

Sara Margarida Damas Milheirão

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Relatório de Mestrado Ensino do Português e do Francês no 3.º CEB e Secundário, orientada pela Doutora Ana Maria Machado e co-orientado pelo Doutor João Domingues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: PRÁTICAS NA FORMA- ÇÃO PROFISSIONAL

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório (Despacho Reitoral nº137/2011)
Título	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Autora	Sara Margarida Damas Milheirão
Orientadora	Doutora Ana Maria Machado
Coorientador	Doutor João Domingues
Júri	Presidente: Doutora Judite Carecho Vogais: 1. Doutora Maria Joana Vieira Santos 2. Doutora Ana Maria Machado
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino do Português e Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário
Data da defesa	08 de outubro de 2014
Classificação	16 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Ao meu filho, Tiago.

AGRADECIMENTOS

À Doutora Ana Maria Machado, pelo saber que me transmitiu, pela disponibilidade, pelas sugestões úteis e válidas e pelo excelente acompanhamento.

Ao Doutor João Domingues, pelas reflexões proporcionadas e disponibilidade demonstrada.

Ao meu filho, Tiago, que embora tão pequeno compreendeu todos os momentos em que teve de abdicar da minha atenção.

Aos meus pais que são meu suporte e sempre me apoiaram incondicionalmente em todas as minhas decisões.

Ao meu marido e à minha irmã, porque me incentivam a ir constantemente mais longe.

À Marta, por ter sido mais uma vez “companheira” de aventura.

Aos meus formandos, pela colaboração nos estudos desenvolvidos.

RESUMO

O estudo realizado no âmbito deste relatório pretende verificar se o ensino e a aprendizagem da escrita baseada em tipologias textuais potencia aprendizagens significativas.

Para sustentar o trabalho desenvolvido procedeu-se à leitura e análise da literatura disponível sobre escrita processual.

A primeira parte do relatório apresenta uma reflexão crítica sobre a minha experiência profissional, incidindo sobretudo na formação profissional. Na segunda, desenvolve-se um tema monográfico - o ensino e a aprendizagem da escrita na formação profissional. Este tema incide primeiramente na língua materna e, posteriormente, numa situação muito concreta de aprendizagem do Francês: o Français sur Objectifs Spécifiques (*FOS*).

Este estudo pretende verificar a funcionalidade deste tipo de abordagem com jovens-adultos a frequentar cursos de formação profissional, procurando verificar se o nível de proficiência escrita evolui.

Os resultados obtidos em ambas as situações demonstram que ocorrem aprendizagens significativas; contribuindo para tal o contexto em que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre.

Palavras-Chave: ensino e aprendizagem da escrita; formação profissional; educação de adultos; língua materna; *FOS*.

RÉSUMÉ

L'étude réalisée pour ce travail a pour but de vérifier si l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit ayant pour base les typologies textuelles favorise des apprentissages significatives en ce qui concerne cette compétence.

Par conséquent, pour appuyer le travail développé, nous avons lu et analysé les études disponibles à propos de l'état de l'art.

En ce qui concerne la structure du travail, la première partie présente une réflexion critique sur mon expérience professionnelle, basée sur la formation professionnelle. Dans la deuxième, on présente le développement du thème monographique - l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit dans la formation professionnelle. Le thème monographique porte, premièrement, sur la langue maternelle et, ensuite, sur une situation très particulière d'apprentissage : le Français sur Objectifs Spécifiques (*FOS*).

Les études permettront de vérifier l'utilité et la richesse de ce genre de méthode appliquée à des jeunes-adultes qui fréquentent des cours de formation professionnelle, tout en essayant de vérifier si le niveau de la compétence subit une évolution.

Les résultats obtenus dans les deux situations montrent qu'il y a des apprentissages significatifs ; cependant, nous vérifions que le contexte dans lequel le processus d'enseignement et l'apprentissage a lieu est déterminant.

Mots-clés: enseignement et apprentissage de l'écrit ; formation professionnelle; éducation d'adultes; langue maternelle; *FOS*.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS/DOCUMENTOS	7
LISTA DE SIGLAS	8
INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I – PERCURSO PROFISSIONAL	10
1. Reflexão Crítica sobre a Experiência Profissional	11
1.1. Ensino Regular.....	11
1.2. Formação Profissional	13
1.2.1. Caracterização das Tipologias de Formação.....	13
1.2.2. Percurso Profissional na Formação	18
PARTE II – O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	22
1.1. Fundamentação teórica e pertinência do tema.....	23
1.2. A escrita nos programas/referenciais	29
1.3. Apresentação e fundamentação do estudo a desenvolver.....	35
1.4. Estudo Empírico: implementação da SD	38
1.4.1. Análise dos resultados.....	44
1.5. Balanço Final	50
2. O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA NUMA UNIDADE FOS	52
2.1. A escrita em LE	52
2.3.1. Análise dos Resultados.....	64
2.4. Balanço Final	66
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	71
NORMATIVOS CONSULTADOS	76
ANEXOS.....	77

ÍNDICE DE TABELAS/DOCUMENTOS

TABELA 1 - TIPOLOGIA 1.1.	13
TABELA 2 - TIPOLOGIAS 1.2. E 1.3.	14
TABELA 3 - TIPOLOGIA 2.2.	15
TABELA 4 - TIPOLOGIA 2.3.	16
TABELA 5 - TIPOLOGIAS 3.1.1. E 6.1.	17
DOCUMENTO 1 - 1ª VERSÃO DO REFERENCIAL	31
DOCUMENTO 2 - REFERENCIAL ATUAL	33
DOCUMENTO 3 - TEXTO DE M. HORTA	39
TABELA 6 - GRELHA PRODUÇÃO INICIAL	45
TABELA 7 -GRELHA PRODUÇÃO FINAL.....	46
DOCUMENTO 4 - PRODUÇÃO A	47
DOCUMENTO 5 - PRODUÇÃO B	48
DOCUMENTO 6 - PRODUÇÃO C	49
TABELA 8 - GRELHA 1ª PRODUÇÃO.....	64
TABELA 9- GRELHA PRODUÇÃO FINAL A	65
TABELA 10- GRELHA PRODUÇÃO FINAL B	65

LISTA DE SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Curso de Educação Formação

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

DE – Didática da Escrita

EFA – Educação e Formação de Adultos

FLE – Français Langue Étrangère

FOS – Français sur Objectifs Spécifiques

FS – Français de Spécialité

LC – Linguagem e Comunicação

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

NS – Nível Secundário

RCC – Referencial de Competências-Chave

RVC – Reconhecimento e Validação de Competências

SD – Sequência Didática

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

INTRODUÇÃO

Este relatório realizou-se no âmbito do Projeto Final do Curso de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Estrangeira no 3.º Ciclo e Secundário, sob orientação da Doutora Ana Machado e do Doutor João Domingues, frequentado no ano letivo de 2013/2014, ao abrigo do Despacho Reitoral n.º 137/2011 de 1 de junho de 2011, que apresenta as linhas orientadoras para a obtenção do grau de mestre na Universidade de Coimbra por licenciados Pré-Bolonha.

O relatório é constituído por duas partes distintas: na primeira apresenta-se a atividade profissional desenvolvida, refletindo acerca das competências profissionais utilizadas na prática pedagógica; na segunda, desenvolve-se uma monografia subordinada ao tema da escrita em língua materna e língua estrangeira, na formação profissional, apresentando uma reflexão teórica sobre este temário, seguida de estudos empíricos para aferir as reais possibilidades de ensinar e aprender a escrever a partir de tipologias textuais, partindo da implementação de uma sequência didática. A reflexão apresentada incidiu sobretudo sobre a escrita como processo em modo colaborativo.

O estudo reporta-se a duas modalidades de discurso: texto narrativo em língua materna (doravante LM) e texto descritivo em língua estrangeira (doravante LE), o que se prende com o facto de ter optado por me reportar à minha experiência profissional mais significativa – a formação profissional. Seria impossível abordar o mesmo tipo de discurso devido ao carácter técnico dos módulos que ministro em LE.

O domínio da escrita reveste-se de grande importância na sociedade atual; no entanto, nem sempre se tem dado a merecida atenção ao seu ensino e aprendizagem em contexto escolar. Constituindo-se como uma das maiores dificuldades dos aprendentes, é necessário repensar o processo de ensino e aprendizagem da competência escrita, encarando-a como passível de ser aprendida e ensinada.

Existem inúmeros estudos desenvolvidos recentemente que apresentam a escrita como processo, contemplando três fases distintas: planificação, textualização e revisão. A Didática da Escrita (doravante DE) deve focar a sua atenção na componente processual do ato de escrever, pois afigura-se como o trilho certo para alcançar resultados promissores.

É essencial que o professor se consciencialize da necessidade de criar momentos específicos de escrita para que os aprendentes possam vir a dominar a competência, tanto em LM como em LE, pois é ao escrever que o aprendente se depara com as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem.

Na conclusão serão apresentadas algumas ideias essenciais sobre o que foi possível aferir neste domínio.

PARTE I – PERCORSO PROFESSIONAL

1. Reflexão Crítica sobre a Experiência Profissional

1. 1. Ensino Regular

Em 1996 ingressei na licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, ramo de formação educacional. Em setembro de 2002 iniciei o estágio pedagógico na Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Sever do Vouga.

No ano de estágio tive a meu cargo uma turma de 10.º ano, Português B, e uma turma de 9.º ano, Francês, nível 3.

A turma de Português era constituída por 19 alunos com idades compreendidas entre os catorze e os dezoito anos. A adaptação a esta turma foi complicada, pois tratava-se de uma turma com um baixo índice de motivação para estar na escola, acrescendo o facto de a maioria dos alunos revelar grande aptidão para a área das artes, mas descurar todas as outras áreas disciplinares e a turma ter no seu seio elementos bastante indisciplinados.

O caminho que percorri com esta turma constituiu uma verdadeira aprendizagem no que diz respeito à prática letiva. Estes alunos tinham de estar constantemente ocupados com atividades diversificadas para que o seu índice de motivação e interesse não diminuísse. Dadas as características da turma, tive de repensar estratégias com vista a estimular um maior aproveitamento dos alunos.

Ainda no âmbito do estágio de Português, o Núcleo de Estágio desenvolveu um conjunto de atividades ao longo do ano letivo, nomeadamente a organização de uma palestra subordinada ao tema “Miguel Torga: poesia, religião e sociedade”, proferida pela Professora Doutora Cristina Mello, dirigida a professores de Português da escola/região.

Considero que se tratou de uma preparação fundamental para tudo o desenvolvi na minha atividade profissional. Reconheço que fortaleci a minha capacidade crítica, facto que me permitiu aperfeiçoar a prática pedagógica. A turma que era desmotivada e irrequieta acabou por ser implicada nas atividades da disciplina, conseguindo obter resultados claros ao nível da gestão de problemas comportamentais.

Uma realidade diferente foi a que encontrei na turma de Francês. Esta turma era constituída por vinte alunos, com idades entre os treze e dezasseis anos, sendo que a maioria dos alunos era do sexo feminino. A turma não tinha problemas de indisciplina associados e os alunos eram, regra geral, muito satisfatórios em termos de aproveitamento, revelando interesse, motivação e ávidos de conhecimento.

Relativamente às atividades do Núcleo de Estágio de Francês, destaca-se a organização da ação de formação, subordinada ao tema “*Le texte bref en France au XX^{ème} siècle*”, dinamizada pela Professora Doutora Cristina Robalo Cordeiro.

A avaliação que faço do percurso de estágio com a turma de Francês é consideravelmente positiva e acredito que foi a satisfação sentida no final de cada aula que me fez continuar a investir no ensino da LE.

Para concluir este ponto relativo ao ano de estágio, terei de referir as regências na turma de 11.º ano de Português A e na turma de 10.º ano de Francês.

Os alunos acolheram bem as aulas lecionadas. Na turma de Português, o conteúdo lecionado foi a obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. Competiu-me lecionar o Ato III. O balanço dos cinco blocos foi muito positivo.

Nas regências de Francês, os materiais variados e as temáticas abordadas (“*Des jeunes en famille - l’amour/la vie à deux: le sida et la jalousie*” e “*Les spectacles*”) suscitaram o interesse nos alunos, que participaram ativamente nas atividades propostas.

Finalmente saliento que desempenhei a função de secretária da Diretora de Turma na turma de Português, o que me proporcionou um melhor conhecimento da escola e das funções mais burocráticas inerentes ao processo educativo.

Só em novembro de 2009 fui colocada no ensino público no Agrupamento de Escolas de Aradas. Fiquei com as turmas de Francês de 8.º ano (duas turmas – nível 2) e 9.º ano (três turmas – nível 3). Este ano constituiu um momento positivo na minha vida profissional, pois havia imenso tempo que estava fora do ensino regular, acabando por ficar um pouco à margem daquilo que se fazia na escola.

As turmas de 8.º ano eram heterógenas em termos de constituição e aproveitamento. As turmas de 9.º ano eram constituídas por alunos, na maioria, com aproveitamento satisfatório. Estas três turmas revelaram-se, de forma geral, muito empenhadas e não existia problemas de indisciplina.

Durante este ano, assessorei a Diretora de Turma de uma turma de 9.º. Saliento que esta experiência foi importante, já que trabalhava em conjunto com a colega na preparação dos conselhos de turma intercalares e finais e acabei por me inteirar de aspetos burocráticos inerentes ao processo educativo que até aí desconhecia.

1.2. Formação Profissional

1.2.1. Caracterização das Tipologias de Formação

A minha experiência profissional centra-se na formação profissional. De forma a facilitar a compreensão de cada tipologia, optou-se por apresentar as suas características no quadro abaixo, que foi elaborado com a colega de curso, Marta Saramago (2014). Salienta-se que se apresentam somente as tipologias em que tenho ministrado formação.

Tipologia de Intervenção: Eixo Prioritário 1: Qualificação Inicial	Enquadramento Legal	Destinatários	Habilitações de Acesso	Objetivos	Nível de escolaridade e que confere	Duração	Entidade Formadora	Ano em que iniciei
Medida 1.1. <u>Cursos de APRENDIZAGEM</u>	Despacho nº 13456/2008, de 14 maio (disponível em http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/157)	Idade: inferior a 25 anos	Sem ES.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervir junto dos jovens em transição para a vida ativa e dos que já integram o mercado de trabalho ✓ Desenvolver novas competências e consolidar as adquiridas em contexto de formação, através da realização de atividades inerentes ao exercício profissional, assim como facilitar a futura inserção profissional. 	ES: 12.º ano e qualificação profissional	3 anos	IEFP- Centro de Formação Profissional de Coimbra	2004

Tabela 1 - Tipologia 1.1.

Tipologia de Intervenção: Eixo Prioritário 1: Qualificação Inicial	Enquadramento Legal	Destinatários	Habilitações de Acesso	Objetivos	Nível de escolaridade que confere	Duração	Entidade Formadora	Ano em que iniciou
Medida 1.2. Cursos Profissionais	Decreto-Lei n.º 4/98, de 08 de janeiro (disponível em http://dre.pt/pdf1sdip/1998/01/006A00/01130119.pdf)	✓ Indivíduos que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente, que procuram um ensino mais prático e voltado para uma atividade profissional	Com a conclusão do 3.º CEB.	✓ Valorizar o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão.	12.º ano	3 anos letivos	EFTA – Escola Profissional em Turismo de Aveiro	2012
Medida 1.3. Cursos de Educação e Formação de Jovens	Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho (disponível em http://dre.pt/pdf2sdip/2004/07/175000000/1129611307.pdf)	✓ Pessoas com idade igual ou superior a 15 anos. - Habilitações escolares inferiores aos 6.º, 9.º ou 12.º anos ou o 12.º ano; - Sem qualificação profissional ou interesse na obtenção de uma qualificação profissional de nível superior à que já possui.	Sem a conclusão do 2.º ou 3.º CEB ou do ES.	✓ Concluir a escolaridade obrigatória ou prosseguir estudos ou formação que permitam uma entrada qualificada na vida ativa. ✓ Combater o abandono escolar antes da escolaridade a 12 anos. ✓ Dar resposta às necessidades educativas e formativas de jovens que preferem aceder mais rapidamente a uma qualificação profissional.	2.º CEB 3.º CEB ES	Variável consoante o tipo de percurso.	LDN II, Lda.	2010

Tabela 2 - Tipologias 1.2. e 1.3.

Tipologia de Intervenção: Eixo Prioritário 2: Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida	Enquadramento Legal	Destinatários	Habilitações de Acesso	Objetivos	Nível de escolaridade e que confere	Duração	Entidade Formadora	Ano
<p>Medida 2.2.</p> <p><u>Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)</u></p>	<p>Decreto -Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro (disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonl yres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5042/DL396_2007.pdf)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pessoas com idade igual ou mais de 18 anos à data do início da formação. ✓ Sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho. ✓ Prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário. 	<p>Sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorizar e validar as aprendizagens não formais e informais. ✓ Promover a empregabilidade e a inclusão social e profissional, através da redução dos défices de qualificação da população adulta. 	<p>1.º, 2.º e 3.º CEB e ES</p>	<p>12 a 15 meses</p>	<p>IEFP - Centro de Formação Profissional de Coimbra Multiaveiro, Lda.</p>	<p>2005</p>

Tabela 3 - Tipologia 2.2.

Tipologia de Intervenção: Eixo Prioritário 2: Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida	Enquadramento Legal	Destinatários	Habilitações de Acesso	Objetivos	Nível de escolaridade e que confere	Duração	Entidade Formadora	Ano
<p>Medida 2.3. Formação Modular Certificada</p>	<p>Decreto –Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro (disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5042/DL396_2007.pdf)</p>	<p>✓ Indivíduos já inseridos no mercado de trabalho. ✓ Indivíduos que pretendem elevar as suas qualificações académicas e profissionais. ✓ Idade superior 18 anos.</p>	<p>Inclui todo o tipo de habilitações, desde o 1º CEB até Ensino Superior.</p>	<p>✓ Dar resposta às necessidades de qualificação em especial da população adulta e empregada. ✓ Promover o acesso a itinerários de qualificação modularizados em unidades de formação de curta duração (UFCD) e capitalizáveis para uma ou mais do que uma qualificação. ✓ Possibilitar processos de reciclagem e reconversão profissional.</p>	<p>O nível de ensino depende do plano de formação frequentado.</p>	<p>Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), de 25h/50h</p>	<p>IEFP - Centro de Formação Profissional de Coimbra Multiaveiro, Lda.</p>	<p>2008</p>

Tabela 4 - Tipologia 2.3.

Tipologia de Intervenção Eixo Prioritário 3: Gestão e Aperfeiçoamento Profissional	Enquadramento Legal	Destinatários	Habilitações de Acesso	Objetivos	Nível de escolaridade que confere	Duração	Entidade Formadora	Ano
Medida 3.1.1 - Programa de Formação - Ação para PME	Despacho n.º 18363/2008, de 9 de julho (disponível em http://www.poph.qren.pt/upload/docs/eixos/D_18363_08_TI_3.1.1.pdf)	✓ População ativa; colaboradores e dirigentes de empresas. ✓ Idade superior a 18 anos.	Inclui pessoas não alfabetizadas e detentoras de todo o tipo de habilitações.	✓ Reforçar as competências de dirigentes e colaboradores de Pequenas e Médias Empresas (PME).	_____	Conforme as necessidades das entidades.	Foconsultores, Lda. Multiaveiro, Lda.	2006
Medida 6.1. Formação para a Inclusão	Despacho n.º 18361/2008, de 9 de julho (disponível em http://www.poph.qren.pt/upload/docs/eixos/D_18361_08_TI_6.1.pdf)	✓ Pessoas com particulares dificuldades no acesso ao sistema de ensino/formação, nomeadamente as que provêm de meios particularmente desfavorecidos, famílias desestruturadas, com percursos pessoais problemáticos ou pertencentes a grupos excluídos e/ou desfavorecidos.	Inclui pessoas não alfabetizadas e detentoras de todo o tipo de habilitações.	Promover o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais, tendo em vista a aquisição de capacidades que lhes permitam integrar ou concluir ações de formação que confirmem certificação e/ou a reintegração no mercado de trabalho.	Não confere	6 meses	Multiaveiro, Lda.	2008

Tabela 5 - Tipologias 3.1.1. e 6.1.

1.2.2. Percurso Profissional na Formação

Em outubro de 2004 comecei a dar formação no Centro de Formação Profissional de Coimbra. Integrei a equipa pedagógica do curso de Aprendizagem “Rececionista de Hotel” como formadora de LE – Francês, da componente de formação científica. No ano seguinte, no curso “Técnico de Alimentos e Bebidas” ocupei a mesma função. Depois destes percursos, que decorreram em Mira, continuei a ministrar formação nesta modalidade como formadora de Viver em Português, componente de formação sociocultural, e de Francês da componente de formação científica.

Os formandos que integram estes percursos são, na maioria, jovens desmotivados, com um baixo índice de aproveitamento em contexto de ensino regular, com índice de indisciplina acentuado e que pelos percursos atribulados acabam por ser encaminhados para esta modalidade de formação para concluírem os estudos. A desmotivação e falta de entusiasmo traduziam-se num elevado número de desistências ao longo do curso.

Os princípios que norteiam esta modalidade são pertinentes e adequam-se às necessidades do que precisamos hoje; porém, na prática não se efetivam na plenitude, pois, muitas vezes, há demasiado facilitismo no processo avaliativo.

Em 2005 integrei a equipa de um curso de Educação e Formação de Adultos (doravante EFA) como formadora de Linguagem e Comunicação (doravante LC). Esta experiência constituiu o início de um percurso novo e diferente, marcado desde logo pelo facto de trabalhar por competências.

De início, trabalhei nos percursos B3, que conferem equivalência ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB) e em 2008 comecei a trabalhar com o Nível Secundário (doravante NS).

Como formadora de LC e Cultura Língua e Comunicação (doravante CLC) deparo-me com algumas dificuldades, nomeadamente a rejeição à disciplina, associada aos percursos que tiveram com a disciplina de Português no ensino regular.

Os formandos que nos chegam são pessoas que, por motivos ordem pessoal, social, económica, acabaram por não conseguir concluir a escolaridade em tempo útil e pretendem usufruir de uma oportunidade para terminar os seus percursos académicos e conseguir uma certificação profissional.

Relativamente às competências trabalhadas nos módulos que ministro a que suscita maiores dificuldades é a escrita, mas sobre este caso específico deter-me-ei na segunda parte deste trabalho.

Desde que comecei a ministrar formação em cursos EFA, tenho sido ininterruptamente formadora nas áreas de LC, CLC e Francês técnico.

Já tinha experiência como formadora em cursos EFA, quando comecei a desempenhar paralelamente a função de mediadora. Para além de inúmeras tarefas, cabe à mediadora ministrar o módulo Aprender com Autonomia e a área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, consoante, respetivamente, o nível básico ou secundário do curso.

À mediadora também cumpre selecionar os temas de vida e as atividades integradoras a desenvolver, bem como assegurar a participação dos elementos da equipa pedagógica e conduzir o processo organizativo. A sua orientação é crucial para que a formação decorra dentro dos trâmites estipulados. Da relação que estabelece com o grupo depende em grande parte o êxito da formação. Desempenhei a função de mediadora em entidades privadas e atualmente no Centro de Formação Profissional de Coimbra.

A partir de 2006 comecei a dar formação em algumas empresas nacionais, ao abrigo da Tipologia de Intervenção Formação - Ação para Pequenas e Médias Empresas. Esta modalidade consubstancia-se em projetos de formação individualizada, de acordo com as das necessidades evidenciadas pela empresa. Estar envolvida nestes projetos nem sempre é compensador, pois os colaboradores não reconhecem utilidade prática às ações, encarando-as como impostas pela entidade.

Em 2008 iniciei a formação modular certificada. O objetivo dos dois primeiros grupos que tive era completar o 12.º ano e obter habilitação profissional na área em que trabalhavam, técnicas de ação educativa. Interrompi a formação nesta tipologia e só em 2013 voltei a ministrar formações modulares certificadas. Estas experiências foram diferentes, visto que o público-alvo em nada se assemelhava, sendo os grupos constituídos por desempregados com interesse na LE, para procurar ofertas de trabalho a nível internacional.

Também em 2008 iniciei a minha experiência na formação para a inclusão. No que concerne as habilitações académicas, estes grupos são muito heterogéneos. Esta heterogeneidade é de difícil gestão no contexto de sala, pois o formador tem de conseguir colocar em prática estratégias que sirvam as necessidades de cada elemento para que o seu empenho e motivação não decresçam.

Outro grande problema que se coloca é o facto de a maioria destas pessoas viver em situações de dependência institucional há muito tempo e estar acomodada. Na maior parte dos casos, são sinalizados por técnicos de serviço social, encarando a frequência do curso como uma obrigação, sob pena de lhes serem retirados os benefícios monetários que auferem mensalmente.

Ensinar nestas condições não é fácil. Captar para a literatura formandos que, na sua maioria, não estão habituados a ler o rodapé de uma notícia televisiva é uma tarefa árdua, mas não é impossível. Colocá-los a ler um livro, por muito pequeno que seja, conseguir fazer com que escrevam algumas linhas sobre um assunto do seu interesse são vitórias que o formador de Português alcança, após um longo investimento, que descreverei pormenorizadamente na segunda parte deste relatório.

Desde que iniciei a monitoria de formação nesta tipologia, nunca interrompi, estando presentemente integrada na equipa de dois projetos.

Em 2010 comecei a ministrar formação em Cursos de Educação Formação (doravante CEF) como formadora de LE – Francês, da componente de formação científica. O grupo era maioritariamente constituído por rapazes, todos com problemas associados, nomeadamente indisciplina. Eram alunos que tinham deixado de ter lugar no ensino regular, que estavam sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e que tinham sido expulsos das escolas por onde tinham passado, estando alguns cadastrados por terem cometido pequenos delitos. O índice de motivação destes formandos era nulo, não demonstrando interesse em alterar a sua postura perante a vida e a formação, que se traduzia em absentismo injustificado.

No ano letivo 2009/10, na EB 2,3 de Aradas, foi necessário cumprir as horas de formação num CEF. Fiquei incumbida de assegurar algumas horas do módulo de Língua Portuguesa, tratando-se de uma experiência mais positiva.

Finalmente, a última experiência nesta modalidade foi recente e muito diferente, talvez devido ao facto de o grupo ser construído por formandos mais velhos e com outros objetivos. Além disso, estavam a frequentar somente a área tecnológica do percurso, o que indica interesse pela área.

Em setembro de 2012 integrei a equipa pedagógica numa Escola Profissional, para ministrar formação na modalidade Cursos Profissionais. Sou desde então professora de Comunicar em Francês, nos cursos de Técnico de Restauração.

Relativamente à receptividade por parte dos alunos à disciplina de Francês, muitos não escondem a sua insatisfação, responsabilizando as experiências anteriores. Há, pois, necessidade de investir no relacionamento com os alunos para os orientar para os objetivos da disciplina. O interesse dos alunos aumenta de ano para ano, visto que com a progressão da aprendizagem, os módulos apresentam um cariz mais prático, voltado para as suas atividades profissionais, reconhecendo-lhe utilidade prática.

No ano letivo anterior, fiquei responsável pelo Apoio Pedagógico Acrescido de Francês, o que se revelou muito importante para os meus alunos como se percebe pelos resultados obtidos, e neste ano letivo, oriento a Prova de Aptidão Profissional de oito alunos.

Neste ano, no seguimento de um conjunto de reuniões entre a ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional) e a ANESPO (Associação Nacional de Escolas Profissionais), no sentido de se integrarem no Catálogo Nacional de Qualificações os cursos profissionais das áreas de Turismo, Receção, Restauração e Restauração, foi solicitado aos formadores da área técnica, a partilha de ideias e experiências para se poder levar a cabo uma reformulação do elenco modular. A disciplina de Comunicar em Francês esteve a meu cargo e, pelo *feedback* obtido, terá sido bem recebido por todos os participantes.

1.3. Considerações Finais

Se ainda existem alguns preconceitos relativamente à formação profissional, estes não podem ser generalizados, pois há entidades que a dignificam. Exemplo disso é a elevada taxa de empregabilidade decorrente destes cursos. Tenho assistido a verdadeiras descobertas de talentos inatos que só necessitaram de ser estimulados para se evidenciarem.

Os cursos de formação profissional têm-se afirmado como um instrumento central para a qualificação da população portuguesa, estimulando uma cidadania mais ativa e melhorando a empregabilidade e a inclusão social e profissional.

A formação profissional não é encarada como uma possibilidade de emprego para recém-licenciados, pelo que a sua consideração nas licenciaturas era e é inexistente. Porém, esta modalidade de ensino tem-se revelado, muitas vezes, a única opção viável para dar continuidade ao exercício da profissão docente.

Para finalizar, reitero que continuo a acreditar na minha escolha e acredito que um professor/formador se pode tornar inesquecível pelo que ensina, pela forma como ensina e pela forma como cativa os alunos.

PARTE II – O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. O ensino e a aprendizagem da escrita na educação e formação de adultos (LM)

1.1. Fundamentação teórica e pertinência do tema

No âmbito do seminário de Português, foi consensual a abordagem da competência da escrita como objeto central de reflexão e como ponto de partida para a realização de um estudo, seguindo a pedagogia de *kit* (investigação-formação-ação), preconizada por Boucheton (*apud* Pereira, 2000:391). Espera-se que com base nas leituras efetuadas se possa implementar uma linha orientadora de trabalho na aula de Português relativamente à escrita, já que “pela importância de que se reveste, na escola e na vida, deve ser encarada como um conteúdo prioritário a desenvolver na aula de língua materna” (Carvalho, 1999:96).

Apesar de terem ocorrido mudanças significativas nos conteúdos programáticos no ensino regular, como refere Cabral, a produção escrita não tem grande relevância nas atividades desenvolvidas na sala de aula, o que facilmente se verifica se tivermos em atenção o tempo que se dedica ao ensino e à aprendizagem de tal domínio (2001:256).

Na Educação e Formação de Adultos, o fator *tempo* não pode constituir uma ameaça para o cumprimento dos objetivos, pois esta competência tem momentos específicos para ser trabalhada, estando sempre presente ao longo da abordagem das restantes.

A abordagem desta competência afigura-se de grande importância, pois ela é “um dos pontos críticos do ensino do Português” (Amor, 1994:109). Embora os estudos efetuados se reportem a situações de ensino e aprendizagem da escrita no ensino regular, na educação e formação de adultos esta também é uma dificuldade evidente.

Quando falamos na escrita pensamos invariavelmente nas dificuldades sentidas pelos aprendentes na prática desta competência. De acordo com Cabral, “muito poucos são os alunos que narram experiências relevantes de escrita em contexto de sala de aula, durante o percurso escolar”, o que se entende devido ao facto de “a produção de escritos na sala de aula [ser], ainda, uma atividade pouco estruturada e muito pouco apoiada por parte do professor” (2001: 253). Sabemos hoje que é de extrema importância que o professor apoie e oriente o aprendente durante o processo de escrita, sendo que a “regulação sistemática das actividades escriturais (...) assegura uma maior consciencialização pelos alunos dos critérios intrínsecos à escrita de determinado género” (Pereira, 2000:370).

Apesar de já ser entendida como um processo complexo, a prática da escrita, embora não esteja ausente da aula de língua materna, continua a ser “assistemática, ocasional e não programada”. Fonseca considera que “o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (1994:226).

