

1 2



9 0

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

Maria da Glória Marques Ferreira

# **PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES E PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO – DESAFIOS PARA O ENSINO DE PLE**

Propostas didáticas para aprendentes no Canadá (nível A1)

Relatório de Estágio do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS), orientado pela Professora Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins e pela Professora Doutora Joana de Medeiros Mota Pimentel apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Junho de 2022

# FACULDADE DE LETRAS

## PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES E PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO – DESAFIOS PARA O ENSINO DE PLE

### PROPOSTAS DIDÁTICAS PRA APRENDENTES NO CANADÁ (NÍVEL A1)

#### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Imperfeito do Indicativo – desafios para o ensino de PLE</b>
<b>Subtítulo</b>	<b>Propostas didáticas para aprendentes no Canadá (nível A1)</b>
<b>Autora</b>	<b>Maria da Glória Marques Ferreira</b>
<b>Orientadoras</b>	Cristina dos Santos Pereira Martins Joana de Medeiros Mota Pimentel
<b>Júri</b>	Presidente: Doutora Ana Paula de Oliveira Loureiro Vogais: 1. Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho 2. Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Português Língua Estrangeira e Língua Segunda</b>
<b>Área científica</b>	<b>Linguística Aplicada</b>
<b>Data da Defesa</b>	<b>29-07-2022</b>
<b>Classificação do relatório</b>	<b>17 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>18 valores</b>



## **Agradecimentos**

Ao meu pai, por suportar o investimento financeiro que a mobilidade no Canadá exigiu.

Às professoras doutoras Cristina Martins e Isabel Santos pelo acompanhamento de todo o projeto.

Aos docentes da FLUC, Carla Ferreira, Cármen Gouveia, Cristina Abrantes, Rui Pereira e Sandra Chapouto por permitirem a observação das suas aulas, no 1º Semestre.

À professora doutora Joana Pimentel pelo acompanhamento incansável e incedível trabalho de anfitriã da mobilidade, num trabalho gratuito e (quase) sem horário, enquanto esperávamos a chegada de um bebé!

Ao Artur Veloso Vieira (AlaViagens) pela ajuda na preparação da infundável documentação para a viagem para Otava, Canadá.

Ao departamento de Línguas e Literaturas Modernas da Faculdade de Letras da uOttawa pela oportunidade de participação na Cerimónia de Entrega de Livros aos melhores alunos do curso POR1902.

À Embaixada de Portugal, nas pessoas de Rosa Costa (secretária), João Paulo Costa (vice embaixador) e ao próprio embaixador, António Leão Rocha, pela oportunidade de conhecer a comunidade portuguesa no Canadá e pelo convite para participar nas celebrações do 10 de Junho de 2022.

*Para a minha mãe,  
Maria Isabel.*

## RESUMO

**Título:** Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Imperfeito do Indicativo – desafios para o ensino de PLE. Propostas didáticas para aprendentes no Canadá (nível A1).

Este relatório reúne o trabalho realizado durante o Programa de Iniciação à Prática Profissional do 2º ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) na Faculdade de Letras na Universidade de Coimbra (FLUC), durante o ano letivo 2021-2022, com relevância para a abordagem pedagógica do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Imperfeito do Indicativo (PI). A primeira parte é reservada à descrição dos usos e valores destes tempos verbais, primeiramente nas gramáticas de referência do Português Europeu (PE) para, depois, sempre na perspetiva do docente fidelizado ao rigor científico, passarmos em revista os documentos orientadores para aprendentes de PLELS do nível A1 (de acordo com a classificação do QERCL), verificando, deste modo, a sua transposição didática. Na sequência, analisaremos, noutros materiais, outras propostas pedagógicas, nomeadamente (i) as apresentadas por manuais publicados na última década e (ii) e as utilizadas em alguns estudos de casos realizados nesta área, com aprendentes de diferentes línguas maternas, avaliando resultados, dificuldades detetadas e sugestões de remediação sugeridas, aquando da aplicação, em contexto de aprendizagem, destas estruturas gramaticais.

