

Marta Miranda Saramago

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Relatório de 2º Ciclo em Ensino de Português e Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado 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 EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Projeto (Despacho Reitoral nº137/2011)
Título	O ensino e a aprendizagem da escrita em Educação e Formação de Adultos
Autor/a	Marta Miranda Saramago
Orientador/a	Doutora Ana Maria Machado
Coorientador/a	Doutor João Domingues
Júri	Presidente: Doutora Maria Cristina de Almeida Mello Vogais: 1. Doutora Maria Isabel Pires Pereira 2. Doutor João da Costa Domingues
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e de Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário
Área científica	Ramo Educacional - Português e Francês
Especialidade/Ramo	Formação de Professores
Data da defesa	08 de outubro de 2014
Classificação	15 valores

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e Filipa pelo apoio incondicional.

À Doutora Ana Maria Machado, pelas orientações, acompanhamento, incentivo e dedicação em todo este percurso.

Ao Doutor João Domingues pelo apoio prestado no trabalho realizado.

Aos colegas, pelo apoio e companheirismo.

Aos meus formandos, pela humildade e dedicação ao trabalho realizado.

À Sara, pela amizade de anos, companheirismo, cumplicidade e por me ter ajudado a chegar até aqui.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	6
RESUMO	8
INTRODUÇÃO	10
1. Reflexão crítica sobre o percurso profissional.....	13
1.1. Ano letivo de profissionalização no Ramo Educacional	13
1.2. Anos seguintes.....	15
2. Percurso na Formação Profissional.....	15
2.1. Atividade como formadora.....	15
2.2. Tipologias de Formação.....	16
2.2.1. Tipologia Educação e Formação de Adultos.....	23
2.2.2. Tipologia Formação para a Inclusão	28
2.2.3. Tipologia Cursos de Aprendizagem.....	29
2.2.4. Tipologia Cursos de Educação e Formação de Jovens.....	31
2.2.5. Tipologia Formação Modular.....	32
PARTE II – A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NÍVEL B3	33
1. Caracterização do grupo	34
2. A aprendizagem da escrita: fundamentação teórica.....	34
3. A unidade de competência Escrita nos referenciais de formação dos cursos de Educação e Formação de Adultos	39
4. Fundamentação teórica da tipologia textual: o texto autobiográfico	41
5. Apresentação da didatização.....	45
5.1. Produção Escrita Inicial	46
5.2. Atividades de Aperfeiçoamento de Escrita	49
5.3. Produção Escrita Final	54
5.4. Análise dos resultados.....	54
5.5. Balanço final	57
5.6. Questionário final.....	58

PARTE III – O ENSINO DO <i>FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES</i> EM CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	59
1. Enquadramento teórico e objetivos da unidade de formação de curta duração	60
2. Caracterização do público-alvo	64
3. Metodologias adotadas em contexto de formação	65
4. Reflexões Finais	68
CONCLUSÃO	70
BIBLIOGRAFIA.....	72
ANEXOS.....	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Unidades de Competência de Escrita de nível B1 e B2.....	40
Figura 2 - Unidades de Competência de Escrita de nível B3	40
Figura 3 - Guião de leitura do texto de Ruben A.....	47
Figura 4 - Poema de Xanana Gusmão	50
Figura 5 - Produção escrita final.....	54
Figura 6 - Grelha de Avaliação (produção inicial)	55
Figura 7 - Grelha de Avaliação (produção final).....	56

LISTA DE ABREVIATURAS

- ATL – Atividades de Tempos Livres
- CE – Cidadania e Empregabilidade
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- CEF – Cursos de Educação e Formação de Jovens
- EFA – Educação e Formação de Adultos
- EFANS – Educação e Formação de Adultos Nível Secundário
- ES – Ensino Secundário
- FOS – Français sur Objectifs Spécifiques
- LC – Linguagem e Comunicação
- MV – Matemática para a Vida
- NG – Núcleo Gerador
- PME – Pequenas e Médias Empresas
- PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
- SD – Sequência Didática
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- UFCD – unidades de Formação de Curta Duração

RESUMO

O ensino e aprendizagem na Educação e Formação de Adultos estão contemplados numa lógica de “aprendizagem ao longo da vida”, onde se perspetiva um reconhecimento das competências do adulto, e/ou experiência profissional e onde se adquirem novas competências para um regresso no mercado de trabalho.

O estudo empírico realizado no âmbito deste projeto pretende verificar a viabilidade da aprendizagem e do aperfeiçoamento da escrita autobiográfica em língua materna, sob o ponto de vista de Amor (1994), orientados a partir de uma sequência didática, seguindo a perspetiva de Pereira (1997), seguindo-se depois uma descrição da prática pedagógica e um balanço final de resultados, onde se poderá comprovar, mediante a análise dos trabalhos realizados pelos formandos, a sua funcionalidade na formação profissional.

No que diz respeito à língua estrangeira, é feita uma descrição de uma experiência de prática pedagógica em unidade de curta duração em língua francesa, enquadrada na perspetiva do *Français sur Objectifs Spécifiques*, segundo as linhas orientadoras de Parpette e Mangiante (2004). É descrita a prática pedagógica de uma unidade de francês técnico na área da Cozinha, seguida de uma reflexão do cômputo geral do trabalho escrito que permite ter uma noção do nível de proficiência dos formandos em língua francesa, equacionando a sua real capacidade de aplicar conhecimentos adquiridos no contexto real de trabalho, mediante os resultados escritos obtidos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Competências; Escrita; Formação Profissional; FOS; Sequência Didática.

RESUME

L'enseignement et l'apprentissage en Education et Formation pour Adultes sont abordés dans une logique d'«apprentissage au long de la vie», où l'on met en perspective une reconnaissance des compétences de l'adulte, et/ou l'expérience professionnelle où il acquiert encore plus de compétences pour se réintégrer dans le Monde du travail.

L'étude empirique réalisée dans ce projet a pour but de vérifier la viabilité de l'apprentissage et l'amélioration de l'écriture autobiographique en langue maternelle, en suivant le point de vue de Amor (1994), orientées à partir d'une séquence didactique selon la perspective de Pereira (1997), en suivant une description de la pratique pédagogique et un bilan final avec des résultats où l'on pourra prouver, à partir de l'analyse des travaux des élèves, sa pertinence dans la formation professionnelle.

En ce qui concerne la langue étrangère, cette étude présente une description d'une expérience de la pratique pédagogique dans une unité de courte durée en langue française, encadrée dans la perspective du *Français sur Objectifs Spécifiques*, en suivant les orientations de Parpette et Mangiante (2004). La pratique pédagogique de l'unité de français technique est décrite, suivie d'une réflexion sur l'ensemble du travail écrit. Cela permet d'avoir une notion du niveau des compétences des élèves en langue française, en questionnant leur réelle capacité d'appliquer les connaissances déjà acquises en contexte de travail, tout en ayant comme support les résultats écrits obtenus.

Mots-clés : Apprentissage ; Compétences ; Formation Professionnelle ; FOS ; L'écrit ; Séquence didactique.

INTRODUÇÃO

Este relatório está inserido no curso de Mestrado em Ensino do Português e do Francês no 3º ciclo do ensino básico e secundário, frequentado no ano letivo de 2013/2014, ao abrigo do Despacho Reitoral nº 137/2011, onde se definem as orientações para obtenção de grau de mestre por licenciados Pré-Bolonha. Assim, em função da minha área de formação e experiência profissional, apresento um estudo empírico que tem como objetivo analisar o trabalho desenvolvido na formação profissional, mais especificamente na modalidade de Educação e Formação de Adultos.

A formação profissional, particularmente a de dupla certificação, tem vindo a efetivar-se cada vez mais como uma via rápida e eficaz de ingresso ou reingresso no mercado de trabalho, conjugando a possibilidade de estudar e obter uma qualificação profissional, completamente vocacionado para uma determinada área de quadros intermédios, por conseguinte a vertente escolar é primordial para permitir aos adultos que optam por este caminho um aperfeiçoamento das suas competências genéricas, em vários domínios de formação de base, para além da vertente profissionalizante.

O presente relatório divide-se em três partes. Numa primeira parte, traço o meu percurso profissional desde o estágio pedagógico até aos dias de hoje, bem como uma descrição das várias modalidades de formação em que tenho vindo a colaborar. A segunda parte do trabalho destina-se à apresentação de um estudo empírico realizado num curso EFA de Pastelaria e Panificação, de nível 3, numa unidade de formação de base, Linguagem e Comunicação, sobre o ensino e aprendizagem da escrita em língua materna, pondo em prática uma sequência didática, faseada em três momentos, produção escrita inicial, atividades de aperfeiçoamento de escrita e produção final, com o objetivo de verificar a capacidade de aprendizagem da língua pelo adulto, partindo de suportes textuais de caráter autobiográfico. A terceira parte do relatório apresenta um estudo feito com outro curso EFA, também de nível 3, no qual lecionei uma unidade da componente tecnológica, Francês Técnico. Aqui, pretendo refletir acerca da aprendizagem do Francês escrito e oral numa perspetiva técnica e verificar a sua aplicabilidade prática em contexto de trabalho como língua estrangeira, mais concretamente na vertente *Français sur Objectifs Spécifiques*, na aprendizagem de vocabulário técnico na área de especialização do curso, a Cozinha, e numa UFCD ministrada de forma intensiva. Esta reflexão permitirá ter uma noção da proficiência dos formandos em língua francesa, da sua capacidade para

futuramente aplicarem competências trabalhadas em contexto real de trabalho, bem como questionar a eficácia deste sistema de aprendizagem de curta duração.

Será perceptível a distinção entre a forma como desenvolvo o meu estudo em língua materna e língua estrangeira. Estamos claramente em dois âmbitos de atuação diferentes, tendo em linha de conta o ensino e a aprendizagem da escrita: na língua materna numa vertente sociocultural e na língua estrangeira numa vertente técnica, o que obriga a uma abordagem estratégica que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem do adulto e do respeito pelo conceito de ensino e aprendizagem desenvolvido na formação profissional.

PARTE I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Reflexão crítica sobre o percurso profissional

1.1. Ano letivo de profissionalização no Ramo Educacional

No ano letivo de 2002/2003, realizei o Estágio Profissional na Escola Secundária com 3.º CEB de Sever do Vouga, enquadrado no índice de remuneração 126, de professor contratado. Foram-me atribuídas duas turmas, uma de 9º ano, em Francês (nível 3), e uma de 10º ano de Português B. As aulas de regência realizaram-se numa turma de 10º ano de Francês e noutra de 11º ano, de Português A.

A turma de Português era constituída por 17 alunos, da área de Economia, e a turma de Francês era constituída por 24 alunos, residentes no concelho de Sever do Vouga e provenientes da classe social média-baixa.

Lecionar nestas turmas foi difícil, porque exigiam capacidade de gestão quer para ensinar, quer para manter a ordem na sala de aula.

Em Francês, a dificuldade maior era o próprio uso da língua na oralidade, porque a turma era, no geral, bastante desmotivada e com bastantes dificuldades na sua compreensão. Debati-me igualmente com os obstáculos de ensinar a língua estrangeira, pela desconstrução a que isso obriga e pela dificuldade em conseguir explicar de uma forma clara algumas construções gramaticais em francês. No entanto, e recuperando o que enunciei no meu relatório final de estágio, utilizei estratégias e atividades baseadas em materiais variados, como documentos autênticos, o próprio manual escolar, fichas elaboradas em conjunto com as colegas de estágio, recursos audiovisuais, tentando ir ao encontro dos conhecimentos dos alunos e das suas vivências pessoais, promovendo sempre o uso da língua francesa de um ponto de vista funcional, possibilitando, para além de conhecimentos linguísticos, um conhecimento sociocultural do mundo da francofonia.

As aulas de Regência, na disciplina de Francês, foram divididas em momentos distintos do ano letivo. Tendo em conta as minhas considerações e as da orientadora, notou-se uma evolução bastante positiva. Pelo facto de, desde o início do ano, assistir com alguma frequência às aulas da orientadora (o que acontecia igualmente nas aulas do orientador de Português), conhecia relativamente bem os alunos e não era propriamente “uma estranha”, o que depois durante as aulas foi positivo. Assim, as aulas foram planificadas de forma correta, com materiais adequados, explorando textos, vocabulário e alguns itens gramaticais.

Na disciplina de Português, lecionei conteúdos diversificados, sobretudo direcionados para a literatura, que hoje já não fazem parte, pelo menos a maioria deles, dos

Programas do 10ºano. A esta distância, consigo referir que, ao longo do estágio, fui progredindo na adaptação do meu discurso às diversas situações de comunicação, progredindo também na capacidade de explicitar conteúdos gramaticais. Fui utilizando sempre estratégias de ensino que se revelaram eficazes, que assentavam na análise textual, leitura, tarefas em grupo, realização de fichas de leitura, fichas de gramática, sempre adaptadas à turma.

Nas aulas de regência na turma de português de 11ºano, segundo o Plano Anual Geral de Formação, assegurei quatro aulas, com a possibilidade de uma quinta aula. O orientador incumbiu as estagiárias de lecionar a obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, distribuindo um ato por cada estagiária, tendo-me cabido o Ato II. Elaborei um plano, baseado num trabalho de pesquisa e organização lógica, selecionando conteúdos e objetivos de forma harmoniosa. Privilegiei a leitura e a interpretação do texto, elaborando uma ficha de leitura que os alunos deveriam seguir para o estudo do ato. Estas aulas decorreram com bastante normalidade, os objetivos foram cabalmente atingidos e os alunos participaram interessadamente e mostraram-se motivados. Agradou-me bastante lecionar estas aulas, pela empatia que se estabeleceu com os alunos, mas, acima de tudo pelo gosto pelo texto literário em si, uma vez que, quando lecionamos conteúdos que fazem parte das nossas preferências, isso acaba por transparecer para os outros.

Paralelamente, fui também secretária do Diretor de Turma da minha turma de Português e também estava escalada para aulas de substituição, tendo que acompanhar turmas em que os professores estivessem a faltar.

O nosso núcleo de estágio foi também bastante ativo na dinamização de atividades extracurriculares para toda a comunidade escolar. Organizámos atividades lúdicas, dias dedicados a temáticas específicas, visitas de estudo, ações de formação para colegas professores, entre outras atividades.

As turmas que me foram atribuídas tinham algumas especificidades, sobretudo no que diz respeito ao comportamento e às dificuldades reveladas na aquisição de conteúdos. No início, deparei-me com imensas dificuldades para, por um lado, conseguir lecionar, por outro manter um ambiente calmo dentro da sala de aula, uma vez que era uma experiência completamente nova, porque, durante os anos de licenciatura a vertente pedagógica foi muito teorizada e a prática letiva era inexistente. Contrariamente à modalidade hoje praticada, não houve observação do trabalho do orientador para ter noção de que tipo de comportamento ou postura se deve adotar, de forma que tive de me adaptar a esta

realidade. Hoje, tenho plena consciência de que depender só de mim deu-me capacidade para gerir conflitos ou situações inesperadas dentro de uma sala de aula. No entanto, houve o reverso da medalha, que se traduziu na classificação quantitativa que me foi atribuída. Hoje, acredito que se a estrutura organizativa do estágio pedagógico desse ano letivo tivesse sido outra, provavelmente teria tido a oportunidade de preparar e prever todo o tipo de eventualidades que se nos apresentam num momento de avaliação em assistências e regências.

1.2. Anos seguintes

Nos anos subsequentes ao estágio, procedi à minha inscrição no concurso anual de professores do ensino básico e secundário, mas não obtive colocação em escolas públicas.

Dediquei-me a outras áreas profissionais e trabalhei numa escola primária do Agrupamento de Escolas de Mira, em 2006, como monitora de ATL, onde dinamizava atividades extracurriculares para alunos do 1º ciclo.

Entre 2006 e 2008, abri um centro de explicações, em Mira, a que dei o nome de *Contos e Contas* e só abandonei este projeto quando surgiu a possibilidade de entrar na formação profissional. O que achei mais interessante neste período foi o facto de muitos dos alunos que procuravam apoio, não pretenderem só melhorar os seus resultados, mas desejarem também adquirir método de estudo, visto que revelavam alguma incapacidade de organização individual, de gestão de tempo, de como trabalhar e exercitar a memória, competências para as quais, se pensarmos com alguma clareza, a escola nem sempre tem resposta imediata.

2. Percurso na Formação Profissional

2.1. Atividade como formadora

Em 2008 surgiu a possibilidade de ingressar na formação profissional, como formadora de Linguagem e Comunicação, em cursos de tipologia Educação e Formação de Adultos (EFA) nível B3 e de Cultura, Língua e Comunicação, em EFA Nível Secundário. Era uma nova realidade e um novo desafio para experienciar a vivência de uma sala de aula, ainda que em moldes completamente diferentes.

Ensinar adultos seria agora uma tarefa que se avizinhava árdua e ao mesmo tempo aliciante. O desconhecimento total desta área de ensino, a minha pouca experiência como

professora, os referenciais de formação distanciados da realidade da escola e o facto de ensinar adultos com trajetos de vida diferenciados, com idades, muitas vezes, iguais ou superiores à minha, eram condicionantes temíveis. No entanto, o meu gosto pelo ensino impulsionou-me para iniciar esta atividade.

Iniciei o meu percurso como formadora numa empresa de formação e consultoria e, pouco tempo depois, fui convidada para trabalhar no Centro de Formação Profissional de Coimbra, bem como noutras entidades, empresas privadas ou noutros Centros de Formação Profissional, sempre ministrando formação na área do Português e do Francês e, ultimamente, em Cidadania e Empregabilidade, Comunicação e Atendimento.

O trabalho do formador depende completamente da forma como faz a leitura dos referenciais. Na formação, não existe o apoio documental como na escola, no que diz respeito aos manuais, aos materiais de apoio audiovisual e afins. Quando iniciei o meu trabalho, constatei que não havia nenhum material de apoio e que tudo teria de ser construído por mim. Tinha como base apenas e só os referenciais de formação, aos quais deveria obedecer, mas não havia um suporte escrito como existe na escola.

É talvez por este motivo que o trabalho do formador é substancialmente maior que o do professor. O seu desenvolvimento, pela minha experiência e por acompanhar o percurso dos meus colegas, depende totalmente da leitura que cada formador faz do referencial e da forma como o interpreta, indo ao encontro dos conteúdos que entende que deve ministrar, mas também em função dos grupos com que trabalha. Desta forma, os formadores aplicam os métodos e as técnicas que melhor se adequem às características dos destinatários e aos conteúdos da formação, com base nos contextos, nos recursos disponíveis e nos resultados de aprendizagem a alcançar. A seleção dos métodos e técnicas pedagógicos fica a cargo do formador, possibilitando o desenvolvimento de um processo formativo adaptado ao ritmo individual e ao acompanhamento personalizado do formando, visando sempre o sucesso na aquisição das competências necessárias ao desempenho da profissão.

2.2 Tipologias de Formação

Como já referi anteriormente, iniciei o meu percurso profissional como formadora em cursos de tipologia Educação e Formação de Adultos, continuando depois para outras modalidades. Será, portanto, imperativo, neste estudo, antes de descrever a minha experiência, apresentar o conceito e a quem se destina esta tipologia, bem como todas as

outras em que tenho estado a trabalhar nestes últimos anos. Segue-se, assim, uma tabela exemplificativa de todas as tipologias de formação em que tenho colaborado e que elaborei em conjunto com a minha colega de Seminário, também formadora, Sara Milheirão (2014).

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
<p align="center">Medida 1.1. <u>Cursos de APRENDIZAGEM</u></p>	<p>Despacho n.º 13456/2008, de 14 maio (disponível em http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/157)</p>	<p>Idade: inferior a 25 anos</p>	<p>Sem ES.</p>	<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. 	<p>ES: 12.º ano e qualificação profissional</p>	<p>3 anos</p>	<p>IEFP- Centro de Formação Profissional de Coimbra</p> <p>CIFOTIE (Centro Internacional de Formação dos Trabalhadores da Indústria e Energia)</p>	<p>Desde 2010</p> <p>Desde 2012</p>

<p align="center">Medida 1.3. Cursos de Educação e Formação de Jovens</p>	<p>Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho (disponível em http://dre.pt/pdf2sdip/2004/07/17500000/0/1129611307.pdf)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Pessoas com idade igual ou superior a 15 anos. · Habilitações escolares inferiores aos 6º, 9º ou 12º anos ou o 12º ano; 	<p>Sem a conclusão do 2º ou 3º CEB ou do ES.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Concluir a escolaridade obrigatória ou prosseguir estudos ou formação que 	<p>2.º CEB 3.º CEB ES</p>	<p>Variável consoante o tipo de percurso.</p>	<p>LDN II, Lda.</p>	<p>2010 a 2011</p>
		<ul style="list-style-type: none"> · Sem qualificação profissional ou interesse na obtenção de uma qualificação profissional de nível superior à que já possui. 		<p>permitam uma entrada qualificada na vida ativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Combater o abandono escolar antes da escolaridade de a 12 anos. · Dar resposta às necessidades educativas e formativas de jovens que preferem aceder mais rapidamente a uma qualificação profissional. 			<p>Valor por Medida, Lda.</p> <p>CIFOTIE (Centro Internacional de Formação dos Trabalhadores da Indústria e Energia)</p>	<p>2012</p> <p>2011 a 2012</p>

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 align="center">Medida 2.2.</p> <p align="center"><u>Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)</u></p>	<p align="center">Decreto – Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro (disponível em <a href="http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonl
yres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-
101180D9E425/5042/DL396_2007.
pdf">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. 	<ul style="list-style-type: none"> · Sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário. 	<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 align="center">1.º, 2.º e 3.º CEB e ES</p>	<p align="center">12 a 15 meses</p>	<p align="center">IEFP - Centro de Formação Profissional de Coimbra</p> <p align="center">Multiaveiro, Lda.</p> <p align="center">CFPSA (Centro de Formação Profissional para o Setor Alimentar)</p>	<p align="center">Desde 2009</p> <p align="center">2008 a 2010</p> <p align="center">Desde 2010</p>

<p align="center">Medida 2.3. <u>Formação Modular</u> <u>Certificada</u></p>		<ul style="list-style-type: none"> · Indivíduos já inseridos no mercado de trabalho. · Indivíduos que pretendem elevar as suas qualificações académicas e profissionais. · Idade superior 18 anos. 	<p>Inclui todo o tipo de habilitações, desde o 1º CEB até Ensino Superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 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>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</p>	<p>2010</p>
---	--	--	--	---	--	---	--	-------------

Tipologia de Intervenção Eixo Prioritário 3: Gestão e Aperfeiçoamento Profissional	Enquadramento Legal	Destinatários	Habilitações de Acesso	Objetivos	Nível de escolaridade de que confere	Duração	Entidade Formadora	Ano
Medida 3.1.1 - Programa de Formação - Accão 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).		Conform e as necessidades das entidades	Ser Excelente, Lda.	2005
Tipologia de Intervenção Eixo Prioritário 6: Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social	Enquadramento Legal	Destinatários	Habilitações de Acesso	Objetivos	Nível de escolaridade de que confere	Duração	Entidade Formadora	Ano
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	De 2008 a 2010

2.2.1. Tipologia Educação e Formação de Adultos

A organização curricular dos cursos EFA é realizada com base numa articulação efetiva das componentes de formação de base e tecnológica, conferindo uma dupla certificação. Com o recurso a atividades que convoquem saberes de múltiplas áreas, numa lógica de complementaridade e transferência de competências, o adulto obtém certificação escolar, com equivalência ao nível básico ou secundário e uma certificação profissional para a área do curso. O nível básico compreende uma formação de base que integra quatro áreas de competências-chave, constantes do referencial de competências para a educação e formação de adultos de nível básico (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Cidadania e Empregabilidade), e apresenta como suporte e base de coerência um conjunto de temas de vida, representando temáticas de natureza transversal que se afigurem significativas para os formandos de cada grupo. A formação de base é constituída pelos níveis de desenvolvimento B1, B2 e B3 nas diferentes áreas de competências-chave, organizadas em unidades de competência, que dizem respeito aos conteúdos que o referencial propõe que sejam abordados. No que respeita à formação de base dos cursos EFA de nível básico e de nível secundário, os formadores devem ser detentores de habilitação para a docência.

A minha experiência como formadora em EFA B1+B2 foi garantidamente um dos grandes desafios em toda a minha carreira como formadora. Fui formadora de componente base de Linguagem em Comunicação, numa unidade de 200 horas, dividida em quatro áreas de competências de 25 horas cada (oralidade, leitura, escrita e linguagem não-verbal), em que as 100 primeiras horas correspondem ao nível B1 e as 100 seguintes ao nível B2. Iniciei esta tipologia no final de 2012, em cursos *EFA Técnico Operador de Salinas*, na sede da Cruz Vermelha Portuguesa, na Figueira da Foz, e concluí no final de 2013, uma vez que são cursos com a duração de aproximadamente um ano. Trabalhei com adultos com características bastante diferenciadas em capacidade de aprendizagem e domínio da língua portuguesa. Os formandos tinham baixo nível de instrução e alguns elementos estavam sinalizados como analfabetos. As turmas eram muito grandes (cerca de 25 adultos), obedecendo ao número de constituição de turmas imposto, e os formandos estão tão acomodados à proteção social e financeira que têm vindo a receber por parte das instituições públicas de solidariedade social, que se torna difícil convencê-los a não depender de outros, mas sim de si próprios para conseguirem um futuro melhor para si e para os seus descendentes. Alguns formandos tinham bastantes capacidades de

aprendizagem e fizeram os percurso B1 e B2 com relativa facilidade e com motivação, sobretudo na minha disciplina, porque tinham plena noção que era a que mais os iria ajudar futuramente, por estarem ávidos de aprender a ler e a escrever melhor.

