

Gramática a /à distância

Cláudia Filipa Carreiras Faria de Lima

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua
Segunda e Estrangeira**

Setembro 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica de Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale.

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale pela sua disponibilidade, compreensão, estímulo e por todas as palavras de apoio e incentivo que tornaram este caminho mais simples.

Às minhas colegas e posso dizer amigas do Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira - Liliana Medalha e Liliete Santos. Obrigado pelo vosso companheirismo! Sem vocês teria sido muito mais difícil!

A todos os meus familiares que foram também importantes no apoio, força e coragem. Em especial aos meus pais por serem o meu porto de abrigo e ao meu irmão por ser a minha outra metade.

À ACEITA pelos momentos de diversão e descontração que proporcionam. Vocês não são amigos, são a família que eu pude escolher.

Ao Pedro, o meu grande amor que me apoia incondicionalmente em todas as minhas decisões e à nossa estrelinha que em breve nos virá conhecer.

Ao meu Avô Armando pelo exemplo de vida que me deixou. Sei que continuas a olhar por nós!

Gramática a / à distância

Cláudia Filipa Carreiras Faria de Lima

RESUMO

Esta dissertação, inserida no âmbito do mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, tem como objetivo primordial a construção de um ambiente virtual para a aprendizagem do Português como língua não materna, associando as tecnologias de informação e comunicação disponíveis para uma educação a distância a conteúdos gramaticais imprescindíveis para o ensino e para a aprendizagem de uma língua não materna, nível de iniciação.

A efetivação dos objetivos terá como ponto de partida a noção de que estudar gramática é um ato essencial para compreender a língua, para falar bem, ouvir bem, escrever bem e ler bem. Aliadas a esta conceção surgem as tecnologias de informação e comunicação, as quais atualmente representam, no campo educacional, instrumentos de proeminente importância para as práticas pedagógicas, enquanto recursos dinamizadores de aprendizagens significativas.

Para refletirmos sobre o ensino da gramática numa educação a distância, foi necessário aprofundar a evolução desta tipologia de ensino no mundo e em Portugal e algumas das teorias subjacentes ao ensino e aprendizagem de línguas não maternas e, sobretudo, ao ensino da gramática. Como consequência foi, então, possível a preparação de um protótipo correspondente a um módulo destinado a um público jovem e que poderá integrar as unidades de um curso de iniciação à língua portuguesa não materna a distância em modalidade de *blended-learning* ou, em outra instância, em modalidade de *e-learning*.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância, Gramática, Português Língua Não Materna

Distance and Distant Grammar

Cláudia Filipa Carreiras Faria de Lima

ABSTRACT

This research study, which is part of the Master's Degree in *Teaching Portuguese as a Second and Foreign Language*, aims at building a virtual environment to the learning of Portuguese as a non-native language, through the association of the information and communication technologies for a distance learning to grammatical contents which are essential to the teaching and learning of a non-native language, at the elementary level.

To achieve these goals, we will present the idea that studying grammar is crucial to understand the language, to speak well, to listen well, to write well and to read well. Linked to this conception, we will also defend that information and communication technologies are, nowadays, tools of great importance for the pedagogical practices and for significant learning.

To think about grammar teaching in distance education, it was necessary to deepen the evolution of this typology of teaching in the world and in Portugal, as well as some of the theories underlying the teaching and learning of non-native languages and mainly grammar teaching. As a consequence, we associated distance education technologies and language learning and prepared a prototype for a module designed for a young audience, which integrates a beginner's course of Portuguese as a non-native language, in a blended-learning modality or in an e-learning modality.

KEYWORDS: Distance Education, Grammar, Portuguese as a non-native language

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I - Educação a Distância	4
A evolução da Educação a Distância.....	4
Os conceitos de Educação/Ensino a Distância	6
Vantagens e desvantagens da EaD	10
A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino a Distância ...	11
A EaD em Portugal	13
O ensino da gramática a distância em Portugal.....	16
Universidade Aberta.....	16
Centro Virtual Camões.....	17
Capítulo 2 – Ensino de línguas.....	19
Conceptualização.....	19
Metodologias de ensino de línguas	21
Método da gramática e da tradução	21
Abordagem Oral	21
Método Direto	22
Método da Leitura.....	22
Método Áudio-oral.....	23
Abordagem Comunicativa.....	24
Abordagem Natural.....	25
Gramática.....	27
A articulação entre os conteúdos gramaticais e as diferentes competências	31
Capítulo 3 – Proposta pedagógica.....	35
Enquadramento	35
O Português Língua Não Materna nas escolas portuguesas	35
Blended-learning	37
Proposta Pedagógica	38
Objetivo.....	38
Caraterização	38

Módulo exemplificativo	41
Considerações Finais..	51
Bibliografia.	54
Anexos.	61

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – A evolução da EaD.....	i
Anexo 2 – Representação gráfica das diferentes gerações de EaD.....	ii
Anexo 3 – Evolução dos materiais utilizados em EaD.....	iii
Anexo 4 – Exemplo de exercícios gramaticais a distância disponíveis na plataforma Português (inter)ACÇÃO online! da UAb	iv
Anexo 5 – Exemplo de exercícios gramaticais a distância disponíveis no sítio do Centro Virtual Camões.....	vi
Anexo 6 – Módulo exemplificativo: Subunidade pretérito Perfeito do indicativo - adaptação scripto.....	vii
Anexo 7 – Apresentação do projeto	xxii
Anexo 8 – Webquest	xxiv

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exercício de leitura	42
Figura 2- Exercício de compreensão - Verdadeiro/ Falso.....	42
Figura 3 - Exercício de compreensão – Escolha Múltipla	43
Figura 4 - Oficina Gramatical- Pretérito Perfeito Simples do Indicativo	43
Figura 5 - Exercício de preenchimento de espaços - Pretérito Perfeito Simples do Indicativo	44
Figura 6 -Exercício de ordenação - Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.....	44
Figura 7 - Orientações para exercício de produção escrita.....	46
Figura 8 - Exercício de audição e pronúncia	46
Figura 9 - Exercício de audição e correspondência	47
Figura 10 - Oficina Gramatical – Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo	48
Figura 11- Exercício de palavras cruzadas	48
Figura 12 - Exercício de preenchimento de espaços – Pretérito Perfeito Simples do Indicativo e Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo	49
Figura 13- Curiosidade cultural	49
Figura 14 – Webquest.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS

b-learning – Blended-learning

EaD - Educação a Distância

L2- Língua Segunda

LE- Língua Estrangeira

LM- Língua Materna

LNM- Língua Não Materna

PLNM- Português Língua Não Materna

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Uab- Universidade Aberta

INTRODUÇÃO

Portugal, país tradicionalmente de emigração, tem vindo a acolher desde os anos 90 um número crescente de cidadãos estrangeiros, cujo idioma materno não é o português, o que exigiu que se multiplicassem as ofertas de aulas de língua portuguesa direcionadas a esse público, e, de alguma forma, de materiais didáticos a utilizar.

Para além de ser uma questão nacional, o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras tem também sido uma preocupação fundamental da Comunidade Europeia, como comprovam as publicações de diversos documentos, nomeadamente o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Portfolio Europeu de Línguas*. Tem sido dada especial relevância à implementação de um ensino de línguas que permita responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, preservando a sua riqueza e a diversidade cultural.

No que concerne ao ensino de línguas, atualmente pretende-se desenvolver uma competência de comunicação, que tem como critérios a utilidade e a funcionalidade da língua. Assim, o professor deve ter a preocupação de aperfeiçoar as competências capazes de facilitar a construção e produção de um discurso estruturado e coerente em contextos diversificados.

Esta perspetiva leva a que o processo de ensino-aprendizagem se centre nas necessidades, circunstâncias e domínios em que o aprendente necessita de usar a língua e coloca o ensino de gramática em segundo plano. A aquisição de estruturas linguísticas e particularmente de regras gramaticais não comporta um papel pertinente neste processo didático. Neste sentido, a componente gramatical funciona apenas como instrumento de auxílio em torno de todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é inquestionável que ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática.

Segundo o QECR, *o desenvolvimento das competências linguísticas é um aspecto central e indispensável da aprendizagem de uma língua* (2001:208). No entanto, o domínio linguístico ou a competência linguística por si só não leva à competência comunicativa. É preciso que se desenvolvam estratégias e habilidades comunicativas a partir do uso real da língua. O aluno precisa de dominar as formas, os significados e as funções da língua, mas também tem de ser capaz de adaptá-las aos seus contextos.

De facto, não é suficiente que o aluno domine as formas gramaticais de forma passiva e monótona. É necessário que as use e as saiba adaptar às situações de comunicação com que se depara. Esta posição é defendida por Ur (2002), que afirma que aprender uma língua é também aprender gramática, no entanto este conhecimento deverá ser intuitivo, ou seja, não será suficiente que o aprendente memorize uma lista de regras e não as saiba aplicar em contextos diversificados¹.

A experiência diz-nos que a memorização de regras gramaticais não conduz à proficiência numa língua. Pelo contrário, os alunos conseguem responder automaticamente a questões estruturais e gramaticais, mas dificilmente conseguem utilizar esses conteúdos nas suas produções escritas e orais. Assim, o trabalho docente com a gramática requer uma visão estratégica que possibilite uma relação mutuamente enriquecedora entre o estudo gramatical e a competência linguística. O aprendente deverá alcançar a capacidade de refletir sobre a língua e de, a partir do conhecimento do seu funcionamento, usá-la ou agir sobre ela, de forma a melhorar o seu desempenho linguístico.

Neste sentido, o nosso estudo tem como objetivo apresentar e explorar materiais didáticos, passíveis de serem utilizados no ensino de LE, nível de iniciação, nomeadamente como complemento das aulas de PLNM implementadas nas escolas portuguesas, associados a uma tipologia de ensino a distância e ao uso das novas tecnologias.

Com efeito, vivemos numa sociedade assumidamente tecnológica que, cada vez mais, recorre às novas tecnologias para atingir os mais variados fins e onde a constatação da inter-relação existente entre as mudanças tecnológicas e globais e a aprendizagem da língua é evidente. As práticas pedagógicas que utilizam as TIC, de forma planificada e sistemática, permitem aos alunos desenvolver uma competência de trabalho autónoma, fundamental ao longo da vida, e diversificar as atividades possibilitando uma aprendizagem individual, com ritmos diferentes, ou mesmo o trabalho de grupo cooperativo centrado na partilha de conhecimentos.

¹ "The place of grammar in teaching of foreign languages is controversial. Most people agree that knowledge of a language means, among other things, knowing its grammar; but this knowledge must be intuitive(as it is in our native language), and it is not necessarily true that grammatical structures need to be taught as such, or that formal rules need to be learned." p.76

A pertinência deste tema justifica-se pelo incremento e crescente divulgação da Língua Portuguesa ao longo dos últimos anos, bem como pelo aumento de cidadãos estrangeiros em território português. Importa ainda salientar que o mesmo pretende também contribuir para o alargamento dos recursos didáticos, os quais têm dentro do complexo processo de ensino-aprendizagem um papel de extrema importância, não só como meio de transmissão da imagem de um povo e de um país, mas também pelo papel que desempenham ao apresentar os conteúdos e o modelo metodológico a seguir

O título escolhido para encabeçar este estudo pretende demonstrar que os exercícios propostos estão agrupados numa plataforma *online* e disponíveis para o autoestudo dos alunos (*Gramática a distância*) e, por outro lado, que o ensino desta componente da língua se afasta da ideia muito difundida de que ensinar gramática é sobretudo centrar-se nas áreas da morfologia, classes de palavras e sintaxe, através de exercícios de sistematização. A prática gramatical deve ser uma viagem de descoberta das características da língua, que se afasta da prática repetitiva de exercícios controlados e estruturalmente orientados. (*Gramática à distância*).

No que respeita à metodologia adotada neste estudo, iniciaremos a nossa análise por enquadrar histórica e culturalmente a EaD em geral e no nosso país, apresentando também os vários conceitos e realidades educacionais que surgiram com o aparecimento deste modelo de ensino-aprendizagem complementar do ensino tradicional.

Após esta contextualização, abordaremos sucintamente algumas das metodologias e abordagens que acompanharam e acompanham o ensino de línguas e, mais concretamente, quais os pressupostos teóricos e os modelos de gramática que cada um tem por base.

Na última parte deste estudo, apresentaremos algumas propostas didáticas para o ensino de gramática que poderão ser inseridas num curso de Português língua não materna a distância, nível de iniciação.

Finalmente, mostraremos as conclusões do nosso estudo, tentando contribuir para uma reflexão sobre o estudo da gramática e, particularmente, sobre a construção de materiais didáticos, de qualidade e relevância didático-pedagógica, para serem utilizados a distância.

Capítulo I - Educação a Distância

A evolução da Educação a Distância

The history of distance education started some hundred years ago. The purpose was to offer the possibility to learn to remote regions and groups of population with limited access to ordinary educational services... (Kristiansen, 1996: 1)

O surgimento da EaD deve-se a implicações de ordem social, profissional e cultural associadas a fatores como o isolamento, a flexibilidade, a mobilidade, a acessibilidade ou a empregabilidade. Para além disso, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massas e a democratização da sociedade tiveram também um impacto importante no “nascimento” deste tipo de ensino. Em termos gerais poderá dizer-se que a EaD tinha e tem como intuito suprir as carências do ensino tradicional.

Historicamente o seu desenvolvimento pode ser dividido em quatro gerações², tendo em conta a tecnologia utilizada no estabelecimento da comunicação entre professor(es) e aluno(s).³

A primeira geração da EaD (1840-1970) surge com o ensino por correspondência. Durante a segunda metade do século XIX e beneficiando do desenvolvimento dos serviços postais, começam a surgir os primeiros cursos a

² Esta divisão não é consensual em todos os autores consultados e referenciados na bibliografia consultada. “Garrison (1985) e Nipper (1989) referem-se à existência de três gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. Gomes (2003 e 2004) considera a existência de quatro gerações de inovação na educação a distância. James Taylor já em 1999 (reconhece a existência de quatro gerações de EaD e o surgimento de uma quinta geração” (GOMES, 2008:186). Optámos por apresentar a evolução da EaD em quatro gerações, uma vez que nos parece que a próxima geração de EaD está ainda numa fase embrionária, sobretudo se pensarmos num país como Portugal.

³ Importa referir que as designações adotadas e os elementos descritivos considerados pelos vários autores consultados e referenciados nem sempre são idênticos. No entanto e independentemente das diferenças encontradas, existe um traço comum e significativo de carácter consensual que consiste no reconhecimento da evolução das tecnologias e das potencialidades que apresentam na evolução dos modelos de EaD.

distância nos Estados Unidos e na Europa. Em 1840, nasce, assim, o *Sir Isaac Pitman Correspondence College*, a mais antiga escola de ensino por correspondência da Europa, que se caracteriza pela troca de documentos em papel entre aluno e professor enviados através do correio tradicional.

O final do século XIX e princípio do século XX marca uma grande revolução nas tecnologias de comunicação com o surgimento e desenvolvimento do telégrafo, do telefone, da rádio e do filme. A segunda geração da EaD (1970-1990) surge a partir da criação da *Open University* britânica. As suas metodologias abarcam a utilização de vários recursos como a rádio, a televisão, os meios audiovisuais e as cassetes de áudio ou de vídeo e, por isso, foi nomeada de teleducação. A comunicação é efetuada num único sentido, à exceção dos contactos telefónicos e da troca de documentos em papel que completavam a difusão.

Os anos 90 trazem mais uma revolução tecnológica com grandes expectativas sobre as suas capacidades de revolucionar a EaD. É a geração do ensino telemático caracterizado pela utilização dos sistemas de comunicação bidirecionais entre professor e alunos, aproveitando as capacidades da imagem, do som e do movimento para a transmissão de conhecimentos e pela introdução de ferramentas que possibilitam uma maior interação entre os participantes e a flexibilidade nos horários de estudo caracterizam. O surgimento das comunicações assíncronas como o correio eletrónico e as conferências por computador representam também uma evolução inovadora, uma vez que permitiram a comunicação professor-aluno e aluno-aluno.

Com estas metodologias inovadoras, o aluno deixa de ser um elemento passivo para se converter num construtor ativo do seu conhecimento. Por outro lado, a figura do tutor também muda. Ele já não apenas é um mero transmissor de textos, mas um agente do processo de (re) construção de conhecimentos e saberes no contexto escolar.

Atualmente assiste-se à entrada na era das comunidades, com a proliferação de escolas e universidades virtuais, institutos virtuais, turmas virtuais, formações virtuais com a possibilidade de aulas colaborativas e interações síncronas e assíncronas, utilizando vários tipos de metodologias e tecnologias que promovem o ensino e a aprendizagem através da internet.

Os meios tornaram-se mais interativos, mais fáceis de utilizar e de acesso mais generalizado permitindo uma maior flexibilidade temporal e espacial (*vide* anexos 1 e 2).

Alguns autores consideram já o surgimento de uma quinta geração de EaD com o aumento progressivo das potencialidades e dos serviços disponibilizados pelos telemóveis.⁴

Apesar do rápido crescimento e evolução da EaD no final do milénio, que criou novas perspetivas para a educação e a formação, esta breve retrospectiva histórica mostra-nos que a mesma não é uma invenção do século XX, nem se restringe ao uso de computadores e das novas tecnologias. Aliás, partilhamos da visão de GOMES (2008: 153) que defende a ideia de que:

[...] a coexistência de várias gerações tecnológicas na educação a distância é uma necessidade (e uma vantagem) não só em termos das diferentes realidades económicas, sociais, políticas e tecnológicas a nível mundial, mas também, em alguns casos, a nível nacional ou mesmo regional.