Sempre se sentiu que existiam lacunas relativamente a esta área, mas hoje mais do que nunca, as atenções centram-se neste tópico. Na atualidade, com a evolução tecnológica e com os meios audiovisuais que os jovens/adultos têm à sua disposição, o acesso ao texto escrito fica cada vez mais relegado para segundo plano. Muitas vezes, um adulto não sabe ler e escrever corretamente, mas apresenta um elevado índice de habilidade no manuseamento das ferramentas digitais.

Com efeito, e como refere Carvalho, na escola, a transmissão e aquisição de conhecimento através da imagem tem vindo a ganhar lugar de destaque, porém a reprodução desse conhecimento é feita através da verbalização oral, e só em momentos de avaliação formal essa reprodução surge pela via escrita (1999:90).

Dada a importância e o destaque que a escrita ocupa na sociedade atual, “prevalecendo como a forma mais valorizada devido às suas potencialidades e constituindo-se como referência normativa” (Amor, 1994:110), urge refletir sobre o seu ensino e a sua aprendizagem e apontar algumas linhas orientadoras que possam conduzir a uma operacionalização efetiva da escrita em sala de aula e ao sucesso dos aprendentes.

Verifica-se um baixo nível de aptidão dos discentes relativamente à escrita, alegando-se que “os alunos não gostam e não aprendem a escrever”. No entanto, esta não poderá ser uma desculpa apresentada pela escola, à qual cabe ensinar os alunos a escrever e, posteriormente, avaliar as suas capacidades nesse domínio. De valorizar será a crença de que a competência da escrita pode ser ensinada e aprendida e é desejável que todos os elementos que participam no processo educativo se envolvam em tal tarefa e se alterem as práticas de escrita, o que poderá passar inclusivamente, segundo Cabral (2001:257), pelo investimento e promoção de programas de formação contínua de professores, opinião partilhada por Pereira, quando refere que se tem de “repensar a formação de professores de Português, em geral, e em particular a sua formação para a escrita” (2000:388). Nesta linha de pensamento, Santos (1994) considera que são inúmeros os entraves à difusão da escrita na aula de Português, designadamente o facto de se tratar de um processo trabalhoso e demorado, que engloba muitas áreas, atribuindo responsabilidades às lacunas existentes na formação dos professores, considerando que a sua formação é insuficiente para ultrapassar as dificuldades de escrita dos alunos.

É de extrema importância o conhecimento que o professor tem sobre a escrita, pois daí advêm as suas conceções e práticas pedagógicas. Para Pereira, se o professor conceber a escrita como capacidade inata ele funcionará como um espoletador de situações em que essa intuição

de revele; se a sua concepção for hedonista, investirá na estimulação afetiva que poderá ser desencadeada por um ato comunicativo autêntico e se encarar a escrita como saber cognitivo complexo, mas aprendível, funcionará como um facilitador da aprendizagem (2000: 382).

Não obstante as mudanças programáticas ocorridas, continua a existir necessidade de uma renovação pedagógica da didática da escrita (doravante DE), como defende Amor (1994), dado o fraco domínio e motivação dos aprendentes para a prática desta competência. Apesar de todos os constrangimentos com que a escola se depara, é esta instituição que tem o dever de potenciar e de desenvolver nos alunos a aquisição da escrita. O mito de que cabe somente ao professor de Português ensiná-la deverá ser afastado da mentalidade dos educadores, pois só se a escrita for encarada na sua vertente interdisciplinar e como prática sistemática os resultados neste domínio serão promissores. Como destaca Santos (1994), o fraco domínio da escrita reflete-se nas outras disciplinas e poderá penalizar o aluno. Por isso, o professor deve alertar o aluno para esta realidade e para a necessidade e importância da escrita. Como refere a autora, “a compreensão do motivo e da necessidade da escrita tem que integrar a «esfera motivante» da consciência do aluno” (1994:32). Daí a necessidade de se realizarem atividades de escrita orientadas para responder às deficiências dos alunos, partindo de contextos de produção precisos.

Se o aprendente escrever um texto conhecendo o seu destinatário e sabendo qual a sua finalidade, será possível “fazê-lo tomar consciência de que tanto o conteúdo do seu texto como a linguagem que utiliza dependem das suas intenções enquanto escrevente e das imagens que possui dos seus leitores” (Pereira, 2000:374). Neste sentido, há quem defenda a “incorporação na aula de língua de uma multiplicidade de fontes recetoras da escrita dos alunos” e “a importância de se estabelecerem exercícios de (re)escrita orientados por uma situação comunicativa autêntica” (Pereira, 2000:374).

Por outro lado, é indispensável que as atenções no ensino da escrita se centrem no processo de escrita e não só no produto final, pois a este estão inerentes operações especializadas e complexas. Segundo Barbeiro, os últimos estudos sobre a competência da escrita tendem a deslocar a atenção do produto para o processo (2000:65). Como refere Fonseca, “o facto de a Linguística ter passado além do limite da frase e ter encarado o nível de estruturação transfrásica e textual não pode deixar de constituir um ponto de referência para a pedagogia da escrita” (1992:232). Quer isto dizer que a escrita começa a ser entendida na sua dimensão processual. Afinal para que tenhamos um texto escrito, teve de existir anteriormente um conjunto de etapas, isto é, todo um processo constituído por várias operações que associam experiências e conhecimentos diversificados e complexos, que permitem a construção do texto.

Na senda dos estudos sobre escrita, Amor considera que vários são os responsáveis pela “desertificação” que existe na escrita, designadamente a escassez e o artificialismo das situações de produção de texto, sendo que os alunos escrevem maioritariamente para serem avaliados, partindo de orientações imprecisas e ambíguas. Acresce ainda o facto de, muitas vezes, se entender o ato da escrita como uma “capacidade inata”, como um dom. A escrita é muito mais do que isso e deverá ser entendida como uma competência aprendível e passível de ser aperfeiçoada. Cabe ao professor levar o aluno “a apropriar-se dos mecanismos básicos”, bem como a servir-se da escrita de forma “intencional e pessoal”, em diferentes situações e a autorregular o seu uso (1994:114).

Ainda seguindo a mesma autora, afigura-se pertinente em termos de aprendizagem da escrita proceder a dois tipos de intervenção: a setorial ou molecular e a molar ou global. A primeira assenta num trabalho desenvolvido ao longo do processo, em cada um dos momentos de produção e centrando-se em tarefas muito específicas, possibilitando um “treino sistemático” e um “domínio progressivo da competência”. Já a segunda pressupõe uma atuação mais abrangente, orientada (regulada) “pelas características do produto final”. Estas duas formas de intervenção não têm de ser trabalhadas em separado, podem coexistir.

Na mesma linha de pensamento, Fonseca defende que “a relação entre o chamado «ensino da gramática» e a pedagogia da escrita é evidente”, podendo o “professor promover uma articulação fecunda entre o ensino da gramática e a prática da escrita”. A mesma autora destaca ainda que se poderá fazer “um trabalho sobre o produto com a intenção de sensibilizar aos processos de produção”, concluindo que “descobrir na gramática da frase dimensões da gramática do texto” poderá ser “um caminho didaticamente fecundo” (1992:244-245). Também Amor reconhece que a “natureza das diferenças recomenda o treino de aspetos parcelares” e que “atingidas as competências básicas a produção deve ser orientada de modo global” (1994: 109).

No que concerne a dimensão processual da escrita, os modelos que descrevem o processo têm em comum o facto de encararem a escrita como uma atividade de resolução de problemas e uma atividade orientada para um fim. Esta conceção funcional da escrita não é consensual em todos os domínios, mas os vários autores convergem na distinção das etapas do processo de escrita, nomeadamente a fase de pré-escrita, de escrita e de pós-escrita.

O modelo mais referenciado e seguido foi apresentado por Hayes e Flower (1981), tendo sido posteriormente reformulado com os contributos de Rimes (1993), Flower (1994), Freedman e Medway (1994) e Foertsch (1995). Contudo, continua a revelar-se de grande interesse pedagógico e mesmo portador de conceitos inovadores, sendo considerado um marco na inves-

tigação da escrita processual, já que preconiza a deslocação da atenção do produto para o processo redacional, assim como para as estratégias e recursos utilizados pelo escrevente quando escreve e constituindo um instrumento potenciador de atividades que coloquem em destaque os processos e mecanismos da escrita. Este modelo integra ainda três componentes importantes: uma relativa ao sujeito escrevente, outra ao contexto da tarefa e, finalmente, uma referente ao processo de escrita.

Outra questão a abordar no domínio da aprendizagem da escrita prende-se com o binómio “escrita expressiva ou lúdica”/ “escrita para apropriação de técnicas e modelos”, defendendo Pereira que a DE deve assentar no equilíbrio entre ambas as modalidades, salientando que “a rejeição de práticas imitativas não deve acontecer pelo facto de o professor traduzir sistematicamente a sua didática numa prática de atividades espontâneas”, mas, por outro lado, “o ensino da escrita não pode pôr de parte a sua função de despoletador da imaginação” (2000:190 -191).

Como refere Carvalho, “a linguagem escrita reveste-se de características muito próprias” (1990: 129), sendo necessário um trabalho sólido e sistemático que conduza a resultados promissores, considerando que quando se fala em ensino da escrita, a questão das tipologias textuais tem de ser colocada, pois revela ser de grande importância (2002: 89). Para além disso, creio que se trata de um veículo facilitador da aprendizagem da escrita, já que contactar com textos, pode promover os saberes dos aprendentes ou colocar em evidência saberes adquiridos. A exposição a tipologias textuais favorece a consciência do modelo a usar/reproduzir e propicia o fator imitação que hoje se valoriza pouco.

Segundo Cassany, “aprender a escrever significa aprender a dominar cada um dos géneros verbais para conseguir os objectivos desejados” (*apud* Carvalho, 2002: 91). Ainda para este autor, deveríamos falar em “ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas” e não somente falar em ensinar a escrever. Partindo de um conjunto de textos de determinada tipologia textual, através da leitura, da análise de diferenças, semelhanças e constâncias, da familiaridade com o texto, os formandos aprendem as especificidades da tipologia.

Na Educação e Formação de Adultos é importante a exposição a textos de determinada tipologia que, depois de estudada, possibilita a aquisição de técnicas próprias para ser reproduzida. Estas tarefas de escrita, na sua maioria, apelam a alguma criatividade, configurando-se atividades de escrita total, seguindo sempre algumas orientações fornecidas previamente de acordo com a tipologia textual. Não raras vezes, uma das grandes causas dos “bloqueios e inibições”, relativamente à expressão escrita, que os formandos manifestam, estão relacionadas

com a falta de técnica e com a sua alegada “impotência verbal”. Cabe, pois, ao formador proporcionar momentos que propiciem o treino de tais dificuldades.

Para terminar, importa destacar que “a situação de escrita é, para os alunos, uma situação de comunicação *nova e pouco habitual*”, sendo que “começar por captar a evidência de que não é a pura e simples transcrição gráfica de um texto oral que faz dele um texto escrito é um indispensável ponto de partida para justificar e motivar uma pedagogia da escrita” (Fonseca, 1992: 240).

Este pressuposto aplica-se a jovens aprendentes, mas também a adultos, sendo necessário investir bastante na motivação para a produção de textos escritos, pois há muito que escrever não faz parte do seu quotidiano. Constitui-se assim relevante “despertar o desejo de aprender, de fazer melhor, de progredir” para se poder realizar um trabalho contínuo e sistemático e, ao mesmo tempo, agradável para os aprendentes, pois se estes apreciarem o que estão a aprender, certamente estarão mais predispostos a fazê-lo e reconhecer-lhe-ão utilidade prática, passando a encarar, neste caso específico, o domínio da escrita como uma necessidade.

Também Barbeiro chama a atenção para a importância de os alunos reconhecerem algumas razões para aprender a escrever bem, salientando que uma delas poderá ser “gostar de escrever” (2000:74). Cabe-nos a nós, professores e formadores, efetivar o trabalho de motivação para o gosto pela escrita e traçar um caminho orientado para um fim: ensinar a escrever.

1.2. A escrita nos programas/referenciais

A escrita sempre esteve contemplada nos programas/referenciais de Português, embora nem sempre gozando do merecido prestígio. Importa verificar em que termos o ensino e a aprendizagem da escrita tem sido equacionado para percebermos as alterações que se foram sentindo.

Uma vez que o estudo aqui apresentado se detém nos cursos de formação profissional, especificamente na formação para a inclusão, que se rege pelos Referenciais dos Cursos EFA, os programas do ensino regular serão apenas usados como termo de comparação.

A formação profissional não é uma novidade dos nossos tempos. Em 1952, com Fernando Andrade Pires de Lima como Ministro da Educação, surgiram Programas do Ensino Profissional Industrial e Comercial, que se apresentaram inovadores perante a tradição, pois apelavam para a preparação dos alunos para a entrada no mundo do trabalho, separando os alunos que frequentavam estes cursos daqueles que frequentavam o ensino regular.

No estudo que dedicou às metamorfoses no ensino da escrita, Vieira (1993) destaca o cunho de modernidade que estes apresentavam no que respeita à Escrita, pela inclusão de propostas de atividades destinadas à sua prática, privilegiando, no entanto, a Oralidade.

O documento dos Programas apresenta orientações merecedoras de destaque a propósito do ensino e da aprendizagem da escrita. Peca, porém, por não apresentar “indicações sobre a correção dos trabalhos escritos nem sobre a metodologia para a realização desses trabalhos”. Também a designação de “composição escrita” é redutora e obsoleta, percebendo-se que o paradigma era diferente do que hoje se defende, não se podendo negar que funcionou como “embrião” de orientações pedagógicas posteriores.

Por volta de 1970/71, com Veiga Simão, no ME, efetivaram-se ajustamentos nos programas, realizando-se uma “tentativa de aproximação do ensino liceal com o ensino técnico”. Nesta revisão, aparecem sugestões de atividades no domínio da escrita e de outras competências, surgindo agora com “indicações metodológicas”. Surge ainda referência à escrita utilitária, demonstrando a preocupação em proporcionar aos alunos atos de escrever com objetivos e contextos específicos, salientando-se, a imprensa e a correspondência escolar, referindo a importância da interdisciplinaridade em projetos deste nível. Nos programas do ensino profissional “os ajustamentos limitaram-se a alterações pontuais nas listagens dos conteúdos, quer no que diz respeito aos autores e séculos a estudar, quer ainda quanto aos pontos gramaticais a ter em consideração” (1993:61-62).

Em 1972 surge um “livro programático” que pretende fornecer “indicações e sugestões metodológicas inseridas numa época de início de domínio audiovisual”. Neste programa, é

dado relevo à composição como atividade de produção escrita, surgindo indicações precisas da periodicidade de realização e com indicação dos trabalhos a desenvolver: (1993:63).

Este documento, embora deixe transparecer preocupação com a pedagogia da escrita em função do que hoje se defende, tem ainda arestas, encarando-a como forma de se avaliar o aluno e surgindo atividades de produção escrita, muitas vezes, sem contexto.

A competência da escrita foi valorizada durante anos, mas, a partir de 1975, devido à Revolução de Abril e à conseqüente interrupção da reforma educativa de Veiga Simão, a linguagem escrita foi relegada para segundo plano, ganhando a oralidade estatuto de grande relevância. Neste período, a escrita era encarada como uma atividade livre e sem regras, facto que contribuiu para que os alunos não aprendessem a escrever.

Em 1991, o programa de Língua Portuguesa para o 3.º CEB apresenta os domínios do ensino da LM separadamente, mas sugerindo uma abordagem integrada das quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever. Um dos objetivos apresentados relativamente à escrita “procura ultrapassar a situação de escrita artificial escolar através da divulgação dos trabalhos escritos, com a finalidade de enriquecimento e busca de sentidos, conferindo-lhe a sua dimensão social. Também prevê “a produção de textos de diferentes tipologias” e “a auto e heterocorreção como técnicas que permitem aperfeiçoar a competência da escrita” (Vilela, 1993: 69-70), começando a encará-la como um processo.

Os programas atualmente em vigor preconizam o ensino por competências, aparecendo a escrita encarada na sua dimensão processual. Contudo, no ensino regular, as práticas pedagógicas não acompanham as alterações programáticas. Porém, os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem da escrita possuem, hoje, a consciência da necessidade desta ser encarada como um processo complexo e de difícil aquisição, cuja aprendizagem só se tornará efetiva se for trabalhada sistematicamente.

Orientando esta reflexão para o trabalho que se pretende desenvolver, é importante referir que Portugal se caracterizava em 1996 por uma escolarização de massas tardia e por um claro défice de qualificações comparativamente com os restantes parceiros da União Europeia, traduzidos em baixos níveis de literacia da população adulta. É neste contexto, coincidente com o aparecimento de um novo ciclo político, que se procede à tentativa de relançar uma política sistemática de educação de adultos. A criação dos cursos EFA data do ano 2000. O Referencial de Competências-chave (doravante RCC) de nível básico é aplicado desde 2001. Os primeiros cursos EFA realizaram-se em 2000/2001, em regime de observação, num processo de intervenção-ação prévio à publicação do documento, que passou a ser um “dispositivo fundamental da estratégia de intervenção no âmbito da educação e formação de adultos” (Alonso *et al.*, 2002).

O RCC de LC surge estruturado de acordo com os níveis de ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclo e a escrita é uma das quatro unidades de competência, juntamente com a oralidade, a leitura e a linguagem não-verbal. Esta apresentação por competências sem indicação de conteúdos programáticos revelou-se inovadora. O formador tem de dedicar aulas específicas ao ensino e a aprendizagem da escrita, sem ter imposições relacionadas com tempo e/ou cumprimento do programa, pois cumpre-lhe gerir as horas contempladas no Referencial, cabendo-lhe também o papel de decidir os conteúdos a abordar para trabalhar a competência. Mediante o grupo com que trabalha, deverá seleccionar conteúdos e respetivas metas a atingir, sendo que, no final das horas dedicadas à competência, os formandos devem manifestar os critérios de evidência propostos. O processo pelo qual passou até ao conseguir fazer não é fixo. Uma SD que vise trabalhar a escrita poderá funcionar bem num grupo e poderá ser um fracasso noutra. A adaptabilidade dos conteúdos aos grupos é um ponto facilitador para a aquisição da competência, procurando o formador ir ao encontro das necessidades e preferências dos aprendentes.

Apresenta-se um quadro-síntese que contempla a competência da escrita, tal como apareceu na primeira versão do Referencial.

Nível	Duração	Competência	Critérios de Evidência
B1	25 Horas	Escrever documentos diversificados de acordo com objectivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar as técnicas básicas da escrita. ✓ Escrever com correcção as palavras básicas do Português fundamental. ✓ Escrever com clareza utilizando sinais de pontuação. ✓ Escrever pequenas cartas ou notas a familiares e amigos. ✓ Escrever histórias e relatos da vida quotidiana. ✓ Escrever títulos nas gravuras inseridas em textos escritos.
B2	25 Horas	Escrever documentos com objetivos específicos e informação diversificada, exposta com clareza e correcção ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever com correcção ortográfica pequenos textos. ✓ Saber utilizar um processador de texto. ✓ Escrever documentos com objetivos específicos. ✓ Elaborar planos de atividades. ✓ Responder a questionários respeitantes à vida quotidiana. ✓ Redigir textos com correcção gramatical e riqueza de vocabulário.
B3	50 Horas	Dominar com correcção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever com correcção ortográfica e gramatical. ✓ Saber usar o processamento de texto na redacção, revisão, correcção e edição do texto. ✓ Escrever documentos com objetivos específicos. ✓ Escrever sumários, sínteses ou paráfrases. ✓ Elaborar projectos escritos com finalidades diversas. ✓ Redigir textos com correcção gramatical, riqueza de vocabulário, diversidade sintáctica.

Embora apresente aspetos aquém do desejável em termos de pedagogia da escrita, este documento concede-lhe relevância. Os critérios de evidência para os 1.º e 2.º ciclos apontam para a estrutura de frase, centrando-se em intervenções locais, salientando questões de correção ortográfica e pontuação. A preocupação recai na gramática de frase como ponto fundamental para a aquisição da competência escrita; no entanto, no 1.º ciclo surgem aspetos importantes: as tipologias textuais a trabalhar e os seus destinatários; assim como no 2.º ciclo contemplando, insipidamente, a planificação dos escritos, contudo, não refere o tipo de atividade e/ou géneros textuais a trabalhar. Neste ciclo, valoriza-se as Tecnologias da Informação e Comunicação, sobretudo o processador de texto, na prática da escrita. No 3.º CEB, não há grandes alterações, continuando a insistir em aspetos que incidem sobre a gramática de frase; contudo, faz-se referência à revisão/correção. Como no 2.º CEB privilegia-se o contexto de produção dos escritos. Ao focar a revisão/correção este documento apresenta o “embrião” da escrita entendida na dimensão processual.

A versão original do RCC para a Educação e Formação de Adultos – nível básico foi um marco e valoriza-se a sua atualidade relativamente “ao seu quadro conceptual, bem como pelos princípios orientadores que foram tidos em conta na sua construção” (ALONSO *et al*, 2002: 1).

Na reformulação ocorrida entre julho de 2002 e outubro de 2004, e atualmente em vigor, na fundamentação para a Área de Competência-Chave de LC, os autores referem que o ato de escrever permite o desenvolvimento da autonomia numa sociedade onde domina a escrita.

Nesta versão, a escrita continua a ter o seu lugar, mas em termos de abordagem registam-se algumas diferenças, como se pode verificar no quadro.

Nível	Duração	Competência	CrITÉrios de Evidência
B1	25 Horas	Produzir textos com finalidades informativo-funcionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar as regras elementares do código escrito (ortografia, acentuação, morfossintaxe, pontuação). ✓ Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo. ✓ Localizar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (hoje, amanhã, aqui, aí,...). ✓ Encadear as ideias no texto de modo linear, coerente e consecutivo; ✓ Adequar o código escrito à finalidade do texto.
B2	25 Horas	Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redigir textos de acordo com uma dada tipologia. ✓ Transformar textos de acordo com diferentes tipologias e interlocutores. ✓ Elaborar planos de texto na fase anterior à escrita. ✓ Redigir textos com objetivos específicos. ✓ Estruturar o discurso escrito de forma lógica e coerente. ✓ Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo. ✓ Situar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (naquele tempo, naquela casa, aqui, lá, ...). ✓ Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido ✓ Proceder à autocorreção e revisão do texto produzido.
B3	50 Horas	Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo. ✓ Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial. ✓ Sintetizar informação. ✓ Adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade (marcas apreciativas e avaliativas do enunciador). ✓ Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso dos deícticos (<i>aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior...</i>) ✓ Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas. ✓ Proceder à autocorreção e revisão dos textos produzidos.

Os critérios do B1 obedecem a uma organização estruturada, valorizando-se uma intervenção local, mas revelando preocupação em termos macroestruturais, o que é inovador relativamente ao Referencial anterior. Contempla também a adequação do texto produzido ao contexto e ao destinatário. Nos primeiros critérios a tónica é colocada no aperfeiçoamento da estrutura da frase, mas revela preocupação com a estruturação textual.

No B2, as competências a trabalhar estão relacionadas maioritariamente com a abordagem do texto. Valoriza-se a prática da escrita com objetivos e contextos bem definidos, concedendo à escrita a sua função social. Introduzem-se dois critérios de evidência fundamentais: a elaboração de planos de texto na fase anterior à escrita e a autocorreção e revisão do texto produzido. Observando o critério “utilizar o código escrito de modo correto e coerente com o tipo de texto redigido”, verifica-se que poderá estar implícita a aquisição de técnicas e modelos como fator positivo para a aquisição da competência escrita, ou seja, podem-se subentender indicações para trabalhar a escrita considerando as diferentes tipologias textuais como potenciadoras de aprendizagem.

Confirma-se que o processo da escrita respeita três momentos distintos: planificação, textualização e revisão, e objetivos precisos, mobilizando diferentes tipos de saber.

No B3 é reforçado o que foi apresentado relativamente à escrita. A tipologia textual será diferente e o grau de complexidade segue a lógica da progressão de dificuldade em termos de exigência de competência linguística, transitando-se da produção de textos com finalidades informativo-funcionais, no B1, para textos de acordo com técnicas e finalidades específicas, no B2, e finalmente, textos reflexivos e persuasivos, no B3.

Ainda que possa ser melhorado e aperfeiçoado, este Referencial apresenta-se como uma base sustentada para a concretização dos princípios da DE.

Para que se possa responder às necessidades da sociedade atual, é necessário que a abordagem da escrita se aproxime do contexto real, proporcionando aos aprendentes momentos efetivos de aprendizagem da escrita. Este documento orientador da área de LC pretende ser um impulsionador de tais práticas.

Uma observação final para notar que, embora este RCC preveja a abordagem de quatro unidades de competência e conceda a cada uma delas uma duração específica, elas acabam por ser trabalhadas em simultâneo, com a escrita a ocupar um lugar privilegiado. Ao trabalhar com o RCC os formandos têm de facto a possibilidade de aprender a escrever e tempo para o fazer. Procura-se que o formando se consciencialize da importância do domínio básico do código escrito e desenvolvem-se contextos de produção diversificados para que se sintam motivados para a escrita. Não raro, os formandos são chamados a apresentar publicamente os

seus trabalhos, às vezes perante públicos consideravelmente alargados e fora do contexto da sua sala de formação.

Acredita-se que o trabalho que se desenvolve se coaduna com o que se preconiza hoje em dia relativamente à DE.

1.3. Apresentação e fundamentação do estudo a desenvolver

O estudo foi aplicado num grupo formação da tipologia 6.1. – Formação para a Inclusão. Dadas as características e a autonomia do formador, optei pela abordagem do texto narrativo, pois a narração é uma tarefa diária, logo a correção dos enunciados deve ser prioritária, ao mesmo tempo que os efeitos da aprendizagem podem ter uma maior e imediata visibilidade.

Definida a tipologia textual, optei por abordar o conto de autor. A abordagem da narrativa breve, de enredo mais ou menos simplificado, com um número reduzido de personagens e um âmbito temporal restrito, favorecem a compreensão para quem evidencia dificuldades. Acresce ainda que, como recorda Martins, ao escrever uma história, os alunos confrontam-se com as suas dificuldades, tanto ao nível da estruturação do texto como da consciência das várias componentes do texto narrativo (2013: 123).

Esta escolha está em consonância com o lugar da Literatura nos Referenciais de formação do nível básico da Educação e Formação de Adultos, onde o texto narrativo ocupa lugar de destaque.

Deve-se proporcionar aos formandos experiências de leitura diferentes daquelas a que têm acesso, proporcionando-lhes o contato com “o único caminho conducente à maior prova de sabedoria da escrita: o caminho da literatura” (Pereira, 2000: 94), podendo daqui extrair benefícios para o aperfeiçoamento da sua competência escritural.

Relativamente à escolha dos autores, consultaram-se as sugestões de leitura para a educação e formação de adultos que constam no Plano Nacional de Leitura e optou-se por Eça de Queirós, Miguel Torga, Vergílio Ferreira e Mário de Carvalho. Pretendeu-se com esta seleção dar a conhecer autores portugueses de épocas literárias distintas, para que pudessem contactar com estéticas diferentes.

Analisando um conto de cada escritor, no âmbito de uma DE, pretende-se mostrar de que forma a produção escrita dos formandos, tendo a literatura como ponto de partida, poderá sofrer alterações em termos de progressão e/ou aperfeiçoamento ao longo da implementação de uma SD. Ao longo do presente estudo, não se trabalhará a diversidade em termos de produção escrita, mas somente a progressão.

As tarefas serão realizadas em pequenos grupos, constituídos por dois/três elementos, pois os formandos possuem baixas habilitações, evidenciando dificuldades na expressão e compreensão, oral e escrita. Acresce o facto de manifestam uma baixa autoestima, demonstrando pouca confiança em si e naquilo que sabem. Acredita-se que o trabalho em pequenos grupos potenciará a sua motivação e desenvolverá o gosto pela tarefa.

Para a opção tomada contribuiu também o facto de as vantagens do trabalho de pares em atividades de escrita se encontrarem documentadas em estudos. De acordo com Barbeiro, a escrita em grupo “potencia o aparecimento de alternativas, a consideração de novas relações, pois coloca em conjunto uma pluralidade de pontos de vista” e “permite a descoberta da variedade de perspetivas e de soluções que confluem para a construção do texto” (2000: 71-74). Na perspetiva do mesmo autor “o facto de a tarefa ser realizada em grupo obrigava à verbalização das propostas e à negociação entre os participantes do que deveria figurar no texto” (2002: 104).

Outra autora que tem vindo a reforçar os benefícios de atividades de produção escrita em pequenos grupos é Cabral:

É comum ver a escrita definida como uma atividade individual, solitária. No entanto, na sala de aula, e uma vez que os escreventes estão ainda a desenvolver as suas competências de escrita, julgo que o trabalho de pares ou em pequeno grupo facilita a atividade de produção do texto escrito. A proximidade de um “outro” com quem aferir e/ou negociar ideias e propostas de solução dos problemas encontrados promove o envolvimento dos alunos na tarefa, para além de contribuir para o desenvolvimento da consciência da existência de alternativas de pontos de vista, e de outros modos de organização textual. (2001: 267)

Barbeiro e Pereira consideram que “o encontro com os outros, proporcionado pela escrita, não tem de acontecer apenas por meio do produto escrito, quando este é lido pelo destinatário”, mas que poderá “ocorrer ainda durante o processo, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem” e “permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. (2007:10)

O grupo que serviu de base ao estudo é heterogéneo em termos de desempenho. Esta é justamente uma das situações para a qual estes autores aconselham o trabalho a pares, pois a escrita “quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo” (2007:10).

Os autores que estou a seguir acrescentam que a colaboração também é importante para a vertente emocional, considerada “igualmente importante o estabelecimento da relação com a escrita” e ainda no “reforço do sentimento de participação” (2007:10).

Estes autores salientam que a escrita colaborativa “permite obter reações ainda durante o processo, quando quem escreve procura resolver um problema e ainda é possível alterar o rumo do texto e da tarefa” (2007:10).

Também a posição defendida por Martins comprova que o trabalho de pares em interação é “potenciador de aprendizagens”, pois permite a comunicação e a construção permanente de significados. E isso é visível de igual modo nas tarefas que se prendem com o ensino/aprendizagem da escrita”, salientando que

[o] texto escrito deixa, portanto, de ser entendido como o resultado linear de um trabalho solitário que, após o ponto final, é entregue ao professor para avaliar. É, acima de tudo, fruto de um diálogo contínuo, inacabado, entre as representações de cada indivíduo que partilham a tarefa de escrita e a representação do Outro a quem se destina o texto. (2013: 127)

Este estudo procurou articular as mais recentes conclusões sobre a DE com a implementação de uma Sequência Didática (doravante SD) centrada na escrita no contexto do ensino a adultos. Esta metodologia aparece documentada como potenciadora de aprendizagens significativas em termos de competência da escrita, considerando-se que contribui de forma significativa para “preparar os alunos para um crescente domínio de produção de textos” (Pereira e Cardoso, 2013).

De acordo com Pereira, a SD:

corresponde, pois, a um ciclo de lições organizadas para se trabalhar em profundidade um determinado género textual (...). Enquanto actividades centradas no ensino-aprendizagem de “verdadeiros textos”, as SD têm como alvo tipos de textos produzidos em contextos sociais autênticos: textos que realmente explicam, que narram, que convencem. (2000:87)

De acordo com Cabral, a metodologia de tarefas é entendida como a mais relevante para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem das línguas, uma vez que “é possível pensar em tarefas para as várias fases do processo de escrita” (2001: 266). Na fase de pré-escrita, os formandos poderão escolher a informação que querem colocar no texto, decidir sobre o destinatário e a finalidade do texto e iniciar o plano de texto a produzir. Nas fases de textualização e revisão, procederão “a actividades de composição do texto a partir do plano inicial, o

qual pode ser revisto sempre que o processo de produção de texto obrigar a desvios” (2000: 267).