Como tinha elementos analfabetos, ou quase analfabetos (alguns conheciam as letras, conseguiam ler palavras simples, mas a escrita era a competência que mais problemas colocava), vi-me obrigada a organizar o trabalho em dois grupos, utilizando materiais adaptados e desenvolvendo atividades diferenciadas, no sentido de dar resposta às necessidades específicas de cada um.

Foi um trabalho árduo de gerir, quer o percurso formativo, quer o ambiente dentro da sala e, acima de tudo, conseguir todos os dias levar os formandos a acreditar que a formação, a aprendizagem ao longo da vida ou a alfabetização são ferramentas que permitem progredir.

O analfabetismo foi o desafio que mais me preocupou, porque senti uma responsabilidade acrescida, pela transversalidade da minha disciplina tendo a plena noção de que a restante equipa formativa, de alguma forma, dependia da evolução dos formandos em Linguagem e Comunicação. O resultado foi bastante positivo: os formandos, na sua generalidade, evoluíram bem; nos casos de analfabetismo, ficou muito trabalho por fazer, mas houve uma evolução clara, visto que a unidade de LC conta apenas com 200h, o que, para o trabalho que se pretende desenvolver, é bastante diminuto. Pela minha experiência nesta tipologia, considero que os adultos analfabetos deveriam frequentar cursos de alfabetização antes de ingressarem em qualquer tipologia EFA. Apesar de a vertente profissionalizante ser importante, o facto é que, para alguns, com grandes capacidades e vocação profissional para a área de formação, a vertente escolar fica aquém da expectativa. Tenho plena consciência de que nalguns casos, no final do projeto, os formandos estavam, nesse momento, preparados para iniciar uma equivalência escolar.

É ainda relevante salientar o trabalho desenvolvido para o Tema de Vida. Trata-se de um tema seleccionado entre os formandos e o mediador e que é abordado em todas as unidades de formação e que culmina sempre com uma apresentação para o grupo ou para a comunidade. Por norma, os temas de vida são escolhidos em função da realidade próxima dos formandos, questões ou problemas com que se identificam ou que experienciam no seu quotidiano.

Neste curso, como se trata de uma tipologia em que os formandos evidenciam competências muito básicas, entendeu-se que não se iriam abordar vários temas de vida,

mas apenas realizar uma atividade integradora no final do curso, que resultasse numa apresentação formal do trabalho desenvolvido ao longo do curso. Foram, de facto, atividades muito simples, mas que puderam revelar, perante convidados e participantes de outros projetos de formação, o trabalho desenvolvido em sala e na formação prática.

A tipologia EFA B3 foi aquela em que iniciei o meu percurso na formação. Iniciei com o curso de *Práticas de Ação Educativa* e algum tempo depois *Apoio Familiar e à Comunidade*. Depois, continuei em *Pastelaria e Panificação*. Nestes cursos, ministrei sempre a unidade de Linguagem e Comunicação. No nível B3, as áreas de competência estão igualmente compartimentadas nas quatro áreas, mas com 50h destinadas para cada uma delas. Apesar de estas áreas de competência estarem distribuídas em número de horas e de a avaliação final, para efeitos de validação, se processar tendo em conta esta divisão, durante as minhas sessões nunca fiz esta compartimentação, porque sempre considerei que, em LC, estas unidades complementam-se e não concebo uma sessão de formação em que as quatro unidades não interajam.

A tipologia B3 é aquela em que, de facto, se consegue fazer a diferença na vida dos formandos. A equivalência ao 9º ano é de extrema importância nas suas vidas, porque, profissionalmente, em Portugal, em termos de empregabilidade em quadros médios, é aquela que abre mais portas.

Assim, e tendo em conta a disciplina de LC, a forma como as competências são trabalhadas acaba por estar entregue à sensibilidade do formador: que conteúdos abordar, sejam conteúdos gramaticais, texto literário (qual texto?) ou texto não-literário, (que tipo de texto não literário fará mais sentido para determinado grupo de formação...?). No início, e pela inexperiência nesta tipologia, debati-me com o facto de me ver sem suporte.

Neste sentido, e porque nos EFA B3 os temas de vida são tratados ao longo do curso, optei por me centrar neles e, a partir daí, explorar textos de vários géneros, de vários autores, literários, não-literários, em função do tema abordado. Como a unidade de LC sempre tem uma participação ativa em temas de vida e em atividades integradoras, acreditei que seria a melhor forma de conseguir, por um lado, ter uma participação ativa nas atividades do curso e, por outro, conseguir ensinar conteúdos de língua portuguesa. Esta opção foi sempre bem aceite pelos formando e para mim foi também extremamente produtivo, porque me obrigou a um trabalho de pesquisa e seleção de textos e autores que fossem ao encontro do tema a tratar e permitiu-me uma atualização permanente e uma procura constante de novos autores e novos textos.

Mais tarde, e também através das pesquisas que ia fazendo e das atualizações a que a profissão obriga, encontrei uma proposta de abordagem de texto para LC dividida por género textual, disponível na plataforma *Saber Mais* da *Porto Editora* (sabermais.pt já não se encontra disponível) na qual, de uma forma ordenada, se incluem praticamente todos os tipos de texto. Em relação a alguns géneros textuais, apresenta mesmo a possibilidade de estudo de textos e autores específicos. Depois de alguma reflexão, considerei passível de se adaptar à unidade de Linguagem e Comunicação e, como oferece alguma abertura, poderia ser um fio condutor para abordar conteúdos teóricos, introduzir o ensino da literatura, da escrita e a partir daí trabalhar a oralidade e a linguagem não-verbal.

Assim fiz e, nos últimos projetos em que tenho estado envolvida, inclusivamente no EFA B3 em que estou atualmente a lecionar LC (e onde desenvolvo o projeto do presente estudo), tenho seguido esta proposta, sendo que a escolha dos textos abordados (literários e não-literários) é feita em função das turmas, das necessidades dos formandos, dos temas de vida ou das atividades integradoras que temos de preparar em sessão.

Ainda na tipologia EFA B3, há poucos meses iniciei uma área de competência, na qual nunca tinha dado formação, mas que está igualmente a ser desafiante para mim: Cidadania e Empregabilidade. É uma unidade transversal à componente base e não há, em termos de legislação, uma habilitação académica específica para se lecionar esta unidade, apenas a exigência de se ter habilitação para a docência. Trata-se de abordar questões e temas tão variados como cidadania, emprego, política, história, saúde, ecologia, economia, sociedade, entre outros, e está a ser extremamente interessante, porque dentro da mesma turma tenho um grupo de adultos e um outro de jovens, que permite sempre uma perspetiva diferente da realidade e favorece a entreaajuda.

No que diz respeito aos EFA de Nível Secundário, as competências-chave constantes do respetivo referencial de competências, organizadas em unidades de competência, apresentam-se como suporte e base de coerência de um conjunto de temas resultantes da contextualização, nos domínios privado, profissional, institucional e macroestrutural, de temáticas abrangentes que se encontram presentes na vida de qualquer adulto, designadas por este referencial de Núcleos Geradores. O elenco dos núcleos geradores assume carácter específico na área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade, de Sociedade, Tecnologia e Ciência e de Cultura, Língua, Comunicação.

O processo formativo dos cursos EFA NS integra ainda, independentemente do percurso, a área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), de carácter transversal à

formação de base e à formação tecnológica e destinada a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo. Os formadores da formação de base dos cursos EFA de nível secundário asseguram o exercício das suas funções em regime de codocência relativamente a 50 % da carga horária de cada unidade de competência da formação de base.

Nos cursos EFA NS, tenho ministrado formação na componente base, na área de competência-chave de Cultura, Língua e Comunicação. Estes cursos têm ao todo sete núcleos geradores, com um tema específico, mas em dupla certificação, como é o caso dos cursos onde tenho ministrado formação, apenas se ministram três unidades de 50h cada, correspondentes aos núcleos geradores 5 (Cultura, Comunicação e Media), 6 (Culturas de Urbanismo e Mobilidade) e 7 (Fundamentos de Cultura, Língua e Comunicação).

As unidades de competência-chave do domínio da formação base são ministradas em codocência, apesar de, no primeiro projeto em que trabalhei como formadora de CLC, não o ter feito, por a entidade formadora assim o decidir. Foi um desafio enorme, porque os referenciais de formação destas unidades são de tal forma abrangentes e ambíguos que o formador poderá adaptar os conteúdos à sua área de intervenção. Com temas de tal forma latos, logo me questioneei sobre o que deveria preparar, que materiais deveria construir, que conteúdos lecionar... Assim, optei por canalizar esses temas para o universo da literatura e dos textos literários, mas também dos não-literários. Foi segundo a perspetiva literária que tentei conduzir estas unidades, sendo que, em algumas delas, fui um pouco mais além, entrando noutros conteúdos de cariz mais específico, porque as temáticas da unidade a isso obrigavam.

Nos projetos posteriores, trabalhei em regime de codocência: eu assegurava as três unidades CLC 5, 6 e 7 e as colegas variavam em função da sua área de formação. Nos dois últimos projetos em que estive envolvida, as duas colegas docentes mantiveram-se nas três unidades de competências-chave.

Na codocência, a minha experiência foi extremamente positiva. Aqui, é fulcral o entendimento entre colegas, a capacidade de organização e de divisão de tarefas e sobretudo o mesmo tipo de postura e de exigência perante os formandos. Tive sempre a possibilidade de trabalhar com colegas com uma postura muito semelhante à minha, quer para com os formandos, quer para com o trabalho a realizar e os projetos correram sempre bem. No que diz respeito ao PRA, este vai sendo organizado ao longo da formação, e deve, no final, ser o espelho de todo o trabalho realizado, quer na componente de base, quer na

componente tecnológica. Assim, de acordo com a organização do PRA estipulada pelas mediadoras com quem tenho trabalhado, é exigido aos formandos que a parte inicial do portefólio seja composta por uma autobiografia. É neste ponto que entra a unidade de CLC7, onde este trabalho é realizado sob a minha supervisão. Normalmente, este tipo de trabalho, sendo obrigatório, é feito diretamente com a mediadora dos cursos, no entanto, a certa altura, entendi que deveria propor a elaboração destes trabalhos na minha unidade, pelo facto de estar relacionado diretamente com os seus conteúdos. Desta forma, antes de passar ao texto propriamente dito, há todo um trabalho introdutório de leitura e interpretação de textos autobiográficos, autorretratos, memórias, passando por vários autores da literatura portuguesa, para que os formandos fiquem familiarizados com o tipo de texto que deverão conceber. Nos projetos em que tenho participado, tenho recebido trabalhos muito interessantes, em que os formandos ganham gosto pela escrita e procuram recolher informações sobre sua infância e sobre tempos ou momentos passados de que já não têm memória.

2.2.2. Tipologia Formação para a Inclusão

Esta tipologia de intervenção promove o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais junto de indivíduos com particulares dificuldades no acesso ao sistema de ensino/formação, nomeadamente as que provêm de meios particularmente desfavorecidos, famílias desestruturadas, que apresentem percursos pessoais problemáticos e pertencentes a grupos excluídos e/ou desfavorecidos, entre os quais: indivíduos em situação de exclusão social ou risco de exclusão, desempregados, grupos de risco, designadamente ex-toxicodependentes e ex-reclusos ou beneficiários do rendimento social de inserção.

A minha experiência como formadora em cursos e tipologia 6.1. decorreu já há algum tempo, sensivelmente entre 2008 e 2010 e as horas de formação destinadas à unidade de LC, normalmente, variavam entre as 20 e as 40 horas, dependendo do cronograma, sendo que estes cursos normalmente têm a duração de 6 meses. Hoje em dia, as entidades que promovem esta tipologia têm vindo a incrementar o número de horas destinadas à formação de base e, atualmente, na maioria delas, LC conta com cerca de 100 horas.

Assim, na minha experiência com estes públicos, de facto, a maioria dos indivíduos vinham referenciados pelos técnicos sociais, principalmente, com situações de

toxicodependência, alcoolismo, situação econômica muito precária, quase no limiar da pobreza extrema, prostituição, violência doméstica, entre outras situações. São indivíduos que, de alguma forma, tentam obter resposta para as grandes dificuldades de vida nesta tipologia, onde se aposta, sobretudo, no desenvolvimento pessoal e social, ensinando hábitos muito básicos, como higiene pessoal e habitacional, gestão econômica e familiar, planejamento, técnicas de procura de emprego, e estratégias de inclusão ou reinserção social.

Na unidade de Linguagem e Comunicação, em poucas horas de formação, deparei-me obviamente com alguns casos de analfabetismo parcial ou total, e com capacidades e conhecimentos muito rudimentares ao nível da utilização da língua, quer oral, quer na escrita. Assim, o meu trabalho passou por ensinar a utilização prática da língua, como por exemplo redigir/interpretar documentos funcionais ou textos utilitários, como cartas, regulamentos, relatórios, interpretar documentação oficial, redigir declarações, requerimentos, entre outros textos de aplicabilidade direta nas suas vidas pessoais e profissionais.

Na oralidade, tentei ir ao encontro das suas necessidades mais básicas, como conseguir diferenciar o nível de língua que se deve utilizar em determinado local ou em determinada situação prática do dia-a-dia, tudo aquilo que permitisse que, de alguma forma, se sentissem mais confiantes. Por certo, não foi uma tarefa fácil, até porque são públicos muito complicados, com problemas de convivência, com dificuldade em gerir conflitos que se baseiem unicamente no diálogo e na simples negociação, e acima de tudo as suas vivências pessoais traumatizantes acabam por ser trazidas para dentro da sala de formação e o formador, independentemente da forma como poderá ter ou não capacidade de compreender ou aceitar determinados comportamentos, tem de relativizar todo o tipo de problemas, por mais difícil que isso seja, e manter a ordem e alguma tranquilidade e harmonia dentro da sala.

2.2.3. Tipologia Cursos de Aprendizagem

A estrutura curricular dos cursos de aprendizagem integra as seguintes componentes de formação: sociocultural, que contribui para o desenvolvimento da identidade pessoal e de competências sociais; científica, que visa a aquisição de saberes científicos e de competências estruturantes para o respetivo curso; tecnológica, que visa a aquisição de saberes e competências específicos e necessários ao desenvolvimento das

atividades inerentes à profissão; prática, realizada em contexto de trabalho, que visa o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos e competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o exercício da atividade profissional.

Desde 2010 tenho estado envolvida nesta tipologia de formação, para instituições públicas e para organismos privados. É a modalidade onde regista mais desistências de formandos ao longo do percurso, pelo facto de ser uma modalidade longa: por inadaptação, indisciplina, dificuldades económicas, oportunidades de trabalho, absentismo, entre outros.

Apesar disso, a Aprendizagem é uma tipologia que faz uma ligação muito coerente com o mercado de trabalho e com futuros empregadores, porque, como os formandos vão alternando a formação em sala com a prática em contexto de trabalho, é aliciante para eles, na medida em que adquirem um conhecimento *in loco* do mercado de trabalho nessa área específica e lhes permite perceber se é efetivamente naquela área que querem vir a trabalhar. Assim, encontro todo o tipo de jovens nestes cursos, aqueles que querem trabalhar na área, aqueles que são diretamente encaminhados pelas escolas e, mais recentemente, os que querem completar o 12ºano e obter desde logo uma possibilidade de trabalho.

Em Aprendizagem tenho sido formadora da componente sociocultural, no domínio Viver em Português e na componente científica, com algumas UFCD de Francês (dependendo dos cursos, porque nem todos os cursos têm francês). O domínio Viver em Português tem uma estrutura curricular muito definida e, ao longo dos três anos, as várias UFCD abarcam uma série de conteúdos bastante diferenciados que não se limitam apenas à língua portuguesa, englobando também conteúdos de história, meios de comunicação social, imprensa escrita, literatura, mercado de trabalho, procura de emprego e diversidade cultural. Por norma, os formandos têm revelado uma aceitação muito maior dos módulos que têm mais a ver com a realidade atual, com o mercado de trabalho, onde sentem que conseguem relacionar diretamente o trabalho em sessão com as suas vivências pessoais e profissionais. As UFCD's de Francês que lecionei correspondiam a conteúdos muito gerais, com objetivos linguísticos básicos e algumas noções culturais acerca da cultura francófona. No entanto, como as necessidades dos formandos se centravam na oralidade e na escrita no âmbito das suas áreas de aprendizagem, acabei por direcionar os conteúdos linguísticos para a vertente profissional dos formandos.

2.2.4. Tipologia Cursos de Educação e Formação de Jovens

Esta tipologia surgiu da constatação pelas entidades governativas do elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional. Nos vários cursos são adotados referenciais de formação próprios.

Os percursos que integram esta oferta formativa privilegiam uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante adequada aos níveis de qualificação visados, tendo em conta a especificidade das respetivas áreas de formação, e compreendem as seguintes componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática, e são organizadas tendo em conta os referenciais e orientações curriculares definidos para cada tipo de curso.

Em cursos CEF, participei em quatro projetos de formação de tipo 2 (equivalência ao 9º ano de escolaridade) na componente sociocultural, como formadora de Língua Portuguesa, na componente científica como formadora de Francês e na componente tecnológica, também como formadora de Francês.

Os cursos de tipologia CEF, como já foi referido, acabam por ser uma tentativa de resposta rápida ao insucesso escolar em primeira instância, mas a longo prazo acabam por permitir aos formandos ganhar consciência do que querem efetivamente seguir, assim como desenvolver algum gosto por determinada área profissional, permitindo por vezes a descoberta de um talento ou de uma vocação. Têm uma estrutura curricular muito definida, quer em termos de competências, quer em termos de conteúdos teóricos a abordar. Em Língua Portuguesa, os conteúdos estão divididos por módulos com conteúdos que vão ao encontro dos do ensino regular (no caso do tipo 2, em que trabalhei, correspondentes aos conteúdos abordados no 7º, 8º e 9º anos).

Os jovens que vêm frequentar os cursos CEF têm como característica principal a total desmotivação para a aprendizagem e para a prossecução dos estudos. Nos cursos em que participei, encontrei estes casos, mas acima de tudo encontrei ex-alunos de escolas que deixaram de ter resposta para eles, mas que, por se encontrarem em idade escolar obrigatória, tiveram de ser encaminhados para outro percurso.

Em termos de aprendizagem e de exigência, esta tipologia é mais facilitadora, mas é necessário compreender que os alunos que a frequentam não querem estudar, logo a preocupação principal passa por encaminhá-los para um percurso profissional, mas que não

pode obviamente descurar a vertente escolar. Não se pode exigir que um aluno CEF saia do curso a saber muito de literatura, a escrever e a ler com extrema fluência, a saber falar ou ler bem em língua estrangeira, mas poderá concluir o 9ºano de forma a conseguir ingressar de imediato no mercado de trabalho e ficar munido de ferramentas linguísticas e técnicas que lhe facilitem a sua vida profissional.

2.2.5. Tipologia Formação Modular

A minha experiência em formação modular não é muito vasta; esta modalidade dirige-se a um público diferente, com outras expectativas e necessidades. Trabalhei em formação modular com população ativa, em CLC NG7 e com Francês Comercial, ambos em empresas privadas.

Como se trata de uma população ativa, este tipo de formação pretende elevar as habilitações escolares (no caso, equivalência ao 12ºano) e dar formação individualizada de acordo com as necessidades específicas que uma determinada empresa postula para os seus dirigentes ou colaboradores, em função do respetivo enquadramento socioprofissional. Tanto em CLC, como em Francês Comercial, foram experiências formativas muito profícuas, tendo a de Francês sido bastante enriquecedora, porque se tratou de uma formação em contexto de Hotelaria, o que me obrigou a uma atualização importante de conteúdos linguísticos nesta área.

**PARTE II – A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA EM CURSOS DE
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NÍVEL B3**

1. Caracterização do grupo

O grupo em que foi ensaiado o presente estudo empírico faz parte de um curso EFA B3 Pastelaria e Panificação. É composto por 15 elementos, 3 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A turma, no total era composta por 23 elementos, mas, ao longo do percurso, alguns foram afastados por falta de assiduidade e outros abandonaram o percurso.

Os 15 elementos são desempregados de curta duração (menos de 12 meses), à exceção de um, e são encaminhados para a formação profissional pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, ou vêm os próprios demonstrar interesse junto da entidade em frequentá-la.

A faixa etária do grupo situa-se entre os 19 anos e os 65 anos. À data de entrada no curso, doze elementos possuíam o 6ºano e 3 elementos o 7ºano do ensino regular.

A maioria procura a formação profissional para obter habilitação escolar, mas também veem nesta área profissional uma possibilidade de reintegração no mercado de trabalho. Assim, e no que à escrita diz respeito, considero importante referir que esta população, na sua maioria, abandonara a escola há bastante tempo, sem ter tido, entretanto, nenhum ou quase nenhum contacto com a escrita, na vertente de produção de textos, seja de cariz autobiográfico ou de qualquer outra tipologia, que pudesse de alguma forma contribuir para aperfeiçoar a competência escrita.

2. A aprendizagem da escrita: fundamentação teórica

A escolha da escrita para este trabalho de projeto surgiu no âmbito do Seminário de Português, tendo sido proposto o desenvolvimento de vários estudos direccionados para o domínio do ensino. Como a competência da escrita carece de investimento didático, cada estudante trabalhou um tipo de texto e/ou fase do processo de escrita, no sentido de se alcançar uma reflexão teórica sistemática e poder avaliar os resultados práticos obtidos em diferentes níveis e modalidades de ensino (público e particular, profissional e regular, em função das instituições onde os estudantes estavam colocados). Na verdade, o ensino da escrita não é uma novidade na minha prática docente na formação profissional, uma vez que é uma das competências que mais privilegio, embora, não a tenha trabalhado exatamente nos mesmos moldes que ensaiei no ano de 2013/2014.

A escrita é uma competência de enorme relevância na tipologia de formação sobre a qual incide o meu estudo e vai ao encontro de uma problemática que preocupa tanto os

professores do ensino regular como os formadores de língua materna no ensino de adultos, de tal forma que, não raro, aparece sintetizada na afirmação de Irene Fonseca: “os alunos não aprendem a escrever” (1994:223). Importa, portanto, saber qual a razão desta negação: incapacidade ou falha no ensino? Neste sentido, ao longo do tempo, foi-se alterando a forma de ensinar a escrever, passando de imitação e produto, para outra perspectiva, onde agora se procura trabalhar as diferentes tipologias textuais e praticar a escrita como um processo, assente numa didática da escrita.

A escrita é um processo de uma complexidade extrema que, segundo Barbeiro e Pereira, “exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar”. Neste sentido, ela “encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento” (2007:15).

Em cursos ministrados para uma população maioritariamente adulta, confrontamo-nos com um público que tem uma relação de alguma estranheza com a escrita ou até, em algumas situações, de autonegação em relação às suas capacidades linguísticas. Esta situação prende-se, entre outras razões, com o abandono precoce da escolaridade obrigatória, pouco ou nenhum contacto com a leitura, a idade avançada, ou até as dificuldades económico-sociais.

Assim sendo, neste contexto, a aprendizagem da escrita, independentemente do nível ou circunstância de formação, tende a sofrer, numa primeira fase, uma forte recusa, grande falta de motivação para o aperfeiçoamento e mesmo relutância em aceitar o facto de que os obstáculos podem ser progressivamente superados, sobretudo se falarmos em escrita de carácter extensivo. No entanto, nos níveis B1, B2 e B3, à semelhança do que ocorre na escolaridade básica do ensino regular, este tipo de produção está associado à criatividade e à expressão pessoal, o que é normalmente bem aceite. É neste sentido que Emília Amor usa a expressão “escrita «por prazer»”. Defende a autora que importa trabalhar a produção textual “num tempo e num espaço de escrita pessoal, em que ao aluno seja permitido incorporar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações mentais e os seus padrões estéticos, bem como os seus instrumentos linguístico-textuais e metatextuais” (1994: 131).

Tal semelhança permite que o formador se inspire no que a autora postula para os níveis mais básicos de aprendizagem e o adapte à sua situação específica de ensino.

Para tal, importa refletir sobre a didática da escrita, os seus objetivos e as diferentes fases nas quais ela se materializa. Numa abordagem teórica acerca dos modelos pensados para a descrição do processo da escrita, Amor observa que “escrever consiste numa atividade de resolução de problemas” e “orientada para um fim – isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de modo faseado” (1994: 110). Partindo desta ideia, convém seguir uma estrutura faseada em três etapas distintas para a aprendizagem e/ou aperfeiçoamento progressivos da escrita, também ela defendida pela referida autora: a planificação, a textualização e a revisão. Neste sentido, Amor considera que a planificação consiste numa “mobilização de conhecimentos em sentido lato”, ou seja, um primeiro momento em que o escrevente organiza todas as suas possibilidades para a construção de um texto, concebendo um esquema em que objetiva tudo o que considera relevante para o seu discurso escrito. A textualização refere-se “à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior”, onde o formando mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas”, materializando o seu projeto discursivo. A revisão, etapa final do processo, consiste na “(re)leitura do texto para aperfeiçoamentos e correcções, sobretudo de superfície; processa-se ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final” (1994: 112).

