pelo professor ou documento fornecidos na plataforma em vários formatos, permitindo assim uma análise mais detalhada e um aprofundamento das questões do agrado dos

indivíduos que partilham este tipo. Passando para o estilo teórico, este tipo de aprendente encontrará a sua satisfação nos vários conteúdos e propostas indicadas pelo professor para projetos de trabalhos individuais ou colaborativos. Para finalizar, o aprendente pragmático poderá encontrar soluções através de comunicação rápida ou recurso mais dinâmicos a fontes de informação.

Por este motivo, e tendo em conta as vantagens acima mencionadas, podemos afirmar que a plataforma oferece a possibilidade de uma aprendizagem diferente, tanto ao professor como ao aluno. A prática de partilha de conhecimentos, a possibilidade de uma presença mais constante por parte do professor, assim como a dinamização das aulas presenciais através da plataforma, permitem a construção de um espaço de trabalho diferente e mais frutífero.





### **3. A PRÁTICA DE ESTÁGIO**

Feitas as reflexões que nos permitiram enquadrar, do ponto de vista teórico, a questão que nos propusemos explorar no decurso do nosso estágio pedagógico, passaremos de seguida a relatar as condições em que tal estágio decorreu, tendo em conta os diversos intervenientes e processos nele implicados.

#### **3.1 O contexto de realização do estágio**

O estágio realizado decorreu no centro de línguas BabeliUM, do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2015/2016. Esse estágio foi integrado no 23º Curso Anual de Português Língua Estrangeira.

O nome do Centro de Línguas do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho (UMinho) - BabeliUM – encontrou inspiração no famoso mito da torre de Babel segundo o qual Deus decidiu confundir as línguas do Homem como castigo divino. No entanto, uma outra interpretação deste mito, permite entender essa confusão como uma riqueza linguística e cultural, sendo vista como uma dádiva. Tendo em conta esta interpretação, o BabeliUM propõe-se contribuir para que a Universidade do Minho seja uma universidade multilingue aberta ao mundo. A política de multilinguismo é um vetor importante da política institucional interna do BabeliUM e da sua interação com parceiros, em consonância com as políticas do Conselho de Europa e da União Europeia e com as recomendações da EUA (European University Association), em prol da dinamização da Universidade do Minho.

O BabeliUM foi simbolicamente fundado no dia 26 de setembro de 2009, Dia Europeu das Línguas, que é anualmente comemorado com ações de promoção do multilinguismo, motivando para a aprendizagem das línguas. A oferta forte e diversificada de formação em línguas estrangeiras – complemento importante de qualquer curso universitário – tem importância estratégica na política de internacionalização da Universidade do Minho, nomeadamente no contexto atual do Ensino Superior Europeu (Sistema de Bolonha).

Assim, desde 1987, o Instituto de Letras e Ciências Humanas – ILCH tem vindo a desenvolver programas cada vez mais diversificados, abrangendo várias línguas e oferecendo aprendizagens em diversos formatos. Em 1990, iniciou-se o Curso de Verão de Português – Língua

Estrangeira e, dois anos depois, o Curso Anual de Português Língua Estrangeira, que se tem consolidado, ao longo dos anos, como uma referência ao nível internacional.<sup>7</sup>

Na verdade, devido a uma nova conjuntura na área da língua portuguesa, tem-se verificado um aumento na procura da aprendizagem desta língua, sobretudo entre os alunos asiáticos, nomeadamente provenientes da China. Por tais motivos, o investimento na área do Português pela parte do BabeliUM tem conhecido um crescimento constante, traduzido na abertura de várias turmas de diferentes níveis.

Dentre a oferta formativa do BabeliUM destaca-se uma formação específica para aprendentes de Português como língua não materna: o Curso Anual de Português Língua Estrangeira. Até ao ano letivo de 2015/2016, tinham-se já realizado vinte e duas edições deste curso, o qual se estrutura em dois semestres letivos, sendo que o primeiro semestre decorre geralmente entre outubro e janeiro e o segundo entre fevereiro e maio. O curso oferece diferentes níveis estabelecidos de acordo com o QECRL.

Porém, a oferta na área do Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira e Português Língua Segunda (PLNM- PLE/PL2) do Centro de Línguas BabeliUM estende-se a outros cursos, com tipologias, objetivos e públicos diferenciados. Durante o mês de julho de cada ano, por exemplo, decorre um Curso de Verão destinado sobretudo a estudantes de Português de universidades estrangeiras que aproveitam as suas férias letivas para fazer um período de estudos em regime de imersão linguística, ou ainda a lusodescendentes que dedicam parte das suas férias a desenvolver/aperfeiçoar competências do idioma de origem dos pais. Além deste curso, existem ainda os cursos semestrais, lecionados em Braga e Guimarães, que são estruturados em dois semestres, de outubro a dezembro e de março a maio, e que têm como principal público-alvo os estudantes de intercâmbio (Erasmus e Erasmus Mundus) que procuram a Universidade do Minho.

No que concerne concretamente à 23.<sup>a</sup> edição do Curso Anual de Português Língua Estrangeira, no primeiro semestre do ano letivo 2015/2016, que decorreu entre o dia 1 de outubro de 2015 e o dia 26 de janeiro de 2016, foram lecionadas um total de quinze semanas letivas. Nesse ano letivo, foram abertas várias turmas com níveis distintos, baseadas em pré-avaliações de competências linguísticas. Assim, existiam turmas de A1/A2 (iniciação), de B1/B1+ (aperfeiçoamento), e de B2/B2+ (aperfeiçoamento +).

Independentemente do nível frequentado, todos os alunos tiveram um total de 14 horas semanais de aulas, sendo que seis dessas horas foram de *Língua Portuguesa*, nas quais os alunos

---

<sup>7</sup> Informação baseada em <http://babelium.ilch.uminho.pt/sobre/sobre-o-babelium>, acedida a 21 de julho de 2017.

adquirem conhecimentos relativos à gramática da língua e ao seu sistema de funcionamento. As restantes horas foram preenchidas com diferentes disciplinas como o *Laboratório de Língua*, em que se trabalham sobretudo aspetos relacionados com a fonética acústica e articulatória do Português; as *Práticas de Conversação*, que visam explorar competências como a produção, a compreensão e a interação oral; as *Práticas de Composição*, que desenvolvem essencialmente as competências de escrita; e os *Módulos Temáticos* que abarcam áreas como a(s) *Cultura(s) em Língua Portuguesa*, a(s) *Literatura(s) em Língua Portuguesa* ou a *História do Cinema em Portugal* e que têm como objetivo desenvolver os conhecimentos dos alunos relativos aos aspetos culturais.

Fruto de um acordo de cooperação estabelecido entre a direção do Mestrado em Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira/Língua Segunda e o BabeliUM – Centro de Línguas, foi-nos dada a possibilidade de efetuar um estágio no centro de línguas no âmbito do 23.º Curso Anual de Português Língua Estrangeira. No âmbito do estágio, coube-nos assegurar as aulas da disciplina de *Composição* a uma turma de B1/B1+, podendo pôr em prática a utilização de um sistema de apoio ao professor e aos alunos através de uma plataforma LMS – a plataforma ELIADEMY. Durante as quinze semanas letivas em que decorreu o estágio, pudemos trabalhar com os estudantes várias tipologias textuais escritas, dentre as quais: a atas, o relatório (breve), a convocatória, a correspondência formal/informal, o texto jornalístico (notícias/reportagens), a entrevistas (breves), o relato narrativo e o texto de opinião relativo à avaliação da utilização da própria plataforma.

### **3.2 Caracterização da turma**

A turma a que lecionamos a disciplina de *Composição* era constituída por 12 alunos oriundos de vários países. A fim de fazer uma caracterização mais pormenorizada do grupo, foi elaborado um inquérito (ver anexo II) que abordava diversas questões com o objetivo de traçar o perfil dos alunos. Os dados foram recolhidos através de um inquérito que foi respondido por escrito e presencialmente durante uma sessão letiva, nomeadamente, a aula nº1. As questões que integravam o inquérito incidiram sobre aspetos como: a composição do agregado familiar, as expectativas pessoais em relação ao futuro, a biografia linguística, o domínio das novas tecnologias, o tempo de estudo do Português e o conhecimento dos alunos sobre o país, entre outras. Após a recolha de dados, procedeu-se à sua análise estatística e à elaboração dos respetivos gráficos a fim de permitir uma leitura mais acessível da informação obtida.

### 3.3 Tratamento estatístico, análise e comentário dos dados relativos ao perfil da turma

Como já se referiu, a amostra do nosso estudo foi constituída por 12 alunos de nível B1/B1+. Os dados recolhidos permitem-nos delinear as seguintes conclusões:

- 1) A turma era na sua maioria composta por elementos do sexo feminino, 75%, sendo que apenas 25% eram do sexo masculino. Geralmente, os cursos de línguas são mais procurados por estudantes de sexo feminino que parecem ter maior interesse por esta área. Constatamo-lo igualmente no contexto do referido Curso Anual de Português para Estrangeiros. (Gráfico 1).

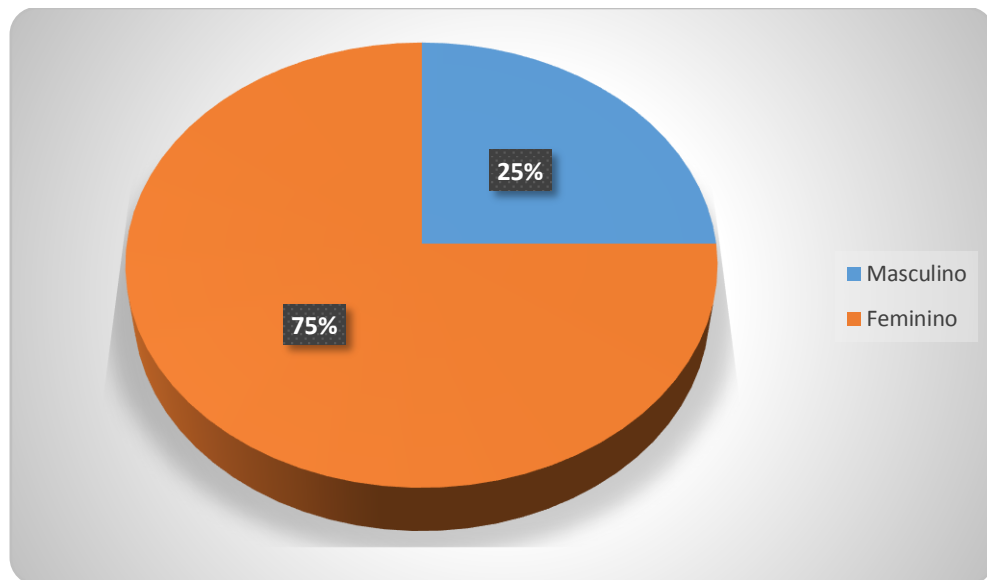


Gráfico 1 - Género dos Alunos

- 2) Relativamente à faixa etária, a grande maioria dos alunos encontra-se no intervalo dos 18/25 anos – 75%. Uma pequena percentagem – 17% - inclui-se numa faixa etária compreendida entre os 26 e 40 anos. Apenas 8% dos alunos tem mais de 40 anos. Os 75% de alunos com menos de 25 anos justificam-se sobretudo pelo facto de esses alunos serem estudantes de licenciaturas em Português no estrangeiro, estando em Portugal com o objetivo de melhorar as suas capacidades linguísticas. Os 17% indicam-nos uma tipologia de aluno que, geralmente, necessita do Português para um

fim específico, nomeadamente, para fins laborais. Apenas 8% dos alunos tinha mais de 40 anos. (Gráfico 2)

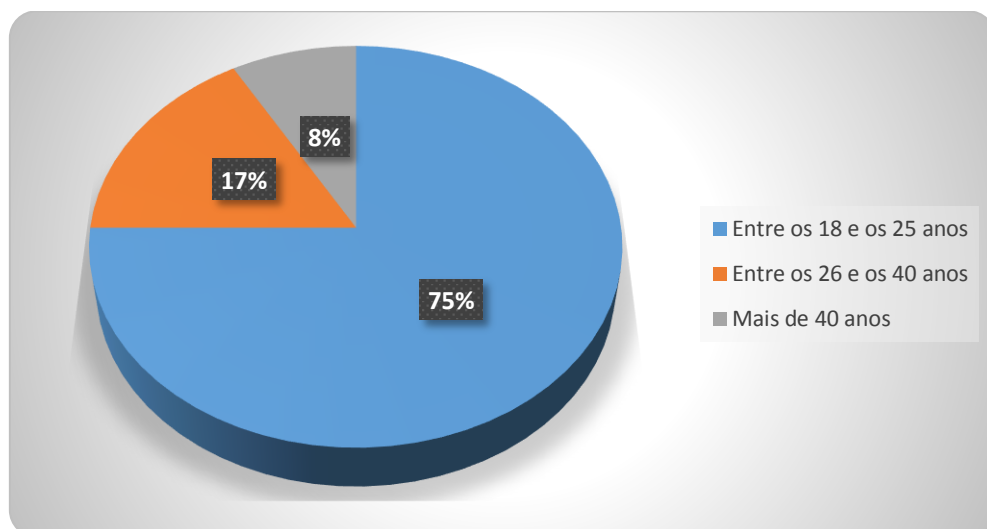


Gráfico 2 - Faixa Etária dos Alunos

3) Em relação à língua materna, 84% dos inquiridos têm como língua materna o Mandarim, sendo que, dos restantes, 8% indicaram o Castelhana e percentagem igual indicou o Inglês. A prevalência de alunos cuja língua materna é o Mandarim está relacionada com um protocolo estabelecido entre a Universidade do Minho e diversas Universidades chinesas. Dado o escasso número de alunos que frequentaram esta turma, as percentagens de representação de outras línguas maternas é muito residual. (Gráfico 3)

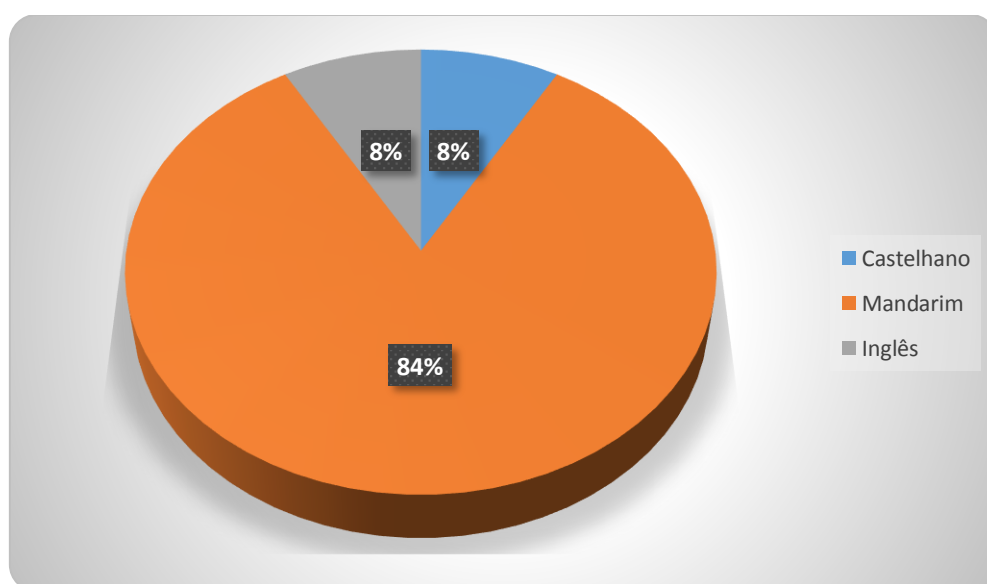


Gráfico 3 - Língua Materna dos Alunos

4) Sobre a ocupação dos alunos, 84% são estudantes, sendo que 8% se encontram numa situação de aposentação e que outros 8% disseram trabalhar na área do ensino. Como já foi referido, a maior parte dos alunos deste curso eram estudantes de Português de diversas universidades chinesas. (Gráfico 4)

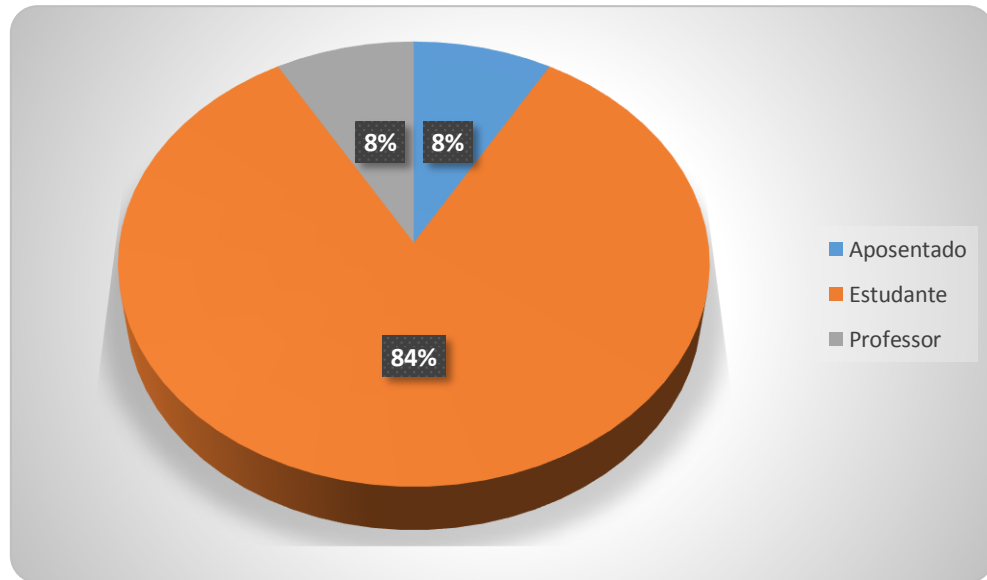


Gráfico 4 - Ocupação dos Alunos

5) Questionados sobre os seus conhecimentos de línguas, com o intuito de traçar uma biografia linguística de cada um dos alunos, 100% destes assumiu ter conhecimentos de português; 75% tem conhecimento da língua inglesa, sendo que dentro dessa amostra, 11% adquiriu-a como língua nativa; 75% são falantes nativos de mandarim, 25% de castelhano, sendo que dentro dessa amostra, 67% adquiriu-a como língua nativa; 3% de francês e 3% de italiano.