Pode-se considerar que o modelo da SD promove e potencia o conhecimento do género em análise, levando os formandos a adquirir estratégias que lhes vão permitir produzir géneros textuais diferentes com alguma autonomia.

Segundo Pereira, para que se possa aprender a escrever “um determinado género textual é necessário pôr os alunos em contato com um *corpus* textual do mesmo tipo e, assim, deve favorecer-se a leitura de textos produzidos em situações similares às que lhes são propostas” (1997: 93).

A SD a apresentar ao grupo centra-se no estudo do texto narrativo. Os adultos terão oportunidade de contatar, manusear, analisar quatro contos de autor de épocas e estéticas diferentes, para assim se apropriarem da especificidade da tipologia textual, observando o modo de construção dos textos, trabalhando de forma articulada a compreensão e a produção textual.

Ainda de acordo com Pereira, o desenvolvimento de uma SD deve conter três fases: pré-texto, que se constitui como a situação inicial, onde se elabora um primeiro texto escrito; trabalho sobre os problemas de escrita evidenciados, através de ateliês de aprendizagem sobre pontos específicos e, por último, elaboração de uma produção final, que consistirá na escrita de “um texto do mesmo género daquele que foi trabalhado na sequência, pondo sempre em prática o que aprenderam nos módulos da SD” e verificará a evolução. (1997: 93-95). Este texto não será objeto de revisão pós-entrega ao formador, pois na sua conceção esteve subjacente a prática da escrita processual, sendo a revisão uma das fases obrigatórias.

Para Pereira, a primeira fase reveste-se de grande interesse, assumindo um papel regulador de toda a SD, pois “o professor avalia as capacidades que os alunos já têm adquiridas sobre o género de texto”, podendo ajustar os exercícios à realidade do grupo; por outro lado, o próprio aluno toma consciência das suas dificuldades (1997: 93).

A SD é uma metodologia que “para além de racionalizar o ensino da escrita em língua materna, facilita, de facto, a aprendizagem da produção de textos escritos, sobretudo em alunos com dificuldades” (Pereira, 2000: 94).

1.4. Estudo Empírico: implementação da SD

O público-alvo do estudo foi um grupo de adultos, que frequentou um curso de formação, ao abrigo da tipologia 6.1. (Formação para a Inclusão). Era constituído por dezasseis indivíduos adultos, com idades compreendidas entre os 20 e os 57 anos. Alguns elementos acabaram por abandonar ou ser convidados a abandonar a formação por motivos vários.

Relativamente às qualificações académicas, tratava-se de um grupo heterógeno: há elementos com o 3.º ano de escolaridade, uma formanda com 10.º ano de escolaridade e uma formanda búlgara que concluiu no seu país o equivalente ao ES português.

O objetivo do estudo foi verificar se o ensino da escrita a partir de uma única tipologia textual (o texto narrativo) favorece/facilita o ensino e a aprendizagem desta competência, em adultos que estiveram algum tempo afastados do meio escolar e que evidenciam dificuldades de compreensão e de expressão, oral e escrita, e objetivar as progressões efetuadas.

No início da SD realizou-se uma produção escrita, designada teste de controlo, para aferir as dificuldades evidenciadas pelos formandos, verificar o seu nível de proficiência escritural e traçar os conteúdos prioritários a trabalhar. A produção inicial incidiu sobre o conto “A aia”, de Eça de Queirós.

Dado o nível de escolaridade e as competências culturais dos formandos, explorou-se o conceito da palavra “aia” antes de iniciarem a atividade, antevendo e dissipando dificuldade lexicais e conceptuais, para que pudessem realizar as tarefas com sucesso. Para tal, tiveram oportunidade de ler e comentar oralmente o poema “Retrato de uma Fidalga de Lisboa”, de Maria Teresa Horta (Figura 3).

RETRATO DE UMA FIDALGA¹ DE LISBOA

Senhora tece linho sentada no seu escabelo ²	Senhora que tem no fuso ⁴ o ócio ⁵ das suas mãos
trata-lhe a aia ³ o cabelo	a ama trata-lhe o filho
Senhora no seu castelo à espera de seu marido	a aia do seu cabelo
veste-lhe a aia o vestido	o linho no seu vestido
a cama sem seu marido	

Vocabulário

1. mulher nobre; aristocrata
2. banco com costas, comprido e largo, cujo assento serve de tampa a uma caixa formada pelo mesmo móvel; estrado
3. mulher encarregue da educação de crianças, filhos de reis ou de nobres; ama
4. instrumento de madeira, pequeno e arredondado, com que se fia o linho, por exemplo
5. desocupação

Foi explorado o conceito de fidalga, evidenciando o seu modo de vida por oposição ao de aia/ama, assim como a identificação do estatuto social de cada uma e a época histórica (muito possivelmente a Idade Média) em que as personagens se movimentavam, para entenderem a dependência fidalga/ama.

De seguida, forneceu-se aos formandos o enunciado da produção escrita, onde constava o título “A aia” e os três parágrafos iniciais do conto, solicitando-lhes que escrevessem, em pares, um texto com 150-200 palavras, que desse continuidade à história narrada. Não foi prestada qualquer informação sobre autor, época, conto, porque se pretendia testar capacidades várias.

Os conteúdos prioritários a trabalhar definiram-se tendo por base as dificuldades detetadas: pontuação, conjugação verbal e estrutura da narrativa. Inicialmente, as estratégias utilizadas e as operações realizadas incidiram a nível setorial e numa fase mais avançada da SD houve uma intervenção mais global, a nível do texto. Uma vez que os formandos apresentavam em alguns casos lacunas de base, foi importante fazer esta abordagem específica como forma de superá-las.

No que concerne a SD, pensou-se um conjunto de atividades comuns à exploração dos contos, nomeadamente a leitura silenciosa individual, seguida de leitura expressiva realizada pelos formandos. A atividade de leitura silenciosa possibilita o encontro do leitor com o texto, ativando a sua compreensão e permite que se aperceba da especificidade do texto, isto é, da intencionalidade do autor, do assunto, da finalidade, possibilitando o despiste de eventuais dificuldades. Por outro lado, optou-se pela leitura em voz alta, que funciona como um treino para que o leitor pronuncie as palavras adequadamente, de forma clara, com fluência e correção, respeitando as regras de pontuação, lendo com entoação e expressividade. Na leitura expressiva, verificaram-se dificuldades na maioria dos formandos, que foram corrigidas com assertividade.

Poderia ter sido um risco não ser a formadora a iniciar a atividade de leitura em voz alta, mas quis testar esta competência nos formandos sem qualquer intervenção externa. Num grupo com estas características, designadamente, baixa autoestima e falta de confiança nas suas competências, pretendeu-se que esta atividade fosse encarada como um desafio e voto de confiança. Salienta-se que a relação formadora/ grupo tem um contexto próprio, permitindo-lhe ser autoridade sem ser autoritária, o que incute um espírito de colaboração.

Iniciou-se o estudo do conto “A Aia” cuja escolha se prendeu com os valores retratados, presentes na dicotomia lealdade/fidelidade e ganância/ambição e o tema da maternidade, sensível para algumas formandas. Trata-se de um texto comovente, que tem capacidade de sedução, pois apela a um tema universal caro para a maioria das pessoas, o amor de mãe.

No momento seguinte, procedeu-se à análise do texto, através da utilização de um documento em *powerpoint*, cedido por Ana Maria Machado, docente do seminário de Português. Projetou-se a totalidade do texto com o objetivo de isolar os componentes do texto narrativo e de distinguir a informação nuclear da complementar. Em cada sequência textual estava marcada a informação essencial e a acessória, para que os formandos contatassem com o que poderiam ser os “ingredientes” do texto e os mecanismos de gestão do conteúdo: amplificação, redução, repetição, substituição, precisão, supressão, entre outros. Por outro lado, pretendeu-se proporcionar-lhes a visualização da forma como o texto é construído, explorando-o parágrafo a parágrafo, fazendo o levantamento de indicadores espaciais e temporais, das marcas textuais correspondentes à caracterização das personagens e da forma como a ação progride. A visualização da composição progressiva do texto permitiu-lhes ganhar consciência da estrutura narrativa. Algum “estranhamento” inicial foi superado pelo reconhecimento da sua utilidade para a compreensão do sentido global do conto, para a perceção das especificidades de construção do texto narrativo e para a identificação dos seus traços caracterizadores.

Posteriormente, distribuiu-se uma ficha informativa com a sistematização das características do texto narrativo ([anexo 1](#)), que funcionará como material de apoio ao estudo do conjunto de contos.

Seguidamente, iniciou-se a interpretação do texto, com o auxílio de um guião de leitura ([anexo 2](#)), pois, tal como afirma Osório (2007), a leitura orientada de um texto apresenta efeitos positivos na produção escrita de sequências narrativas. A ficha abordou questões de organização de sequências narrativas, ação, tempo, espaço, personagem, nomeadamente a caracterização e identificação das sequências descritivas presentes no conto.

A prática da escrita esteve sempre presente quer através de pequenas respostas construídas com base nas informações do texto, quer através de respostas que exigiam textos mais longos e complexos, com o objetivo de desenvolver e/ou aperfeiçoar a competência escrita. Foi minha intenção sensibilizá-los sempre para o processo de escrita, pois verificou-se que a fase da planificação era descurada, passando de imediato à textualização e sem se deterem na revisão final.

Para a correção dos problemas de pontuação elaborou-se uma ficha informativa seguida de exercícios ([anexo 3](#)). Da ficha constam exercícios de preenchimento de espaços, mas também de revisão de texto. Depois de praticarem exercícios de dificuldade básica, procederam à correção dos erros de pontuação assinalados nas produções iniciais.

O segundo texto estudado foi o conto “Jesus”, de Miguel Torga, que apresenta simplicidade no discurso e desperta a sensibilidade dos leitores pelo facto de explorar valores associados à humildade e à inocência. Acreditava-se que a “intertextualidade” entre o conto e o episódio central do Evangelho suscitaria curiosidade e interesse. Por outro lado, o universo rural retratado tinha um potencial de familiaridade com as vivências dos formandos, permitindo-lhes relembrar acontecimentos da sua infância.

Na exploração deste conto seguiu-se a mesma linha de orientação do primeiro. Destacase, contudo, maior adesão.

A leitura em voz alta foi consideravelmente melhor quer na expressividade quer no respeito pelos sinais de pontuação. Na interpretação do texto fez-se a partir de uma ficha de orientação de leitura de teor simples, atentando particularmente na combinação de sequências narrativas e descritivas (anexo 4). Todas as respostas dadas foram registadas por escrito como técnica para a apreensão da estrutura correta da frase e das suas especificidades. Estas atividades simples são importantes, pois alguns elementos do grupo possuem somente o 3.º ano de escolaridade, existindo estruturas básicas que não têm adquiridas. A ficha compreendeu questões de resposta rápida e outras que exigiam estruturação de pensamento e do texto escrito.

De seguida, solicitou-se a identificação das formas verbais do texto. Dadas as dificuldades evidenciadas, forneceu-se uma ficha informativa sobre o verbo e as subclasses, a utilização dos tempos e modos e um quadro-síntese com um exemplo de cada conjugação. A sua exploração foi seguida da realização de exercícios de forma a proporcionar ao grupo a consolidação dos conhecimentos.

Para terminar o estudo do conto, procedeu-se à leitura do poema “Segredo” do mesmo autor, realizando-se um estudo comparativo entre a temática apresentada, seguido da apresentação de algumas conclusões. Esta atividade proporcionou o contato com outra tipologia textual, pretendendo estimular outro tipo de leituras. No âmbito deste estudo intertextual foi solicitado aos formandos que realizassem uma atividade de produção escrita, que consistiu na redação de um texto que estabelecesse uma relação entre o conto e o poema, referindo o assunto, narrador/sujeito poético, as palavras do menino em discurso direto no conto e no primeiro verso do poema e a atitude do menino e do sujeito poético perante a descoberta. No momento em que esta atividade teve lugar, alguns elementos do grupo procuraram discutir com os seus colegas as ideias a integrar na produção escrita, o que denota evolução na preocupação com a fase de pré-escrita.

Relativamente a este conto, salienta-se que o grupo criou tal empatia com o texto que solicitou a leitura de outros contos de Torga. Embora esta tarefa não estivesse considerada na

SD, acedeu-se ao pedido, entendido como um primeiro passo do despertar para a leitura de textos literários. Considerando o entusiasmo e o objetivo da SD, distribuíram-se doze contos que foram apresentados oralmente, por cada formando, indicando o título e fazendo um relato do conteúdo. Os contos selecionados foram: “Ramiro”, “Farrusco”, “O senhor Nicolau”, “Amor”, “Um filho”, “Justiça”, “O pastor Gabriel”, “Ladino”, “Bambo”, “Madalena”, “Natal” e “Bruxedo”.

Para concluir o segundo momento da SD, foi solicitada a produção de um texto que reproduzisse um possível diálogo entre o menino e os pais no momento em que tiveram consciência do perigo que o filho corria (anexo 5).

No terceiro momento estudou-se o conto “A Galinha”, de Vergílio Ferreira, de novo, pela afinidade entre a história e as vivências do grupo. Além desta motivação, o texto surpreendia por, sob a aparência de uma simples história, revelar sentimentos negativos que se escondem em intenções aparentemente corretas, aproveitando o autor para tecer uma crítica à sociedade.

Depois dos momentos de leitura, seguiu-se a análise do texto pelos formandos de forma autónoma. Com alguma dificuldade, o exercício foi levado a cabo oralmente com a participação da maioria dos elementos. Os aprendentes foram questionados acerca do desenvolvimento da ação, tendo em conta a progressão da narrativa e os elementos que para tal concorrem. Foi visível que a maioria do grupo conseguia distinguir informação essencial da acessória.

O roteiro de leitura do conto (anexo 6) incidiu sobre aspetos como a delimitação dos momentos principais da narrativa, o sentido global do texto, a caracterização das personagens e o narrador.

Os exercícios de escrita realizados limitaram-se às respostas às questões do roteiro e à transformação de frases do texto, por exemplo, através da alteração da pessoa gramatical com todas as mudanças que daí advêm. Por último, foi pedido aos formandos que atribuíssem um título diferente ao texto fundamentando a escolha. Foram trabalhadas questões estruturais em termos de frase, mas também atividades que implicaram domínio técnico do texto narrativo.

O conteúdo gramatical abordado foi a passagem do discurso direto para discurso indireto, realizando-se exercícios presentes numa ficha e outros a partir do texto (anexo 7).

No último momento da SD, estudou-se o conto “*In Excelsum*”, de Mário de Carvalho. Tratando-se de um texto simples e breve, era contudo completamente diferente em termos de conteúdo. A intromissão do fantástico, de um acontecimento insólito seria, à partida, um fator que iria cativar o grupo.

Na exploração do texto foi visível maior autonomia por parte do grupo. Depois da leitura, teve lugar a desmontagem dos elementos relacionados com a dinâmica textual, explorando-se questões relacionadas com a personagem, os seus sentimentos e o seu comportamento, mas também com a ação, especificamente a organização das sequências narrativas ([anexo 8](#)). Este tipo de abordagem teve como objetivo a preparação da atividade final de produção escrita.

Para concluir a SD, procedeu-se à abordagem de um tópico fundamental para o sucesso das produções escritas a realizar: coerência e coesão textuais. Explicaram-se os conceitos e os seus princípios, ilustrando a teoria com exemplos escritos no quadro. De seguida, foi fornecida uma ficha-síntese, com conceitos, exemplos e uma tabela com conectores discursivos, com indicação da sua função. ([anexo 9](#)). Foram realizados exercícios e para concluir foi solicitado aos formandos que assinalassem no texto os conectores discursivos, para verificarem a aplicabilidade do conteúdo abordado, comentando-se o valor de cada um.

Finalmente teve lugar a produção escrita, onde se pediu aos formandos que imaginassem que estavam num elevador e que este, em vez de parar no andar em que pretendiam sair, continuava a subir descontroladamente. Além do relato do episódio, tinham de descrever as suas possíveis reações. Este texto deveria ter no máximo 200 palavras e foram fornecidas, por escrito, indicações aos grupos de trabalho, no sentido de recordar as três fases do processo de escrita e as possíveis tarefas a ter em conta em cada um delas ([anexo 10](#)). Pensando no papel social da escrita foram informados que estes textos iriam ser publicados no *site* da entidade formadora ou no livro de contos do grupo, superando-se assim o carácter artificial das atividades de escrita realizadas em contexto de sala.

1.4.1. Análise dos resultados

O grupo evidenciou motivação para a escrita, o que contribuiu para o sucesso da SD. Pereira e Graça referem que “motivar consiste, precisamente, em conseguir facultar motivos suficientes para a acção e que sejam considerados válidos por aquele que vai escrever” (2012: 273).

Os formandos apresentaram nas produções iniciais alguma consciência narrativa, mas redação deficiente. Exemplo disso é o facto de somente um grupo ter obtido nota inferior a dez valores no item de avaliação “adequação à tipologia e estrutura textual”. Não se revelaram muito originais e criativos, sendo que dos sete grupos de trabalho três não obtiveram nota positiva neste item. O mesmo resultado verificou-se no ponto “relato de sentimentos/acontecimentos pertinentes”, onde, regra geral, sentiram dificuldades. À exceção de um grupo, todos

respeitaram o tema e as indicações fornecidas. No que concerne o limite de palavras, a maioria cumpriu este requisito, não se tendo verificado somente em dois.

As maiores dificuldades observaram-se no registo linguístico adequado e no uso de vocabulário variado, na correção gramatical, que compreende a construção frásica, os conectores discursivos, as concordâncias e a flexão verbal, na ortografia, na acentuação, na pontuação e no uso de maiúsculas e, por último, na marcação de períodos e parágrafos. Apresenta-se abaixo a grelha de avaliação que dá conta destes resultados.

COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL										
Formando/a	Originalidade e criatividade	Respeito pelo tema/indicações fornecidas	Relato de sentimentos/ acontecimentos, pertinentes	Adequação à tipologia e estrutura textual	Registo linguístico adequado e vocabulário variado	Correção gramatical: -construção frásica - conectores discursivos -concordâncias -flexão verbal	Ortografia, acentuação, pontuação e uso de maiúsculas	Uso de períodos e parágrafos	Respeito pelo limite mínimo e/ou máximo de palavras	Nota Final
F1	13	14	12	13	12	14	13	13	Sim	13
F2	13	14	12	13	12	14	13	13	Sim	13
F3	13	14	12	13	12	14	13	13	Sim	13
F4	13	14	12	13	12	14	13	13	Sim	13
F5	13	14	12	13	12	14	13	13	Sim	13
F6	9	10	9	10	9	9	9	9	Sim	9.2
F7	9	10	9	10	9	9	9	9	Sim	9.2
F8	0	0	0	7	7	5	10	7	Não	4.5
F9	0	0	0	7	7	5	10	7	Não	4.5
F10	9	10	9	10	9	9	9	9	Não	9.2
F11	9	10	9	10	9	9	9	9	Não	9.2
F12	11	11	11	12	10	9	9	9	Sim	10.2
F13	11	11	11	12	10	9	9	9	Sim	10.2

Tabela 6 - Grelha Produção Inicial

Os formandos compreenderam as tarefas solicitadas, mas manifestam dificuldades na textualização. Estas dificuldades vão além da coesão e coerência textuais. Alguns grupos não resolveram questões importantes que o texto exigia, exemplo disso foi a forma como resolveram o problema explícito - a morte do rei e o perigo que o seu frágil filho corria.

Na realização do exercício de aperfeiçoamento de texto, sugerido depois de ter sido estudado o conto “A aia” e a questão da pontuação, verificaram-se melhorias. Esta versão também sofreu alguma alteração de conteúdo, evidenciando alguma compreensão da matriz textual.

Depois de setenta horas de trabalho em torno do aperfeiçoamento da competência escritural, teve lugar a produção final que constituiu um momento formal de avaliação e os resultados alcançados foram francamente positivos, não se verificando classificações abaixo de treze valores, como se pode observar na grelha abaixo.

COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL										
Formando/a	Originalidade e criatividade	Respeito pelo tema/indicações fornecidas	Relato de sentimentos/ acontecimentos pertinentes	Adequação à tipologia e estrutura textual	Registo linguístico adequado e vocabulário variado	Correção gramatical: -construção frásica -conectores discursivos -concordâncias -flexão verbal	Ortografia, acentuação, pontuação e uso de maiúsculas	Uso de períodos e parágrafos	Respeito pelo limite mínimo e/ou máximo de palavras	Nota Final
F1	16	17	16	18	15	15	15	13	Não	15.6
F8	16	17	16	18	15	15	15	13	Não	15.6
F14	11	15	14	16	12	13	11	11	Sim	12.8
F11	11	15	14	16	12	13	11	11	Sim	12.8
F5	13	15	14	16	14	15	16	16	Sim	14.8
F2	13	15	14	16	14	15	16	16	Sim	14.8
F15	18	17	16	18	16	15	14	14	Sim	16
F3	18	17	16	18	16	15	14	14	Sim	16
F7	11	14	13	14	12	13	13	12	Sim	12.7
F4	11	14	13	14	12	13	13	12	Não	12.7
F16	11	15	14	16	12	12	12	12	Sim	13
F6	11	15	14	16	12	12	12	12	Sim	13

Tabela 7 -Grelha Produção Final

O grupo melhorou substancialmente em relação às produções iniciais e essa melhoria verificou-se em todos os itens contemplados na avaliação. No entanto, ainda manifestam dificuldades, sobretudo nos tópicos assinalados inicialmente como mais críticos.

De forma geral, o grupo captou a especificidade do texto narrativo e enriqueceu a sua estrutura a nível micro e macroestrutural. Verifica-se em alguns casos a utilização de conectores interfrásicos bem-sucedida e a narração dos factos de forma sequencial. Alguns grupos ficaram demasiadamente “presos” ao “texto mentor”, outros conseguiram partir dele e preconizar uma evolução significativa do enredo. Todos os grupos fecharam a narrativa, nenhuma das produções deixou o final da narrativa em aberto.

Esta atividade agradou ao grupo e os textos foram bem conseguidos. Os formandos evadiram-se da realidade, dando aos textos o cunho que era pretendido: um acontecimento insólito que é resolvido de forma racional. De forma a fundamentar o que foi dito, apresentam-se três produções: a melhor (produção A), a média, que representa o grupo, (produção B) e aquela que obteve um resultado menos bom, embora positivo (produção C).

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Num arranha-céus de New York (World Trade Center), eu trabalhava como segurança.

Certo dia pela manhã, por volta das 9 horas, eu fui chamado para ir ao gabinete do diretor das seguranças, que ficava no 20º andar. Antes de eu entrar no elevador cumprimentei alguns dos meus colegas de profissão e de trabalho.

Entrei no elevador que era empilhado, e como estava a pensar no que o diretor me ia dizer, não dei conta que o elevador não parou no 20º andar e continuava sempre a subir com mais velocidade. De vez em quando estava com medo, mas outras vezes sentia-me feliz. Quando tinha medo, eu cheirava batia na porta do elevador com os pés e começava a pensar no mal que tinha feito, mas quando me sentia feliz, pensava nas pessoas de quem mais goste e só queria voltar a estar com elas, mas esse dia parecia não voltar.

Ilhava pela porta empilhada e via o céu azul e as estrelas e perdi a noção do tempo. Pensei que já tivesse passado dias ou anos.

Mas num certo dia o elevador parou, abri a porta e vi um grande portão e imaginei estar no céu. O portão abriu e vi meus e outras pessoas que já tinham morrido. Então pensei que também tinha morrido e estava no paraíso.

Passaram-se dias e vi uma prima minha que me disse que ainda não era a minha hora e tinha que voltar. Então o portão abriu e o elevador continuava lá. Abri a porta do elevador e entrei. O elevador foi descendo, mas descendo muito devagar como se estivesse no meio de muito trânsito. Voltei a ver o céu e as estrelas e ia muito feliz.

Das mais tarde acordei de coma, porque o arranha-céus onde trabalhava, explodiu.

Documento 4 - Produção A

Esta produção revela apropriação das características da tipologia textual e evolução em questões de gramática de frase, nomeadamente pontuação, tempos verbais e sinais de pontuação. No que respeita a construção da narrativa, as ações aparecem de forma lógica sucedendo-se umas às outras e culminando num desfecho revelador de imaginação e criatividade. Este trabalho cumpriu os objetivos traçados.¹

¹ Os trabalhos dos alunos incluídos neste relatório são documentos autênticos. Nem todos os erros foram assinalados, nomeadamente os que não eram objeto da aprendizagem em causa.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

(Uma vez) Num arranha-céus de Lisboa, trabalhava uma senhora chamada Maria, que era responsável pela limpeza do edifício. Um dia, cheguei de manhã cedo, entrei no elevador e comecei a limpar no primeiro andar e fui limpando por aí fora. Até que quando limpei o sexto andar, entrei para o elevador para ir limpar o sétimo (andar). Entrei no elevador e premi o botão do sétimo andar. O elevador começou a andar e a meio do percurso começou a fazer ruídos, mas eu não tomei atenção. O elevador parou. Eu saí e fui limpar. Quando acabei de limpar, entrei no elevador e carreguei no botão do oitavo andar. O elevador começou a subir e quando eu me apercebi já tinha passado o oitavo andar (e eu) Carreguei no botão de emergência, mas ele não funcionou e o elevador continuou a andar. Quando me apercebi de que ele não parou, fiquei com medo. Em primeiro lugar, fiquei com frio e, de seguida, com muito calor. Então comecei eu aos gritos e a pedir socorro. Por fim, o elevador começou a abrandar. Quando o elevador começou a parar, há uma pessoa (que) ouviu os gritos dela e carregou no botão para parar no elevador. Quando o elevador se abriu, a segurança pergunta-me o que eu estava lá a fazer e eu respondi que tinha ido limpar. A segurança diz-me que é feiúdo. Quando o meu marido me acordou, eu apercebo-me que não passei de um sonho e que estava de férias. 2

1.ª ou
3.ª pes.?

Documento 5 - Produção B

A produção B, apesar de estar globalmente de acordo com a tipologia textual, apresenta algumas lacunas a nível da pontuação, da concordância dos tempos verbais e incongruências em termos de pessoa. Há consciência da construção da narrativa, sucedendo-se as ações de forma lógica e coerente. Os objetivos foram conseguidos, embora exista necessidade de afinar pormenores.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Um dia fiz uma viagem até ao Brasil para
reinstalar a estatua do Cristo Rei. Entrei no
elevador, mas a dado momento algo insólito
aconteceu; a rapidez com que o elevador subia
não era normal. Foi aí que notei que passara
o andar em que pretendia ficar. De repente parou
e ficou tudo escuro. Olhava a toda a volta,
mas não via claridade. Sendo assim, não havia
saída daquele elevador maldito, mas quando
tudo parecia estar estabilizado, mesmo estando
escuro, seguiu-se algo ainda pior. Este que
antes subia até onde quis, agora começava
a descer. A confusão tomou conta de mim
juntamente com o desespero; medo de perder as pessoas
que mais amo, não tive tempo de pensar em mim.
Via-se a descer a uma velocidade incrível
o mundo das rodadas amedrontavam-me.
Alguém ao meu lado me ajudou. Esperei e tive fé.
Quando o elevador chegou ao chão, fez um
estruído enorme. De melhor o que aconteceu
foi quando saí desse elevador pelo meu próprio pé.
Este medo foi tão grande que nunca mais
entrei em elevadores. A viagem continuou,
mas rumo ao meu querido Portugal.

Documento 6 - Produção C

A produção C apresenta lacunas na expressão escrita, embora revele consciência narrativa. As ações sucedem-se umas às outras de forma coerente. Não revela grande imaginação/criatividade. Os objetivos da tarefa foram parcialmente atingidos, sendo necessário insistir em questões de gramática de texto que não se encontram cimentadas.

Pereira e Graça (2012: 277) referem que “a evolução registada pelos alunos parece reduzida, porém, se for uma aprendizagem «segura», no sentido de uma apropriação autêntica, então este pouco pode ser bastante”. Para alguns elementos esta aprendizagem pode ter sido mínima, mas aconteceu. De forma geral, o grupo evoluiu em termos de competência escrita.

1.5. Balanço Final

De acordo com a globalidade dos resultados, acredita-se que o objetivo da SD foi atingido, conseguindo-se mostrar que o ensino da escrita partindo de uma tipologia textual favorece a sua aprendizagem e que a partir dele podemos trabalhar questões elementares e macroestruturais.

Para Dolz, “produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita. Entretanto, as formas de trabalho escolar podem contribuir para isso” (*apud* Pereira e Graça, 2012: 274).

Este estudo foi concebido para um público específico que, por razões várias, não chegou ao final da implementação da SD, pois o grupo sofreu alterações, como referido anteriormente. Assim, os grupos que realizaram a produção inicial são diferentes dos que realizaram a produção final.

Poder-se-ia ter trabalhado com grupos diferenciados, juntando os elementos de acordo com a sua escolaridade, trabalhando assim no nível mais básico, de forma mais insistente, a gramática de frase. Outra possibilidade poderia ter passado por, na fase de produção final, ter proposto rumos diferenciados, de acordo com o grau de proficiência escritural. Na fase inicial, acredito que a escrita de pares foi a estratégia mais eficaz, já que os formandos puderam partilhar ideias, conhecimentos e auxiliar os que manifestavam maiores lacunas, mas, na fase final, de forma a aferir melhor a evolução/progressão de cada elemento, teria sido mais profícuo realizar a tarefa individualmente.

Pereira e Graça referem que “devemos ter a preocupação de analisar a forma como evoluem os próprios textos dos alunos, procurando identificar como é que o (seu) ensino proporcionou essa mesma evolução” (2012: 277) e, ao mesmo tempo, será válido perceber o que poderá tê-la condicionado.

Para compreender a forma como o grupo percecionou a implementação da SD, foi preenchido um questionário no final do desenvolvimento da atividades e feita a análise dos resultados (anexo 11).

Crê-se que o estudo implementado contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento da competência escrita dos formandos, motivando-os para a leitura e escrita. Muito mais havia a fazer com o grupo, acreditando-se que se o trabalho se pudesse perpetuar por mais cem horas os resultados seriam promissores.

Parece consensual que a implementação do dispositivo didático funcionou bem, pois, partindo dos conhecimentos prévios dos indivíduos, possibilitou-lhes a apreensão das características de uma tipologia textual de forma gradual, permitindo a planificação de atividades que

facilitaram a exploração de vários textos da mesma tipologia, praticando a escrita na sua dimensão processual antes de lhes ter sido proposta a produção final com carácter avaliativo.

Finalmente, gostaria de reforçar três ideias lançadas por Pereira e Graça: os formadores/professores têm de se consciencializar que é necessário dar tempo para a escrita, “não só para o acto de escrever como também para o próprio acto de ensinar”. Note-se que os resultados descritos foram obtidos em cerca de sessenta horas de formação; considera-se de extrema utilidade atividades que possibilitem a leitura “com olhos de escrever”, salientando-se o exercício de desconstrução textual como potenciador de apropriação da tipologia em estudo e, por último, é necessário insistir no trabalho dos “pontos críticos” do texto, pois estes poderão ser importantes para a compreensão e/ou domínio de determinada tipologia textual (2012: 278).