Segundo Amor, para colocar em prática este processo é possível intervir setorialmente, em função das “características específicas do produto a obter; pelo funcionamento cognitivo do aluno, perante as tarefas relativas a cada fase de produção”. A autora sugere uma sequência específica de exposição ao texto escrito, por forma a familiarizar o aluno com as diferentes tipologias textuais de cujas diferenças se vai apercebendo, mediante duas operações destinadas a agrupar textos e a identificar as propriedades comuns, partindo do pressuposto que o acesso à cultura escrita e à sua produção dependem de um contacto direto e de uma “observação/manipulação do escrito, isto é, a associação criteriosa das práticas de leitura e de escrita” (1994: 115). Defende, assim, que a forma de concretização em didática desta prática é a chamada «triagem de textos», operação que visa consciencializar o aluno quer das características dos textos observados, quer do caminho a percorrer no processo de construção textual. Neste sentido, Amor distingue cinco etapas. Numa primeira, constitui-se um “*corpus* com os textos já lidos e escritos ou em vias de exploração” que depois se alarga, de forma a diversificá-lo; na segunda etapa, desenvolvem-se “processos de observação e análise contrastiva dos textos considerados”; na terceira fase, procede-se a uma “explicitação dos critérios

subjacentes aos juízos formulados e categorias de classificação utilizadas”; na quarta etapa, pretende-se “pôr em permanente confronto os saberes inerentes à competência textual e cada aluno e os dados e conclusões resultantes das etapas de trabalho anteriores”; finalmente, na quinta etapa, a partir dos conhecimentos adquiridos pelos alunos pela prática da escrita, supõe-se que o aluno consiga regular ele próprio a sua produção, “a partir do domínio e aplicação dos traços específicos de cada tipo de texto, traços que ajudou a detectar”. Desta forma pedagógica, a estruturação por etapas proporciona uma interação “entre a leitura e a escrita, entre os saberes procedimentais e contextuais e os saberes reflexivos, entre os conhecimentos de ordem textual e as referências culturais mais amplas” (1994: 122).

Tudo isto resulta, se forem desenvolvidas pelo formador em “formas de acção didáctica e sugestões processuais que se concretizem em actividades de «escrita total». Com esta expressão são designadas todas as práticas em que os alunos são solicitados a pensar – tanto quanto a escrever – a totalidade de um texto, a propósito de uma prática de escrita”. De facto, “a progressão na aprendizagem do acto de escrever é, em muitos aspectos, a progressão num processo de formalização e especialização da escrita. Assim, mesmo em situações em que não se verificam constrangimentos externos e de carácter funcional, o aluno, por si próprio é levado a actualizar padrões de forma e conteúdo, a que submete a sua produção” (Amor, 1994: 127).

Seguindo esta perspectiva, Carvalho considera também que

[o]s hábitos de leitura constituem um dos mais importantes factores de desenvolvimento da capacidade de escrever, o que se explica por uma progressiva consciencialização, por parte dos leitores assíduos, do modo como a linguagem escrita funciona, por uma interiorização das estruturas próprias da escrita que encontram nos textos que lêem. (1999:91)

No seguimento desta ideia, este autor toma como exemplo o caso da ortografia, onde a leitura pode funcionar como facilitadora de uma imagem mental para o formando da forma como as palavras de se escrevem, e o caso da estruturação frásica, onde ler pode ser um veículo para se familiarizarem com as normas sintáticas da língua, que necessariamente obrigam a uma estreita relação entre a estruturação de pensamento e a aplicação dos mecanismos linguísticos que asseguram a coerência e coesão em qualquer uma das tipologias textuais em que se pratique a produção escrita. Na Educação e Formação de Adultos, esta será a via mais prática, no sentido em que a ausência de práticas

de escrita a longo termo é um facto constante na maioria dos públicos com que atualmente se trabalha.

Assim, faz todo o sentido que, na abordagem da escrita perante um aprendente adulto, se siga um modelo sequencial de aprendizagem. É tempo de abandonar práticas antigas desenvolvidas em torno do que Pereira designa por ritual que consistia em “propor aos alunos que escrevam sobre um determinado tema, limitando-se o professor a avaliar o produto final” e contrapor-lhe “uma grande variedade textual, focalizando o ensino da composição não como procedimento unitário e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de géneros textuais variados” (1997: 91).

Por outro lado, não se deve omitir a equivalente importância da reflexão gramatical. Quer a gramática de texto, quer a gramática de frase devem articular-se de uma forma próxima com a pedagogia da escrita. Segundo Fonseca,

[r]econhecer que um texto não é toda e qualquer sucessão de frases pressupõe que um texto é uma sucessão de frases; sendo assim, o domínio das regras sintácticas inerentes à boa formação das frases é condição inseparável de aquisição de regras de boa formação do transfrásico. (...) Entre os vários objectivos da leitura e análise de textos deve estar também a observação das regras do funcionamento textual. A sensibilização à estrutura do texto, à forma de construção textual, constitui um denominador comum aos exercícios de interpretação e de redação de textos escritos. A leitura e análise será um ponto de partida para promover no aluno uma representação mais rigorosa dos processos de gestão e de geração textual e os meios para o controlo interno e externo das suas produções. (1994:245)

O ensino profissional pode e deve socorrer-se de algumas estratégias pensadas para o ensino regular, pois “a aprendizagem escolar da língua materna, para além de alargar e melhorar as competências que o aluno já possui, deverá proporcionar-lhe um acesso progressivo à produção/recepção de textos autónomos em relação ao contexto situacional” (1994: 230). No entanto, a mesma autora defende também que a técnica da escrita deve ser desenvolvida de uma forma progressiva, começando por uma escrita com motivações funcionais específicas e objetivas para depois se passar para o texto de expressão pessoal.

De facto, concordo que a variedade de propostas para explorar a produção escrita é fundamental para uma população adulta. No entanto, importa não nos deixarmos influenciar demasiadamente pelas propostas do ensino regular, até porque a ideologia da formação de adultos pretende ir ao encontro das suas necessidades práticas e não propriamente partir de um ensino básico da língua. Convém não esquecer que também

estamos perante faixas etárias completamente diferentes e com outra maturidade e postura perante a aprendizagem. Há que ter em conta que os adultos iniciam o processo formativo já com ideias pré-concebidas relativamente às suas potencialidades enquanto escreventes. É desse pressuposto que, a meu ver, o formador deve partir: se o formando considera que não sabe escrever, deve ser confrontado com atividades de escrita que refutem essa ideia e a partir daí seguir um processo de aperfeiçoamento. Se o formando julga que não precisa de aprender nada, então é-lhe proposta uma tarefa que lhe permita verificar que, de facto, ainda há possibilidades de aperfeiçoamento ou mesmo falhas que devem ser corrigidas.

3. A unidade de competência Escrita nos referenciais de formação dos cursos de Educação e Formação de Adultos

O referencial de formação de nível básico apresenta um conjunto de reflexões acerca das aprendizagens centradas no adulto enquanto aprendente mas também enquanto profissional. Por isso, sendo ele vocacionado para uma vertente profissionalizante, é natural que a abordagem dos conteúdos e a estratégia de ensino sejam encarados na perspetiva das competências, onde são implicados e valorizados os saberes do adulto.

Neste sentido, Linguagem e Comunicação, direcionada para a aprendizagem da língua materna, faz corresponder às suas quatro unidades de competência uma série de critérios de evidência impostas pelo referencial de formação. Assim, o formador utiliza as mais variadas estratégias (que oscilam consoante as características dos grupos de adultos com que trabalha da forma mais individualizada possível), no sentido de explorar e desenvolver as referidas competências.

As unidades de competência trabalham todas as formas de expressão do pensamento do adulto, perspetivando a língua não só na sua vertente gramatical, mas também comunicacional e funcional, interpretando várias formas de linguagem, possibilitando ao adulto o relacionamento com o seu semelhante (em situação formal, profissional ou afetiva) e relações de comunicação oral ou escrita competentes. Desta forma, todo o trabalho realizado em LC baseia-se no Falar, Ler e Escrever, permitindo ao adulto adquirir técnicas de desenvolvimento e conhecimento linguístico, trabalhadas de forma conjunta e interdependente.

Assim, o adulto tem a possibilidade de criar elos entre a leitura, a oralidade e a escrita, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão e aplicação prática dessa mesma reflexão, apoiando-se numa base de *reflexão-ação*. O referencial defende, por isso, que

deve ser aplicada uma metodologia com o mesmo tipo de trabalho na leitura e na escrita, para que posteriormente o adulto possa enriquecer as suas produções escritas apoiando-se na reescrita e na autocorreção. Todo este trabalho prevê a elaboração de um plano de escrita, pensada pelo formador, adequada ao nível de conhecimentos dos formandos e das suas necessidades específicas, o que determinará a forma como o adulto verbaliza as suas ideias e os seus pensamentos, em função da tipologia textual que é abordada.

Por conseguinte, o *Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos* de nível básico propõe para cada unidade de competência vários critérios de evidência, sendo que, no meu estudo, apenas apresento os que à escrita dizem respeito e ao nível B3, conforme as figuras que se seguem.

Unidades de Competência C – Escrita	
Nível B1	Escrever documentos simples, diversificados, de acordo com objetivos específicos.
Nível B2	Escrever documentos com objetivos específicos e informação diversificada exposta com clareza e correção ortográfica.

Figura 1: Os níveis B1 e B2 correspondem à equivalência ao 4ºano e 6ºano de escolaridade. Aqui apresenta-se apenas a unidade de competência e o respetivo objetivo.

Figura 1 - Unidades de Competência de Escrita de nível B1 e B2

Nível B3	
Unidade de Competência	Crítérios de Evidência
<p>C – Escrita</p> <p>Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos.</p>	<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 déicticos (<i>aquí, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior, ...</i>). - Utilizar o código escrito de modo correto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas. - Proceder à autocorreção e revisão dos textos produzidos.

Figura 2: O nível B3 atribui equivalência escolar ao 9ºano.

Figura 2 - Unidades de Competência de Escrita de nível B3

Como se percebe, a unidade de competência da escrita, para o ensino dos adultos, em conjunto com a demais competências, pretende trabalhar uma série de potencialidades que permitem ao adulto uma abordagem de vários aspetos da língua, quer numa perspetiva funcional, direcionada para as suas necessidades práticas, quer para uma descoberta ou redescoberta de aspetos formais da língua, com recurso à utilização do código escrito.

Os critérios de evidência da escrita, no nível B3 pressupõem a competência de produção escrita nas várias tipologias textuais, na adequação de textos às suas finalidades, a textualização, na utilização correta do código linguístico e a revisão textual na autocorreção. Relativamente às outras unidades de competência, a escrita tem um papel fundamental, porque é partir dela que todas se poderão manifestar de uma forma mais profícua e também é partindo do aperfeiçoamento da escrita e da evolução dos formandos nesta unidade de competência que o formador tem um real percepção de evolução, estagnação ou regressão do percurso formativo do adulto. Em termos de carga horária, é dedicado igual tempo à escrita e às outras unidades, mas esta acaba por ser transversal a todas as outras porque dela depende a materialização prática das outras aprendizagens.

4. Fundamentação teórica da tipologia textual: o texto autobiográfico

A escolha do texto autobiográfico para o presente estudo foi tida em conta no sentido de dar continuidade ao trabalho que já vem sendo elaborado com o grupo de formandos que acompanho, uma vez que quando foram lançadas as propostas de estudo em Seminário, estavam já a ser trabalhados textos de carácter reflexivo. Uma vez que o referencial de formação prevê na unidade B a interpretação de textos de carácter reflexivo e literário e em C a produção de textos reflexivos, o plano de estudos admite a incursão na narrativa autobiográfica, (proposta também para B3 por sabermais.pt) suscetível de exercitar o autoconhecimento e a reflexão introspetiva, ao mesmo tempo que se contacta com uma tipologia textual que explora a imagem do eu, a subjetividade ou mesmo a conotação.

Na escrita autobiográfica, sobretudo nas modalidades da autobiografia e do diário, segundo Machado, há uma “coincidência, em ambos os casos, entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado, ou, de outro modo, talvez mais claro, entre o protagonista, o narrador, ou seja, entre quem conta a história e o autor real (empírico). O narrador é, em ambos os géneros, autodiegético e onisciente” (2008: 81).

No que diz respeito, especificamente à autobiografia, estamos perante uma narrativa “contínua e ulterior aos factos, reportando-se portanto a um tempo passado”

(Machado, 2008: 82). Ora, o adulto, ao tomar contacto com este tipo de proximidade entre a escrita e as vivências pessoais, mais facilidade terá em compreender que o processo da escrita não tem de estar forçosamente ligado a uma determinada classe, mas é revelador de toda a subjetividade que envolve o ser humano. Por outro lado, a leitura de determinados acontecimentos e a forma como eles são encarados em diferentes fases da vida podem perfeitamente fazer parte das práticas de escrita de cada um de nós, como sugere Machado, que afirma que numa “escrita na primeira pessoa, acentua-se o pendor subjectivo e introspectivo nas múltiplas escritas do eu e estabelece-se um pacto autobiográfico entre o autor-narrador-personagem e o leitor” (2008: 83).

Não será, por isso, difícil de compreender que, para o adulto com pouca prática de leitura o texto autobiográfico causará algum impacto e não o deixará indiferente à carga emocional inerente. Alguns leitores sentirão que a proximidade que se estabelece com a escrita autobiográfica poderá mesmo ser reveladora do “pacto relacional, ou seja, a necessidade que o eu tem de ser amado e aprovado, manifestada nos escritos autobiográficos do cidadão comum” (Machado, 2008: 83).

Por esse motivo, e também tendo em mente as características do grupo com que trabalho, considereei iniciar a sequência do meu trabalho dedicado ao aperfeiçoamento de escrita com a leitura de alguns excertos de uma obra de cariz autobiográfico, *O Mundo à Minha Procura*, (volume I) de Ruben A.

Para Machado “Ruben A, nome com que Ruben Alfredo Andresen Leitão (1920-1975) assinava a sua produção literária, foi um autor cuja original produção autobiográfica e ficcional nunca foi devidamente reconhecida” e que o escritor “renovou deliberadamente a linguagem, movido por uma pulsão pessoal, estimulada também pela escrita libertadora do surrealismo, e combinou o sentido crítico, mordaz e contundente com que desdenhava a mediocridade e tacanhez do português” (2008: 84).

Ao contrário do que usualmente se encontra na escrita autobiográfica, Ruben A. torna-se ponto de distinção, porque *O Mundo à Minha Procura* foi escrito numa fase da vida consideravelmente “precoce”, como o próprio admite:

Quando eu contava a alguém que estava escrevendo esta autobiografia, a pessoa ficava de espanto. (...) A vida para mim foi sempre um sucessão de ciclos, um encadear fundamental de acontecimentos que passaram por mim, às vezes com alegria, outras infundindo-me uma tristeza que nem os santos todos do Minho foram capazes de controlar.

Sou, portanto, contrário a que uma autobiografia se escreva no momento da reforma, quando se deixou de ser chefe de Estado, se abandonou a vida pública, ou quando da caneta já nada mais pinga. Uma autobiografia como *O Mundo à Minha Procura* só pode ser escrita por volta dos quarenta anos. Deixá-la para mais tarde é atraí-lo a vivência poderosa que se acarreta, mas que na pista dos quarenta tem de alijar parte da carga que trouxera das estações do passado. Dos quarenta aos cinquenta, limpa-se a casa.

Como se vê, o autor distingue a autobiografia do relato memorialístico, centrado na nostalgia do passado, preferindo-lhe a possibilidade de olhar para si próprio, de autoconhecimento e mesmo de mudança no percurso de vida.

Ao introduzir a leitura de textos autobiográficos com a profundidade e a complexidade de Ruben A., a pedagogia de escrita baseada nestes suportes escritos ganha toda uma intensidade pessoal, porque permite, nas produções realizadas pelos formandos, um estímulo à criatividade e à liberdade de expressão, o que obriga evidentemente a um esforço intelectual quer de memória, quer de treino intensivo de escrita. Nesse sentido, diz Fonseca: “O binómio esforço-liberdade está presente, aliás, em todo o tipo de aquisição de capacidades que visam um saber-fazer, uma actuação criativa que rentabiliza ao máximo as potencialidades físicas ou intelectuais do indivíduo” (1994:248). De facto, na escrita autobiográfica, não se exige do escrevente apenas um trabalho de aplicação técnica de escrita mas também um esforço intelectual e criativo para que se produza um trabalho de escrita realista e que vá o mais possível ao encontro da veracidade dos factos narrados.

Assim, e uma vez que o trabalho desenvolvido na sequência didáctica está diretamente ligado à aprendizagem da escrita associada ao género autobiográfico, orientei o trabalho segundo o modelo de sequência didáctica proposto por Pereira, organizando um ciclo de lições organizadas “para se trabalhar em profundidade um determinado género textual” (1997: 92). Nesta linha de pensamento, para Pereira

(...) parte-se também do princípio que para aprender a escrever um determinado género textual é necessário pôr os alunos em contacto com um *corpus* textual do mesmo tipo e, assim, deve favorecer-se a leitura de textos produzidos em situações similares às que lhe são propostas. A observação minuciosa dos modos de construção dos textos lidos e do seu funcionamento linguístico discursivo é modo forte de que ninguém duvida para se trabalhar de forma articulada o domínio da compreensão e o da produção textual, ao mesmo tempo que também permite a constituição de um vocabulário comum a alunos e professores para falarem de tipos e/ou géneros textuais, vocabulário esse que não deve derivar tanto das tipologias sábias que os professores evidentemente devem conhecer, mas dos “vagos modelos de textos” que os alunos

possuem e mesmo dos próprios termos usados nas práticas sociais de referência. Deste modo, os géneros de discurso, que constituem a base de *orientação* ou o *caderno de encargos* da escrita, funcionam como “elemento gerador do *curriculum*”. (1997: 93)

Pereira apresenta, assim, um esquema geral de desenvolvimento de uma sequência didática que abrange três fases: a primeira fase “consiste na produção pelos alunos de um primeiro texto a que os autores chamam pré-texto”, produção esta que poderemos considerar como uma base inicial de trabalho, um teste controlo, onde, sem qualquer indicação prévia de elaboração ou de estruturação frásica, os formandos são convidados a elaborar um texto, (neste caso, de cariz autobiográfico). Esta fase “permite ao professor avaliar as capacidades que os alunos já têm adquiridas sobre o género de texto que será objecto na SD, bem como ajustar os exercícios previstos às possibilidades e dificuldades reais da turma”. Na segunda fase “trata-se de trabalhar os problemas da escrita que aparecem no decurso da redacção”, dando aos alunos a possibilidade de se confrontarem com as suas dificuldades na escrita e possibilitar ao seu aperfeiçoamento através de exercícios práticos, indicações sugestões de melhoria e explicação teórica de alguns conteúdos gramaticais. Trata-se de munir os formandos das ferramentas necessárias para que se consciencializem das suas falhas e se aperfeiçoem, com a plena noção de que esse é o objetivo final. Neste sentido, devem ser pensados módulos de ensino “elaborados de acordo com o género discursivo em questão”, onde o professor não se deve limitar a “um único nível de actividade redaccional e diversificar os modos de trabalho”, com o “fabrico de actividades muito diversificadas que ligam estreitamente quer a leitura e a escrita, quer a oralidade e a escrita”. Na terceira e última fase, “depois do trabalho sobre os módulos, os alunos são convidados ou a re-escreverem o seu primeiro texto, o que lhes permitirá considerar a escrita como um trabalho de retoma e de elaboração contínua de um produto, ou a escreverem um texto do mesmo género daquele que foi trabalhado na sequência, pondo sempre em prática o que aprenderam nos módulos da SD”.

Neste trabalho tripartido, só o último texto será objeto de avaliação quantitativa. Todo o trabalho feito anteriormente está “ao serviço do processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao aluno ir regulando o seu próprio processo de aquisição da competência escritural/discursiva e contribuindo, assim, para a sua auto-avaliação e para o conseqüente despoletar de estratégias pessoais, com vista à superação das dificuldades de aprendizagem” (Pereira, 1997:95).

Nesta última fase, o tempo decorrido entre a escrita do primeiro texto e o momento da revisão e/ou reescrita verifica-se determinante para a aprendizagem da produção escrita.

Segundo Pereira,

(...) fazer reescrever produz, com efeito, modificações nas representações dos alunos sobre o acto escritural, já que, segundo várias investigações, os alunos submetidos a actividades de reescrita não só passam a representar o texto escrito como algo transformável, algo que não nasceu como verdadeiramente se apresenta aos seus olhos, como também aprendem a distanciar-se dele e a serem capazes de o criticar. (1997: 98)

5. Apresentação da didatização

Como se depreende do que tem vindo a ser exposto, o trabalho de sequência didática que proponho para os aprendentes adultos inicia-se com o contacto com textos autobiográficos, iniciando com um excerto do primeiro capítulo de *O Mundo à Minha Procura* de Ruben A., passando depois para a análise de outros textos de outros autores, dentro da mesma tipologia, mas alternando com atividades de aperfeiçoamento de escrita. Nestas atividades, preparadas com base nos textos realizados pelos formandos, têm-se em conta as principais dificuldades evidenciadas. Essas atividades passam por exercícios práticos de escrita (não extensiva) que incluem questões de gramática de texto e gramática de frase, sempre apoiados em suportes teóricos e textuais (dentro do género autobiográfico) onde os formandos poderão aperceber-se das dificuldades que evidenciaram, detetar as suas principais falhas e compreender e assimilar as várias possibilidades de superação e aperfeiçoamento da escrita.

Após este trabalho mais prático, os formandos regressam novamente à escrita extensiva, de cariz autobiográfico, seguindo a mesma temática do primeiro texto elaborado. Aqui, poderão pôr em prática as aprendizagens efetuadas durante a segunda fase da sequência e que culmina com a avaliação quantitativa do referido trabalho escrito.

A implementação da SD na unidade de LC que lecionei iniciou-se já na reta final do curso, onde havia já um longo trabalho feito desde março de 2013 (data de início do percurso formativo). A sequência, desde a produção inicial até à produção final, teve a duração de cerca de doze sessões de formação, sendo que, não se dedicou todo o tempo exclusivamente à escrita. Como este modelo sequencial de trabalho surgiu na reta final do curso, o teste controlo não foi aplicado numa fase de aprendizagem inicial dos formandos, mas já com mais de 150 horas de formação lecionadas desde onde a escrita já vinha sendo

trabalhada, a partir de tipologias textuais como o conto popular, o conto de autor, o texto poético, epistolar, dramático, argumentativo e outras, que foram exploradas, no sentido de exercitar também a gramática, leitura, a oralidade e a interpretação textual. Logo, não se pode afirmar que foi um trabalho feito de raiz, mas sim uma sequência temática lecionada como um teste para verificar se a proposta é aplicável com este tipo de público, tendo como ponte de referência para o estudo os textos de caráter autobiográfico.

Como o referencial a isso obriga, nesta reta final eu tive de conjugar a unidade C com alguns conteúdos de outras unidades, de forma a que o trabalho desenvolvido em sessão durante este período não fosse exclusivamente dedicado à prática da escrita, mas sim alternado com outros conteúdos e outras tarefas, inerentes ao módulo e às próprias atividades exigidas pelo plano formativo do curso.

5.1. Produção Escrita Inicial

Iniciou-se a sequência didática com a leitura e interpretação de um excerto do primeiro capítulo de *O Mundo à Minha Procura*, de Ruben A ([Anexo I](#)), que descreve uma situação trágica vivida pelo autor quando, na sua infância, assistiu ao naufrágio de um navio alemão junto à foz do rio Douro, no Porto. Antes de passar à leitura do texto, apresentei aos formandos uma breve nota biográfica sobre o autor, para que pudessem contextualizar melhor cronológica e socialmente o texto lido e também para o conhecimento de mais património literário. O texto revela-se impactante para os formandos, porque neste público os textos que relatem factos da vida real atraem mais atenção do que os que se reportam a mundos imaginários. Outra possibilidade para este impacto será a fluência e veracidade da escrita autobiográfica de Ruben A. que atrai o leitor imediatamente para o mundo do autor e o faz acompanhar, no tempo e no espaço, os acontecimentos relatados e as sensações experimentadas.

O texto foi lido em voz alta por mim, para que os formandos apreendessem melhor o seu sentido. Depois, faz-se um levantamento de algum vocabulário desconhecido. Este exercício é sempre extremamente importante com este público, porque, por norma, dispõe de um reduzido número de palavras, em parte devido à falta de leitura e ao abandono precoce da escola.

Seguiu-se uma breve interpretação, com algumas questões muito objetivas (Figura 3) que pretendem, acima de tudo, que os formandos adquiram um conhecimento do texto, em termos de informações gerais, como localização da ação, identificação e caracterização

de personagens, principais momentos da ação, sentimentos veiculados pela personagem principal e outras questões. Este trabalho vai no sentido de uma compreensão generalizada da ideia de que um episódio trágico e traumático é relatado pelo narrador, de modo a que o relacionem de forma clara com o trabalho que se segue e que dará início ao processo de prática da escrita na fase inicial de produção de texto a que já me referi e que alguns autores apelidam de pré-texto. As questões são respondidas oral e individualmente pelos formandos e de seguida procede-se à comparação e à discussão das conclusões a que chegam. Praticamente todos respondem de forma mais ou menos correta.



CFPSA

CURSO: EFA B3 Pastelaria/Panificação
UNIDADE: Língua e Comunicação
FORMADORA: Marta Saramago

PARA UMA LEITURA DO TEXTO

1. Localize o espaço onde se desenrola a história.
2. Identifique as personagens intervenientes.
3. Caracterize as personagens que acaba de identificar.
4. Qual o acontecimento descrito pelo narrador?
5. Caracterize o ambiente que se vive à volta desse acontecimento.
6. Explique de que forma o narrador experienciou aquele acontecimento e que sentimentos o iam invadindo.

Figura 3 - Guião de leitura do texto de Ruben A.

Seguidamente, solicitei a elaboração de um texto de carácter autobiográfico, seguindo como exemplo o texto que tinham acabado de ler, onde, fazendo um esforço de memória, relatassem um momento trágico das suas vidas, que os tenha marcado de forma determinante durante o seu percurso de vida, explicando de que forma esse acontecimento os afetou ([Anexo II](#)).

As indicações da atividade escrita foram explicitadas para que todos compreendessem o que deveriam fazer, em termos de obediência ao limite de palavras, e acima de tudo à veracidade do relato: salvaguardando a privacidade individual, foi explicado que o relato não tinha de ser verdadeiro, podendo, se assim o entendessem, simular um outro eu; no entanto, todos referiram que iriam relatar experiências suas. Foi para mim notório que os formandos compreenderam a importância da escrita autobiográfica e a forma como relatar factos das suas próprias vivências poderá também

ser um caminho para o desenvolvimento da escrita mais pessoal, abrindo caminho para a liberdade de pensamento, para a autonomia do processo da escrita e também para reflexão sobre a sua própria identidade.