Os conceitos de Educação/Ensino a Distância

‘Distance education’ is a generic term that includes the range of teaching/learning used by correspondence colleges, open universities, distance departments of conventional colleges or universities, and distance training units of corporate providers. It is a term for the education of those who choose not to attend the schools, colleges and universities of the world but study at their home, or sometimes their workplace. (Keegan, 1990: 34)

⁴ “Hace años que la cantidad de móviles en el mundo supero el número de ordenadores personales. Pêro es que, en menos de una década, la telefonía móvil há logrado superar, en número de terminales, lo que la tecnología fija tardeo casi un siglo en conseguir. Parece, por tanto, que esta tecnologia, se há convertido en el sistema de comunicación interpersonal poe excelência. Igualmente, el mercado de los PDAs (Personal Digital Assistant), ordenadores de mano, há crecido también significativamente en los últimos meses.” ARETIO, 2004:2 *apud* GOMES, 2008: 193

A EaD é um modelo educacional que proporciona a aprendizagem sem os limites do espaço ou do tempo. O processo de ensinar ocorre em momentos e espaços diferentes do processo de aprender. Com efeito, historicamente a EaD surge para superar as distâncias geográficas, mas atualmente, na sociedade complexa em que vivemos, várias outras “distâncias” nos separam, e daí decorre a importância deste tipo de ensino.

O conceito de EaD foi ganhando consistência e foi-se afirmando ao longo das últimas décadas do século passado. Primeiro discutiu-se tudo aquilo que não seria EaD. E, somente, a partir de estudos efetuados nos anos 70 e 80, a EaD foi vista pelo que é, ou seja, a partir dos elementos que a caracterizam e constituem.

Na verdade, as primeiras abordagens, que descreviam a EaD pelo que ela não era, tomavam como paradigma um referencial externo, isto é, comparavam-na frequentemente com a modalidade de ensino tradicional e presencial. Apenas os estudos mais recentes apontam para uma conceptualização ainda heterogénea mas mais precisa. Keegan esclarece-nos que tal heterogeneidade está relacionada com o facto de a EaD constituir um termo genérico que inclui uma gama variada de estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas por diversas instituições. Por esta razão poderemos deparar-nos com nomenclaturas tão diversas como: educação a distância, ensino a distância, aprendizagem a distância, estudo independente, estudo por correspondência, aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, estudo residencial (*home study*), teleducação, entre outras.⁵

Face a esta indefinição do conceito de EaD, afigura-se conveniente refletirmos neste ponto sobre algumas características que os teóricos consideram essenciais para a conceituação da EaD, conforme figuram no estudo de Keegan (1990).

A primeira definição apresentada pertence a G. Dohmen (1967), diretor do instituto alemão de educação a distância. Segundo este teórico, EaD é *uma forma*

⁵ “It may be described thus: ‘Distance Education’ is a generic term that includes the range of teaching/learning strategies referred to as ‘correspondence education’ or ‘correspondence study’ at further education level in the United Kingdom; as ‘home study’ at further education level and ‘independent study’ in the United States; as ‘external studies’ in Australia; and as ‘distance teaching’ or ‘teaching at a distance’ by the Open University of the United Kingdom. In French it is referred to as ‘*telé-enseignement*’; *Fernstudium/fenunterricht* in German; ‘*educación a distancia*’ in Spanish and ‘*teleducação*’ in Portuguese.” p.29

*sistematicamente organizada de autoestudo, na qual o acompanhamento dos alunos, a apresentação dos materiais de estudo e a supervisão do sucesso escolar são da responsabilidade de um grupo de professores, com responsabilidades bem definidas. Contrariamente à educação presencial, um tipo de educação que tem lugar através do contacto direto entre o professor e os estudantes, a EaD recorre à utilização de meios de comunicação capazes de ultrapassar longas distâncias.*⁶

Em 1973, O. Peters apresenta a EaD como um *método de partilha de conhecimentos, tarefas e atitudes* através da divisão e organização do trabalho e da utilização extensiva de meios de comunicação que *tornam possível instruir simultaneamente um grande número de estudantes, independentemente da sua localização geográfica. A EaD é uma forma industrializada de ensinar e aprender.*⁷

No mesmo ano, M. Moore afirma que a EaD pode ser definida como o *conjunto de métodos orientadores onde os processos de ensino se encontram separados dos processos de aprendizagem, devendo a comunicação entre o professor e o aluno ser facilitada pelo recurso a meios impressos, eletrónicos, mecânicos, entre outros.*⁸

Para B. Holmberg (1977), o termo EaD abarca várias formas de estudo, nas quais os estudantes não estão sob uma contínua e imediata supervisão dos seus tutores, nem sempre presentes simultaneamente no mesmo local.⁹

⁶ “Distance education (Fernstudium) is a systematically organised form of self-study in which student counselling, the presentation of learning material and the securing and supervising of students' success is carried out by a team of teachers, each of whom has responsibilities. It is made possible at a distance by means of media which can cover long distances. The opposite of 'distance education' is 'direct education' or 'face-to-face education*': a type of education that takes place with direct contact between lecturers and students.” p.41

⁷ “Distance teaching/education (Fernunterricht) is a method of imparting knowledge, skills and attitudes which is rationalised by the application of division of labour and organisational principles as well as by the extensive use of technical media, especially for the purpose of reproducing high quality teaching material which makes it possible to instruct great numbers of students at the same time wherever they live. It is an industrialised form of teaching and learning.” p.41

⁸ “Distance teaching may be defined as the family of instructional methods in which the teaching behaviours are executed apart from the learning behaviours, including those that in a contiguous situation would be performed in the learner's presence, so that communication between the teacher and the learner must be facilitated by print, electronic, mechanical or other devices.” p.41-42

⁹ “The term ‘distance education’ covers the various forms of study at all levels which are not under the continuous, immediate supervision of tutors present with their students in lecture rooms or on the

Mais recentemente, D. Garrison e D. Shale (1987) caracterizam a EaD pelo facto de que grande parte da comunicação entre o professor e os alunos ocorrer entre locais geograficamente afastados. Assim deve prever-se a existência de *meios de comunicação bidirecionais* capazes de *facilitarem e suportarem todo o processo educativo*.¹⁰

Em 1990, M. Moore afirma que a EaD combina todas as *formas possíveis de fornecer instrução, usando meios de comunicação impressos ou eletrônicos, a pessoas inseridas em contextos organizados de aprendizagem*, as quais se encontram frequentemente separadas no espaço e no tempo relativamente aos seus instrutores.¹¹

Por último, P. Portway e C. Lane (1994) defendem que o termo EaD engloba todas as *situações de ensino e de aprendizagem nas quais o educador se encontra geograficamente separado dos seus alunos, necessitando, por isso, de recorrer a materiais impressos e eletrônicos para disponibilizar os conteúdos dos programas junto dos destinatários. A EaD abrange o Ensino a Distância - que define o papel do instrutor no processo - e a Aprendizagem a Distância - que define o papel do estudante no processo*.¹²

Ainda que não constitua uma lista exaustiva de definições e existiam algumas diferenças marcantes na forma como cada autor apresentado tem vindo a conceptualizar a EaD, podemos concluir que é possível obter um conjunto de

same premises, but which, nevertheless, benefit from the planning, guidance and tuition of a tutorial organisation.” p.42

¹⁰ “Distance education implies that the majority of educational communication between (among) teacher and student(s) occurs noncontiguously. It must involve two-way communication between (among) teacher and student(s) for the purpose of facilitating and supporting the educational process. It uses technology to mediate the necessary two-way communication.” p. 42-43

¹¹ “Distance education is all arrangements for providing instruction through print or electronic communications media to persons engaged in planned learning in a place or time different from that of the instructor or instructors.” p. 43

¹² “The term ‘distance education’ refers to teaching and learning situations in which the instructor and the learner or learners are geographically separated, and therefore, rely on electronic devices and print materials for instructional delivery. Distance education includes distance teaching – the instructor’s role in process – and distance learning – the student’s role in process.” p. 43/44

elementos estruturantes que sintetizam as características estruturantes deste tipo de ensino. Assim, num artigo publicado em 1980, “*On defining distance education*”, Keegan propõe a existência de seis características base:

- *Separação física, espacial e temporal, entre o professor e o aluno, que o distingue do ensino presencial;*
- *Influência de uma organização de ensino, que a diferencia do autoestudo;*
- *Utilização dos meios de comunicação, usualmente sob a forma impressa, destinados a unir o professor ao aluno e a transmitir os conteúdos educativos;*
- *Estabelecimento de uma comunicação e diálogo bidirecionais;*
- *Possibilidade de ocorrência de sessões presenciais ocasionais com propósitos didáticos e de socialização;*
- *Participação numa forma industrializada de educação.*

Vantagens e desvantagens da EaD

Pela análise da literatura sobre a EaD, são muitas as vantagens e desvantagens apontadas por aqueles que a estudam. É frequentemente referido como vantagem, que a EaD permite uma grande flexibilidade, racionaliza recursos e alarga a cobertura geográfica. No entanto, estas vantagens só podem ser valorizadas se juntamente com os argumentos apresentados, obtiver também resultados iguais ou melhores que a formação tradicional.

De acordo com a bibliografia consultada, identificámos como principais vantagens e desvantagens do EAD as seguintes:

Vantagens	Desvantagens
1. Permite maior disponibilidade e ritmos de estudo diferenciados 2. Elimina barreiras de espaço e tempo	1. Não proporciona uma relação humana alunos/professor típica de uma sala de aula

<p>3. Estimula a autoaprendizagem e a autonomia</p> <p>4. Fomenta a aquisição contínua de conhecimentos, de forma a fazer face a novas competências pessoais e profissionais</p> <p>5. Dá origem a métodos e formatos de trabalho que envolvem a partilha de experiências</p> <p>6. Elimina o problema da dispersão geográfica</p> <p>7. Otimiza recursos com redução significativa de custos de formação</p> <p>8. Garante e promove a experimentação e a familiarização com as novas tecnologias</p> <p>9. Torna o conteúdo dos cursos mais adequados e atraentes, especialmente os que se apresentam em formato multimédia</p> <p>10. Possibilita ao aluno a escolha do método de aprendizagem que melhor se adapta ao seu estilo e possibilidades</p>	<p>2. Não gere reações imprevistas e imediatistas</p> <p>3. Exige elevados investimentos iniciais, isto é, muitos recursos para a criação dos conteúdos dos cursos</p> <p>4. Exige equipas multidisciplinares, conceituadas e muitas vezes caras, quer ao nível pedagógico, quer ao nível tecnológico</p> <p>5. Dificulta a auto motivação</p> <p>6. Exige alguns conhecimentos tecnológicos (informática e multimédia)</p> <p>7. Enfrenta alguns obstáculos relacionados com a reduzida confiança neste tipo de estratégias educativas por parte dos mais conservadores e resistentes à inovação e mudança</p>
---	---

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino a Distância

Não foram os educadores que criaram as novas tecnologias do final do século XX, nem são eles que as controlam, mas têm agora a oportunidade e a responsabilidade de as usar criativamente e de um modo eficiente, no sentido de fortalecer e enriquecer a educação de todos. (SKILBECK, 1998: 48)

Tal como salientámos anteriormente, a expressão Educação a Distância não é consensual, sendo a sua designação mais utilizada a partir de 1982 quando o *Conselho Internacional para o Ensino por Correspondência* alterou o seu nome para *Conselho Internacional para a Educação a Distância*, em resposta ao aparecimento de modelos de ensino/aprendizagem baseados na tecnologia.

Com efeito, a EaD depende de sistemas e programas bem definidos, de recursos humanos habilitados, material didático adequado e, fundamentalmente, de meios apropriados para a transmissão de conhecimentos. Neste contexto, as TIC surgem como uma ferramenta constituída por potencialidades imprescindíveis à educação e formação a distância. Munidos destes novos instrumentos, os alunos podem tornar-se “exploradores” ativos do mundo didático que os rodeia. Esta conjugação de características permite resultados francamente positivos em qualquer lugar do mundo, o que leva a que o sistema educativo e a formação sejam planeados à luz do desenvolvimento destas tecnologias, que se tornaram omnipresentes e praticamente imprescindíveis enquanto instrumentos privilegiados de comunicação, de acesso, de divulgação e de informação.

Para além disso, estando as TIC tão enraizadas nas sociedades atuais, a escola, enquanto entidade preparadora para a realidade exterior ao espaço educativo, não pode alienar-se da sua aplicação. Por esta razão encontramos no *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* aprovado pelo Conselho de Ministros, no dia 17 de Abril de 1997 as seguintes medidas:

MEDIDA 4.2 - Criar Conteúdos e Serviços de Informação na Rede para Suporte à População Escolar.

Desenvolver conteúdos educacionais, culturais e meios de auxílio e pesquisa destinados a suportar as actividades docentes e o processo de aprendizagem nos estabelecimentos escolares em todas os graus de ensino.

MEDIDA 4.3 - Desenvolver Projectos Escolares em Telemática Educativa.

Fomentar a utilização do ensino-aprendizagem das Tecnologias da Informação e das Comunicações nas escolas, nomeadamente através do Programa NÓNIO - Século XXI. A par do apetrechamento informático das escolas perfilhar uma filosofia de

investimento em projectos de telemática educativa para o aumento da qualidade do sistema de ensino.

Participar nas redes educativas internacionais usando os meios da sociedade da informação.

MEDIDA 4.7 - Promover a Cultura e a Língua Portuguesas no Estrangeiro.

Promover e utilizar as tecnologias da informação e das comunicações, nomeadamente a Internet ou outras redes telemáticas, na divulgação e ensino da cultura e língua portuguesas no estrangeiro, designadamente junto da diáspora e no âmbito dos países lusófonos.

Ainda sobre a sociedade de informação na escola, o Conselho Nacional de Educação afirma que *a longo prazo, as tecnologias da informação modificarão o papel do pedagogo sem, contudo, atingir a sua centralidade e essencialidade como conceptualizador de mensagens ou tutor de pessoas. Será pelos professores e em torno dos professores, que lenta e seguramente as TIC irão modificar, de forma visível e sensível, os métodos de ensino praticados na escola...* (parecer nº 2/98). Alguns anos volvidos, as TIC estão já enraizadas na EaD e modificaram a tipologia de materiais utilizados por este modelo de ensino (*vide Anexo 3*), mas há ainda muito a fazer, sobretudo em Portugal.

A EaD em Portugal

Comparando a experiência portuguesa com o estado da “arte” de outros países, não nos podemos considerar como um país com uma longa história e uma larga tradição em ensino a distância.

Na literatura existente podemos observar algumas instituições portuguesas com programas de EaD que datam de meados do século XX, mas sem grande representatividade nos dias de hoje. Disso são exemplo o Centro de estudos por correspondência, a Escola lusitana de ensino por correspondência, a Escola comercial portuguesa por correspondência e o Instituto de estudos por correspondência.

Em 1958, os Correios desenvolveram um curso por correspondência de geografia económica destinados aos seus trabalhadores espalhados pelos postos existentes em todo o país.

E mais recentemente, a Telescola iniciou as transmissões nos estúdios do Monte da Virgem em Gaia. Introduziu-se no sistema de ensino português uma nova tecnologia: a televisão e mais tarde a projeção de vídeo. Nesta modalidade de ensino indireto, os alunos eram acompanhados nos postos de receção por monitores. A intenção era permitir o cumprimento aos alunos da escolaridade obrigatória, na altura constituída pelos quatro anos da Escola Primária e os dois anos do Ciclo Preparatório. A nível geográfico a telescola pretendia servir as zonas rurais isoladas e as zonas suburbanas com escolas superlotadas e combater a população iletrada em Portugal que não parava de aumentar.

Contudo, a Telescola não pode ser confundida com um sistema de formação a distância autêntico, uma vez que os alunos tinham de estar no mesmo espaço físico e a horas predefinidas e dispunham de um tutor que acompanhava a aula presencialmente.

Foi preciso esperar até ao ano de 1991 para ver definido um acordo de política para a formação profissional, onde era possível ler-se: *O governo promoverá o desenvolvimento de condições para a generalidade e intensificação quantitativa e qualitativa da formação contínua ... adoptará medidas que forneçam a cobertura de todo o país em meios e agentes de formação, incluindo a formação à distância.*

Presentemente, esta forma de conhecimento ainda passa despercebida a muitos em Portugal, mas começa a ganhar espaço e a afirmar-se, sobretudo na formação contínua. Esta é, certamente, a forma mais eficaz de responder à necessidade de formação e qualificação da nossa população. Por isso, várias empresas e instituições têm apostado neste sistema com um conseqüente aumento da oferta de cursos com metodologia de EaD. Ainda que a conjuntura atual coloque alguns obstáculos ao investimento na educação, uma simples pesquisa num motor de busca de Internet dá-nos acesso a muitos sistemas, projetos, cursos, empresas e instituições que apostam neste tipo de ensino. No quadro que apresentamos abaixo, destacamos algumas das mais visíveis:

Instituição	Endereço Eletrónico
Universidade aberta	http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/
Centro Virtual Camões	http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php
Centro Naval de Ensino a Distância	http://www.cned.edu.pt/
Instituto Piaget	http://www.ipiaget.org/outras-formacoes/ensino-a-distancia/
Instituto de Formação Bancária	http://www.ifb.pt/
FORMEDIA	http://www.formedia.pt/mestrados/mestrados.php?pagina=mestrados_index
CEAC	http://www.ceac.pt/
Universidade Católica Portuguesa	http://www.dislogo.ucp.pt
Universidade de Aveiro	http://www.cemed.ua.pt/ed/
Universidade Nova de Lisboa	http://www.citi.pt/sub.php?s=2

Esta é também a forma de ensino utilizada pelo Ministério da Educação no projeto Ensino a Distância para a Itinerância. Assegurando e dando continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido pela Escola Móvel, este projeto como objetivo garantir a escolaridade aos alunos que, por necessidade constante de deslocação de seus pais e encarregados de educação, não podem frequentar a sua escola com a

regularidade desejável, abrangendo também outras situações e instituições com as quais estabelece parceria, como é o caso da *Ajuda de Mãe*.