Na turma em questão, uma turma de B1/B1+, a grande parte dos alunos já tinha noções de Português, uma vez que este idioma já era objeto de estudo noutros contextos. Uma maioria significativa, devido à grande afluência ao curso de PLE por alunos provenientes de algumas universidades da China, eram falantes nativos de mandarim – 75%, tendo também conhecimentos da língua inglesa. Além disso, devido à presença de alunos falantes de línguas românicas, nomeadamente, hispanófonos e anglófonos, embora em minoria, constatamos a presença do castelhano com 25%, do italiano com 8% e do francês com também 8%. Estes dados permitiram-nos concluir que os alunos que integraram a amostra selecionada para este estudo, além da língua

materna, tinham conhecimento de pelo menos uma outra língua. Tal facto pode ter um efeito benéfico para a aprendizagem do PLE por permitir estabelecer relações de comparação entre as línguas conhecidas e a nova língua-alvo, neste caso, o Português. (Gráfico 5)

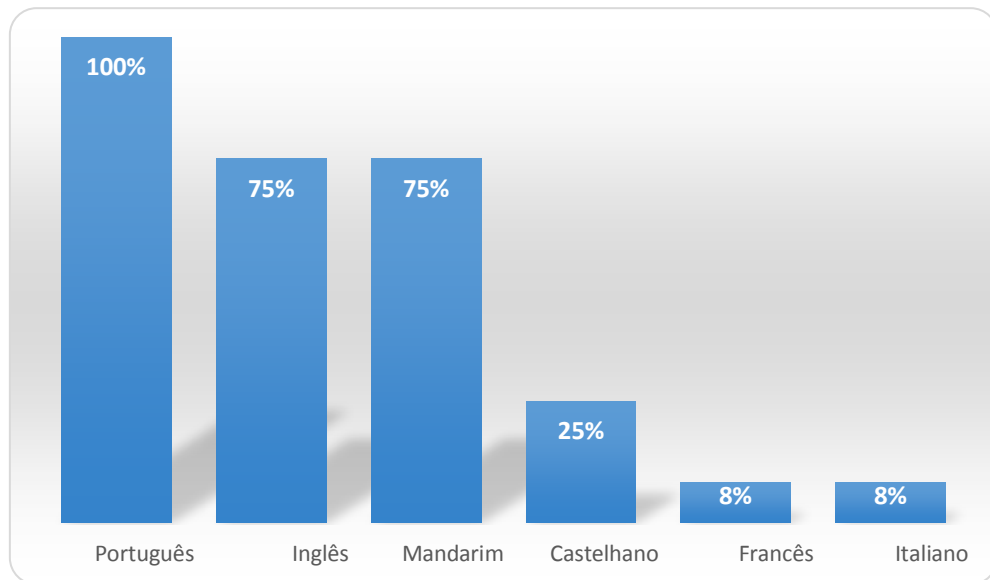


Gráfico 5 - Biografia Linguística dos Alunos

6) Os resultados relativos à questão sobre há quantos anos os alunos estudavam Português foram os seguintes: uma grande maioria – 42% - tem contacto com a língua há entre dois e três anos. Encontramos igualmente quem tenha trabalhado a língua por um período inferior a um ano -25% - e por mais de três anos - 25%. Só 8 % referiram estudar a língua há entre um a dois anos

Na turma em questão, todos os alunos tinham já tido contacto anterior com o Português, como era expectável numa turma de nível B1/B1+. Porém, foram encontradas discrepâncias significativas em relação ao número total de anos de contacto com este idioma, que varia entre um e três anos. (Gráfico 6)

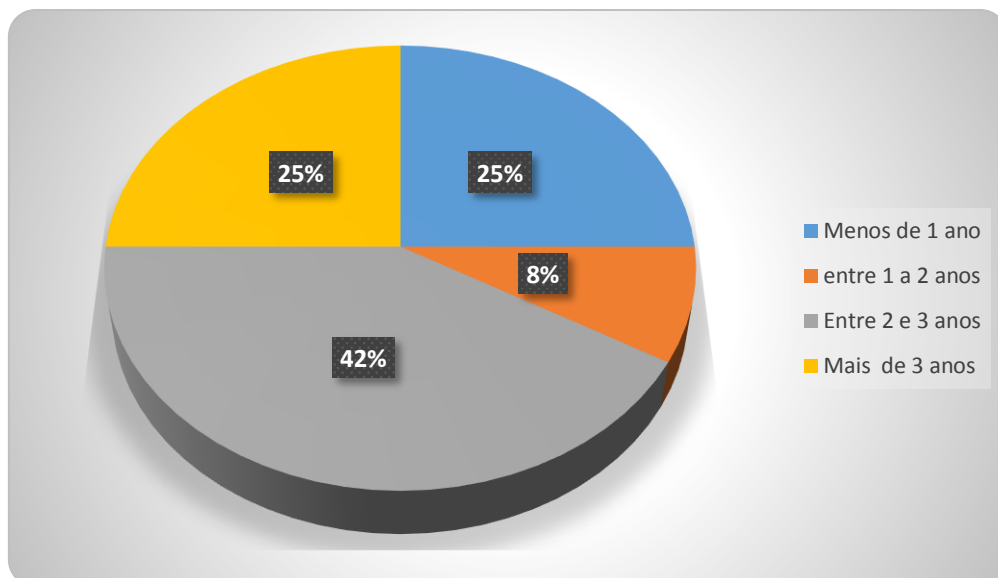


Gráfico 6 - Tempo de Estudo do Português

7) A questão relacionada com o conhecimento e com o uso de novas tecnologias reveste-se de importância particular no âmbito deste estudo. Os dados obtidos foram os seguintes: 17% dos alunos disseram utilizar pouco as novas tecnologias; os restantes 83%, afirmaram que as utilizam na ótica do utilizador. A considerável percentagem de estudantes que utilizam as novas tecnologias está certamente ligada ao fenómeno dos nativos digitais, pois, como pudemos verificar, a maioria dos tem entre 18 e 25 anos. (Gráfico 7)

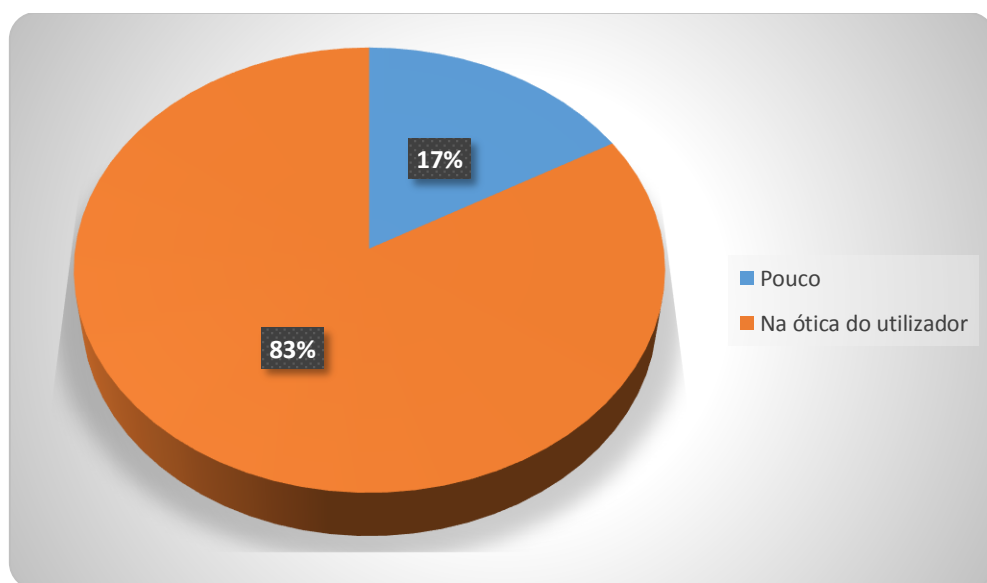


Gráfico 7 - Domínio das Novas Tecnologias



8) A fim de averiguar se os alunos tinham conhecimentos sobre outras realidades culturais, foi incluída uma questão relativa aos países que conheciam/tinham visitado. A maioria dos alunos, 75% mais propriamente, afirmou conhecer a China (país de origem) e Portugal (país de acolhimento para o estudo da língua). Para além destes dois países, os alunos mencionaram ainda vários outros, apresentados no gráfico abaixo, sem no entanto ter ficado claro se se tratava de países que visitaram ou que apenas conheciam de forma indireta.

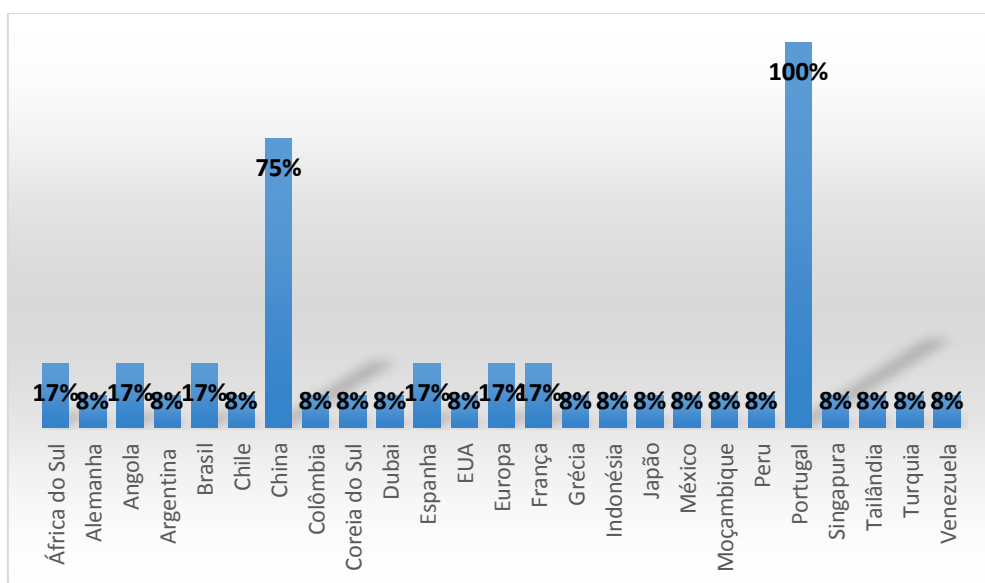


Gráfico 8 - Conhecimento de Países

9) Quando inquiridos sobre as principais dificuldades enfrentadas na sua adaptação ao contexto do país de acolhimento – Portugal -, 50% dos estudantes refere o desconhecimento ou o parco domínio da língua-alvo, os quais dificultam a comunicação com os falantes nativos; 17% referem dificuldades no relacionamento com os nativos afirmando que têm dificuldades em criar amizades; 8% apontam a escassez de tempo de permanência em Portugal; a mesma percentagem de inquiridos seleciona as diferenças culturais entre o seu país de origem e o de acolhimento; os restantes 17% dizem não sentir qualquer dificuldade.

A referência preponderante às dificuldades relacionadas com a comunicação oral não é surpreendente, visto ser normalmente referida por aprendentes das mais diversas línguas estrangeiras.

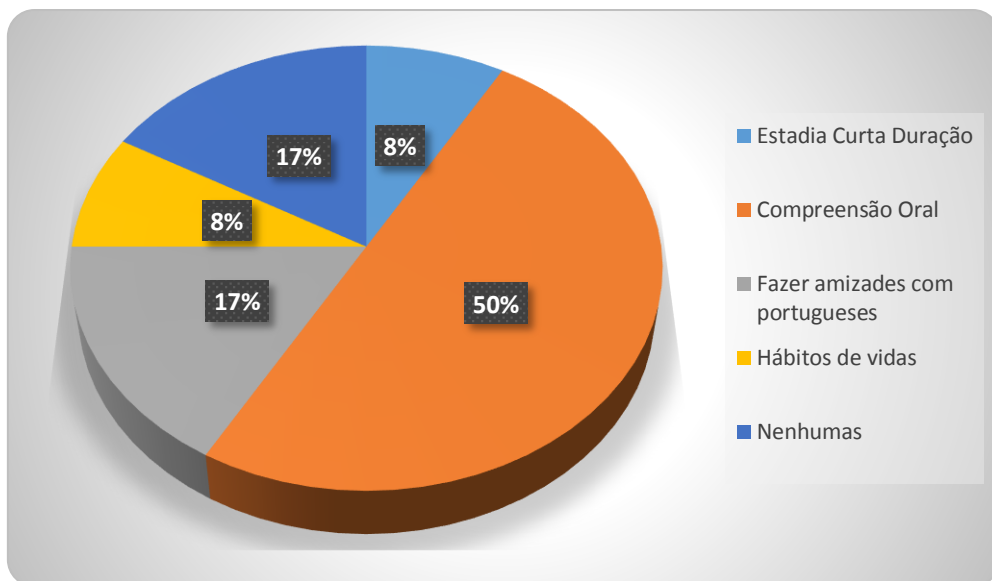


Gráfico 9 - Dificuldades em Portugal

10) Quando interrogados sobre os objetivos que os levam a estudar a língua portuguesa, 33% dizem pretender conhecer o idioma como um fim em si; 25%, esperam poder comunicar em Português numa futura situação; 25% querem aprender a língua para efeitos de emprego e 17% dos inquiridos não têm opinião formada sobre o assunto. Apesar de as expetativas serem variadas consoante os objetivos pessoais, elas acabam, geralmente, por ir ao encontro de um objetivo comum: o do melhoramento da língua portuguesa. (Gráfico 10)