Realizada esta atividade inicial da sequência, as produções escritas foram alvo de correção, de acordo com um código de correção ([Anexo III](#)) elaborado em conjunto com a colega Sara Milheirão (2014). Apresento em anexo três das produções, que selecionei para incluir ao presente relatório, seguindo o critério da que considerei a melhor redigida ([Anexo IV](#)), uma mediana ([Anexo V](#)) e a que revelava mais falhas quer a nível de estrutura frásica, quer a nível ortográfico ([Anexo VI](#)). No ponto 5.4., poder-se-ão verificar os resultados obtidos pelos formandos na produção escrita, tendo em conta os critérios de correção apresentados.

Assim, foi feito um levantamento das principais falhas a nível de competência escrita: erros ortográficos, falhas na concordância verbal (concordância entre pessoa e número, terminações do verbo que se confundem com a conjugação pronominal), repetição de algumas expressões ou palavras (do discurso oral), ausência e/ou repetição excessiva dos mesmos conectores de discurso (como o *e*, *também*, ou *onde*), que evidencia desconhecimento de outras possibilidades de ligação, erros de pontuação das frases, com principal incidência em frases muito longas e ainda algumas falhas na acentuação das palavras, o que advém, creio, da prolongada falta de prática de escrita e de leitura.

Os trabalhos corrigidos foram entregues e considerei pertinente proceder a uma reflexão e discussão conjunta dos resultados, trabalho extremamente profícuo, não só neste caso específico, mas também em todas as tarefas que os formandos foram realizando ao longo da unidade de LC (oralidade e linguagem não-verbal). Pela minha experiência profissional ao longo destes anos, venho verificando que o adulto, em geral, tem uma noção muito clara das suas maiores barreiras no uso da língua materna, como ler fluentemente ou o domínio da competência escrita, quer extensiva, quer mais funcional, e, por isso, tem uma noção clara que falha no domínio do vocabulário variado, no conhecimento de determinadas construções frásicas, na ortografia, devido a ausência de hábitos de escrita e de leitura.

Excluindo os casos de analfabetismo, estamos perante uma população que procura a formação profissional depois de ter frequentado parcialmente a escolaridade obrigatória, pelo que tem consciência daquilo que aprendeu ou do ponto de aprendizagem em que ficou. Assim, confrontados com os resultados, logo concordaram na necessidade de

corrigir os erros evidenciados a partir desta primeira fase de elaboração de pré-texto para sinalização de falhas na competência escrita.

5.2. Atividades de Aperfeiçoamento de Escrita

Como a conjugação verbal foi uma das dificuldades detetadas em grande parte das produções, e na impossibilidade de tudo corrigir, elaborei uma ficha de conhecimento explícito da língua sobre a conjugação verbal ([Anexo VII](#)). Foram analisadas as três conjugações, dando especial destaque à flexão verbal, onde se detetam erros de construção (sobretudo na 1ª e 3ª pessoas do plural). Os formandos acompanharam a minha explicação com os documentos fornecidos, e, de seguida, realizaram exercícios práticos ([Anexo VIII](#)), numa lógica de crescente nível de dificuldade: começando por identificar a conjugação de determinada forma verbal, passou-se à identificação do tempo e modo, pessoa e número, e à adequação do verbo, apresentado no infinitivo, ao contexto da frase. Seguiu-se a prática da flexão, nos tempos e modos aprendidos, de verbos retirados do texto analisado, seguindo a estrutura apresentada na ficha teórica. Os formandos puderam verificar de novo os seus textos e corrigir os erros de conjugação verbal assinalados. Esta atividade revelou-se um pouco difícil de gerir porque a conjugação verbal é uma área em que sentem bastantes dificuldades, sobretudo na identificação do tempo e modo verbais.

Para enriquecer a aprendizagem dos tempos verbais, foi proposta a leitura do poema *Oh! Liberdade!* de Xanana Gusmão (Figura 4), onde se destaca o pretérito imperfeito do conjuntivo, que o poeta utiliza para expressar desejo e esperança.

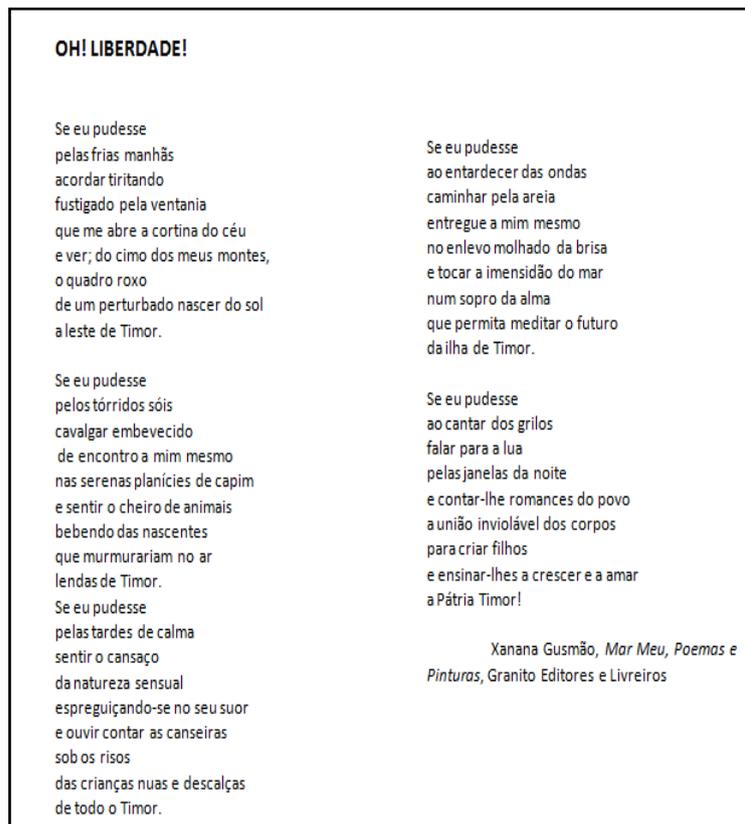


Figura 4 - Poema de Xanana Gusmão

Este texto, que também apresenta um cariz autobiográfico, tem como tema principal a luta pela liberdade individual e coletiva e a procura de um caminho para a alcançar, e como pano de fundo toda a paisagem natural de Timor-Leste. O texto foi interpretado pelos formandos, seguindo algumas indicações que passaram por identificação e desenvolvimento do tema do poema, sentimentos expressos pelo sujeito poético e mensagem veiculada pelo mesmo. Aproveitou-se igualmente para debater oralmente e de forma estruturada (seguindo algumas regras de realização de debate de ideias, já trabalhadas em Cidadania e Empregabilidade, tendo em conta a postura, organização e fundamentação de ideias, do discurso oral e das regras de expressão em público) o tema da liberdade e da ausência dela e de que forma esse facto pode afetar as vivências do ser humano. Depois desta análise de conteúdo, os formandos puderam, a partir do texto, identificar o tempo do conjuntivo aí presente e realizar e alguns exercícios práticos para exercitar o uso dos tempos do conjuntivo ([Anexo VIII](#)).

Os formandos foram ainda sensibilizados para a conjugação pronominal, onde normalmente também se detetam algumas falhas, sobretudo na correta colocação do hífen. Realizaram também alguns exercícios práticos acerca deste tópico que consistiu na reescrita de algumas frases em que deveriam substituir os complementos diretos e/ou

indiretos pelos respetivos pronomes pessoais ([Anexo IX](#)). Avançando depois para a chamada de atenção para os outros tempos e modos, os exercícios que mais suscitaram dúvidas foram os tempos futuro e o modo condicional, pela especificidade da sua construção e sobretudo por ser uma estrutura raramente utilizada por esta população, quer enquanto falantes quer enquanto escreventes; a sua prática recorrente é a utilização da construção com o auxiliar temporal *haver* ou *ir* no complexo verbal.

Seguidamente propus uma atividade de construção frásica onde se pretendia que os formandos lessem uma série de frases que possuíam algumas irregularidades de construção, como conjugação verbal, pronominalização, colocação errada de preposições, concordância de género, expressões-tipo, entre outras. Depois da leitura das frases, deveriam detetar o erro de construção frásica e corrigi-lo. Neste exercício, devo dizer que houve de facto algumas frases em que foi difícil encontrar o erro, também pela mesma ordem de razões, a não utilização ou mesmo utilização incorreta das expressões na oralidade, o que demonstra o predomínio da oralidade sobre a escrita e a falha de contacto com a mesma.

Retomando de novo a leitura, propus aos formandos, seguindo a linha do texto autobiográfico e possibilitando-lhes a exploração do texto diarístico, a leitura de dois excertos de páginas de diário, precedida de uma exposição das principais características do discurso diarístico. Assim, comecei com um excerto de *Diário* de Sebastião da Gama e depois um excerto de *Diário de Anne Frank*. O primeiro texto ([Anexo X](#)) conta um episódio entre o professor e os seis alunos e a forma como se estabelece uma situação de ensino aprendizagem, motivada por uma atitude de indisciplina por parte de um aluno. Este texto teve um impacto bastante enriquecedor, porque compreenderam a mensagem da história e reviram-se também enquanto pais/educadores, compreendendo a importância do ensino e da educação escolar. Neste texto, os formandos fizeram a leitura silenciosa, uma vez que se tratava de uma leitura mais acessível, e seguiram-se questões (seguem no anexo junto ao texto) direcionadas para a localização espaço-temporal do episódio narrado, a avaliação do comportamento do narrador face ao conflito ao qual é exposto, a forma como as restantes personagens reagem à proposta de solução para o conflito e também algumas questões de opinião pessoal face ao conteúdo geral do texto.

Seguidamente, e tendo em conta as falhas de coesão textual verificadas na produção inicial, abordou-se o conteúdo gramatical dos conectores discursivos. Os formandos foram de novo sensibilizados para a importância da coesão e coerência textual, uma das falhas

reveladas durante todo o processo formativo. A capacidade de organizar um texto com uma estrutura lógica e bem definida tem sido um dos pontos maíos trabalhados em sessão de formação. Por norma, a grande dificuldade está em iniciar os textos e depois dar um seguimento lógico às ideias. Do que vou observando, não se trata de falta de criatividade, de conteúdo textual a incluir ou mesmo de noção do que deve ser um texto bem escrito, porém a falta de prática, que vem de há muito tempo, obriga a um reaprender do processo num curto espaço de tempo, que muitas vezes não é suficiente para todos. Nesse sentido, foi explorado um documento com uma listagem de conectores discursivos que facilitam a coesão textual ([Anexo XI](#)) e onde constam alguns exercícios práticos onde os formandos deveriam encaixar em pequenos textos ou em frases soltas diferentes conectores, em função da frase e da ideia transmitida.

O segundo texto diarístico, um excerto do *Diário de Anne Frank*, depois de uma leitura expressiva, foi explorado recorrendo a um questionário dirigido sob a forma de pequenas tabelas ([Anexo XII](#)). Os formandos deveriam preenchê-las com algumas informações objetivas, relacionadas com dados biográficos da autora do diário, e algumas questões de resposta com transcrições do texto associadas a informações de carácter histórico-político, distinguindo as informações/acontecimentos referentes à vida coletiva e outros relativos à vida particular da autora. Passou-se depois ao comentário oral do enquadramento histórico-político do texto onde puderam expor as suas ideias relativamente a este conflito e falar sobre experiências pessoais também associadas, direta ou indiretamente, à guerra. Este texto teve uma excelente receptividade por parte dos formandos. Alguns reconheceram imediatamente a história, ou já tinham lido alguns excertos ou tinham visto o filme baseado na vida de Anne Frank e a história em si também não os deixou indiferentes. No entanto, houve necessidade de fazer um enquadramento histórico e biográfico de Anne Frank, em que todos participaram com o que conheciam desta figura e também com uma breve busca na internet para procurar mais informação.

Depois da interpretação textual e das questões de aperfeiçoamento descritas, seria agora de toda a pertinência proceder a um atividade de escrita colaborativa, para que em conjunto pudessem aplicar a estruturação tripartida do processo de escrita: planificar, escrever e rever. Assim, propus que escrevessem uma página de diário, imaginando-se na pele de Anne Frank, em que tentariam descrever um dia de vida no campo de concentração, seguindo o modelo dos textos que tinham acabado de interpretar. O texto seguiu uma série de itens aos quais se deveria obedecer: marcação temporal, localização e

descrição do espaço, relato de factos e acontecimentos do dia em questão, reflexões, pensamentos, emoções, sentimentos e vivências interiores e ainda alusão à relação de proximidade e cumplicidade entre a personagem e o diário. Os formandos perceberam que esta atividade seria extremamente útil para poderem evoluir nas suas produções e na sua performance individual de escrita extensiva, sobretudo pela orientação coerente e ordenada de que esta atividade seria alvo.

As ideias para a realização da atividade foram surgindo, e, seguindo a lógica da planificação, foram sendo registadas no quadro e nos cadernos dos formandos sob a forma de tópicos, que no texto seriam devidamente desenvolvidos. Depois, passou-se para a elaboração do texto, no quadro, com colaboração de todos, com cópia nos cadernos. Como revisão, pedi-lhes que lessem de novo o texto silenciosamente, para verificar se haveria alguma correção a fazer, como de facto aconteceu. No final, um formando voluntário fez a uma última leitura, desta vez em voz alta, para efetivar a conclusão da tarefa ([Anexo XIII](#)).

Em função das dificuldades que ia encontrando na textualização, como último ponto desta sequência didática na fase de aperfeiçoamento de escrita, abordei os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita. Assim, explorei com os formandos uma ficha informativa ([Anexo XIV](#)) com referência aos sinais de pontuação e auxiliares de escrita, com a explicitação da situação específica em que devem ser empregues, bem como alguns exemplos de frases com os respetivos sinais. Seguiram-se alguns exercícios práticos (em anexo junto à ficha informativa), onde os formandos deveriam reescrever pequenos textos, de onde tinha sido retirada toda a pontuação, procedendo à colocação dos sinais adequados.

Depois destas atividades de aperfeiçoamento, os formandos foram alertados que na sessão de formação seguinte iriam executar uma atividade de produção escrita extensiva, que seria alvo de avaliação quantitativa.

Como é possível verificar, durante este processo de realização de atividades que propiciam o aperfeiçoamento de escrita, procedeu-se à leitura e análise de textos autobiográficos, em função de uma didática da escrita. Neste sentido, a preocupação principal ao utilizar os três textos foi concentrar os formandos e sensibilizá-los para questões de forma, de correção de práticas e de criação de hábitos de escrita, e não exceder a incidência em conteúdos temáticos dos textos apresentados. Procedi, portanto, a uma avaliação formativa e contínua durante esta fase, finalizando, depois com uma avaliação quantitativa, que se materializaria no trabalho de produção final de escrita extensiva.

5.3. Produção Escrita Final

O trabalho final de escrita extensiva (Figura 5) seguiu a estrutura da primeira produção realizada. Segundo a tipologia textual que está a ser trabalhada, os textos de carácter autobiográfico, retomou-se o objetivo temático da primeira produção, o relato de um acontecimento e/ou facto do percurso de vida dos formandos. No entanto, agora, sensibilizados para as falhas detetadas e depois de todas as atividades de aperfeiçoamento da escrita, foi-lhes solicitado que elaborassem um texto onde fizessem um esforço de memória e recuperassem um acontecimento social que tivesse marcado o seu percurso de vida.

 CURSO: EFA B3 Pastelaria/Panificação
UNIDADE: Linguagem e Comunicação
FORMADORA: Marta Saramago

Nome: _____ Data: ____/____/____

PRODUÇÃO ESCRITA

Faça um exercício de memória e recupere um **acontecimento social** que, de alguma forma, o/a tenha marcado ao longo do seu percurso de vida. Num texto bem estruturado, descreva esse acontecimento e explique de que forma este o/a afetou. O seu texto deverá ter o mínimo de 150 e o máximo de 250 palavras.

Bom trabalho!

Figura 5 - Produção escrita final

Assim como na atividade inicial, todos foram alertados para a salvaguarda da sua esfera privada, caso o entendessem. Todavia, todos se mostraram recetivos e sem qualquer relutância em apresentar acontecimentos da sua vida pessoal e/ou social.

5.4. Análise dos resultados

Relativamente aos resultados obtidos pelos formandos na produção inicial, já foi acima referido que houve falhas em questões gramaticais, ortografia, construção frásica e organização textual. No final da correção dos trabalhos, contabilizei, com parâmetros definidos, quatro trabalhos com média negativa.

Grelha de Avaliação – Produção Inicial (0 – 20 valores)

COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL										
Formando/a	Respeito pelo tema/indicações fornecidas	Relato de sentimentos/ ideias, 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	
Agostinho	18	18	15	14	11	11	10	Não	13,8	
Amélia	15	16	15	13	11	9	10	Sim	12,7	
Aníbal	15	14	15	13	14	11	10	Sim	13,1	
Carlos	12	9	9	9	9	8	9	Não	9,2	
Dina	15	15	15	13	11	10	10	Não	12,7	
Fernando S.	12	13	13	11	10	10	11	Sim	11,4	
Fernando V.	12	11	11	10	9	9	9	Não	10,1	
Francisco	0	0	10	10	11	12	9	Não	7,4	
João	15	13	13	12	12	11	9	Sim	12,1	
José	10	11	10	10	10	9	9	Não	9,8	
Maria Isabel	0	0	10	12	15	14	9	Sim	8,5	
Mauro	12	11	14	9	11	12	12	Sim	11,5	
Paulo	15	11	13	14	10	11	12	Sim	12,2	
Telmo	15	11	14	10	10	9	9	Sim	11,1	
Vitor	12	10	12	12	14	15	9	Sim	12	

Figura 6 - Grelha de Avaliação (produção inicial)

No que diz respeito ao conteúdo dos textos, todos compreenderam o objetivo do trabalho escrito e elaboraram textos alusivos a acontecimentos marcantes da sua esfera privada, embora dois formandos tenham optado por factos que marcaram positivamente as suas vidas: um formando relatou o nascimento de uma irmã mais nova e a outra formanda relatou o momento da formatura da filha. De facto, os factos narrados não sendo de cariz trágico, é compreensível o grau de relevância para as suas vidas destes acontecimentos. Conhecendo o percurso destes formandos ao longo da formação e o trabalho que foram desenvolvendo, creio que a fuga ao tema se deveu a distração na leitura do enunciado. Agora, a esta distância, apercebo-me de que provavelmente, apesar de o enunciado ser explícito e de eu ter lido e explicado oralmente o objetivo da produção, poderia igualmente ter destacado graficamente a expressão «tragicamente», o que eventualmente permitiria mais concentração. Estes trabalhos que não respeitaram o objetivo da tarefa e foram penalizados no respeito pelo tema e relato de sentimentos e ideias. Como acrescento, a produção textual em si também apresentava algumas falhas. Os outros dois trabalhos, apesar de respeitarem o tema, evidenciavam falta de empenho, falhas a todos os níveis e não respeitaram o limite mínimo de palavras. Os restantes trabalhos escritos, que se mantiveram dentro do nível positivo, obtiveram resultados bastante próximos uns dos

outros, ou seja, não houve muita discrepância nos textos de todo o grupo e estão dentro dos valores que vinham apresentando em trabalhos anteriores.

O trabalho de escrita colaborativa foi bastante profícuo para os formandos, no sentido de compararem a qualidade da escrita desde a produção inicial e verificar onde poderiam melhorar o seu desempenho, tendo em vista trabalhos futuros.

Tendo agora em conta a grelha de avaliação da produção final (Figura 7), dois dos formandos do grupo, que na produção inicial tinham obtido um resultado positivo, não colaboraram nesta tarefa por ausência prolongada.

Um formando teve uma nota inferior por não ter obedecido ao tema indicado. Também nestes textos um dos formandos se desviou do tema, tendo emitido uma opinião acerca de um facto social relacionado com a conjuntura político-social do país; relativamente aos outros parâmetros manteve o mesmo nível.

No restante grupo, nesta produção final, em geral, todos os formandos evoluíram positivamente na sua competência escrita e conseguiram obter resultados mais expressivos em todos os parâmetros de avaliação, inclusivamente aqueles que tiveram resultado negativo na produção inicial. Seguem, em anexo, três produções, que considere a melhor ([Anexo XV](#)), uma mediana ([Anexo XVI](#)) e a que me pareceu revelar mais falhas ([Anexo XVII](#)).

Grelha de Avaliação - Produção final (0 – 20 valores)									
Formando/a	COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL							Respeito pelo limite mínimo e/ou máximo de palavras	Nota Final
	Respeito pelo tema/indicações fornecidas	Relato de sentimentos/ ideias, 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		
Agostinho	14	15	16	16	16	13	13	Sim	14,7
Amélia	15	16	16	15	12	11	11	Sim	13,7
Aníbal									
Carlos	15	11	16	13	12	12	11	Não	12,8
Dina	17	17	16	16	17	15	13	Sim	15,8
Fernando S.	15	14	14	14	10	10	14	Sim	13
Fernando N.	12	10	13	11	13	12	14	Sim	12,1
Francisco	16	15	15	14	15	11	15	Sim	14,4
João									
José	15	11	13	11	11	10	10	Não	11,5
Maria Isabel	17	17	16	17	16	14	16	Não	16,1
Mauro	15	16	15	12	14	12	14	Não	14
Paulo	10	12	10	14	13	10	12	Sim	11,5
Telmo	15	12	15	13	11	11	11	Sim	12,5
Vitor	17	15	16	15	17	16	14	Sim	15,7

Figura 7 - Grelha de Avaliação (produção final)

Registaram-se, assim, melhorias significativas na capacidade de relato de sentimentos, exposição de ideias e uma conseqüente adequação à estrutura textual. Já no que diz respeito à prática de aperfeiçoamento de escrita, em que se trabalhou durante todo este processo, a evolução foi bastante positiva, quantitativa e qualitativamente. Registou-se maior qualidade em termos de adequação e variedade de vocabulário, na correção gramatical, estruturação frásica mais rigorosa e mais diversidade de conectores discursivos, maior coesão e coerência textual. A ortografia, apesar de se registrar evolução, continua ainda, regra geral, com algumas falhas que evidenciam necessidade de mais prática de escrita e leitura.

5.5. Balanço final

Refletindo agora sobre estes resultados e acima de tudo sobre toda a sequência realizada, o objetivo primordial da tarefa, ou seja, a verificação da evolução ou não da competência escrita em três momentos revelou-se cumprido. O ensino e o aperfeiçoamento da escrita em contexto de formação é um trabalho evolutivo, com uma dimensão muito abrangente, com um público com necessidades muito específicas. De facto, na sequência aqui descrita pôde-se provar que é fundamental a deteção das falhas na escrita numa fase inicial do processo quando se opera com um objetivo direcionado para as reais necessidades dos formandos.

A formação profissional está muito limitada em termos de tempos, uma vez que o formador possui um número limite de horas para conseguir que os formandos adquiram competências de escrita, de leitura e oralidade, sabendo previamente que dificilmente esse trabalho terá continuidade, ao contrário do que acontece na escolaridade obrigatória. Assim, partindo de uma base de reconhecimento das reais necessidades do aprendente adulto, será mais rentável o trabalho que se venha a desenvolver, orientado para determinado fim, no que diz respeito à prática da escrita.

O contacto com a leitura de textos literários revelou-se fundamental para o ensino da escrita. Salvo raras exceções, a literatura está completamente arredada da vida quotidiana destes públicos. Os primeiros contactos não são fáceis de gerir, porque há uma relutância muito grande em ler literatura, em explorar textos e desenvolver capacidades de interpretação. No entanto, parece-me que a sensibilidade do formador para a seleção de textos e o conhecimento do grupo que acompanha devem ser o ponto-chave para a

aprendizagem e para a criação de hábitos de leitura literária, onde depois a escrita se vai encaixando gradual e naturalmente.

De facto, toda a sequência didática que apresentei socorreu-se constantemente da leitura de textos literários e deles se partiu para o aperfeiçoamento da escrita, para a abordagem de conteúdos gramaticais e para a prática da escrita. Depreende-se daqui que há uma incidência prática no trabalho dos formandos e na sua evolução: a aprendizagem baseou-se muito na identificação do erro, na correção do mesmo, no reconhecimento da dificuldade e mesmo na aprendizagem de raiz das possibilidades de utilização de vocabulário ou de domínio da sintaxe, desconhecidas até ao momento.

Assim, salvo algumas exceções, todo o grupo de formação de nível B3 melhorou o seu desempenho na escrita, na deteção de erros, na organização do seu texto em termos de coesão e coerência e na sequenciação de momentos para a execução do texto, planificar, redigir e rever. No entanto, ainda se detetaram erros ortográficos na produção final. A ortografia é uma área que exige bastante treino de escrita e um acompanhamento de leitura constante, que os formandos apenas praticam em LC. Fora da sala de formação não há um trabalho diário e continuado, o que não possibilita evolução visível em tão curto espaço de tempo. No entanto, como se trata de uma população adulta, os formandos vão conseguindo, em algumas situações, depois de corrigidos, ir melhorando a sua prática de escrita.

5.6. Questionário final

Na última sessão de formação, na finalização da sequência didática, já depois de os formandos terem sido confrontados com os resultados obtidos nos trabalhos de produção escrita final, foi-lhes solicitado que preenchessem um inquérito sobre todo o processo de sequência didática ao qual tinham sido submetidos. Também lhes foram colocadas algumas questões genéricas acerca do processo da escrita e como se têm relacionado com ela ao longo da sua vida. Segue em [Anexo XVIII](#) o referido questionário, juntamente com uma breve análise das respostas dos formandos.