O ensino da gramática a distância em Portugal

Considerando a didática do Português-língua estrangeira e, mais concretamente, o ensino da gramática, salientamos duas instituições, cujos projetos integram em nosso entender uma metodologia equilibrada e articulada e se destacam pela qualidade que apresentam.

Universidade Aberta¹³

A Universidade Aberta é uma das instituições com maior experiência na área do ensino a distância em Portugal. Em 2010, a EaD praticada pela Universidade foi distinguida com o Prémio da EFQUEL – *European Foundation for Quality in Elearning* e com a certificação da UNIQUE – *The Quality Label for the use of ICT in Higher Education (Universities and Institutes)*. No mesmo ano, a UAb foi também qualificada, por um painel internacional de especialistas independentes, como a instituição de referência para o ensino em regime de *e-learning* em Portugal.

Orientada para a educação sem fronteiras geográficas nem barreiras físicas, e dando especial enfoque à expansão da língua e da cultura portuguesas no espaço da lusofonia - comunidades emigrantes e países de língua oficial portuguesa – a UAb disponibiliza cursos de ensino superior e cursos de formação ao longo da vida. Em relação ao ensino de Português, estão também disponíveis cursos *online* que cobrem vários níveis do QECR. Dos materiais utilizados para apoio a estes cursos existem dois *CD-ROM* que constituem parte do material didático utilizado para os diferentes níveis: *Português Elementar*, *Diálogos de um Quotidiano Português* e *Português (Inter)Acção!*

¹³ www.univ-ab.pt/

Este último está direcionado para aprendentes (adolescentes e adultos) de Português Língua Segunda e Estrangeira dos níveis B2 e C1 e também para estudantes estrangeiros da Uab e de outras universidades e escolas de línguas (ou equivalentes) com necessidade de aperfeiçoamento dos conhecimentos de Português L2 e LE. Disponíveis *online*, podemos encontrar alguns exercícios que se destinam à prática de funcionamento da língua a distância e que complementam os exercícios disponibilizados no *CD-ROM*. (*vide* anexo 4)

Centro Virtual Camões¹⁴

O Centro Virtual Camões apoia o ensino e aprendizagem do português, bem como a divulgação da língua e cultura portuguesa no mundo. Na secção Brincar - Gramaticando disponibiliza um conjunto de jogos para aprender gramática de forma lúdica. Os jogos estão organizados por graus de dificuldade, o que permite a cada visitante escolher aquele que melhor se adequa às suas competências e avançar à medida que for evoluindo. Existem também recursos diversificados como exercícios, jogos e outras atividades de compreensão oral e escrita e de alguma produção escrita, que formam um conjunto de materiais complementares à aprendizagem da língua. São oportunidades diversificadas de treino e teste de conhecimentos para os aprendentes de Português em todo o mundo e que podem igualmente funcionar como sugestões para os professores desenvolverem atividades idênticas, integrando-as nas suas planificações. (Anexo 4)

No sítio do Instituto Camões é também possível encontrar informação atualizada sobre cursos a distância disponíveis na Internet para aprendizagem do Português. Tal como está noticiado no sítio, são iniciados semestralmente cursos de Português Língua Estrangeira que correspondem aos níveis A2, B1 e B2 do QECR.

- *Portuguese for foreigners, level 1 (A2)*
- *Portuguese for foreigners, level 2 (B1)*
- Português para estrangeiros, nível 3 (B2)

¹⁴ <http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>

- Português para Negócios (*Portuguese language in the business world*) (B1+)

Recorrendo a uma plataforma de *e-Learning*, estes cursos estão estruturados em blocos de 6/8 horas semanais e pretendem conciliar o trabalho autónomo dos alunos e o trabalho com tutor.

Capítulo 2 – Ensino de línguas

Conceptualização

O ensino e a aprendizagem de uma língua não são atividades simples e automáticas. No processo de ensino/ aprendizagem de uma língua existe uma diversidade de métodos com fundamentos e objetivos específicos. Podemos dizer que os caminhos percorridos para encontrar formas eficazes de ensinar outras línguas são diversificados.

A existência de muitos métodos ou abordagens é símbolo do quão importante é o ensino da língua, especialmente quando se trata de uma L2, uma vez que o seu ensino deverá ter em conta fatores não só linguísticos, como também extralinguísticos. O que interessa aos métodos de ensino das línguas é que os mesmos funcionem com eficácia, isto é, que os aprendentes apresentem provas de que a aprendizagem ocorre a um ritmo satisfatório.

Por isso, o professor deve fazer uma análise cuidada das propostas metodológicas existentes e avaliar as suas potencialidades quanto à sua aplicabilidade ao ambiente em que trabalha.

Para que o professor possa proceder a essa análise, deverá estar a par daquilo que caracteriza o desenvolvimento do ensino das línguas. Cabe-lhe, partindo das metodologias existentes, das suas experiências, das características dos seus alunos e das condições existentes, tomar a decisão final em relação a que método deve adotar. No que concerne a temática deste estudo e uma vez que nem todos os métodos e metodologias têm a mesma visão da gramática, a escolha do professor irá também refletir os seus ideais em relação a esta componente.

Para apresentar os diversos métodos e abordagens que acompanharam e acompanham o ensino de línguas, convém, em primeiro lugar, esclarecer os conceitos de LM, L2 e LE.

Em relação à LM, Ançã (1999) defende que não é possível chegar a uma definição inequívoca deste conceito. Citando W. Mackey (1992), mostra que este *propôs três critérios para definição da lexia língua materna, segundo os países em que*

desenvolveu o seu estudo: primazia, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá), domínio, a língua que se domina melhor (Suíça), associação, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria).

Assim, podemos perceber a LM como aquela que utilizamos em primeiro lugar, a língua da mãe transmitida à criança ou a língua da pessoa ou pessoas que convivem com a criança a partir do seu nascimento. É através da língua materna que o ser humano estabelece relações com o mundo que o rodeia.

Crystal (2003) utiliza o termo *native speaker*, que é traduzido em português por “falante nativo”, para designar o indivíduo que, tendo em criança adquirido uma língua particular, possui as intuições e os juízos mais seguros sobre o funcionamento da mesma. É por isso que a informação obtida junto de falantes nativos é considerada mais fiável pela investigação linguística.

Nas palavras de Grosso (2004: 32) *é a língua da socialização, da família, por extensão de afeto, que por definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família. A sua aprendizagem formal ocorre numa fase posterior e poderá coincidir com a aprendizagem de outras línguas que denominamos de LNM.*

No seguimento desta definição, torna-se relevante distinguirmos dentro das línguas não maternas as noções de L2 e LE. Leiria (2004:1) diz-nos utilizando os ideais de Stern (1983) que *o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.* Assim, a LS existe num determinado território onde é a língua oficial, a língua de ensino e a língua a que se recorre na vida política e económica. A LE tem um estatuto diferente e apenas é aprendida em contextos diferentes, ou seja, em territórios muito distantes daqueles em que é falada como LM e por isso cinge-se ao ensino formal da sala de aula, como têm referido diversos autores.

Metodologias de ensino de línguas

As línguas ‘modernas’ começaram a ser estudadas nas escolas europeias por volta do século XVIII. Nessa época, o seu ensino era baseado nos moldes do ensino das línguas clássicas onde abundavam as regras gramaticais, as listas de vocabulário e as frases para tradução. Desde então, os métodos e abordagens que acompanham o ensino de uma língua foram evoluindo ao longo dos tempos. Sendo que o termo abordagem reflete o modelo ou paradigma que se pode considerar próximo de pressupostos teóricos acerca da língua e da sua aprendizagem, enquanto método corresponde ao conjunto de procedimentos que procuram explicar a forma como se deve ensinar.

Método da gramática e da tradução

O método tradicional, também chamado de gramática-tradução, consiste no ensino da segunda língua através da primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender ou apreciar um texto é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os passos essenciais para a aprendizagem da língua englobam: a apresentação de regras gramaticais utilizando exemplos; a memorização de listas de palavras; a prática da leitura, enfatizando o vocabulário, as regras gramaticais aprendidas e os exercícios de tradução e versão.

É, portanto, um método que privilegia a dedução, partindo sempre da regra para o exemplo e estudo das regras gramaticais. A ênfase está na forma escrita da língua e pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspetos de domínio oral da língua. O aprendente precisa de dominar a terminologia gramatical e conhecer profundamente as regras do idioma com todas as suas exceções.¹⁵

Abordagem Oral

Por volta dos anos 50, a abordagem britânica para o ensino da língua inglesa torna-se na metodologia generalizada para os livros de texto deste período. A primazia

¹⁵ Cf. RICHARDS & RODGERS (2001), GERMAIN (1993).

é dada à língua falada e todo o material é praticado oralmente antes de haver o contacto com a forma escrita (a leitura e a escrita eram ensinadas depois de as formas lexicais e gramaticais terem sido oralmente estabelecidas).

Também as estruturas gramaticais são sujeitas a uma progressão, das mais simples para as mais complexas, sendo usada unicamente a língua alvo com informação nova introduzida e praticada em situação (por exemplo, no banco, nos correios, etc..).

Método Direto

No fim do século XIX começa gradualmente a crescer um movimento que alerta para a importância da língua falada, da audição de textos antes da visualização da sua forma escrita, da prática da língua antes da apresentação das regras gramaticais e rejeita o recurso a exercícios de tradução de e para a língua alvo.

Um dos princípios fundamentais deste método é de que uma LNM se aprende através da LNM. Assim sendo, a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão e explicação do significado dá-se através de gestos ou imagens e nunca com o recurso à tradução. O aluno deve aprender a "pensar sobre língua".

Apesar de a ênfase ser dada à língua oral, a escrita também é introduzida nas primeiras aulas. Aliás, este método introduz a integração das quatro competências (ouvir, falar, ler e escrever), utilizada no ensino de línguas.

Quanto à gramática e aos aspetos culturais da língua que está a ser estudada são ambos ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos "casos" gramaticais e só posteriormente chega à sua sistematização.¹⁶

Método da Leitura

O objetivo deste método é desenvolver a habilidade da leitura. Para isso, procura-se criar o máximo de condições que propiciem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário é considerado importante, trata-se de expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições o

¹⁶ Cf. RICHARDS & RODGERS (2001).

vocabulário é cuidadosamente controlado e são ensinadas uma média de seis palavras novas por página. Para além disso, predominam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos.

Quanto à gramática, restringe-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspetos morfológicos e construções sintáticas mais comuns. Os exercícios mais usados para a aprendizagem da gramática são os de transformação de frases.

Método Áudio-oral

Ainda que de curta duração, este programa alertou, para o valor de uma abordagem baseada em ouvir e falar intensivamente na língua alvo.

O método áudio-oral surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi preparar militares que pudessem falar fluentemente, e em curto espaço de tempo, uma língua estrangeira. Por isso nenhum esforço foi poupado: contrataram linguistas e falantes nativos, as turmas foram reduzidas a um número ideal de aprendentes e foi estabelecido um horário de nove horas diárias durante um período de seis a nove meses.

Este “método do exército” assentou nas seguintes premissas:

- a) A língua é fala, não escrita;
- b) A língua é um conjunto de hábitos;
- c) O professor deve ensinar a língua, não sobre a língua;
- d) A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer;
- e) Todas as línguas são diferentes.

Contudo, após alguns anos de entusiasmo, este método mostrou-se incapaz de conduzir o aluno à produção espontânea, uma vez que a sua prática se restringia a exercícios estruturais, mecânicos e desmotivadores.

Durante o ano de 1957 e nos anos que se seguiram, Noam Chomsky demonstrou que a língua não é uma estrutura de hábitos ou de processos de imitação, pelo contrário, é um processo dinâmico e criativo. As frases são ‘geradas’ a partir da

competência inerente de quem aprende e cada frase é única. Quando estabelece a distinção entre “competência” (conhecimento inconsciente que o falante possui da língua) e “performance” (aplicação que o falante faz desse conhecimento), Chomsky tornou claro que o utilizador da língua possui intuitiva e inconscientemente a capacidade de produzir manifestações concretas de língua que são únicas.

*Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy.*¹⁷

Ao demonstrar que muito da linguagem humana, longe de ser imitação, é criada a partir do conhecimento de regras abstratas, torna visível que as frases não são aprendidas por imitação e repetição, mas construídas, tantas vezes quantas as necessárias, a partir da “competência” do aprendente.¹⁸

Abordagem Comunicativa

Enquanto nos Estados Unidos ainda se dava ênfase ao código da língua, ao nível da frase, na Europa os linguistas enfatizavam o estudo da comunicação. Assim, a ‘competência linguística’ apresentada por Chomsky começou a ser confrontada com a ‘competência comunicativa’ defendida por Hymes que valorizava fatores pragmáticos e sociolinguísticos e, naturalmente, considerava a fluência no uso da língua como mais importante do que a correção, pondo a tónica no contacto que o aprendente deveria manter com a língua alvo tal como é usada pelos falantes nativos. Trata-se de ensinar o aluno a comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação, relegando o ensino da gramática para segundo plano.

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno e nas suas necessidades, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas

¹⁷ CHOMSKY, 1966:143.

¹⁸ Cf. RICHARDS & RODGERS (2001), GERMAIN (1993),

em sala de aula. O professor deixa de exercer o seu papel de autoridade, de distribuir conhecimento para assumir o papel de orientador.

Nesse método não existe ordem de preferência na apresentação das habilidades (ouvir, falar, ler, escrever e compreender), nem restrições maiores quanto ao uso da LM.¹⁹

Abordagem Natural

Krashen coloca no centro da sua teoria a noção de que a aquisição de uma língua não materna ocorre de maneira natural, exatamente como a aquisição da língua materna, sob condições apropriadas. As línguas estrangeiras não são competências ensinadas, estudadas ou memorizadas, pelo contrário são assimiladas e desenvolvidas gradualmente, de forma natural, em situações reais de comunicação.

A abordagem natural defende a aquisição (uso inconsciente das regras gramaticais) da língua em vez da aprendizagem (uso consciente). Dessa forma, a utilização da língua surgirá naturalmente, sem a pressão do professor. O aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e a perfeição não é um objetivo realista. Por esta razão, os erros são vistos como algo inevitável, que pode ser usado de forma construtiva no processo de ensino/ aprendizagem.

De forma sintética, a abordagem natural pode ser descrita pelos seguintes princípios:

1. A aula deve providenciar os utensílios para a aquisição;
2. O professor apenas usa a L2. Os alunos podem responder na sua LM ou na L2, sendo que neste caso, os erros não são corrigidos, salvo se impedirem a comunicação;
3. Os trabalhos de casa devem incluir exercícios formais de gramática;
4. Apesar de as atividades puderem envolver o uso de uma determinada estrutura, o objetivo das aulas é capacitar os alunos de ferramentas que lhes permitam falar sobre os mais variados assuntos.²⁰

¹⁹ Cf. RICHARDS & RODGERS (2001), HYMES (1972), CHOMSKY (1966).

²⁰ Cf. RICHARDS & RODGERS (2001), KRASHEN (1982).

AULA DE PORTUGUÊS

A linguagem
Na ponta da língua
Tão fácil de falar
E de entender.
A linguagem
Na superfície estrelada de letras,
Sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
E vai desmatando
O amazonas de minha ignorância
Figuras de gramática, esquipáticas,
Atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
Em que pedia para ir lá fora,
Em que levava e dava pontapé,
A língua, breve língua entrecortada
Do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

Gramática

A tradição gramatical no ocidente remonta aos gregos da Grécia Antiga. Nasceu nessa época a gramática com o sentido que conhecemos hoje em dia. No entanto, tal como observámos, os seus métodos e abordagens de ensino mudaram profundamente ao longo dos tempos.

Tradicionalmente, o ensino de línguas enfatizou a aprendizagem da forma. Com efeito, no método da gramática/tradução desempenhou um papel fundamental, mas foi praticamente banida dos métodos direto e natural.

Mais recentemente, a própria abordagem comunicativa também colocou a ênfase no sentido e relegou a forma para segundo plano. A abordagem comunicativa tem como premissa a noção de que os alunos não precisam de aprender gramática antes de aprenderem a comunicar. A gramática será adquirida naturalmente como parte do processo de aprendizagem da comunicação. Nas versões mais intransigentes desta abordagem não há sequer espaço para o ensino explícito de gramática. Mas quantas vezes terá um aluno de ouvir um enunciado em Português até poder ele próprio, espontaneamente e sem auxílio de explicitação gramatical, construir algo semelhante? É inquestionável que, se assim fosse, tal aprendizagem exigiria um tempo que está muito para além daquele de que normalmente dispomos. Assim, podemos afirmar que o ensino da gramática funciona como um instrumento que nos permite poupar tempo.

Atualmente, a abordagem ao ensino do funcionamento da língua varia desde um ensino claramente explícito das regras gramaticais, a um ensino indireto que leve o aluno a subentender as formas gramaticais, a refletir e a tornar-se consciente das mesmas.

Mas antes de indagarmos um pouco mais sobre as teorias de ensino e aprendizagem da gramática, julgamos pertinente apresentar sucintamente algumas aceções de gramática.

Em 2005, Scrivener afirmou que *a gramática se refere aos padrões generalizados da língua. A partir da combinação de palavras e de regras gramaticais, o falante é capaz de construir novas e infindáveis frases.*²¹

Também para Lock (1995) *a gramática inclui dois aspetos: a organização das palavras numa frase e a estrutura interna das palavras.*²²

Pelo contrário, Cassany, Luna e Sanz (2002) defendem que a competência gramatical *não consiste tanto nos conhecimentos teóricos sobre as regras, mas na sua aplicação prática, nas habilidades de compreensão e expressão. A gramática não é só o conjunto de regras do jogo linguístico, mas também os truques e a prática para saber jogar.*²³

Esta é a noção também reiterada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Como é referido nesta obra, a competência gramatical corresponde ao conhecimento interiorizado que o falante tem dos recursos gramaticais da língua e à capacidade para compreendê-los e utilizá-los. O primeiro diz respeito às partes do discurso – nomes, adjetivos, verbos, pronomes, determinantes, advérbios, preposições, conjunções e interjeições – e à formação das palavras. O segundo é a parte da gramática que descreve as regras de organização das palavras nas frases, ou seja, a forma como estas se combinam para formar enunciados.