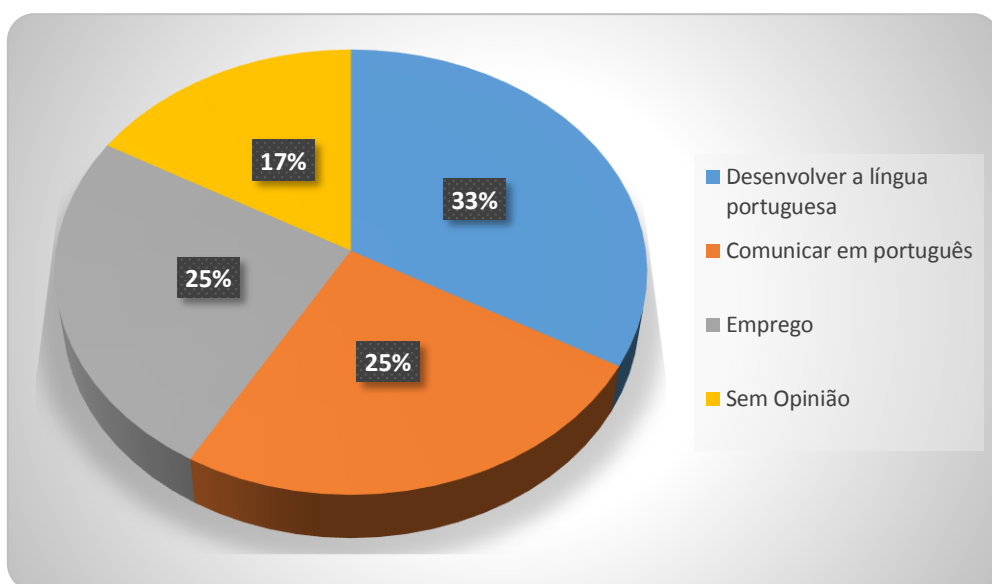


Gráfico 10 - Objetivos para o Estudo de Português

11) Já quanto às expectativas sobre a utilidade deste idioma para o futuro profissional, as respostas são variadas. Com 8% por cada possibilidade, os estudantes optaram por hipóteses tais como: administração, funções ligadas à natureza, emigração para o Brasil, escrever, fazer investigação, gestão desportiva, negócios com países lusófonos, professor e radialista. A grande maioria, 50%, pretendem dedicar-se à tradução. (Gráfico 11)

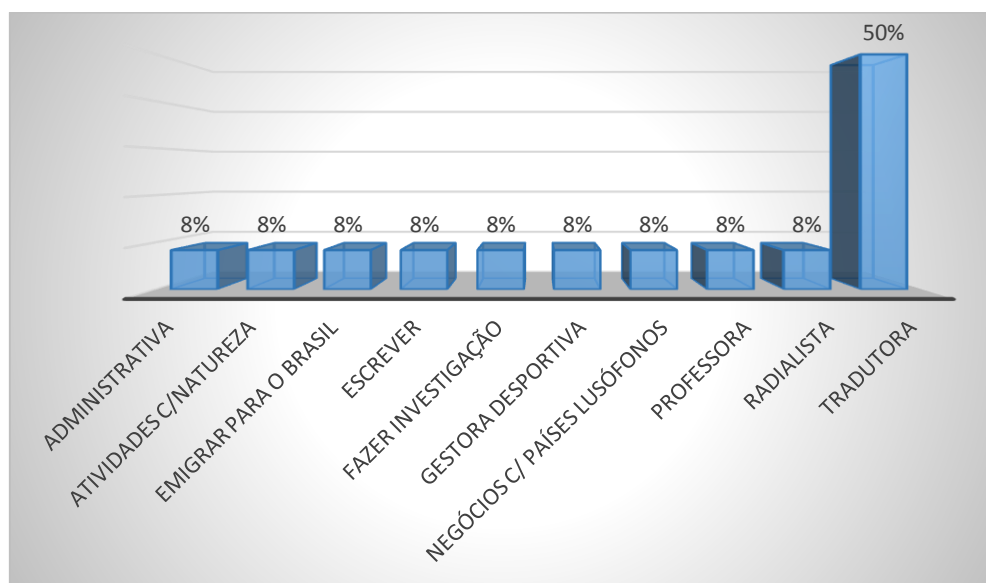


Gráfico 11 - Atividade Pretendida para o Futuro

Estando o tema deste estudo orientado para o impacto do uso das novas tecnologias para o desenvolvimento de competências de produção escrita em PLE, a sistematização e análise dos dados obtidos através dos inquéritos permitiu-nos compilar um conjunto de conhecimentos prévios sobre as características da turma em questão. Foi tendo em conta estes dados que elaborámos a planificação geral da disciplina de *Composição*, bem assim como as planificações das sessões específicas, procurando adaptar os objetivos e as estratégias escolhidas ao perfil da turma.

### 3.4 Cronograma do curso

O primeiro semestre do ano letivo 2015/2016 do Curso Anual de Português Língua Estrangeira teve a duração de 15 semanas letivas. As sessões de *Composição*, com duração de duas horas semanais, tiveram lugar às terças-feiras, das 11h às 13h.

Apresenta-se abaixo o cronograma relativo às sessões realizadas no decurso do semestre:

OUTUBRO							
semana	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
1				1	2	3	4
2	5	6	7	8	9	10	11
3	12	13	14	15	16	17	18
4	19	20	21	22	23	24	25
5	26	27	28	29	30	31	

NOVEMBRO							
semana	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
6							1
7	2	3	4	5	6	7	8
8	9	10	11	12	13	14	15
9	16	17	18	19	20	21	22
10	23	24	25	26	27	28	29
11	30						

DEZEMBRO							
semana	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
12		1	2	3	4	5	6
13	7	8	9	10	11	12	13
14	14	15	16	17	18	19	20
15	21	22	23	24	25	26	27
16	28	29	30	31			

JANEIRO							
semana	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
17					1	2	3
18	4	5	6	7	8	9	10
19	11	12	13	14	15	16	17
20	18	19	20	21	22	23	24
21	25	26	27	28	29	30	31
22							



Dias de formação (horário: 11h00 às 13h00)



Feriados Nacionais

**8 de dezembro**

Dia da Imaculada Conceição

**25 de dezembro**

Natal



Interrupção BabeliUM

### **3.5 Planificação geral das quinze sessões**

Embora o calendário apresentasse 15 sessões a serem planificadas durante o estágio para uma turma de B1/B1+, a ocorrência de um feriado resultou na elaboração de menos uma sessão, ficando estas assim num total de 14.

As planificações incidiram sobre o trabalho em torno de várias tipologias textuais escritas, tendo sido consideradas metodologias que facilitassem tal trabalho. Cada planificação contém a definição dos objetivos, as tarefas a serem realizadas na aula, os recursos a utilizar e as formas de avaliação.

Os géneros textuais trabalhados foram os seguintes:

- Atas
- Relatórios (breves)
- Avisos, convocatórias
- Correspondência formal/informal
- Texto jornalístico: notícias, reportagens, entrevistas (breves)
- Artigos de opinião (breves)
- Histórias

Procurou-se trabalhar cada tipologia textual a partir de um contexto autêntico de comunicação, isto é, o objetivo foi sempre dar origem à criação de um produto textual com aplicabilidade real. A título de exemplificação, pode referir-se que a tipologia “relatório” foi trabalhada na sequência da realização de visitas de estudo programadas para o curso; da mesma forma, as “atas” foram lavradas após a realização de reuniões agendadas pelos elementos da turma para tomarem decisões comuns, nomeadamente sobre a forma de elaborarem o jornal de turma; aproveitando essa última tarefa, trabalharam-se as “cartas formais”, os “artigos de opinião”, as “reportagens”, as “entrevistas” e as “histórias”, utilizando a criatividade dos alunos num contexto de trabalho.

Para a consolidação da produção escrita, adotamos uma rotina que se baseava numa tarefa semanal assente na temática dada na sessão letiva, a ser entregue através da plataforma ELIADEMY. Para auxílio do aluno, na plataforma, ele podia encontrar a matéria em forma de resumo, algumas dicas e vários materiais multimédia. Logo que a correção era feita, o aluno tinha acesso à nota pela plataforma. A vantagem desta plataforma para o aluno é que lhe permitia

acompanhar o seu percurso e ver onde se sentia menos à vontade, podendo mostrá-lo ao professor ou aproveitando o fórum disponível na plataforma, que era de utilização livre e sem limites, para o manifestar.

Relativamente à avaliação da produção escrita dos estudantes, e perante as características da turma, e, seguindo esse princípio, optamos por uma avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, isto é, optamos por avaliar os alunos pelos trabalhos semanais escritos, requisitados pelo professor, e pela participação destes nas sessões letivas. Desta forma, retirava-se algum constrangimento que pudesse ser criado pela parte do professor no momento de realização da tarefa, dando oportunidade ao aluno de conceber textos com alguma qualidade, pois estes tinham permissão para utilizar dicionários e outros tipos de recursos aconselhados que permitissem a boa realização da tarefa.

Note-se que durante a lecionação no estágio, a turma foi sujeita a várias formas de avaliação indo ao encontro da filosofia avaliativa proposta por várias entidades competentes, nomeadamente o Ministério da Educação.

Desta forma, a prática da avaliação formativa, permitia ao estudante o desenvolvimento das suas competências, implicando a sua autonomia na relação com o saber e estimulando o gosto pela aprendizagem. Para este efeito, o uso da plataforma ELIADEMY foi crucial para esta tarefa, lembrando que já foi referida a “amigabilidade” desta última no sentido de permitir um manuseamento bastante acessível por parte do utilizador. Por conseguinte, no decurso das 15 sessões, propusemos aos estudantes a realização de 13 tarefas através das quais pudemos avaliar as competências de produção da escrita de cada aluno em diferentes géneros textuais, como anteriormente referenciado.

Além das 13 tarefas, os alunos tiveram a possibilidade de realizar uma tarefa extra-aula que consistia em organizar um jornal da turma onde cada aluno tinha que produzir um texto de acordo com as características de um determinado género textual proposto pelo professor. Estes trabalhos complementaram as tarefas semanais permitindo-nos definir com mais precisão os níveis dos alunos. A escolha da criação dessa tarefa extra-aula permitiu aos alunos pôr em prática os géneros textuais que tinha aprendido nas aulas, vendo assim uma aplicação prática para o conhecimento dos mesmos.

Ao longo da realização das 13 tarefas, referencie-se que tivemos a possibilidade de usar a plataforma a fim de dar a conhecer aos alunos, no fim de cada sessão, as diretivas para o trabalho de casa, incluindo nas tais diretivas, informações sobre o prazo limite para a realização

da tarefa, o número de palavras do texto final a apresentar e a descrição da tarefa propriamente dita. Acentue-se igualmente que, como fornecedor de conteúdos, a plataforma foi o instrumento ideal, visto que nos permitia introduzir informação sobre a matéria bem assim como os materiais multimédia usados nas aulas, a fim de que os alunos usufríssem da informação em qualquer sítio, a qualquer hora e em qualquer suporte informático, sendo a plataforma *responsive* (adapta-se a telemóveis, *tablets* e computadores). Aliás, foi uma preocupação inicial por parte dos estudantes saber se a plataforma podia ser usada nos telemóveis justificando a tendência do uso deste dispositivo como ferramenta pedagógica. Refira-se ainda que a plataforma ajudava a impor uma certa seriedade/rigidez no cumprimento do trabalho, uma vez que permitia-nos recusar automaticamente as tarefas entregues fora do prazo, e isto, estipulado ao minuto. Para fins organizacionais, a plataforma permitiu-nos ver quem já tinha enviado o trabalho possibilitando ao aluno, a partir da entrega do seu trabalho, a receção de uma nota dada pelo professor. Depois disso, a plataforma disponibilizava um gráfico que permitia ao professor acompanhar os progressos de cada aluno.

Como auxiliar de avaliação da competência de escrita dos alunos, sugerimos a utilização de um fórum que a plataforma disponibilizava. O objetivo foi criar um espaço de dúvidas, de debate, de discussão, onde os alunos pudessem pôr em prática a escrita, podendo o professor, como moderador, incentivar e estimular mais a produção da escrita. Esta última, uma vez proposta como atividade facultativa, não seria considerada para efeitos de avaliação, mas sim como mais uma oportunidade para o desenvolvimento lúdico da língua. Infelizmente, devemos referir que a atividade proposta vinculada ao fórum não foi um sucesso, possivelmente devido ao facto de não fazer parte das tarefas a ter em conta para efeitos de avaliação. Porém, no restante das tarefas, os alunos participaram com motivação (ver anexo I relativo às tarefas propostas semanalmente).

Como aspetos a ter em conta para a avaliação das produções escritas, foram utilizados as normas mencionadas no ponto 1.2.3. deste relatório onde se referem, numa esfera geral, as componentes mais sensíveis da língua portuguesa a ter em conta, adicionando a esses elementos uma pequena penalização pelo desrespeito do número de palavras mínimas exigidas nas tarefas semanais.

Apresenta-se de seguida a Planificação Geral elaborada para as 15 sessões.

Tabela 3 - Planificação Geral Elaborada para as 15 sessões

<p><b>Designação do curso: 23.º Curso Anual de Português Língua Estrangeira.</b></p> <p><b>Local: BabeliUM - Centro de Línguas da Universidade do Minho.</b></p> <p><b>Data: 01 de outubro de 2015 a 26 de janeiro de 2016 (interrupção: 18 de dezembro de 2015 a 03 de janeiro de 2016).</b></p> <p><b>Carga letiva: 30 horas (15 semanas letivas).</b></p> <p><b>Nível: B1/B1+</b></p>			
<b>Tema</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Tarefa</b>	<b>Avaliação</b>
<b>O Relatório</b>	Conhecer a estrutura e demais características de um relatório escrito.	O aluno deverá realizar um relatório respeitando a estrutura vista na aula, mediante a temática exigida e considerando um mínimo de 200 a 250 palavras, consoante o nível exigido.	A avaliação é contínua e formativa. É efetuada através da correção com apreciação da tarefa e observação direta dos alunos.
<b>A Entrevista</b>	Conhecer estrutura e demais características de uma entrevista.	O aluno deverá realizar uma entrevista respeitando a estrutura vista na aula, mediante a temática exigida e considerando um mínimo de 200 a 250 palavras, consoante o nível exigido.	A avaliação é contínua e formativa. É efetuada através da correção com apreciação da tarefa e observação direta dos alunos.



<b>A Carta Formal e Informal</b>	Conhecer a estrutura e demais características de uma carta formal e informal.	O aluno deverá realizar uma carta forma e informal respeitando a estrutura vista na aula, mediante a temática exigida e considerando um mínimo de 110 a 250 palavras consoante o nível exigido.	A avaliação é contínua e formativa. É efetuada através da correção com apreciação da tarefa e observação direta dos alunos.
<b>A Ata</b>	Conhecer a estrutura e demais características de uma ata.	O aluno deverá realizar uma ata respeitando a estrutura vista na aula, mediante a temática exigida e considerando um mínimo de 200 palavras.	A avaliação é contínua e formativa. É efetuada através da correção com apreciação da tarefa e observação direta dos alunos.
<b>A Escrita Criativa</b>	Promover a produção escrita no âmbito da escrita criativa.	O aluno deverá realizar uma produção escrita respeitando as diretivas vista na aula, mediante a temática exigida e considerando um mínimo de 150 a 250 palavras consoante o nível exigido.	A avaliação é contínua e formativa. É efetuada através da correção com apreciação da tarefa e observação direta dos alunos.

### 3.6 Planificações das sessões individuais

Segue-se a planificação das sessões individuais da disciplina de *Composição*, nas quais são referidos os objetivos, as tarefas, os recursos e a avaliação. Em anexo, (cf., I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI) podem-se consultar os documentos de apoio à aula que foram utilizados em cada sessão ou bloco de sessões dedicadas a uma mesma temática/tipologia textual.

## **AULA 0 – RECEÇÃO DOS NOVOS ALUNOS**

**01 de outubro de 2015**

No dia 1 de outubro de 2015, o BabeliUM – Centro de Línguas – fez o acolhimento das novas turmas do 23.º Curso de Português Língua Estrangeira, não havendo por isso, sessão letiva.

## **AULA 1 - O RELATÓRIO**

**Número de aulas: 1 (2 horas)**

**06 de outubro de 2015**

### **Objetivos**

---

- Conhecer os conteúdos/temas a abordar durante o curso anual de Português Língua Estrangeira, 23.ª Edição.
- Conhecer a plataforma *online* “ELIADEMY”.
- Conhecer as principais características do género textual “relatório” e aplicá-las.
- Fazer o diagnóstico do nível linguístico dos alunos.

### **Tarefas/Atividades**

---

- Autoapresentação da turma e do formador através de uma dinâmica de grupo.
- Elaboração de um relatório.

### **Recursos**

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### **Avaliação**

---

- Formal contínua
  - Tarefa 1: escrever um relatório, com um mínimo de 200 palavras, sobre um dia à escolha dos estudantes. Ler o conteúdo da "Aula 1", disponibilizado *online* na plataforma e seguir as orientações dadas na aula. Para ajudar, seguir o exemplo disponibilizado em anexo referente à "Aula 1" (anexo III). O trabalho deverá ser entregue até ao dia 10 de outubro de 2015, às 12h00.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos

### **Anexos**

---

- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.
- Relatório sobre uma visita de estudo à Casa de Camilo fornecido pelo docente como exemplo.