2. O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA NUMA UNIDADE FOS

2.1. A escrita em LE

O processo de aprendizagem da escrita em LE é complexo, não ocorre espontaneamente e requer um ensino sistematizado, tal como em LM. Aprende-se a escrever, escrevendo, logo é imprescindível dedicar tempo efetivo a esta prática.

De acordo com Cornaire e Raymond (1999), escrever é um processo complexo e levar os alunos a adquirir esta competência não é uma tarefa fácil.

A escrita em LE nem sempre gozou do merecido reconhecimento. Vejamos o lugar que esta competência ocupou e ocupa nas diferentes abordagens pedagógicas.

No final do século XVI, a abordagem tradicional colocava a tónica no ensino da gramática. As atividades de escrita propostas eram limitadas, consistindo principalmente em temas para escrever ou exercícios de tradução. A prática da língua literária era o meio mais certo para escrever bem. Para Cornaire e Raymond, « Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite » (1999:5).

A partir dos anos 40 surgiu a abordagem áudio-oral, que entendia a aprendizagem de uma língua como a aquisição de um conjunto de estruturas linguísticas, realizando exercícios, sobretudo de repetição. A prioridade continuava a ser oralidade e as atividades de escrita eram poucas e limitavam-se «à des exercices de transformation et de substitution, ou encore une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentes à l'oral » (1999:5). As produções escritas eram superficiais e não favoreciam a aprendizagem da competência.

Em 1953 apareceu a abordagem «structuro-globale audiovisuelle» que favorecia também a expressão oral, atribuindo especial atenção à comunicação, ou seja, «à la langue parlée de tous les jours» (1999:7). Esta abordagem considerava a escrita como um aspeto pouco útil, principalmente no início da aprendizagem de uma LE, e os exercícios realizados passavam sobretudo pelos ditados.

Em 1971 surgiu a abordagem cognitiva, associada a nomes como Ausubel e Carroll. A língua é compreendida como «un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle ». Esta abordagem concede uma certa importância à escrita, preconizando um equilíbrio entre a oralidade e a escrita no ensino das línguas (*apud* Cornaire e Raymond, 1999: 10); contudo, os exercícios de escrita sugeridos são na maioria das vezes pretexto para trabalhar gramática, não ajudando o aluno a resolver as dificuldades de escrita, nem lhe permitindo adquirir as estratégias de aprendizagem necessárias à aquisição da competência.

Na década de 70 apareceu a abordagem comunicativa que entende a língua como «un instrument de communication (...) et d'interaction sociale» (1999: 11). Segundo este princípio, os conteúdos a ensinar devem estar em consonância com as necessidades de comunicação dos aprendentes, alegando que «la connaissance des structures d'une langue étant une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer» (*apud* Cornaire e Raymond, 1999: 12). A escrita vai tendo cada vez mais importância, pois as necessidades dos aprendentes serão variadas, privilegiando a competência de que cada um necessita.

Segundo Moirand, «Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par écrit» (1979:9). A autora defende uma forma original de ensinar a escrever em LE, que passa por dotar os alunos de estratégias de leitura de textos não literários, apoiando-se nesta competência para passar de forma progressiva à produção de textos deste tipo (*apud* Cornaire e Raymond).

No ensino e aprendizagem da escrita, em LE como em LM, é necessário ter em consideração tudo o que o processo implica. É, pois, relevante apresentar alguns modelos de produção escrita. Optou-se por centrar a atenção em dois por serem os mais relevantes para o tema que se pretende desenvolver.

Deschênes (1988), inspirado no modelo de Flower e Hayes, produziu um modelo para o francês LM que, de acordo com Cornaire e Raymond, se pode aproveitar para o ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE), pois «les processus cognitifs semblent être les mêmes pour la langue maternelle et pour la langue seconde» (1999: 31). Este modelo compreende duas variáveis: situação de interlocução e escrevente. A primeira inclui os aspetos que podem ter influência na escrita: tarefa, contexto físico, próprio texto, pessoas que podem ajudar o escrevente e fontes de informação externa. A segunda, a mais importante para Deschênes, inclui dois conjuntos: estruturas de conhecimento, designadamente informações linguísticas, semânticas e retóricas, e processos psicológicos, que se dividem em cinco etapas: perceção-ativação, construção da significação, linearização, redação-edição e revisão. Este modelo encara o ensino e aprendizagem da escrita como um processo, permitindo perspetivar cada etapa. O processo de escrita resulta da interação entre escrevente, texto e contexto.

Moirand (1979) propôs um modelo de produção escrita, distinguindo os seguintes componentes: escrevente, relações escreventes/leitores, relações escrevente/leitores/documento e relações escrevente/documento/contexto extralinguístico. Este modelo «met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte» (1999: 38).

Os modelos de produção escrita para as LE atribuem especial atenção ao contexto de produção dos textos, ao destinatário e à situação de comunicação na qual se insere a produção, indo ao encontro do que se preconiza atualmente em LM.

Cornaire e Raymond consideram que o modelo de Deschênes favoreceu a tomada de consciência para facilitar a aprendizagem da escrita em LE, defendendo que esta passa pela leitura. O professor deve fornecer textos ao aprendente para que efetue a aprendizagem e esses textos devem ter sentido, acreditando que «[c]’est de cette manière que la motivation à écrire pourra s’accroître». Defendem ainda que «l’expression écrite se modèle sur des règles établies que l’on peut apprendre à repérer dans différents types d’écrits en vue d’une réutilisation éventuelle » (1999: 39).

Existe um conjunto de características que o aluno manifesta na escrita em LE, nomeadamente textos mais curtos, com vocabulário restrito e sintaxe simples, com mais erros do que em LM, erros esses que se prendem quer com a estrutura global do texto, quer com coesão e sintaxe.

A este propósito, Beacco refere que «la compétence textuelle en LE se met en place progressivement dans un processus de longue durée », acrescentando que « les textes à produire, selon de *Cadre*, deviennent de plus en plus complexes et longs mais, en même temps, d’une correction morphosyntaxique et d’une propriété et richesse lexicales accrues » (2005 :226).

Relativamente ao processo de escrita em LE, Cornaire e Raymond (1999) referem que o tempo de redação é mais longo, que os aprendentes possuem estratégias limitadas/inadequadas, salientando que se assemelham «aux scripteurs inexpérimentés en langue maternelle» e que têm uma competência linguística limitada (1999:66). Para estes autores, a aprendizagem da escrita em LE exige que o aluno possua um certo domínio linguístico. Na mesma senda, Beacco refere que «du point de vue des résultats, qu’on ne peut s’attendre à des textes articulés et corrects qu’à des niveaux avancés de maîtrise d’une langue » (2007 : 226).

Alguns estudos tentaram verificar a eficácia de estratégias usadas no processo de escrita em LE, chegando à conclusão que escreventes experientes em LE se assemelham aos escreventes experientes em LM, ou seja, «ils se servent des mêmes capacités et stratégies pendant l’écriture: l’adaptation du texte en fonction de lecteurs éventuels, la planification (...) et la révision constante» (1999: 57).

Para Desmons *et al.* (2005), a competência de produção escrita depende dos textos lidos e compreendidos anteriormente, defendendo que a exposição a uma tipologia textual variada deverá conduzir o aprendente a escrever os seus próprios textos.

Para estes autores, o ato de escrever «se décomposerait en trois phases: une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision» (2005: 54), salientando que é necessário praticá-las, sobretudo a última que é muito negligenciada em sala. Estas três fases convocam dois níveis de operações mentais: “haut niveau”, que englobam a concetualização, planificação, organização linear e coerência semântica do texto, e “bas niveau”, que incluem o domínio da ortografia e da sintaxe, ou seja, competência linguística. A dificuldade do aprendente reside no facto de ter de dominar ao mesmo tempo estas operações, acreditando-se ser necessário «lui faire acquérir une compétence orthographique, morphologique et lexicale» (2005:54), estando em consonância com o que defendem Cornaire e Raymond.

Segundo Desmons *et al.*, o facto de se ter em consideração o contexto de produção pressupõe que «les exercices proposés aux apprenants s'inscrivent dans une simulation (...) de la réalité sociale et culturelle (...), et servent à communiquer un message cohérent et compréhensible » (2005 :55). Na mesma linha, Beacco destaca que « il est superflu de préciser que la tâche textuelle devrait porter sur un texte dont l'existence sociale est avérée et devra entrer dans une situation de communication réaliste, clairement déterminée quant au statut du texte, à celui des scripteurs/locuteurs et des destinataires (...) » (2007 :238).

Desmons *et al.* defendem o ensino da ortografia e da redação (construir uma frase, encadear parágrafos, produzir textos coerentes) como pontos fundamentais para o aluno aprender a escrever, salientando que é necessário «maîtriser ces deux niveaux de compétences (...), en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de productions d'écrits » (2005 :55).

Para tal é necessário, segundo os mesmos autores: fornecer modelos aos aprendentes, pois a desconstrução do texto em análise funcionará como modelo; proporcionar atividades de escrita desde cedo (não se considera necessário dominar todo o sistema gramatical e ortográfico para lhes solicitar que escrevam); estabelecer a progressão de acordo com o tamanho do texto e com o vocabulário utilizado; estabelecer uma lista de tipos de textos com os aprendentes, de acordo com as suas necessidades de comunicação, pois sentir-se-ão motivados se escreverem textos que têm sentido para si e, por fim, utilizar textos literários para imitar a sua estrutura narrativa e descritiva, mas também para praticar o prazer de escrever.

Cornaire e Raymond consideram que «les typologies de textes (...) permettent déjà de pratiquer un meilleur balisage de la production écrite en donnant aux enseignants et aux apprenants non seulement une meilleure saisie du texte dans son ensemble, mais également une meilleure compréhension du mode d'organisation de différents types de textes » (1999:133).

Beacco (2007) também defende « la stratégie du modèle », salientando que a compreensão reflexiva de textos conduzirá à produção escrita pela apropriação das características estruturais e linguísticas que os definem. O autor destaca a importância de « lire pour produire », considerando-o um momento importante, pois será a partir destes textos que construirão posteriormente os seus. Devem interpretá-los, mas também identificar os meios linguísticos utilizados de forma a criar sentido, salientando benefícios nas atividades de produção parciais. Acrescenta ainda que a adequação do produto ao modelo é uma etapa de aprendizagem da textualização, visto que o domínio de um modelo permitirá ultrapassá-lo ou subvertê-lo. Esta metodologia, segundo o autor, tem duas fases: uma de compreensão de natureza reflexiva/analítica dos textos a produzir, que constitui a exposição ao modelo, e uma de treino sistematizado da produção dos textos.

Beacco advoga ainda que a elaboração de textos não deve ser sistematicamente individual, mas deve-se realizar em grupos, salientando que « la production individuelle n'a sa véritable place qu'en fin de ce parcours méthodologique », preconizando que o tempo para a escrita não pode ser limitado, pois esta atividade deve ser reflexiva, o texto produzido deve ter várias versões e a produção escrita não deve ser somente uma da forma de avaliar (2007:238).

O autor que estou a seguir considera que tudo isto deve ser articulado com a gramática, destacando que as atividades « portent essentiellement sur les traits de langue cible particulièrement impliqués dans le genre de discours dont relèvent les textes à produire » (2007: 246).

Para concluir, Beacco refere-se a unidades didáticas, considerando que « la question de la cohésion de l'unité didactique se pose dès lors que l'on admet que chaque compétence relève d'une séquence propre ». O autor afirma que « rien n'interdit de concevoir des unités didactiques qui soient identiques à une séquence, c'est-à-dire en fait des unités où une seule compétence de communication langagière est objet d'enseignement », indicando que esta metodologia tem grande aceitação no ensino do FLE (2007 :255).

Apesar da importância da escrita, nos Referenciais de formação da componente tecnológica, em vigor, há escassez ou inexistência de indicações programáticas sobre escrita. Estes indicam os objetivos a atingir e os conteúdos temáticos a abordar. É perceptível que a tónica se coloca sobretudo na oralidade, cabendo ao formador abordar a competência da escrita de acordo com as necessidades específicas de cada grupo e com a área profissional.

2.2. Razões para o Ensino do FOS e sua fundamentação

O ensino de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) está há muito presente nos programas de ensino regular no nosso país. No entanto, durante largos anos, devido à emergência do espanhol e à primazia do inglês, o francês ficou relegado para segundo plano na maioria das escolas. Como refere Costa (2006: 31), “o Francês perdeu muito do seu prestígio e estatuto e tem dificuldade em encontrar um novo rumo”. No mesmo texto, a autora, citando Eduardo Lourenço, afirma que “[a] língua francesa cujo prestígio e influência mundial foram inegáveis e ímpares durante séculos, hoje em dia tem de enfrentar “as pretensões das outras a ocupar os espaços sem defesa”.

A conjuntura atual do nosso país acabou por espoletar e fortalecer a procura da aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente da língua francesa. Há a consciência de que o domínio de uma LE poderá ser uma mais-valia no momento de encontrar um emprego e são inúmeros os indivíduos que se pretendem munir desta ferramenta, sendo a língua vista como uma competência essencial para favorecer a mobilidade e/ou comunicação profissional. Como refere Berchoud (*apud* Costa, 2006: 31), « [c]omprendre une ou plusieurs langues étrangères n'est plus (ou plus simplement) un fait constatable chez tel ou tel individu, dit alors cultivé, mais une obligation professionnelle liée à la pratique de métiers variés ».

A relação entre mundo profissional e aprendizagem de LE é defendida por Costa (2006: 31) ao referir que as exigências do mercado de trabalho constituíram um fator fundamental para a importância dada à aprendizagem da LE. A autora salienta que “as bases do projeto da aprendizagem das línguas com orientação profissional” não é recente, pelo que valoriza a importância da competência linguística a par da competência profissional, defendendo que esta aprendizagem é facilitadora da “mobilização dos trabalhadores entre vários países”, dos “contactos entre colegas de trabalho e com os parceiros económicos” (2006: 32).

Costa considera que “existem grupos profissionais com necessidades linguísticas específicas a quem são exigidas competências particulares” (2006: 32). Para este tipo de público, “o ensino generalista poderá não ser o mais adequado”. Será necessário um “ensino mais dirigido, com objetivos, metodologias e práticas didáticas diferentes” (2006: 32).

É na senda desta demanda que se fala de *Français sur Objectifs Spécifiques* (doravante FOS). Este constitui uma modalidade de ensino do FLE, procurada por indivíduos que necessitam, num curto espaço de tempo, de se munir de capital linguístico, pois precisam de interagir profissionalmente em LE.

Segundo Mangiante e Parpette (2004), o ensino da LE no *FOS* pressupõe cinco fases: a procura de formação por parte de determinada entidade, a análise das necessidades do público a quem se destina, a recolha de dados, a análise de dados e a elaboração de atividades.

Para Mangiante, a prática deve assegurar a aprendizagem, devendo a participação do professor ser discreta. O autor refere que « [l]a classe devient le champ d'action des apprenants ; l'enseignant devait favoriser le plus possible une communication réelle dans le cours en favorisant l'échange d'informations et la concertation : il devra combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel» (2000:141).

De acordo com os mesmos autores (2004), é possível conceber uma unidade de *FOS* para iniciantes à língua, dependendo dos domínios profissionais das profissões-alvo e do tipo de discurso a trabalhar, considerando que «il est toujours possible de prévoir du matériel pédagogique qui prenne en compte dès le niveau débutant, les données de l'analyse des besoins» (2000 : 138).

Seguindo ainda os mesmos autores, o *FOS* apresenta um objetivo preciso e a formação deve ser desenvolvida num curto espaço de tempo. Centra-se em determinadas situações e competências, de acordo com as necessidades do público-alvo. Os conteúdos abordados nem sempre são dominados pelo professor, na medida em que se abordam temas de áreas profissionais específicas diferentes do seu domínio natural de atuação, acrescentando ainda o facto de que cabe ao formador/professor a conceção do material pedagógico que utiliza. O *FOS* privilegia determinadas aptidões em função dos objetivos prioritários e da restrição temporal, isto é, a importância dada a uma competência depende das formas de discurso presentes nas situações-alvo; e, por último, o *FOS* privilegia o desenvolvimento de simulações entre os aprendentes, aspeto preconizado pela «*approche communicative*» e que visa a prática de simulações semelhantes ao que se faz no contexto real. Como o tempo de formação é geralmente muito curto, desenvolvem-se as práticas mais rentáveis para a aprendizagem.

Importa destacar que o grupo onde o estudo foi aplicado está a seguir um percurso formativo. Os formandos não tiveram a iniciativa de procurar esta unidade específica, pois ela é parte integrante do elenco modular. Facilmente se constata que neste tópico se distingue do *FOS*. Se bem que teoricamente se trate de unidades de *FOS*, não podemos esquecer que este tipo de formação foi concebido para públicos diferenciados dos que encontramos na formação profissional. Logo, em termos de *performance*, o que se espera deste público fica aquém do que se verifica com públicos mais qualificados académica e/ou profissionalmente.

Se na atualidade é mais ou menos consensual a utilização da designação *FOS*, nem sempre tal aconteceu. Para uma realidade “aparentemente semelhante”, muitas foram as designações, nomeadamente francês de especialidade, francês técnico, francês científico e técnico, francês instrumental e francês funcional.

Para Lehmann, “a diversidade de denominações não se deve apenas à evolução da Didática, mas, sobretudo, à incidência nos tipos de discurso ou variedade das línguas, nas competências que se pretende trabalhar, nos objetivos ou no público” (*apud* Costa, 2006: 32 – 33).

De acordo com Mangiante e Parpette, o primeiro termo utilizado para definir esta realidade foi *Français de Spécialité* (doravante FS), que se baseava em «*méthodes destinées à des publics spécifiques [qui] étudient le français dans une perspective professionnelle ou universitaire*». Os mesmos autores referem que o conceito de *FOS* abrange «*toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité*», considerando que o *FS* é uma abordagem global de uma disciplina ou de um ramo profissional, aberto a um público o mais vasto possível. Por outro lado, o *FOS* trabalha «*au cas par cas, (...), métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d’un public précis* » (2004: 16 – 19).

Mais recentemente Carras (2012) e Mourlhon-Dallies (2006) apresentaram duas designações para esta realidade. Mourlhon-Dallies (2006) fala em «*français à visée professionnelle*», realçando os indivíduos aprendem para trabalhar, usando a LE no seu país ou para ir para o estrangeiro aprender ou exercer uma profissão. Esta autora considera ainda que as publicações de «*français à visée professionnelle*» dirigem-se a um público menos avançado que as obras de *FS*.

Carras (2012) utiliza a expressão «*Français Langue de Communication Professionnelle*», fazendo a distinção entre dois tipos de público: público que se encontra a exercer uma profissão e público em «*voie de professionnalisation*». A mesma autora evidencia que quando nos referimos ao primeiro tipo de público devemos falar em *FOS*; quando falamos do segundo é preferível falar de «*Français Langue Professionnelle*».

Mourlhon-Dalliès (*apud* Carras, 2012:7) afirma que, para conceber uma formação de «*Français Langue de Communication Professionnelle*, la dimension langagière ne suffit pas».

Carras defende ainda que, nos cursos profissionais, «*la compétence ciblée en priorité devrait être la compétence de communication en milieu professionnel, ce qui implique le décloisonnement des compétences* » (2008 : 8). Acrescenta que nos cursos profissionais deve-se encetar uma nova forma de trabalhar e de explorar os documentos, salientando que a «*méthode actionnelle (...)* a toute sa place ici» (2012:11), pois estabelece como objetivos a realização de tarefas que se aproximam o mais possível do mundo profissional, permitindo aos formandos a

projeção destas na sua vida profissional e possibilitando-lhes entender a língua francesa como um instrumento indispensável na realização das tarefas. Para rematar esta ideia, a autora destaca que

[e]n proposant des tâches globales, proches de la réalité, élaborées à partir de documents authentiques, on permet aux apprenants d'acquérir des compétences transversales en milieu professionnel. Cela conduit donc à une plus grande cohérence entre les activités didactiques pratiquées en classe de langue et l'objectif de la formation professionnelle.

En conclusion, on peut donc retenir que les méthodes et outils pour l'enseignement du français comme langue de communication professionnelle sont étroitement liés au contact avec le (futur) terrain d'exercice. (2012 : 12)

Apesar de existir implicitamente o conceito de *FOS* nos Referenciais de Formação, em Portugal fala-se pouco acerca desta abordagem.

Nos cursos de formação profissional, da área do Turismo, os módulos de Francês técnico, fazem parte do elenco modular do percurso formativo e os conteúdos estão em consonância com a saída profissional. Sendo o Turismo um setor económico de importância vital no nosso país, mas também um mundo profissional de grande exigência, o conhecimento de línguas estrangeiras é fulcral.

Considera-se pertinente referir que as necessidades reais dos elementos que constituem estes grupos vão além do que está espelhado no Referencial, pois apresenta conteúdos vagos e, na maioria das vezes, direcionados para um nível de proficiência linguística escrita e oral que os formandos não dominam. Costa, relativamente aos programas, considera que «muni de cet outil de base, le professeur doit faire une gestion habile du programme, en tenant compte des objectifs à atteindre, du niveau des apprenants et des matériaux dont il dispose» (2012: 19).

Embora na formação profissional não seja o formador a conceber o programa, a selecionar os conteúdos, nem a avaliar as necessidades dos formandos, tem a liberdade de adequar os conteúdos do Referencial ao nível de proficiência dos formandos. O objetivo é criar situações práticas em que os formandos resolvam questões que lhes são colocadas diariamente no seu local de trabalho, utilizando a língua francesa.

É importante ter em conta a competência dominante em cada profissão para assim se trabalhar com intensidade, salientando Costa que «selon les débouchés professionnels, il faut davantage travailler certaines compétences au détriment d'autres moins nécessaires dans certaines professions» (2012: 20).

2.3. A escrita numa unidade de *FOS*: Estudo Empírico

O estudo desenvolvido teve como público-alvo um grupo que frequentou o curso EFJ Tipo 7². Todos os elementos tinham habilitações académicas ao nível do 12.º ano de escolaridade e a área profissional era Informação e Animação Turística. Os formandos obtiveram o 12.º ano pela frequência de percursos profissionais. Este grupo era composto por nove elementos, com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos.

Relativamente ao contato prévio com a língua francesa, pode-se considerar que se tratava de um grupo homogéneo, pois todos frequentaram a disciplina durante pelo menos três anos, no ensino regular. No entanto, as suas competências são muito rudimentares, apresentando dificuldades em conteúdos que deveriam estar cimentados.

De acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações, e no que respeita ao perfil de saída, pretende-se, com a frequência deste curso, que os formandos sejam capazes de prestar informações, promover e comercializar produtos e serviços turísticos, assim como efetuar o atendimento e a receção de clientes, de modo a garantir-lhes um serviço de qualidade e a sua satisfação.

A UFCD que ministrei “Língua Francesa – informação”, com a duração de 50 horas, pressupõe que os aprendentes consigam aplicar o vocabulário técnico na comunicação com os clientes em língua francesa.

Tendo em consideração o QECRL e os níveis de proficiência linguística considerados, pode-se dizer que o grupo se encontra no nível A1: são utilizadores da língua de uma forma elementar, num nível pouco acima da iniciação.

Para estes destinatários, a abordagem desta unidade de *FOS* teve como objetivo, num curto espaço de tempo, 50 horas de trabalho presencial, verificar se o ensino da escrita em LE a partir de uma tipologia textual facilita a aquisição da competência, para que possam desempenhar a sua função eficazmente, quando tiverem necessidade de utilizar a língua francesa na sua vertente escrita.

Neste público, o ensino de LE “geral” tem menos sucesso do que a aprendizagem da LE com objetivos específicos, já que lhe reconhecem utilidade prática.

Inicialmente realizou-se uma ficha de avaliação diagnóstica cujos conteúdos incidiram no nível dois de FLE. Na sua correção, verificaram-se lacunas, mas que podem estar relacionadas com a falta de prática, pois os formandos não praticavam o francês havia algum tempo. Esta

² EFJ Tipo 7: Curso de Educação e Formação de Jovens, onde os formandos só frequentam a área tecnológica.

ficha permitiu fazer o levantamento das competências que possuíam no momento em que se iniciou a Unidade de Formação de Curta Duração (doravante UFCD) .

No momento seguinte, tentou-se compreender as suas reais necessidades relativamente à LE, auscultando as suas expectativas e compreendendo para que fins necessitavam desta aprendizagem. Os formandos salientaram que seria importante conseguir produzir documentos inerentes à sua profissão em língua francesa, assim como seria prodente conseguir expressar-se oralmente em francês. Foi então que, em conjunto com o grupo, se optou por, na primeira UFCD, centrar a atenção em documentos escritos. Na segunda UFCD, a competência em destaque será a oralidade, que já não integrará o presente estudo. O facto de os ter questionado acerca das suas necessidades e expectativas contribuiu para manter um elevado índice de interesse e motivação.

Tendo por base os resultados da ficha e as necessidades e expectativas do grupo, planificou-se uma SD, contemplando os conteúdos onde manifestaram dificuldades e em consonância com o que se pretendia desenvolver e com o objetivo que se ambicionava atingir. Consideraram-se conteúdos prioritários os tempos e modos verbais, as preposições de lugar e as estruturas para dar indicações de lugar, o feminino e o plural dos nomes e dos adjetivos. Foram ainda abordados conteúdos como a indicação da hora, os numerais, os meses e as estações do ano, pois o seu domínio era fulcral para as tarefas que os formandos teriam de apresentar.

Na prossecução da SD esteve subjacente a metodologia utilizada na abordagem do *FOS*, ou seja, «l'approche actionnelle», que se caracteriza pela importância dada às atividades que o aprendiz deve conseguir realizar. Esta metodologia, preconizada pelo QECRL (2000), é uma extensão da metodologia comunicativa, colocando o discente no centro da aprendizagem, considerando-o um ser social, que tem necessidade de interagir em determinadas situações com os seus pares, situações essas que são condicionadas por vários fatores, nomeadamente pelo meio envolvente. A referência a esta metodologia que aparece no QECRL vai ao encontro do que se acabou de referir:

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (2000: 15).

Ao tentar operacionalizar esta metodologia há necessidade de conceber tarefas o mais reais e/autênticas possível, orientadas para um resultado concreto.

Depois de rever alguns pontos importantes, iniciou-se a SD com a exploração de documentos autênticos, extraídos do *site* do Turismo de Portugal, sobre a região Centro de Portugal. Partindo de uma tipologia textual precisa - os textos descritivos -, optou-se por levar para a aula documentos autênticos, o mais fiel e próximos da realidade profissional. Estes documentos foram analisados e desconstruídos, no sentido de proporcionar aos formandos a aquisição da especificidade da estrutura desta tipologia. No momento seguinte, foram analisadas duas brochuras que divulgavam atrações turísticas francófonas. À semelhança do que se havia feito com os anteriores, também estes textos foram analisados e interpretados de forma a facilitar a compreensão da tipologia em questão (anexo 12 e anexo 13).

Para verificar a progressão dos formandos, foi-lhes solicitada a realização de uma tarefa, que consistiu em produzir um texto escrito que desse a conhecer uma cidade portuguesa, destacando as atrações turísticas. Ao analisarem as brochuras turísticas, com o objetivo de produzir um pequeno texto descritivo para constar num folheto, os aprendentes estão a trabalhar de acordo com *l'approche actionnelle*, pois estão a desempenhar o papel de um técnico de agências de viagens que produz um documento que apresenta as atrações de determinada cidade.

Dando continuidade à SD, exploraram-se alguns itinerários e circuitos turísticos, textos simples e de fácil compreensão, que permitiram a apropriação do modelo textual em análise (anexo 14). Na exploração dos textos procedeu-se à abordagem de conteúdos gramaticais que surgiram e que eram importantes para a prossecução das atividades, nomeadamente as preposições de lugar, o *présent continu*, os adjetivos qualificativos e o pronome adverbial *y*. Os conteúdos foram abordados com recurso a uma explicação teórica, seguida de consolidação através da resolução de exercícios práticos. Estas atividades tiveram na mira a preparação da próxima atividade, visando diretamente o aperfeiçoamento da expressão escrita.

Seguiu-se o visionamento do filme *Paris, je t'aime*, que foi o mote para a segunda atividade: partindo dos pontos turísticos da cidade de Paris, procedeu-se à distribuição desses locais pelos pequenos grupos e a tarefa consistiu em criar, por escrito, um itinerário/circuito turístico de três dias, obedecendo à estrutura do documento estudado.

Para finalizar, foi sugerido aos grupos que procedessem à elaboração de uma brochura turística, que divulgasse as principais atrações de uma cidade francesa.

2.3.1. Análise dos Resultados

As primeiras produções escritas apresentavam falhas na estruturação frásica, sendo notória a influência da LM. Esta situação verificou-se na seleção de vocabulário, em questões gramaticais (nomeadamente acordo do particípio passado, entre forma verbal e sujeito) e em questões relacionadas com o número e género dos nomes e dos adjetivos. Estes erros deveriam ser menos frequentes em formandos que frequentaram a disciplina de FLE cerca de três anos. Apresenta-se a grelha que dá conta dos resultados obtidos.

Grelha de Avaliação (Produção Inicial)

	Respeito pelas indicações fornecidas	Adequação à tipologia e estrutura textual	Adequação ao contexto e destinatários	Registo linguístico adequado e vocabulário adequado	Correção gramatical (construção frásica, concordâncias, flexão verbal)	Ortografia, acentuação e pontuação	Nota Final
①	15	14	14	14	13	13	13,8
②	15	14	14	13	12	13	13,5
③	16	15	15	15	14	15	16,6
④	14	13	13	12	12	12	12,6

Tabela 8 - Grelha 1ª Produção

Depois da produção analisada, foram assinalados alguns erros e foi solicitado aos formandos que procedessem à sua correção. O grupo foi capaz de corrigir a maioria das falhas assinaladas, recorrendo à internet e, por vezes, questionando a formadora.

Importa evidenciar que, na primeira versão do texto, os formandos respeitaram as indicações fornecidas, tendo construído textos que se adequavam à situação real a que se destinavam, ou seja, a construção de uma brochura que publicitasse uma cidade portuguesa, apresentando a sua localização e as suas principais atrações turísticas. A versão aperfeiçoada das produções iniciais apresentou-se quase isenta de erros (anexo 15).

Na concretização da segunda atividade (produção de itinerário turístico de três dias), os grupos tiveram de dar provas de originalidade e criatividade, embora tivessem de seguir um modelo. Os grupos de trabalho realizaram itinerários interessantes, a partir dos pontos da cidade de Paris que lhes foram facultados. As tarefas foram bem conseguidas, apresentando-se visualmente atrativas e seguindo as especificidades do texto-modelo, na maioria dos casos.

Na elaboração desta tarefa os grupos recorreram à internet, consultando *sites* dos *Office de Tourisme* e outros, pelo que as hipóteses das produções possuírem incorreções seriam, à partida, mais reduzidas. Esta premissa concretizou-se na maioria dos trabalhos; no entanto, alguns apresentaram falhas a nível de coesão e coerência textual, denotando algum desconhecimento da estrutura linguística ou, por outro lado, alguma desconcentração na seleção da infor-

mação. Acrescem erros ortográficos e de construção frásica, não obedecendo a estruturas básicas da língua francesa, por exemplo não colocar o sujeito antes do verbo. Desta forma, pode-se considerar que algumas das falhas verificadas inicialmente ainda se mantêm, apesar de todo o trabalho de escrita e reescrita efetuado (anexo 16). A grelha abaixo ilustra o que se acabou de referir.