Neste sentido, ensinar gramática será muito mais do que explicar regras e padrões linguísticos. Importa que o aprendente as incorpore no seu conhecimento gramatical e as aplique nos discursos que produz. De facto, atualmente a didática de uma língua considera que o papel desempenhado pela gramática nas aulas é mais amplo que a mera exposição de regras e a realização de exercícios mecanizados. A gramática deve estar ao serviço da língua e não o contrário. Não se aprende gramática

²¹ “grammar refers to the generalisable patterns of the language and to our ability to construct new phrases and sentences out of word combinations and grammatical features (...) to express a precise (and probably unique) meaning.” p. 227

²² “grammar includes two aspects: (1) the arrangement of words and (2) the internal structure of words” p.4

²³ “[...] no consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y las reglas de funcionamiento, como en la aplicación práctica de estos conocimientos en las habilidades de comprensión y expresión. La gramática no es solamente el conjunto de las reglas del juego lingüístico, sino también los trucos y la práctica para saber jugar.” p.308

pela gramática, já que o intuito é adquirir uma maior competência gramatical, com vista à utilização adequada da língua.

Assim, no ensino da gramática, o professor deve ter em conta as seguintes advertências (Brown: 2007):

- A língua deve ser apresentada num contexto comunicativo e relevante para os alunos;
- A estrutura gramatical deve ir ao encontro dos objetivos comunicativos dos alunos;
- Os alunos não devem ser demasiado expostos à metalinguagem;
- Entre outras atividades, os aprendentes devem ser expostos a um certo tipo de descrição/simulação que os leve a descobrir.

Também Vilela (1993: 146-147) sugere duas formas de ensinar a gramática:

a) O ensino sistemático que toma *como ponto de partida as partes do discurso, passando-se pela frase simples, frases complexas, ligações interfrásicas, frase no discurso e relações transfrásicas. (...) os textos são de tal modo selecionados que servem de rampa para o ensino sistemático da gramática.*

b) A gramática comunicativa que *põe de lado o ensino da gramática, como tal. Os defensores da gramática comunicativa aduzem que o ensino sistemático da gramática é difícil ou mesmo impossível: não é fácil encontrarmos textos que cubram sistematicamente a gramática da língua.*

Contudo, para além de ser condição necessária para a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências (linguísticas e comunicativas), o ensino da gramática visa ainda o desenvolvimento de valores nos alunos, melhorando não só a sua autoconfiança linguística como também a tolerância cultural e linguística dos mesmos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, na medida em que este ensino deve igualmente ser entendido como uma reflexão sobre a língua guiada pelo professor. (Duarte, 1997:70)

Nesta mesma linha, Vygotsky (2003) afirma que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. Embora ela domine a gramática da sua língua muito antes de qualquer ensino formal, esse domínio é inconsciente, ou seja, por exemplo, mesmo usando os tempos verbais corretos, não os conseguirá nomear ou conjugar se tal lhe for solicitado. Assim, o ensino da gramática

de uma língua é válido não só porque permite à criança estar consciente do que faz, mas porque aprende a usar estas habilidades de forma consciente.

Krashen (1984) assume uma posição diferente. Na opinião deste autor, não é necessário aprender gramática explicitamente para aprender a dominar uma língua. Aliás, para ele, os exercícios de cariz mais formal podem mesmo impedir os aprendentes de comunicarem de uma forma autêntica, pois a concentração sobre a forma linguística relega o conteúdo da comunicação para segundo plano. Deste modo, a aprendizagem gramatical, em meio escolar, pode prejudicar a aprendizagem da comunicação. Por isso, o autor defende que os conteúdos gramaticais abordados na aula de L2 devem reduzir-se a questões de gramática colocadas pelos alunos e devem ser reservados a momentos em que não interfiram com a comunicação.²⁴

Longe de alguma consensualidade, autores como Faerch (1986), Kohonen (1992), O'Malley e Chamot (1990), Germain (1993) e Batstone (1994) sustentam que uma aprendizagem consciente das regras gramaticais funciona como um precursor que leva à aplicação automática das mesmas.

Nos estudos que realizou em grupos de imersão, Germain (1993) verificou que nas aulas em que a concentração se faz unicamente sobre o conteúdo, descurando os aspetos formais da língua, os riscos de estagnação nas formas linguísticas erradas são elevados, visto que a simples exposição do aluno à língua não é suficiente para garantir um domínio perfeito das estruturas.

A visão atual mais consensual é de que o aluno deve desenvolver a competência comunicativa numa L2, em conformidade com a competência linguística. O professor deve conduzir o aluno não apenas ao conhecimento da gramática da língua alvo, mas também à independência linguística, ou seja, deve dar-lhe os requisitos necessários para que ele possa refletir criticamente sobre a língua. O ensino da regra pela regra ou da metalinguagem não proporcionam condições para o aprendente se tornar proficiente na língua alvo. Para produzir efeito, a gramática deve

²⁴ "(...) teachers expect perfect performance of such simple, yet late acquired items in unmonitored performance (...). We often see, however, beginners, students who can barely converse in the target language, struggling to make correct subject-verb agreement in what are termed "communicative" exercises, fearful of the teacher's shattering corrections." p. 91

ser ensinada de forma contextualizada, deve ter significado para os aprendentes. Se assim não for, eles não conseguirão aplicar o conhecimento gramatical nos seus discursos. Por outro lado, e para que os alunos usem a língua de acordo com o contexto social e cultural e não apenas com correção gramatical, o professor deve também trazer para a sala de aula situações que se aproximem o mais possível do contexto em que estão inseridos.

Não se deve esquecer que o objetivo da aula de língua não é apenas adquirir um conhecimento sobre a língua alvo, ou um método de raciocínio sobre as línguas, mas primeiro aprender a 'falar como se fala' .²⁵

Assim, é inequívoco que o professor de língua estrangeira/não materna deverá estar atento, no momento da preparação das aulas, à funcionalidade dos fenómenos gramaticais e aos resultados práticos da sua utilização.

A articulação entre os conteúdos gramaticais e as diferentes competências

O papel da gramática é essencial na aprendizagem da língua. Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, mas também sozinha é absolutamente insuficiente.

Segundo o QECR, no ensino de uma língua estrangeira, os conhecimentos gramaticais relacionam-se sempre com a competência comunicativa e por isso não é possível “escapar” à aprendizagem das regras da linguagem, isto é, à gramática. De facto, o conhecimento gramatical realiza-se no “uso da língua” e, desta forma, é uma componente da competência comunicativa.

Este conceito foi introduzido por Dell Hymes como reação à oposição chomskyana entre “competence” e “performance”. Para Hymes, competência não é

²⁵ “Il lui faut ne jamais oublier que l’objectif de la classe de langue n’est pas d’acquérir seulement un savoir sur la langue-cible, ou une méthode de raisonnement sur les langues, mais d’abord d’apprendre à ‘parler comme on parle’ (Besse & Porquier, 2008: 101)

apenas a gramaticalidade. Para além do conhecimento da gramática e do vocabulário da língua, inclui também o conhecimento das regras socioculturais.

Alguns anos mais tarde, Canale e Swain (1980), definiram a competência comunicativa como um sistema subjacente de conhecimentos e capacidades necessários à comunicação e do qual fazem parte a competência gramatical (domínio do código linguístico e habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases), a competência sociolinguística (conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada), a competência discursiva (conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo) e a competência estratégica (estratégias utilizadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras).

Van Ek (1986), autor da obra que serve de modelo à conceção dos programas de línguas estrangeiras, vestiu-a de uma nova roupagem atribuindo-lhe as seguintes competências: linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural e social. Em relação à competência grammatical, apresenta-a como:

*[...] the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear with conventional meaning. By «conventional meaning» we mean that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation.*²⁶

Com efeito, independentemente da discussão que envolve a comunicação como principal objetivo do ensino de uma L2/LE, é inegável o papel preponderante desempenhado por esta abordagem no ensino de línguas. Sheils (1998:1) define-a como:

essentially learner-centred. It aims to motivate learners to want to learn the target language by building on and extending their knowledge and

²⁶ VAN EK, 1986:19.

experiences. It interests them by focusing on relevant themes and by giving them some choice in selecting texts and tasks to meet the aims and objectives of the syllabus. Learners' communicative ability is developed through their involvement in a range of a meaningful, realistic, worthwhile and attainable tasks, the successful accomplishment of which provides satisfaction and increases their self-confidence.

De facto, a língua e o seu funcionamento são observados e passíveis de serem construídos progressivamente na oralidade, na leitura e na escrita. O ensino gramatical traduzir-se-á, por exemplo, na capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (os fonemas, os morfemas, os itens lexicais, grupos sintáticos, etc.), caracterizando as suas propriedades, as suas regras de combinação e adequando o seu uso a determinados usos da oralidade e da escrita. Canale (1995: 66-67) diz que a competência gramatical implica o domínio do código linguístico (verbal e não verbal) e nela estão incluídas *características e regras da língua como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica*.²⁷ Assim, essa competência engloba os aspetos fonológicos, morfológicos, semânticos e sintáticos.

Um outro exemplo, interliga-se ao trabalho sobre a identificação das regularidades da língua ao nível morfológico e semântico e permite à criança aumentar, de forma mais autónoma, o seu vocabulário, de onde decorrem benefícios quer em termos da produção, quer da compreensão orais e escritas. Assim, por exemplo, é possível trabalhar o significado de palavras desconhecidas a partir do significado que prefixos de negação como “des-” atribuem à palavra a que se associam.

Para além das questões mencionadas anteriormente, outra das áreas da competência escrita que pode ser positivamente afetada pelo conhecimento gramatical corresponde à pontuação. Para além de marcar a entoação e as pausas, o sistema de pontuação é determinado ainda por questões de natureza gramatical (sintática), isto é, a vírgula, por exemplo, não pode ocorrer entre o sujeito e o verbo,

²⁷ “características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica”

entre o verbo e um seu complemento, nem tão pouco entre a conjunção e a oração que esta introduz.

Em suma, tal como procurámos demonstrar, a importância do ensino da gramática não se limita à transmissão do saber linguístico por si só, dado que esta competência contribui igualmente para a formação linguística do aluno. Efetivamente, o ensino da gramática não só melhora as competências de leitura, escrita e oralidade, como ainda promove as capacidades de análise, síntese e de generalização, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares.

Podemos, então, concluir que a gramática é necessária como parte integrante da língua; porém abandonar o ensino tradicional da gramática é fundamental para criar condições para um aluno mais participativo. Indicar a forma correta de escrever torna-se necessário, sendo decisivo também quebrar o paradigma atual e centrar a atenção dos alunos que estudam a gramática numa metodologia diferenciada e motivadora.

Capítulo 3 – Proposta pedagógica

Enquadramento

O Português Língua Não Materna nas escolas portuguesas

Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Despacho Normativo nº 30/2007

A disciplina de PLNM surge associada ao aumento significativo nas nossas escolas de crianças e jovens provenientes do estrangeiro. Com efeito, desde 1975, por altura da descolonização dos territórios africanos, têm afluído a Portugal, em número considerável, cidadãos de outros países, de outras raças, de outras culturas. O afluxo inicial foi constituído por indivíduos dos chamados países de língua oficial portuguesa (que, no entanto, não utilizam o Português como língua materna), mas atualmente chega também ao nosso país um número significativo de população oriunda dos países de leste e do continente asiático.

Estes e outros imigrantes necessitaram e necessitam de adquirir a língua do país que os recebe para que desta forma possam ingressar na comunidade (política e social) e exercer a cidadania. Sendo um dos pilares da cultura de um povo, a língua pode também ser um elemento gerador de injustiça e um obstáculo ao exercício de direitos cívicos. Assim, é dever do Estado e da Escola proporcionar as condições necessárias que levem a uma integração satisfatória daqueles que os compõem.

Foi com base neste pressuposto que o Ministério da Educação reconheceu oficialmente que a língua portuguesa devia ser ensinada enquanto idioma não materno aos alunos estrangeiros que chegam ao nosso país. Até então, incumbia à

iniciativa de cada agrupamento, de cada escola, encontrar respostas adequadas para estes alunos.

Com os *Despachos Normativos número 7 de 2006 e número 30 de 2007*, oficializa-se a presença do PLNM nos currículos do ensino básico e secundário. Segundo esta legislação, os alunos são submetidos a uma avaliação diagnóstica, com vista a determinar o seu nível de proficiência linguística nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita. Caso os alunos sejam inseridos no nível de iniciação (A1, A2) ou no nível intermédio (B1), beneficiarão de atividades de língua portuguesa como língua não materna e realizarão os exames de PLNM do 9º ano e 12ºano para conclusão dos ensinos básico e secundário. Os alunos do nível avançado (B2, C1) consideram-se aptos no domínio da língua portuguesa para acompanhar o currículo normal, beneficiando apenas de mais uma unidade letiva semanal, para o desenvolvimento do conhecimento literário.

Para além de instituir este novo espaço, o Ministério da Educação promoveu a elaboração de documentos que definem objetivos, conteúdos e metodologias a adotar no ensino-aprendizagem de PLNM: *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador (2005)* e *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário (2008)*. Sendo que na década de oitenta já tinham surgido em Portugal dois projetos de referência e apoio à elaboração de materiais didáticos para o ensino do Português: *Português Fundamental (1984)*, que e *Nível Limiar do Português*, integrados no Projeto de Línguas Vivas do Conselho da Europa.

Nestes documentos, a Língua Portuguesa é considerada como o instrumento básico que o aluno deve possuir e saber usar para desenvolver o conjunto das aprendizagens propostas pela escola. A aprendizagem do PLNM não se faz nem se pode fazer só em sala de aula, mas também fora dela, quer noutros espaços escolares, quer no espaço doméstico.

No que concerne à competência gramatical, as *Orientações Programáticas (2008:9)* apresentam-na como o *sistema combinatório de um número finito de elementos, permite ao falante a formação de um número infinito de frases. Essa competência permite-lhe ainda fazer juízos de gramaticalidade sobre frases que ouve ou que ele próprio produz.*

Como é notório, o Governo tem tentado dar resposta às necessidades de uma comunidade cultural e linguisticamente heterogénea. E fá-lo porque o desconhecimento da língua portuguesa é um dos maiores obstáculos à integração dos alunos, cuja língua materna não é o Português. Compete assim às escolas encontrarem medidas educativas que garantam aos alunos *um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, permitindo a sua integração no sistema educativo nacional.*²⁸ ,

Blended-learning

Tal como foi referido anteriormente a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser apenas efetuada na sala de aula. As atividades letivas de que os alunos beneficiam são insuficientes, por isso são necessárias ofertas de modalidades mais flexíveis de aprendizagem baseadas no *e-learning* e das quais destaco o *b-learning*.

O conceito de *b-learning*, conhecido como formação mista, modelo misto de aprendizagem, aprendizagem combinada ou ainda aprendizagem híbrida, pode ser entendido como sendo um processo de formação que combina métodos e práticas de ensino presencial e de *e-learning*, ou seja, é uma combinação da aprendizagem (totalmente) presencial, em sala – dita tradicional - e da aprendizagem (totalmente) em formato e-learning, suportada por tecnologia e, logo, a distância. Trata-se portanto de um modelo de aprendizagem mista, onde se procura potenciar os benefícios da formação *online*, mas que, por outro lado, permite também o recurso parcial a um formato de ensino que privilegie a aprendizagem do aluno integrado num grupo de alunos reunidos numa sala de aula com um professor.²⁹

Um modelo de ensino/aprendizagem “híbrido” poderá proporcionar aos alunos de PLNM:

- Uma aprendizagem autónoma;
- O acesso a conteúdos disponibilizados numa plataforma *online*;
- A flexibilização do tempo e do espaço.

²⁸ Despacho normativo nº 7/2006

²⁹ Cf. CAÇÃO & DIAS: 2003.

Neste contexto, o aluno deixa de ser o recetor de informações, para ser também o responsável pela construção do seu conhecimento. Quanto ao professor, é da sua responsabilidade do professor construir ambientes desafiadores, em que a tecnologia auxilie a promoção do desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da sistematização do conhecimento.

Proposta Pedagógica

Objetivo

O objetivo deste projeto passa por apoiar o ensino tradicional, como uma ferramenta auxiliar inovadora que cria a perspectiva de uma escola sempre presente e sempre disponível, e coloca a tónica na necessidade de promover a autonomia e a iniciativa no ensino, estimulando uma utilização das novas tecnologias, mais eficaz, mais próxima e mais ajustada aos alunos. Em suma, pretende-se:

- Criar uma comunidade virtual;
- Construir uma dinâmica independente à da sala de aula, permitindo ao aluno ter uma liberdade de movimentos e de questões de modo a haver uma participação ativa dos participantes;
- Facilitar o acesso a uma vasta coleção de recursos, através das tecnologias da comunicação;
- Ajudar a combater o insucesso e o abandono escolar;
- Inovar, desafiar e integrar-se no quotidiano dos alunos, e na abertura ao saber, de acordo com os interesses dos tempos presentes.

Caraterização

Os exercícios propostos destinam-se a alunos de Português Língua Não Materna, nível A2 (Elementar), estando divididos em tópicos gramaticais. Cada módulo apresenta uma estrutura tematicamente coerente que se interliga internamente ao longo da sequência de atividades. No final, a tarefa em que culmina o módulo envolve

as etapas que foram sendo treinadas ao longo dos exercícios. Assim, constitui, também, uma oportunidade para que, de forma criativa, os alunos reformulem e recriem situações comunicativas em que possam utilizar os conteúdos gramaticais treinados, de forma a verificarem se eles foram completamente apreendidos e compreendidos.