## AULA 2 – A Entrevista

Número de aulas: 1 (2 horas)

13 de outubro de 2015

### Objetivos

---

- Corrigir a Tarefa 1.
- Conhecer as principais características do género textual “entrevista” e aplicá-las.
- Realizar um trabalho em grupo sobre o tema da entrevista.
- Conhecer as diretivas para a realização da Tarefa 2

### Tarefas

---

- Correção em grande grupo da Tarefa 1, incidindo sobre os seguintes pontos: uso de pretérito perfeito *vs* pretérito imperfeito; diferenças fonéticas entre P e B que podem interferir na escrita; uso da crase (vou a + a escola= vou À escola).
- Elaboração de uma entrevista ao parceiro seguindo os tópicos dados na aula.

### Recursos

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### Avaliação

---

- Formal contínua
  - Tarefa 2: elaborar uma entrevista, com um mínimo de 200 palavras, sobre uma personalidade portuguesa de qualquer área, seguindo as orientações dadas na aula. O *link* seguinte estará disponível para ajudar os estudantes a escolherem o seu entrevistado: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Os\\_Grandes\\_Portugueses](https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Grandes_Portugueses)  
Ler o conteúdo da "Aula 2" disponibilizado através da plataforma, na qual são também disponibilizadas, em anexo, uma entrevista a Miguel Torga e uma entrevista a Luís Filipe Borges.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

## AULA 3 – A carta formal e informal

Número de aulas: 1 (2 horas)

20 de outubro de 2015

### Objetivos

---

- Corrigir a Tarefa 2.
- Conhecer as principais características do gênero textual “carta formal e informal” e aplicá-las.
- Escrever uma carta formal e outra informal.
- Conhecer as diretrizes para a Tarefa 3

### Tarefas

---

- Correção em grande grupo da Tarefa 2 incidindo sobre os seguintes pontos: uso do nome + adjetivo *vs* adjetivo + nome; flexão em número/concordância em número em frases; palavras masculinas que terminam em “a”; sensibilização para o uso do Novo Acordo Ortográfico; diferenciação de vocabulário usado no Brasil *vs* vocabulário usado em Portugal; o uso do *você*; pronomes pessoais; crase.
- Escrita individual de uma carta formal tendo em conta as seguintes sugestões fornecidas pelo docente:
  - a. Pedido de mudança de data de aula;
  - b. Envio de um documento a alguém;
  - c. Apresentação de uma proposta de realização de uma visita de estudo ao BabeliUM;
  - d. Autoproposta para colaborar/trabalhar numa empresa.

### Recursos

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### Avaliação

---

- Formal contínua
  - Tarefa 3a: redigir uma carta formal, com um mínimo de 140 palavras, e uma carta informal, com um mínimo de 110 palavras. A tarefa deverá ser entregue até ao dia 24 de outubro de 2015 às 23h59.
  - Tarefa 3b: ficha de escolha múltipla com 20 perguntas abordando os temas, o vocabulário e os tempos verbais vistos durante as aulas 1, 2 e 3. A tarefa deverá ser concluída até ao dia 26 de outubro de 2015 às 23h59.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

### **Objetivos**

---

- Corrigir a Tarefa 3.
- Conhecer as principais características do gênero textual “ata” e aplicá-las.
- Redigir uma ata.
- Conhecer as diretrizes para a Tarefa 4.
- Conhecer as indicações para a realização de um projeto extra-aula: o jornal de turma.

### **Tarefas**

---

- Correção em grande grupo da Tarefa 3 incidindo sobre os seguintes pontos: ortografia de “Ex.<sup>mo</sup>”; crase; uso da maiúscula em nomes próprios; o feminino dos nomes acabados em “r”; acentos tónicos; a norma brasileira para o uso de “por” para significar duração; o uso de “mas”; o uso do artigo definido; o uso de pronomes pessoais; a definição de “legal” em Portugal; o uso de “há” para exprimir duração; diferença entre “neste” e “nesse”; acho + que; o uso do gênero masculino (“machismo na língua”).
- Trabalho individual/exercício relacionado com a redação de uma ata.

### **Recursos**

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### **Avaliação**

---

- Formal contínua
  - Tarefa 4: elaborar uma ata com um mínimo de 200 palavras. A tarefa deverá ser entregue até ao dia 31 de outubro de 2015 às 23h59.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

## AULA 5 – Prática de escrita criativa

Número de aulas: 1 (2 horas)

03 de novembro de 2015

### Objetivos

---

- Corrigir a Tarefa 4.
- Saber diferenciar palavras esdrúxulas, graves e agudas.
- Produzir um texto criativo a partir do modelo do *cadavre exquis* e compreender a sua origem no contexto do surrealismo.
- Conhecer as diretivas para a Tarefa 5.

### Tarefas

---

- Correção geral da Tarefa 4 incidindo sobre os seguintes pontos: significados dos termos *plantão* e *turno*; uso de artigos definidos depois de *todos*; diferença entre *conhecer* e *reconhecer*; usar + advérbio de modo; reflexivos *vs* refletores; *campus* e o seu plural *campi*; artigos com nomes próprios; plural de palavras acabadas em “-L” e em “-IL”;
- Realização de um *cadavre exquis*

### Recursos

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### Avaliação

---

- Formal contínua
  - Tarefa 5: elaborar um texto escrito, com um mínimo de 250 palavras, usando todas as palavras e expressões de uma lista de 50 palavras e/ou expressões disponibilizada pelo formador: *encontrei um poço verde; é absurdo; fagulhas da lareira; ameaçador; três pétalas; após uma reflexão; o homem da locomotiva; o viajero azul; penetrar na máquina; adjacente ao rio; medo de jiboias; desenhar um carneiro; gravidade; grilo falante; uma roldana; não ousa obedecer; é útil quando se está perdido; ovo feliz.*  
A tarefa deverá ser entregue até ao dia 7 de novembro de 2015 às 23h59.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

## AULA 6 – A ata

Número de aulas: 1 (2 horas)

10 de novembro de 2015

### Objetivos

---

- Corrigir a Tarefa 5.
- Fazer a leitura em grupo do *cadavre exquis* realizado na aula anterior.
- Simular uma reunião com o tema da atividade extra-aula e fazer a respetiva ata.
- Conhecer as diretivas para a Tarefa 6.

### Tarefas

---

- Correção geral da Tarefa 5 incidindo sobre os seguintes pontos: diferença entre *grama* e *relva/erva* (variedades do PT europeu e do Brasil); usos e flexão do modo conjuntivo; revisão do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito; *comigo, contigo, consigo, connosco, convosco* como contrações de *com mim, com ti, com si, com nós e com vocês*; diferença entre *por que* e *porque*; diferença entre *ver* e *olhar*; diferença entre *reflexo* e *reflexão*.
- Realização de uma reunião simulada onde se discutirão os seguintes pontos:
  - fazer o balanço do projeto extra-aula para a elaboração de um Jornal/Revista de turma.
  - definir o formato da publicação (Jornal ou Revista).
  - discutir a temática e o conteúdo/secções do Jornal/Revista.
  - atribuir tarefas de escrita a serem publicadas nas diversas secções.
  - escolher o nome da publicação.

### Recursos

---

- Computador portátil
- Projetor

### Avaliação

---

- Formal contínua
  - Tarefa 6a: elaborar uma ata, com um mínimo de 200 palavras, relativa à simulação de uma reunião sobre a elaboração do Jornal.  
A tarefa deverá ser entregue até ao dia 7 de novembro de 2015 às 23h59.
  - Tarefa 6b: realizar um *cadavre exquis* no grupo de discussão da Eliademy. Cada aluno deverá criar o seu *incipit* de modo a que o resto da turma o preencha com pelo menos uma linha de texto e pelo menos uma vez. Cada aluno terá a liberdade de participar as vezes que entender para completar cada *incipit*. A tarefa deverá ser executada até dia 17 de novembro de 2015.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.



## AULA 7 – O relatório

Número de aulas: 1 (2 horas)

17 de novembro de 2015

### Objetivos

---

- Corrigir a Tarefa 6.
- Fazer um exercício de correção ortográfica.
- Fazer o balanço da visita a Guimarães e preparar a tarefa 7 cujo objetivo será elaborar um relatório sobre a referida visita.
- Conhecer as diretivas para a Tarefa 7.
- Fazer um pequeno balanço sobre a atividade extra-aula.

### Tarefas

---

- Correção geral da Tarefa 6 incidindo sobre os seguintes pontos: a concordância verbal na 3ª pessoa do singular em expressões do tipo “*A maioria dos alunos*”; os algarismos indo-arábicos (breve contextualização histórica); o uso dos numerais cardinais e ordinais; casos de redundância em expressões como “*O André disse que ele queria cantar*”; diferença entre *ir à* e *ir para*; diferenças fonéticas entre T e D; R e L.
- Leitura de um texto (relatório) com erros ortográficos. Será proposto aos alunos que os identifiquem e corrijam. Será feita uma posterior correção em grupo e o professor dará as explicações necessárias.
- Uma vez que a tarefa 7 incidirá sobre a elaboração de um relatório em relação à visita de estudo efetuada a Guimarães no dia 12 de novembro de 2015, os alunos farão uma recapitulação oral dos momentos mais importantes de tal visita a fim de elaborar um pequeno guião que os ajudará a redigir o relatório da Tarefa 7.

### Recursos

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### Avaliação

---

- Formal contínua
  - Tarefa 7: elaborar um relatório relativo à visita de estudo efetuada no dia 12 de novembro de 2015, a Guimarães. O relatório deverá conter um mínimo de 250 palavras. A tarefa deverá ser entregue até ao dia 21 de novembro de 2015 às 23h59.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

## AULA 8 – A entrevista

Número de aulas: 1 (2 horas)

24 de novembro de 2015

### Objetivos

---

- Corrigir a Tarefa 7.
- Fazer um ditado baseado num poema de Reinaldo Ferreira intitulado “Medo”.
- Elaborar possíveis perguntas para uma entrevista à fadista Mariza.
- Conhecer as diretivas para a Tarefa 8.
- Fazer um pequeno balanço sobre a atividade extra-aula.

### Tarefas

---

- Correção geral da Tarefa 7 incidindo sobre os seguintes pontos: o uso de pronomes pessoais oblíquos átonos, nomeadamente, entre os pronomes com função de C.O. e de C.I. (“*o guia deu-os*” e “*o guia deu-lhes*”); o uso da maiúscula e de acordo com o AO em vigor; a acentuação portuguesa e brasileira em casos como “*arquitetónico/arquitetônicos*”; “*académico/acadêmico*”; “*ótimo/ótimo*”; a palavra *guia* como substantivo de dois géneros.
- O aluno deverá realizar um ditado baseado no poema *Medo* de Reinaldo Ferreira (101 palavras). Será feita uma posterior correção em grupo onde o professor dará as explicações necessárias relativamente ao vocabulário ou à gramática. Com o objetivo de conhecer o Fado, assim como a artista Mariza, o aluno fará uma audição do poema musicado.
- Uma vez que a tarefa 8 incidirá sobre a elaboração de uma entrevista fictícia à artista Mariza, durante 10 minutos, o aluno deverá elaborar possíveis perguntas a serem usadas nessa entrevista, versando sobre o poema musicado e sobre a vida da fadista. Após a realização da tarefa, haverá uma correção de grupo.

### Recursos

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### Avaliação

---

- Formal contínua
  - Tarefa 8: elaborar uma entrevista fictícia à fadista Mariza baseada na sua biografia e atividade profissional/artística. A entrevista deverá conter um mínimo de 250 palavras. A tarefa deverá ser entregue até ao dia 28 de novembro de 2015 às 23h59.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

## AULA 9 – A carta formal e informal

Número de aulas: 1 (2 horas)

1 de dezembro de 2015

### Objetivos

---

- Corrigir a Tarefa 8.
- Fazer um ditado baseado na letra da música do grupo *Rio Grande*: “Postal dos Correios”.
- Rever as diferentes estruturas da carta formal e informal.
- Conhecer as diretrizes para a Tarefa 9.
- Fazer um pequeno balanço sobre a atividade extra-aula.

### Tarefas

---

- Correção geral da Tarefa 8 incidindo sobre os seguintes pontos: o uso de pontos e vírgulas numa frase simples; as definições de *sigla*, *acrônimo*, *abreviatura* e *símbolo de unidade*; revisão do uso de pronomes pessoais oblíquos átonos, nomeadamente, os pronomes com função de C.O. e de C.I. (“*o guia deu-os*”, “*o guia deu-lhes*” e “*o guia deu-lhos*”)
- Realização de um ditado baseado na letra da música *Postal dos Correios* do grupo *Rio Grande* (132 palavras). Será feita uma posterior correção em grupo durante a qual o professor dará as explicações necessárias relativamente ao vocabulário ou à gramática. Com o objetivo de conhecer a música portuguesa, assim como o grupo *Rio Grande*, os alunos farão depois uma audição do tema.
- Uma vez que a tarefa 9 incidirá sobre a elaboração de uma carta formal e informal, os alunos terão 10 minutos para fazer um resumo, lembrando as principais diferenças entre as duas estruturas. Após a realização da tarefa, haverá uma correção de grupo.

### Recursos

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### Avaliação

---

- Formal contínua
  - Tarefa 9a: redigir uma carta informal dirigida a um amigo, relatando o trabalho que está a ser efetuado na atividade extra-aula da *Revista*. Nessa carta, cada aluno deverá explicar o porquê da escolha do tipo de texto que elaborará, assim como os benefícios para a revista dessa escolha. A carta deverá conter um mínimo de 250 palavras.
  - Redigir uma carta formal à diretora do BabeliUM sobre o artigo/texto que será apresentado no projeto extra-aula da *Revista* a ser editado, explicando os motivos da escolha, assim como os seus benefícios. A carta deverá conter um mínimo de 250 palavras.

- Tarefa 9b: enviar os rascunhos dos trabalhos para correções/sugestões.

As tarefas deverão ser entregues até ao dia 5 de dezembro de 2015 às 23h59.

- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

## **AULA 10 – A entrevista**

**Número de aulas: 1 (2 horas)**

**15 de dezembro de 2015**

### **Objetivos**

---

- Corrigir a Tarefa 9.
- Fazer uma breve revisão das estruturas da carta formal e informal.
- Fazer a caracterização de um colega de turma.
- Realizar uma grelha de palavras cruzadas.
- Conhecer as diretivas para a Tarefa 10.
- Fazer um pequeno balanço sobre a atividade extra-aula.

### **Tarefas**

---

- Correção geral da Tarefa 9 incidindo sobre dúvidas colocadas pelos alunos em relação à execução do exercício versando sobre as estruturas das cartas formais e informais.
- Com a ajuda de uma ficha distribuída pelo professor, o aluno deverá fazer a caracterização de um colega de turma. A escolha do colega será aleatória e realizada através de um sorteio. Durante a realização do exercício, o professor marcará presença em cada grupo a fim de acompanhar a boa execução do exercício. No final do exercício, o professor fará perguntas direcionados a alguns alunos relativamente aos seus colegas entrevistados. O exercício terá um tempo aproximado de 20 minutos.
- O aluno deverá preencher uma grelha de palavras cruzadas com algum vocabulário visto nas aulas.

### **Recursos**

---

- Computador portátil
- Projetor

### **Avaliação**

---

- Formal contínua
  - Tarefa 10: enviar durante as férias os rascunhos dos trabalhos para a atividade extra-aula. Os rascunhos deverão ser enviados até dia 31/12/15.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

## AULA 11 – O relatório

Número de aulas: 1 (2 horas)

4 de janeiro de 2016

### Objetivos

---

- Trocar impressões sobre as férias de Natal (viagens, trabalhos, expectativas para 2016, etc.)
- Fazer um ditado baseado na letra adaptada da música de Rui Monteiro, interpretada por Paulo de Carvalho: “Os meninos do Huambo”.
- Analisar o contexto histórico de “Os meninos do Huambo” para uma melhor compreensão da relação histórica de Portugal com Angola.
- Conhecer as diretrizes para a Tarefa 10.
- Fazer um pequeno balanço sobre a atividade extra-aula.

### Tarefas

---

- Os alunos deverão, oralmente, trocar impressões sobre as férias de Natal a partir de perguntas sugeridas pelo professor.
- Realização de um ditado baseado na letra da música “Os meninos do Huambo” interpretada por Paulo de Carvalho (173 palavras). Será feita uma posterior correção em grupo durante a qual o professor dará as explicações necessárias relativamente ao vocabulário e/ou à gramática. A fim de melhorar o seu vocabulário e gramática, os alunos farão uma ficha de exercícios relacionados com a letra da música em questão. Com o objetivo de conhecer a música portuguesa, assim como o artista *Paulo de Carvalho*, os alunos farão *a posteriori* uma audição do tema.
- Os alunos assistirão a uma breve apresentação expositiva sobre o processo de independência de Angola tendo como objetivo relacionar o conteúdo da letra com a evolução histórica do país.