As atividades efetuadas no ano de estágio serão alvo de análise na segunda parte do presente trabalho, refletindo a Prática Pedagógica, no nosso caso singular, em mobilidade, entre as universidades de Coimbra, Portugal, e de Otava, Canadá. Damos conta do *input* absorvido durante as 24 horas de aulas observadas no primeiro semestre na FLUC e como este se revelou incontornável para a concretização de planos de unidade(s) e de aula(s), plasmando esses conhecimentos na construção de materiais instrucionais. As 12 horas de aulas supervisionadas na Faculdade de Artes da Universidade de Otava (uOttawa) são, deste modo, o culminar dos pressupostos teóricos explorados no ano curricular, por um lado, e, por outro, subsidiárias do *saber fazer* testemunhado durante este segundo ano. Esta prática profissional permite-nos, no desfecho deste trabalho, corroborar e/ou contestar os desafios encontrados aquando da aquisição da morfologia, usos/valores dos PPS e PI, por aprendentes do nível de proficiência A1, revelando as especificidades de alunos que não estão em contexto de imersão da língua-alvo, pois, na especificidade do nosso caso, as aulas supervisionadas foram ministradas aos frequentadores do curso de POR1902, residentes em Otava, ainda que provenientes de diversas partes do mundo.

**Palavras-chave:** Pretérito Perfeito Simples do Indicativo, Pretérito Imperfeito do Indicativo, semântica dos tempos verbais, Português Língua Estrangeira, Didática.

## **ABSTRACT**

**Title:** Simple Past of the Indicative and Imperfect Past of the Indicative – challenges for teaching PLE. Didactic proposals for learners in Canada (A1 level).

This report collects the work carried out during the 2nd cycle of Professional Practice Initiation Program in Portuguese as a Foreign Language and Second Language (PLELS) at the Faculty of Arts at the University of Coimbra (FLUC), during the academic year 2021-2022, underlying the pedagogical approach of the Past Perfect Simple (PPS) and the Past Imperfect of the Indicative (PI). The first part is reserved to describe the uses and values of these verb tenses, firstly in the reference grammars of European Portuguese (PE) and then, always from the perspective of the professor loyal to scientific rigor, we review the guiding documents for PLELS learners of level A1 (according to the CEFR classification), thus verifying its didactic transposition. Subsequently, we will analyze pedagogical proposals, namely (i) those presented by manuals published in the last decade and (ii) and those used in some case studies carried out in this area, with learners of different mother tongues, evaluating results, detected difficulties and suggested remediation work, when applying in a learning context.

The activities carried out in the internship year will be analyzed in the second part of this work, reflecting the Pedagogical Practice, in our singular case, in mobility, between the universities of Coimbra, Portugal, and Ottawa, Canada. We report on the input absorbed during the 24 hours of classes observed in the first semester at FLUC and how it proved to be inevitable for building the unit and lessons plans, shaping this knowledge in the construction of instructional materials. The 12 hours of supervised classes at the Faculty of Arts of the University of Ottawa are, therefore, the culmination of the theoretical assumptions explored in the curricular year, on the one hand, and on the other hand, subsidiaries of the know-how witnessed during this second year. This professional practice allows us, at the end of this work, to corroborate and/or contest the difficulties in learning and using PPS and PI by students of proficiency level A1, revealing the specificities of students who are not in the context of immersion in the target language – in the specific case of ours, the supervised classes were given to students of the POR1902 course, residing in Ottawa, although they came from different parts of the world.

**Keywords:** Past Simple of the Indicative, Imperfect Past of the Indicative, semantics of verbs, Portuguese as a Foreign Language, didactics.

## ÍNDICE

Introdução .....	1
<b>Parte I: Enquadramento</b>	
<b>Capítulo 1. Pretérito Perfeito Simples (PPS) e Pretérito Imperfeito (PI) do indicativo no Português Europeu:</b>	
1.1. Noções de Tempo, Modo e Aspeto .....	3
1.2. PPS: morfologia e usos/valores.....	5
1.3. PI: morfologia e usos/valores .....	7
<b>Capítulo 2. Ensino do PPS e do PI</b>	
2.1. Abordagens pedagógicas para o ensino da gramática .....	10
2.2. PPS e PI nas gramáticas e nos documentos orientadores do ensino de PLE.....	13
2.3. PPS e PI em manuais para o nível A1.....	17
<b>Capítulo 3. Aquisição/aprendizagem do PPS e do PI por aprendentes de diferentes Línguas Maternas: estado da arte .....</b>	<b>25</b>
<b>Parte II: PPS e PI - Atividades desenvolvidas no estágio</b>	
<b>Capítulo 4. Observação de aulas.....</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo 5. Lecionação supervisionada de aulas</b>	
5.1. Planificações de unidades.....	33
5.2. Planos de aulas.....	37
<b>Capítulo 6. Materiais instrucionais</b>	
6.1. Material de apoio.....	41
6.2. Instrumentos de avaliação.....	49
<b>Conclusão .....</b>	<b>59</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>60</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>63</b>



## INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito do mestrado em PLELS da FLUC e reúne as reflexões e conclusões sequentes da prestação realizada durante o segundo ano do Programa de Introdução à Prática Profissional.

Tendo o nosso estágio ocorrido no segundo semestre do ano letivo 2021-2022 no Canadá, fomos convidados a dar continuidade aos conteúdos programáticos do Curso de Português da Universidade de Otava, codificado como POR1902 e oferecido pela instituição a aprendentes de PLE em iniciação, no nível de proficiência A1, de acordo com a classificação do QERCL (2001). O *syllabus* da disciplina (Anexo I) previa, para a planificação a longo prazo do quadrimestre de Inverno, a aprendizagem da morfologia, usos e valores dos Pretérito Perfeito Simples (PPS) e Pretérito Imperfeito (PI) do Indicativo como estruturas gramaticais a lecionar. Por esse motivo, estas estruturas linguísticas foram alvo de (uma necessariamente breve) contextualização teórica (não se tratando de uma dissertação); numa segunda fase, procedemos à leitura de trabalhos já realizados sobre os desafios encontrados aquando do ensino destas estruturas – pesquisa de que daremos conta na primeira parte deste relatório. Preparámos, deste modo, a construção de propostas didáticas para a leção das aulas supervisionadas, das quais daremos testemunho na segunda parte.

Começaremos o percurso desta viagem pela definição das estruturas gramaticais do PPS e do PI do Indicativo e de como elas ocorrem em Português Europeu, a variante dominante utilizada durante a nossa prestação letiva. Mais tarde, no capítulo 3, faremos menção ao estado da arte sobre este assunto para nos ajudar a identificar as dificuldades em torno da aquisição e aprendizagem das estruturas em análise por aprendentes de PLE, antecipando os desafios que poderíamos esperar, aquando da implementação do nosso próprio plano pedagógico. Almejamos contribuir para a investigação do estudo do PLE no domínio daquelas áreas gramaticais (através da criação de materiais instrucionais para o nível A1) destinada a aprendentes que não estão expostos à Língua Portuguesa (LP) na rotina dos seus dias, uma vez que os nossos se encontravam em contexto de não imersão, especificamente em Otava, Canadá, atualizando diferentes línguas maternas (LM), colmatando a inexistência de estudos com este público-alvo, com estas características.

Sem mais delongas, passemos ao enquadramento teórico, parte I deste relatório.

# **PARTE I:**

## **ENQUADRAMENTO**

**Capítulo 1.****Pretérito Perfeito Simples (PPS) e Pretérito Imperfeito (PI) do Indicativo no Português Europeu****1.1. Noções de Tempo, Modo e Aspeto****A) Tempo**

Segundo Oliveira (2013: 510), o tempo “serve para localizar as situações (eventos ou estados) expressas nas línguas em diferentes tipos de enunciados”, num eixo temporal que “se articula entre três domínios, Passado, Presente e Futuro” (Oliveira, 2013: 510). Da mesma forma, Cunha & Cintra (1984: 379) salientam que o “TEMPO é a variação que indica o momento em que se dá o facto expresso pelo verbo”, afirmando que existem três tempos naturais: “o PRESENTE, o PRETÉRITO (ou PASSADO) e o FUTURO, que designam, respetivamente, um facto ocorrido no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala” (Cunha & Cintra, 1984: 379). Oliveira refere que “os tempos gramaticais se articulam em três domínios, o passado, o presente e o futuro, permitindo-nos falar de uma relação de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade do tempo relativamente a um momento escolhido como o de referência e que normalmente é o da enunciação” (Oliveira, 2003: 130).