Contrariando a crença de que a prática gramatical exaustiva e mecanizada gera proficiência, apoiamos-nos na noção sequencial de Ellis (1993): *grammar consciousness-raising tasks, interpretation tasks, and focused communication task* para introduzir e trabalhar os tópicos gramaticais. De facto, parece-nos que a abordagem indutiva ou implícita é a mais motivadora para os alunos, uma vez que permite que os alunos gerem as suas próprias descobertas e conclusões, em oposição à apresentação explícita de regras e às generalizações gramaticais efetuadas pelo professor ou pelo material didático, que depois são aplicadas pelos alunos.

Estas atividades de consciencialização gramatical requerem que o aluno execute uma operação para chegar à compreensão de uma propriedade linguística da língua. Para atingir tal fim, os exercícios podem basear-se em textos orais ou escritos, onde a estrutura alvo é usada em contextos claros que podem conduzir o aluno a notar e a construir uma generalização de uso.

Em relação às atividades práticas, utilizámos os três tipos de exercícios propostos por Ur (1988:7): *mechanical practice, meaningful practice, and communicative practice*. Os primeiros são familiares à sala de aula tradicional, uma vez que são controlados, como é o caso dos exercícios de preenchimento de espaços, de ligação, de reescrita, entre outros. Nesta primeira fase, a língua pode não estar a ser usada comunicativamente mas, pelo menos, os exercícios não são executados através de uma manipulação puramente estrutural. Quanto à prática comunicativa, é normalmente composta por exercícios que permitem estabelecer e criar interação, bem como o uso fluente do tópico em estudo.

Este projeto insere-se num programa mais vasto e foi planeado para ser apresentado num sistema de *b-learning*, ou seja, será um complemento às aulas presenciais de PLNM. Quanto à forma como os materiais são disponibilizados, os exercícios propostos estarão disponíveis numa plataforma *online* (*Moodle* ou página web), no entanto poderão também ser facilmente adaptados para o formato papel,

caso a escola ou o aluno não disponham de computadores e, ou, de ligação à internet.³⁰

Para além da disponibilização de materiais, ao longo da aplicação dos módulos pretende-se que os alunos interajam com os outros colegas e com os professores através dos fóruns/*chats*.

O tema dos exercícios apresentados é a “Expressão de tempo”, destacando-se os subtemas do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo e do Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo. No entanto, e tal como os pressupostos teóricos anteriormente apresentados, nesta proposta pedagógica serão valorizados não só os aspetos relacionados com a aprendizagem e conhecimento explícito da língua, mas também com a própria cultura e utilidade que os conteúdos poderão ter no dia-a-dia do formando enquanto falante de uma língua estrangeira.

Neste projeto, seja através da plataforma ou no ensino através de um manual, o tutor-professor assume um papel importante não só *na entrada no projeto*, quando se facultam as informações sobre o mesmo, mas também, e essencialmente, durante o projeto. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem através da plataforma, o tutor desempenha funções importantes, tais como ensinar, avaliar e aconselhar (prestando apoio e orientação ao longo dos módulos). Pretende-se que o aluno tenha um acompanhamento quase que permanente e que se sinta orientado. Não procuramos a autonomia total do aluno para a realização dos módulos, pois, por vezes, esta autonomia pode contribuir para que aquele se desvie do rumo da sua aprendizagem ou até se sinta desmotivado, daí que o papel do tutor seja também o de assegurar a continuidade e a motivação dos alunos na aprendizagem das matérias. Neste sentido, é sugerido ao aluno que efetue os módulos relacionados com as matérias trabalhadas durante as aulas presenciais de PLNM.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, aos materiais utilizados, aos exercícios e às atividades escolhidas, usámos essencialmente duas ferramentas informáticas gratuitas (disponibilizadas *online*): o *Exelearning* e o *Hotpotatoes*. Através destas ferramentas, é possível construir exercícios que incluem diversas tipologias que se diversificam por variedades de verdadeiro / falso, escolha

³⁰ Vide anexo 6 - subunidade Pretérito Perfeito Simples do módulo exemplificativo adaptada a *scripto*.

múltipla e outros que lhe estão associados, preenchimento de espaços, palavras cruzadas, ordenação de palavras e frases, junção e ordenação de palavras, frases e imagens, entre outras. No caso do *Exelearning*, o tutor-professor pode ainda construir uma sequência de atividades, podendo mesmo criar ligações com páginas externas.³¹

Módulo exemplificativo³²

A sequência de exercícios proposta para treino e automatização estrutural do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo e do Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo apresenta uma estrutura interrelacionada que promove não só o treino gramatical como também o treino de competências comunicativas.

No final do Módulo, que aqui se apresenta como protótipo, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Compreender pequenos textos orais e escritos;
- Reconhecer o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo;
- Expressar acontecimentos e hábitos passados.

O primeiro exercício proposto apresenta um excerto de um texto de José Luís Peixoto. *O Princípio dos Primeiros Dias* é um texto autobiográfico que narra o primeiro dia de aulas de um menino de seis anos. Para além de dar a conhecer um autor contemporâneo português, este texto é o mote perfeito para apresentar os conteúdos deste módulo.

apresentar

³¹ Dado que o módulo apresentado é apenas exemplificativo e estará inserido num projeto mais alargado, apresentamos em anexo o texto que o iria introduzir (*vide* anexo 7).

³² *Vide* CD em anexo com as atividades em formato digital.



Atelier de leitura

Lê o seguinte texto.

No primeiro dia em que fui à escola, com seis anos acabados de fazer, foi a minha irmã que me levou. A maioria dos alunos ia com a mãe. Eu fui com a minha irmã. Antes de sairmos de casa, tirámos uma fotografia. Era um dia de Setembro e de sol. Tanto o mês de Setembro como o sol ficaram na fotografia. No caminho, encontrámos outros rapazes da minha idade que também iam para a escola. Eram vizinhos meus, que eu já conhecia e que faziam o mesmo caminho que eu. A minha irmã ouvia as conversas das mulheres como se fosse a conversar também. Eu ia calado. Levava às costas uma mala amarela, que o meu pai me tinha dado pelos anos. Era uma mala muito bonita. Era a mala mais bonita que eu conhecia.

José Luís Peixoto, «O Princípio dos Primeiros Dias», in *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 29/9-12/10, 2004

Figura 1 - Exercício de leitura

Tendo como ponto de partida o texto apresentado, desenrolam-se dois exercícios de compreensão/interpretação. O primeiro corresponde à tipologia de Verdadeiro/Falso e no segundo foi utilizado um exercício de Escolha Múltipla. Neste último, o *Exelearning* permite fornecer pequenas pistas, caso os alunos apresentem dificuldades na sua execução. Optámos por colocar uma frase ou excerto do texto, que auxilie o aluno a responder corretamente. Posteriormente apresentamos o tópico gramatical, utilizando o método indutivo e não a explicação dedutiva. O aluno deverá chegar à sistematização/revisão do conteúdo gramatical- Pretérito Perfeito Simples do Indicativo e aceder ao quadro exemplificativo apresentado.

Parafraseando Scrivener (2005: 253), *os alunos precisam de ser expostos ao novo item gramatical, precisam de notar e compreender o item que está a ser introduzido; precisam de tentar utilizá-lo em atividades de prática controlada e também em contextos livres; e precisam de ser capazes de lembrar o que aprenderam.*³³

Assinala com X as afirmações verdadeiras (V) e as afirmações falsas (F), de acordo com o sentido do texto.

O rapaz foi para a escola acompanhado da irmã.

Verdadeiro Falso

Todos os outros alunos também foram com as irmãs.

Verdadeiro Falso

Figura 2- Exercício de compreensão - Verdadeiro/ Falso

³³ “...probably need to have exposure to the language; they need to notice and understand items being used; they need to try using language themselves in ‘safe’ practice ways and in more demanding contexts; they need to remember the things they have learnt.”

Escolhe a opção correta de forma a completares as frases de acordo com o sentido do texto.

A irmã levou o rapaz...



- ... tiraram uma fotografia.
- ... porque era o primeiro dia de escola.
- ... de que gostou muito.
- ... mas não lhes falou.

Figura 3 - Exercício de compreensão – Escolha Múltipla



Oficina gramatical

Lê as seguintes frases e observa as palavras destacadas.

No primeiro dia em que **fui** à escola, com seis anos acabados de fazer, **foi** a minha irmã que me levou

No caminho, **encontrámos** outros rapazes da minha idade.

Completa as afirmações com a opção correta.

As palavras destacadas são verbos que exprimem ações passadas . (pontuais / habituais)

Os verbos a **vermelho** são . (regulares/irregulares)

Os verbos a verde são . (regulares/irregulares)

Os Pretérito Perfeito Simples do Indicativo dos verbos regulares forma-se a partir do radical do verbo, acrescentando a terminação regular para cada pessoa.

Ex. No caminho, **encontrámos** outros rapazes da minha idade.

No caminho de casa, **brincámos** com outros rapazes.

Os verbos irregulares têm formas diferentes umas das outras

Ex. No primeiro dia em que **fui** à escola, com seis anos acabados de fazer, **foi** a minha irmã que me levou.

No primeiro dia de aulas, **fiz** um desenho.

Pretérito Perfeito Simples do Indicativo

Verbos Regulares

	1ª conjugação -ar	2ª conjugação -er	3ª conjugação -ir
Eu	comecei	comi	cumprí
Tu	realizaste	bebeste	partiste
Ele, ela, você, o senhor, a senhora	jogou	viveu	desistiu
Nós	visitámos	recebemos	partimos
Eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	viajaram	venderam	abriram

Verbos Irregulares

	dizer	fazer
Eu	disse	fiz
Tu	disseste	fizeste
Ele, ela, você, o senhor, a senhora	disse	fez
Nós	dissemos	fizemos
Eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	disseram	fizeram

Figura 4 - Oficina Gramatical- Pretérito Perfeito Simples do Indicativo

Após terminar as atividades propostas e estudar os quadros gramaticais apresentados, o aluno passa à segunda parte do módulo, onde vai praticar a estrutura estudada através de atividades controladas, nomeadamente dois exercícios de caráter estrutural que exigem o preenchimento de espaços. No primeiro exercício, o aluno deve completar o quadro com as formas verbais no Pretérito Perfeito a concordar com o sujeito fornecido e no segundo exercício tem de ordenar as palavras dadas de forma a construir uma frase gramaticalmente correta. Mais uma vez, terá também de colocar as formas verbais no tempo verbal que está a ser estudado.

?

Completa a tabela com os verbos no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Forma verbal	Sujeito	Forma Verbal	Sujeito	Forma Verbal
Cantar	Eu	<input type="text"/>	Nós	Cantámos
Comer	Tu	Comeste	Vocês	<input type="text"/>
Partir	Ele	<input type="text"/>	Eles	<input type="text"/>
Dizer	Ela	<input type="text"/>	Elas	<input type="text"/>
Ser	Você	<input type="text"/>	Eles	<input type="text"/>
Pôr	O Senhor	<input type="text"/>	Os senhores	<input type="text"/>
Ir	A senhora	<input type="text"/>	As Senhoras	<input type="text"/>

Figura 5 - Exercício de preenchimento de espaços - Pretérito Perfeito Simples do Indicativo

?

Escreve o que o José fez seguindo o exemplo dado.

exemplo:
 entrou / para a escola / em 1987- O José entrou para a escola em 1987.
 (As tuas frases devem começar por "O José...")

ler / um livro / no ano passado. -

jogar / futebol / ontem à tarde. -

acampar / no verão passado. -

ir / a casa da avô / ontem. -

dormir / até tarde / no fim de semana passado. -




Figura 6 -Exercício de ordenação - Pretérito Perfeito Simples do Indicativo

Após esta etapa que consiste na consolidação do conhecimento sobre o conteúdo estudado, o aluno deve ser capaz de utilizar a estrutura corretamente, do ponto de vista da forma, e, em termos de uso, de discernir em que contextos a estrutura analisada cabe ou que funções comunicativas podem ser desempenhadas através do uso da estrutura gramatical analisada. Normalmente é também nesta fase que as dúvidas começam a aparecer. Assim, o aluno disporá sempre de um fórum ou de um endereço eletrónico para esclarecer as suas dúvidas junto do professor/tutor.

A primeira sequência de exercícios culmina com um exercício de produção escrita que pretende rever os conteúdos e a temática trabalhada, conduzir ao uso ativo das regras apresentadas e à ativação da competência da comunicação. Assim, é pedido aos alunos que também eles recordem o seu primeiro dia de aulas. Neste caso, o trabalho deve ser realizado no programa *Photostory* e enviado para o endereço de correio eletrónico fornecido para ser corrigido, uma vez que, ao contrário dos exercícios anteriores, a sua correção não é automática nem linear.

No que concerne ao programa referido, partimos do pressuposto de que o mesmo já era do conhecimento dos alunos. Caso não o fosse, o professor-tutor forneceria um guião de utilização deste programa.

O *Photostory* é também uma ferramenta gratuita e permite trabalhar com as imagens, com texto e com o som. Com este programa é possível criar filmes personalizados.



Oficina de escrita

Todas as pessoas guardam memórias da infância. Recorda o teu primeiro dia de aulas e redige uma pequena história com um mínimo de 60 palavras e um máximo de 100 palavras.

Depois de redigires o texto, transforma-o numa história utilizando o programa PhotoStory.

Não te esqueças de enviar o trabalho final para o email: apoio_em_portugues@gmail.com.

[Clicar aqui](#)


Esconder

No texto deves

- dizer com quem foste;
- descrever o que tinhas vestido;
- apresentar o estado do tempo;
- referir quais as primeiras impressões.

Figura 7 - Orientações para exercício de produção escrita

Ainda que não versando diretamente sobre a temática em estudo e porque como já referimos a gramática não se esgota nela própria, julgámos que seria também pertinente alertar os alunos para a homografia existente na 1ª pessoa do plural do Presente e do Pretérito Perfeito do Indicativo. Assim sendo, o aluno poderá ouvir uma sequência de frases para distinguir a pronúncia das duas formas.

 **Para pensar:**

Ortografia e Pronúncia

Em português existem palavras que se escrevem da mesma maneira, mas que, no entanto, têm pronúncia e significados diferentes - palavras homógrafas.

Neste conjunto de palavras podemos inserir a 1ª pessoa do plural do Presente do Indicativo e a 1ª pessoa do plural do Pretérito Perfeito do Indicativo.

Ouve com atenção os pares de frases e repete-as. (áudio)

Presente	Pretérito Perfeito
Actualmente, nós <u>andamos</u> na mesma escola.	Em criança, eu e a Maria <u>andámos</u> na mesma escola.
Adoramos as praias portuguesas.	Adóramos as praias portuguesas, quando <u>visitámos</u> o país em 2004.
Ela não <u>pode</u> sair, porque tem de estudar.	Ontem, ela não <u>pôde</u> sair, porque <u>tinha</u> de estudar.




Figura 8 - Exercício de audição e pronúncia

A segunda parte deste módulo começa também com um exercício de audição. O aluno é convidado a ouvir algumas frases sob o pretexto de conhecer alguns hábitos passados da família de José. Para tal, é utilizada a funcionalidade *JMatch* da ferramenta *HotPotatoes*, a qual possibilita o desenvolvimento da capacidade de fazer inferências ao permitir comparar as frases que ouve e as imagens fornecidas, associando-as e relacionando-as entre si.

Audio

Abre o ficheiro audio e faz a correspondência entre as frases que ouves e as imagens.

Verificar

A mãe de José usava o cabelo curto e tinha olhos azuis.

O avô de José era simpático e usava um bigode.

O pai dormia até tarde aos fins de semana.

O pai de José era magro e tinha cabelo preto.

O pai e os amigos jogavam futebol aos domingos.

A mãe e o pai iam ao cinema ao sábado à noite.

Figura 9 - Exercício de audição e correspondência

As frases deste exercício são o ponto de partida para a introdução de um novo tempo verbal – o Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo. A partir delas, o aluno extrai a informação nova utilizando processos de inferência ou de percepção de relações ou modelos.

Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo

Atenta novamente nas frases que acabaste de ouvir.

O pai de José **era** magro e **tinha** cabelo preto.

A mãe de José **usava** o cabelo curto e **tinha** olhos azuis.

O avô de José **era** simpático e **usava** um bigode.

O pai **dormia** até tarde aos fins de semana.

O pai e os amigos **jogavam** futebol aos domingos.

A mãe e o pai **iam** ao cinema ao sábado à noite

Escolhe a opção correta.

As palavras a verde são verbos . (regulares / irregulares)

As palavras a vermelho são verbos . (regulares / irregulares)

O Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo tem por função exprimir acções (pontuais / habituais) no passado.

Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo

Verbos Regulares

	1ª conjugação -ar	2ª conjugação -er	3ª conjugação -ir
Eu	cantava	bebia	partia
Tu	cantavas	bebias	partias
Ele, ela, você, o senhor, a senhora	cantava	bebia	partia
Nós	cantávamos	bebíamos	partíamos
Eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	cantavam	bebiam	partiam

Verbos Irregulares

	ser	ter	ôr
Eu	era	tinha	punha
Tu	eras	tinhas	punhas
Ele, ela, você, o senhor, a senhora	era	tinha	punha
Nós	éramos	tínhamos	púnhamos
Eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	eram	tinham	punham

Figura 10 - Oficina Gramatical – Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo

Após esta sistematização, é mais uma vez utilizada a ferramenta *HotPotatoes*. Neste caso selecionámos a funcionalidade *JCross* que permite, a partir de várias pistas apresentadas, construir um jogo de palavras cruzadas. Deste modo, o aluno terá de completar frases colocando os verbos no tempo verbal apresentado.