PARTE III – O ENSINO DO *FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES* EM CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

1. Enquadramento teórico e objetivos da unidade de formação de curta duração

Esta unidade de formação de curta duração sobre a qual incide o meu estudo empírico enquadra-se no referencial de formação tecnológica do curso **Cozinheiro/a**, de nível 2, publicado no Despacho n.º13456/2008, de 14 de Maio, que aprova a versão inicial do Catálogo Nacional de Qualificações, na área de formação 811. Hotelaria e Restauração¹.

Possui dupla certificação, conferindo habilitação de 9º ano de escolaridade e certificação profissional para trabalhar na área da Cozinha. Trata-se de uma unidade de vinte e cinco horas de formação, que pertence à componente tecnológica do referencial de formação, onde a língua francesa é considerada como uma aprendizagem na sua vertente técnica.

Esta UFCD tem como objetivo reconhecer e aplicar vocabulário técnico simples, e como conteúdos a importância da língua francesa na cozinha, vocabulário técnico específico da cozinha e expressões básicas de comunicação utilizadas no dia-a-dia, no contexto profissional.

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ocorrer de uma forma natural, no meio social, no entanto, quando estamos em contexto de aprendizagem formal, esta é caracterizada pela adoção de metodologias de ensino para que o aprendente possa ser exposto à língua através de modelos, técnicas de ensino, com objetivos específicos. Assim, e segundo a opinião de J.C. Beacco, estas metodologias são mobilizadas para finalidades educativas e funcionam como conjuntos de princípios e de atividades de ensino que são selecionados em função dos elementos que a constituem.

A forma mais produtiva de pôr o aprendente em contacto com a língua estrangeira será a partir de modelos orais ou escritos constituídos por frases, textos (literários ou não), listas de palavras, acompanhados ou não por ilustrações. Munidos destas ferramentas, o aprendente inicia o contacto com a língua estrangeira: tradução para a língua materna, recurso a definições e sinónimos com a utilização de dicionários, exploração de imagens (em situações de comunicação, por exemplo) ou mesmo o recurso a processos de inferência e dedução a partir de conhecimentos já adquiridos.

Quando se equaciona a produção de textos, independentemente da sua extensão, esta acaba por ocupar um lugar secundário, sobretudo em quadros de formação

¹ <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/PDF/QualificacaoReferencialPDF/201/EFA/duplacertificacao/811177>.

profissional, onde a escrita acaba frequentemente por se subordinar à oralidade. Escrever é um ato de comunicação, mas é uma competência que está submetida a parâmetros específicos. Assim, para se produzir um texto é fundamental adquirir competências de leitura. A melhor forma de ensinar uma língua estrangeira é expor o aprendente a textos autênticos e variados, estabelecendo uma ligação estreita entre a leitura e a produção escrita.

Naturalmente, o maior obstáculo na aprendizagem é a conjugação simultânea de dois tipos de operação: por um lado, a conceção e a coerência semântica do texto, por outro, a competência linguística. Ora, em muitas situações, o fraco domínio linguístico impede o aprendente de elaborar textos mais complexos, sendo por isso notórias as características das produções em língua estrangeira: textos curtos, vocabulário restrito, sintaxe simples, tempo de redação mais longo.

É fundamental, por isso, munir o aprendente de competências ortográficas, morfológicas e lexicais, uma vez que, aprender a escrever em língua estrangeira, segundo Desmons *et al.* implica dois tipos de *savoir-faire*: «savoir orthographier (assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français); savoir rédiger (construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent.» Defendem estes autores que é necessário «aider l'apprenant à maîtriser ces deux niveaux de compétences (discours et langue), en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de productions d'écrits» (2005:55).

Este processo exige claramente que se parta de modelos de escrita, que passam por textos lidos, mas também pela sua prática desde o início da aprendizagem, com a simples redação de palavras. Vai-se depois estabelecendo uma progressão até à frase e até ao texto. Deste momento em diante, o aprendente poderá aplicar várias modalidades de escrita, que lhe sejam úteis e nas quais ele reconheça funcionalidade.

Tratando-se no presente trabalho da aprendizagem do francês como língua estrangeira numa vertente técnica, e tendo em conta as necessidades do grupo em questão, podemos talvez perspetivar a aprendizagem do francês com objetivos específicos, mais precisamente avançar para uma abordagem ao *Français sur Objectifs Spécifiques*, na qual esta unidade de formação objeto de estudo empírico se poderá categorizar.

Segundo J.M. Mangiante e C. Parpette,

[d]ans le cas où le programme de formation linguistique se focalise sur un public spécifique d'apprenants, et nécessite pour être conçu, une connaissance préalable détaillée d'une demande précise de formation, nous sommes en présence d'une démarche de français sur objectif spécifique. (s.d.)

Com efeito, a aprendizagem de uma língua estrangeira comporta várias vertentes, em função da necessidade dos aprendentes, o que permite uma categorização da língua no que diz respeito à sua utilização pelos falantes e/ou escreventes. São estes que determinam o grau de especialização do uso da língua estrangeira, em função das circunstâncias profissionais que enfrentam, abrindo caminho para discursos especializados.

Assim, o objetivo desta prática de aprendizagem do francês não se direciona para a aprendizagem ou aperfeiçoamento da língua em si, mas para uma apropriação de conteúdos específicos de uma determinada área profissional, seguindo uma estratégia definida, em que as metodologias de ensino e de aprendizagem dependem do trabalho desenvolvido pelo formador tendo em vista as necessidades reais dos aprendentes em domínios previamente delineados. Assim, será importante realçar que, no *FOS*, estamos perante um processo de aprendizagem mais vocacionado para a comunicação, em que conteúdos linguísticos estão ao serviço de objetivos comunicativos. A língua francesa é, portanto, apropriada numa vertente especializada. Neste sentido, para seguir a medida do *FOS*, há procedimentos importantes a ter em conta, sendo que me parecem pertinentes na preparação de formação profissional aqueles que são propostos por J.-M. Mangiante e C. Parpette e que seguem diferentes etapas:

- L'identification de la demande : elle peut être précise, floue ou même absente.
 - L'analyse des besoins : l'enseignant émet des hypothèses sur les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants à l'issue de leur formation (...) requérant des utilisations particulières de la langue.
 - Le recueil des données : (...) elle implique pour l'enseignant d'entrer dans le domaine spécifique des apprenants et de recueillir les discours qu'ils auront effectivement à comprendre ou à produire.
 - L'analyse et le traitement des données : il s'agit de repérer les caractéristiques linguistiques et discursives des discours collectés.
 - L'Elaboration didactique : elle s'appuie sur l'analyse précédente et sur celle des besoins.
- (s.d.)

Tendo em consideração a proposta destes autores, a preparação da formação para fins específicos realça estas etapas, no sentido em que a primeira exigência será a de cumprir o que está imposto pelo referencial de formação. A partir daí, o formador recorre a um trabalho de recolha de informação fornecida pelos formandos para perceber as reais necessidades em contexto profissional e ele próprio, consciente do meio profissional, formula hipóteses de possibilidades de situações de comunicação oral ou escrita que requeiram a utilização da língua, em função dos tipos de discurso que venham a ser exigidos. Este momento é fundamental, nesta vertente da aprendizagem da língua, no sentido de prosseguir os objetivos a que a formação profissional se propõe para preparar estes futuros profissionais para a inserção no mercado de trabalho, ainda que estejamos dentro de um domínio de língua muito básico que, dentro do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2000), enquadraríamos no nível A1, conseguindo embora atingir algumas competências já do nível A2, em Compreensão (compreensão oral e leitura), Fala (interação e produção oral) e Escrita.

A preparação de materiais didático-pedagógicos, pela minha experiência enquanto formadora de língua estrangeira como componente tecnológica na formação profissional, tem-se revelado a etapa mais complexa do processo. De facto, o formador deve focar-se acima de tudo nas necessidades específicas de domínio da língua por parte dos formandos, e ao mesmo tempo conseguir atingir os objetivos a que a formação profissional se propõe, tendo em conta todas as condicionantes próprias desta realidade. Ora, neste sentido, na maioria das situações práticas, parte-se das informações recolhidas sobre o grupo em questão (nível de língua, competências linguísticas, necessidades de comunicação e objetivos específicos de utilização da língua) para, a partir desse momento, elaborar materiais e formas de trabalho que permitam uma participação ativa dos formandos e uma prática de língua (exaustiva até certo ponto), de forma a rentabilizar ao máximo a sessão de formação.

Assim, procura-se que o formador encontre um equilíbrio entre conteúdos gramaticais, lexicais, comunicativos, sempre dentro de uma perspetiva muito objetiva, o que nos leva eventualmente a perceber desde logo que não se trata de ensinar a falar ou a escrever francês fluentemente, mas sim atribuir ferramentas linguísticas em língua estrangeira, que permitam efetuar situações comunicativas, quer na oralidade, quer na escrita. Note-se neste ponto as considerações de J.-J. Richer:

La méthodologie du F.O.S. se distingue de celle du F.L.E. par la pondération particulière qu'elle affecte à certains concepts didactiques du communicatif : l'identification des besoins et l'établissement des objectifs sont centraux en F.O.S. et essaient de « coller » au plus près aux impératifs du réel socio-professionnel; l'évaluation en F.O.S. reconduit les pratiques du domaine socio-professionnel sous forme de tâches à réaliser ; les techniques de classe mises en œuvre par le F.O.S. visent la (re)production de savoir-faire professionnels. (2008:27)

No meu ponto de vista, a opção de seleção de documentos autênticos, será uma possibilidade bastante coerente. O formador pode e deve socorrer-se de documentos autênticos, textos técnicos, imagens, e outros materiais e/ou estratégias que aproximem o mais possível o formando da realidade a que pertence a língua que está a aprender, não pondo de parte, claro está, alguns conteúdos gramaticais que se revelem fulcrais em qualquer situação de aprendizagem de uma língua.

2. Caracterização do público-alvo

O grupo de formação sobre o qual incidiu este estudo era constituído por 15 formandos com idades compreendidas entre os 24 e os 54 anos, todos eles oriundos da cidade de Coimbra e arredores. São indivíduos que vêm de percursos profissionais completamente distintos uns dos outros e que têm em comum o facto de se encontrarem em situação temporária de desemprego. São formandos que se encontram em situação de requalificação profissional, alguns com experiência na área da Cozinha, apesar de não terem a escolaridade necessária, outros com experiências profissionais distintas que foram enquadrados neste curso pelo Centro de Formação Profissional.

Trata-se de um público muito heterogéneo, sobretudo devido às faixas etárias distintas, o que acarreta obrigatoriamente objetivos e prioridades diferentes em cada um dos formandos na forma como encaram a formação ao longo da vida e também como encaram o problema do desemprego e ainda a forma como lutam para o combater.

O grupo de formação, em termos de relações interpessoais, não apresentava grandes sinais de cumplicidade, nem espírito de grupo, o que, nesta tipologia de formação, acaba por ter algum impacto no sucesso e nos resultados de aprendizagem, sobretudo ao nível da entreajuda, sendo isso um item fundamental na avaliação final da UFCD.

3. Metodologias adotadas em contexto de formação

Como previamente foi referido, a apropriação de metodologias em contexto de formação, numa aprendizagem da língua num contexto específico de aprendizagem para um objetivo definido, implica da parte do formador uma organização e estruturação metodológicas a implementar, pensadas para ir ao encontro do nível de especialização pretendido, por um lado pelo referencial de formação a que se tem de obedecer, e por outro pelas necessidades reais do contexto profissional dos formandos.

Nesse sentido, a primeira abordagem vai no sentido de detetar, junto do grupo de formação, qual o nível de conhecimentos de Língua Francesa que possuem para se ter uma noção real sobre a base de que se deve partir. Apesar de o referencial de formação propor conteúdos de carácter genérico e simples, os conhecimentos prévios da língua por parte dos formandos é determinante para dar seguimento ao processo de aprendizagem e às metodologias a implementar.

Neste nível de ensino, o formador parte já de uma noção muito generalizada de que poderá haver alguns conhecimentos básicos da língua, obtidos por estudos no ensino regular, que nesta fase da vida acabam por se reduzir a muito pouco, ou por experiências profissionais antigas dos formandos em que contactam com a língua. De qualquer das formas, é pertinente saber se os formandos têm já um contacto com a língua francesa relativamente sólido, ou se, pelo contrário, apenas reconhecem algumas expressões que foram aprendendo ao longo de alguns contactos com a língua através da oralidade.

Neste grupo, como praticamente todos possuíam três anos de francês nível básico que provinha do ensino regular, na fase inicial do processo formativo, antes de entrar propriamente em conteúdos específicos da língua, parece-me pertinente dotar os formandos de algumas expressões de carácter mais genérico, (ex. *saluer quelqu'un, appeler quelqu'un, s'identifier, se présenter, remercier, prendre congé, utilisation du verbe aller, demander une information...*) direcionadas para a oralidade e também para a escrita, perspetivando as necessidades de comunicação diárias do profissional no contacto com clientes e/ou outros profissionais ligados à mesma área. Esta abordagem inicial revela-se sempre muito útil, não só porque os formandos reconhecem a sua utilidade em contexto de trabalho, mas também direcionam estes conteúdos para a sua vida quotidiana.

Seguidamente parte-se para os conteúdos específicos do Francês Técnico. Como se trata de uma unidade de curta duração, o formador deve ter uma noção muito clara da gestão do tempo, que se torna fundamental para poder abordar os conteúdos, tendo em

conta também o tempo necessário para que os formandos assimilem primeiro e consolidem depois essa informação.

Nesta unidade de Francês técnico, optei por iniciar os conteúdos do francês com objetivos específicos com a apresentação de uma listagem de vocabulário relacionado com a Cozinha/Restauração. Esta listagem vem acompanhada de imagens/ilustrações, porque me parece que a combinação texto/imagem se torna mais útil para a rápida memorização por parte dos aprendentes, podendo depois partir daí quer para a escrita quer para a oralidade. Trata-se de vocabulário específico dentro da área da alimentação, dos espaços e dos utensílios associados à cozinha, ao restaurante e locais envolventes. Depois de lhes ser apresentada essa informação “mais teórica”, parte-se para a realização de exercícios práticos. Em primeiro lugar, de prática de oralidade, onde normalmente os formandos revelam mais dificuldade e mais necessidade de treino, sobretudo na aprendizagem e prática da fonética, em especial os sons nasais, os ditongos orais e nasais e as leituras de alguns grupos consonânticos. Àqueles que já tiveram algum contacto com a língua, ainda que incipiente, a leitura e a escrita em francês colocam-nos desde logo com a atenção voltada para as especificidades fonéticas e fonológicas da língua. No entanto, constato que a dificuldade maior reside em conseguir associar o som que se deve produzir às palavras escritas. Normalmente, os aprendentes têm tendência para ler as palavras e mesmo os pequenos textos reproduzindo oralmente a palavra tal qual como está escrita, facto que, em minha opinião, é o mais trabalhoso de gerir em termos de necessidade de tempo para sedimentar conhecimentos; as diferenças entre a forma como se pronuncia e o que se escreve constitui uma dificuldade na aprendizagem da língua pouco compaginável com estas unidades de curta duração; a assimilação destes conteúdos não é, de facto, exequível em tão curto espaço de tempo. Parece óbvio que o caminho mais fácil será o da memorização da palavra globalmente. Assim, os exercícios trabalhados foram exercícios simples de identificação de objetos/espaços/alimentos e escrita e leitura da expressão adequada. Como se trata de uma população adulta, com uma noção clara da realidade profissional e das necessidades individuais de cada um, esta prática torna-se útil e profícua, pelo que os formandos não só adquirem informação que lhes é veiculada, mas vão relacionando com a sua realidade e tentando adequar ao máximo os seus novos conhecimentos àquilo que serão outras necessidades linguísticas que eventualmente não tenham sido consideradas anteriormente. Trata-se, pois, da aplicação prática e eficaz do

FOS, ou seja, de uma comunicação e troca constante de conhecimentos linguísticos colocados ao serviço da realidade profissional.

Posteriormente passou-se para a abordagem de alguns conteúdos gramaticais, apenas aqueles que se entenderam necessários para facilitar a compreensão e a produção, quer escritas quer orais em língua francesa, nesta área específica da alimentação. Assim, abordaram-se os *articles partitifs*, *définis* e *indéfinis* ([Anexo XIX](#)) e também os verbos *être*, *avoir*, *manger* e *boire* no presente do indicativo com a respetiva conjugação ([Anexo XX](#)) e consequente realização de exercícios, especificamente com o propósito reconhecer e aplicar estes conteúdos no universo mais regular do dia-a-dia, como por exemplo em formulação de frases ligadas à cozinha e que são mais passíveis de serem lidas, ditas ou escritas. Surgem também estes elementos com exercícios de tradução de frases específicas do universo da cozinha e do restaurante. Abordou-se também o item dos quantificadores e adjetivos numerais em francês, pela necessidade também da sua utilização na cozinha, com exercícios de reconhecimento e associação de expressões gramaticais e vocabulário à respetiva refeição. No seguimento destas tarefas, procedeu-se à leitura pelos formandos de uma receita em francês de *Crêpes Bretonnes* ([Anexo XXI](#)) apresentada em diapositivos com dois momentos: listagem de ingredientes e preparação de receita e consequente tradução escrita do mesmo. Esta atividade, em forma de escrita colaborativa, foi bastante profícua para os formandos nesta fase da formação, podendo aqui aplicar alguns conhecimentos e também reconhecer expressões já aprendidas, verificando assim a utilidade dos conhecimentos da língua estrangeira nesta vertente técnica e, particularmente, neste universo profissional. Foi-lhes também apresentada alguma informação *online*, nomeadamente sites gastronómicos franceses, que puderam explorar para trabalhar a leitura e enriquecer os seus conhecimentos. Para finalizar os conteúdos, passou-se à visualização do filme *Comme un chef*, de Daniel Cohen, o que permitiu o exercício da audição da língua francesa em contexto da cozinha e reconhecimento de algumas expressões já aprendidas.

Como tarefa final da UFCD, e como se trata de uma atividade obrigatória como suporte da avaliação final que é feita aos formandos, foi realizada uma ficha de verificação de conhecimentos com as seguintes tarefas: exercícios de tradução de expressões/vocabulário de francês para português e português para francês, um exercício de organização de quatro menus para verificação de compreensão de vocabulário associado às refeições e aos ingredientes, exercícios com *articles partitifs*, para identificação do

artigo correto a empregar associando-o ao alimento em questão e, como último exercício, uma atividade de tradução de uma receita de uma sobremesa, de francês para português, para exercitar a prática da escrita e o reconhecimento de vocabulário e de expressões, e também para testar os conhecimentos dos formandos com um exercício muito semelhante ao que foi realizado em sessão de formação ([Anexo XXII](#)).

4. Reflexões Finais

Com a realização deste estudo empírico na área da língua francesa na vertente de *FOS*, fica claro, não só a partir do exemplo concreto desta unidade de formação que aqui foi apresentada, mas também tendo em conta toda a minha experiência enquanto formadora de francês na componente tecnológica, que a língua estrangeira é percebida como um conteúdo técnico, numa perspetiva de utilização prática exclusivamente direcionada para determinada área profissional, e aplicável apenas em determinada situação de comunicação escrita ou oral. Podemos assim entender a razão pela qual os referenciais de formação são tão simplistas na forma como encaram a necessidade de conhecimentos de uma língua estrangeira. Não se trata de aprender a língua francesa na sua globalidade, mas sim de entender a aprendizagem com uma norma objetiva, apenas dando destaque a certas estruturas linguísticas que são mais ou menos utilizadas pelos falantes, pondo completamente de parte a aprendizagem de base de uma língua, que segue a estrutura normal de aprendizagem que congrega oralidade, escrita e apropriação de regras gramaticais.

Neste sentido, considero que, tendo em conta o estudo realizado no grupo de formação de Cozinha, os resultados finais do trabalho realizado e avaliado corroboram esta ideia. De facto, os resultados finais foram bastante positivos, quantitativamente²: o resultado mais elevado foi de 19,3 valores ([Anexo XXIV](#)), o mais baixo de 13,8 valores ([Anexo XXV](#)) e os restantes conseguiram atingir uma média entre os 16 e os 18 valores³. Ora, com estes resultados, concluo que esta aprendizagem, numa perspetiva direcionada para uma determinada área, tem a vantagem de os formandos conseguirem, na sua generalidade e num curto espaço de tempo, apropriar-se de alguns conteúdos e de algumas noções básicas de língua francesa na área específica da cozinha, principalmente

² Em [Anexo XXIII](#) segue a grelha com resultados.

³ Em [Anexo XXVI](#) apresento um exemplar de um dos trabalhos que se situa entre estes valores.

vocabulário e algumas expressões típicas do dia-a-dia do universo da Cozinha e da Restauração. Devo, no entanto, novamente referir que os formandos possuíam já alguns conhecimentos básicos da língua, mas muito pouco desta área.

No entanto, apesar de a aprendizagem em *FOS* ser de uma utilidade já comprovada, parece-me algo redutora na forma como está integrada nesta modalidade de formação profissional. Penso, com efeito, que o ensino de uma língua deve ser encarado como algo mais profundo, concreto e enraizado. Aprender conteúdos linguísticos de uma determinada língua nesta vertente tão simplificada de nada servirá se os formandos não conseguirem estabelecer uma real conversação ou realizar uma tarefa escrita com uma estrutura lógica adequada à finalidade pretendida.

Assim, parece-me que seria mais produtora antes de entrar no domínio técnico, em *FOS*, introduzi-los na aprendizagem da língua em unidades de frequência de curta duração de francês língua estrangeira como iniciação, com um trabalho mais aprofundado e que teria depois um seguimento lógico em *FOS*, já assim direccionado para a vertente profissionalizante.

Apesar de todas as facilidades e vantagens do *FOS*, ficou claro, neste estudo empírico, que os formandos adquiriram alguns conhecimentos de língua francesa, mas não estão devidamente capazes de comunicar em francês, pela necessidade de toda uma estrutura de base de uma língua que é necessário conhecer e aprender, o que exigiria um tempo e um treino adequados.

Considero, por isso, urgente a necessidade de integração de referenciais de competências linguísticas no ensino profissional em língua estrangeira que permita trabalhar competências orais e escritas, para comunicar em francês em contexto profissional, sobretudo em cursos ou modalidades de formação que, de alguma forma, estejam vocacionados para o contacto com o público, e que coloquem os formandos em situações reais de comunicação oral ou escrita.

CONCLUSÃO

A aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, reveste-se de inúmeras especificidades e obstáculos. Sendo um veículo de comunicação oral e escrita, é fundamental que um aprendente adulto esteja munido de competências que lhe permitam não só interagir verbalmente com os outros, mas também que os seus conhecimentos lhe facilitem o seu quotidiano pessoal e profissional.

Depois de realizado este estudo empírico, em duas vertentes diferenciadas no que diz respeito à aprendizagem da língua estrangeira com objetivos específicos, e de língua materna num contexto muito próprio, fico com a clara noção de que existe um longo caminho ainda por traçar. E mais importante, julgo que os próprios aprendentes ficaram também consciencializados para esse facto, sobretudo na aprendizagem da escrita em língua materna; os formandos, apesar da evolução, conseguiram interiorizar que ainda têm um longo percurso que pode ser sempre melhorado e olham agora a forma como escrevem numa outra perspetiva e com outra preocupação, rigor e correção que não existiam antes. Foi notória a consciencialização que a aprendizagem da escrita, quer seja feito de raiz, quer num processo de aperfeiçoamento, é um exercício inesgotável.

Assim, foi-me possível observar, num relatório de projeto, com dois estudos, em dois grupos do mesmo nível de uma mesma modalidade de formação, duas realidades distintas: a aprendizagem da escrita para aperfeiçoamento e superação de dificuldades e da língua estrangeira como ferramenta específica para fins de contexto de trabalho.

A aprendizagem da escrita em língua materna envolve bastantes obstáculos e mesmo alguma recusa, que advém essencialmente da ausência de prática escritural de uma população adulta ou jovem adulta que abandonou a escolaridade obrigatória e que se encontra já dentro de um determinado percurso profissional, que se viu obrigada a interromper e onde não há qualquer contacto com a escrita. No que diz respeito à língua estrangeira, os conhecimentos são muito limitados, para atingir um nível considerável no domínio quer da oralidade, quer da escrita.

O trabalho desenvolvido em ambos os grupos foi, apesar de tudo, bastante profícuo. Notaram-se melhorias significativas quer na prática da escrita estruturada, quer na correção de falhas em língua materna, bem como na língua estrangeira, onde se verificou a funcionalidade da aprendizagem em unidade *FOS*. Há, no entanto, que ter em conta que o envolvimento social e as condições de vida do adulto influenciam enormemente a sua apetência e a predisposição para a aprendizagem e para a sua evolução formativa. O ritmo

de aprendizagem, o desenvolvimento de competências, as expectativas em relação à formação e à própria vida são constantemente equacionadas e postas em causa em sessão de formação, o que obriga o formador a gerir a forma como ensina, o que ensina, e, mais importante de tudo, a conseguir fazer entender ao adulto que o ciclo de aprendizagem não se esgota quando se sai da escola e que é possível evoluir, quer para reingressar no mercado de trabalho, quer para própria realização pessoal.

BIBLIOGRAFIA

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 : 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. 77-105.

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

CORNAIRE, C.; RAYMOND, P. M. (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 (français langue étrangère) Pratiques de classe*. Paris : 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. 267-309.

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 professionnelle : 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.

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*.

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

(2008) *Escrever com as Crianças: Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto 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-Jacques (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.

(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. 19-42. .

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*. 125-152.

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>

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 I

Lei atentamente o texto que se segue.