### Recursos

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### Avaliação

---

- Formal contínua
  - Tarefa 10: redigir um relatório sobre as férias de Natal. O trabalho poderá conter conteúdo fictício. O relatório deverá conter um mínimo de 250 palavras não ultrapassando uma página.
  - A tarefa deverá ser entregue até ao dia 9 de janeiro de 2016 às 23h59.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

### **Objetivos**

---

- Corrigir a Tarefa 10.
- Conhecer a biografia de Fernão de Magalhães.
- Adquirir novo vocabulário.
- Elaborar um questionário oral sobre aspetos relacionados com a vida e a obra de Fernão de Magalhães.
- Escrever uma entrevista fictícia ao personagem com base no questionário oral.
- Conhecer as diretivas para a Tarefa 11.

### **Tarefas**

---

- Correção geral da Tarefa 10 pelos próprios alunos, com a orientação do professor. Os aspetos a corrigir serão previamente assinalados pelo professor a fim de auxiliar o aluno na tarefa de encontrar a solução adequada.
- Leitura de um texto informativo relativo à figura histórica de Fernão de Magalhães.
- Exploração do vocabulário do texto e exercício de expansão lexical.
- Realização de um exercício lúdico oral que consistirá num questionário elaborado pelos estudantes a partir de informações recolhidas no texto.
- Elaboração de uma entrevista escrita a Fernão de Magalhães com base nos dados do questionário.

### **Recursos**

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### **Avaliação**

---

- Formal contínua
  - Tarefa 11: elaborar uma entrevista ao navegador Fernão de Magalhães, com base nos dados explorados na atividade de questionário, incidindo sobre a sua aventura marítima e utilizando o novo vocabulário aprendido na aula. A entrevista deverá conter um mínimo de 250 palavras.
  - A tarefa deverá ser entregue até ao dia 17 de janeiro de 2016 às 23h59.
- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

## **AULA 13 – A entrevista**

**Número de aulas: 1 (2 horas)**

**19 de janeiro de 2016**

A sessão do dia 19 de janeiro foi conduzida pela orientadora, Professora Doutora Micaela Ramon, tendo o orientando como objetivo a observação direta dos vários momentos pedagógicos de organização de uma aula a ter em conta.



## AULA 14 – Leitura Lúdica

Número de aulas: 1 (2 horas)

26 de janeiro de 2016

### Objetivos

---

- Corrigir a Tarefa 12.
- Fazer a leitura de vários trava-línguas.
- Fazer a interpretação de vários *cartoons*.
- Adquirir novo vocabulário.

### Tarefas

---

- Correção geral da Tarefa 12 pelos próprios alunos com a orientação do professor. Os aspectos a corrigir serão previamente assinalados pelo professor a fim de auxiliar o aluno na tarefa de encontrar a solução adequada.
- Leitura de vários trava-línguas.
- Exploração do vocabulário do texto incluído nos trava-línguas.
- Realização de um exercício que consistirá em fazer a interpretação de vários *cartoons*, dando origem a pequenos textos-comentário escritos. Após a visualização dos *cartoons*, os alunos deverão fazer a sua exposição à turma debatendo depois as opiniões.

### Recursos

---

- *Prezi*
- Computador portátil
- Projetor

### Avaliação

---

- Formativa
  - Observação direta da participação dos alunos.

### 3.7 Reflexão crítica sobre a prática letiva na sua articulação com os objetivos do estágio

Ensinar a língua portuguesa a uma turma de estrangeiros num nível B1/B1+ num total de 15 semanas letivas, apresentou-se como um desafio intimidante mas envolvente. Durante as 15 semanas letivas em que dinamizamos sessões regulares de conversação de 2h semanais cada, tivemos a oportunidade de encarnar o papel de professor de língua estrangeira, arcando com todo o trabalho de preparação de aulas para o devido efeito e de acordo com os objetivos do estágio, ou seja, contribuir para o desenvolvimento da competência da escrita dos alunos através do recurso à plataforma ELIADEMY. Assim, tivemos sempre o cuidado de conceber materiais de escrita, o mais autênticos possível consoante a temática e a tipologia textuais pré-definidas, para estimular nos alunos a capacidade de produzirem textos escritos que lhes pudessem ser, de facto, úteis na comunicação do quotidiano. Foi também nosso objetivo alimentar a plataforma, de modo a que esta pudesse ser utilizada com vantagem quer no trabalho na aula, quer no trabalho realizado fora dela.

Assim, para a concretização deste objetivo, os alunos foram desafiados a realizar exercícios e tarefas relativos a géneros textuais como os relatórios, atas, cartas, *emails* e contos, textos que podem ser vistos como “úteis” tanto em contexto profissional como pessoal. A escolha desses géneros textuais foi fruto de uma análise pessoal mediante o cenário proposto, isto é, do horário reduzido de 2 horas semanais ao longo de 15 semanas, e especialmente pelas sugestões pertinentes da orientadora de estágio. No que diz respeito à escolha do utensílio tecnológico ELIADEMY, a dita plataforma *online*, a escolha recaiu sobre uma plataforma emergente e inovadora na área do ensino à distância e com uma filosofia exemplar e dispar no tocante à política educativa.

Ainda sobre a questão da escolha das tipologias textuais e à repetição das mesmas ao longo do semestre em alturas diferentes, é necessário afirmar que a decisão foi ponderada no sentido de poder monitorizar as evoluções dos estudantes e as aquisições que estes iam realizando, quer a nível do léxico, quer de manejo das estruturas da língua ao nível da frase e do próprio texto. Ao longo das sessões letivas, dos exercícios, e das tarefas, a recorrência dos mesmos temas permitiu igualmente aos estudantes melhorarem a sua progressão através da eliminação de dúvidas ou até mesmo de autocorreção. Contudo, com a escolha reduzida de géneros textuais poder-se-ia correr o risco de tornar as sessões letivas monótonas e enfadonhas. Por isso, a fim de tornar as aulas mais motivadoras, tomamos a decisão de introduzir outras atividades tais como ditados com objetivos pedagógicos e culturais, assim como uma simulação da criação de uma

redação de um jornal onde os estudantes tiveram oportunidade de usar os géneros textuais vistos nas aulas de uma forma prática.

Para uma melhor compreensão das metodologias de que nos socorremos, além da escrita de diferentes tipologias textuais predefinidas, passemos a explicar o desenrolar das atividades complementares acima referenciadas – o ditado e a simulação da editora. Na sua essência, fizemos ditados retirados de uma letra de uma música com um sucesso relativo no panorama musical português. A partir desse texto, os alunos reproduziam por escrito o ditado pelo professor. No final, fazia-se uma correção geral em grupo a nível ortográfico e a nível do vocabulário desconhecido. Após essa correção, o aluno tomava conhecimento do texto no seu enquadramento musical, desfrutando de uma parte musical.

Um dos objetivos do uso da plataforma foi a tentativa de contacto permanente entre o formador/professor e os formandos/alunos. Como já foi mencionado anteriormente, o facto de a disciplina de *Composição* ocupar somente 2 horas semanais poderia levar a um certo afastamento dos estudantes relativamente ao aprendido e à matéria, e, sobretudo, uma quebra de ritmo. Por essa razão, implementou-se um sistema de tarefa semanal que, por uma questão prática, passaria pela plataforma. A tarefa semanal consistia num exercício com diretivas relacionadas com o tema abordado na sessão letiva e sustentada por certos requisitos tais como números de palavras mínimas e um sistema rigoroso de entrega com prazo definido.

Embora tivéssemos sido exigentes no requisito semanal de tarefas a serem realizadas fora da aula, pudemos constatar que os alunos se habituaram rapidamente à questão do uso da plataforma, não estranhando o laço criado entre eles e o sítio *online*. Mais ainda, o uso da plataforma proporcionou-nos a criação de uma rotina de trabalho saudável que nos permitiu eliminar a questão do exame final, optando por uma avaliação contínua, visto que no fim das 15 sessões tínhamos bastante material para poder fazer uma avaliação bastante circunstanciada de cada aluno e da sua evolução ao longo do semestre. Pelo lado organizacional, a utilização da plataforma ajudou bastante no trabalho da disposição das notas através da ferramenta da avaliação, podendo acompanhar o progresso de cada aluno.

Na sequência de todo este trabalho árduo que envolveu aulas e tarefas semanais e com o propósito de tornar as sessões mais práticas e reais, decidimos implementar uma atividade de simulação que se baseava na criação de um jornal. A atividade não foi alvo de avaliação, mas auxiliou-nos mais tarde, através dos trabalhos entregues para o efeito, na definição das notas finais. Nesse exercício, os alunos foram obrigados a usar os conhecimentos adquiridos nas aulas,

pois a atividade implicava o contacto através de textos formais, embora virtual, com vários departamentos, inclusive com os da Universidade do Minho, a lavragem de atas, a criação de conteúdos mais criativos tais como poemas ou histórias, etc. Logo à partida, a atividade foi acolhida com sucesso porque trouxe uma dinâmica diferente à aula e permitiu uma interação frutífera entre os estudantes uma vez que necessitaram de debater alguns pontos sobre o trabalho e a sua organização. Contudo, devemos afirmar que apesar dos constrangimentos horários, os trabalhos foram elaborados com sucesso e realizados no prazo estipulado. Porém, não se conseguiu fazer a edição pretendida dos conteúdos entregues devido ao término do semestre. Nessa simulação, deve-se sublinhar a importância da colaboração e da motivação dos alunos perante as horas do horário. Um projeto dessa envergadura deve ser alimentado durante um ano letivo e não um semestre a fim de poder realizar todo o trabalho extra-aula, incluindo reuniões entre alunos e com professor, eliminando assim todo o tipo de pressões relacionadas com as aulas.

A utilização de vários métodos didáticos para a abordagem das tipologias de textos trabalhadas durante o curso e da plataforma *online* proporcionou, sem dúvida, um tratamento que permitiu trabalhar com alguma intensidade o programa estabelecido. Ao longo das 13 tarefas propostas durante o curso, a turma obteve notas bastante satisfatórias, resultando sempre em resultados acima dos 80%. Alias, a média final da turma, relativamente à totalidade das tarefas, apontou para os 86%, revelando um resultado positivo.

#### 4. Considerações Finais

*“Tudo parece impossível até que seja feito.”*

Nélson Mandela

A realização do relatório deste projeto é fruto do culminar da frequência do mestrado em PLNM - PLE/PL2 implementado na Universidade do Minho, assim como da realização de um estágio que, como se referiu já noutros pontos, se desenvolveu no primeiro semestre do ano letivo 2015-2016 do 23.º Curso Anual de Português Língua Estrangeira do BabeliUM - Centro de Línguas da Universidade do Minho.

Relativamente à consecução dos objetivos delineados no início do semestre, podemos considerar que os mesmos foram alcançados de forma bastante positiva, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e docência, como naquilo que se relaciona com a verificação do contributo da utilização da plataforma ELIADEMY para promover a motivação dos alunos e o incremento das suas habilidades de escrita em Português.

Outro aspeto importante que não se pode deixar de referir diz respeito ao estado de imersão de um estagiário. Todo o conhecimento teórico adquirido durante o primeiro ano do mestrado é, de facto, pertinente; contudo, estar em contacto direto com a *matéria-prima* e dar aplicação àquilo que estudamos é deveras importante. Não há nada que substitua a possibilidade de estar com aprendentes da língua portuguesa como língua não materna para poder confrontar toda a sabedoria que pensamos possuir. O ensino e a aprendizagem de uma língua não é algo que se processe de uma forma única, rígida e infalível. As formas de transmitir ou de adquirir conhecimento implicam vários fatores e um dos mais importantes diz respeito ao mediador/transmissor conhecimento, ou seja, o professor/formador. Num contexto de estágio, tivemos a oportunidade de verificar que as situações reais de ensino e a aprendizagem diferem daquilo que é planeado e que devemos ter bastante em conta o fator humano de ambos os lados, do lado do ensinante e, claro, do aprendente. Esse processo serviu sobretudo para aumentar a capacidade daquilo que Shakespeare chamava de “conhecimento útil e sábio”, aquilo que ele chamava “autoconhecimento”.

Todos os sistemas educativos estão a sofrer reformas neste momento. Com efeito, eles têm vindo a seguir um modelo industrial baseado na linearidade, mas não é forçoso que sigam esse princípio, sendo eles processos orgânicos. Se não o são, deveriam sê-lo, pois devemos

personalizá-los consoante as circunstâncias. Atualmente, confrontamo-nos com um fenómeno relativo aos novos alunos, que os qualifica como nativos digitais, ou seja, seres humanos que já nascem *conectados* às ditas novas tecnologias. Ironicamente, esse fenómeno cria um tipo de relacionamento que afasta os que estão perto e aproxima os que estão longe. Porém, não precisamos de realizar uma análise muito complexa para reconhecer as vantagens das tecnologias. Rapidamente concluiremos que a tecnologia combinada com talento promove uma oportunidade de revolucionar a educação. Nos dias de hoje, urge a necessidade de uma educação que se adapte à realidade dos alunos, sendo que o objetivo é não separar, mas sim unir, falar a mesma linguagem das novas gerações fugindo à tradicional aula com recurso apenas a livros e cadernos. No entanto, concordamos que não será benéfico eliminá-los totalmente.

Depois de terminado o período de estágio e concluída a reflexão que levou à elaboração deste relatório, pensamos ter trazido um contributo válido para promover a reflexão sobre aquilo que poderão vir a ser os modelos de ensino no futuro, ainda que nos encontremos numa fase meramente inicial. Além disso, e o mais importante na nossa perspetiva, pensamos ter oferecido aos alunos que partilharam o período de estágio, uma nova forma de ver a aprendizagem consoante a realidade atual do nativo digital, proporcionando uma outra visão daquilo que pode vir a ser a educação do futuro. Aos atuais e futuros professores e formadores, esperamos ter deixado uma nova perspetiva e um olhar inspirador sobre a utilização das novas tecnologias na sala de aula no contexto de aprendizagem de línguas. Estamos perante um cenário que nos reclama que a sala de aula seja mudada de acordo com os novos recetores que são estudantes preparados para usarem recursos tecnológicos, que usam terminologias tais como *online*, na *cloud*, *responsive*, *tablet*, *e-learning*, *b-learning*, por exemplo, no seu vocabulário comum quotidiano.

Pensamos que a experiência de que este relatório dá conta demonstrou que não é necessário ter uma formação especial para projetar uma aula e organizar um curso com ferramentas disponíveis na internet programadas para serem usadas por utilizadores comuns. A tendência será provavelmente essa, pois cada vez mais haverá instrumentos que nos vão permitir adequar as sessões letivas de forma simples e a baixo custo às novas tecnologias, aplicando-as a novos modelos de ensino/aprendizagem/aquisição/acompanhamento a distância. Hoje, a sala de aula é cá. Amanhã, será cá e lá. Depois de amanhã, em todo o lado.

## 5. Referências Bibliográficas

- CARVALHO, J. A. B. (2000). Saber escrever: uma via para o sucesso académico. In Soares, A., Osório, A., Capela, J. V., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Caires, S. (orgs.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, pp. 147-160.
- CARVALHO, J. A. B. & PIMENTA, J. M. R. (2005). *Escrever para Aprender, Escrever para Expressar o Aprendido*. In SILVA, B. D. & ALMEIDA, L. S. (coords.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.1877-1885). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. A. B. (2011). Escrever para Aprender: Contributo para a Caracterização do Contexto Português. *Interações*, V. 19, 219-237.
- CARVALHO, J. A. B. & PIRES M. C. (2014). PRÁTICAS DE LITERACIA E AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA. In TOMÁS, C. & Gonçalves, C. (orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. (pp. 165-184). Braga: *Centro de Investigação em Educação – CIEd – Universidade do Minho*.
- CLARENC, C. A.; CASTRO, S.M.; LÓPEZ DE LENZ, C.; MORENO, M. E. & TOSCO, N. B. (2013). *Analizamos 19 Plataformas de e-Learning: Investigación Colaborativa sobre LMS*. Grupo GEIPITE: Congreso Virtual Mundial de e-Learning.
- COLELLO, S. G. (2007). *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- CRINON, J. (2000). Ecrire avec les TIC, Outils et Contextes d'Apprentissage. In: ANIS, J. & MARTY, N. *Lecture-Écriture et Nouvelles Technologies*. Paris: CNDP.
- DUARTE, A. (2013). *A Utilização das TIC no Ensino e Aprendizagem da História*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- FERNANDES, S. (2010). *Aprendizagem baseada em projetos no contexto do ensino superior*. avaliação de um dispositivo pedagógico no ensino de engenharia. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).
- FLOWER, L. & HAYES, John R. (1981) A Cognitive process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, v. 32, 365-387.