Recordações

Completa as palavras cruzadas com os verbos no Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo.

Vertical 6. Agora, os jovens saem, frequentemente, à noite. Antes, não (sair) Inserir Pista



[Verificar](#)

Figura 11- Exercício de palavras cruzadas

O último exercício de treino engloba os dois tempos verbais trabalhados durante este módulo, de forma a testar a compreensão global dos alunos. Mais uma

vez recorremos a um exercício de preenchimento de espaços. Neste caso os alunos devem completar um texto optando entre os dois tempos verbais. Para além de refletirem sobre o conhecimento formal dos tempos verbais, os alunos terão também de reconhecer os seus contextos de uso.

?

Completa o texto com os verbos no Pretérito Perfeito ou no Pretérito Imperfeito.

O José (ser) um menino que (viver) numa quinta com os pais. (gostar) muito de brincar e de cuidar dos animais. De manhã, o José (ir) à escola. De tarde, (voltar) para casa e (cuidar) dos bichos. O seu animal preferido era um burro de estimação. Ele (adorar) montá-lo e (dar) longos passeios com o seu amigo pela propriedade. Um dia, o José apercebeu-se que não sabia a data do aniversário do burro. (decidir) escolher-lhe uma data para o aniversário e (preparar) uma festa.

Quando (chegar) o dia, (decorar) o pátio, -lhe (cantar) os parabéns e ainda lhe (dar) um presente: vários torrões de açúcar.

(ser) um dia muito divertido, pois a amizade é algo muito importante e as diferenças entre amigos não interessa.

Texto baseado em Jorge Linhaça, in "Terra do Nunca", Público, 21 de outubro de 2007

Figura 12 - Exercício de preenchimento de espaços – Pretérito Perfeito Simples do Indicativo e Pretérito Imperfeito Simples do Indicativo

Relacionado com o texto do exercício anterior sobre a festa de aniversário do burro de estimação de José, surge, posteriormente, uma pequena curiosidade cultural que dá a conhecer a música “Parabéns a você”.

Curiosidade

José e os amigos cantaram os Parabéns ao seu amigo burro.

Aquí tens a letra se os quiseres acompanhar!

Parabéns a você
Nesta data querida
Muitas felicidades
Muitos anos de vida

Hoje é dia de festa
Cantam as nossas almas
Para o/a menino/a _____ (nome)
Uma salva de palmas!

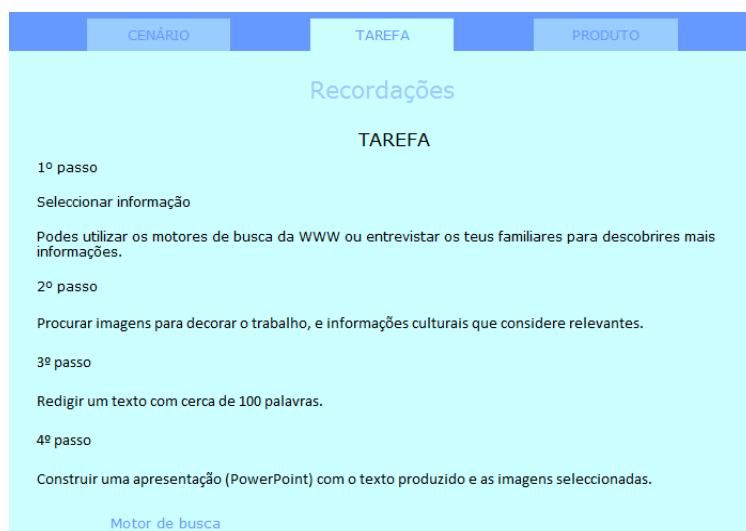
Tenha tudo de bom
Do que a vida contém
Tenha muita saúde
E amigos também.

Figura 13- Curiosidade cultural

Para terminar, é novamente pedida ao aluno a produção de um texto de forma independente, para que o professor possa garantir que as estruturas treinadas foram corretamente aprendidas e não apenas memorizadas.

Assim, tendo por base a estrutura de uma *Webquest*³⁴, isto é, de uma metodologia de pesquisa na internet, o aluno terá de seleccionar informações sobre o passado no seu país de origem. Como terá sido a infância dos seus pais? Semelhante à nossa?

Neste último exercício, o aluno terá de utilizar o programa *Microsoft Office PowerPoint* para produzir a sua apresentação com recurso a texto e imagens. Mais uma vez, presumimos que este programa já é do conhecimento dos alunos.



The image shows a screenshot of a web-based task interface. At the top, there are three tabs: 'CENÁRIO', 'TAREFA', and 'PRODUTO'. The 'TAREFA' tab is selected. The main content area is light blue and contains the following text:

Recordações

TAREFA

1º passo
Seleccionar informação
Podes utilizar os motores de busca da WWW ou entrevistar os teus familiares para descobrires mais informações.

2º passo
Procurar imagens para decorar o trabalho, e informações culturais que considere relevantes.

3º passo
Redigir um texto com cerca de 100 palavras.

4º passo
Construir uma apresentação (PowerPoint) com o texto produzido e as imagens seleccionadas.

Motor de busca

Figura 14 – Webquest

Para avaliar o sucesso dos exercícios, temos presente a avaliação formativa que vai sendo feita ao longo das aulas, através dos exercícios propostos: não só aqueles que o aluno realiza e corrige, mas também os que são enviados para o professor/tutor.

³⁴ Vide anexo 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhor defesa que nós, professores, podemos fazer da nossa língua é aprender como ela se aprende, para aprender a ensiná-la.

(Leiria, 2001)

Nos métodos estruturais a gramática era o centro do processo de ensino aprendizagem. Entretanto com o advento da abordagem comunicativa houve uma rutura com os paradigmas anteriores e o ensino da gramática ficou sem um papel concretamente definido, sendo muitas vezes relegado para segundo plano. Após o “movimento anti gramática”, o papel deste conhecimento foi novamente retomado mas a sua função nas aulas de língua ainda não tem um lugar consensual. Alguns didatas ainda resistem à valorização da reflexão linguística na sala de aula e quando ela surge tende a assumir formas bastante redutoras, que se limitam ao domínio de metalinguagem e regras mecanizadas.

Nesta perspetiva foi nosso objetivo demonstrar que a gramática deve ser ensinada, uma vez que ela permite melhorar o desempenho linguístico dos falantes. No entanto, este ensino de gramática afasta-se das noções rotineiras tradicionais de explicação, sistematização e exercícios de aplicação. Ensinar gramática é conduzir os alunos a uma aprendizagem significativa através da análise dados, descoberta de regularidades, da sua significação, das possibilidades de combinação e dos fatores de uso. Só fazendo esta análise, o aluno conseguirá compreender por que o faz dessa forma e não de outra e conseguirá utilizar esses mesmos conteúdos nas suas produções. De acordo com Ellis (1997: 160), uma atividade de conscientização será uma “atividade pedagógica em que os alunos são expostos a exemplos de LE em uso, e cujo objetivo seria chegar a uma compreensão explícita da(s) propriedade(s) linguística(s) da estrutura-alvo”³⁵

À evolução do papel da gramática aliámos o desenvolvimento tecnológico e a emergência de novos sistemas de informação. De facto, as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas têm colocado à escola constantes desafios. As TIC

³⁵ “...a pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic property or properties of the target language.”

podem desempenhar um papel importante na aprendizagem, criando, por exemplo, um espaço de aprendizagem como complemento ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Como é evidente, a carga horária semanal atribuída à disciplina de PLNM não permite um real acompanhamento individualizado dos alunos, que dê resposta às necessidades específicas de aprendizagem. Assim sendo, procurámos ao longo presente trabalho de investigação evidenciar as potencialidades que o ensino a distância proporciona para a aula de PLNM.

Para a concretização destas duas propostas, foi necessário conhecer melhor a evolução e teorias do ensino a distância, os materiais didáticos disponíveis em sítios de Portugal, as teorias de ensino e de aprendizagem de línguas não maternas, as potencialidades da combinação das diversas tecnologias disponíveis para a aprendizagem de línguas a distância, para desta forma tentar conjugar as tecnologias com a aprendizagem do PLNM.

Ficou evidente que esta tipologia de ensino tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais proeminente no ensino, ao mesmo tempo que alterou o quadro conceptual, pedagógico, teórico e organizacional do nosso sistema educativo, colocando-nos novas exigências mas também grandes oportunidades. Devido ao progresso evidenciado pela utilização das TIC nas mais diversas áreas e práticas do quotidiano e nomeadamente em contexto educativo, conforme salientou Pinto (2004: 30), sustentando-se na visão de Lee (2001),

não será, portanto, casual que, na Sociedade da Aprendizagem que se avizinha ou na qual já estaremos inseridos, nos vejamos confrontados com dois grandes desafios: o de darmos resposta às exigências das políticas educativas de convergência/ harmonização e o de sabermos tirar o maior partido das novas tecnologias, procurando nelas o que os meios tradicionais não oferecem e/ou estabelecendo o equilíbrio necessário entre ambas as ofertas. Sobressaem neste contexto o papel do aprendente e o papel do professor, este último especialmente na qualidade de facilitador.

Pelas razões apresentadas, a proposta de um conjunto de exercícios pedagógico-didáticos, no presente estudo, visou a exemplificação de diferentes

atividades que, ao serem desenvolvidas, com recurso às TIC, promovem nos aprendentes de PLNM o desenvolvimento do seu grau de proficiência a nível da Língua Portuguesa. Para além disso, na construção dos materiais pretendemos demonstrar que a gramática não surge isolada dos outros domínios metodológicos. Ela está inquestionavelmente presente em todas as atividades realizadas, de forma implícita ou explícita. Com efeito, apesar de ouvir, falar, ler e escrever constituírem tradicionalmente as quatro grandes áreas de ensino, elas não são estanques e implicam operações de compreensão e produção de sentidos e formas que fazem uso do conhecimento gramatical.

O nosso estudo apenas nos permitiu fornecer um exemplo do que poderá ser feito ao nível do ensino da gramática a distância. A elaboração de material semelhante para outros tópicos gramaticais e outros níveis de proficiência constitui uma promissora perspectiva de expansão do trabalho iniciado, que permitiria também a sua monitorização em comunidades de aprendentes diversificadas para conhecer os seus pontos fortes e as suas limitações.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

Disponível em:

http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf (acedido em novembro de 2011)

ANÇÃ, M. H. “Da Língua materna à Língua Segunda”. In. *Noesis*, 51.

Disponível em: <http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.html>

(acedido em novembro de 2011)

ANDRADE, C. D (1979) *Esquecer para lembrar*. Rio de Janeiro: Record.

AZENHA, M. (2000) *Ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras*. Coleção cadernos pedagógicos. Porto: Edições Asa.

BESSE, H. e PORQUIER, R. (2008). *Grammaires et Didactique des Langues*. Paris: Hatier/Didier.

BROWN, H. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.

CAÇÃO, R. e DIAS, P. J. (2003) *Introdução ao E-Learning*. Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A.: Porto.

CANALE, M. (1995) *De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje*. In: LLOVERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*.

Disponível em: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>
(acedido em abril de 2012)

CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G. (2002) *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

CASTELEIRO, J. M., MEIRA, A. & PASCOAL, J. (1988) *Nível Limiar: Para o Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Segunda / Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Cultura Língua Portuguesa.

CHRYSTAL, D. (2003) *A dictionary of linguistics and phonetics*. UK: Blackwell Publishing.

DIAS, H. (2005) *Aprendizagem de uma língua nova: Estratégias de diversidade na preparação de materiais* in CARVALHO, D., VILA MAIOR, D. & TEIXEIRA, R. (org.) *Desafiando discursos : homenagem à professora Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta.

Disponível em:

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/364/1/Des\(a\)fiando%20Discursos 307-314.pdf.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/364/1/Des(a)fiando%20Discursos%20307-314.pdf.pdf) (acedido em maio de 2012)

DUARTE, I. (1997) *Ensinar Gramática: para quê e como?* in *Palavras*, 11, APP, pp. 67-74.

ELLIS, R. (1993) *Talking shop: second language acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis*. *ELT Journal* 47/1: 3–11.

ELLIS, R. (1997) *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press Oxford.

FERNANDES, A. M. (2006) *Educação Para a Sexualidade: uma experiência em Ensino a Distância*. N.º 156, Ano 15.

Disponível em:

http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap1.pdf (acedido em maio de 2012)

FERREIRA, A. M. & BAYAN, H. J. (2009) *Na Onda do Português 1*. Lisboa: Lidel- edições técnicas.

FISHER, Glória *et al* (1990) *Didáctica das línguas estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

GERMAIN, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Nathan-Clé International*. Paris: Col. Didactique des Langues.

GOMES, M. J. (2008) *Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância In Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 42-2.

GROSSO, M. J. (2004) *O ensino-aprendizagem plurilingue*, in *Bocabilingue*, 16 (Ministério de Educação de Espanha).

GROSSO, M. J. (ed.) (2008) *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

HYMES, D.H. (1972) *On Communicative Competence in PRIDE J.B. e HOLMES J. (eds) Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.

KEEGAN, D. (1980) *On defining distance education. Distance Education*. Vol. 1, nº 1.

KEEGAN, D. (1990) Definition of Distance Education. *Foundations of Distance Education*. London: Routledge.

KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

KRISTIANSEN, T. (1996) *Telecommunications in distance education– An introduction*, *Elektronikk 3_4*.

Disponível em: http://www.telektronikk.com/volumes/pdf/3_4.1996/Page_002-008.pdf
(acedido em novembro de 2011)

LAGARTO, J. (1994) *A formação profissional a distância: temas educacionais* Lisboa: Universidade Aberta e Instituto de Emprego e Formação Profissional.

LEIRIA, I. (2004) *Português Língua Segunda e Língua estrangeira: Investigação e Ensino In Idiomático – Revista Digital de Português Língua Não Materna*, nº3 – Dezembro de 2004.

Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portugues_LSeLE.pdf
(acedido em dezembro de 2011)

LEIRIA, I. (2001) *Léxico, Aquisição e Ensino de L2*. *Polifonia* 4:171-183.

LOCK, G. (1995) *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: University Press.

MOHAMED, N. (2003) *Consciousness-raising tasks: a learner perspective*

Disponível em: <http://203.72.145.166/ELT/files/58-3-2.pdf> (acedido em junho 2012)

NITTA, R. & GARDNER, S. (2003) *Consciousness-raising and practice in ELT coursebooks*

Disponível em: <http://203.72.145.166/ELT/files/59-1-1.pdf> (acedido em junho de 2012)

NOAM, C. (1966) *Linguistic theory in ALLEN J. e VAN BUREN, P (eds.) Chomsky: Selected Readings*, London: Oxford University Press.

PINTO, J. (2011) *O ensino/aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso in RevPLE – Revista eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna, Associação de Professores de Português (APP), nº 2,*

Disponível em: www.revple.net (acedido em março de 2012)

PINTO, M. (2004). *Que política universitária de línguas no espaço europeu actual? Das prescrições externas aos “menus” existentes: a demanda da opção adequada,* in GREENFIELD, J. (org.) *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas e educativas.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

RICHARDS, J. C. & RODGERS T. S. (2001) *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.).* Cambridge: Cambridge University Press.

ROSA, L. (2000). *A Integração das TIC na escola: desafios, condições e outras reflexões.*

Disponível em: http://www.prof2000.pt/prof2000/agora3/agora3_4.html

(acedido em maio de 2012)

SANTOS, A. (2000). *Ensino a Distância & Tecnologias da Informação – e-learning.* Lisboa: FCA.

SCRIVENER, J. (2005) *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers* Oxford: MACMILLIAN.

SHEILS, J. (1998) *Communication in the modern language classroom.* Conselho da Europa. Estrasburgo.

SKILBECK, M. (1998) *Os sistemas educativos face à sociedade da informação,* in MARQUES, R. et al. *Na Sociedade da Informação – O que Aprender na Escola?* Porto: Edições ASA.

SOUZA, R. (2005). *Uma proposta construtivista para a utilização de tecnologias na educação*, in SILVA, R. e SILVA, A. *Educação, aprendizagem e tecnologia. Um paradigma para professores do Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.

UR, P (1988) *Grammar Practice Activities* Cambridge: Cambridge University Press.

UR, P. (2002) *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN EK, J. A. (1986) *Objectives for foreign language learning, vol. I*. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation.

VILELA, M. (1993). *O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?* *Diacrítica*, 8, pp. 143-166.

VYGOTSKY, L. S. (2003). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Legislação consultada:

Acordo de Política de Formação Profissional (1991) Lisboa

Disponível em: <http://www.ces.pt/download/192/PolitFormProf1991.pdf> (acedido em maio de 2012)

Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro

Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de Agosto

Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal

Disponível em: <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/rec/livro-verde/> (acedido em maio de 2012)

Ministério da Educação (2005) *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2008) *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Lisboa: ME.