Do Ouro, da barra, o vento trazia maus agouros. Ouviam-se sirenes de desgraça e o estalar dos foguetões que em vão ficavam a meia foz do rio, muito aquém do bojo precipitado do cargueiro. Um magote contínuo de nuvens não propícias avançava em velocidades trágicas por cima dos pinheirais e do vale suave que do Campo Alegre se estendia até à barra do Douro. As árvores, de espinha dorsal encurvada, pareciam recuar perante tanta desventura. Os prenúncios comunicavam-se da Natureza às pessoas, como bichos inquietos no adivinhar de terremotos. O vendaval trazia agarrado gritos de desespero, falas humanas que se comunicavam a nós, sem fronteiras, independentemente do barco em perigo embandeirar sueco, alemão, japonês ou turco. Quarenta e tantos seres – pessoas que se mexiam e falavam, que tinham os mesmos agrupamentos de família em terra firme, que trabalhavam e sentiam em comum a luta para a salvação, ali estavam encalhados no *Deinster*, mesmo na língua de areia que faz cabedelo ao rio mais traiçoeiro de Portugal.

Eu já tinha ido ao mirante no fim da Quinta, galpinhara as avenidas que da mata voltavam a casa – o Palacete, como lhe chamavam as padeiras – e a cada guinada mais forte do sueste parecia-me distinguir um berro vindo das entranhas da terra e a elas regressando. Ouvia ruídos sem contexto, pormenores que não chegavam a impor-se perante os que, já perdidos, teimavam contra o mar. Confuso, não percebia bem a razão do naufrágio, ignorava as forças poderosas que os elementos guardam para horas de expiação. Havia ali uma lei da morte que eu não compreendia. Aos poucos, a chuva miudinha fez desaparecer nos longes a silhueta de sarcófago que era a do vapor no horizonte.

Os sinos de Lordelo desafinavam ao transmitir as mensagens de perigo que o sineiro apressadamente marcava; as mulheres da fábrica de Robes, apanhadas de surpresa à hora do caldo, decidiram avançar por Serralves abaixo, meter ao Ouro e seguir pela marginal até mesmo à Foz, onde estava a desgraça. O pequenito, que era eu, só reparava que, de tanta confusão, os pássaros se haviam escondido e que mesmo o vento não falava, a não ser pela voz dos agoirentos.

(...) Passavam na rua mais curiosos da morte. Mulheres, com catraios embrulhados em xailes, batiam tamancos, ruído que através da ventania se propagava como um estalar de dedos. Mais um pronto-socorro, mais um carro de iludida salvação descia o Campo Alegre para se precipitar no molho da barra. O Sezé não resistia, perguntava as últimas. As últimas surgiam sempre de mais exagero: uns sessenta homens a morrerem afogados, todos estrangeiros, todos de longe, parecia que não restavam esperanças, os foguetões para o cabo de vaivém esmoreciam a meio caminho, a lancha do salva-vidas, a remos, meu Deus!, tinha-se perdido com toda a tripulação, aumentava a morte com portugueses à mistura – os outros, também valentes e destemidos, sentiam-se feras dentro de jaulas. (...)

Quantos? perguntava o Sezé. *Quantos?* Dizem que morrem todos. Não há jeito, nem os santos... está para lá o poder do mundo, não param de tocar à desgraça, a gente até anda para trás com a força do furacão. «Venha daí, Sezé...a caminho todos. Daqui ao naufrágio é só meia hora, para baixo é sempre a correr.» Coçava mais o queixo, olhava em frente, abrigava-se da chuva e eu, atento a cada palavra do povo, esperava uma resolução. Sozinho não saía, nem fugia de casa. Nunca vira a morte, e assim a dizerem que iam todos para a morte... A morte para mim

estava ligada à avó quando dava ordens para se matarem galinhas e à cerimónia da matança do porco com a sarrabulhada mesmo nas vésperas do Natal. Essa é que era a morte minha familiar. (...) Eu, aconchegado ao bojo do Sezé, esperava uma decisão. Não tinha medo mas também a valentia era para pouco; não percebia o acontecido, numa espécie de miopia que me empurrava a ir ver o encalhe. (...) Se o Sezé quisesse ir era só avisar que me tinha levado, não precisava de autorização nem quaisquer dúvidas. Ele decidia, mas daquela vez decerto avaliava que para mim seria grande a caminhada, sobretudo pela volta. Não se sabia quanto tempo podiam ainda lutar contra a morte. O barco já estava às guinadas e, com a maré a puxar, o sepultar não demoraria muito. Mas o Sezé bem compreendia que a luta para manter o corpo vivo era dura e ia até ao último esforço. Na sua idade de homem maduro, pela verdade conhecia a morte, ou a de enterros ou a de descrições mais à mão. Não que ele imaginasse por um momento que a ida ao Ouro ver o *Deinster* me fosse impressionar tanto pela vida fora. Ele não pensava assim, era um tronco de madeira, bom, sólido, sem precisões de ser aparado ou de se transformar em prancha ou objecto de uso pessoal. Ele sabia que se morria, eu até aí só sabia que se vivia.

Ruben A., in *O Mundo à Minha Procura*, I, Assírio & Alvim, 2ªedição, 2000.

SOBRE O AUTOR

Ruben Alfredo Andresen Leitão, conhecido literariamente como Ruben A., nasceu em Lisboa em 26 de maio de 1920 e morreu em Londres, vitimado por um enfarte do miocárdio, em 26 de setembro de 1975. Licenciado em Ciências Histórico-filosóficas pela Universidade de Coimbra, foi professor do ensino secundário; leitor em King's College, Universidade de Londres, entre 1947 e 1951. Ficccionista, dramaturgo, historiador, crítico literário e divulgador cultural, a sua obra reparte-se por dezenas de volumes que vão do romance ao ensaio, passando pela autobiografia, pelo conto e pela novela.

Anexo III

CÓDIGO DE CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Código	Significado
P	Pontuação
O	Ortografia (erro ortográfico)
Vb	Conjugação verbal/concordância
R	Repetição (de palavras e/ou expressões)
A	Acentuação
C/C	Coerência e coesão textual
xxx	Falta de elemento (palavra e/ou expressão)
S	Erro de semântica

Nota: Código elaborado e utilizado por Marta Saramago e Sara Milheirão (2014).

Anexo IV⁴

PRODUÇÃO ESCRITA

A descrição que o narrador faz deste naufrágio demonstra claramente que foi um acontecimento que o marcou de modo determinante.

Faça, agora, um exercício de memória e recupere um acontecimento trágico que, de alguma forma, o/a tenha marcado ao longo do seu percurso de vida. Num texto bem estruturado, descreva esse acontecimento e explique de que forma este o/a afetou. O seu texto deverá ter o mínimo de 150 e o máximo de 250 palavras.

Quando nem a memória com falta de ar cansado, mal disposto, levanto-me de cama e caio logo fico o lado querer respirar e não consigo, penso eu ~~o que~~ o que vai acontecer! Falta-me o ar, não me consigo por um fio. De repente alguém chama o 112 e logo me deixam oxigênio. Esse ar tão frio ao entrar no meu sistema respiratório, mas o pensamento é o que me vai acontecer, será que chegou o meu dia de partir? Vou entrar numa fase de sofrimento? Já me sinto urgente básica de transtorno em uma equipe médica que me ajuda a fazer me iniciar manobras básicas de reanimação. Após alguns minutos metetam no ambulância e mandam-me para o Hospital Santa Martins, quando ainda preliminar esse nome logo comeci a oral e pedir ao Dr. Sampaio Martins um dos seus melhores. Entrando eu pelas urgências um corredor cheio de pessoas e doentes, alguns choros, em ai, ai, de dores, e eu lá fico encostado numa parede a um canto à espera do médico de pneumologia, exames e tratamentos irão ser feitos a seguir, tanta fumaça, tantas máquinas, tanta gente barulho meu Deus. Transferido para o departamento de pneumologia em quarto com 5 doentes em deles em frente meu vizinho, em silêncio profundo só a tv falava e de vez em quando só

⁴ Os trabalhos dos alunos incluídos neste relatório de estágio são documentos autênticos. Nem todos os erros foram assinalados, nomeadamente os que não eram objeto da aprendizagem em causa.

Se ouvir um tossir, ou um ai. Já passando
as horas e os minutos e os dias, cada vez mais
fraco, doente e sem forças e mais oxigênio e medicações
domindo ou fechando os olhos, naquele ambiente
acordando quando chegaram as visitas, mas algumas
já nem me lembro pois o cérebro estava comido.
Dia a dia as coisas pioraram. decidiram Isolar-me
e depois enviar-me para os H.U.C com uma equipe
médica para realizarem manobras de Reanimação de
Vida. Chegando a Coimbra, as urgências, foi logo
fazer novos exames, onde depois transfirame para
Medicina Intensiva e depois Bloco Operatório, onde
grande equipa de Médicos se Reuniu a minha volta
e me disseram que estava entre a vida e a morte
teria que ser muito forte e seguir a todos os
tratamentos possíveis, iriam induzir o coma para
fazerem o último e mais avançado tratamento
possível e pioneiro... O meu corpo estava fraco
mas a mente e o espírito era grande, forte e poderoso
quando me injectaram o coma foi muito complicado
(porém a dor) até que agarrei em estoscópio do
Prof. Doctor. e deixei-me dormir assim, até ao terceiro
dia que abri a mão e deixei-o cair no chão.

Anexo V

PRODUÇÃO ESCRITA

A descrição que o narrador faz deste naufrágio demonstra claramente que foi um acontecimento que o marcou de modo determinante.

Faça, agora, um exercício de memória e recupere um acontecimento trágico que, de alguma forma, o/a tenha marcado ao longo do seu percurso de vida. Num texto bem estruturado, descreva esse acontecimento e explique de que forma este o/a afetou. O seu texto deverá ter o mínimo de 150 e o máximo de 250 palavras.

UM DIA, IA A CAMINHO DO TRABALHO VI UM ACIDENTE A 1 DE AGOSTO DE 1986, NA ZONA DA PEREIRA DE CONDEIXA, ONDE MORRERAM DUAS FAMILIAS DA MESMA TERRA, QUE ERAM DE S. PEDRO DO SUL.

UMA DAS FAMILIAS VINHAM DE FÉRIAS, E A OUTRA TAM PARA FÉRIAS, ONDE CHOCARAM FRENTE A FRENTE. ESTE ACIDENTE DEU-SE COM UMA ULTRAPASSAGEM MAL FEITA, ONDE ME OFERECI PARA AJUDAR OS BOMBETROS DE CONDEIXA A SOCORRER OS CORPOS PARA AS AMBULÂNCIAS.

JÁ VI ALGUNS ACIDENTES DE TRABALHO, NAS OBRAS AS PESSOAS COM FALTA DE CUIDADO, CAÍAM PELAS CALHAS DOS ELEVADORES.

UM DIA ESTAVA NA ESTAÇÃO NOVA, VI UMA SENHORA JÁ VELHA E SURDA AO TRAVASSAR A LINHA DO COMBOIO, ONDE FOI ARRANCOU DE REPENTE DA ESTAÇÃO, APANHOU A SENHORA ESMA- GOA AOS PÉCADOS, ONDE ME OFERECI PARA APANHAR OS PÉCADOS DA SENHORA PARA UM SACO.

QUANDO ERA BOMBETRO, ESTAVA DE SERVIÇO DE NOITE, COM O MEU COLEGA FOMOS CHAMADOS DE MADRUGADA PARA UM ACIDENTE, PARA ZONA DE BRASFEMES, QUANDO CHEGAMOS AO LOCAL DO ACIDENTE, EU E O MEU COLEGA QUE ESTAVA DE SERVIÇO COMIGO, DEMOS COM UM RAPAZ DEITADO NO CHÃO JÁ MORTO, NUM LOCAL MUITO ESCURO ONDE NÃO HAVIA CASAS NENHUMAS. O MEU COLEGA QUE ESTAVA SERVIÇO COMIGO, DESLOCOU-SE A UMA POVOAÇÃO MAIS PRÓXIMA, PARA TELEFONAR PARA O DELEGADO DE SAÚDE E A POLÍCIA, PARA NÓS PODER

CORPO PARA LEVAR PARA O HOSPITAL.

QUANDO O DELEGADO DE SAÚDE E A POLÍCIA CHEGARAM AO LOCAL DO ACIDENTE ELES VIRAM O CORPO JÁ SEM VIDA, FOI QUANDO ELES DERAM ORDEM PARA LEVETAR O CORPO, E QUANDO PEGAMOS NO CORPO PARA LEVETAR O CORPO ESTAVA TODO PARTIDO.

Anexo VI

PRODUÇÃO ESCRITA

A descrição que o narrador faz deste naufrágio demonstra claramente que foi um acontecimento que o marcou de modo determinante.

Faça, agora, um exercício de memória e recupere um acontecimento trágico que, de alguma forma, o/a tenha marcado ao longo do seu percurso de vida. Num texto bem estruturado, descreva esse acontecimento e explique de que forma este o/a afetou. O seu texto deverá ter o mínimo de 150 e o máximo de 250 palavras.

Um acontecimento que me marcou foi por uma
pessoa que ^o estava a divertir-se e a dançar
~~passado~~ 30 m e no meio da pista ele caiu ^o
fundo e teve um ataque cardíaco.
tudo aconteceu ^o devido a excesso de álcool
e drogas ^o pesadas. E por ^o isso um grande
choque me ^o influenciou a dançar.

Anexo VII

CONJUGAÇÃO - VERBOS REGULARES

	1.ª conjugação (tema em -a)	2.ª conjugação (tema em -e)	3.ª conjugação (tema em -i)
Modelos	AMAR	CORRER	ASSUMIR
INDICATIVO			
Presente	(eu) <i>amo</i> (tu) <i>amas</i> (ele/ela/você) <i>ama</i> (nós) <i>amamos</i> (vós) <i>amais</i> (eles/elas/vocês) <i>amam</i>	<i>corro</i> <i>corres</i> <i>corre</i> <i>corremos</i> <i>correis</i> <i>correm</i>	<i>assumo</i> <i>assumes</i> <i>assume</i> <i>assumimos</i> <i>assumis</i> <i>assumem</i>
Pretérito imperfeito	(eu) <i>amava</i> (tu) <i>amavas</i> (ele/ela/você) <i>amava</i> (nós) <i>amávamos</i> (vós) <i>amáveis</i> (eles/elas/vocês) <i>amavam</i>	<i>corria</i> <i>corrias</i> <i>corria</i> <i>corríamos</i> <i>corriéis</i> <i>corriam</i>	<i>assumia</i> <i>assumias</i> <i>assumia</i> <i>assumíamos</i> <i>assumíeis</i> <i>assumiam</i>
Pretérito perfeito	(eu) <i>amei</i> (tu) <i>amaste</i> (ele/ela/você) <i>amou</i> (nós) <i>amámos</i> (vós) <i>amastes</i> (eles/elas/vocês) <i>amaram</i>	<i>corri</i> <i>correste</i> <i>correu</i> <i>corremos</i> <i>correstes</i> <i>correram</i>	<i>assumi</i> <i>assumiste</i> <i>assumiu</i> <i>assumimos</i> <i>assumistes</i> <i>assumiram</i>
Pretérito mais-que-perfeito	(eu) <i>amara</i> (tu) <i>amaras</i> (ele/ela/você) <i>amara</i> (nós) <i>amáramos</i> (vós) <i>amáreis</i> (eles/elas/vocês) <i>amaram</i>	<i>correra</i> <i>correras</i> <i>correra</i> <i>corrêramos</i> <i>corrêreis</i> <i>correram</i>	<i>assumira</i> <i>assumiras</i> <i>assumira</i> <i>assumíramos</i> <i>assumíreis</i> <i>assumiram</i>
Futuro	(eu) <i>amarei</i> (tu) <i>amarás</i> (ele/ela/você) <i>amará</i> (nós) <i>amaremos</i> (vós) <i>amareis</i> (eles/elas/vocês) <i>amarão</i>	<i>correrei</i> <i>correrás</i> <i>correrá</i> <i>correremos</i> <i>correreis</i> <i>correrão</i>	<i>assumirei</i> <i>assumirás</i> <i>assumirá</i> <i>assumiremos</i> <i>assumireis</i> <i>assumirão</i>
CONJUNTIVO			
Presente	(eu) <i>ame</i> (tu) <i>ames</i> (ele/ela/você) <i>ame</i> (nós) <i>amemos</i> (vós) <i>ameis</i> (eles/elas/vocês) <i>amem</i>	<i>corra</i> <i>corras</i> <i>corra</i> <i>corramos</i> <i>corrais</i> <i>corram</i>	<i>assuma</i> <i>assumas</i> <i>assuma</i> <i>assumamos</i> <i>assumais</i> <i>assumam</i>

Pretérito imperfeito	(eu) <i>amasse</i> (tu) <i>amasses</i> (ele/ela/você) <i>amasse</i> (nós) <i>amássemos</i> (vós) <i>amásseis</i> (eles/elas/vocês) <i>amassem</i>	<i>corresse</i> <i>corresses</i> <i>corresse</i> <i>corrêssemos</i> <i>corrêsseis</i> <i>corressem</i>	<i>assumisse</i> <i>assumisses</i> <i>assumisse</i> <i>assumíssemos</i> <i>assumísseis</i> <i>assumissem</i>
Futuro	(eu) <i>amar</i> (tu) <i>amares</i> (ele/ela/você) <i>amar</i> (nós) <i>amarmos</i> (vós) <i>amardes</i> (eles/elas/vocês) <i>amarem</i>	<i>correr</i> <i>correrés</i> <i>correr</i> <i>correremos</i> <i>correrdes</i> <i>correrem</i>	<i>assumir</i> <i>assumires</i> <i>assumir</i> <i>assumirmos</i> <i>assumirdes</i> <i>assumirem</i>
CONDICIONAL			
	(eu) <i>amaria</i> (tu) <i>amarias</i> (ele/ela/você) <i>amaria</i> (nós) <i>amaríamos</i> (vós) <i>amaríeis</i> (eles/elas/vocês) <i>amariam</i>	<i>correria</i> <i>correrias</i> <i>correria</i> <i>correríamos</i> <i>correríeis</i> <i>correriam</i>	<i>assumiria</i> <i>assumiriam</i> <i>assumiria</i> <i>assumiríamos</i> <i>assumiríeis</i> <i>assumiriam</i>
IMPERATIVO			
(São formas próprias do modo imperativo afirmativo só a 2.ª pessoa do singular e a 2.ª pessoa do plural; as restantes são supridas pelas equivalentes do presente do conjuntivo, com o pronome posposto ou subentendido na mesma posição.)			
	— <i>ama</i> (tu) <i>ame</i> (ele/ela/você) <i>amemos</i> (nós) <i>amai</i> (vós) <i>amem</i> (eles/elas/vocês)	— <i>corre</i> <i>corra</i> <i>corramos</i> <i>correi</i> <i>corram</i>	— <i>assume</i> <i>assuma</i> <i>assumamos</i> <i>assumi</i> <i>assumam</i>
FORMAS NOMINAIS			
INFINITIVO			
Não flexionado (impessoal)	<i>amar</i>	<i>correr</i>	<i>assumir</i>
Flexionado (pessoal)	<i>amar</i> (eu) <i>amares</i> (tu) <i>amar</i> (ele/ela/você) <i>amarmos</i> (nós) <i>amardes</i> (vós) <i>amarem</i> (eles/elas/vocês)	<i>correr</i> <i>correrés</i> <i>correr</i> <i>correremos</i> <i>correrdes</i> <i>correrem</i>	<i>assumir</i> <i>assumires</i> <i>assumir</i> <i>assumirmos</i> <i>assumirdes</i> <i>assumirem</i>
GERÚNDIO			
	<i>amando</i>	<i>correndo</i>	<i>assumindo</i>
PARTICÍPIO PASSADO			
	<i>amado</i>	<i>corrido</i>	<i>assumido</i>

Anexo VIII

Ficha de Trabalho - O VERBO –

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	1ª
é		
tomando		
cresce		
abre		
dorme		
sobe		
rodopiando		
vou		
voar		

3. Escreve as palavras que procurarías 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 nós _____ (**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.

Para que _____

Para que _____

Para que _____

Para que _____

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. Aproxima 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 _____

Preenche os espaços.

Oxalá ele _____ (ir) devagar! Espero que não _____ (ser) preciso voltar cá. Espero que _____ (dormir) bem esta noite e que _____ (estar) melhor amanhã. É preciso que _____ (dar/vocês) uma alegria a todos e que não _____ (mentir) mais. Não creio que isso _____ (voltar) a acontecer.

Escreve cinco frases com os verbos no futuro do conjuntivo. Segue o exemplo.

Exemplo: Quando formos adultos, veremos as coisas de forma diferente.

Verbo "ver" _____

Verbo "perder" _____

Verbo "sentir" _____

Verbo "gostar" _____

Coloca os verbos das frases seguintes no modo condicional e completa-as de uma forma lógica.

a) Amanhã _____ (ver) o céu estrelado, _____

b) Eu _____ (perder) alguma coisa todos os dias, _____

c) Ele _____ (descobrir) o segredo, _____

d) Eu _____ (enganar/eu), _____

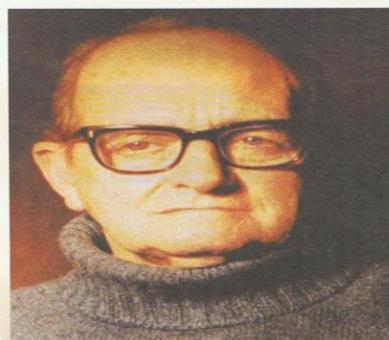
e) Não _____ (acreditar) nisso, _____

f) Tu _____ (sentir/tu) bem, _____

Autobiografia de Mário Dionísio

O Jornal, Lisboa, 1987

Contar a minha vida. Sempre que me _____ (falar, presente indicativo) nisso, _____ (imaginar-se, presente indicativo) sentado num banco de cozinha, com um grosso camisolão, ombros caídos, a _____ (olhar, infinitivo) por uma janela alta e estreita o que ela _____ (deixar, presente, indicativo) ver da floresta. Alguém _____ (deixar, pretérito perfeito, indicativo) um machado na pequena clareira em frente da janela. _____ (andar, futuro, indicativo) a rachar lenha. Grandes aves _____ (esvoaçar, presente, indicativo) lá por fora, não muito alto decerto. E, além disto, silêncio. O profundo silêncio do que não volta mais.



Mas que floresta? Nunca _____ (viver, pretérito perfeito, indicativo) em nenhuma floresta. Nem sequer perto de. Talvez uma lógica interna – _____ (pensar, presente, indicativo) então – comande os próprios desmandos do nosso pensamento. E esse indivíduo mais ou menos ruço, no meio da cozinha lajeada, olhando o que não existe, _____ (querer, presente, conjuntivo) dizer apenas que tudo _____ (ser, pretérito perfeito, indicativo) bastante diferente do que eu teria desejava. Ou _____ (ser, futuro, indicativo) a suspeita (uma quase certeza) de que contar a nossa vida é impossível. Por isso, à ideia de lembrar o que vivi e como, _____ (correr, futuro, indicativo) a meter-me na pele de um qualquer em que mal me _____ (reconhecer, presente, indicativo). É o que se _____ (chamar, presente, indicativo) atropelamento e fuga.

in *Conto Contigo 8*, Conceição Monteiro *et al.*, Areal Editores, 2012

Anexo IX

CONJUGAÇÃO PRONOMINAL DE VERBOS

Substitua a parte sublinhada pelo pronome pessoal de complemento adequado e proceda às alterações necessárias.

Exemplo: Eu pedi um café à empregada. → Eu pedi-lhe um café.

a. A Ana levou os livros para o quarto.

b. Também convidaste os teus amigos?

c. Quem é que telefonou à Rita e ao João?

d. Já pagaste a conta?

e. O teu irmão telefonará para ti, enquanto estiveres na natação.

f. Não, não veria os papéis.

g. O que é que vocês guardarão para mim?

h. Escreverei um postal aos meus amigos.

i. Não vistas essas calças!

j. Fiz o trabalho de casa.

k. Amanhã vou ver um filme ao cinema.

l. Ainda não entreguei a carta à Maria.

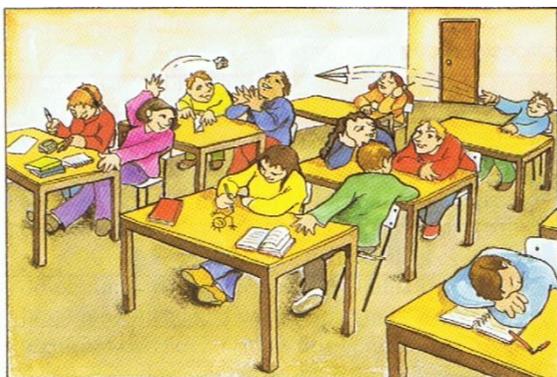
m. Fecharemos as janelas.

n. Ninguém terá visto as fotocópias dos documentos?

o. Preencham os formulários!

JUSTAS CAUSAS

ABRIL, 22



Na quarta-feira, à entrada da aula, veio ter comigo o contínuo de serviço e queixou-se-me do Fosco. O Fosco fizera barulho, pulara, cantara, dançara ou lá o que foi antes de chegar... Assumi um ar de seriedade digno de um grande actor, e disse ao homenzinho — «já trato do assunto», e ao Fosco, para que o homem ouvisse, «Vamos ajustar contas». Depois fechei a porta; esperei, escutando, que se afastasse o empregado; e quando os seus passos

se não ouviam já, anunciei que no próximo dia seria julgado o Fosco. Ele que escolhesse o seu advogado de defesa, um deles que propusesse advogado da acusação.

Fixe bem todo o professor que tem de cumprir o que promete ao aluno. Caso contrário, «há concluído», como, em tradução, diria o Radice. É que eles não esquecem — ou só esquecem o que os não interessa. E nós temos de ser exemplo de tudo — a começar, temos de dar o exemplo de bem cumprir. Ma entrei, vi logo na secretária o Poeta e o Gabriel; o Fosco estava entretido a despejar o cesto dos papéis, para uma improvisação feliz de banco de réu. E o debate começou, seguido com interesse e relativa seriedade da parte do público. O ataque não foi brilhante. Mas o Poeta com que brilho, com que imaginação, com que correcção de vocabulário e riqueza de argumentos não defendeu o seu constituinte!