- FONSECA, F. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *Máthesis*, v. 1 (4), 223-251.
- GARCIA, G. (2004). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELA0). In Lobato & Gargallo (directs.) *VADEMÉCUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 1045-1059). Madrid: SGEL.
- GARCIA, M. (2004). Internet en la enseñanza del español. In Lobato & Gargallo (directs.) *VADEMÉCUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 1061-1085). Madrid: SGEL.
- GOBBI, M. C. (2010). Nativos Digitais: Autores na Sociedade Tecnológica. In GOBBI, M. C. & KERBAUY, M. T. M. (orgs.). *Televisão Digital: Informação e Conhecimento* (pp. 23-55). São Paulo: Editora UNESP.
- GOMES, M. J. (2008). Na Senda da Inovação Tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, V. 42 (2), 181-202.
- KELLY, L.G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, mas.: Newbury.
- MACHADO, P. (2012). *O Uso de Plataformas Educativas no Ensino-Aprendizagem de Línguas: a Plataforma MOODLE*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- MAGALHÃES, C. (2016). *Um Lugar para o Texto Literário na Aula de PLE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).
- MANGA, G. (2013). *A Produção Escrita no Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).
- MANGENOT, F. (2000). Contexte et Conditions pour une Réelle Production d'Écrits en ALAO. *Alsic*, V. 3 (2), 187-206.
- MANGENOT, F. (2013). Interatividade, Interações e Affordances na Comunicação Pedagógica Mediatizada por Computador. In PFEIFER, S.M. & SÁ, M. H. (coords.), *Comunicação Eletrónica na Aula de Português Língua Estrangeira*. (pp.22-38). Lisboa: Lidel.
- MAROCHI, T. B. (2003). Processo de Escrita em Língua Estrangeira: Algumas Reflexões. In *5º Encontro do CELSUL*, Curitiba, pp. 1391 - 1396.
- MARTY, N. (2004). Avec les Nouvelles Technologies, Un Rapport Nouveau à l'Écriture?. *Linx*, V. 51, 147-162.



- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- NIZA, S. (1997). Para o ensino da linguagem escrita. *Noesis*, v. 44, 24-26.
- PARDAL, E. (2009). *A Competência da Escrita em Manuais do 10º de Português*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado).
- REBELO, J. (2008) Dificuldades na aprendizagem da escrita (Ed.). In GONZÁLEZ, R. (2008). *La comunicación escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologías (pp. 113-139)*. Granada: Editorial Nativola.
- REISNICK, M. (2010). Rethinking Learning in the Digital Age. In Sharpe, R., Beetham, H. & Freitas, S. (edits.) *Rethinking Learning for a Digital Age: How Learners are Shaping their Own Experiences* (pp. 32-37). UK: Taylor & Francis.
- SALGUEIRO, M. (2013). *Um Olhar sobre as TIC no Ensino do Português: Conceções e Práticas Docentes no Concelho de Almada*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- SANTOS, M. & GONÇALVES, M. (2007). *A Competência da Escrita: Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Plátano Editora.
- SILVA, A.; SANTOS, C.; ROMACHO, J.; LOURES, L & PINHEIRO, L. (2014). Os desafios da implementação do e/bLearning no ensino superior: estudo de caso do Instituto Politécnico de Portalegre. *Revista Indagatio Didáctica*, V. 6 (1), 121-142.
- SILVA, B. & CONCEIÇÃO, S. (2013). Desafios do B-learning em Tempos da Cibercultura. In ALMEIDA, M. E.; DIAS, P. & SILVA, B. *Cenários para a Inovação para a Educação na Sociedade Digital*. São Paulo: Editora Loyola, pp. 137-161.
- SKINNER, B. F. (1991). *Questões Recentes na Análise Comportamental*. Campinas: Papirus Editora.
- TAPSCOTT, D. (2010). *A Hora da Geração Digital*. Brasil: AGIR.
- TAVARES, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel.

VALENTE, L., MOREIRA, P. & DIAS, P. (2009). —Estratégias e práticas na utilização do MOODLE: Moda, Mania ou Inovação na Formação? In Alves, L., Barros, D. & Okada, A. (Eds.), *Moodle - Estratégias pedagógicas e estudos de caso* (pp. 35-44) Salvador - BA: Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

#### Manuais Consultados

CARMO, L. (2004). *Olá! Como está? – Livro de Actividades, Curso Intensivo de Língua Portuguesa*. Lisboa: Lidel.

COIMBRA, I. & COIMBRA, O. (1991). *Português sem Fronteiras 3*. Lisboa: Lidel.

Direção-geral de Inovação e de desenvolvimento curricular & North Westminster School of London (2001). *Navegar em Português 2 – caderno de exercícios*. Lisboa: Lidel.

MARCHANT, M. (1994). *Português para Estrangeiros*. Porto Alegre: Age Editora.

TAVARES, A. (2005). *Português XXI*. Lisboa: Lidel.

#### Outros Documentos Consultados

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, L. A. (2012). *Sistema de Gestión de Aprendizaje*. Disponível em <http://es.scribd.com/doc/100356593/3-Sistemas-de-Gestion-de-Aprendizaje-v21>,  
acedido em 17 de outubro de 2017.

ALONSO, C. M. & GALLEGO, D.J. (2002). *Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica*. Disponível em: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizajes%20y%20Estrategias.pdf>,  
acedido em 17 de outubro de 2017.

BARBEIRO, Luís (2006). *Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos*. Disponível em [http://proformar.pt/revista/edicao\\_15/proc\\_escr\\_desen\\_projectos.pdf](http://proformar.pt/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf),  
acedido em 19 de outubro de 2017.

CLARENC, C. A., CASTRO, S. M., LÓPEZ DE LENZ, C., M., MORENO E. & TOSCO, N. B. (2013). *Analizamos 19 plataformas de e-Learning: Investigación colaborativa sobre LMS*. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning. Disponível em: [www.congresoelearning.org](http://www.congresoelearning.org)

Ensino Português no Estrangeiro: Programa Nível B1, disponível em [http://cvc.instituto-camoes.pt/ProgramasEPE/Professores/Programa\\_EPE\\_B1.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/ProgramasEPE/Professores/Programa_EPE_B1.pdf), acessido a 10 de junho de 2017.

Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>, acessido a 2 de junho de 2017.

Information and Communications Technology in UK Schools: an independent inquiry, disponível em <http://rubble.heppell.net/stevenson/ICT.pdf>, acessido a 17 de outubro de 2017.

O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual, disponível em [http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf), acessido a 16 de junho de 2017.

O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Independente no País de Acolhimento, disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/referencial\\_independente.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/referencial_independente.pdf), acessido a 1 de julho de 2017.

O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: Breve Retrospectiva Histórica, disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>, acessido a 17 de outubro de 2017.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação, disponível em [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf), acessido a 1 de julho de 2017.

### Sítios Web

<http://www.lanavetic.com/las-mejores-plataformas-e-learning-de-software-libre/>, acessido a 20 de julho de 2017.

<http://e-ipol.org/a-tecnologia-digital-ao-servico-do-ensino-das-linguas/>, acessido a 20 de julho de 2017.

[https://www.youtube.com/watch?v=r9LeIXa3U\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=r9LeIXa3U_I), acessido a 20 de julho de 2017.



## **ANEXOS**

---



## Anexo I

Vista geral sobre a plataforma. Assinalado a verde, o menu que dá acesso a várias opções de gestão e a vermelho o menu relativo a cada aula.

The screenshot shows the Eliademy interface for the course 'Escrever em português - Composição B1/B1+'. At the top, there is a navigation bar with 'Eliademy', 'My Courses', 'Calendário', 'Catálogo', 'CBTec Oy Cursos', 'Go Premium', and a user profile icon. Below this, the course title is displayed. A secondary navigation bar contains 'Conteúdo', 'Webinars', 'Tarefas', 'Gradebook', 'Discussões', 'Participantes', 'Certificado', and 'Configurações'. The 'Tarefas' menu is highlighted in green. On the left, a sidebar lists lessons from 'Aula 1' to 'Aula 14', with the entire list highlighted in red. The main content area is titled 'Visão geral' and includes an 'Editar' button. The course title is '23º CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 2015-2016'. The text describes the platform's purpose and the course level (B1 of the QECR). It lists learning objectives and text formats to be addressed, such as 'Atas' and 'Relatórios (breves)'.

Aba que dá acesso às tarefas propostas semanalmente.

The screenshot shows the 'Tarefas' (Tasks) page in the Eliademy platform. The navigation bar at the top is the same as in the previous screenshot. The 'Tarefas' menu is highlighted in green. The main content area is titled 'Current tasks' and lists five tasks: 'Tarefa 1', 'Tarefa 2', 'Tarefa 3a', 'Tarefa 3b', and 'Tarefa 4'. Each task entry shows the task name, a 'Returned' date, and a 'Data limite' (deadline) with a 'há 2 anos' (2 years ago) indicator. The right side of the page is titled 'Tarefas avaliadas' (Graded tasks) and contains the text: 'Task where all submissions are graded will be shown here.'

Exemplo de como uma tarefa era proposta aos estudantes através da plataforma.

The screenshot shows the Eliademy platform interface. At the top, there is a navigation bar with 'Eliademy', 'My Courses', 'Calendário', 'Catálogo', and 'CBTec Oy Cursos'. A 'Go Premium' button and a user profile icon are also visible. Below the navigation bar, a message states: 'Data limite 10 de outubro de 2015 12:00 (há 2 anos)'. The main content area is titled 'Instruções' and contains the following text: 'Escrever um relatório com um mínimo de 200 palavras sobre um dia à tua escolha. Lê o conteúdo da "Aula 1" e segue a estrutura vista na aula. Para te ajudar, tens um exemplo em anexo na aba "Aula 1", no qual te poderás inspirar. Bom trabalho :)'

Below the instructions, there is a section titled 'Tarefas devolvidas' with a table showing the status of submitted tasks for five students:

Aluno	Status	Completed at	Nota	
Alberto Diaz-Diaz	Não devolvido	-	-	View and grade
Calum Boseley	Late	13 de outubro de 2015 23:21	81	View and grade
Elisa (Zhangjie)	Returned	9 de outubro de 2015 20:11	90	View and grade
Felicidade Li	Returned	9 de outubro de 2015 23:14	90	View and grade
Guo Glória	Returned	10 de outubro de 2015 00:35	79	View and grade

Vista geral sobre a tabela de gestão das notas.

The screenshot shows the Eliademy platform interface for a specific task titled 'Escrever em português - Composição B1/B1+'. The navigation bar is the same as in the previous screenshot. Below the task title, there are tabs for 'Conteúdo', 'Webinars', 'Tarefas', 'Gradebook', 'Discussões', 'Participantes', 'Certificado', and 'Configurações'. The 'Gradebook' tab is selected, and the page is titled 'Classificações'. There is an 'Export' button and a link to 'Enable Certificate of Completion'.

The main content area displays a table with the following columns: 'Nome', 'Tarefa 1', 'Tarefa 2', 'Tarefa 3a', 'Tarefa 4', 'Tarefa 5', 'Tarefa 6', and 'x̄'. The table lists the scores for the same five students as in the previous screenshot:

Nome	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3a	Tarefa 4	Tarefa 5	Tarefa 6	$\bar{x}$
Alberto Diaz-Diaz	Não devolvido	Não devolvido	Não devolvido	Não devolvido	Não devolvido	Não devolvido	-
Calum Boseley	81	77	80	75	Não devolvido	Não devolvido	77.25
Elisa (Zhangjie)	90	70	85	90	83	80	84.36
Felicidade Li	90	95	95	97	98	95	94.91
Guo Glória	79	92	95	97	92	93	92.45
Lara	55	67	70	70	72	80	72.3
Letícia Lú	90	90	87	85	88	90	91.09
lula zhang	Não devolvido	Não devolvido	Não devolvido	Não devolvido	Não devolvido	Não devolvido	87.5



Aspeto geral do fórum de discussão.

The screenshot shows the Eliademy forum interface. At the top, there is a navigation bar with the Eliademy logo, a menu icon, and links for 'My Courses', 'Calendário', 'Catálogo', and 'CBTec Oy Cursos'. There are also links for 'Go Premium', a notification bell, and a user profile icon.

The main content area is divided into several sections:

- Todos os fóruns:** A list of forum categories with icons and counts:
  - Fórum Geral:** Comentários gerais acerca do curso. Escreva aqui se não existir um fórum mais específico para o seu comentário. (3)
  - Dúvidas:** Esse espaço serve para dúvidas sobre os conteúdos das aulas. (há 2 anos) (3)
  - Projeto Final de Escrita:** O projeto final de escrita é um projeto semestral que se destina a pôr em prática a componente de escrita num ambiente próximo do real. O projeto será apresentado no dia 26 de janeiro de 2016. (há 2 anos) (1)
- + Começar nova discussão:** A button to start a new discussion.
- Ad closed by Google:** A banner for a Google ad with a 'Stop seeing this ad' button and a 'Why this ad?' link.
- Recent discussions:** A list of recent discussions with titles and dates:
  - Reunião 1 was active há 2 anos
  - Critérios de avaliação da Tarefa 2 was active há 2 anos
  - Muito maravilhoso??? was active há 2 anos
  - Critérios de avaliação da Tarefa 1 was active há 2 anos
- Comentários recentes:** A section for recent comments, featuring a post by Jorge Rodrigues (Instructor) from 'Reunião 1' (há 2 anos). The post content includes:
  - Greeting: 'Olá a todos. Relembro do que se falou na reunião de hoje.'
  - Numbered list:
    1. balanço do projeto extra-aula.
    2. definir o formato de Jornal ou Revista.
    3. discutir a temática dos conteúdos.
    4. escolher o nome do Jornal ou Revista.
    5. atribuir tarefas de escrita individuais.
  - Reminder: 'Relembro, igualmente, as temáticas atribuídas a cada aluno, hoje:'
  - Bullet point: '• receita de culinária chinesa: Letícia.'

Aba que acede aos contactos dos estudantes inscritos na plataforma.

The screenshot shows the 'Participants' page in Eliademy. At the top, there is a navigation bar with the Eliademy logo, a menu icon, and links for 'My Courses', 'Calendário', 'Catálogo', and 'CBTec Oy Cursos'. There are also links for 'Go Premium', a notification bell, and a user profile icon.

The main content area is titled 'Escrever em português - Composição B1/B1+' and has a sub-header 'Participantes (13)'. There is a 'Visible' toggle and a help icon.

The participants are listed in a grid format:

- Send email invitations:** A green envelope icon.
- Share on social media:** A circular icon with a share symbol.
- Alberto Diaz-Diaz:** Profile picture, name, and an envelope icon.
- Felicidade Li:** Profile picture, name, and an envelope icon.
- Letícia Lü:** Profile picture, name, and an envelope icon.
- Nadia Ramos:** Profile picture, name, and an envelope icon.
- Calum Boseley:** Profile picture, name, and an envelope icon.
- Guo Glória:** Profile picture, name, and an envelope icon.
- lula zhang:** Profile picture, name, and an envelope icon.
- SuXuemei(Amanda):** Profile picture, name, and an envelope icon.
- Jorge Rodrigues (Instructor):** Profile picture, name, and an 'Instructor' badge.
- Elisa (Zhangjie):** Profile picture, name, and an envelope icon.
- Lara:** Profile picture, name, and an envelope icon.
- Mudo Mu:** Profile picture, name, and an envelope icon.
- Vânia Kong:** Profile picture, name, an envelope icon, and a location pin icon.

## **Anexo II**

Inquérito por questionário tendo como finalidade a caracterização da turma.