Parecer nº 2/98 do Conselho Nacional de Educação

Disponível em :

http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_1998.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa (acedido em dezembro de 2011)

Sítios da Internet consultados:

www.univ-ab.pt/

<http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>

<http://www.cned.edu.pt/>

<http://www.ipiaget.org/outras-formacoes/ensino-a-distancia/>

<http://www.ifb.pt/>

http://www.formedia.pt/mestrados/mestrados.php?pagina=mestrados_index

<http://www.ceac.pt/>

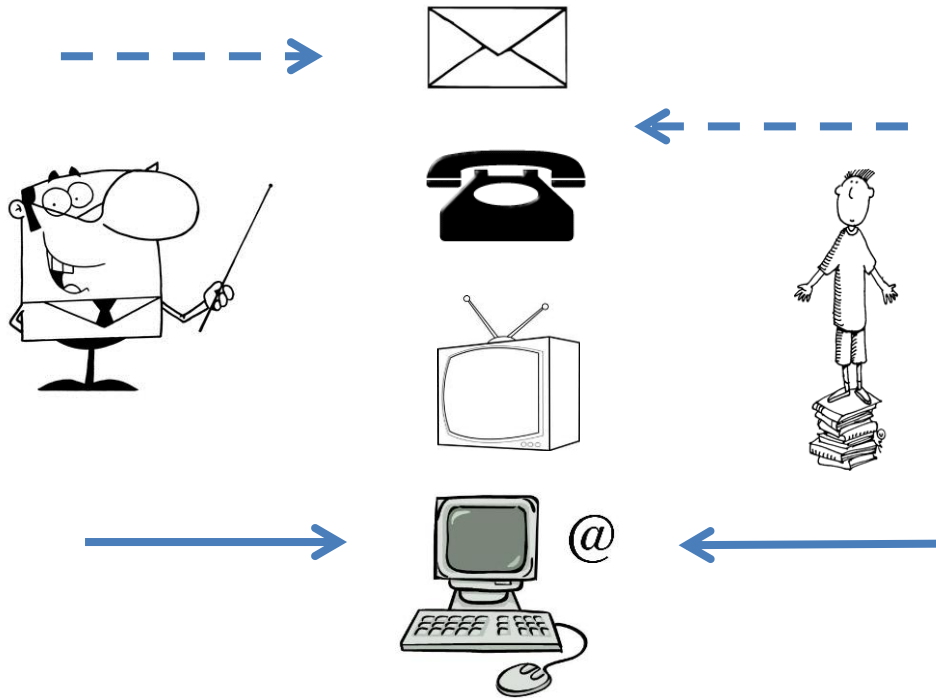
<http://www.dislogo.ucp.pt>

<http://www.cemed.ua.pt/ed/>

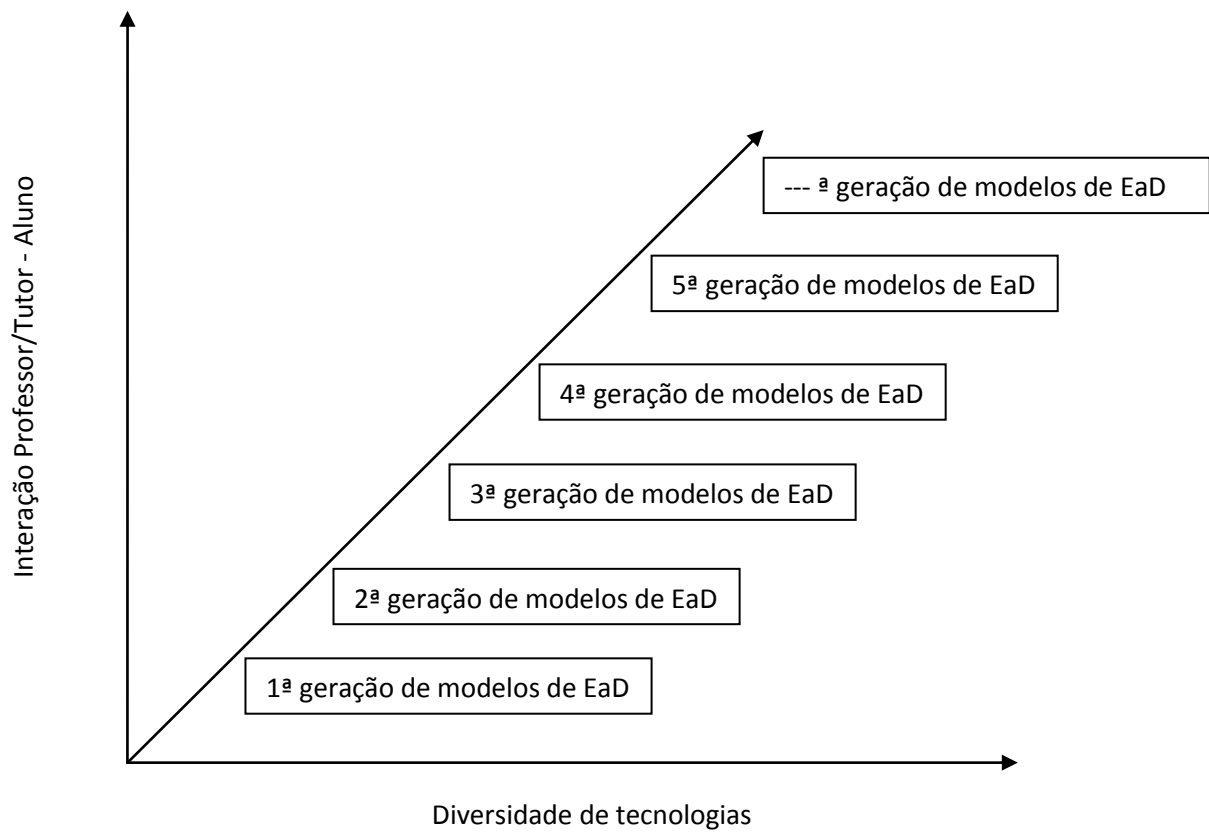
<http://www.citi.pt/sub.php?s=2>

ANEXOS

ANEXO 1 – A EVOLUÇÃO DA EAD

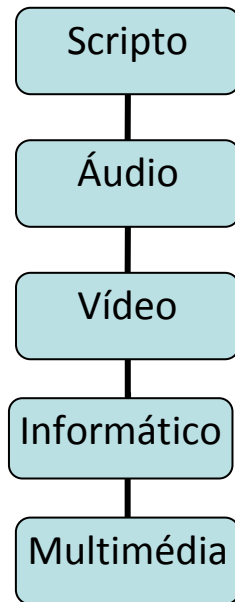


ANEXO 2 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS DIFERENTES GERAÇÕES DE EAD



adaptado de Gomes (2008)

ANEXO 3 – EVOLUÇÃO DOS MATERIAIS UTILIZADOS EM EAD



ANEXO 4 – EXEMPLO DE EXERCÍCIOS GRAMATICAIS A DISTÂNCIA DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA PORTUGUÊS (INTER)ACÇÃO ONLINE! DA UAB

<= Ir para o Índice =>

Transforme em discurso indirecto o seguinte diálogo (extraído do vídeo "Vamos à pesca"), completando-o com as palavras adequadas. (Se precisar, pode consultar a Explicação sobre "Discurso Directo/Discurso Indirecto", no livro "Vamos lá Continuar!", Leonel Melo Rosa, Lidel, p. 57, 2003.)

Discurso Directo e Indirecto Exercício de complementamento

Discurso Directo

Pai: Que aborrecimento! Logo havia de me acontecer isto agora!
Pedro: O que é que foi, pai?
Pai: Deve ser da bateria! E agora?
Pedro: Que chatice! Não haverá nada a fazer?
Pai: Tenho muita pena, mas acho que não há nenhuma solução!
Jorge: Eu cá acho que arranjei uma, pai!

Discurso Indirecto

O pai disse que _____ e que logo havia de _____ acontecer _____ !
O Pedro perguntou ao pai o que é que _____ .
O pai respondeu que _____ ser da bateria.
O Pedro perguntou ao pai se não _____ nada a fazer?
O pai disse que _____ muita pena, mas _____ que não _____ nenhuma solução.
O Jorge disse ao pai que _____ que _____ uma.

Verificar as respostas Ajuda

<= Ir para o Índice =>

http://www.univ-ab.pt/PINTAC/pesca_discurso_indirecto.htm

<= Ir para o Índice =>

Para conhecer melhor a biografia de Amália Rodrigues, complete este texto com as formas dos verbos entre parênteses.

Pequena biografia de Amália Rodrigues Estrutura da Língua

Amália Rodrigues _____ (nascer) em 1920, perto da Mouraria, em Lisboa. Os pais _____ (ser) naturais da Beira Baixa mas _____ (Ajuda) (radicar) em Lisboa durante alguns anos. Em 1935, _____ (participar) na Marcha de Alcântara, depois de os seus responsáveis a _____ (ouvir) cantar na rua, _____ (cantar) como solista "Fado de Alcântara". Em 1939, _____ (estrear-se) no restaurante "Retiro da Severa", como fadista profissional. _____ (ser) ela que inventou, em 1939, a imagem da fadista vestida de negro com xaile negro.

Mais tarde, em 1946, _____ (iniciar) a sua carreira como actriz de cinema com as filmagens de "Capas Negras", que _____ (ser) um grande êxito comercial tal como "Fado - História de Uma Cantadeira", com Virgílio Teixeira, fortemente publicitado como inspirado pela vida de Amália, o que não _____ (corresponder) à verdade. _____ (fazer) variadíssimos espectáculos no estrangeiro. Em Hollywood, _____ (actuar) no Mocambo, _____ (Ajuda) (convidar) para o cinema. Foi convidada para um pequeno papel no filme de Henri Verneuil "Os Amantes do Tejo", produção francesa rodada em Lisboa e Paris, com Daniel Gélin e Trevor Howard. No filme Amália, canta "Canção do Mar" e "Barco Negro", que _____ (Ajuda) (tornar-se) bastante conhecidas, arrastadas pelo sucesso do filme.

Em Cannes, recebe das mãos do actor Anthony Quinn, o prémio MIDEM 1965/66, destinado a premiar o artista que mais discos _____ (vender) no seu país, proeza só alcançada pelos Beatles. Amália _____ (voltar) a receber este prémio em 1968 e 1969.

Em 1970, _____ (Ajuda) (editar) o duplo-álbum Amália e Vinicius, gravado ao vivo em casa de Amália e composto por fados interpretados por Amália, à guitarra e à viola, e poemas declamados pelo poeta brasileiro da "Bossa Nova", Vinicius de Moraes e por José Carlos Ary dos Santos, David Mourão-Ferreira e Natália Correia. Nesse mesmo ano, _____ (Ajuda) (publicar) "Com Que Voz", um dos seus álbuns mais aclamados, onde canta os grandes poetas portugueses, com música de Alain Oulman. "Com Que Voz" será galardoado com o IX Prémio da Crítica Discográfica Italiana (1971), com o "Grand Prix du Disque da Académie Charles Cross" (1975) e o "Grand Prix de la Ville de Paris" (1975).

Em 1985, Amália _____ (receber) de Jacques Lang, Ministro da Cultura de França, a Ordem das Artes e das Letras.

Amália Rodrigues _____ (morrer) no dia 6 de Outubro de 1999, com 79 anos.

Nota: Este texto é uma adaptação da biografia de Amália Rodrigues, extraída do sítio do Instituto Camões, em www.instituto-camoes.pt.

http://www.univ-ab.pt/PINTAC/biografia_amalia.htm

<=> Ir para o Índice =>

Substitua os complementos entre aspas pela forma adequada do Pronome Pessoal Átono.

Pronomes Pessoais Átonos

Exercício de escolha múltipla

<=> 1/5 =>

1 Ela tira "os modelos dos vestidos" das revistas.

- A Ela tira-lhos das revistas.
- B Ela tira-nos das revistas.
- C Ela tira-os das revistas.
- D Ela tira-los das revistas.

<=> Ir para o Índice =>

http://www.univ-ab.pt/PINTAC/ana_gomes_pronomes_pesoais.htm

<=> Ir para o Índice =>

Depois de ver o vídeo "E se fôssemos à pesca?", transforme estas frases em frases imperativas. Depois de fazer cada frase, clique em "Verificar" para ver se está correcta.

Imperativo

Exercício de Estrutura da Língua

<=> 1/6 =>

1 "E se fôssemos à pesca?"

Verificar Ajuda

<=> Ir para o Índice =>

http://www.univ-ab.pt/PINTAC/acordo_desacordo.htm

<=> Ir para o Índice =>

Expressar o acordo e o desacordo

Exercício de correspondência

Faça corresponder as frases que exprimem o acordo ou o desacordo (coluna da direita) com as frases correspondentes (coluna da esquerda).

Verificar as respostas

1) Este filme não vale nada!

2) Acho que a qualidade dos programas tem melhorado ultimamente.

3) O José Alberto Carvalho é um dos melhores apresentadores de telejornal no nosso país.

4) Apesar de tudo, a qualidade da televisão pública está a melhorar um bocadinho.

5) Gosto muito deste debate.

6) Gostas muito da TVI, não gostas?

Pelo contrário. Acho que a televisão em Portugal está cada vez pior!

Lá isso é. Para mim é mesmo o melhor!

Desculpa, mas não concordo contigo. A moderadora é muito tendenciosa!

Pois está. É verdade. Mas só em alguns aspectos.

Pois não!

Não gosto nada! Quem te disse uma coisa dessas?!

http://www.univ-ab.pt/PINTAC/pesca_imperativo.htm

ANEXO 5 – EXEMPLO DE EXERCÍCIOS GRAMATICAIS A DISTÂNCIA DISPONÍVEIS NO SÍTIO DO CENTRO VIRTUAL CAMÕES

The screenshot shows a web interface for a grammar exercise. At the top, there is a navigation bar with the text 'Verbos ser e estar' and 'PORTUGAL'. Below this, there are several menu items: 'Entrada', 'Aprender', 'Conhecer', 'Ensinar', 'Traduzir', and 'Ensino a distância'. The main content area is titled 'Os Verbos SER e ESTAR' and 'Exercício A'. The exercise prompt is 'Vocês _____ em casa logo à noite?'. To the right, there is a list of verb forms: 'é', 'são', 'estão', and 'somos'. A red '1/10' indicates the current question number. There are 'Início' and 'Fechar' buttons at the bottom.

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/gramaticando.html>

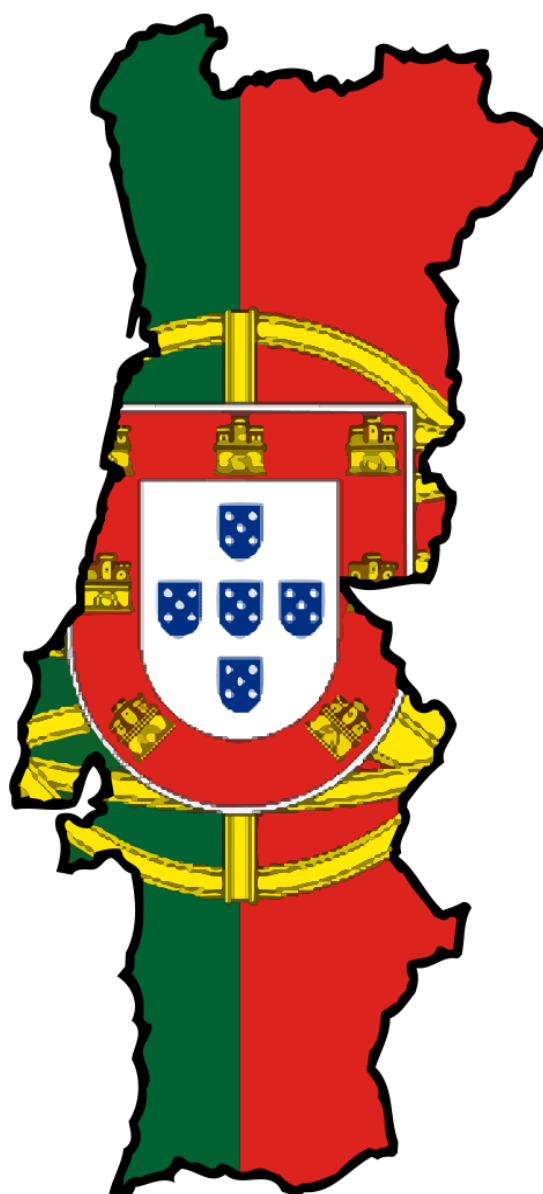
The screenshot shows a web interface for a grammar exercise. At the top, there is a navigation bar with the text 'Verbos com preposições' and 'APRENDER'. Below this, there is a green button labeled 'Próximo exercício =>'. The main content area is titled 'Verbos com preposições' and 'Arraste os elementos da direita para o lugar certo.'. Below this, there is a green button labeled 'Verificar'. There are two columns of text boxes. The left column contains: 'Confrontou-se', 'Lutaram', 'Sonhou', 'Não desistiram', and 'Apostaram'. The right column contains: 'em novas soluções.', 'pelos seus direitos.', 'com o problema.', 'das promessas feitas.', and 'com umas férias no Brasil.'. There is a 'Fechar' button at the bottom right.

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/gramaticando.html>

ANEXO 6 – MÓDULO EXEMPLIFICATIVO: SUBUNIDADE PRETÉRITO PERFEITO DO
INDICATIVO - ADAPTAÇÃO SCRIPTO.

Ensino de Português para Estrangeiros

Nível: A2 (segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)



Curso: Ensino de Português para Estrangeiros, na modalidade *Ensino a Distância*

Setembro de 2012

FICHA TÉCNICA

TÍTULO Português para Estrangeiros – Nível A2.

AUTORAS Cláudia Lima

EDITORAS Cláudia Lima

REVISORAS Cláudia Lima

DESIGN GRÁFICO Cláudia Lima

ILUSTRAÇÃO Cláudia Lima

PAGINAÇÃO Cláudia Lima

ACABAMENTOS Cláudia Lima

MORADA (contactos)**Formação a Distância**

Departamento de Língua Portuguesa

R. das Oliveiras, n.º 12

1200-001 Lisboa

claudia.lima@netcabo.pt

Caro aluno:

Estás quase a iniciar o nível A2 da sua aprendizagem da Língua Portuguesa. Na modalidade de Ensino a Distância tens acesso a um conjunto de materiais planeados e preparados com especial cuidado para que a sua aprendizagem cumpra os objetivos propostos. Também tentámos fazer com que te sintas sempre acompanhado no desenvolvimento das tuas tarefas, superando as dificuldades que possas sentir ao longo das unidades.