Cruz (2016: 17) relembra que Oliveira (2013: 510) considera que, com base na proposta de Reichenbach (1947: 17), a localização temporal é relativa e, nessa medida, há três tempos essenciais: tempo da enunciação (E), que coincide com o momento da fala ([X]); o tempo da situação (S), que diz respeito ao tempo do estado ou do evento descrito pela frase [[]]; tempo de referência (R), que serve como ponto a partir do qual se pode situar a situação descrita:

A Marta vive em Portugal. ----- X -----> (S, R= E)

A Marta viveu no Canadá. -----| -----X-----> S (R=E)

A Marta vai trabalhar em Coimbra. -----X-----| > (R=E) S

Oliveira (2013: 513) refere ainda que “[n]os casos em que o tempo da situação é avaliado em relação ao tempo da enunciação, estamos em face de uma relação temporal dêitica (...). Em contrapartida, quando o tempo da situação é avaliado relativamente ao tempo de referência introduzido por outra oração ou expressão adverbial, estamos face a uma relação temporal anafórica”. Quer no caso das relações temporais dêiticas quer no das relações temporais anafóricas pode haver sequencialidade ou sobreposição entre o tempo da situação e o tempo de referência.

Cruz (2016:17) cita Oliveira para referir que o tempo verbal é designado por “tempo de uma frase, ou tempo gramatical” (Oliveira, 2013: 510) e conclui que “os tempos gramaticais/verbais são tempos articulados ou flexionados expressos nos verbos que variam consoante tempo, modo, pessoa, número, voz e aspeto” (Cruz, 2016: 17).

O tempo, como categoria gramatical, serve, então, para localizar as situações (eventos ou estados), no eixo do tempo, através dos tempos verbais, advérbios ou expressões adverbiais de tempo,

entre outras construções temporais. Neste trabalho, focar-nos-emos em dois tempos do passado – o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Imperfeito no modo Indicativo, passando, de seguida, para o (breve) enquadramento teórico sobre o Modo e o Aspeto, enquanto categorias gramaticais igualmente implicadas na flexão verbal.

## B) Modalidade e Modo

Segundo Oliveira (2013: 505), distingue-se modo de modalidade para considerar esta última como a atitude expressa pelo falante, nas dimensões de possibilidade e necessidade sobre aquilo que é dito, assumindo dois valores diferenciados: o valor epistémico – conferindo o “grau de certeza ou avaliação da probabilidade acerca daquilo que é dito” - e o valor deôntico – para expressar “permissão ou obrigação exercida sobre o interlocutor ou sobre outra pessoa”, como podemos ver nos seguintes exemplos [adaptados]:

*Provavelmente*, a Ana vende a casa [epistémico]

O Luís tem a *certeza* de que a Ana vai vender a casa. [epistémico]

*Tens de* me entregar o trabalho até amanhã. [deôntico: obrigação]

O chefe *permitiu* que os empregados fizessem ponte. [deôntico: permissão]

Como vemos, a expressão da modalidade pode consubstanciar-se, em PE, através de verbos semiauxiliares (*dever, poder, ter (de)*) e verbos plenos (*saber, permitir*), de advérbios (*talvez, provavelmente*), de adjetivos (*provável, possível*) e de nomes (*possibilidade, certeza*).

O modo verbal integra, assim, um sistema mais lato de expressão da modalidade que inclui outros recursos linguísticos, uma vez que pode ser, também, expresso através de morfemas verbais flexionais que se associam a valores modais deônticos, distinguindo, por contraste, o (i) modo **indicativo**, para situações que ocorrem “realmente” no universo do discurso; o (ii) modo conjuntivo, usado para situações hipotéticas; e o (iii) modo imperativo, com valor modal deôntico de obrigação (Oliveira, 2013:506). Por outro lado, Cunha & Cintra (1992: 447) reforçam o indicativo (modo que nos interessa para o âmbito deste trabalho) como aquele que é usado para “uma ação ou um estado considerados na sua **realidade** ou na sua certeza” [sublinhado relevante para a nossa intervenção pedagógica].

## C) Aspeto

Oliveira (2013: 504) define o aspeto como a estrutura temporal interna localizado no eixo cronológico, “que depende da natureza semântica do predicado”, não subordinando o seu valor a qualquer referência externa. O aspeto pode ser veiculado lexical ou gramaticalmente.