Grelha de Avaliação (circuito turístico)

	Respeito pelas indicações fornecidas	Adequação à tipologia e estrutura textual	Adequação ao contexto e destinatários	Registo linguístico adequado e vocabulário adequado	Correção gramatical (construção frásica, concordâncias, flexão verbal)	Ortografia, acentuação e pontuação	Nota Final
①	20	18	18	18	16	17	17,8
②	16	16	15	15	14	16	15,3
③	17	17	16	16	16	16	16,3
④	20	18	18	17	16	17	17,6

Tabela 9- Grelha Produção Final A

Para concluir a apreciação dos resultados obtidos, resta referir que na última tarefa solicitada (produção de uma brochura turística que promovesse o destino turístico de uma cidade francesa), os grupos demonstraram motivação e empenho na sua realização, seguindo cuidadosamente as instruções. Nestas produções, sempre com recurso à utilização à internet e *sites* em língua francesa, as falhas foram minimizadas, estando superiores no que diz respeito à construção linguística; no entanto, verificou-se que continuam a dar erros que, depois deste tipo de abordagem intensiva, deveriam ser menos recorrentes.

Os grupos apresentaram trabalhos sóbrios e apazíveis em termos estéticos, cumprindo assim a função social da escrita, a divulgação em meio turístico. A grelha abaixo dá conta dos resultados obtidos.

Grelha de Avaliação (divulgação cidade francesa)

	Respeito pelas indicações fornecidas	Adequação à tipologia e estrutura textual	Adequação ao contexto e destinatários	Registo linguístico adequado e vocabulário adequado	Correção gramatical (construção frásica, concordâncias, flexão verbal)	Ortografia, acentuação e pontuação	Nota Final
①	20	20	18	18	19	19	19
②	20	20	18	17	17	17	18.1
③	18	18	17	17	17	17	17.3
④	18	18	18	16	17	17	17.3

Tabela 10- Grelha Produção Final B

Acredita-se que o balanço da SD é positivo, considerando-se que as metodologias para desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de expressão escrita em LE se adaptaram ao público-alvo.

2.4. Balanço Final

Dadas as características do público-alvo, do contexto e das condicionantes e/ou fatores que potenciaram o processo de ensino e de aprendizagem da escrita em LE, considera-se que o objetivo inicial foi atingido de forma razoável, não se podendo descurar que vêm de percursos escolares frágeis e que, apesar de terem frequentado cerca de três anos de FLE no ensino regular, as suas competências estão aquém do expetável.

Para que se pudesse verificar se os formandos conseguem realmente aplicar os conteúdos veiculados durante a unidade, seria interessante proceder a uma imersão no meio hoteleiro, criando-se assim um ambiente perfeito para o desenvolvimento das suas competências *in loco*. Contudo, a Formação Prática em Contexto de Trabalho só terá lugar no final do percurso formativo, logo esta aproximação à realidade laboral não se pode materializar.

De acordo com Penfornis (2000) a aprendizagem proposta aos formandos baseou-se em tarefas precisas, com um objetivo comunicativo e linguístico bem identificado; realistas; variadas/diversificadas, evitando a monotonia e, por fim, estimulam os formandos ao privilegiarem o sentido da comunicação, neste caso por escrito.

Os formandos tiveram oportunidade de refletir sobre o sentido de alguns documentos apresentados, de resolver alguns problemas com que se depararam, de tomar decisões, favorecendo assim a troca de experiências no seio do grupo, contribuindo para a aprendizagem coletiva de variadíssimos conteúdos.

Corroborando a opinião de Mangiante e Parpette, ao referirem que é possível criar uma unidade de *FOS* para iniciantes à língua, afigura-se pertinente acrescentar que, perante os resultados obtidos e as dificuldades que o grupo continua a manifestar, o ideal seria que todos se encontrarem no nível de proficiência linguística a partir do nível B1 ou que o módulo tivesse uma duração superior. Se assim fosse, certamente que os resultados seriam mais promissores. Acredita-se, porém, que com outro tipo de público, mais qualificado academicamente, seria possível, a partir de três anos de aprendizagem da língua, obter resultados mais promitentes. É de destacar que o que aqui se afirma não é uma crença, mas antes uma constatação que pude realizar em experiências profissionais anteriores.

Uma unidade deste tipo – com todos os constrangimentos que tem – não pressupõe a abordagem das bases da língua francesa, o que no caso deste grupo seria fundamental. Ressalta-

se que, embora os conteúdos da unidade não o preconizassem, no início da mesma realizou-se uma breve síntese dos aspetos fulcrais da língua francesa que, no entanto, não se revelou suficiente. Esta abordagem foi facilitada inclusivamente pelo tipo de documentos que foram fornecidos ao grupo que, além de incidirem na sua área profissional, permitiam a incursão num nível básico da língua. O facto de se estar a ensinar uma língua para fins específicos não significa que tenhamos apenas de dar listagens de vocabulário e de simular situações do futuro quotidiano profissional, também é necessário abordar as estruturas básicas da língua e questões gramaticais, sobretudo em grupos com conhecimentos pouco sólidos da língua. A abordagem em concreto de alguns pontos gramaticais revelou-se essencial para a progressão da competência de expressão escrita.

O recurso constante a meios disponibilizados na internet favoreceu os resultados obtidos. Seria assim interessante, futuramente, verificar com maior profundidade as potencialidades desta ferramenta no ensino e aprendizagem da escrita em LE. Outro fator que favoreceu os resultados alcançados foi o reduzido número de elementos que constitui o grupo, o que facilitou a interação e a rapidez na resolução de pequenas questões que surgiram.

Se voltasse a didatizar esta unidade, optaria por fazer inicialmente um trabalho de pares, mas quanto à tarefa final solicitária que fosse realizada individualmente para melhor aferir a verdadeira evolução de cada elemento na produção textual em Francês.

O grupo apercebeu-se da utilidade prática da unidade na sua prática profissional, facto que desde logo se traduziu numa baixa taxa de absentismo e na motivação, entusiasmo e persistência que evidenciaram na prossecução das atividades. Desta forma, acredita-se que o fator motivacional contribuiu para os resultados conseguidos.

O ensino e aprendizagem da língua estrangeira, tendo subjacente a realização de uma tarefa precisa e real, pode motivar os aprendentes, justamente por ter sido concebida tendo em conta as suas necessidades. Todavia, ao depararem-se com alguns obstáculos linguísticos, os escreventes poderiam manifestar alguma desmotivação. Embora os grupos de trabalho não se tenham desmotivado, verificou-se um recurso constante à estrutura da LM. Por esta razão, considera-se fundamental, futuramente, treinar os aprendentes a, antes de começarem a escrever, tentarem pensar em Francês, o que nem sempre é fácil dada a proximidade das línguas em questão.

A SD implementada baseou-se no ensino da escrita, partindo de uma tipologia textual. Ao fornecer determinados textos ao grupo pretendeu-se que adquirissem as suas especificidades, neste caso, de textos descritivos relativos ao setor do turismo. Esta abordagem revelou-se positiva, como aliás já se tinha confirmado na primeira parte do projeto relativamente à LM.

Partindo de textos-fonte, os aprendentes contactam com modelos textuais que conseguem adaptar para as suas necessidades.

Em jeito de balanço final, afigura-se-me pertinente acentuar o facto de o formador que ensina FOS ser professor de Francês Língua Geral e que para ensinar *FOS* tem de mergulhar numa esfera profissional que se distingue da sua. Ensinar *FOS* constitui um desafio para o professor de LE, pois tem de começar por se informar seriamente e por conceber os materiais.

O ensino do francês está presente na formação profissional, no entanto, seria pertinente repensar o seu ensino e rever alguns programas que se encontram desajustados ao público. Este facto é comprovado, por exemplo, pela heterogeneidade de níveis com que nos deparamos no mesmo grupo, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se a questão mais delicada quando se trata de ensinar a escrever.

Para concluir, considera-se que seria interessante divulgar mais o conceito de *FOS* em Portugal e criar grupos de trabalho que se debruçassem sobre esta abordagem nas diferentes faixas etárias, públicos e contextos, que poderiam enriquecendo as práticas pedagógicas dos professores/formadores que trabalham nesta área.

CONCLUSÃO

Procurei com este trabalho contribuir para um melhor conhecimento do processo de ensino e aprendizagem da escrita na formação profissional de jovens/adultos, em LM e LE.

Apesar da limitação dos contextos de realização, envolvendo amostras reduzidas e um *corpus* de dimensão restrita, os resultados obtidos vão ao encontro do que se tem defendido: o ensino e aprendizagem da escrita através de tipologias textuais potencia aprendizagens significativas, quer em LM, quer em LE. Houve melhorias nos dois grupos, o que pode estar relacionado com os processos cognitivos usados na LM e na LE, que, de acordo com alguns estudiosos, são os mesmos.

No caso da LM, partiu-se de textos literários, pois a Literatura veicula tradições e valores, enquanto património nacional. A Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão.

A SD ultrapassou o seu objetivo, pois espoletou nos formandos o gosto pela leitura e pelo conhecimento de outros textos literários. Na LE, como defende Moirand, a leitura de textos não literários permitiu aperfeiçoar a competência de produção escrita dos aprendentes, dotando-os de conhecimentos importantes para a sua profissão.

Verificou-se que os aprendentes que já detinham algum conhecimento, aperfeiçoaram-no e confirmou-se que é possível “a recuperação dos que têm dificuldades de aprendizagem na escrita” (Pereira e Graça, 2012: 273). Para tal, contribuiu em muito a motivação com que os grupos de formação encararam as atividades e a relação pessoal que estreitaram com a escrita.

Para estes resultados contribuiu a estratégia de analisar e desconstruir os textos mentores, ativada ao longo da SD, quer em LM quer em LE, e dar tempo para escrita que é um fator fundamental para que os formandos possam aprender a escrever, assim como o facto de se ter tido em consideração o contexto de produção, o destinatário e a situação de comunicação subjacente a cada produção.

Tendo na mira a didática da escrita procurou-se levar os formandos a ler os texto-fonte “com olhos de escrever” ou «lire pour produire», para que captassem a matriz discursiva dos textos em análise e pudessem posteriormente produzir os seus próprios textos.

Pensa-se que também se testemunhou que, para aprender a escrever, é necessário tempo e, por isso, a aquisição da escrita deve ser encarada como um processo que aciona vários mecanismos e não atender somente ao produto, como refere Beacco, «Un texte se construit dans le temps» (1999:224).A utilização da SD será o dispositivo ideal para a prossecução de tal objetivo.

As estratégias usadas conduziram a resultados francamente positivos; por isso, este poderá ser o caminho a seguir na educação e formação de jovens/adultos. Para o ensino e aprendizagem da escrita há, pois, de acordo com Pereira e Graça, “necessidade de trabalhar diferentes textos de forma “concentrada”, ou seja, tendo na mira didática, e em cada sequência didática, e em cada sequência de ensino, um determinado gênero” (2012: 279).

Uma metodologia que serve muito bem a educação de adultos e que se coaduna com a implementação de SD é a possibilidade de diferenciar o ensino, através de pequenos módulos, conduzindo à realização de tarefas diferentes para formandos com dificuldades diferenciadas. Decerto que as aprendizagens ocorreram, mesmo que em alguns casos pareçam reduzidas, se constituírem aprendizagens seguras, “este pouco pode ser bastante”.

Segundo Frank Smith, citado por Petitjean (1989b), há três formas de aprender: vendo fazer, aprendendo a fazer e fazendo realmente qualquer coisa. Na implementação da SD, os aprendentes aprenderam a fazer e, posteriormente, fizeram alguma coisa. Talvez por isso tenham ocorrido aprendizagens “reduzidas” em alguns, mais significativas noutros. Afinal, aprende-se a escrever, escrevendo.

A prática da escrita deverá ter consideração competências a nível da coesão, da ortografia, do léxico, sintaxe e das características das diferentes tipologias textuais. Nos nossos dias, temos à disposição imensos recursos, nomeadamente informáticos, que funcionam como facilitadores das aprendizagens. Se o computador ajuda a resolver questões de natureza ortográfica e sintática, não será mais produtora a escola ensinar a estruturar e a pensar as diferentes tipologias textuais? Tome-se por exemplo o que aconteceu com o grupo que serviu de base ao estudo em LE: estes formandos evidenciaram à partida falhas relativamente à ortografia e à sintaxe. Na realização dos trabalhos com recurso à internet, essas falhas foram erradicadas das suas produções e os trabalhos revelam consciência das especificidades da tipologia textual em questão. Justificar-se-á a relevância concedida, ainda hoje, à ortografia e à sintaxe em detrimento do tempo que se dedica à prática efetiva da escrita? Ou pelo contrário o formador/professor deverá facilitar a aquisição da competência da escrita, fomentando verdadeiras atividades de escrita, tendo por base a apropriação de tipologias textuais?

Foi minha intenção desenvolver a reflexão em torno da escrita e sobretudo do seu estatuto na formação profissional, esperando suscitar o interesse para futuros trabalhos nesta área.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALONSO, Luísa *et al.* (2002). Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

BARBEIRO, Luís Filipe (2000). “Profundidade do processo de escrita”. *Educação & Comunicação*. <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf> (consultado em 16/07/07).

BARBEIRO, Luís Filipe (2002). “O processo de escrita e relação com a linguagem”, in C. Mello. *II Jornadas científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.

BARBEIRO, Luís Filipe e Luísa Álvares PEREIRA (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (colab. de Conceição Aleixo e Mariana Oliveira Pinto).

BEACCO, J.-C. (2007). *L’approche par compétences dans l’enseignement des langues*. Paris: Éditions Didier.

CABRAL, M. (2001). “A escrita na sala de aula: uma abordagem processual”. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2). Braga: GEEP- Universidade do Minho.

CABRAL, Maria Manuela (1994). “Avaliação e escrita: um processo integrado”, in F. I. Fonseca. *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

CARRAS, Catherine (2012). «Le Français, langue de communication professionnelle : méthodes et outils », disponível no endereço http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento_2012.pdf (consultado em 05/05/2014).

CARVALHO, José A. Brandão (1999). “A expressão escrita, factor de sucesso escolar”, in Paulo Feytor Pinto (org.), *Português propostas para o futuro 1 – Transversalidades*. Lisboa: APP.

CARVALHO, José A. Brandão (2002). “Tipologias do escrito: a sua aprendizagem da escrita na aula de língua materna”, in C. Mello. *II Jornadas científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.

CARVALHO, José A. Brandão (2011). “A escrita como objecto escolar – contributo para a sua (re)configuração”, in *Português, língua e ensino*, ed. de Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo. Porto: U. Porto Editorial.

COELHO, Eduardo Prado (2001) “Se o leitor escreve, tu escreves”. *Metamorfoses* (Rio de Janeiro: Cosmos - UFRJ): 2.

CORNAIRE, C. & RAYMOND, P. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE International.

COSTA, Helena. (2006). “O ensino do Francês para fins específicos: um desafio e uma aposta”, disponível no endereço

http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento_2006.pdf (consultado em 05/05/2014).

COSTA, Helena (2012). « Le Français au service du tourisme : quelles compétences, quelles pratiques ? », disponível no endereço http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/suplemento_2012.pdf (consultado em 05/05/2014).

CYR, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

DENYER, Monique (2006). « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », disponível no endereço

http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento_2012.pdf (consultado em 05/05/2014).

DESMONS, Fabienne et al. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de Classe*. Éditions Belin.

DUARTE, Isabel Margarida (1994). “O oral no escrito: abordagem pedagógica”, in *F. I. Fonseca. Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, Olívia (1994). “Escrever: da teoria à prática”, in F. I. Fonseca. *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I. (1994). “A urgência de uma pedagogia da escrita”, in F. I. Fonseca, *Gramática e Pragmática, Estudos de linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

(org.). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994.

MANGIANTE, J.M ; PARPETTE, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.

MANGIANTE, J.M, (s.d). « Français de Spécialité ou français sur objectifs spécifique : deux démarches didactiques distinctes », disponível no endereço [file:///C:/Users/Sara/Downloads/Dialnet-FrancaisDeSpecialiteOuFrancaisSurObjectifSpecifiqu-4030419%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sara/Downloads/Dialnet-FrancaisDeSpecialiteOuFrancaisSurObjectifSpecifiqu-4030419%20(1).pdf) (consultado em 05/05/2014).

MARQUES, Maria Aldina (2011). “Argumentação e(m) discursos”, ed. de Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo. Porto: U. Porto Editorial.

MARTINS, Joana (2013). “Os efeitos de diferentes práticas pedagógicas nas narrativas de alunos de 7.º e 8.º anos de escolaridade”, in PEREIRA, L. Á. e CARDOSO, I, *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros textuais*. Aveiro: UA Editora.

MELLO, Cristina (1999). “O Espaço de produção textual na prática pedagógica”, in *I jornadas científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.

MOURLHON-DALLIES, Florence, (2006). « Le Français à visée professionnel : enjeux et perspectives », disponível no endereço <http://gerflint.fr/Base/Baltique3/MourlhonDallies.pdf> (consultado em 05/05/2014).

NIZA, Sérgio (coord.) (1998). *Criar o Gosto pela Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Dep. de Educação Básica.

OSÓRIO, Claudia (2007). *Produção Textual: Gêneros de estrutura narrativa na relação leitura-escrita*. PORTO ALEGRE: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado, disponível em <file:///C:/Users/Sara/Downloads/000400602-Texto+Completo-0.pdf> (consultado em 11/11/2013).

PARPETTE, C. ; MANGIANTE, J.M, (s.d.), « Le français sur objectif spécifique ou l’art de s’adapter », disponível no endereço <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf> (consultado em 05/05/2014).

PEREIRA, Luísa Álvares (1997). “Para um ensino da escrita regulado pela avaliação”, in *Ensinar a escrever no secundário: o sentido das práticas dos professores de português*, in Paulo Feytor Pinto (org.), *Português propostas para o futuro 1 – Transversalidades*. Lisboa: APP.

PEREIRA, Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português: Didáticas e práticas*. Lisboa: Edições Asa.

PEREIRA, Luísa Álvares (2008) *Escrever com as Crianças: Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, Luísa e CARDOSO, Inês (2013). “A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores”, in PEREIRA, L. Á. e CARDOSO, I, *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros textuais*. Aveiro: UA Editora.

PINTO, Maria da Graça L. Castro (ed.) (2009). “O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos”, *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade.

RICHER, Jean-Marc, 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? », disponível no endereço <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf> (consultado em 05/05/2014).

RODRIGUES, Sónia Valente (2011). “O ensino da escrita como projecto interdisciplinar”, in *Português, língua e ensino*, ed. de Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo. Porto: U. Porto Editorial.

RODRIGUES, Sónia Valente (2011). “Produção escrita de textos refutativos no ensino secundário: uma experiência didáctica monitorizada”, ed. de Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo. Porto: U. Porto Editorial.

SANTANA, Inácia (2007). *A aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, Aida (1994). “A escrita no ensino secundário”, in F. I. Fonseca. *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, Odete (1994). “Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna”, in F. I. Fonseca. *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

TERRAS, Imane (2012). « Effets de deux séquences didactiques sur la production écrite d’un texte informatif (documentaire) en FLE: cas d’apprenants de première », disponível no endereço <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/terras.pdf> (consultado em 05/05/2014).

VILAS-BOAS, António José (2001). *Ensinar e Aprender a Escrever – por uma Prática Diferente*. Porto: Edições Asa.

VILELA, Maria Graciete (1994). “Metamorfoses no ensino da escrita: leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas”, in F. I. Fonseca. *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

NORMATIVOS CONSULTADOS

Despacho n.º 13456/2008, de 14 maio

(disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/157>).

Decreto-Lei n.º 4/98, de 08 de janeiro

(disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1998/01/006A00/01130119.pdf>).

Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho

(disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2004/07/175000000/1129611307.pdf>).

Decreto – Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro

(disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5042/DL396_2007.pdf).

Despacho n.º 18363/2008, de 9 de julho

(disponível em http://www.poph.qren.pt/upload/docs/eixos/D_18363_08_TI_3.1.1.pdf).

Despacho n.º 18361/2008, de 9 de julho

(disponível em http://www.poph.qren.pt/upload/docs/eixos/D_18361_08_TI_6.1.pdf).

ANEXOS

ANEXO 1

Ficha Informativa

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA NARRATIVA

1. ACÃO (sucessão dos acontecimentos narrados)

a) Estrutura

- ✓ Situação Inicial (introdução)
- ✓ Sucessão de acontecimentos (desenvolvimento)
- ✓ Desenlace ou situação final (conclusão)

b) Delimitação

- ✓ Aberta (o final permite desenvolvimento)
- ✓ Fechada (o final não permite desenvolvimento)

c) Relevo

- ✓ Principal (sequências narrativas mais importantes)
- ✓ Secundária (sequências narrativas menos importantes)

d) Organização das sequências narrativas

- ✓ Encadeamento (os acontecimentos são apresentados por ordem cronológica)
- ✓ Alternância (narração de duas ou mais histórias de maneira intercalada)
- ✓ Encaixe (introdução de uma ação noutra)

2. NARRADOR (entidade que narra a história)

a) Presença

- ✓ Presente ou participante
- ✓ Ausente ou não participante

b) Posição

- ✓ Objetivo (limita-se a narrar a história sem dar a sua opinião)
- ✓ Subjetivo (faz comentários e toma partidos)

3. ESPACO (localização e características do espaço onde decorrem os acontecimentos)

a) Físico: lugar ou lugares onde decorre a ação.

b) Social: características sociais do local da ação (por exemplo, um bairro social, um bairro burguês, uma aldeia são espaços que refletem diferentes características económicas e sociais).

4. TEMPO (conjunto de indicadores temporais)

a) da história: duração e identificação do tempo em que decorre a ação.

b) do discurso: ordem pela qual os acontecimentos estão narrados.

5. PERSONAGENS (os intervenientes da ação narrada)

a) Relevô

- ✓ Principal ou protagonista (desempenha o papel mais importante)
- ✓ Secundária (desempenha um papel de menor destaque)
- ✓ Figurante (não desempenha qualquer papel, mas ajuda a caracterizar os ambientes da ação)

b) Processos de Caracterização

- ✓ Direta (as características são apresentadas pelo narrador, por outras personagens ou pela própria personagem)
- ✓ Indireta (as características são deduzidas a partir do discurso e dos comportamentos das personagens)

O DISCURSO DA NARRATIVA

1. Narração

- ✓ Relato de um acontecimento ou de uma sucessão de acontecimentos.
- ✓ Predominam os verbos no pretérito perfeito e no pretérito mais-que-perfeito.

Exemplo:

Nenhum homem se salvou. O vento espalhou os gritos no clamor da escuridão selvagem, a força das braçadas desfez-se nos redemoinhos, a água tapou as bocas. Nem os que treparam aos mastros se salvaram, nem os que se meteram nos botes, nem os que nadaram para terra.

Sophia de Mello Breyner Andersen,
Saga», *Histórias da Terra e do Mar*, Lisboa, Texto, 2002, p. 81

2. Descrição

- ✓ Apresentação das características das personagens, dos espaços, etc.
- ✓ Predominam os verbos no presente e no pretérito imperfeito.

Exemplo:

Lá fora as madeiras da janela batiam, através da floresta arfava o rumor marinho da tempestade. Por entre as agulhas dos pinheiros e os ramos das bétulas perpassavam ecos, sibilâncias, gritos e, contra o céu baixo de nuvens, ressoava o longínquo tumulto da rebentação.

Ibidem, p. 80

3. Diálogo

✓ Reprodução, em discurso direto, de falas entre as personagens.

Exemplo:

- *Sóren, que notícias ouviste hoje na vila?* - perguntou Maria.

- *Más notícias.*

Ibidem, p. 80

4. Monólogo

✓ Reprodução dos pensamentos ou das falas da personagem consigo mesma.

Exemplo:

[. ..] *pensava: «Levarei para Vig esta loiça e estas especiarias para alegrar e aquecer as ceias de inverno».*

Ibidem, p. 94

Fonte: SANTIAGO, Ana e PAIXÃO, Sofia. (2013) *P9, Português 9.ºano*, Texto Editora.

ANEXO 2

GUIÃO DE LEITURA “A AIA” DE EÇA DE QUEIRÓS”

A. A morte do Rei (4 primeiros parágrafos)

1. Que oposições de sentido encontramos no primeiro parágrafo do texto?
2. Indique as palavras ou expressões que melhor caracterizam o corpo morto do rei e a receção da rainha à notícia da sua morte.
 - 2.1. Qual dessas descrições lhe parece mais impressionante? Explique porquê.
3. Quais são as consequências da morte do rei para o seu filho?
 - 3.1. Que situação agrava essas consequências?
 - 3.2. Explique o sentido da comparação usada para intensificar essa situação.
4. Que emoções são transmitidas pela interjeição “Ai!” na última frase do quarto parágrafo? De quem são essas emoções?

B. A Aia (5º, 6º e 7º parágrafos)

1. Refira as características que aproximam e afastam as duas crianças.
2. Identifique, no quinto parágrafo, a principal característica da aia e explique de que forma essa característica determinará toda a ação.
3. A crença da aia na vida no Céu condiciona a sua reação à morte do rei? Porquê?
4. Selecione a palavra que melhor sintetiza a atitude da aia perante a sua condição de escrava e justifique a sua escolha: humildade/resignação.
5. Identifique a comparação utilizada para caracterizar aquele que, também para a aia, simboliza o maior perigo para o herdeiro do reino e interprete-a.
6. Quando exclama “Pobre príncipezinho da sua alma!”, que voz está a ser assumida pelo narrador?

C. O Bastardo (8º parágrafo)

1. Indique o acontecimento que vem perturbar a frágil tranquilidade do palácio.
2. Como reagem a esse acontecimento a população da cidade, a rainha e a aia?
 - 2.1. Existirá uma antítese no comportamento das duas mulheres? Porquê?
3. Identifique a metáfora usada na caracterização do bastardo e explique-a.

4. Considerando que “roca” pode significar um instrumento para fiar ou um brinquedo, indique a aceção dessa palavra que, na sua opinião, é usada na expressão “*Uma roca não governa como uma espada*”. Justifique a sua opção.

D. A Troca (9º a 14º parágrafo)

-
1. Indique a sensação dominante da aia até ao momento em que “avistou homens”. Exemplifique a sua resposta.
 2. Que características da aia são evidentes no momento da troca das crianças?
 3. De que forma a linguagem utilizada intensifica a crueldade do bastardo?
 4. Que adjetivos são utilizados para caracterizar as duas mulheres no parágrafo 12? O que nos dizem esses adjetivos sobre as personagens?
 5. Como reage a rainha à notícia da morte do escravo?
 - 5.1. Em que passagem do texto parece o narrador repreender a rainha por essa reação?
 6. Que relação se acentua entre a “mãe ditosa” e a “mão dolorosa”?

E. A Recompensa (15º a 18º parágrafo)

-
1. Considera que a atitude da aia pode ser recompensada materialmente, como decide a rainha a pedido do povo? Justifique a sua opinião.
 2. Explícite as reações do povo e da aia perante o tesouro.
 - 2.1. Que recursos são utilizados para mostrar a grandiosidade do tesouro?
 3. Explique a razão do sorriso da aia no momento em que escolhe o seu prémio.

F. O Desfecho (19º parágrafo até ao final)

-
1. Qual é, afinal, a verdadeira recompensa da aia?
 2. O que sentiu perante este final? Justifique o seu ponto de vista.
 3. Tendo em conta a leitura de todo o conto, indique qual dos seguintes acontecimentos considera o mais impressionante. Justifique a sua escolha.

A morte do escravozinho.

A morte da aia.

Fonte: SANTIAGO, Ana e PAIXÃO, Sofia. (2013) *P9, Português 9.ºano*, Texto Editora.

ANEXO 3

Ficha de Trabalho

SINAIS DE PONTUAÇÃO E SINAIS AUXILIARES DE ESCRITA

<u>Sinais de pontuação</u>	
Ponto (final): Emprega-se fundamentalmente para assinalar o fim de uma frase. Marca uma pausa longa.	<ul style="list-style-type: none">• Eu gosto de ti.
Ponto de interrogação: Utiliza-se no final de frases interrogativas. Nos casos em que a pergunta envolve dúvida, costuma colocar-se reticências a seguir ao ponto de interrogação. Nas perguntas que envolvem surpresa, podemos juntar o ponto de interrogação com o ponto de exclamação.	<ul style="list-style-type: none">• - Quem está aí? És tu, Pedro?• - Que me diz?! O meu filho faltou à aula?!
Ponto de exclamação: Usa-se no final de frases exclamativas, de frases imperativas e depois de interjeições.	<ul style="list-style-type: none">• - Ah! Que bem que aqui se está! Desliga a música!
Dois pontos: Utilizam-se para introduzir frases em discurso direto, enumerações e a seguir à saudação que inicia uma carta.	<ul style="list-style-type: none">• O João perguntou:<ul style="list-style-type: none">- Quem quer ver o filme?• Eis o que preciso: um CD, um livro e uma régua.• Querido avô: Queria tanto ver-te!
Vírgula: Utiliza-se em vários contextos. Fixa duas das situações em que se usa: Para separar (1) os elementos de uma enumeração; (2) o vocativo.	<ul style="list-style-type: none">• Ela é simpática, bonita, estudiosa e inteligente.• Ó Rui, vem cá.
Ponto e vírgula: Usa-se (1) para separar os vários itens de uma enumeração (em leis, regulamentos, receitas...); (2) em frases longas já separadas por vírgulas.	<ul style="list-style-type: none">• Compota de figo:<ul style="list-style-type: none">- 1 kg de figos;- 1 kg de açúcar;- 100 g de manteiga.• Como acontecia todas as

	manhãs, ele chegou atrasado; e o patrão, cansado daquela atitude, ameaçou que o despediria.
Reticências: Marcam uma interrupção na frase. Podem ser usadas para exprimir hesitação, dúvida, surpresa ou reflexão.	<ul style="list-style-type: none"> • - Queria dizer-te uma coisa, mas ... não sei se sou capaz ...
Travessão: Usa-se no discurso direto para assinalar a fala de uma personagem; ou para intercalar uma palavra, uma expressão ou uma frase.	<ul style="list-style-type: none"> • - Olá! Como estás? • Zanguei-me muito - coisa rara! - e saí da sala.

Sinais auxiliares de escrita	
Aspas: Fixa duas das situações em que se utilizam: (1) no princípio e no fim de uma citação; (2) para assinalar uma palavra estrangeira, num texto manuscrito (num texto impresso, usa-se o itálico).	<ul style="list-style-type: none"> • Ele gritou "Silêncio!", mas ninguém ouviu. • Ela cantou em "<i>playback</i>".
Parênteses curvos: Empregam-se para intercalar, num texto, uma explicação, uma reflexão, um comentário.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante o filme (pouco interessante, por acaso), eles não pararam de falar.
Parênteses retos: O sinal [...] assinala a supressão de parte de um texto, de uma frase, numa citação.	<ul style="list-style-type: none"> • "A Ana [...] saiu de casa."

Fonte: COSTA, Fernanda e MENDONÇA, Luísa (2011). *Diálogos 5*, Porto Editora.

Exercícios

1. Coloque as vírgulas nas frases seguintes.

- a. Hoje tive de ir à mercearia à farmácia à lavandaria e ao talho.
- b. A chuva o vento e a neve destruíram as plantações de tomate.
- c. O Zé a Rita a Ana o Rui todos entregaram os trabalhos.