Eu ia sempre «puxando» por cada um (o réu também falou, porque tinha «alguma coisa a alegar em sua defesa») e assim aquela aula, levada a brincar, teve o mérito de pôr os moços a falar sem o constrangimento com que recontam um trecho acabado de ler.

Prestou-se a coisa, também, a aquisição de vocabulário: juiz, júizo, julgar e outras palavras relacionadas com a audiência foram tratadas antes dela.

E surgiu então uma ideia, aplaudida por todos, e que vem ao encontro da Semana do Animal: passaremos a fazer, de vez em quando, julgamentos de animais de fábulas. O Lobo, de «O Lobo e o Cordeiro», a Cigarra, a Formiga, a Raposa, de «Le Corbeau et le Renard», virão ao tribunal.

Sebastião da Gama, *Diário*, Edições Ática

1.O autor relembra um episódio da sua vida.

1.1 Situe-o no tempo e no espaço.

1.2 Refira as ações geradoras da situação conflituosa.

1.3 Que solução foi dada ao problema?

2. «Fixe bem todo o professor que tem de cumprir o que promete ao aluno.» (l. 9).

2.1 Concorda com esta afirmação? Justifique.

2.2 A atuação-comportamento de um professor é objeto de reflexão.

2.2.1 Transcreva exemplos textuais ilustrativos da relação professor-aluno.

3. A aula do «julgamento» do Fosco foi, segundo o narrador, um êxito. Porquê?

3.1 Faça o levantamento de vocábulos da família de *justiça*.

4. A ideia da comparência de animais de fábulas naquele tribunal gerou uma reação nos rapazes.

4.1 Copie a frase que revela o sentimento de agrado por parte dos alunos.

4.2 Como interpreta o interesse de tal atividade no espaço-aula de Português?

5. O narrador evoca um dia da sua vida de professor.

5.1 Identifique as marcas autobiográficas presentes no texto.

5.2 Classifique o narrador quanto à presença.

5.3 Atenta nos tempos das formas verbais do texto. Refira os que predominam e explique a sua utilização.

Anexo XI

CONETORES DO DISCURSO

Os conectores são as palavras e as expressões que servem para ligar as frases, os períodos, os parágrafos do texto. Estes instrumentos linguísticos que asseguram a coesão textual podem ser:

- conjunções e locuções conjuncionais;
- advérbios e locuções adverbiais;
- orações completas.

Conectores / Articuladores do Discurso	
Para estabelecer relações aditivas, para enumerar	E, ora, e ainda, além disso, do mesmo modo, não só...mas também, pela mesma razão,...
Para estabelecer relações disjuntivas	Ou, ou então, seja...seja, quer...quer,...
Para refutar, opor, restringir ideias	No entanto, mas, todavia, contudo, porém, apesar de, em sentido contrário, refutando, embora, pelo contrário, ao contrário, por outro lado, com a ressalva de,...
Para concordar, provar, exprimir certeza	Efetivamente, com efeito, sem dúvida, na verdade, certamente, evidentemente, é evidente que, obviamente,...
Para reiterar, reafirmar	Retomando a questão, a meu ver, em nosso entender,...
Para explicitar ou reformular	Explicitando melhor, não se pretende com isto, quer isto dizer, a saber, isto é, por outras palavras, ou melhor, mais precisamente,...
Para exemplificar	Por exemplo, como se pode ver, assim, tome-se como exemplo, é o caso de, é o que acontece com,...
Para inferir ou concluir	Assim, então, logo, pois, daí, finalmente, enfim, em conclusão, concluindo, para terminar, em suma, por conseguinte, por consequência,...
Para estabelecer conexões de tempo	Então, após, depois, antes, anteriormente, em seguida, seguidamente, quando, até que, a princípio, por fim, enquanto,...
Para referenciar o espaço	Aqui, ali, lá, acolá, além, naquele lugar, o lugar onde, ao lado de, à esquerda, à direita, ao centro, ao meio, mais adiante,...
Para indicar a ordem	Em primeiro lugar, primeiramente, em segundo lugar, seguidamente, em seguida, começando por, por último, por fim,...
Para estabelecer conexões de causa	Porque, visto que, dado que, uma vez que,...
Para estabelecer conexões de consequência	De tal modo que, de forma que, tanto que, e por isso,...
Para expressar condição, hipótese	Se, a menos que, a não ser que, desde que, supondo que, se por hipótese, admitindo que, exceto se, se por acaso,...
Para estabelecer conexões de fim	Para que, para, com o fim de, a fim de que, com o intuito de,...
Para expressar semelhança, comparação	Do mesmo modo, tal como, pelo mesmo motivo, pela mesma razão, igualmente, assim como,...

Complete as frases de modo a expressar a ideia indicada entre parênteses.

1. Um grupo preparava a leitura, _____ o outro grupo resolvia o questionário gramatical. (*simultaneidade no tempo*)
2. Ela estuda _____ tem boas notas. (*consequência*)
3. O teste não correu muito bem, _____ a classificação foi razoável. (*oposição*)
4. É preciso que estudes, _____ tenhas sucesso no exame. (*fim*)
5. Ao domingo, visito os meus avós _____ os meus tios. (*alternância*)

Anexo XII

Discurso Diarístico

Sábado, 20 de Junho de 1942

Durante uns dias não escrevi nada porque, primeiro quis pensar seriamente na finalidade e o sentido de um diário. Experimento uma sensação singular ao escrever o meu diário. Não é só por nunca ter “escrito”, suponho que, mais tarde, nem eu nem ninguém achará interesse nos desabafos de uma rapariga de treze anos. Mas na realidade tudo isso não importa. Apetece-me escrever e quero aliviar o meu coração de todos os pesos.

“O papel é mais paciente do que os homens”. Era nisso que eu pensava muitas vezes quando, nos meus dias melancólicos, punha a cabeça entre as mãos e sem saber o que havia de fazer comigo. Ora queria ficar em casa, ora queria sair e, a maior parte das vezes, ficava-me a cismar sem sair do sítio. Sim, o papel é paciente! E não tenciono mostrar este caderno com o nome pomposo de “Diário” seja a quem for, a não ser que venha a encontrar na minha vida o tal “grande amigo” ou a tal “grande amiga”.

De resto, a mais ninguém poderá interessar o que vou escrever. E pronto!, cheguei ao ponto principal de todas estas considerações: não tenho uma verdadeira amiga!, vou-me explicar melhor, pois ninguém pode compreender que uma rapariga de treze anos se sinta só. É, de facto, coisa estranha. Tenho pais simpáticos e bons, tenho uma irmã de dezasseis anos e, ao todo, por aí uns trinta conhecidos ou o que se chama geralmente “amigos”. (...) Tenho parentes, tias e tios, muito simpáticos, uma casa bonita, e, pensando bem, não me falta nada, senão uma amiga! Com os meus numerosos conhecidos, só consigo fazer tolices ou falar sobre coisas banais.

Não me é possível abrir-me, sinto-me como que “abotoada”. Pode ser que esta falta de confiança seja defeito meu. Mas não há nada a fazer e tenho pena de não poder modificar as coisas.

Por tudo isto é que escrevo um diário. E para evocar na minha fantasia a ideia da amiga há tanto tempo desejada, não quero, como qualquer pessoa, assentar só factos. Este diário é que há-de ser a minha amiga, e vou-lhe pôr um nome. Essa amiga chama-se Kitty.

Seria incompreensível a minha conversa com a Kitty se eu não contasse primeiro a história da minha vida, embora sem grande vontade.

Quando os meus pais casaram tinha o meu pai trinta e seis anos e a minha mãe vinte e cinco. Minha irmã Margot nasceu em 1926 em Frankfurt sobre o Meno; em 12 de Junho de 1929 vim eu. Como somos judeus, emigrámos, em 1933, para a Holanda, onde o meu pai de tornou director da Travis A-G.

(...) A partir de 1940 foram-se acabando os bons tempos. Primeiro veio a guerra, depois a capitulação, em seguida a entrada dos alemães. E então começou a miséria. A uma lei ditatorial seguia-se outra; e, em especial para os judeus, as coisas começaram a ficar feias. Obrigaram-nos a usar a estrela e a entregar as bicicletas, não nos deixam andar de carros eléctricos e muito menos de automóvel.

Os judeus só podiam fazer compras das 3 às 5 horas – e só em lojas judaicas. Não podiam sair à rua depois das oito da noite e nem sequer ficar no quintal ou na varanda. Não podiam ir

ao teatro nem ao cinema, nem frequentar qualquer lugar de divertimentos. Também não podiam nadar, nem jogar ténis ou hóquei, nem praticar qualquer outro desporto. Os judeus não podiam visitar os cristãos. As crianças judaicas eram obrigadas a frequentar escolas judaicas. Cada vez saíam mais decretos... toda a nossa vida era sujeita a enorme pressão.

(...) Desde o ano passado a Margot e eu frequentamos o Liceu judaico; ela está no quarto ano e eu no primeiro.

Nós, os quatro da família, ainda não temos muito que nos queixar. Estamos bem. E assim cheguei ao presente, à data de hoje.

Anne Frank, *Diário de Anne Frank*, Edição Livros do Brasil

1. Leia o texto diarístico atentamente.

1.1 Identifique os dados biográficos/pessoais da autora:

Data de nascimento	
Idade	
Local de nascimento	
Estado civil	
Situação no espaço	
Situação no tempo	
Caracterização social	

1.2 Indique:

Título do “caderno”	
Objetivos da autora	
Nome da “amiga”	

1.3 Transcreva do texto frases que enquadram, ao nível histórico-político, a época em que a autora se situa, distinguido:

- Acontecimentos/factos histórico-políticos (referentes à vida coletiva);
- Acontecimentos pessoais (vida particular).

Anexo XIII

Produção Colaborativa

Sábado, 20 de junho de 1943

Querida Kitty, aqui neste campo de concentração de Auschwitz onde me encontro há cinco meses, tudo é duro e horrível. Todos os dias me é dada a sensação de estar com situações totalmente desconhecidas. O campo é enorme, feio, limpo e o meu dia a dia é sempre igual. Estão seguindo numa ala do campo, porque me separaram de minha família. Acordo ao som de tiros, gritos ensurdecedores e às vezes sinto que sei que é a última vez que os vislumbrarei. Trabalho de sol a sol, constantemente aquilo a que me obrigam; nos campos nos reclusos comuns, nos fornos, onde sobrevivo ao medo do choro a morte e solidão e ao desalento a toda a hora fazem no meu pensamento as imagens do meu pai da minha mãe e da "logot Serei que estás vivos". Serei que resistam como eu Serei que os encontrarei numa vale juntamente com tantos outros inocentes? Está incerteza corria-me por dentro... Mas às vezes penso que já não consigo sentir absolutamente nada!!

Kitty, ainda assim, consigo de vez em quando sentir alguma luz. Há algo dentro de mim que me faz não desistir, que continua a lutar e a lutar, para não me render... Serei e isso que dá a esperança? Talvez. No entanto, algo que não falto que me fortalece. Estão seguindo, mas tenho blocos de papel que me empurram e me dizem "Não desistas".

É isso Kitty, o que vou fazer, enquanto me restarem forças para escrever, continuarei a acreditar que tudo pode mudar e poderei ser livre novamente. É tudo por hoje.

Anexo XIV

SINAIS DE PONTUAÇÃO E SINAIS AUXILIARES DE ESCRITA

SINAIS DE PONTUAÇÃO	
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: - 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: - 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 usa das 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 "playback".
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."

Reescreva esta anedota com sinais de pontuação e os parágrafos devidamente assinalados.

Um pintor pergunta ao dono da galeria se alguém se mostrara interessado pelos seus quadros tenho uma boa notícia e uma má notícia responde o proprietário qual é a boa disse a um cliente que quando você morrer os seus quadros vão triplicar de valor e ele comprou todos ótimo e a má notícia a má é que era o seu médico

Anexo XV

PRODUÇÃO ESCRITA

Faça um exercício de memória e recupere um acontecimento social que, de alguma forma, o/a tenha marcado ao longo do seu percurso de vida. Num texto bem estruturado, descreva esse acontecimento e explique de que forma este o/a afetou. O seu texto deverá ter o mínimo de 150 e o máximo de 250 palavras.

Eu eu pequenina e moça quando houve um grande acontecimento
Explicitando melhor, foi no dia 15 de Agosto de 1976
dia da Santa Isabel padroeira da terra, feriado.

Os preparativos para a festa tinham começado bem
antes, com a ti Joaquina a madama desse ano.

Ela convidara todas as vizinhas a participar. No
entanto, não tinha convidado a minha mãe, pois elas
não se falavam já há algum tempo. A minha mãe andava
muito aborrecida pois fazia grande gosto em participar,
uma vez que eu tinha o nome da Santa, e a era ver a minha

mãe a preguiçar:

- Já viste isso? Não me convidaram logo eu que gosto
de participar! Além disso, tu também te chamas Isabel, não
há direito.

E eu inocente tentava desenhar as coisas dizendo:

- Deixa lá! não participamos nos preparativos mas iremos lá
mesma.

- Sim, sim mas tenho pena, pois não é a mesma coisa.

Foi quando me lembrei e disse:

- Mãe, já que a ti Joaquina não te convidou, porque
não te juntas as tuas irmãs e agarras uma banquinha
com salgados e o dinheiro que realizares ofereces ao padre
para que ele possa fazer um novo altar a Santa? P

- Bem, pensado!

Mas assim que eu dei a ideia, pensei logo que a coisa poderia não correr muito bem se chegasse aos ouvidos de ti Joaquina. Minha mãe conseguiu convencer as minhas tias, e também outras vizinhas.

A ti Joaquina ficou a saber e não gostou de tal modo que ela também resolveu organizar outra barraquinha, mas de doces. Quando a minha mãe ia a mercearia e desse conta que a ti Joaquina estava presente, não perdia oportunidade de lançar umas farpas:

- Pais, a certas pessoas que pensam que sabem cozinhar, na verdade nem um ovo estrelado sabem fazer! A tia Joaquina não se continha e respondia:

- ~~de~~ outras que têm a mania que sabem organizar, a renda em barraquinha, pois vamos ver dia 15, quem vai enganar mais dinheiro. 6 dia da festa chegou e as coisas até estavam a correr bem, mas Rosa Amélia a peixeira Sabia da Zanga, ~~de~~ ~~minha mãe~~ ~~da ti Joaquina~~ e quis sabotar as barracas de ambas, tudo por inveja, dirigiu-se em primeiro lugar a barraca dos doces, e disse: sabes Joaquina a Maria (minha mãe), diz que os teus doces, não valem nada! e foi fazer o mesmo comentário do lado dos salgados. Estava feita a confusão, as duas foram para o meio do arreal, discutir claro vieram as palavras mais ásperas. A festa estava dividida, de um lado, as que apoiavam minha mãe do outro as que apoiavam a ti Joaquina. Satisfeita a Rosa Amélia faltava-se de rir ~~de~~ ~~satisfeita~~ e eu apercebi-me, e quitei. Rosa Amélia tá está a rir-se de vós! A minha mãe que estava com a mão no cabelo de ti Joaquina largou logo e disse: - Já viste a figura que estamos a fazer! E envolvemos toda a aldeia, na nossa Zanga. - É verdade, vamos-nos acalmar pois é dia de festa! E assim foi, todos se acalmaram e abraçaram-se e decidiram que o melhor era juntarem as barracas.

No entanto decidiram que a Rosa Amélia tinha que ter um castigo, e por isso, tinha que enfeitá-los nos próximos anos, a capela da SANTA. Em conclusão, o acontecimento foi a reconciliação de minha mãe e da ti Joaquina e a aldeia agradeceu a ambas pelo novo altar.

FIM.

Anexo XVI

PRODUÇÃO ESCRITA

Faça um exercício de memória e recupere um **acontecimento social** que, de alguma forma, o/a tenha marcado ao longo do seu percurso de vida. Num texto bem estruturado, descreva esse acontecimento e explique de que forma este o/a afetou. O seu texto deverá ter o mínimo de 150 e o máximo de 250 palavras.

UM ACONTECIMENTO SOCIAL, QUE FOI VIVIDO POR MIM AO VIVO E ME MARCOU PARA TODA A VIDA, E DIFICILMENTE SERÁ ESQUECIDO DA MINHA MEMÓRIA, FOI O 25 ABRIL OU MELHOR FOI O ~~25~~ DERRUBE DO GOVERNO SALAZARISTA E ENTRAMOS NUMA NOVA ERA A QUE TODOS CHAMAVAMOS DEMOCRACIA, O POVO FICOU ^{LOUÇO} DE ALEGRIA, TERMINAVA UMA DITADURA, TODA A SOCIEDADE PORTUGUESA SE SENTIA LIBERTA DE UM PESADELO. EU PRÓPRIO ASSISTI A TUDO DESDE A DESTRUICÃO DA POLÍCIA DO GOVERNO (PIDE) E OUTRAS ENTIDADES GOVERNAMENTAIS. E ENTÃO DESDE AÍ DESSE TEMPO A SOCIEDADE PORTUGUESA SE SENTIU LIBERTA DE UM GRANDE PESADELO, É ALGO DE MUITO BOM QUE ME MARCOU PARA TODA A MINHA VIDA. TODOS OS DIAS EU PENSO NO DIA 25 ABRIL DOS ANOS ~~70~~ SETENTA (1974) TUDO O QUE ACONTECEU NUNCA VOU ESQUECER E VAI SER SEMPRE BEM RECORDA DO DENTRO DE MIM. HAVIA MUITO PARA CONTAR A NÍVEL DE TRANSACÃO DE POLÍTICAS MAS EU PRÓPRIO NÃO GOSTO DE COHENTAR.

Anexo XVII

PRODUÇÃO ESCRITA

Faça um exercício de memória e recupere um **acontecimento social** que, de alguma forma, o/a tenha marcado ao longo do seu percurso de vida. Num texto bem estruturado, descreva esse acontecimento e explique de que forma este o/a afetou. O seu texto deverá ter o mínimo de 150 e o máximo de 250 palavras.

O acontecimento social que vou contar é sobre uma Rousa policial, no dia 10/1/2014^{xx} estava presente quando de um momento para o outro começaram a entrar policiais à fazenda que eram da PJ e começaram a dizer às pessoas para não se mexerem, começaram a entrar nas casas que ~~se~~ tinham planejado quando se começa a ouvir tiros e tiros eram as autoridades contra a comunidade cigana, quando se conseguiu acalmar as coisas entre ambos foi quando a polícia conseguiu encontrar a que queria que era cocaína^A foram todos presos e os filhos com 12-13 anos sozinhos em casa começaram a seguir exemplo dos pais, passaram 2 meses ninguém queria acreditar que ^A crianças eram as que mais vendiam cocaína na zona e assim acabou.

Bom trabalho!

Anexo XVIII

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

Útil

Pouco 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 resultados do Inquérito

O grupo de formandos que se submeteram a este estudo possuía, na sua maioria o 6º ano de escolaridade completo e também a maioria terminou os estudos há mais 10. Quando realizavam tarefas, antes desta formação, as mais frequentes eram composições com tema indicado e recontos de textos lidos e professor dedicava bastante tempo à escrita. A maioria dos elementos da turma, no que diz respeito ao trabalho da escrita na sua dimensão processual, demonstrou que ainda não tinha trabalhado neste processo em experiências escolares anteriores. Assim, a maioria considerou que, nesta ação de formação, em Linguagem e Comunicação, a experiência escrita foi muito útil, considerando também como bom o tempo dedicado a atividades de escrita.

As atividades de escrita preferidas dos formandos foram interpretação de texto (pergunta/resposta) e produção escrita, considerando-as também como muito interessantes. Tendo em conta a fase da escrita onde sentem mais dificuldade, a maioria considerou a fase da textualização. Sentem mais dificuldade em organizar ideias e compreender o que é solicitado. Alguns reveem os textos escritos às vezes, outros sempre. Assim, todos, exceto um formando, consideraram que a abordagem à escrita que foi realizada ao longo das sessões de LC foi positiva para desenvolver a competência escrita. A abordagem utilizada motivou todos os formandos que responderam a este inquérito para a leitura de textos literários e para a escrita.

Este inquérito permite, deste modo, uma visão generalizada da opinião dos formandos sobre as atividades realizadas, não só na sequência didática aqui desenvolvida, mas também uma noção de todo o trabalho desenvolvido ao longo da unidade de Linguagem e Comunicação. Já afastados do universo do ensino e aprendizagem e como tal da prática da escrita na sua dimensão processual, os formandos tomaram consciência da importância da prática da escrita, da necessidade do aperfeiçoamento constante, não só em contexto de formação, mas tendo em vista a sua utilização em contexto de trabalho ou contexto social. É também relevante referir o facto de se sentirem motivados para a leitura e para a escrita depois deste percurso terminado.

Anexo XIX

<i>Les Articles Partitifs</i>	
<i>Singulier</i>	du, de la, de l'
<i>Pluriel</i>	des

✓ Dans la phrase négative, le partitif **DES** devient **DE/D'** (exception : Ce n'est pas du persil !)

RAPPEL : Après les verbes de sentiment (aimer, détester, adorer...), on utilise les articles définis (le, la, les, l').

Exemples : J'aime le poisson (le poisson en général).

Je déteste le sucre.

J'adore la salade.

Je n'aime pas beaucoup le poisson.

Je ne déteste pas le lait.

1. Complète les espaces vides en employant les articles partitifs convenables (**du, de la, de l', des**).

a) Au déjeuner, je mange _____ soupe, _____ poisson, _____ salade, _____ riz avec _____ carottes. Je ne bois pas _____ sodas. Comme dessert, je prends _____ fromage, _____ pudding, _____ avocat ou _____ crêpes.

b) Marie ne mange pas _____ légumes. Elle mange _____ poulet, _____ viande, _____ frites. Elle ne boit pas _____ eau, elle préfère boire _____ jus de fruits ou _____ orangeade. Elle adore _____ gâteaux, _____ mousse au chocolat, _____ tartes et _____ glaces.

<i>Les Articles Indéfinis</i>			
<i>Singulier</i>		<i>Pluriel</i>	
<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>	<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>
un	une	des	

1. Complète avec l'article indéfini.

- a) Pierre est _____ chef de cuisine français qui a _____ grand restaurant.
b) Il compose _____ menus très appréciés.

<i>Les Articles Définis</i>			
<i>Singulier</i>		<i>Pluriel</i>	
<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>	<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>
le, l'	la, l'	les	

2. Complète avec les articles définis.

- a) _____ menus du chef Benoît sont très intéressants.
b) « *Comme un chef* », c'est _____ histoire d'un chef qui adore _____ capitale française.
c) Marcel est _____ cuisinier de ce restaurant.

Anexo XX

Le Présent de l'Indicatif : verbes « Manger » et « Boire »

<u>MANGER</u>	<u>BOIRE</u>
(comer)	(beber)
Je mange	Je bois
Tu manges	Tu bois
Il/Elle/On mange	Il/Elle/On boit
Nous mangeons	Nous buvons
Vous mangez	Vous buvez
Ils/ Elles mangent	Ils/Elles boivent

1. Complète avec les verbes « **manger** » ou « **boire** » au Présent de l'Indicatif.

- a) Au petit-déjeuner, on _____ du lait et on _____ des tartines au beurre.
- b) Nous _____ en famille le soir.
- c) Quand j'ai soif, je _____ toujours de l'eau.
- d) À midi, vous _____ équilibré mais vous _____ du coca.
- e) Ils _____ au restaurant et ils _____ du jus.

2. Complète avec le verbe « **boire** » au présent de l'indicatif.

- a) Au petit-déjeuner, je _____ du lait.
- b) Mon frère _____ du chocolat chaud.
- c) Mes parents _____ du café au lait.
- d) Toi, tu _____ du jus de fruits à l'école ?
- e) Moi et toi, nous _____ de l'eau.
- f) Et vous, Laure et Paul, vous _____ quoi ?

3. Complète avec le verbe « **manger** » au présent de l'indicatif.

- a) Je _____ une banane.
- b) Tu _____ du poulet rôti.
- c) Elles _____ une glace.

- d) Vous _____ bien.
 e) Nous _____ de la soupe.
 f) Il _____ à la cantine.

Le Présent de l'Indicatif : verbes « Avoir » et « Être »

<u>AVOIR</u>	<u>ÊTRE</u>
(<i>ter</i>)	(<i>ser, estar</i>)
J'ai	Je suis
Tu as	Tu es
Il/Elle/On a	Il/Elle/On est
Nous avons	Nous sommes
Vous avez	Vous êtes
Ils/ Elles ont	Ils/Elles sont

1. Complète avec le verbe « Avoir ».

- a) J' _____ un ami qui est barman.
 b) Ils _____ un cours d'hôtellerie et restauration.
 c) Nous _____ un restaurant à Lisbonne.
 d) Tu _____ fréquenté une école professionnelle d'hôtellerie en France.
 e) Elle _____ travaillé dans la restauration.

2. Complète avec le verbe « Être ».

- a) Je _____ un passionnant de la cuisine thaïlandaise.
 b) Ils _____ tous végétariens, ils ne mangent que des légumes.
 c) Mon plat préféré dans ce restaurant _____ le poisson grillé.
 d) Nous _____ très heureux d'aller à ce *wine bar*.
 e) Tu _____ un barman très connu en France.

3. Conjugue les verbes « Être » ou « Avoir ».

- a) Chef Benoît et sont fils _____ un restaurant.
- b) Toute la famille _____ au restaurant près du Louvre.
- c) Nous _____ une recette d'un chef très connu.
- d) Tu _____ un grand admirateur des restaurants végétariens.
- e) Vous _____ une photo dans ce bar.
- f) Pierre, un barman très connu en France, _____ un bar près de la Tour Eiffel.