Em relação ao aspeto lexical (ou situação aspetual) constitui-se a partir de propriedades semânticas dos predicados que determinam as classes aspetuais a que pertencem. De acordo com a

tipologia de Vendler (1967), os predicados podem ser organizados em quatro classes: *achievements* (culminações: *desmaiar, chegar, entrar, sair...*), *accomplishments* (processos culminados: *almoçar, comer um bolo, descascar uma laranja*), *activities* (processos: *correr, nadar, ler, escrever,...*) e *states* (estados: *ser simpático, saber línguas, estar em casa, ...*)<sup>1</sup>.

No que diz respeito ao aspeto gramatical ou ponto de vista (*viewpoint aspect*), Smith (1991) propõe que seja considerado como “the lens of a camera, making objects visible to the receiver” (Smith, 1991: 91). Com efeito, é o facto de os acontecimentos poderem ser perspectivados a partir de pontos diferentes que dá origem a valores aspetuais distintos – como acontece, por exemplo, com os tempos do passado (PPS e PI do indicativo) e que passaremos a caracterizar.

## 1.2. PPS do Indicativo: morfologia e usos/valores

Tendo em consideração que “as designações de “perfeito” e “imperfeito”, associadas aos tempos pretéritos, não são temporais, mas sim aspetuais” (Oliveira, 2013: 514), vejamos como se distinguem, começando, agora, com o Pretérito Perfeito Simples (PPS) do Indicativo e como este tempo verbal se manifesta na língua-alvo dos aprendentes de Português como Língua Estrangeira (PLE), concretamente no Português Europeu (PE).

No PPS, o valor aspetual é perfectivo, “uma vez que representa uma situação como concluída” (Oliveira, 2013: 518), indicando “uma acção que se produziu em certo momento do passado” (...) “uma acção completamente concluída” e descrita “tal como aparece a um observador situado no presente” (Cunha & Cintra, 1994: 453). Segundo Oliveira, o PPS “é usado para localizar temporalmente uma situação como anterior ao momento da enunciação (ou seja, é um tempo do Passado)” (Oliveira, 2013: 517).

Deste modo, concluiremos que terá valor aspectual perfectivo o acontecimento que é perspectivado, na sua globalidade, como um todo fechado, integrando, por isso, um ponto inicial e um ponto terminal. Em PE, o PPS do Indicativo consubstancia esse valor, pelo que o utilizamos para:

a) descrever eventos concluídos dentro de um período limitado de tempo ou num ponto específico do passado (“momentâneo e definido no tempo”, Cunha & Cintra, 1994: 455): *Ontem fui ao cinema. / No verão passado passei férias no Algarve. / Em 2020 começou uma pandemia mundial.*

b) descrever estados verificados num período definido e delimitado no passado e que já não se verificam: *Vivi no Canadá [agora (já) não vivo] / Na infância usei tranças [agora (já) não uso].*

c) descrever eventos ou estados que não se alteraram ao longo do tempo, muitas vezes acompanhado de “advérbios ou locuções adverbiais, como *sempre, frequentemente, várias vezes, todos*

---

<sup>1</sup> De acordo com Smith (1991), essas classes resultam da conjugação de propriedades, que correspondem a três traços semânticos binários (positivo ou negativo): [±dinâmico], [± télico] e [± durativo]. O primeiro traço – [± dinâmico] – permite a distinção das classes aspectuais entre estados (estáticos) e eventos (dinâmicos: culminações, processos culminados, processos e pontos). Oliveira (tanto em 2003 como em 2013) inscreve estas informações nas duas gramáticas (dessas datas), já referidas anteriormente.

os dias, etc. (...) Em tais casos, a ideia de repetição ou continuidade é dada não pelo verbo, mas pelo advérbio que o modifica” (Cunha & Cintra, 1992: 454): *Fui professora toda a minha vida. Sempre quis ser professora, nunca quis ser outra coisa. /Fui sempre magra.*

Oliveira aponta ainda o uso do PPS em articulação com um tempo de referência futuro, posterior ao tempo da enunciação: *Quando o Paulo voltar da Índia, daqui a três semanas, já a Maria escreveu o artigo;* ou para enunciar uma sucessão de eventos, numa progressão narrativa “em que a ordenação temporal das situações corresponde à sua ordenação no texto: (...) *A Isabel entrou no gabinete, cumprimentou os colegas, contou as novidades, sentou-se à secretária e começou a trabalhar.*” (Oliveira, 2013: 517-518).