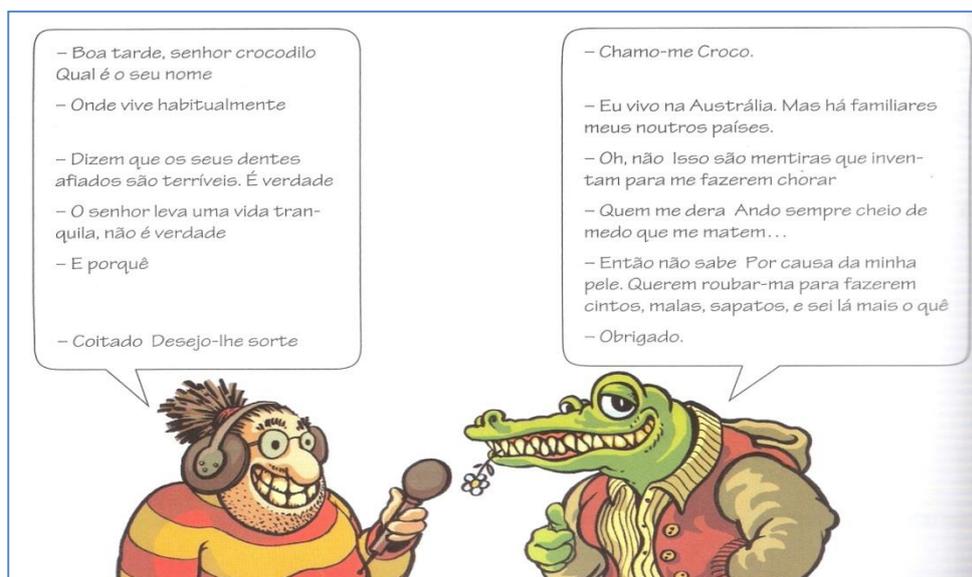
2. Explique por que razão as palavras sublinhadas nestas frases estão separadas por uma ou duas vírgulas do resto da frase.

- a. - E nunca se esqueçam, meus amigos, que a saúde é um bem precioso.
- b. - Carla, podes fazer-me um favor?
- c. Gostava tanto de te poder ajudar, meu querido filho!

3. Nas frases seguintes, coloque vírgulas e dois pontos onde fizerem falta.

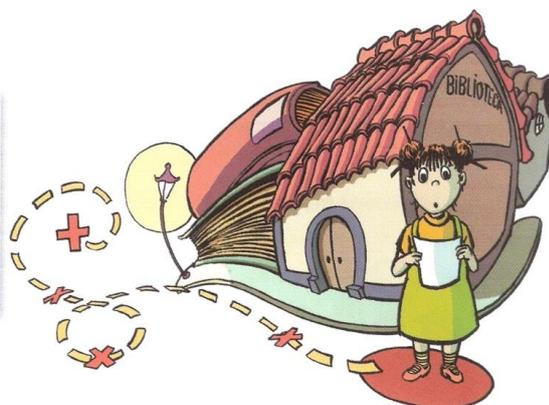
- a. - Peço-te Miguel que me deixes em paz não estou bem-disposto.
- b. Naquele momento vários sentimentos me dominaram raiva desespero angústia e desilusão.
- c. O Carlos perguntou "Ó Elsa queres ir ao cinema?"

4. Coloque os pontos de interrogação e os pontos de exclamação que retirámos desta entrevista.



5. Coloque os pontos e vírgulas nesta lista da Rita.

Não esquecer de:	
<input checked="" type="checkbox"/>	dar os parabéns à avó
<input checked="" type="checkbox"/>	entregar o livro na biblioteca
<input checked="" type="checkbox"/>	levar a camisola à Isabel
<input checked="" type="checkbox"/>	copiar o texto de Português
<input checked="" type="checkbox"/>	comprar a senha do almoço.



6. Nas frases seguintes, introduza reticências onde lhe pareça conveniente (poderá ter de substituir algum ponto por reticências).

- a. - Fui levantar o prémio que tinha ganho e deram-me uma medalha de cortiça.
- b. - Todas as manhãs, levanto-me, preparo o pequeno-almoço, lavo a loiça, faço a cama, vou às compras. E dizes que não faço nada?!
- c. - Homem, vê lá. Pensa bem no que vais fazer - preveniu o amigo. - Tu lá sabes. Mas pensa na idade. Enfim. Decide tu.

7. Complete as frases seguintes. Em todas elas terá de usar os dois pontos e as reticências.

- a. Gosto de todas as guloseimas _____
- b. No mercado, comprei imensas coisas _____
- c. Hoje trabalhámos imenso na aula _____

8. Pontue esta frase, de forma a obter um sentido diferente.

Aceito obrigado.

9. Pontue este poema (repara que o título aponta para um diálogo):

Conversa no jardim...

Diz-me lá ó jardineiro
o que tens no teu jardim
Tenho cravos tenho rosas
mas queria ter um pudim

Luísa Ducla Soares, in CD *Bando dos Gambozinos - Vinte e Cinco* (excerto)

10. Os jornalistas utilizam muitas vezes aspas nos títulos das notícias. Observe os títulos seguintes e indique, para cada caso, o motivo por que foram usadas as aspas.

- a. "Não aumentaremos os impostos"
- b. Abertura de novo "shopping" gera polémica

11. Explique por que razão se utilizaram os parênteses nesta notícia.

Japonesa perdeu violino de 60 mil euros no metro

Uma violinista japonesa perdeu o seu violino (um precioso instrumento fabricado no século XVIII) numa carruagem do metropolitano de Viena, anunciou ontem a polícia austríaca.

Diário de Notícias, 09-09-2009 (texto adaptado)

12. Pontue o texto seguinte, introduzindo, nos quadrados, os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita que foram retirados.

[...] o dono de um circo que eu conheci no ano passado passeava-se na pista vazia □ e eu tinha entrado sem bilhete □ quer dizer □ eu e uns amigos tínhamos visto um buraco na tenda e decidimos que era por ali a porta de entrada □

Só que □ uma vez lá dentro □ demos de caras com um homenzarrão que andava de cá para lá a fiscalizar o seu circo e a contar gordos maços de notas que com certeza iam para o seu bolso de gordo □ isto não é nada contra os gordos □ eu próprio não sou lá muito magro □ □ Fugimos a sete pés □ ainda por cima ouvindo o dono do circo gritar para o domador □

□ Ó Óscar □ solta o leão □ que ele tem fome de caminha tenra □

Corremos como malucos □ que o medo parece que dá asas □

E agora vejam □ acham mesmo que o domador ia soltar o leão □ Acham que o dono do circo queria que ele soltasse o leão □

Sérgio Godinho, O Pequeno Livro dos Medos, 1.ª ed., Dom Quixore, 1991 (texto adaptado)

13. Reescreve as anedotas seguintes, pontuando-as e assinalando as maiúsculas e os parágrafos.

a. o professor perguntou ao aluno se houver dez moscas em cima da mesa e tu matares uma quantas ficam fica a que eu matei respondeu o aluno

b. quando a mãe viu que o filho acabou o bolo que havia no frigorífico perguntou-lhe então tu comeste o bolo todo sem pensares na tua irmã estive sempre a pensar nela mamã estava com tanto medo que ela aparecesse antes de eu o acabar explicou o rapaz

c. quantos corações temos nós perguntou o professor ao Artur temos dois senhor professor dois espantou-se o professor sim o meu e o seu

Fonte: COSTA, Fernanda e MENDONÇA, Luísa (2011). *Diálogos 5*, Caderno de Atividades, Porto Editora.

14. Agora que já estudou e elaborou exercícios práticos acerca dos sinais de pontuação e dos sinais auxiliares da escrita, chegou a hora de colocar em prática a sua utilização numa curta produção escrita. Para tal, sugiro-lhe que proceda ao resumo escrito dos quatro primeiros parágrafos do conto “A aia”, de Eça de Queirós.

ANEXO 4

GUIÃO DE LEITURA DO CONTO “JESUS”, DE MIGUEL TORGA

1. Quem são as personagens deste breve conto?

1.1. Onde se encontram? E em que momento do dia?

2. O menino, durante a ceia, pronuncia a frase “Sei um ninho!”.

2.1. Indique:

a) a primeira reação da mãe;

b) a primeira reação do pai;

c) o que o menino fez para que o pai lhe desse atenção.

3. O rapaz conta, então, o que lhe aconteceu. Organize as ações desta personagem.

O menino:

✓ prendeu a ovelha a uma giesta.

✓ reparou que no ninho só havia um ovo.

✓ viu sair um pintassilgo de um cedro.

✓ descansou três vezes durante a subida.

✓ pôs com todo o cuidado o passarinho no ninho e desceu.

✓ pegou no ovo e deu-lhe um beijo.

✓ trepou devagar pela árvore.

✓ olhou para os ramos e descobriu o ninho num galho.

✓ subiu a parte final apenas com a ajuda das mãos.

✓ viu a casca do ovo estalar e sair de lá um pintassilgo depenado.

4. À medida que o menino conta a sua história, os pais vão tendo reações diversas.

Indique as passagens do texto que demonstram que ficaram:

a) preocupados quando ele disse que trepara pela árvore;

b) extremamente receosos à medida que ele contava a subida até ao cimo da árvore;

c) apavorados quando o menino contou que, sem se agarrar a nada e esquecido do perigo, pegara no ovo.

5. Repare nesta passagem do conto:

“E o pequeno ia subindo, O cedro era enorme, muito grosso e muito alto. E o corpito, colado a ele, trepava devagar, metade de cada vez. Firmava primeiro os braços; e só então as pernas avançavam até onde podiam. Aí paravam, fincadas na casca rija.”

5.1. Saliente a importância da utilização do diminutivo “corpito”, tendo em conta o elemento a que se opõe.

5.2. Retire as expressões que nos mostram que o menino subia gradualmente e com dificuldade.

6. Releia o antepenúltimo parágrafo do texto.

6.1. Indique a atitude do menino que traduz o seu afeto em relação ao ovo.

6.2. Aponte o efeito desse gesto de amor.

6.3. Refira por que razão esta experiência foi para ele uma maravilha.

7. Miguel Torga escolheu para título deste conto “Jesus”. Proceda ao levantamento de todas as expressões presentes no texto que nos remetam para personagens/locais bíblicos.

7.1. Proponha uma explicação para o título do texto.

8. Atente no poema abaixo apresentado.

SEGREDO

Sei um ninho.

E o ninho tem um ovo.

E o ovo, redondinho,

Tem lá dentro um passarinho

Novo.

Mas escusam de me atentar:

Nem o tiro, nem o ensino:

Quero ser um bom menino

E guardar

Este segredo comigo.

E ter depois um amigo

Que faça o pino

A voar...

Miguel Torga, *Diário VIII*, Edição do Autor .

8.1. Redija um parágrafo em que fale do assunto deste texto poético, estabelecendo uma relação entre o conto do mesmo autor, referindo:

- ✓ o assunto;
- ✓ narrador/sujeito poético;
- ✓ palavras do menino em discurso direto (conto) e o primeiro verso do poema;
- ✓ atitude do menino e do sujeito poético perante a descoberta.

9. Imagine que, no final do relato do menino, os pais tinham conversado com ele. Redija esse diálogo, respeitando as indicações dadas relativamente a cada ato de fala:

- ✓ Pai (*proibindo e ameaçando*)
- ✓ Filho (*explicando*)
- ✓ Mãe (*pedindo*)
- ✓ Filho (*prometendo*)
- ✓ Pai (*explicando*)
- ✓ Filho (*pedindo desculpa*)

Fonte: SERPA, Ana *et al.*, (2011) *Língua Portuguesa 7*, Areal Editores.

ANEXO 5

Ficha de Trabalho

O VERBO

- **Número, Pessoa, Tempo e Modo**

O verbo é uma palavra variável. Varia em:

- **número:** singular (estudo) e plural (estudamos)
- **pessoa:** primeira, segunda e terceira
(eu) estudo → 1ª pessoa ← (nós) estudamos
(tu) estudas → 2ª pessoa ← (vós) estudaís
(ele) estuda → 3ª pessoa ← (eles) estudam
- **tempo:** presente, pretérito (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) e futuro
- **modo:** indicativo, conjuntivo, condicional, imperativo, gerúndio, particípio e infinitivo.

Exemplo: Estudaremos depois do treino.

A forma verbal “estudaremos” encontra-se flexionada (isto é, varia) em tempo (futuro), modo (indicativo), pessoa (primeira) e número (plural).

As formas verbais do infinitivo, do gerúndio e do particípio são antecedidas por verbos auxiliares, formando complexos verbais:

- Infinitivo pessoal: Ela está a escrever um romance.
- Gerúndio: Ele vai fazendo o trabalho lentamente.
- Particípio: Ele tem usado roupa nova.

☆ Observa que, nos três exemplos apresentados, o infinitivo, o gerúndio e o particípio fazem parte de um complexo verbal (está a escrever/vai fazendo/tem usado).

☆ A marcação da flexão em pessoa e número é feita no verbo auxiliar.

O infinitivo pode aparecer conjugado em pessoa e em número: infinitivo pessoal.

Exemplo: A mãe pediu para *chegarmos* cedo.

Clarificação:

TEMPOS

- ✓ O **presente** indica um facto atual, uma ação habitual ou uma verdade universal; pode ter um sentido de passado (presente narrativo ou histórico) e de futuro, dando aos acontecimentos vivacidade e atualidade.
- ✓ O **pretérito imperfeito** marca o aspeto durativo ou a frequência; indica que um facto passado durava ou era habitual e presente quando um outro se realizou. É também frequente em usos de cortesia.
- ✓ O **pretérito perfeito** refere a ação passada.
- ✓ O **pretérito mais-que-perfeito** indica uma ação anterior a outra já passada.
- ✓ O **futuro** indica um facto que se situa num tempo posterior ao do ato da fala.

MODOS

- ✓ O **indicativo** representa, muitas vezes, a ação em que os factos se apresentam como certos e reais.
- ✓ O **conjuntivo** pode remeter para uma possibilidade, um desejo, uma eventualidade.
- ✓ O **imperativo** exprime uma ordem, um pedido ou um conselho e exortação.
- ✓ O **condicional** pode sugerir um facto dependente de uma condição, embora nem sempre como “Ele disse que *chegaria* tarde”. Neste caso, tem valor temporal.

FORMAS NOMINAIS

- ✓ O **infinitivo** exprime estados ou situações dinâmicas em abstrato.
- ✓ O **gerúndio** indica continuidade.

Conjugações:

- **1ª conjugação:** verbos de tema em *-a* (infinitivos em *-ar*) → amar, picar, zangar,...
- **2ª conjugação:** verbos de tema em *-e* (infinitivos em *-er*) → beber, ter, dizer,...
- **3ª conjugação:** verbos de tema em *-i* (infinitivos em *-ir*) → sorrir, sentir, dormir,...

Nota: O verbo *pôr* (e os seus derivados *repor*, *depor*, *impor*,...) é uma exceção. No latim, aquele verbo pertencia à 2ª conjugação: “*poner*”.

Conjugar um verbo é indicar todas as suas formas, isto é, todos os tempos, modos, pessoas e números em que esse verbo se flexiona.

Verbos Regulares e Irregulares

Observa os verbos comer e fazer conjugados em algumas das suas formas:



No verbo *comer*, o radical [*com*] mantém-se em todas as formas – é um verbo regular.

No verbo *fazer*, o radical [*faz*] não se mantém em todas as formas – é um verbo irregular.

Subclasses

⇒ **Verbo Principal** – o verbo principal pode ser:

- 1) **Verbo intransitivo**: não exige a presença de complementos.

Exemplos:

Ele adoeceu.

O filho da Rita nasceu.

O Ricardo chorou.

- 2) **Verbo Transitivo**: exige a presença de um ou mais complementos.

Exemplos:

Ele pediu um beijo à Ana.

A Luísa comprou três livros.

Os meus pais vão ao teatro.

- 3) **Verbo transitivo direto e indireto**: exige a presença de dois complementos, um com a função sintática de complemento direto e outro com a de complemento indireto ou oblíquo

Exemplos:

A Eva deu o livro à Sofia.

A Teresa colocou os livros na estante.

O Carlos pôs o telemóvel.

⇒ **Verbo Auxiliar:** este verbo surge antes de um verbo principal, formando com ele um complexo verbal. Alguns verbos auxiliares (ter e haver) são usados para formar os tempos compostos.

Exemplos:

Ele tem estudado muito.

Exercícios

1. Em cada conjunto de palavras, apenas uma não pertence à classe dos verbos. Coloca um círculo à volta do intruso, em cada caso.

a) viajar • singular • chorar • pintar • enviar

b) morrer • correr • sofrer • mulher • chover

c) partir • sorrir • mártir • tossir • possuir

2. Indica os infinitivos e a conjugação a que pertencem os verbos que retirámos deste poema e que colocámos na grelha.

	Infinitivo	Conjugação
guarda	guardar	1 ^a
é		
tomando		
crece		
abre		
dorme		
sobe		
rodopiando		
vou		
voar		

3. Escreve as palavras que procurarias no dicionário se não soubesses o significado dos verbos destacados nas frases seguintes:

- a) Não **percebo** nada do que estás a **dizer**.
- b) Não te **ouço**: **fala** mais alto.
- c) Quem **quer** este livro que eu **comprei**?

3.1. Em que forma se encontram os verbos no dicionário?

4. Copia as palavras deste estrangeiro, mas substitui os infinitivos destacados pelas formas verbais adequadas.

*Eu **adorar** o vosso país. Ele **ter** muito sol e praias magníficas e as pessoas **ser** muito simpáticas. Para o ano, eu **voltar** e **vir** com mais amigos.*

5. Indica o modo em que se encontra o verbo destacado em cada uma das vinhetas.



6. Em cada uma das frases, preenche os espaços com o verbo indicado, num dos tempos do passado (pretérito perfeito simples, imperfeito ou mais-que-perfeito simples do indicativo).

- a) Ontem, eu _____ (**acabar**) os trabalhos em meia hora.
- b) Ela _____ (**dormir**) quando eu cheguei a casa.
- c) Quando ele era pequeno, _____ (**ir**) todos os domingos a casa da avó.
- d) O miúdo ainda não _____ (**terminar**) os trabalhos quando a mãe o chamou para a mesa.
- e) O público _____ (**aplaudir**) entusiasticamente no final da peça.
- f) Quando eu saí do escritório, ela ainda não (**enviar**) _____ a cartas.

7. Reescreve o texto, colocando os verbos destacados no **futuro simples do indicativo**, conforme o exemplo.

O cadeirão casou com a cadeirinha.

Nasceu o banco. E o banco **disse**:

- Não **quero** ser cadeirão, não quero ser cadeirinha. Toda a minha intenção **é** ser banco de cozinha.

Adeus, ó pai cadeirão.

Adeus, ó mãe cadeirinha.

Mário Castrim, *Histórias com Juízo*,
4ªed., Ed. Caminho, 1993

8. Completa as frases com o **pretérito imperfeito do conjuntivo** dos verbos entre parênteses.

- a) Se a Rita _____ (**estudar**), seria boa aluna.
- b) Se todos _____ (**ajudar**), o trabalho ficaria concluído.
- c) Se nó _____ (**ganhar**) a lotaria, viajaríamos todos os anos.
- d) Ele disse que telefonaria, se _____ (**chegar**) cedo.
- e) Ó Miguel, tu talvez _____ (**dever**) cortar um pouco o cabelo.

9. Escreve quatro frases, iniciando-as pela forma indicada e completando-as com verbos no presente do conjuntivo, conforme o exemplo.

Para que **haja** bom ambiente na escola...

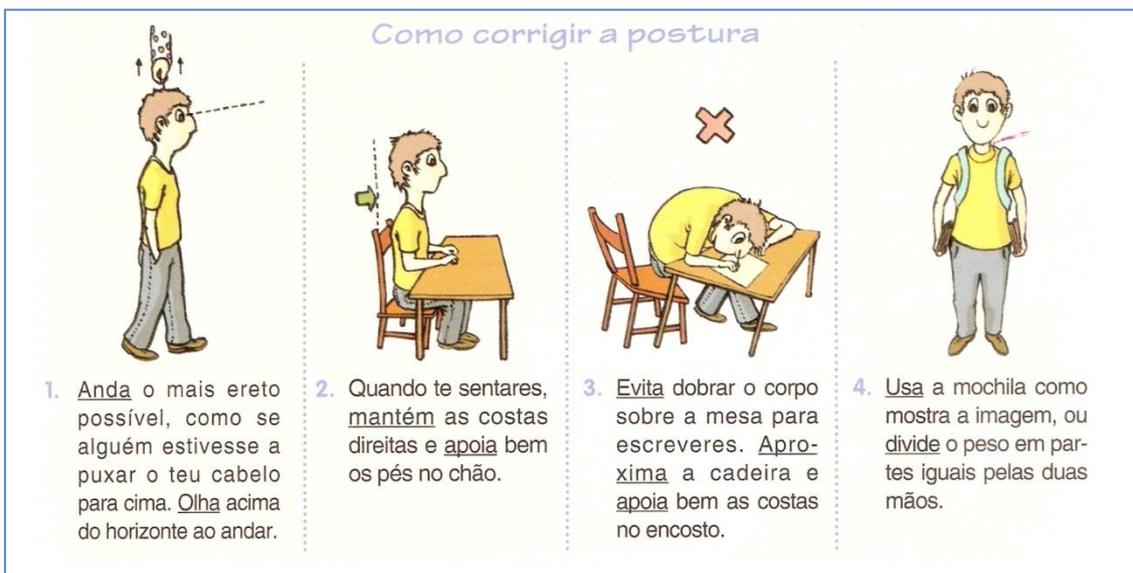
...é necessário que todos **sejamos** amigos.

10. Escreve quatro frases, iniciando-as pela forma indicada e completando-as com verbos no condicional, conforme o exemplo.

Se eu tivesse poderes especiais ... **acabaria** com todas as injustiças.

11. Lê os seguintes conselhos:

Como corrigir a postura



1. Anda o mais ereto possível, como se alguém estivesse a puxar o teu cabelo para cima. Olha acima do horizonte ao andar.
2. Quando te sentares, mantém as costas direitas e apoia bem os pés no chão.
3. Evita dobrar o corpo sobre a mesa para escreveres. Apro-xima a cadeira e apoia bem as costas no encosto.
4. Usa a mochila como mostra a imagem, ou divide o peso em partes iguais pelas duas mãos.

11.1. Todas as formas verbais sublinhadas se encontram no mesmo o **modo**. Indica-o e explica por que razão foi utilizado.

Modo ⇒

Razão do seu uso ⇒

12. Nas frases seguintes, destacámos **complexos verbais**. Sublinha o **verbo principal** com um traço e, com dois traços, o **verbo auxiliar**.

- a) Eu tenho dormido mal por causa do barulho.
- b) O professor tinha pedido dois textos por período.
- c) A Ana já terá acabado o curso de Medicina?
- d) Ele tem comprado livros sempre que lhe dão dinheiro.

13. Observa os verbos destacados nas frases colocadas por baixo das vinhetas.



O chapéu de Spirou fugiu.



Um rapaz apanhou o chapéu de Spirou.

Tome & Janry, ob. cit.

13.1. Completa as frases seguintes, escolhendo uma das opções apresentadas entre parênteses e justificando a tua escolha.

⇒ O verbo fugir é um verbo _____ (transitivo/intransitivo) porque _____

⇒ O verbo apanhar é um verbo _____ (transitivo/intransitivo) porque ____

14. Completa a flexão de cada um dos seguintes verbos irregulares.

LER (presente do indicativo)	PERDER (presente do indicativo)	DIZER (presente do indicativo)
Eu <i>leio</i>	Eu	Eu
Tu	Tu	Tu
Ele	Ele <i>perde</i>	Ele
Nós	Nós	Nós
Vós	Vós	Vós <i>dizeis</i>
Eles	Eles	Eles
FAZER (presente do conjuntivo)	DAR (presente do conjuntivo)	ESTAR (presente do conjuntivo)
Eu	Eu	Eu <i>esteja</i>
Tu <i>faças</i>	Tu	Tu
Ele	Ele	Ele
Nós	Nós	Nós
Vós	Vós <i>deis</i>	Vós
Eles	Eles	Eles

Fonte:

COSTA, Fernanda e MENDONÇA, Luísa (2011). *Diálogos 5*, Caderno de Atividades, Porto Editora.

MOREIRA, Vasco e PIMENTA, Hilário (2014). *Gramática de Português – 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, Porto Editora.

ANEXO 6

GUIÃO DE LEITURA DO CONTO “A GALINHA”, DE VERGÍLIO FERREIRA

1. O texto pode dividir-se em três momentos principais:

- a) a ida à feira e a discórdia entre os pais e os tios do narrador;
- b) a formação de partidos e os conflitos na aldeia;
- c) a tomada de posse da herança do narrador, após a morte dos pais.

1.1. Delimita-os.

2. “[...] minha mãe pôs fim ao sermão por não gostar de trovoadas [...]”.

2.1. Esclarece de que “sermão” se trata.

2.2. Indica um sinónimo de “trovoadas” no contexto em que esta palavra surge.

2.3. Explica de que forma a “mãe pôs fim ao sermão”.

3. Com base no 15º parágrafo do texto, indica o motivo pelo qual quer o pai quer o tio não intervieram na discussão das esposas.

4. Demonstra que o facto de a mãe ter levado as duas galinhas para casa reacendeu a discussão entre as duas mulheres.

5. Salaria duas características psicológicas da tia responsáveis pelo conflito entre as duas mulheres.

6. “E chegada a coisa a este ponto, era altura de se formarem partidos [...]”.

6.1. Explicita a expressão “chegada a coisa a este ponto”.

6.2. Esclarece os sentimentos que propiciaram a formação de “partidos”.

6.3. Sintetiza, numa frase, as consequências deste incidente na aldeia.

7. Ao contar os confrontos entre a população, o narrador é bastante irónico, revelando mesmo algum sentido de humor.

7.1. Transcreve dois exemplos de ironia manifestados pelo narrador.

8. “Então, com um ódio reforçado, fui-me à galinha de martelo no ar.”

8.1. Calcula o período de tempo aproximado que decorrer entre a compra das galinhas e a destruição desta.

8.2. Identifica os recursos de que o narrador se serviu para contar a sua história.

- a) Omitiu acontecimentos.
- b) Divagou.
- c) Sumariou.
- d) Teceu reflexões.

9. Atenta, agora, no narrador.

9.1. Classifica-o quanto à presença.

9.2. Reescreve a passagem do texto desde “Como eu era o único herdeiro [...]” até “[...] porque sou ateu.” como se de um narrador de 3ª pessoa se tratasse.

10. Atribui um título diferente ao texto, justificando a tua resposta.

Fonte: AMARO, Alice. (2013) *Novas Leituras 9*, ASA.

ANEXO 7

Ficha de Trabalho

O DISCURSO DIRETO E O DISCURSO INDIRETO

O **discurso direto** caracteriza-se pela reprodução do discurso das personagens, sendo, geralmente, assinalado na escrita através do uso de marcas gráficas como os dois pontos, o parágrafo, o travessão,...; e introduzido por verbos como *afirmar, declarar, acrescentar, concluir, perguntar, responder, retorquir*, entre muitos outros.

No **discurso indireto** o enunciado relatado é reproduzido através de verbos como os citados anteriormente, quase sempre seguidos das conjunções *que* ou *se*, que introduzem orações subordinadas substantivas completivas.

E perguntou quanto custava. A mulher disse que vinte mil réis, minha tia começou aos berros, que aquilo só se o fosse roubar, e a mulher vendeu-lhe uma outra igual por sete mil e quinhentos.

Contos, “A Galinha”, Vergílio Ferreira

Na passagem do discurso direto para o indireto, e vice-versa, de acordo com o enunciado, opera-se uma série de transformações no enunciado relatado, como se mostra na tabela que se segue.

<u>Discurso Direto</u>	<u>Discurso Indireto</u>
Cita-se textualmente o discurso enunciado, usando as marcas gráficas que lhe são próprias.	O enunciado é reproduzido por meio de uma frase subordinada, ficando sujeito a reformulações.
Tempos e modos verbais: Presente do indicativo Pretérito perfeito do indicativo Futuro do indicativo Modo imperativo Presente do conjuntivo Futuro do conjuntivo	Tempos e modos verbais: Pretérito imperfeito do indicativo Pretérito mais-que-perfeito do indicativo Condicional Modo conjuntivo (ou infinitivo) Pretérito imperfeito do conjuntivo Pretérito imperfeito do conjuntivo
Pronomes Pessoais	Pronomes Pessoais

Eu, tu, nós, vós Me, te, nos, vos	Ele, ela, eles, elas o/os, a/as, lhe, lhes, se
Determinantes/pronomes possessivos Meu/meus, minha/minhas, teu/teus, tua/tuas, nosso/nossos, nossa/nossas, vosso/vossos, vossa/vossas	Determinantes/pronomes possessivos Seu/seus, sua/suas

Determinantes/pronomes demonstrativos Este/estes, esta/estas, esse/esses, essa/essas Isto, isso	Determinantes/pronomes demonstrativos Aquele/aqueles, aquela/aquelas Aquilo
Advérbios e expressões que remetem para a noção de lugar/tempo Aqui, cá, daqui, aí Já, agora Hoje Ontem Amanhã Logo	Advérbios e expressões que remetem para a noção de lugar/tempo Aí, acolá, além, dali, lá Então, naquele momento Naquele dia No dia anterior, na véspera No dia seguinte Depois
Utilização do vocativo, interjeições, entre outras marcas próprias da oralidade.	As marcas da oralidade desaparecem; o vocativo é omitido ou, então, passa a desempenhar a função sintática de complemento indireto.
Exemplo - Que foi? – perguntou ele. - As pessoas perceberam – murmurou a irmã. - É melhor saírem pela porta do pátio – disse o padre. - É a mesma coisa – volveu a irmã. – Está toda a gente à janela. In <i>Contos Completos</i> , “Sesta de Terça-Feira”, Gabriel García Márquez	Exemplo Ele <i>perguntou o que fora/tinha sido</i> e a irmã <i>murmurou que</i> as pessoas perceberam/tinham percebido . O padre <i>disse que era</i> melhor que saíssem pela porta do pátio. A irmã <i>volveu que era</i> a mesma coisa. Estava toda a gente à janela.

Fonte: AMARO, Alice. (2013) *Novas Leituras 9*, ASA.

EXERCÍCIOS DE CONSOLIDAÇÃO

Discurso Direto e Discurso Indireto

1. Considera as frases seguintes.

- a) – Os meus pais e os meus tios gostam de ir à feira. – afirmou o narrador.
- b) – Tem uma galinha maior do que esta? – perguntou a mãe à feirante.
- c) – Eu compro a galinha se fizer um preço mais baixo. – declarou a tia.
- d) – A tua galinha tem o bico mais perfeito. – disse a tia.
- e) – Se achas que esta é mais perfeita, fica com ela! – exclamou a mãe.
- f) – Será que tu não vês que as galinhas são diferentes? – continuou a tia.
- g) – Eu sei que tu trocaste a minha galinha. – teimou a tia.
- h) – Isso não é verdade! Eu nunca faria tal coisa! – defendeu-se a mãe.

1.1. Passa para o discurso indireto as frases anteriores.

2. Passa para o discurso direto as frases a seguir apresentadas.

- a) Os pais perguntaram se eles os acompanhavam ou se ficavam mais um pouco.
- b) A tia pediu à mãe que levasse a galinha com ela.
- c) A mãe declarou que a tia cobiçava tudo o que era dos outros.
- d) O pai perguntou o que tinha acontecido.
- e) A tia disse ao pai que a mulher dele sempre tinha sido mentirosa.