### **CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

#### **1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Composição do agregado familiar: \_\_\_\_\_

Ocupação: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo estudas português? \_\_\_\_\_

Biografia linguística: \_\_\_\_\_

Domínio das novas tecnologias: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **2 – INTERESSES / EXPERIÊNCIAS**

Ocupação dos tempos livres: \_\_\_\_\_

Que países conheces? \_\_\_\_\_

Tens experiência de trabalho? Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qual a tua perceção dos portugueses? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais são as tuas dificuldades em Portugal? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **3 – EXPECTATIVAS PESSOAIS E PARA O MUNDO**

O que esperas com o português? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que trabalho/atividade gostarias de ter no futuro?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que pensas da atualidade mundial? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo III**

### **Aula 1**

Modelo e guia para elaboração de um relatório (disponível na plataforma).

#### **1 – TÍTULO**

Visita de estudo à “Casa de Camilo” em Ceide.

#### **2 - OBJETIVO**

No passado dia 2 de Maio os alunos do 2º ano do Curso de Construção Civil realizaram uma visita de estudo ao Museu Romântico no Porto e à Casa de Camilo em Ceide. Com os seguintes objectivos:

- Compreender o Património Cultural e Literário como testemunho de um passado epocal, tanto de Almeida Garrett, como de Camilo Castelo Branco;
- Sensibilizar para épocas e autores de outros tempos e a sua importância num contexto de modernidade;
- Desenvolver o espírito de observação e gosto pelo passado como forma de compreender o presente e perspectivar o futuro;
- Proporcionar momentos de lazer e são convívio entre os elementos da turma.

#### **3 – INTRODUÇÃO + DESENVOLVIMENTO**

Os alunos partiram da escola por volta das 9 horas e chegaram ao Porto por volta das 11 horas com um atraso de cerca de 60 minutos provocado por dificuldades de trânsito à entrada desta cidade.

À chegada ao Museu Romântico, a professora apresentou um pedido de desculpas e justificou o atraso. Logo a seguir os alunos foram conduzidos para uma sala onde foi projetado um conjunto de diapositivos sobre a cidade do Porto no período Romântico da primeira metade do século XIX. Esta projeção foi acompanhada de explicações apropriadas que em muito ajudaram os alunos a inserir-se numa época que, embora distante, mantém alguns traços comuns com a atualidade.

Os alunos seguiram atentamente todas as explicações dadas pela guia e puderam mergulhar numa atmosfera de um passado histórico do nosso país, riquíssimo do ponto de vista cultural e literário.

De seguida, e aproximando-se a hora do almoço, os alunos foram conduzidos ao *NorteShopping*, um espaço comercial e de lazer, onde puderam desfrutar de um variado espaço de restauração, compras e diversão. À hora marcada para a saída, os alunos concentraram-se junto à camioneta para fazer a viagem para Ceide.

Em Ceide estava já o guia, o Sr. Reinaldo, à espera para nos fazer descobrir a *Casa de Camilo*. Esta casa foi construída por Pinheiro Alves, em 1830, quando regressou do Brasil, na posse de avultada fortuna. Mas, em 1915, um violento incêndio devorou completa e inexplicavelmente a moradia.

Foi reconstruída a partir das ruínas conservando uma sobriedade própria da época camiliana. Foram recuperados alguns bens, nomeadamente a livraria de Camilo onde podemos encontrar alguns autógrafos, correspondência de amigos e admiradores, mobiliário e objetos diversos.

Finalmente realizou-se a viagem de regresso à escola onde chegámos por volta das 17h 45 minutos.

## **5 - CONCLUSÃO**

Os objetivos foram alcançados plenamente. Esta visita foi profícua na medida em que os alunos tomaram consciência de dois espaços históricos de grande importância na cena literária portuguesa.

Há a destacar a forma cívica e ordeira como os alunos se comportaram ao longo de toda a visita, num clima de agradável convívio entre alunos/alunos e alunos/professora. Poderão estes alunos participar em futuras iniciativas do género, pois correspondem plenamente ao perfil exigido.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas numa versão simplificada (disponível na plataforma).

## Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Grelha de Auto-Avaliação

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compreender	Compreensão do oral	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e mais em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incide sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas de argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto em face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
	Leitura	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguisticamente ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
Falar	Interação oral	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia a dia, sobre assuntos e actividades habituais que exigem apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia a dia (por exemplo, família, passeios, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequa o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas lições de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.
	Produção oral	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem sub-temas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.
Escrever	Escrita	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a apreender-se das partes essenciais e a memorizá-las. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.



## **Anexo IV**

### **Aula 2**

Entrevista a Luís Filipe Borges (disponível na plataforma).



#### **Entrevista a Luís Filipe Borges**

**A escrita criativa é a minha paixão**

Escrito por Sofia Martins Santos

Homem de vários ofícios, Luís Filipe Borges confessa-se muito romântico. Feliz e realizado, afirma que não pensa na fama e assume que o seu maior medo é acabar sozinho.

**Sofia** - O Luís é um homem dos 'sete ofícios'. Mas qual é a sua verdadeira paixão?

**Luís Filipe Borges**- Definitivamente, é a escrita.

**Sofia** - Faz questão de que a escrita esteja sempre em primeiro lugar ou fica dividido pela paixão que sente por outros projetos?

**LFB** - Apaixono-me pelos outros projetos mas faço sempre questão de que a escrita esteja envolvida. Por exemplo, no '5 para a Meia-Noite', cada um escreve para o seu próprio programa. Eu gosto de ter sempre em mãos um projecto de escrita.

**Sofia** - Sem a escrita, haveria um vazio...

**LFB** - Haveria, certamente, mas provavelmente sem as outras coisas a escrita sofreria também um sentimento de vazio. Eu utilizo muitas coisas de outros projectos que tenho na escrita. Escrevi alguns dos últimos episódios do 'Conta-me Como Foi' e usei muitos pormenores baseados em coisas que vivi.

**Sofia** - Que projectos tem agora?

**LFB** - O '5 para a Meia-Noite', a crónica no 'Sol' e o 'Caveman', no Teatro Armando Cortez. Vou ser embaixador do licor Beirão, juntamente com os outros anfitriões [do '5 para a Meia-Noite'], e sou formador de escrita criativa.

**Sofia** - Com todos estes projectos, o que fica para trás?

**LFB** - Muitas vezes fica o descanso, e é possível que fique a saúde também, porque eu há três anos que não tenho férias e já começo a notar nas dores de cabeça. De resto, não fica nada para trás, porque eu gosto muito do meu trabalho e não o encaro como tal. São coisas que me ocupam muito tempo e exigem muito esforço mas que me dão um gozo enorme.

**Sofia** - Quantas horas de trabalho tem um dia normal?

**LFB** - Tem muitas. É muito raro ter fins-de-semana. Não sei quantas horas de trabalho tenho por dia mas sei que estou sempre a trabalhar.

**Sofia** - Com uma vida tão preenchida, como é ter uma namorada?

**LFB** - As coisas têm corrido bem. Se uma pessoa está comprometida e feliz, como é o meu caso, arranja tempo de qualidade. O tempo que estamos juntos é muito bem aproveitado. Já houve alturas no passado em que o trabalho era bastante negativo para as relações, mas isso é tudo uma questão de feitios e compatibilidades, porque quando a outra pessoa entende o nosso trabalho tudo se torna mais fácil.

**Sofia** - Nunca se falou muito da sua vida pessoal...

**LFB** - Pois não, mas eu também faço por isso. Como comediante, dá-me jeito que as pessoas mostrem o seu lado mais pessoal, mas eu não quero ser conhecido pela minha vida pessoal.

**Sofia** - Sente-se famoso?

**LFB** - Nem sequer penso nisso, porque não é um objetivo. Embora tenha 33 anos, ainda sou do tempo em que as pessoas tinham de fazer qualquer coisa para serem

famosas, agora acho que isso já não acontece. Sinto-me reconhecido pelo trabalho que faço, e essa era a minha ambição.

**Sofia** – Aqui termina a nossa entrevista. Obrigada, Luís. Parabéns pela sua obra.

**LFB** – Obrigado, eu!

**Sofia** – Estivemos assim com Luís Filipe Borges, um homem que arregaçou as mangas e partiu por um caminho sem retorno, à descoberta do que afinal é ser português. Um espécime único que devemos a todo o custo preservar, com uma relação conflituosa e ambigua com o futebol, o sexo, o trânsito, a Economia, a Europa, os telemóveis, a política, os imigrantes, etc. Claro que há sempre a hipótese de deixar de ser português, através de estratégias mirabolantes inventadas pelo «gajo da boina» e que podem ser seguidas à risca, sem perigo de vida. Mas e daí, quem é que quer deixar de ser «tuga», quando somos invejados por todos os outros habitantes do planeta Terra, pelo clima do nosso belo país à beira mar plantado, pela bica quentinha, o pastel de nata, o fado, o Mourinho...



Entrevista a Miguel Torga (disponível na plataforma).



## Entrevista a Miguel Torga

O poeta médico

Por André Silva/*Diário de Notícias*

**André** - Boa tarde, Miguel Torga! Obrigado pela sua presença, aqui na Biblioteca da nossa Escola. É com uma enorme satisfação que o recebemos!

Temos hoje entre nós a ilustre presença do médico Adolfo Correia da Rocha e consagrado escritor Miguel Torga, autor de inúmeras publicações, entre as quais se destacam obras como os *Bichos*, *Contos da Montanha*, *A Criação do Mundo*, *O outro livro de Job*, *Vindima*, *Cântico do Homem*, *Diário*, entre outros.

Nasceu em S. Martinho da Anta, concelho de Sabrosa, distrito de Vila Real, Trás-os-Montes, a 12 de Agosto de 1907. Após uma infância rural dura feita de árduo trabalho contínuo, entra no Seminário de Lamego. Porém, ao fim de um ano, e com apenas 13 anos, partiu para o Brasil, onde trabalhou na fazenda de um tio, em Minas Gerais. Em 1925 regressou a Portugal, para concluir o ensino liceal, e com a ajuda financeira do tio, em 1928 matriculou-se no curso de Medicina, na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.

Várias vezes premiado, nacional e internacionalmente, foram-lhe atribuídos, entre outros, o prémio *Diário de Notícias* (1969), o Prémio Internacional de Poesia (1977), o prémio *Montaigne* (1981), o prémio *Camões* (1989), o Prémio *Vida Literária da Associação Portuguesa de Escritores* (1992) e o Prémio da Crítica, consagrando a sua obra (1993).

**André** - O seu primeiro livro, *Ansiedade* surgiu ainda nos tempos de estudante universitário. Seguiram-se *Rampa*, *Tributo*, *Abismo*, *Pão Ázimo* e *A Terceira Voz*. Foi

com este último, que começou a usar o pseudónimo Miguel Torga. Qual o motivo para a sua escolha?

**Miguel Torga** - O pseudónimo de Torga não foi escolhido ao acaso. Torga, é uma urze, uma planta bravia, humilde, espontânea, cujo habitat é o chão agreste de Portugal. Encontra-se particularmente nas serranias do norte, região que me viu nascer. Tem tudo a ver com o meu carácter de “homem da montanha”.

**André** - Será que podemos afirmar que a força da natureza, patente nos seus escritos, nasceu da sua relação umbilical com a sua terra natal?

**Miguel Torga** - Sou filho de gente de campo, gente da terra. Cresci no meio rural, rodeado de natureza, e é através dessa natureza, que tanto amo e dos meus modelos de infância que me renovo diariamente na minha escrita. Encaro o meu corpo como *corpo da Natureza*, e é a partir dessa natureza que me disponho a construir o puzzle da minha identidade que se agrega através da poesia e do amor.

**André** - A região de Trás-os-Montes é o seu grande amor?

**Miguel Torga** - O reino maravilhoso de Trás-os-Montes foi sempre um dos meus grandes amores. A minha alma viaja com ele, vejo-o em toda a parte. Surge a cada momento na minha prosa. Enalteço-a sempre como a terra de Deus e dos deuses. É um paraíso onde basta estender a mão, que logo se desentranha em batatas, azeite, figos, nozes, e um sem número de outras riquezas e mimos que nenhuma imaginação descreve. Trás-os-Montes será sempre o espaço físico das minhas origens.

**André** - E Coimbra? Nutre uma afeição especial por esta cidade?

**Miguel Torga** - Coimbra é uma das minhas ligações à vida, uma linda cidade cheia de significação nacional. Foi onde estudei, onde exerço a minha profissão de médico, onde resido, onde publiquei os meus primeiros livros. É uma cidade que sempre me suscitou sentimentos opostos: paixão e timidez, humildade e a desumildade...

**André** - Outros sentimentos, como a liberdade e a sua defesa, constitui um dos temas obsidianes na sua obra?

**Miguel Torga** - A necessidade de nos sentirmos interiormente livres é fundamental, embora a liberdade exterior deva igualmente existir, visto que privado dela o homem não se sente bem. Liberdade interior... Sim, essa ao menos. Mas que falta nos faz a outra, a de fora! O pensamento é dialético, necessita de dialogar, de agir. Só assim medra, caminha, progride. A liberdade é o supremo bem do homem. Nunca podemos ser plenamente livres, mas podemos em todas as circunstâncias ser inteiramente idênticos. Só que, se o preço da liberdade é pesado, o da identidade dobra. A primeira, pode-nos ser outorgada até por decreto; a outra, é sempre da nossa inteira responsabilidade.

**André** - A sua saída da *Presença* reflete uma característica fundamental da sua personalidade literária, uma individualidade veemente e intransigente. Concorda com a afirmação?

**Miguel Torga** - A minha intensa consciência individual aliada a uma profunda afirmação da pertença à natureza humana, com que me solidarizo em oposição a todas as forças que oprimam a energia viva e a dignidade do homem, sejam elas as tiranias políticas ou o próprio Deus, fazem com que não possa ficar preso a nenhuma escola literária ou círculo cultural.

**André** - A sua passagem pelo seminário de Lamego e a proximidade geográfica com Espanha influenciaram a sua obra?

**Miguel Torga** - As minhas obras estão recheadas de simbologia bíblica, encontram-se, antes, imersa num sentido divino que transfigura a natureza e dignifica o homem no seu desafio ou no seu desprezo face ao divino. A minha ligação à terra, à minha região natal, ao meu Portugal, à própria Península Ibérica e às suas gentes, é outra constante dos meus textos. Ela justifica o meu profundo conhecimento de Portugal e de Espanha,

países unidos no conceito de uma Ibéria comum, pela rudeza e pobreza dos seus meios naturais, pelo movimento de expansão e opressões da história, e por certas características humanas definidoras da sua personalidade.

**André** - O seu livro *O Quarto Dia* foi apreendido e entretanto foi detido, sob uma vaga de acusação de comunismo. Poucos meses depois publica os *Bichos*. De que forma esta situação influenciou esta obra?

**Miguel Torga** - As vicissitudes do momento, a realidade quotidiana, a ligação para a vida e para a morte sugestionou-me a escrever *Bichos*. É um livro que integra contos de animais com sentir humano ou seres humanos vestidos de animais. Esta irmandade de animais e homens, juntos na argamassa de vida, caminham na contra mão da contradição entre a cultura e a vida.

**André** - Para terminar, Miguel Torga, como descreveria em breves palavras a sua celebre escrita autobiográfica *Diário*?

**Miguel Torga** - Uma crónica, um romance, um memorial, um testamento...

**André** - Obrigada Miguel! Bem-haja, a toda a sua esplendorosa obra!

**Miguel Torga** - Obrigado pelo convite, foi um prazer estar convosco!

**André** - Contista exímio, romancista, ensaísta, dramaturgo, autor de mais de 50 obras publicadas desde os 21 anos, incansável lutador pela liberdade e amante da natureza e da dignidade humana, eis o homem que tivemos o prazer e a honra de entrevistar!

## **Anexo V**

### **Aula 3**

Exemplo de uma carta formal (disponível na plataforma).

Ana Martins da Cunha  
Rua dos Cravos, nº 23  
2710-436 Sintra

Ex.<sup>mo</sup> Senhor Presidente da Câmara de Sintra  
Rua Alberto Sampaio, nº 55  
2710-546 Sintra

Sintra, 20 de Setembro de 2015

Assunto: Pedido de esclarecimento relativo a vala hidráulica situada nas imediações da minha residência

Ex.<sup>mo</sup> Senhor,

Venho, por este meio, na qualidade de cidadão, morador na rua dos Mochos, manifestar a minha preocupação quanto à indefinição de funcionamento da vala hidráulica localizada em terrenos na retaguarda da minha moradia. Para uma identificação mais precisa do local, envio, em anexo, o respetivo extrato da Carta de Condicionantes e a Planta de localização e enquadramento.