A tutora

ORGANIZAÇÃO DO MANUAL

Em primeiro lugar, antes de iniciares o teu estudo, deves saber muito bem como está organizado o teu manual. Ele vai ser o principal instrumento na tua aprendizagem a distância. Com este manual tens também acesso a um CD que contém algumas gravações (devidamente assinaladas neste manual). Caso não te seja possível ouvir/ver o material, no final da unidade apresentamos a transcrição dos textos, para possas ter acesso ao conteúdo e vocabulário abordados.

Cada unidade do livro está dividida em subunidades que correspondem a uma aula de 120 minutos e cujos objetivos se encontram antes do início de cada aula.

As unidades referidas abordam as várias competências, procurando desenvolver a sua aprendizagem a vários níveis:

- vocabulário;
- gramática;
- escrita;
- sons (se for possível utilizar o CD);
- cultura portuguesa.

Da identidade de um país faz parte a língua e também a cultura.

Estes níveis são desenvolvidos através:

- da leitura de textos - criados pela equipa de Língua Portuguesa, para facilitar a aprendizagem e cumprir os objetivos propostos;
- de roteiros de leitura desenvolvidos a partir dos textos apresentados;
- da exposição de conteúdos temáticos e gramaticais;
- de atividades formativas – baseadas principalmente em vários tipos de exercícios (preenchimento de espaços, escolha múltipla, verdadeiro e falso, correspondência, escrita);
- da audição de textos;
- do visionamento de filmes;
- da aplicação de conhecimentos gramaticais;
- da construção de um glossário (final da unidade) com os termos que vão sendo aprendidos;
- da autocorreção das atividades feitas, através das Soluções apresentadas no final do Manual;
- da autoavaliação dos conhecimentos adquiridos, no final da unidade, através de uma grelha que será preenchida por si;
- da síntese de conteúdos no final da unidade;
- da realização de fichas de formativas.

Todas estas atividades têm com objetivo permitir que tenhas uma aprendizagem dinâmica e orientada. Por isso, no início e no final de cada aula, deverás preencher um horário de estudo, para

que possas controlar o seu tempo. Em algumas atividades, ao nível da escrita e da produção oral, também te será pedido que envies as atividades para o Departamento de Língua Portuguesa para serem corrigidas pelos professores.

No final de cada unidade deverás fazer uma ficha formativa. É importante que neste momento revejas os conteúdos dados e confirmes se tens alguma dificuldade. Neste caso, poderás sempre rever a matéria e, se necessário, entrar em contacto com a equipa de Língua Portuguesa através dos contactos fornecidos.

Na margem direita do manual, podes tirar as tuas notas. Por vezes, este espaço é também ocupado com algumas explicações importantes para a compreensão das atividades.

Ao lado das atividades propostas irão aparecer alguns símbolos (ícones) que indicarão as instruções de trabalho a ter em conta. Estes sinais estão explicados na **Legenda de Símbolos Usados**, a seguir a esta explicação, e deverá ser consultada sempre que necessitares.

Ficaste a conhecer o teu manual? Esperamos que sim. Qualquer dúvida não hesite em consultar sempre estas orientações ou contactar com a equipa de Língua Portuguesa.

Bom estudo!

LEGENDA DE SÍMBOLOS USADOS

Ouvir e escrever:



Ler:



Escrever:



Falar e escrever:



Reflexão sobre a língua



Falar:



Ouvir:



Trabalho de pares/grupo:



Ver vídeo:



Simulação:



Chamada de atenção:



Consultar/Completar glossário gramatical/dicionário:



Soluções:



Envio de correspondência



EXPRESSÃO DE TEMPO (MÓDULO EXEMPLIFICATIVO)

Subunidade: Pretérito Perfeito do Indicativo

Objetivos:



No final dos exercícios, deves ser capaz de:

- Ler pequenos textos;
- Reconhecer o Pretérito Perfeito do Indicativo;
- Expressar acontecimentos passados.



Antes de começar, tenha a certeza que possui:

- ✓ Lápis/Caneta
- ✓ Borracha
- ✓ Dicionário de Português (pode usar um dicionário que tenha duas línguas)
- ✓ Rádio e CD áudio
- ✓ Gramática de Língua Portuguesa



Vais começar um conjunto de atividades.

Deves ter disponível cerca de 2h para as resolver. Sugerimos que registes a hora de começo e, no final, a hora em que terminas.

Início às __h e __m

Agora que já tens o material necessário, podes começar esta subunidade.

Atelier de Leitura



1. Lê o seguinte texto.

No primeiro dia em que fui à escola, com seis anos acabados de fazer, foi a minha irmã que me levou. A maioria dos alunos ia com a mãe. Eu fui com a minha irmã. Antes de sairmos de casa, tirámos uma fotografia. Era um dia de Setembro e de sol. Tanto o mês de Setembro como o sol ficaram na fotografia. No caminho, encontrámos outros rapazes da minha idade que também iam para a escola. Eram vizinhos meus, que eu já conhecia e que faziam o mesmo caminho que eu. A minha irmã ouvia as conversas das mulheres como se fosse a conversar também. Eu ia calado. Levava às costas uma mala amarela, que o meu pai me tinha dado pelos anos. Era uma mala muito bonita. Era a mala mais bonita que eu conhecia.

José Luís Peixoto, «O Princípio dos Primeiros Dias», in *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 29/9-12/10, 2004



- Se não souberes o significado de algumas palavras, descobre o que querem dizer com a ajuda do dicionário, apontando os seus significados.

Significado de palavras



1.1. Assinala com X as afirmações verdadeiras (V) e as afirmações falsas (F), de acordo com o sentido do texto.

	V	F
a) O rapaz foi para a escola acompanhado da irmã.		
b) Todos os outros alunos também foram com as irmãs.		
c) No primeiro dia de aulas, estava bom tempo.		
d) Os outros alunos tinham seis anos.		
e) Os outros alunos viviam longe da casa do rapaz.		
f) No caminho, as mulheres conversaram com a irmã do rapaz.		
g) A mala do rapaz foi um presente do pai.		



1.2. Lê novamente o texto e faz corresponder a cada um dos elementos da coluna A o elemento da coluna B que permite formar uma frase, de acordo com o sentido do Texto C. Segue o exemplo e completa a tabela.

Coluna A

Coluna B

- | | |
|--|---|
| 1) A irmã levou o rapaz... | a) ... tiraram uma fotografia. |
| 2) Antes de saírem de casa... | b) ... porque era o primeiro dia de escola. |
| 3) Pelo caminho, o rapaz encontrou muitos rapazes... | c) ... de que gostou muito. |
| 4) A mala amarela foi uma prenda... | d) ... mas não lhes falou. |

1	
---	--

2	
---	--

3	
---	--

4	
---	--



Agora que já respondeste aos exercícios de compreensão de leitura, faz a sua correção, consultando as **soluções** no final do manual.

Ficaste com alguma dúvida? É sempre aconselhável voltar a reler o texto, principalmente se não acertaste em algumas respostas.

Se não tens dúvidas, vamos refletir um pouco sobre a língua. Assim, avança para o exercício seguinte.

Oficina Gramatical



2. Lê as seguintes frases e observa as palavras destacadas.

No primeiro dia em que **fui** à escola, com seis anos acabados de fazer, **foi** a minha irmã que me levou.

No caminho, **encontrámos** outros rapazes da minha idade.

2.1. Assinala a opção correta.

As palavras destacadas são verbos que exprimem...

Ações passadas pontuais.

Ações passadas habituais.

Os verbos a **vermelho** são....

Regulares

Irregulares

Os verbos a **verde** são...

Regulares

Irregulares



Certamente concluíste que:

O Pretérito Perfeito Simples do Indicativo dos verbos regulares forma-se a partir do radical do verbo, acrescentando a terminação regular para cada pessoa.

Ex. No caminho, **encontrámos** outros rapazes da minha idade.

No caminho de casa, **brincámos** com outros rapazes.

Os verbos irregulares têm formas diferentes umas das outras.

Ex. No primeiro dia em que **fui** à escola, com seis anos acabados de fazer, **foi** a minha irmã que me levou.

No primeiro dia de aulas, **fiz** um desenho.

Pretérito Perfeito Simples do Indicativo

Verbos Regulares

	1ª conjugação -ar	2ª conjugação -er	3ª conjugação -ir
Eu	comece ei	comi	cumpri
Tu	realizaste	bebeste	partiste
Ele, ela, você, o senhor, a senhora	jogou	viveu	desistiu
Nós	visitá mos	recebemos	partimos
Eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	viajara m	venderam	abriram

Verbos Irregulares

	dizer	fazer
Eu	disse	fiz
Tu	disseste	fizeste
Ele, ela, você, o senhor, a senhora	disse	fez
Nós	dissemos	fizemos
Eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	disseram	fizeram

?

3. Completa a tabela com os verbos no Pretérito Perfeito Simples.

Forma verbal	Sujeito	Forma Verbal	Sujeito	Forma Verbal
Cantar	Eu		Nós	<i>Cantámos</i>
Comer	Tu	<i>Comeste</i>	Vocês	
Partir	Ele		Eles	
Dizer	Ela		Elas	
Ser	Você		Eles	
Pôr	O senhor		Os senhores	
Ir	A senhora		As senhoras	



4. Escreve o que o José fez seguindo o exemplo dado.

Exemplo : entrou / para a escola / em 1987- *O José entrou para a escola em 1987.*

(As tuas frases devem começar por "O José...")

4.1. ler / um livro / no ano passado. O José _____

4.2. jogar / futebol / ontem à tarde. _____

4.3. acampar / no verão passado. _____

4.4. ir / a casa do avô / ontem. _____

4.5. dormir / até tarde / no fim de semana passado. _____

Agora que terminaste os exercícios sobre o Pretérito Perfeito do Indicativo podes fazer a sua correção, como já estás habituado, consultando as soluções no final do manual. Se alguma dúvida continuar, revê estes conteúdos gramaticais no **Quadro de informação gramatical** das páginas anteriores ou utiliza a tua gramática.



Sugerimos que faças uma pausa no teu estudo. Reestabelece as forças, uma vez o próximo exercício irá exigir algum esforço de memória.

Controla o teu tempo de estudo. Regista as horas a que terminaste este primeiro momento de estudo.

__h __m.



Já recuperaste as forças? Então vamos puxar pela cabeça!



Vocabulário:

Puxar pela cabeça: Pensar muito.

Oficina de Leitura



5. Todas as pessoas guardam memórias da infância. Recorda o teu primeiro dia de aulas e redige uma pequena história com um mínimo de 60 palavras e um máximo de 100 palavras.



Não te esqueças de enviar o trabalho final para o correio eletrónico: apoio_em_portugues@gmail.com ou entregá-lo pessoalmente ao teu professor. Depois de analisado será devolvido, com as correções e sugestões de trabalho

Ortografia e Pronúncia

Curiosidades...

Em português existem palavras que se escrevem da mesma maneira, mas que, no entanto, têm pronúncia e significados diferentes - palavras homógrafas.

Neste conjunto de palavras podemos inserir a 1ª pessoa do plural do Presente do Indicativo e a 1ª pessoa do plural do Pretérito Perfeito do Indicativo.

Para fazer este exercício insere o CD no leitor áudio e ouve o áudio nº1. Se não tiveres leitor áudio, tento reproduzir as palavras apresentadas.



6. Ouve com atenção os pares de frases e repete-as.

Presente	Pretérito Perfeito
Atualmente, nós <u>andamos</u> na mesma escola.	Em criança, eu e a Maria <u>andámos</u> na mesma escola.
<u>Adoramos</u> as praias portuguesas.	<u>Adorámos</u> as praias portuguesas, quando visitámos o país em 2004.
Ela não <u>pode</u> sair, porque tem de estudar.	Ontem, ela não <u>pôde</u> sair, porque tinha de estudar.

Controla o teu tempo de estudo. Regista as horas a que terminaste esta subunidade.

__h __m.

Soluções:

Subunidade: Pretérito Perfeito do Indicativo

1.1. a) V; b) F; c) V; d) V; e) F; f) F; g) V.

1.2. 1) b; 2) a; 3) d; 4) c.

2.1. ações passadas pontuais; irregulares; regulares.

3.

Forma verbal	Sujeito	Forma Verbal	Sujeito	Forma Verbal
Cantar	Eu	Comi	Nós	-----
Comer	Tu	-----	Vocês	Comeram
Partir	Ele	Partiu	Eles	Partiram
Dizer	Ela	Disse	Elas	Disseram
Ser	Você	Foi	Eles	Foram
Pôr	O senhor	Pôs	Os senhores	Puseram
Ir	A senhora	Foi	As senhoras	Foram

4.

4.1. O José leu um livro no ano passado.

4.2. O José jogou futebol ontem à tarde.

4.3. O José foi a casa do avô ontem.

4.4. O José dormiu até tarde no fim de semana passado.

ANEXO 7 – APRESENTAÇÃO DO PROJETO

CARO ALUNO:

Estás quase a iniciar o nível A2 da sua aprendizagem da Língua Portuguesa. Na modalidade de Ensino a Distância tens acesso a um conjunto de materiais planeados e preparados com especial cuidado para que a sua aprendizagem cumpra os objetivos propostos. Também tentámos fazer com que te sintas sempre acompanhado no desenvolvimento das tuas tarefas, superando as dificuldades que possas sentir ao longo das unidades.

A tutora

ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Em primeiro lugar, antes de iniciares o teu estudo, deves saber muito bem como está organizado o teu curso. Os materiais fornecidos vão ser o principal instrumento na tua aprendizagem a distância. Com eles tens também acesso a algumas gravações (devidamente assinaladas). Caso não te seja possível ouvir/ver o material, apresentamos a transcrição dos textos, para possas ter acesso ao conteúdo e vocabulário abordados.

Cada unidade do curso está dividida em subunidades que correspondem a uma aula de 120 minutos e cujos objetivos se encontram antes do início de cada aula.

As unidades referidas abordam as várias competências, procurando desenvolver a sua aprendizagem a vários níveis:

- vocabulário;
- gramática;
- escrita;
- sons (se for possível utilizar o CD);
- cultura portuguesa.

Da identidade de um país faz parte a língua e também a cultura.

Estes níveis são desenvolvidos através:

- da leitura de textos – recolhidos e/ou criados pela equipa de Língua Portuguesa, para facilitar a aprendizagem e cumprir os objetivos propostos;

- de roteiros de leitura desenvolvidos a partir dos textos apresentados;

- da exposição de conteúdos temáticos e gramaticais;

- de atividades formativas – baseadas principalmente em vários tipos de exercícios (preenchimento de espaços, escolha múltipla, verdadeiro e falso, correspondência, escrita);

- da audição de textos;
- do visionamento de filmes;
- da aplicação de conhecimentos gramaticais;
- da construção de um glossário com os termos que vão sendo aprendidos;
- da autocorreção das atividades feitas;
- da autoavaliação dos conhecimentos adquiridos, no final da unidade, através de uma grelha que será preenchida por ti;
- da síntese de conteúdos no final das unidades;
- da realização de fichas de formativas.

Todas estas atividades têm com objetivo permitir que tenhas uma aprendizagem dinâmica e orientada. Por isso, no início e no final de cada aula, deverás controlar o tempo de estudo. Em algumas atividades, ao nível da escrita e da produção oral, também te será pedido que envies as atividades para o Departamento de Língua Portuguesa para serem corrigidas pelos professores.

No final de cada unidade deverás fazer uma ficha formativa. É importante que neste momento revejas os conteúdos dados e confirmes se tens alguma dificuldade. Neste caso, poderás sempre rever a matéria e, se necessário, entrar em contacto com a equipa de Língua Portuguesa através dos contactos fornecidos.

Ficaste a conhecer o teu curso? Esperamos que sim. Qualquer dúvida não hesites em consultar sempre estas orientações ou contactar a equipa de Língua Portuguesa.

Bom estudo!

ANEXO 8 – WEBQUEST

The screenshot shows a webquest interface with a blue header bar containing three tabs: 'CENÁRIO', 'TAREFA', and 'PRODUTO'. The 'CENÁRIO' tab is selected. The main content area has a light blue background and features the title 'Recordações' in a large, light blue font. Below the title is the sub-header 'CENÁRIO' in bold black text. The text reads: 'Proponho-te uma viagem pelo passado...' followed by 'O objectivo deste projeto é dar a conhecer um pouco do passado do teu país. Como foi a infância dos teus pais? Será que eles também jogavam PlayStation?'. At the bottom, there is a small footer: 'Aventura na Web criada por Cláudia Lima com PHPWebquest'.

The screenshot shows the same webquest interface, but with the 'TAREFA' tab selected. The title 'Recordações' remains at the top. The sub-header is now 'TAREFA' in bold black text. The content is organized into four steps: '1º passo' with the instruction 'Seleccionar informação' and the note 'Podes utilizar os motores de busca da WWW ou entrevistar os teus familiares para descobrires mais informações.'; '2º passo' with the instruction 'Procurar imagens para decorar o trabalho, e informações culturais que considere relevantes.'; '3º passo' with the instruction 'Redigir um texto com cerca de 100 palavras.'; and '4º passo' with the instruction 'Construir uma apresentação (PowerPoint) com o texto produzido e as imagens seleccionadas.' Below the steps is a blue link labeled 'Motor de busca'. The footer at the bottom reads: 'Aventura na Web criada por Cláudia Lima com PHPWebquest'.

CENÁRIO TAREFA **PRODUTO**

Recordações

PRODUTO

Quando terminares o teu trabalho, regressa à plataforma moodle e envia a apresentação para que a equipa de língua portuguesa o possa avaliar.

A tua avaliação terá em conta os seguintes parâmetros:

- Tema e tipologia;
- Coerência e pertinência da informação;
- Estrutura e coesão;
- Construção frásica;
- Ortografia;
- Criatividade;
- Apresentação gráfica.

Aventura na Web criada por Cláudia Lima com [PHPWebquest](#)

http://www.cfpa.pt/phpwebquest/miniquest/soporte_tabbed_m.php?id_actividad=3775&id_pagina=1