3. Repara na seguinte prancha de BD do Calvin.



In Calvin & Hobbes. Páginas de Domingo 1985-1995, Bill Watterson, Gradiva, 2010

3.1. Na primeira fala, o Calvin emprega o:

- a) discurso direto b) discurso indireto

3.2. Reescreve-a no discurso contrário àquele que assinalaste.

3.3. Reescreve as restantes falas de Calvin e Hobbes no discurso indireto.

Fonte: AMARO, Alice. (2013) *Novas Leituras 9*, Caderno de Exercícios, ASA.

ANEXO 8

GUIÃO DE LEITURA DO CONTO “IN EXCELSUM”, DE MÁRIO DE CARVALHO

1. Na firma Rainbow & Sunshine “trabalhava certo escriturário”. (linhas 1–2)
 - 1.1. Caracteriza o desempenho profissional do escriturário.
2. “Uma ocasião, João Mendes chegou invulgarmente cedo.” (linha 10)
 - 2.1. Comprova que, na manhã supracitada, há uma ligeira alteração na rotina diária da personagem.
 - 2.2. Identifica o estado de espírito do escriturário nessa manhã e a causa do mesmo. Apoia a tua resposta em dados textuais.
3. A estabilidade da ordem dos acontecimentos é interrompida, dando lugar a uma série de acontecimentos insólitos.
 - 3.1. Organiza de 1 a 8 as afirmações que se seguem, de acordo com a sequência lógica das peripécias que o escriturário protagoniza no texto.

	Certo dia, o elevador parou, a parede desapareceu e o homem enfrentou com dificuldade a luminosidade brilhante, quase opaca.
	Em dado momento, as luzes ficaram mais fracas; depois, aumentaram de intensidade, projetando todas as cores do arco-íris.
	Posteriormente, ficou muito quente, o homem tirou o casaco, enquanto o elevador subia regular e suavemente.
	Por um tempo indeterminado, o elevador manteve a ascensão acelerada.
1	Quando João Mendes se apercebeu de que tinha passado o 17.º andar, premiu o botão de emergência do elevador que subia extremamente rápido.
	Entretanto, o homem descontrolou-se e, aos gritos, pontapeava e a esmurrava o elevador, que continuava a subir em ritmo acelerado.
	A certa altura, começou a ficar muito frio e o homem, agachado, procurou agasalhar-se com o casaco.
	De seguida, instalaram-se diversos ruídos no elevador.

4. “Ter-se-iam passado anos ou séculos.” (linha 42)
 - 4.1. Refere os vários sentimentos que o homem vai experimentando ao longo de todo o tempo que se passou.
5. Identifica, nas expressões a seguir apresentadas, o significado da expressão latina que corresponde ao título do texto, justificando a tua opção.

Em extremo

Em elevação

Ao alto/Ao céu

Nas alturas

Fonte: AMARO, Alice. (2012) *Novas Leituras 8*, ASA.

ANEXO 9

Coesão e Coerência Textuais

Coesão Textual: conjunto de “mecanismos linguísticos que marcam a continuidade de sentido textual” (ou progressão temática).

Coerência Textual: globalidade de sentido para a qual contribuem as regras linguísticas, textuais e pragmáticas que participam na construção do texto.

Se os textos não forem construídos respeitando essas regras, tornam-se incoerentes.

CONSTRUIR A COESÃO

1. Coesão frásica ⇒ processo que assegura a unidade entre os diferentes elementos linguísticos de uma frase simples ou de uma oração.

Exemplo: A frase *O Pedro deu as informações ao seu amigo* é um exemplo de frase coesa porque:

- a) Os seus constituintes seguem a ordem sintática da língua portuguesa – sujeito/predicado verbal/complementos;
- b) Respeita os princípios de concordância: determinante e nome, masculino e singular, que constituem o sujeito da frase, concordam com o verbo que é também singular.

2. Coesão interfrásica ⇒ processo que assegura a articulação de orações, frases e parágrafos entre si.

2.1. Nas frases complexas a articulação interfrásica é assegurada por coordenação ou subordinação e pelos advérbios conetivos.

Conetores	
Coordenação	Subordinação
✓ O João viajou de avião e o Carlos partiu de automóvel.	✓ O João ia-se embora, porque já estava cansado.
✓ O Pedro queria descansar, mas não o deixaram.	✓ Logo que saiu de casa, o João viu os três amigos.
✓ O João ajudava o Pedro ou socorria outro rapaz.	

2.2. No interior do parágrafo e de outros segmentos de texto a coesão pode ser construída através de marcadores variados.

Marcadores Textuais/Discursivos	
Estruturadores de Informação	<p>Comentadores: pois bem, dito isto, assim sendo,...</p> <p>Ordenadores: De abertura: em primeiro lugar, primeiramente, por um lado, ... De continuidade: em segundo lugar, por outro lado, igualmente, de igual modo, ... De fechamento: por último, em último lugar, finalmente, ...</p> <p>Digressivos: a propósito, por falar em/nisso,...</p>
Conectores	<p>Aditivos: e, não só...mas também, além disso, ...</p> <p>Consecutivos: portanto, por isso, por conseguinte, ...</p> <p>Argumentativos: porque, já que, uma vez que, ...</p> <p>Contra-argumentativos: contudo, pelo contrário, não obstante,...</p> <p>Concessivos: apesar de, embora, ...</p>
Reformuladores	<p>Explicativos: ou seja, isto é, a saber, ...</p> <p>Retificativos: ou seja, ou, ou antes, dito de outra forma/maneira,...</p> <p>De distanciamento: em todo o caso, de qualquer modo,...</p> <p>Recapitulativos: em suma, em resumo, em síntese,...</p>
Operadores Argumentativos	<p>De reforço argumentativo: de facto, com efeito, ...</p> <p>De exemplificação/concretização: por exemplo, em concreto, em particular, ...</p>
Organizadores de Tempo e Espaço	<p>De espaço: à direita, à esquerda, em frente, atrás, mais adiante, ao longe,...</p> <p>De tempo: antes, depois, mais cedo, mais tarde, ...</p>

Fonte: AMARO, Alice. (2012) *Novas Leituras 8*, ASA.

ANEXO 10

Atividade de Produção Escrita Final

São muitas as situações sobre as quais podemos contar uma história. No seguimento do estudo do conto “*In Excelsum*”, de Mário de Carvalho, apresenta-se uma proposta para desenvolver uma atividade de produção escrita. Escreva o seu texto, em grupos de dois elementos, seguindo as orientações dadas. Este texto será divulgado no *site* da empresa ou num livro de contos do grupo de formação.

Proposta de Tema: Imagine que se encontra dentro de um elevador e que este, em vez de parar no andar que pretendia sair, continua a subir descontroladamente.

Num texto cuidado e com um máximo de 200 palavras, narre esse episódio descrevendo a sua possível reação.

Para construir o seu texto, deverá ter em consideração as etapas a seguir referidas.

Etapa 1 - Planificação

Defina os seguintes elementos:

- ✓ Assunto da história que vai (pense na situação que vai criar e no modo como a vai resolver);
- ✓ Objetivos da sua narrativa (emocionar, divertir,...);
- ✓ Ambiente recriado (misterioso, assustador, fantástico,...);
- ✓ Sequência dos acontecimentos (recorde o esquema elaborado a propósito do conto “*In Excelsum*” onde constam as sequências do mesmo, verificando os processos utilizados: acrescento de informação de parágrafo em parágrafo, criação de suspense,...);
- ✓ Personagens e suas características (recorde a forma como as personagens são caracterizadas no conto “*In Excelsum*”);
- ✓ Tempo e espaço (recorde o levantamento dos indicadores temporais e espaciais efetuado a propósito do estudo dos contos abordados. Deverá ter em atenção os tempos e modos verbais que predominam no texto narrativo).Características do narrador (participante ou não participante).

Etapa 2 - Textualização

Escreva o seu texto:

- ✓ Utilize marcadores discursivos/conectores;
- ✓ Use expressões diversificadas para assinalar a passagem do tempo (anos mais tarde, mais tarde, no dia seguinte) e para situar os acontecimentos no espaço (no jardim, no elevador, no arranha céus, no Alto, no céu,...);
- ✓ Caracterize as personagens e os sentimentos por elas vivenciados;
- ✓ Caracterize os espaços onde decorre a ação;
- ✓ Escreva diálogos entre as personagens;
- ✓ Conclua a sua narrativa (Finalmente..., E assim termina a história,...).

Etapa 3 – Revisão

- ✓ Verifique se a história está escrita de modo a interessar os leitores e se possui todas as informações necessárias para ser entendida.
- ✓ Não se esqueça de fazer uma revisão para verificar a ortografia, a pontuação e a estrutura das frases e dos parágrafos.

ANEXO 11**QUESTIONÁRIO**

O presente questionário está a ser realizado no âmbito do Seminário de Português, inserido no Mestrado em Ensino do Português e do Francês no 3º CEB e no Secundário.

O seu objetivo é aferir de que forma os adultos que frequentaram a ação onde foi implementado o estudo empírico vivenciaram o processo de ensino aprendizagem da escrita em percursos anteriores.

1. Indique a sua idade.

Entre 15 e 25

Entre 45 e 55

Entre 25 e 35

Entre 55 e 65

Entre 35 e 45

Acima de 65

2. Indique o grau de escolaridade que possui.

1º CEB

3º CEB

2º CEB

Secundário

Outro

3. Está a terminar uma ação de formação. Antes desta experiência, quando tinha sido a sua última experiência escolar e/ou de formação.

Há menos de 5 anos

Há mais de 10 anos

Há mais de 5 anos

Há 15 anos

Há 10 anos

Há mais de 15 anos

4. Recorda-se de que forma o/a professor/a de Português trabalhava a competência da escrita em sala de aula/formação?

Sim

Não

5. Se respondeu sim na questão anterior, indique pelo menos dois tipos de exercícios que costumava realizar no sentido de trabalhar esta competência.

Resposta a questionários dirigidos

- Composições de tema livre
- Composição com tema indicado
- Recontos escritos de textos lidos

6. Recorda-se se o seu/sua professor/a de Português dedicava aulas exclusivamente à prática da escrita?

- Dedicava
- Não dedicava

7. Alguma vez, antes de frequentar esta formação/módulo, tinha trabalhado a escrita na sua dimensão processual (planificação, textualização e revisão)?

- Sim
- Não

8. Ao longo das 200h do módulo de Linguagem e Comunicação houve preocupação constante em trabalhar a escrita, tendo sido aplicada uma sequência didática com esse objetivo. Considera que esta experiência foi:

- Inútil
- Pouco útil
- Útil
- Muito útil

9. Considera que o tempo dedicado a atividades de escrita foi:

- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Excessivo

10. Que tipo de atividade de escrita prefere?

Interpretação de texto (pergunta/ resposta)

Produção escrita

Escrita colaborativa

11. Como classifica as atividades de escrita desenvolvidas ao longo das sessões?

Desinteressantes

Pouco interessantes

Interessantes

Muito interessantes

12. Em que fase da produção escrita sente mais dificuldades?

Planificação

Textualização

Revisão

13. Quais são, para si, as maiores dificuldades na produção escrita?

Organizar ideias

Compreender o que é solicitado

Criatividade

14. Costuma proceder à revisão dos seus textos?

Nunca

Às vezes

Sempre

15. Na sua opinião, a abordagem que foi feita ao longo das sessões foi positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da sua competência escritural?

Sim

Não

16. Considera que a abordagem utilizada despertou em si a motivação para a leitura e para a escrita de textos literários?

Sim

Não

Muito obrigada pela sua colaboração! ☺

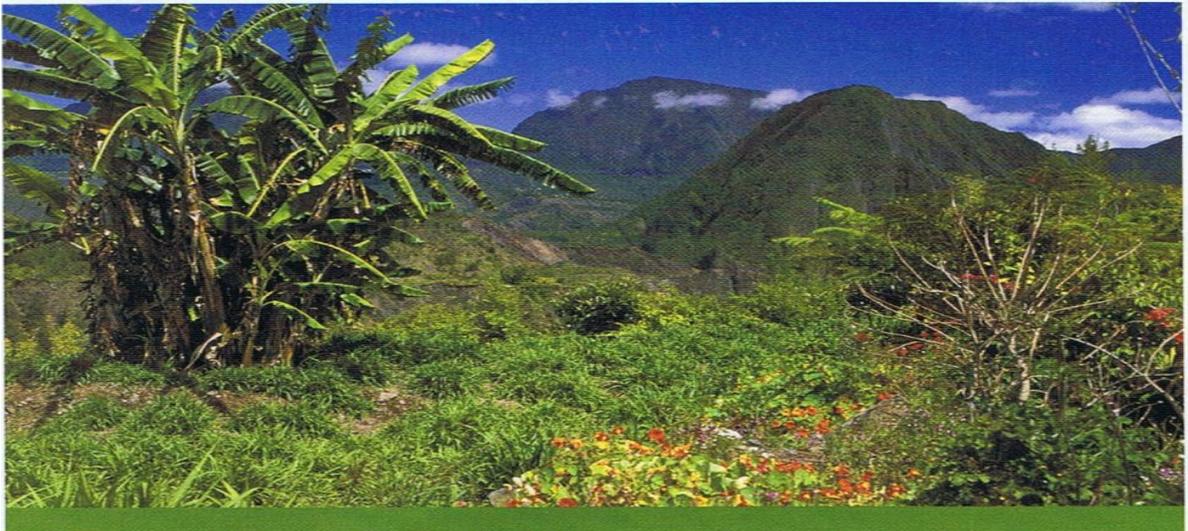
ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

De acordo com as respostas dadas, pode-se considerar que os formandos reconheceram a utilidade da SD e que através deste trabalho sistemático e coerente aperfeiçoaram a sua competência escrita, admitindo, na sua maioria que, em percursos anteriores não tinham trabalhado esta competência com tanta intensidade e que a escrita abordada enquanto processo aprendível e ensinável constituiu para eles uma novidade. É de salientar que a grande parte dos elementos do grupo saiu da escola ou de contexto formativo há mais de cinco anos, sendo que alguns não contactam com a escola e tudo o que lhe é inerente há mais de dez anos. Nesta altura, a escrita ainda não era trabalhada como processo. Também é relevante salientar que somente quatro dos formandos indicaram que em percursos anteriores tiveram aulas exclusivamente dedicadas à escrita e que só cinco destacaram que haviam trabalhado a escrita na sua dimensão processual em percursos anteriores, não tendo especificado em quais, à exceção de três formandas que estiveram comigo há cerca de dois anos numa outra formação e que referiram oralmente esse facto.

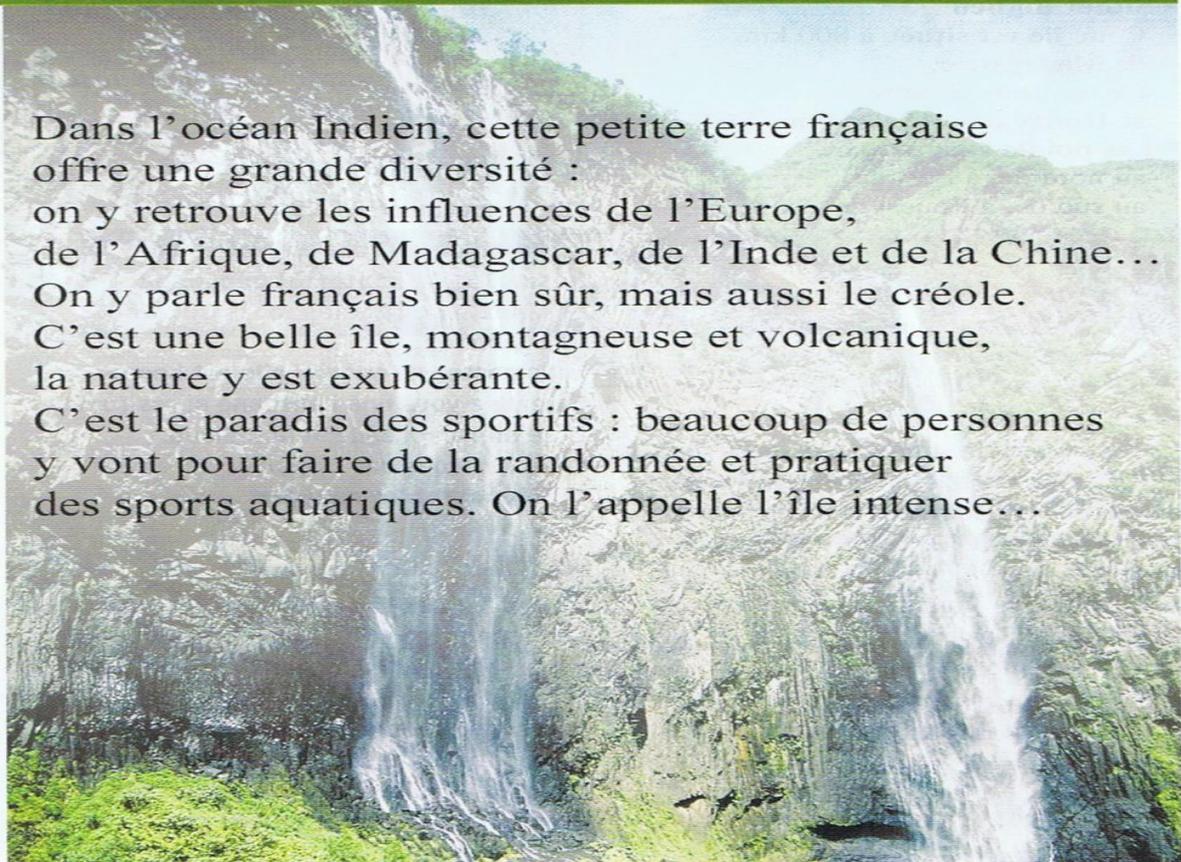
No que concerne o trabalho desenvolvido no âmbito da escrita, bem como o tempo dedicado a atividades de escrita, no módulo de Linguagem e Comunicação, a avaliação foi muito positiva. De forma geral, o grupo considerou as atividades desenvolvidas muito interessantes e, à exceção de um elemento, todos destacaram a escrita colaborativa como a atividade de escrita preferida. A propósito da fase da produção escrita em que sentem mais dificuldades, grande parte dos formandos indicou a textualização, seguindo-se a revisão. Sobre a fase de revisão dos seus textos, seis elementos responderam que procedem sempre à revisão e seis elementos indicaram que nem sempre procedem. Para concluir, à questão que se referia ao desenvolvimento da competência escritural através da abordagem feita, só um elemento respondeu que não con-

siderava que tivesse desenvolvido a competência, todos os outros reconheceram que houve efetivo benefício. Todos os formandos reconhecem que a abordagem utilizada os motivou para a leitura e escrita de textos literários.

Caractériser un lieu...



Dans l'océan Indien, cette petite terre française offre une grande diversité : on y retrouve les influences de l'Europe, de l'Afrique, de Madagascar, de l'Inde et de la Chine... On y parle français bien sûr, mais aussi le créole. C'est une belle île, montagneuse et volcanique, la nature y est exubérante. C'est le paradis des sportifs : beaucoup de personnes y vont pour faire de la randonnée et pratiquer des sports aquatiques. On l'appelle l'île intense...



Fonte : BERTHET, Annie *et al.*, (2006). *Alter Ego*, Méthode de Français A1, Hachette.

Bruxelles

COMPRENDRE UN PROGRAMME DE VISITE

Week-end à...

A 1 h 30 seulement de Paris par le Thalys, cette capitale est la destination idéale pour vos week-ends.

Tourisme

À VOIR ABSOLUMENT :

Le centre-ville avec sa célèbre Grand-Place. Vous y admirerez les belles façades des maisons datant du XVI^e siècle. Vous aimerez vous promener dans les petites rues autour de la place. Vous rencontrerez certainement un petit garçon en train de faire pipi : c'est le Manneken-Pis. Cette fontaine originale est devenue un des symboles de la ville. Vous aurez aussi la possibilité de faire des courses dans les élégantes galeries Saint-Hubert.

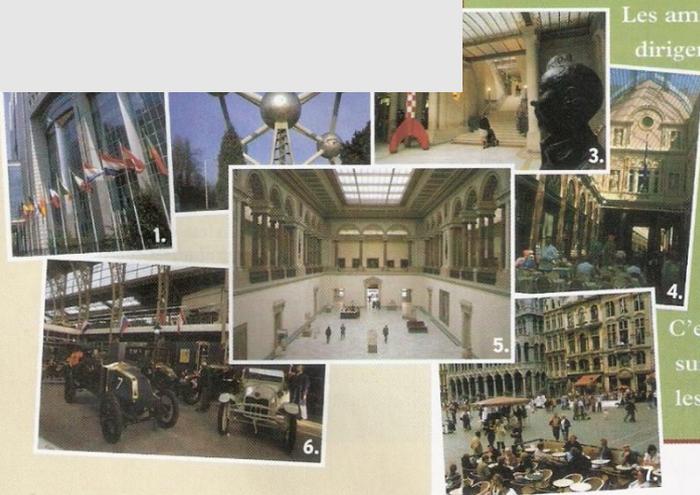
Bruxelles compte de nombreux musées. Vous irez voir en priorité les musées royaux des Beaux-Arts où sont exposées des œuvres de Bruegel, Rubens, Magritte et bien d'autres peintres anciens et modernes. Les fans de bande dessinée, eux, visiteront le Centre belge de la BD.

Une promenade dans le quartier des institutions européennes permettra aux visiteurs de découvrir le Parlement, bâtiment très moderne. Non loin de là, vous pourrez visiter le musée du Cinquantième.

Les amateurs de voitures anciennes se dirigeront ensuite vers Autoworld, un musée voisin.

En soirée, vous dînerez dans le restaurant panoramique de l'Atomium. Ce curieux monument, construit pour l'Exposition universelle de 1958, représente une molécule avec ses neuf atomes.

C'est aussi un lieu d'expositions sur la santé, la technologie et les découvertes scientifiques.



ANEXO 14

Circuit Touristique

Le tour-opérateur Vasy Voyages édite une brochure détaillée des destinations qu'il commercialise. Voici un extrait de cette brochure.

Nom et principales caractéristiques techniques du produit

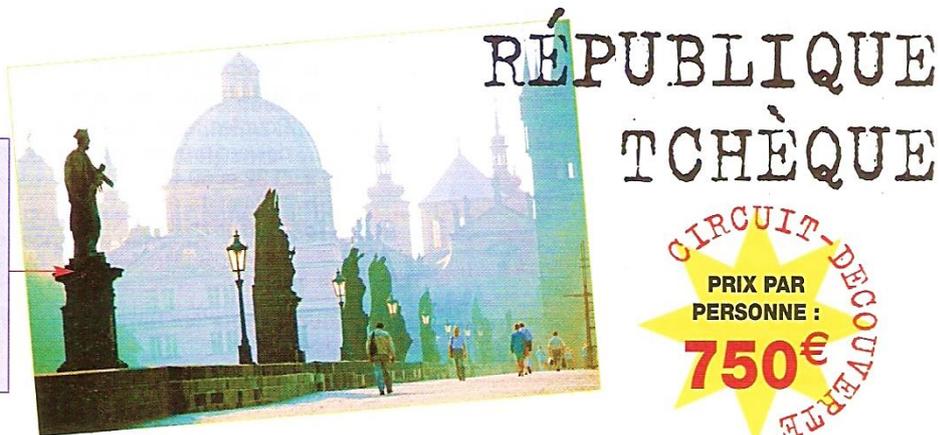
Le nom du produit est attractif, comme le titre d'un article de journal.

L'introduction est un résumé du produit pour informer et séduire le client.

Le programme est clair, informatif et valorisant. Il énumère les activités et décrit rapidement les sites touristiques visités. Il est écrit dans un style semi-rédigé où les verbes sont remplacés par des noms. Pour un circuit, il est détaillé jour par jour.

Les avertissements précisent les prestations incluses ou non dans le forfait.

Les informations pratiques sont sélectionnées par le tour-opérateur pour aider les clients à préparer leur voyage.



PRAGUE ET SES ENVIRONS HISTORIQUES
DÉPART LES 06/04, 21/04, 04/05 ET 31/05

PROGRAMME DE 6 JOURS/5 NUITS
12 À 40 PARTICIPANTS

Prague, véritable merveille architecturale, rassemble des édifices de styles roman, gothique, Renaissance, baroque ou Art Nouveau. La ville est aussi le rendez-vous des romantiques et des amoureux.

JOUR 1 : PARIS - PRAGUE

Arrivée à Prague en fin d'après-midi. Transfert, accueil et installation dans un hôtel confortable du centre-ville. Dîner tzigane.

JOUR 2 : PRAGUE ROYALE

Visite guidée dans le quartier historique du superbe château de Prague. Déjeuner en cours de visite. Retour à l'hôtel en début de soirée. Dîner libre.

JOUR 3 : PRAGUE MÉDIÉVALE

Le matin, promenade dans la vieille ville sauvegardée. Déjeuner en cours de visite. L'après-midi, visite commentée du magnifique couvent Sainte-Agnès. Dîner libre.

JOUR 4 : PRAGUE ROMANTIQUE

Dans la matinée, flânerie dans le quartier pittoresque de Mala Strana. Visite de l'église baroque de Saint-Nicolas. Traversée du célèbre pont Charles. Déjeuner en ville. Après-midi et dîner libres. L'après-midi, possibilité de mini-croisière sur la Vltava avec supplément de 20 €.

JOUR 5 : ENVIRONS DE PRAGUE

Excursion au château gothique de Cesky Sternberk. Balade dans la belle ville médiévale de Kutna Hora. Découverte de l'exceptionnelle cathédrale Sainte-Barbe. Déjeuner en cours de visite. Dîner libre à Prague.

JOUR 6 : PRAGUE-PARIS

Transfert à l'aéroport de Prague et envol pour Paris.

LE PRIX COMPREND :

- Le vol Paris-Prague A/R (vols réguliers)
- L'hébergement, en chambre double et en demi-pension en hôtel équivalent 3*
- Les visites et excursions mentionnées avec guide local
- Les transferts
- L'assurance assistance.

LE PRIX NE COMPREND PAS :

- Un repas par jour
- Les boissons et extra
- Les taxes d'aéroport : 36 € à titre indicatif.

INFORMATIONS PRATIQUES

- Formalités : passeport encore valable trois mois après la date de retour
- Langue : le tchèque est la langue officielle. L'allemand est la première langue étrangère parlée.
- Monnaie : la couronne tchèque (CZK) 1 € = 25 CZK
- Heure locale : pas de décalage horaire avec la France (GMT + 1)
- Climat : continental, pluvieux et chaud en été, froid et neige en hiver. Printemps et automne agréables.
- Gastronomie : la cuisine tchèque est surtout à base de viande et de sauce. Le plat national est le rôti de porc accompagné de choux aigre-doux.
- Coût de la vie : restaurants catégorie moyenne : 8 à 15 € par repas.

Fonte : CORBEAU, Sophie et al., (2013) *Tourisme.com*, CLE International.

INDIQUER UN ITINÉRAIRE

Séjours à l'auberge - FUAJ, le serveur des voyageurs
<http://www.fuaj.org/fra/auberges/aj>

Comment accéder à l'auberge ?

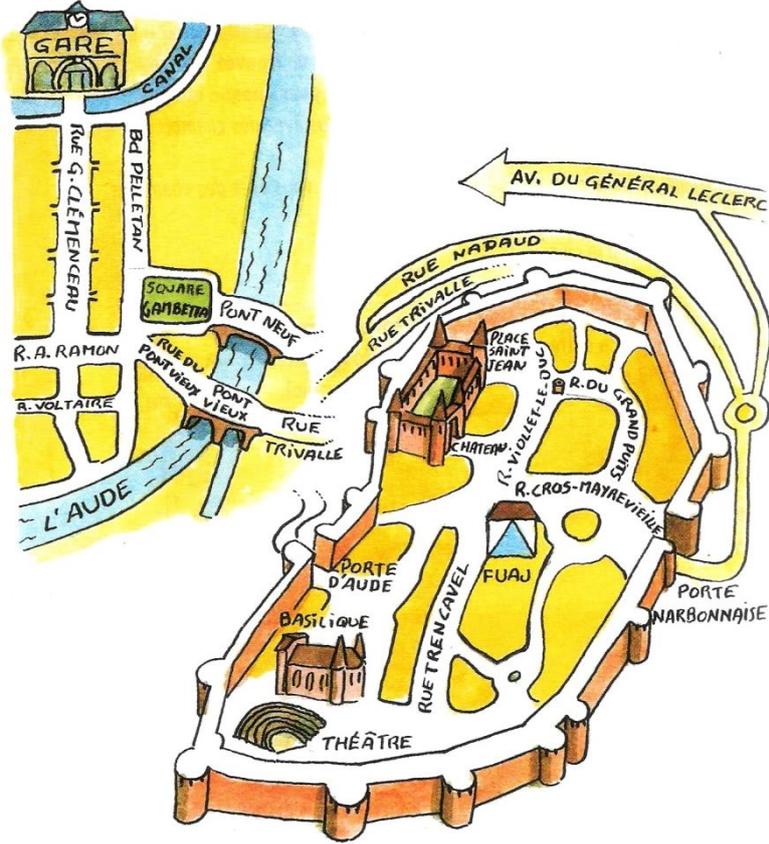
📍 À pied depuis la gare
voir les instructions ci-dessous.

DESCRIPTION

Pour venir à pied depuis la gare SNCF

- aller tout droit face à la gare pour emprunter la rue piétonne Georges-Clemenceau;
- tourner à gauche rue Aimé-Ramon;
- traverser le boulevard Pelletan;
- prendre la rue du Pont-Vieux, traverser le pont (quelle belle vue sur la Cité!!!);
- aller toujours tout droit sur la rue Trivalle;
- tourner à gauche rue Nadaud (ça commence à monter!).

Vous voici à la porte Narbonnaise (entrée principale de la Cité).
L'auberge de jeunesse se trouve dans la rue Trencavel, en haut à gauche de la rue principale (rue Cros-Mayrevieille).
Ouf!...



Fonte : BERTHET, Annie et al., (2006). *Alter Ego*, Méthode de Français A1, Hachette.

ANEXO 15 ³

Produções Iniciais – versão final (aperfeiçoada)

①

TRABALHO APRESENTADO

En ce qui concerne le patrimoine historique et architectural, le musée Moinho Vitorino Nemésio est un monument très important et qui attire beaucoup de touristes. Il est connu pour son caractère unique. Dans ce musée, nous pouvons trouver plusieurs morceaux de vieux moulins à vent sur l'affichage.



À la montagne, on peut trouver le complexe touristique Serra da Atalhada. Dans cet endroit les touristes peuvent profiter d'un contact avec la nature en pratiquant beaucoup d'activités en plein air, surtout les randonnées à pied et des sports radicaux.



À Penacova, on peut y trouver aussi une plage fluviale qui séduit beaucoup de touristes pendant l'été.



Penacova

Où la Nature à de la Vie...

La Mairie de Penacova



La Vie de Penacova

Penacova est un village Portugaise qui appartient à la distraite de Coimbra. Beaucoup des touristes la connaissent et ils cherchent le contact avec la nature. Ses beaux paysages ne laissent personne indifférente et ce qui contribue pour cet intérêt est le Rio Mondego, qui traverse les vallées et les gîtes à travers la municipalité de Penacova.



La flore et la faune

La flore et la faune sont également très spéciaux pour ceux qui visitent Penacova, parce que sa diversité et sa beauté sont superbes. Dans la municipalité de Penacova, nous pouvons trouver un patrimoine historique et culturel vaste et grandiose.