Anexo XXI

Crêpes Bretonnes

Temps de préparation : 15 minutes

Temps de cuisson : 3 minutes

Ingrédients (pour 8 personnes) :

Pour les crêpes au froment :

- 250 g de farine
- 1 cuillère à soupe de farine de blé noir
- 140 g de sucre
- 1 sachet de sucre vanillé
- 1 pincée de sel
- 4 œufs
- 40 g de beurre salé fondu

- 1 l de lait

Pour les crêpes au blé noir :

- 500 g de farine de blé noir
- 1 cuillère à soupe de farine blanche
- 1 pincée de sel
- 50 cl de lait
- 1 l d'eau



Préparation de la recette

Mélanger les produits un par un dans l'ordre de la liste en faisant attention de ne pas faire de grumeaux. Pour la pâte de blé noir, ici en Bretagne, on la travaille avec les mains : c'est plus facile pour introduire petit à petit le lait et l'eau. Laisser reposer la pâte au moins une heure avant de faire les crêpes. Cuire la crêpe sur une face, la retourner, beurrer et garnir. En Bretagne, nous tournons les crêpes sur une bilig à 200°.

Les idées pour la garniture pour la crêpe de blé noir :

- œuf, jambon, gruyère râpé
- andouille de Guéméné
- chèvre, tomates
- lard, compoté d'oignons

D'autres idées pour la garniture pour la crêpe de froment :

- banane, chocolat
- sucre
- pomme

in <http://www.marmiton.org/recettes>

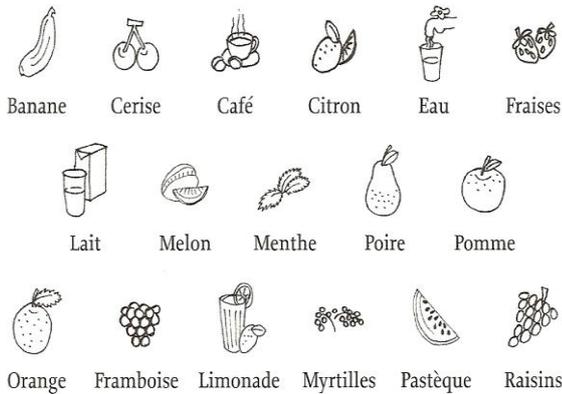
Anexo XXII

ACTIVITÉ ÉCRITE D'ÉVALUATION

Prénom/Nom: _____ Date: _____

Formatrice : _____ Commentaire : _____

1. Trouvez ces mots dans la grille.



V	F	R	A	M	B	O	I	S	E	X	R	A	H	M
X	R	W	S	R	T	U	T	A	Q	N	R	P	Y	Y
E	A	U	U	O	P	I	W	N	N	C	M	A	T	R
B	I	B	W	Ç	B	A	N	A	N	E	B	S	L	T
D	S	A	S	T	U	V	V	S	W	R	A	T	Ç	I
L	E	H	P	C	I	T	R	O	N	I	M	È	K	L
I	S	R	O	C	X	Z	N	J	E	S	U	Q	L	L
M	Y	Y	M	E	L	O	N	I	M	E	J	U	R	E
O	L	O	M	I	K	G	H	A	A	W	R	E	E	S
N	O	A	E	N	J	P	E	G	O	N	B	B	A	N
A	U	T	J	C	A	P	O	I	R	E	I	T	A	W
D	T	C	A	F	É	X	X	C	A	N	M	J	E	L
E	R	Q	D	P	C	I	M	E	N	T	H	E	N	A
F	I	G	I	F	V	Q	A	U	G	H	O	C	A	I
R	A	I	S	I	N	S	T	H	E	N	K	A	I	T

2. Faites la traduction en portugais des mots suivants :

Tarte aux pommes	
Poisson	
Riz	
Frites	
Gâteau	
Fraises	
Viande	
Crevettes	

3. Traduisez les mots suivants en français.

Legumes		Presunto	
Sumo de frutas		Frango	
Cebola		Ovos	
Água		Cerveja	
Vinho		Empregado	
Gelado		Conta	
Açúcar		Cozinhar	

4. Remettez les quatre menus suivants dans l'ordre.

<p>Menu 1</p> <p>Mousse au chocolat</p> <p>Cocktail de crevettes</p> <p>Steak de thon à la provençale</p>	<p>Menu 2</p> <p>Filets de rouget en papillote</p> <p>Tarte aux fraises</p> <p>Salade au foie gras</p>
<p>Menu 3</p> <p>Soupe à l'oignon</p> <p>Crêpe flambée aux pommes</p> <p>Magret de canard</p>	<p>Menu 4</p> <p>Entrecôte grillée</p> <p>Sorbets maison</p> <p>Assiette de crudités</p>

Menu 1

Entrée : _____

Plat Principal : _____

Dessert : _____

Menu 2

Entrée : _____

Plat Principal : _____

Dessert : _____

Menu 3

Entrée : _____

Plat Principal : _____

Dessert : _____

Menu 4

Entrée : _____

Plat Principal: _____

Dessert : _____

5. Complétez les espaces vides en employant les articles partitifs convenables (*du, de la, de l', des*).

a) Au déjeuner, je mange _____ soupe, _____ poisson, _____ salade, _____ riz avec _____ carottes. Je bois _____ soda. Comme dessert, je prends _____ fromage, _____ pudding, _____ avocat ou _____ crêpes.

b) Marie mange _____ légumes, _____ poulet, _____ viande, _____ frites. Elle préfère boire _____ jus de fruits. Elle adore _____ gâteaux, _____ mousse au chocolat, _____ tartes et _____ glaces.

6. Traduisez la recette en portugais.

Flan aux fraises

Ingrédients (pour 8 personnes) :

6 œufs

1 l de lait

150 g de sucre

2 cuillères à soupe de maïzena

1 cuillère à café de vanille liquide

400 g de fraises



Préparation de la recette :

Dans une grande jatte, battre les œufs et le sucre et la vanille liquide. Ajouter la maïzena et mélanger.

Chauffer le lait et le verser peu à peu dans la jatte en continuant à fouetter. Remettre dans la casserole et faire bouillir afin d'obtenir l'aspect d'une crème. Ecraser les fraises et les intégrer à la crème. Verser le tout dans un moule beurré.

Mettre au four environ 40 min. Laisser refroidir, puis décorer avec les fraises.

In <http://www.marmiton.org/recettes>

(Adapté)

Bon Travail !!

Anexo XXIII

FICHA DE VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS – LINGUA FRANCESA NA COZINHA

GRELHA DE AVALIAÇÃO

NOME	1.(17 p)	2.(24 p)	3.(42 p)	4.(36 p)	5.(38 p)	6.(43 p)	Total: 200 p
1.Ana	17	24	37	36	36	40	190
3.Andreia	17	24	42	36	30	38	187
5.Dulce	17	22	42	36	36	40	193
6.Elisabete	17	24	37	30	36	41	185
7.Eula	17	19,5	32	27	20	22	137,5
9.João	17	24	42	36	30	36	185
10.João Pedro	17	22	39	36	34	40	188
11.Liliana	17	24	41	36	30	38	186
12.Liliana F.	17	24	36	36	34	36	183
14.Paulo	17	22	42	30	36	36	183
15.Ricardo	17	21	35	36	34	40	183
17.Sara	17	24	41	36	28	40	186
19.Valter	16	24	38	30	24	36	168
20.Vitor	17	22	39	30	36	38	182
22.Mário	17	19	42	33	32	40	183

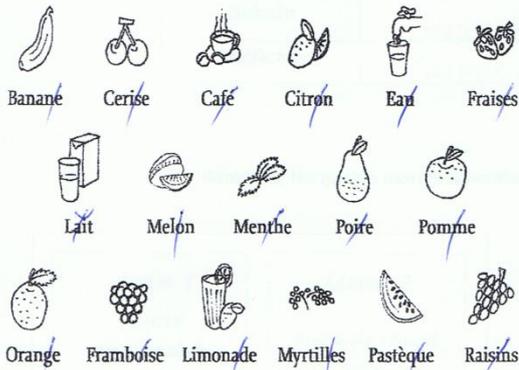
Anexo XXIV

ACTIVITÉ ÉCRITE D'ÉVALUATION

Prénom/Nom: _____ Date: 20/03/2014

Formatrice: Harta Demay Commentaire: 19,3

1. Trouvez ces mots dans la grille.



V	F	R	A	M	B	O	I	S	E	X	R	A	H	M
X	R	W	S	R	T	U	T	A	Q	N	R	P	Y	Y
E	A	U	U	O	P	I	W	N	N	C	M	A	T	R
B	I	B	W	Ç	B	A	N	A	N	E	B	S	L	T
D	S	A	S	T	U	V	V	S	W	R	A	T	Ç	I
L	E	H	P	C	I	T	R	O	N	I	M	È	K	L
I	S	R	O	C	X	Z	N	J	E	S	U	Q	L	L
M	Y	Y	M	E	L	O	N	I	M	E	J	U	R	E
O	L	O	M	I	K	G	H	A	A	W	R	E	E	S
N	O	A	E	N	J	P	E	G	O	N	B	B	A	N
A	U	T	J	C	A	P	O	I	R	E	I	T	A	W
D	T	C	A	F	É	X	X	C	A	N	M	J	E	L
E	R	Q	D	P	C	I	M	E	N	T	H	E	N	A
F	I	G	I	F	V	Q	A	U	G	H	O	C	A	I
R	A	I	S	I	N	S	T	H	E	N	K	A	I	T

2. Faites la traduction en portugais des mots suivants :

Tarte aux pommes	<u>tartes de maçãs</u> ✓
Poisson	<u>Peixe</u>
Riz	<u>Arroz</u> ✓
Frites	<u>Fritas</u> ✓
Gâteau	<u>bolo</u> ✓
Fraises	<u>Morango</u> ✓
Viande	<u>Carne</u> ✓
Crevettes	<u>Camarão</u> ✓

3. Traduisez les mots suivants en français.

Legumes	Légumes ✓	Presunto	Jambon ✓
Sumo de frutas	Jus de Fruit ✓	Frango	du Poulet ✓
Cebola	oignons ✓	Ovos	œufs ✓
Água	eau ✓	Cerveja	bière ✓
Vinho	Vin ✓	Empregado	général ✓
Gelado	Glace ✓	Conta	addition ✓
Açúcar	Sucre ✓	Cozinhar	Faire la cuisine ✓

4. Remettez les quatre menus suivants dans l'ordre.

<p>Menu 1</p> <p>Mousse au chocolat</p> <p>Cocktail de crevettes</p> <p>Steak de thon à la provençale</p>	<p>Menu 2</p> <p>Filets de rouget en papillote</p> <p>Tarte aux fraises</p> <p>Salade au foie gras</p>
<p>Menu 3</p> <p>Soupe à l'oignon</p> <p>Crêpe flambée aux pommes</p> <p>Magret de canard</p>	<p>Menu 4</p> <p>Entrecôte grillée</p> <p>Sorbets maison</p> <p>Assiette de crudités</p>

Menu 1

Entrée : cocktail de crevettes ✓
 Plat Principal : steak de thon à la provençale ✓
 Dessert : mousse au chocolat ✓

Menu 2

Entrée : salade au foie gras ✓
 Plat Principal : filets de rouget en papillote ✓
 Dessert : tarte aux fraises ✓

Menu 3

Entrée : soupe à l'oignon ✓
 Plat Principal : magret de canard ✓
 Dessert : crêpe flambée aux pommes ✓

Menu 4

Entrée : assiette de crudités ✓
 Plat Principal : entrecôte grillée ✓
 Dessert : sorbets maison ✓

5. Complétez les espaces vides en employant les articles partitifs convenables (du, de la, de l', des).

a) Au déjeuner, je mange de la soupe, du poisson, de la salade, du riz avec des carottes. Je bois de la soda. Comme dessert, je prends du fromage, du pudding, de l' avocat ou des crêpes.

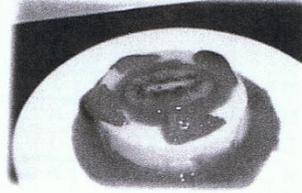
b) Marie mange des légumes, du poulet, de la viande, des frites. Elle préfère boire du jus de fruits. Elle adore des gâteaux, de la mousse au chocolat, des tartes et des glaces.

6. Traduisez la recette en portugais.

Flan aux fraises

Ingrédients (pour 8 personnes) :

- 6 œufs
- 1 l de lait
- 150 g de sucre
- 2 cuillères à soupe de maïzena
- 1 cuillère à café de vanille liquide
- 400 g de fraises



Préparation de la recette :

Dans une grande jatte, battre les œufs et le sucre et la vanille liquide. Ajouter la maïzena et mélanger. Chauffer le lait et le verser peu à peu dans la jatte en continuant à fouetter. Remettre dans la casserole et faire bouillir afin d'obtenir l'aspect d'une crème. Ecraser les fraises et les intégrer à la crème. Verser le tout dans un moule beurré.

Mettre au four environ 40 min. Laisser refroidir, puis décorer avec les fraises.

In <http://www.marmiton.org/recettes>
(Adapté)

→ Flan com morangos

• ingredientes (para 8 pessoas):

- 6 ovos

- 1 l de leite

- 150 g de açúcar

- 2 colheres de sopa de maizena

- 1 colher de café de baunilha líquida

- 400 g de morangos.

→ Preparação da receita.

Dentro de uma grande tigela, baten os ovos, o açúcar e a baunilha líquida. Aduntan a maizena e misturan. aquecem o leite e verten pouco a pouco dentro da tigela e continua a baten. **Bon Travail!!**

Meten dentro do ~~pacote~~ tacho e fervem para obten o aspecto de um creme. Esmagam os morangos →

e integran no creme.

Deitan tudo dentro de uma forma untada e/manteiga Meten no forno durante 40 min.

Deixan arrefeer, e decoran com os morangos ✓

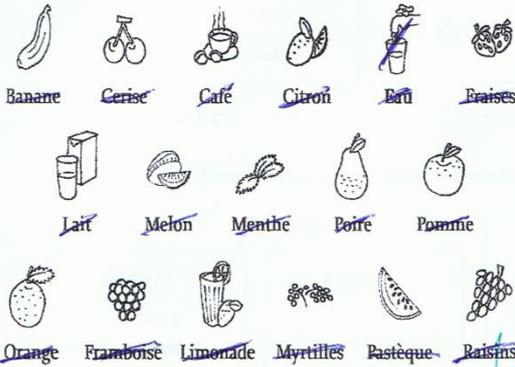
Anexo XXV

ACTIVITÉ ÉCRITE D'ÉVALUATION

Prénom/Nom: _____ Date: 20/03/20

Formatrice: Paula Gonçalves Commentaire: 13,8

1. Trouvez ces mots dans la grille.



V	F	R	A	M	B	O	I	S	E	X	R	A	H	M
X	R	W	S	R	T	U	T	A	Q	N	R	P	Y	Y
E	A	U	U	O	P	I	W	N	N	C	M	A	T	R
B	I	B	W	Ç	B	A	N	A	N	E	B	S	L	T
D	S	A	S	T	U	V	V	S	W	R	A	T	Ç	I
L	E	H	P	C	I	T	R	O	N	I	M	È	K	L
I	S	R	O	C	X	Z	N	J	E	S	U	Q	L	L
M	Y	Y	M	E	L	O	N	I	M	E	J	U	R	E
O	L	O	M	I	K	G	H	A	A	W	R	E	E	S
N	O	A	E	N	J	P	E	G	Q	N	B	B	A	N
A	U	T	J	C	A	P	O	I	R	E	I	T	A	W
D	T	C	A	F	É	X	X	C	A	N	M	J	E	L
E	R	Q	D	P	C	I	M	E	N	T	H	E	N	A
F	I	G	I	F	V	Q	A	U	G	H	O	C	A	I
R	A	I	S	I	N	S	T	H	E	N	K	A	I	T

2. Faites la traduction en portugais des mots suivants :

Tarte aux pommes	<u>pie de maçã *</u>
Poisson	<u>peixe ✓</u>
Riz	<u>arroz ✓</u>
Frites	<u>batata frita ✓</u>
Gâteau	<u>bolo ✓</u>
Fraises	<u>Morango ✓</u>
Viande	<u>carne de vaca ✓</u> carne de vaca
Crevettes	<u>camarão ✓</u>

3. Traduisez les mots suivants en français.

Legumes	Sólegumos ✓	Presunto	←
Sumo de frutas	orange ✓	Frango	viande / poulet / viande, une / poulet ✓
Cebola	oignon ✓	Ovos	œufs ✓
Água	Eau ✓	Cerveja	bière ✓
Vinho	vin ✓	Empregado	Garçon ✓
Gelado	Glace ✓	Conta	Addition ✓
Açúcar	Sucre ✓	Cozinhar	cuisiner ✓

4. Remettez les quatre menus suivants dans l'ordre.

<p>Menu 1</p> <p>Mousse au chocolat</p> <p>Cocktail de crevettes</p> <p>Steak de thon à la provençale</p>	<p>Menu 2</p> <p>Filets de rouget en papillote</p> <p>Tarte aux fraises</p> <p>Salade au foie gras</p>
<p>Menu 3</p> <p>Soupe à l'oignon</p> <p>Crêpe flambée aux pommes</p> <p>Magret de canard</p>	<p>Menu 4</p> <p>Entrecôte grillée</p> <p>Sorbets maison</p> <p>Assiette de crudités</p>

Menu 1

Entrée : cocktail de crevettes
 Plat Principal : steak de thon à la provençale
 Dessert : Mousse au chocolat

Menu 2

Entrée : salade au foie gras
 Plat Principal : filets de rouget
 Dessert : tarte aux fraises

Menu 3

Entrée : soupe à l'oignon
 Plat Principal : Magret de canard
 Dessert : crêpe flambée aux pommes

Menu 4

Entrée : sorbets maison
 Plat Principal : Assiette de crudités
 Dessert : Entrecôte grillée

5. Complétez les espaces vides en employant les articles partitifs convenables (du, de la, de l', des).

a) Au déjeuner, je mange de soupe, du poisson, de salade, du riz avec de carottes. Je bois du soda. Comme dessert, je prends de fromage, du pudding, des avocat ou des crêpes.

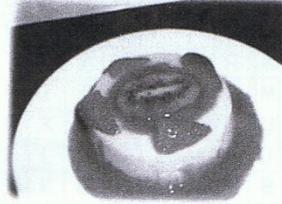
b) Marie mange des légumes, du poulet, de la viande, de frites. Elle préfère boire du jus de fruits. Elle adore des gâteaux, de la mousse au chocolat, des tartes et des glaces.

6. Traduisez la recette en portugais.

Flan aux fraises

Ingrédients (pour 8 personnes) :

- 6 œufs
- 1 l de lait
- 150 g de sucre
- 2 cuillères à soupe de maïzena
- 1 cuillère à café de vanille liquide
- 400 g de fraises



Préparation de la recette :

Dans une grande jatte, battre les œufs et le sucre et la vanille liquide. Ajouter la maïzena et mélanger. Chauffer le lait et le verser peu à peu dans la jatte en continuant à fouetter. Remettre dans la casserole et faire bouillir afin d'obtenir l'aspect d'une crème. Ecraser les fraises et les intégrer à la crème. Verser le tout dans un moule beurré.

Mettre au four environ 40 min. Laisser refroidir, puis décorer avec les fraises.

In <http://www.marmite.org/recettes>
(Adapté)

x x x

6 ovos, 1 litro de leite, 150g de açúcar
 1 colher de café de café, 150g de farinha de trigo
 2 colheres de sopa de maizena
 preparação: Adicionamos uma batida de
 açúcar e 1 colher de café ao fustar
 2 colheres de maizena x x e depois colocamos
 leite e batemos bem untamos tabuleiro
 com manteiga e farinha e colocamos
 a massa no tabuleiro e depois levamos
 ao forno a quarenta minutos

thiuc

Bon Travail !!

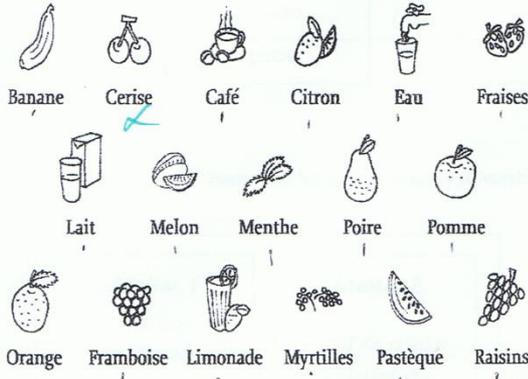
Anexo XXVI

ACTIVITÉ ÉCRITE D'ÉVALUATION

Prénom/Nom: _____ Date: 20/03/2014

Formatrice: Marta Sarmaço Commentaire: 16,8

1. Trouvez ces mots dans la grille.



V	F	R	A	M	B	O	I	S	E	X	R	A	H	M
X	R	W	S	R	T	U	T	A	Q	N	R	P	Y	Y
E	A	U	O	P	I	W	N	N	C	M	A	T	R	
B	I	B	W	Ç	B	A	N	A	N	E	B	S	L	T
D	S	A	S	T	U	V	V	S	W	R	A	T	Ç	I
L	E	H	P	C	I	T	R	O	N	I	M	È	K	L
I	S	R	O	C	X	Z	N	J	E	S	U	Q	L	L
M	Y	Y	M	E	L	O	N	I	M	E	J	U	R	E
O	L	O	M	I	K	G	H	A	A	W	R	E	E	S
N	O	A	E	N	J	P	E	G	O	N	B	B	A	N
A	U	T	J	C	A	P	O	I	R	E	I	T	A	W
D	T	C	A	F	E	X	X	C	A	N	M	J	E	L
E	R	Q	D	P	C	I	M	E	N	T	H	E	N	A
F	I	G	I	F	V	Q	A	U	G	H	O	C	A	I
R	A	I	S	I	N	S	T	H	E	N	K	A	I	T

2. Faites la traduction en portugais des mots suivants :

Tarte aux pommes	tarte de maçã ✓
Poisson	Peixe ✓
Riz	Arroz ✓
Frites	Batatas fritas ✓
Gâteau	bolo ✓
Fraises	Morango ✓
Viande	carne ✓
Crevettes	Marisco ✓

3. Traduisez les mots suivants en français.

Legumes	légumes ✓	Presunto	Jambon ✓
Sumo de frutas	Jus ✓	Frango	poulet ✓
Cebola	oignon ✓	Ovos	œufs ✓
Água	eau ✓	Cerveja	bière ✓
Vinho	vin ✓	Empregado	garçon ✓
Gelado	Glace ✓	Conta	addition ✓
Açúcar	Sucre ✓	Cozinhar	Cuisiner ✗

4. Remettez les quatre menus suivants dans l'ordre.

<p>Menu 1</p> <p>Mousse au chocolat</p> <p>Cocktail de crevettes</p> <p>Steak de thon à la provençale</p>	<p>Menu 2</p> <p>Filets de rouget en papillote</p> <p>Tarte aux fraises</p> <p>Salade au foie gras</p>
<p>Menu 3</p> <p>Soupe à l'oignon</p> <p>Crêpe flambée aux pommes</p> <p>Magret de canard</p>	<p>Menu 4</p> <p>Entrecôte grillée</p> <p>Sorbets maison</p> <p>Assiette de crudités</p>

Menu 1

Entrée : Cocktail de crevette

Plat Principal : Steak de thon à la provençale

Dessert : Mousse au chocolat

Menu 2

Entrée : Salade au foie gras

Plat Principal : Filets de rouget en papillote

Dessert : Tarte aux fraises

Menu 3

Entrée : Soupe à l'oignon

Plat Principal : Magret de canard

Dessert : Crêpe flambée aux pommes

Menu 4

Entrée : Entrecôte grillée

Plat Principal : Assiette de crudités

Dessert : Sorbets maison

5. Complétez les espaces vides en employant les articles partitifs convenables (du, de la, de l', des).

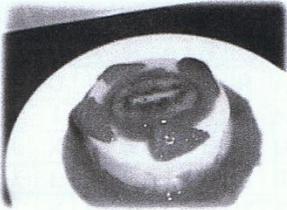
a) Au déjeuner, je mange de la soupe, du poisson, de la salade, du riz avec des carottes. Je bois de la soda. Comme dessert, je prends du fromage, de la pudding, un avocat ou des crêpes.

b) Marie mange des légumes, de la poulet, de la viande, des frites. Elle préfère boire des jus de fruits. Elle adore de la gâteaux, de la mousse au chocolat, des tartes et des glaces.

6. Traduisez la recette en portugais.

Flan aux fraises

Ingrédients (pour 8 personnes) :
 6 œufs
 1 l de lait
 150 g de sucre
 2 cuillères à soupe de maïzena
 1 cuillère à café de vanille liquide
 400 g de fraises



Préparation de la recette :
 Dans une grande jatte, battre les œufs et le sucre et la vanille liquide. Ajouter la maïzena et mélanger. Chauffer le lait et le verser peu à peu dans la jatte en continuant à fouetter. Remettre dans la casserole et faire bouillir afin d'obtenir l'aspect d'une crème. Ecraser les fraises et les intégrer à la crème. Verser le tout dans un moule beurré.
 Mettre au four environ 40 min. Laisser refroidir, puis décorer avec les fraises.

In <http://www.marmiton.org/recettes>
(Adapté)

xxx

Ingredientes (para 8 pessoas)
 6 ovos / 1 L de leite / 150 gr de açúcar / 2 colheres de sopa de maizena /
 1 colher de café de baunilha líquida / 400g de morangos

Preparação da receita
 Pega num a tigela, bate os ovos com açúcar e a baunilha líquida.
 Junta a maizena e mistura. Acresce o leite ir juntado
 pouco a pouco e continuar a bater. ~~Deixar a ferver~~
~~com a ferver~~ Coloca no tacho a ferver e a massa
 até obter o aspecto cremoso. Esfrega os morangos
 e introduz no creme. ~~Deixa a ferver~~
 Meter ao forno 40 minutos. Depois retirar e decorar com morangos

Bon Travail !!