Assim, gostaria de solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> um esclarecimento, por escrito, para esta situação que, como decerto compreende, tem merecido a minha preocupação e mobilização. Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos.

(assinatura)

Exemplo de uma carta informal (disponível na plataforma).

Braga, 19 de outubro e 2015

Olá, Marcelo!

Estás bom?

Espero que, ao receberes esta minha carta, te encontres bem junto dos teus pais tão queridos.

Sabes, eu queria dizer-te algumas coisas que também já te disse, mais ou menos, oralmente. Mas eu gosto muito de escrever e acho que a gente a escrever diz as coisas com mais calma. Depois, a pessoa que lê também pode ler devagar e perceber bem a mensagem que lhe estão a transmitir. A gente a escrever pode organizar muito bem o que quer dizer, por isso é que resolvi escrever-te. Desde pequenita que gosto de escrever... Cada tolo com a sua mania, não é? Conhecias este provérbio? Pois, cada um com os seus gostos, preferências... somos todos diferentes, não é? Sabes, às vezes escrevia redações sobre temas que me vinham à cabeça, escrevia cartas à minha prima que está no Canadá, etc... Para escrever poemas é que não tenho jeito nenhum!!! ;-)

Desculpa lá esta chata que já se fartou de escrever para aqui! Já não basta na explicação em que falo tanto, não é... agora ainda te venho chatear por carta... :)

Acho que fico por aqui. Fica bem! Recebe um beijinho.

Com amizade.

Maria

## **Anexo VI**

### **Aula 4**

Exemplo de uma ata (disponível na plataforma).

*Composição B1/B1+ | Exercício escrito - a ata*

#### **ATA DE REUNIÃO DE TURMA**

Ata número três.-----  
Aos vinte e sete dias do mês de outubro do ano de dois mil e quinze, pelas onze horas, **decorreu** na sala de mestrados do Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, uma reunião de turma do Curso Anual de Português nível B1/B1+ com a seguinte ordem de trabalhos:-----

Ponto um: **sugerir** nomes para a eleição de um delegado.-----

Ponto dois: **definir** as atividades extra-aulas para o ano letivo 2015/2016.-----

Ponto três: **eleger** o delegado de turma.-----

A reunião **foi presidida** pelo diretor de turma, Jorge Rodrigues, estando presentes os alunos Amanda, Calum, Felicidade e Vânia e ausentes as alunas Letícia e Mudo.-----

Relativamente ao ponto um da ordem de trabalhos, o Diretor Jorge Rodrigues **sugeriu** dois nomes para o cargo de delegado: Amanda e Felicidade. A maioria dos alunos **concordou** com a proposta. -----

Quanto ao segundo ponto, Calum **sugeriu** uma viagem de estudo a realizar este ano à Lisboa. Elisa e Glória não **concordaram** com a proposta e **sugeriram** uma festa de fim de ano. A maioria dos alunos **optou** pela festa de fim de ano.-----

Em relação ao ponto três, através de uma votação democrática organizada pela turma, a aluna Amanda **foi eleita** delegada de turma. -----

Nada mais havendo a **tratar, deu-se** por encerrada a sessão, da qual se **lavrou** a presente ata, que depois de lida e aprovada, vai ser assinada nos termos da lei.-----

O Presidente da reunião: \_\_\_\_\_

O Secretário da reunião: \_\_\_\_\_

**Verbos no pretérito perfeito do indicativo**

**Pretérito perfeito do indicativo na voz passiva**

**Verbos no infinitivo**

## **Anexo VII**

### **Aula 7**

Exercício resolvido (disponível na plataforma).

---

Português - Composição B1/B1+

#### Visita de estudo ao Mosteiro de Tibães e ao Bom Jesus.

No **passada (passado)** dia 7 de outubro de 2015, os alunos do 3º ano do curso de Línguas e Literaturas Europeias **realizou (realizou)** uma visita de estudo ao Mosteiro de Tibães em Braga e com os seguintes objetivos:

- Compreender o património cultural e arquitetónico do Mosteiro de Tibães como testemunho de um estilo predominantemente barroco na História de **Portugal (Portugal)**;
- Sensibilizar os alunos para o turismo religioso de **braga (Braga)**;
- **Dezenvolver (Desenvolver)** o espírito de observação e o gosto pelo passado como forma de compreender o presente e perspetivar o futuro;
- **Proporcionei (Proporcionar)** momentos de lazer entre os elementos da turma.

Os alunos partiram da Universidade do Minho por volta das 10 horas e chegaram ao Mosteiro por volta das 10h30. À chegada ao Mosteiro de Tibães, os alunos **forão (foram)** apresentados ao guia que iria conduzir a visita e, de seguida, entraram numa sala onde foi projetado um conjunto de diapositivos sobre a história do mosteiro que remonta até ao século XI. Esta projeção foi **acompanhado (acompanhada)** de explicações apropriadas que ajudaram os alunos a inserir-se numa época distante. Os alunos seguiram atentamente **todas explicações (todas as explicações)** dadas pelo guia e puderam mergulhar numa atmosfera de um passado histórico do nosso **pais (país)** e riquíssimo do ponto de vista cultural e arquitetónico. De seguida, por volta das 12h30, os alunos foram **conduzidas (conduzidos)** ao Braga Parque, um espaço comercial e de lazer, onde puderam desfrutar de um variado espaço de restauração, compras e diversão. À hora marcada para a saída, 14h00, os alunos concentraram-se junto ao **autocarro fazer (autocarro para fazer)** a viagem até **a a (ao)** Bom Jesus. No Bom Jesus, estava à espera da turma **a (o)** Sr. António Silva que seria o guia. Após a sua apresentação, o Sr. António fez-nos descobrir o Bom Jesus a pé e sempre com explicações dos vários sítios. Segundo **a nossa guia (o nosso guia)**, este espaço remonta ao século XIV onde **existirá (existiu/existia)** uma ermida. A Igreja do Bom Jesus foi projetada pelo arquiteto Carlos Amarante, por encomenda do então Arcebispo de Braga, D. Gaspar de Bragança, para substituir a anterior, erguida por D. Rodrigo de Moura Teles. As suas obras iniciaram-se a 1 de junho de 1784, tendo ficado concluídas em 1811. **Finalmente (Finalmente)**, pelas 17h30, realizou-se a viagem de regresso à Universidade do Minho, onde chegámos por volta das 17h 45.

Os objetivos foram alcançados plenamente. Esta visita foi proveitosa na medida em que os alunos tomaram consciência de dois espaços históricos de grande importância da cidade de Braga. Durante as visitas, sempre houve um clima **agradável (agradável)** entre os **alunos (alunos)** e **profesores (professores)**, dando a entender que **poderam (poderão)** repetir num futuro próximo outra **vizita (visita)** de estudo.

---



Registo fotográfico da visita de estudo a Guimarães na qual se baseou a tarefa dada na aula 7 relativamente ao relatório.





Poema de Reinaldo Ferreira analisado na aula (disponível na plataforma).

Ditado 23/11/15

Medo - Reinaldo Ferreira

Quem dorme à noite comigo?  
É meu segredo, é meu segredo!  
Mas se insistirem, desdigo.  
O medo mora comigo,  
Mas só o medo, mas só o medo!

E cedo, porque me embala  
Num vaivém de solidão,  
É com silêncio que fala,  
Com voz de móvel que estala  
E nos perturba a razão.

Que farei quando, deitado,  
Fitando o espaço vazio,  
Grita no espaço fitado  
Que está dormindo a meu lado,  
Lázaro e frio?

Gritar? Quem pode salvar-me  
Do que está dentro de mim?  
Gostava até de matar-me.  
Mas eu sei que ele há de esperar-me  
Ao pé da ponte do fim.

## **Anexo VIII**

### **Aula 9**

Letra e vídeo da música *Postal dos Correios*, dos *Rio Grande* que serviu de ditado (disponível na plataforma).

Ditado 01/12/15

Postal dos Correios – Rio Grande (adaptação da letra a ditado)

Querida mãe, querido pai. Então que tal?

Nós andamos do jeito que Deus quer. Entre os dias que passam menos mal, lá vem um que nos dá mais que fazer. Mas falemos de coisas bem melhores. A Laurinda faz vestidos por medida e o rapaz estuda nos computadores. Dizem que é um emprego com saída.

Cá chegou direitinha a encomenda pelo "expresso" que parou na Piedade. É pão de trigo e linguiça para a merenda e sempre dá para enganar a saudade.

Espero que não demorem a mandar novidades na volta do correio. A ribeira corre bem ou vai secar? Como estão as oliveiras de "candeio"?

Já não tenho mais assunto para escrever. Cumprimentos ao nosso pessoal.

Um abraço deste que tanto vos quer.

P.S.: Sou capaz de ir aí pelo Natal.

## Anexo IX

### Aula 10

Palavras cruzadas com as respetivas soluções, resultado de um exercício realizado na aula (disponível na plataforma).

#### PALAVRAS CRUZADAS EM PORTUGUÊS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	e	n	t	r	e	v	i	s	t	a
2	n	a	u		u		l	o		i
3	c			a		a	c	t	a	s
4	o			l			h	a		
5	b				a	o		o	m	a
6	r		e	t	c		c		e	u
7	i	p		u		d	a		d	
8	r	e	l	a	t	o	r	i	o	
9		r	e		u		t			
10	g	u	i	m	a	r	a	e	s	

#### HORIZONTAL

1 - Conversa com uma pessoa para a interrogar sobre os seus atos, ideias e projetos, a fim de publicar ou difundir o seu conteúdo ou de a utilizar para fins de análise; 2 - Navio de vela, de alto bordo, com três mastros e grande número de bocas-de-fogo, desusado atualmente; A Paula comprou um casaco. Ela vai vesti- \_\_\_\_? 3 – A palavra “atas” escrita segundo o antigo acordo ortográfico; 4 - Existe; 5- Contração de *a + o*; País situado na Arábia, mais especificamente na extremidade oriental da Península Arábica cuja capital é Mascate; 6 - Abreviatura da locução latina *et cetera*; A minha pessoa; 7 - Sigla para *Internet Protocol*; Contração para *de + a*; 8 - Exposição escrita em que se descrevem todos os factos de uma gerência, os dados colhidos numa sindicância, os trabalhos de uma comissão, etc; 9 - Nota musical; 10- Cidade portuguesa onde existe um castelo.

#### VERTICAL

1 – Infinitivo de encoberto; 2- Contração de *em + a*; país da América do Sul; 3 - Segunda pessoa do singular; Regra estabelecida por direito; 4 - Símbolo químico do alumínio; Pronome possessivo; 5 - A minha pessoa; Sigla para “Antes de Cristo”; Pronome possessivo; 6 - Nota musical; 7 - Acrónimo para “Instituto de Letras e de Ciências Humanas”; Escrito fechado que se dirige a alguém; 8 - Compartimento entre o telhado e o último andar de um edifício, geralmente com tetos inclinados; 9 - Título de um poema de Reinaldo Ferreira; 10 - Suspiros; Símbolo químico do ouro.

## SOLUÇÕES

### HORIZONTAL

1. Entrevista;
2. Nau; lo;
3. Actas;
4. Há
5. Ao; Omã;
6. Etc; eu;
7. Da;
8. Relatório
9. Ré;
10. Guimarães

### VERTICAL

1. Encobrir;
2. Na; Perú;
3. Tu; lei;
4. AL;
5. Tua;
6. Eu; AC; tua;
7. Dó;
8. ILCH; carta;
9. Sótão
10. Medo
11. Ais; AU;

Excerto do vídeo dos *Rio Grande* (disponível na plataforma).



## **Anexo X**

### **Aula 11**

Ditado com a letra da música dos Meninos do Huambo e respetiva letra musical (disponível na plataforma).

#### **Os meninos de Huambo**

Com fios feitos de lágrimas passadas, os meninos de Huambo fazem alegria, constroem sonhos com os mais velhos de mãos dadas e no céu descobrem estrelas de magia. Com os lábios de dizer nova poesia soletram as estrelas como letras e vão juntando no céu como pedrinhas, estrelas letras para fazer novas palavras.

*Assim, os meninos à volta da fogueira vão aprender coisas de sonho e de verdade, vão aprender como se ganha uma bandeira e vão saber o que custou a liberdade.*

Com os sorrisos mais lindos do planalto, fazem continhas engraçadas de somar, somam beijos com flores. Dividem a chuva miudinha pelo milho, multiplicam o vento pelo mar, soltam ao céu as estrelas já escritas e constelações que brilham sempre sem parar.

As palavras são sempre novas porque os meninos inventaram coisas novas e até já dizem que as estrelas são do povo. Assim, contentes à voltinha da fogueira, juntam palavras deste tempo sempre novo porque os meninos inventaram coisas novas e até já dizem que as estrelas são do povo.

**Os meninos de Huambo (Rui Monteiro) – Paulo de CARVALHO - 1985**

Com fios feitos de lágrimas passadas  
Os meninos de Huambo fazem alegria  
Constroem sonhos com os mais velhos de mãos dadas  
E no céu descobrem estrelas de magia

Com os lábios de dizer nova poesia  
Soletram as estrelas como letras  
E vão juntando no céu como pedrinhas  
Estrelas letras para fazer novas palavras

*Os meninos à volta da fogueira  
Vão aprender coisas de sonho e de verdade  
Vão aprender como se ganha uma bandeira  
Vão saber o que custou a liberdade*

Com os sorrisos mais lindos do planalto  
Fazem continhas engraçadas de somar  
Somam beijos com flores e com suor  
E subtraem manhã cedo por luar

Dividem a chuva miudinha pelo milho  
Multiplicam o vento pelo mar  
Soltam ao céu as estrelas já escritas  
Constelações que brilham sempre sem parar

*Os meninos à volta da fogueira  
Vão aprender coisas de sonho e de verdade  
Vão aprender como se ganha uma bandeira  
Vão saber o que custou a liberdade*

Palavras sempre novas, sempre novas  
Palavras deste tempo sempre novo  
Porque os meninos inventaram coisas novas  
E até já dizem que as estrelas são do povo

Assim contentes à voltinha da fogueira  
Juntam palavras deste tempo sempre novo  
Porque os meninos inventaram coisas novas  
E até já dizem que as estrelas são do povo



## Anexo XI

### Aula 12

Texto sobre Fernão de Magalhães trabalhado na aula (disponível na plataforma)



**Fernão de Magalhães** nasceu em Sabrosa na primavera de 1480 e faleceu durante um conflito em Cebu, Filipinas, no dia 27 de abril de 1521. Ex-militar, também foi um navegador português que se notabilizou por ter organizado uma das missões mais ambiciosas de um português, a primeira viagem de circun-navegação ao globo de 1519 até 1522. Em agosto de 1519 e a serviço do rei de Espanha, planeou e comandou a expedição marítima que efetuou a primeira viagem de circun-navegação ao globo. A frota era composta por 5 naus e a tripulação de cerca de 265 homens. Durante a expedição, a nau de Magalhães ficava à frente das outras demarcando-se através de uma tocha chamada de farol que levava na popa do navio.

O objetivo do navegador era chegar ao arquipélago das Molucas, igualmente conhecida por Ilha das Especiarias, pela parte oeste do globo e provar que as ilhas não faziam parte do hemisfério português. Foi o primeiro a alcançar a Terra do Fogo no extremo sul do continente americano e a atravessar o estreito que hoje tem o seu nome: o Estreito de Magalhães. Após uma travessia do estreito atribulada, deparou-se com uma vasta extensão de água que batizou de *Oceano Pacífico* devido à sua tranquilidade. Fernão de Magalhães foi morto em batalha na ilha de Mactan na região de Cebu, nas Filipinas, contra o rei Lapu-Lapu. O otimismo de Fernão de Magalhães levou-o a combater cerca de 1000 guerreiros autóctones contra os seus 60 homens. Após a perda de Magalhães, a expedição seria posteriormente chefiada por Juan Sebastián Elcano, um navegador espanhol, até ao regresso em 1522 com apenas 18 homens.

A informação a qual temos acesso hoje em dia deve-se ao registo de Antonio Pigafetta, escritor italiano que tinha investido do seu próprio bolso para viajar com Magalhães. Durante a viagem, escreveu um diário completo de toda a expedição possibilitado pelo facto de ter sido um dos 18 homens a regressar com vida para a Europa. Dessa forma, legou à posteridade um raro e importante registo de onde se pode extrair muito do que se sabe sobre este episódio da história.



## **Anexo XII**

A turma do 23º Curso Anual de Português Língua Estrangeira, nível B1/B1+.