Patrimoine

Il n'y a aucun doute que l'image de marque est le monastère de Lorvão, dont ceux qui le visitent peuvent y trouver des anciens fours à pain et de splendides œuvres d'art dans son musée.



Toutes les personnes qui visitent cet endroit ne peuvent pas également partir sans déguster les délicieuses « Pastéis de Lorvão » et les « Nevadas », qui sont deux spécialités gastronomiques du village.



PRODUÇÃO ESCRITA

Penacova est un village Portugaise qui appartient à la distraite de Coimbra. Beaucoup des touristes la connaissent et ils cherchent le contact avec la nature.

Ses beaux paysages ne laissent personne indifférente et ce qui contribue pour cet intérêt est le Rio Mondego, qui traverse les vallées et les gîtes à travers la municipalité de Penacova.

La **flore et la faune** sont également très spéciaux pour ceux qui visitent Penacova, parce que sa diversité et sa beauté sont superbes. Dans la municipalité de Penacova, nous pouvons trouver un patrimoine historique et culturel vaste et grandiose.

Il n'y a aucun doute que l'image de marque est le monastère de Lorvão, dont ceux qui le visitent peuvent y trouver des anciens fours à pain et de splendides œuvres d'art dans son musée.

Toutes les personnes qui visitent cet endroit ne peuvent pas également partir sans déguster les délicieuses « Pastéis de Lorvão » et les « Nevadas », qui sont deux spécialités gastronomiques du village.

En ce qui concerne le patrimoine historique et architectural, le musée Moinho Vitorino Nemésio est un monument très important et qui attire beaucoup de touristes. Il est connu pour son caractère unique. Dans ce musée, nous pouvons trouver plusieurs morceaux de vieux moulins à vent sur l'affichage.

À la montagne, on peut trouver le complexe touristique Serra da Atalhada. Dans cet endroit les touristes peuvent profiter d'un contact avec la nature en pratiquant beaucoup d'activités en plein air, surtout les randonnées à pied et des sports radicaux.

À Penacova, on peut y trouver aussi une plage fluviale qui séduit beaucoup de touristes pendant l'été.

³ Os trabalhos dos alunos incluídos neste relatório são documentos autênticos. Nem todos os erros foram assinalados, nomeadamente os que não eram objeto da aprendizagem em causa.

②

TRABALHO APRESENTADO

Vivre et découvrir
Coimbra



Coimbra est une ville portugaise, capitale de district, du Centro du Portugal et de la sous-région du Baixo Mondego.



<p><u>Le Jardin Botanique</u> Le Jardin Botanique de l'université est un jardin situé au cœur de la ville. Il a été construit en 1772, Sous l'appui du Marquês de Pombal, qui l'a créé avec l'objectif d'avoir un complément pour l'étude de l'Histoire Naturelle et de la Médecine. Dans ce jardin, il y a l'Alameda das Tílias, la Grande Etuve, la Mata, le carré central /Fonteniêra, la statue de Julio Henriques et Bas-relief de Luis Carriso.</p>	<p><u>Parc Vert du Mondego</u> C'est un parc portugais très intéressant, dévoué au loisir, avec une large terrasse, reposant sur une plate-forme sous la</p>
	<p><u>L'Ours de Gazon</u> C'est une sculpture de référence dans le parc. C'est aussi un hommage à</p> 
<p><u>Jardin de la Sirène</u> Ce jardin a été idéalisé et construit au temps de D. João V et il s'appelait à cette époque «Le parc da Quinta de Santa Cruz». Aujourd'hui, cet endroit est connu comme le jardin de la Sereia). L'objectif était de créer un parc convenable à la contemplation. La maison de thé sert des déjeuners, du goûter s</p> 	<p><u>Le Pont Pedro e Inês</u> Le pont Pedro e Inês, est une pont piéton et piste cyclable sous la rivière Mondego, du parc vert du Mondego de la ville de Coimbra. C'est très belle.</p> 

PRODUÇÃO ESCRITA

Coimbra est une ville portugaise, capitale de district du Centro du Portugal et de la sous-région du **Baixo** Mondego.

Le Jardin Botanique

Le Jardin Botanique de l'université est un jardin situé au cœur de la ville. Il a été construit en 1772, Sous l'appui du Marquês de Pombal, qui l'a créé avec l'objectif d'avoir un complément pour l'étude de l'Histoire Naturelle et de la Médecine.

Dans ce jardin, il y a l'Alameda **das** Tílias, la Grande Etuve, la Mata, le carré central /Fonteniêra, la statue de Júlio Henriques et bas-relief de Luís Carriso.

***Jardin de la Sirène**

Ce jardin a été idéalisé et construit au temps de D. João V et il s'appelait à cette époque « Le parc **da** Quinta de Santa Cruz ». Aujourd'hui, cet endroit est connu comme le jardin de la Sereia).

L'objectif était de créer un parc convenable à la contemplation. La maison de thé sert des déjeuners, **du goûters** et **il** présente une grande variété de saveurs régionales, sucrés et salés.

***Parc Vert du Mondego**

C'est un parc portugais très intéressant, dévoué au loisir, avec un large terrasse, reposant sur une plate-forme sous la rivière Mondego.

L'Ours de Gazon

C'est une sculpture de référence dans le parc. C'est aussi un hommage à l'invasion française

Le Pont Pedro et Inês

Le pont Pedro e Inês, est **une** pont piéton et piste cyclable sous la **réviere** Mondego, *****du parc vert du Mondego de la ville de Coimbra. C'est **três** belle.

③

TRABALHO APRESENTADO

La carte de la ville



BROCHURE TURISTIQUE

Aveiro—La Venise Portugaise



Aveiro est une ville du centre du Portugal, capitale de district. Cette ville est très connue grâce à la Ria et à ses petits bateaux en bois, qui s'appellent *Moliceiros*. À Aveiro, les touristes peuvent pratiquer des différents types de tourisme, par exemple, tourisme bleu, culturel, gastronomique,

Aveiro, se situe près de la mer et de la *Reserva Natural das Dunas de São Jacinto*. On y peut profiter des célèbres « *ovos moles* », « *foos de ovos* » et « *saracás* ». Les « *saracás* » sont très connues grâce à la fête de São *Salvador*.

Les touristes peuvent aussi connaître le *Forum*, la Cathédral d'Aveiro, la *Praca do Rei*.

Aveiro est un important centre urbain, portuaire, ferroviaire, universitaire et touristique.

Les touristes y peuvent se promener de BUGA (c'est un vélo typique et d'utilisation gratuite).



Vous pouvez connaître la ville à pied ou en faisant des parcours qui existent déjà. On y peut faire le tourisme bleu à Costa Nova et Praia da Barra et connaître les maisons typiques, les paliers en bois.



PRODUÇÃO ESCRITA

Aveiro est une ville du centre du Portugal, capitale de district. Cette ville est très connue grâce à la Ria et à ses petits bateaux en bois, qui s'appellent *Moliceiros*. À Aveiro, les touristes peuvent pratiquer des différents types de tourisme, par exemple, *tourisme bleu, *culturel, *gastronomique,

Aveiro, se situe près de la mer et de la *Reserva Natural das Dunas de São Jacinto*. On y peut profiter des célèbres « *ovos moles* », « *fios de ovos* » et « *cavacas* ». Les « *cavacas* » sont très connues grâce à la fête de São Gonçálinho.

Les touristes peuvent aussi connaître le Fórum, la Cathédral d'Aveiro, la Praça do Peixe.

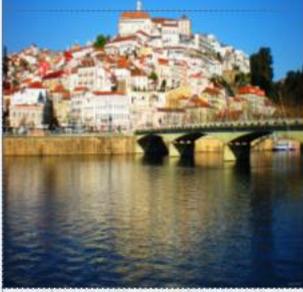
Aveiro est un important centre urbain, portuaire, ferroviaire, universitaire et touristique.

Les touristes y peuvent se promener de BUGA (c'est un vélo typique et d'utilisation gratuite).

Vous pouvez connaître la ville à pied ou en faisant des parcours qui existent déjà. On y peut faire le tourisme bleu à Costa Nova et Praia da Barra et connaître les maisons typiques, les paliers en bois.

TRABALHO APRESENTADO

Coimbra ville d'histoire et de tradition



Coimbra a été classée par UNESCO comme patrimoine mondial. Cette ville portugaise est connue grâce à ses traditions académiques et le fado de Coimbra!

Vous pouvez y avoir des moments de loisirs avec des amis et / ou la famille. Pour cela, vous pouvez aller au "Bar das Docas", faire des visites aux espaces verts entourants, aller aux parcs






Traditions: à Coimbra, il y a beaucoup d'événements traditionnels universitaires, par exemple, la Foire Populaire, des concerts), la réalisation de la Foire Médiévale, pour les enfants où il y a un ours vert superbe qui attire beaucoup les plus petits.




Office de Tourisme:
 Divisão de Turismo - Câmara Municipal de Coimbra
 Casa Amínia, 3.º piso
 Praça 8 de Maio
 3000-300 Coimbra
 Tel. 239 837 583
 Fax 239 828 605
geral@cm-coimbra.pt
www.turismodecoimbra.pt

Que peut-on visiter à Coimbra?

Entouré par le Mondego, Coimbra se situe au centre du Portugal. D'ici, vous pouvez aller facilement à la plage, aux rivières, aux montagnes, aux villages historiques, aux ruines, et aux châteaux. La ville a un grand intérêt historique et des traditions culturelles uniques dans le monde.



Les points d'intérêts à visiter: l'Université de Coimbra (la Sala dos Capelos, la Torre da Cabra, la bibliothèque Joanina), l'église de la Sé Velha, le monastère de Santa Clara-a-Nova et le Monastère de Santa Clara-a-Velha, l'église de Santa Cruz et son café, le Jardin Botanique, le Jardin de la Sirene, la





Nous indiquons sans aucune doute la visite au Parc Vert, parce que vous pouvez y profiter de divers activités en même temps, par exemple, vous pouvez faire des activités sportives, vous pouvez profiter d'un peu d'histoire et des traditions et même de quelques événements culturels de la ville.

En ce qui concerne le sport, vous y avez une école de canoë, vous pouvez pratiquer le skate, vous pouvez profiter de






PRODUÇÃO ESCRITA

Coimbra a été classée par UNESCO comme patrimoine mondial.

Cette ville portugaise est connue grâce à ses traditions académiques et le fado de Coimbra!

Vous pouvez y avoir des moments de loisirs avec des amis et / ou la famille. Pour cela, vous pouvez aller au “Bar das Docas”, faire des visites aux espaces verts entourants, aller aux parcs*

Traditions: à Coimbra, il y a beaucoup d'événements traditionnels universitaires, par exemple, la Foire Populaire, des concerts et la réalisation de la Foire Médiévale.

pour les enfants où il y a un ours vert superbe qui attire beaucoup les plus petits.. ???

Entourée par le Mondego, Coimbra se situe au centre du Portugal. D'ici, vous pouvez aller facilement à la plage, aux rivières, aux montagnes, aux villages historiques, aux ruines et aux châteaux.

La ville a un grand intérêt historique et des traditions culturelles uniques dans le monde.

Les points d'intérêts à visiter: l'Université de Coimbra (la Sala dos Capelos, la Torre da Cabra, la bibliothèque Joanina), l'église de la Sé Velha, le monastère de Santa Clara-a-Nova et le Monastère de Santa Clara-a-Velha, l'église de Santa Cruz et son café, le Jardin Botanique, le Jardin de la Sirène, la Place de la République, le Parc de la Ville, le jardin de « Quinta das Lágrimas » et le Parc Vert.

Nous indiquons sans aucune doute la visite au Parc Vert, parce que vous pouvez y profiter de divers activités en même temps, par exemple, vous pouvez faire des activités sportives, vous pouvez profiter d'un peu d'histoire et des traditions et même de quelques événements culturels de la ville.

En ce qui concerne le sport: vous y avez une école de canoë, vous pouvez pratiquer le skate, vous pouvez profiter de plusieurs équipements sportifs et des aires de jeux pour enfants.

Histoire: ??Pedonal D. Pedro e Inês, Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

ANEXO 16

①

TRABALHO APRESENTADO

Balade à Paris
850€
prix par personne

Paris est la commune la plus peuplée et la capitale de la France. Elle se situe au centre du Bassin parisien, sur une boucle de la Seine, entre les confluents de celui-ci avec la Marne et l'Oise.

Ajoutez deux lettres à Paris : c'est le paradis

Bonjour!

Jour 1: Portugal-Paris (Quartier de la Madeleine)
Arrivée à Paris à 9 heures. Transfert, accueil et installation dans un hôtel agréable, l'hôtel Beauvau, qui se situe au Quartier de la Madeleine.
L'après midi, à 15 heures, ils vont visite le au Palais de l'Élysée, après ils vont visite au Square Louis XVI.

Jour 2: Paris (Faubourg Saint-Denis)
Visite guidée dans la Rue du Faubourg-Saint-Denis. Déjeuner au restaurant la Quincaillerie. Tard libre jusqu'à 18 heures. Retour à l'hôtel.

Jour 3: Paris (Quartier Latin)
Le matin, promenade dans le Quartier Latin. Déjeuner en cours de visite au restaurant « Chez René ». L'après-midi, visite à l'École Normale Supérieure et à l'École des Mines.

Jour 4: Paris (14ème Arrondissement)
Promenade touristique en bus à la chapelle Saint-Jacques d'Arc, à la Chapelle Saint-Thomas-de-Vincennes, à l'Assemblée de Paris et les casernes de Paris. Déjeuner libre en cours de visite. Retour à l'hôtel. Tard libre et d'arriver à Paris.

Jour 5: Paris-Portugal
Transfert à l'aéroport de Paris et arriv pour Portugal.

Balade à Paris

Bonjour!

Endroits à visiter:
Palais de Justice
La tour Eiffel
Le Musée du Louvre
Le musée de la Seine
Collège de France
St Denis des Prés
Notre Dame
Arc de Triomphe
Montmartre et Pigalle
Place des Vosges

Le prix comprend:
La valisette (Portugal) Paris A/R
L'hébergement en destination en hôtel de 3 ou 4 étoiles
Les déjeuners
L'assurance santé/médical

Le prix ne comprend pas:
Un repas par jour
La taxe de séjour
Les taxes d'aéroport

Informations Pratiques:
Formalités: passeport valide 3 mois après la date de retour
Langue: le Français est la langue officielle. L'anglais et l'espagnol sont les langues étrangères parlées.
Monnaie: l'Euro
Heure locale pas de décalage horaire avec le Portugal (GMT+1)
Climat: est un climat varié du fait de sa position géographique, c'est du continent ou de l'influence maritime de l'océan, de la Méditerranée et du continent américain.
Coût de la vie: restaurant catégorie moyenne: 15 à 20€ par repas.

PRODUÇÃO ESCRITA

Balade à Paris

Prix par personne 850€

Ajoutez deux lettres à Paris : c'est le paradis

Jour 1: Portugal-Paris (Quartier de la Madeleine)

Arrivée à Paris à 9 heures. Transfert, accueil et installation dans un hôtel agréable, l'hôtel Beauvau, qui se situe au Quartier de la Madeleine.

L'après midi, à 15 heures, ils vont visite le au Palais de l'Élysée ; après ils vont visite au Square Louis XVI.

Jour 2: Paris (Faubourg Saint-Denis)

Visite guidée dans la Rue du Faubourg-Saint-Denis. Déjeuner au restaurant la Quincaillerie. Tard libre jusqu'à 18 heures. Retour à l'hôtel.

Jour 3: Paris (Quartier Latin)

Le matin, promenade dans le Quartier Latin. Déjeuner en cours de visite au restaurant « Chez René ». L'après-midi, visite à l'École Normale Supérieure et à l'École des Mines.

Jour 4: Paris (14^{ème} Arrondissement)

Parcours touristique en bus à la chapelle Sainte-Jeanne d'Arc, à la Église Saint-Pierre-de-Montrouge, à l'Observatoire de Paris et les catacombes de Paris. Déjeuner libre en cours de visite. Retour à l'hôtel. Tard libre et dîner libre à Paris.

Jour 5: Paris-Portugal

Transfert à l'aéroport de Paris et envol pour Portugal.

Endroits à visiter:

Palais de Chaillot

La tour Eiffel

Le Musée du Louvre

Le cimetière Père Lachaise

Château de Versailles

St Germain des Prés

Notre Dame

Arc de Triomphe

Montmartre et Pigalle

Place des Vosges

Le prix comprend:

Le vol Lisbonne (Portugal)/Paris A/R

L'hébergement en demi-pension en hôtel 5*

Les visites

Les transferts

L'assurance assistance médical

Le prix ne comprend pas:

Un repas par jour

Le bar de l'hôtel

Les taxes d'aéroport

Informations Pratiques:

Formalités: passeport encore valable trois mois après la date de retour

Langue: le Français est la langue officielle. L'Anglais et l'Espagnol sont les langues étrangères parlées

Monnaie: l'Euro

Heure locale: pas de décalage horaire avec le Portugal (GMT +1)

Climat: est un climat varié du fait de sa position à l'extrême ouest du continent où se mêlent les influences climatiques de l'Atlantique, de la Méditerranée et du continent eurasiatique

Coût de la vie: restaurant catégorie moyenne: 15 à 20€ par repas.

②

TRABALHO APRESENTADO

<p>Le prix Comprend</p> <ul style="list-style-type: none">• Les visites et excursions mentionnées avec guide local;• Les transferts;• L'assurance assistance;• L'dejeuner <p>Le prix ne comprend pas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Les boissons et extra;• Les taxes d'aéroport:37 € à titre indicatif		<p>Itinéraire Touristique- França</p>  <p>Paris... la capitale des divines tentation</p> <p>Ana Inês Carla</p>
<p>Information Pratique</p> <ul style="list-style-type: none">• Formalités: passeport encore valable trois mois après la date de retour.• Langue: le française esta la langue officielle;• Heure local: Il y a 1h de décalage entre le Portugal et la France;• Climat: Tout au long de l'année, la France bénéficie de températures douces et les précipitations est abondante et gendreuse soleil;• Coût de la vie: restaurants catégorie moyenne : 15 à 20 € par repas.	<p>Paris est la capitale et la ville la plus peuplée de France, ainsi que la capitale administrative de la région Île-de-France.</p> <p>La ville est située dans un méandre de la Seine, dans le centre du bassin de Paris entre le confluent de la Marne et de la Seine en amont, et de l'Oise et de la Seine-dessous.</p> <p>Comme l'ancienne capitale d'un empire étendu sur les cinq continents, est aujourd'hui la capitale du monde de langue française.</p> <p>Prix par personne 750€</p>	

<p>Jour 1- Montmartre</p> <p>La région Montmartre, immortalisée par le film Amélie, qui est au nord de Paris, dans le quartier 18, est l'une des zones les plus bucoliques et charmantes de la ville en raison de ses ruelles bordées d'arbres, ses peintres de rue, ses cafés et cabarets.</p> <p>En outre, comme est perché sur une colline, offre l'une des plus belles vues de la ville.</p> <p>Les touristes peuvent visiter un 10:00- l'église Sacré-Coeur</p> <p>11:05- Place des Terres dans l'après-midi.</p> <p>14:00- Peuvent visiter Moulin Rouge</p> <p>14:50- café da Amélie Poulain</p> <p>16:00- Abesses</p> 	<p>Jour 2- le Marais</p> <p>Marais est un quartier de Paris, qui couvre une partie des 3e et 4e arrondissements, situé dans la zone de droite, ou au nord de la Seine. Il s'agit d'un quartier historique et fréquenté par la noblesse jusqu'à la fin du XIXe siècle.</p> <p>Aujourd'hui, c'est une zone touristique, marquée par la présence juive depuis la fin du XIXe siècle, et fréquenté par la communauté gay.</p> <p>14:00- Igreja de Saint-Merri</p> <p>15:00- Place des Voages</p> <p>16:00- Musée Picasso</p> 	<p>Jour 3- Quais de la Seine</p> <p>9:30- Visiter le musée des vampires</p> <p>10:35 - Musée de l'Histoire Vivante,</p> <p>11:20- Musée Horticole</p> <p>12:00 Dejeuner La Seine Restaurant Français</p> <p>14:00- Moulin de Sempin</p>  <p>Jour 4- Tuileries</p> <p>Le jardin des Tuileries comprennent un parc parisien, sur la rive droite de la Seine, entre la Place de la Concorde et le carrousel.</p> <p>Il a été créé au XVIIe siècle, dans le style italien, par ordre de Catherine de Médicis pour décorer autour du palais des Tuileries, où il a passé son temps libre</p> <p>10:00- Visite guidée au musée du Louvre</p>
--	---	---

PRODUÇÃO ESCRITA

Itinéraire Touristique- França

Paris... la capitale des divines tentation

Paris est la capitale et la ville la plus peuplée de France, ainsi que la capitale administrative de la région Île-de-France.

La ville est située dans un méandre de la Seine, dans le centre du bassin de Paris entre le confluent de la Marne et de la Seine en amont, et de l'Oise et de la Seine dessous.

Comme l'ancienne capitale d'un empire étendu sur les cinq continents, *est aujourd'hui la capitale du monde de langue française.

Prix par personne 750€

Le prix Comprend

- Les visites et excursions mentionnées avec guide local;
- Les transferts;
- L'assurance assistance;
- L'dejeuner

Le prix ne comprend pas:

- Les boissons et extra;
- Les taxes d'aéroport:37 € à titre indicatif

Information Pratique

- Formalités: passeport encore valable trois mois après la date de **teour**;
- Langue: le **francese esta** la langue officielle;
- Heure local: Il y a 1h de décalage entre le Portugal et la France;
- Climat: Tout au long de l'année, la France bénéficie de températures douces et les précipitations est abondante et généreuse soleil;
- Coût de la vie: restaurants catégorie moyenne : 15 à 20 € par repas.

Jour 1– Montmartre

La région Montmartre, immortalisé par le film Amélie, qui est au nord de Paris, dans le quartier 18, est l'une des zones les plus bucoliques et charmants de la ville en raison de ses ruelles bordées d'arbres, ses peintres de rue, ses cafés et cabarets.

En outre, comme *est perché sur une colline, *offre l'une des plus belles vues de la ville.

Les touristes peuvent visiter **un ??**

10:00 - l'église du Sacré-Cœur

11:05 - Place des Tertres **dans l'après-midi, ??**

14:00 - **Peuvent visiter** Moulin Rouge

14:50-café **da** Amélie Poulain

16:00 - Abbesses

Jour 2— Le Marais

*Marais est un quartier de Paris, qui couvre une partie des 3^e et 4^e arrondissements, situé dans la zone de droite, ou au nord de la Seine. Il s'agit d'un quartier historique et fréquenté par la noblesse jusqu'à la fin du XIX^e siècle.

Aujourd'hui, c'est une zone touristique, marqué par la présence juive depuis la fin du XIX^e siècle, et fréquenté par la communauté gay.

14:00- **Igreja** de Saint-Merri

15:00-Place des Vosges

16:00- Musée Picasso

Jour 3 - Quais de la Seine

9:30– **Visiter le** musée des vampires

10:35 - Musée de l'Histoire Vivante

11:20- Musée Horticole

12:00 Déjeuner « La Seine » - Restaurant **Français**

14:00- Moulin de Sempin

Après-midi libre

Jour 4– Touileries (Tuileries)

Le jardin des Tuileries comprennent un parc parisien, sur la rive droite de la Seine, entre la Place de la Concorde et le carrousel.

Il a été créé au XVI^e siècle, dans le style italien, par ordre de Catherine de Médicis pour décorer autour du palais des Tuileries, où **il** a passé son temps libre

10:00-Visite guidée au musée du **louvre (Louvre)**

③

TRABALHO APRESENTADO

France

4 Nuits/3 Jours

Paris le jour, Paris la nuit, sous soleil ou sous la pluie, Paris sera toujours... Paris!

1 Jour:
10:00h Arrivée à Paris. Transfert, accueil et installation dans un hôtel du centre.
Après-midi: visite guidée dans le Parc Monceau et Église de Saint-Denis.
Dîner typique dans le restaurant.

2 Jour:
09:30h Après le petit-déjeuner, visite guidée au Quartier des Enfants Rouges.
L'après-midi c'est une visite guidée pour la Tour Eiffel et ses jardins.

3 Jour:
10:00h Visite guidée à la Place des Filles du Calvaire, visite guidée à Pigalle.

Le prix comprend:

- Le vol
- L'hébergement en chambre double dans un hôtel 3 étoiles en tout inclus (DNC)
- Les taxes d'aéroport et les taxes de séjour
- Les taxes de séjour (DNC à la réservation)
- Les services

Information pratiques:

Formalités de l'entrée: Visa Schengen et passeport valide pendant toute la durée du séjour. Les passeports doivent être valables pendant au moins 3 mois après la date de retour.

Moyens de paiement: Carte de crédit (VISA, MASTERCARD)

Anabela Maria e Maria Joana Alçada

Paris Monceau

C'est un jardin situé dans le 8^e arrondissement de Paris. Le parc est entouré de plusieurs rues et avenues célèbres par leurs façades et bordées de l'architecture de certains domaines d'habitat sur le parc.

Quartier des Enfants Rouges:
Ce quartier tire son nom de l'histoire des Enfants Rouges, qui a été fondé par la paroisse de Valenciennes. En 1550, Marguerite de Valois décide de créer un hôpital pour les enfants. Ces enfants sont d'abord appelés "Les Enfants de Dieu", mais leur vêtements d'origine rouge, symbole de la charité chrétienne, leur font donner par le peuple le nom des "Enfants Rouges".

Place des Filles:
La place est créée en 1836 pour l'ancienne commune de Belleville occupant le terrain qui la compose. Elle est attachée à Paris après l'annexion de la commune de Belleville en 1860. Elle tire son nom des filles de Belleville qui y vivaient.

Quartier Pigalle:
La place comprend les maisons des descendants des boulevards de Cligny et Rochefoucauld, en regard sur l'axe de l'arrondissement. La place doit son nom au sculpteur Auguste Rodin.

Le prix comprend:

- Le vol
- L'hébergement en chambre double dans un hôtel 3 étoiles en tout inclus (DNC)
- Les taxes d'aéroport et les taxes de séjour
- Les taxes de séjour (DNC à la réservation)
- Les services

Information pratiques:

Formalités de l'entrée: Visa Schengen et passeport valide pendant toute la durée du séjour. Les passeports doivent être valables pendant au moins 3 mois après la date de retour.

Moyens de paiement: Carte de crédit (VISA, MASTERCARD)

Anabela Maria e Maria Joana Alçada

PRODUÇÃO ESCRITA

France

4 Nuits/3 Jours

Promenade à Paris

Paris le jour, Paris la nuit, sous soleil ou sous la pluie, Paris sera toujours... Paris!

1^{er} Jour:

10 : 00 - Arrivée à Paris. Transfert, accueil et installation dans un hôtel du centre.

Après-midi visite guidée dans le Parc Monceau et Église de Saint-Denis.

Dîner ~~typique~~ dans le restaurant.

2^{ème} Jour:

09 :30 - Après le petit-déjeuner, visite guidée au Quartier des Enfants Rouges.

L'après-midi c'est un visite guidée ~~pour~~ à la Tour Eiffel et ses jardins.

3^{ème} Jour:

10:00—Visite guidée à la Place des Fêtes.

Après-midi, visite guidée à la Pigalle.

Le prix comprend:

- Le vol
- L'hébergement, en chambre double et en pension complet en hôtel équivalent 3*
- Les visites et excursions **mentionées** avec guide local
- Les transferts
- L'assurance assistance

Le prix ne comprend pas:

Les boissons et extra

Les taxes d'aéroport: 40€ à titre indicatif

Informations pratiques:

Formalités: carte d'**indentité**

Langue: le français c'est la langue officielle. L'anglais et espagnol **son** langues étrangères parlées.

Monnaie: Euro (€)

Parc Monceau

C'est un jardin situé dans le 8^{ème} arrondissement de Paris. Le parc est entouré de plusieurs rues ou avenues **créées** par Pereire ?? et bordées de luxueux hôtels dont certains donnent directement sur le parc.

Quartier des Enfants Rouges

Ce quartier tient son nom de l'Hospice des Enfants-Rouges, qui a été fondé par Marguerite de Valois-Angoulême. En 1536, Marguerite de Valois décide de créer un Hôpital-Orphelinat. Ces enfants sont d'abord appelés "les Enfants de Dieu", mais leurs vêtements d'étoffe rouge, symbole de la charité chrétienne, leur fit donner par le peuple le nom des "Enfants-Rouges".

Place des Fêtes

La place est créée en 1836, lorsque l'ancienne commune de Belleville acquiert le terrain qui la compose. Elle est rattachée à Paris après l'annexion de la commune de Belleville en 1860. Elle tire son nom des fêtes de Belleville qui y avaient lieu.

Quartier Pillage

La place comprend les rues situées des deux côtés des boulevards de Clichy et Rochechouart, et s'étend sur les 9^e et 18^e arrondissements. La place doit son nom au sculpteur Jean-Baptiste Pigalle.

Le quartier est renommé pour être un haut lieu touristique (il se situe en contrebas de la Butte Montmartre). Même si le temps où se croisaient à Pigalle les truands, les policiers et les clients semble lointain, on y trouve encore de nombreux *sex shops*, des bars spécialisés et le musée de l'érotisme. Cependant, les boîtes de nuit, les cabarets célèbres, les enseignes multicolores et néons qui donnent l'image d'un quartier chaud **sont pour beaucoup aujourd'hui un décor pour touristes** ?? . Le quartier Pigalle comprend plusieurs salles de spectacles et cabarets.

④

TRABALHO APRESENTADO



PRODUÇÃO ESCRITA

« Mais Paris est un véritable océan. Jetez-y la sonde, vous n'en connaîtrez jamais la profondeur ».

800 € Personne

Départ 14 **Avril** Arrivée 18 **Avril**

Programme de 5 jours 4 **nuités**

Portugal—Paris

Paris

Est la commune la plus peuplée et la capitale de la France, le chef-lieu de la région Île-de-France et l'unique commune-département du pays.

Hôtel***49 € **Nuitée**

NOVEX HOTEL - 8 r Caillaux, 75013 PARIS

Entretien

- Wi-Fi;
- Parking;
- Animaux acceptés
- Accès handicapé
- TV/Satellite
- Comprend le petit-déjeuner



N'est pas inclus:

Comprend la visite guidée: 5€ par **personne**

Jour 1: Porte de Choisy

9:00H Parc de Choisy

10:00H Porte d'Ivry

12:00H Restaurant « Le Tricotin » (15€ à 20€ par **personne**)

Jour 2: Bastille

09:00H 3 heures visite à pied **de la** Bastille

12:00H Restaurant « Amici Miei » 9€ à 15€ par **personne**

14:00H Place de la Bastille

15:30 Visite * d'Aligre - un marché en plein essor des aliments Paris bien-aimé par les habitants

Jour 3: Place des Victoires

09:00H **The Place des Victoires** (statues des rues; bas-relief : le passage du Rhin ; institution de l'ordre royal et militaire de Saint-Louis)

12:00H Restaurant « Bistrot Victoires » (9€ à 15€ par **personne**)

14:00H Basilique *Notre Dame des Victoires*

16:00H Place des Vosges

Jour 4: Tour Eiffel

10:00H La tour Eiffel (9h30 à 23h00 - 9h00 à 00h00 l'été)

Billets: **nadults** € 9,00 ; jeune € 7,50; enfants handicapés € 4,50

14:00H **Restaurante:** « BUFFET TOUR EIFFEL »

16:00 Le palais du Trocadéro et sa fontaine