No que diz respeito à morfologia verbal, Cruz (2016: 20) recupera a afirmação de Mateus (1990: 377) sobre “a forma que identifica os verbos em português” ser “o infinitivo não flexionado (ou impessoal)”. Tal como todas as outras formas, o infinitivo tem uma estrutura interna, constituída pela vogal temática (VT) e pelo morfema de infinitivo. Uma forma verbal flexionada apresenta radical, VT (quando não suprimida), morfema de tempo-modo-aspeto (TMA) e morfema de pessoa-número (P-N). Existem na língua portuguesa três paradigmas verbais que correspondem às três conjugações que se distinguem pela VT que se segue ao radical (Cruz, 2016: 21): conjugação em *-a* por exemplo, *estudar*), conjugação em *-e* (*comer*) e a conjugação em *-i* (*dormir*). Cruz recupera, ainda, o quadro-síntese de Mateus (1990: 381), aquele que se refere aos morfemas de pessoa e número, salientando a diferença apresentada pelo PPS em relação aos outros tempos (Cruz, 2016: 20-21). Estes morfemas designam a referência pessoal, associadas aos pronomes ‘eu’, ‘tu’ e ‘você/ele/ela’ no singular, ou ‘nós’ e ‘vós’, ‘vocês/eles/elas’ no plural. Com a evolução da língua, ‘você’ é usado no PE e apresentado aos alunos de PLE gramaticalmente como terceira pessoa do singular, ainda que se refira à segunda pessoa do singular, do mesmo modo que ‘vocês’ é usado morfologicamente como terceira pessoa do plural, substituindo a segunda pessoa do plural ‘vós’, forma que caiu em desuso no PE, sendo o seu uso apenas residual, em alguns contextos sócio comunicativos.

Em relação à conjugação, “os radicais indicam também informação quanto ao tipo de flexão, podendo esta ser regular ou irregular” (Villalva, 2000: 107, *Apud* Cruz, 2016: 21). Quanto aos verbos irregulares, Villalva (2007:107) refere que “as irregularidades (...) podem ser constituídas por alternâncias de consoantes ou vogais do radical em diferentes grupos de tempos (e nesse caso estamos perante irregularidades fonológicas como se observar nos verbos *dizer* ou *caber*) (...) ou podem constituir no que se denomina de *supletivismo verbal*, ou seja, a existência nas formas de um verbo de radicais inteiramente diferentes em consequência da ausência de certas formas (por ex. *ser* ou *ir*)” (Villalva, 200: 189, *Apud* Cruz, 2016: 24). Vejamos exemplos com (alguns) verbos regulares (Tabela 1):

## MORFOLOGIA VERBAL – PRETÉRITO PERFEITO SIMPLS

## Verbos REGULARES

	ESTUDAR			COMER			DORMIR					
eu	estud	e	i	estudei	com	-	i	comi	dorm	-	i	dormi
tu	estud	a	ste	estudaste	com	e	ste	comeste	dorm	i	ste	dormiste
você	estud	o	u	estudou	com	e	u	comeu	dorm	i	u	dormiu
ele	estud	o	u	estudou	com	e	u	comeu	dorm	i	u	dormiu
ela	estud	o	u	estudou	com	e	u	comeu	dorm	i	u	dormiu
nós	estud	á	mos	estudámos	com	e	mos	comemos	dorm	i	mos	dormimos
vocês	estud	a	ram	estudaram	com	e	ram	comeram	dorm	i	ram	dormiram
eles	estud	a	ram	estudaram	com	e	ram	comeram	dorm	i	ram	dormiram
elas	estud	a	ram	estudaram	com	e	ram	comeram	dorm	i	ram	dormiram

Tabela 1. Verbos regulares no PPS

**1.3. PI: morfologia e usos/ valores**

De uma forma simplificada, e atendendo à sua própria denominação, o PI refere-se a um passado não necessariamente concluído, *imperfecto* (citação de Arruda, *apud* Cruz, 2016: 24). Esta ideia de continuidade é “mais acentuada do que os outros tempos pretéritos, razão pela qual [o PI] se presta especialmente para descrições e narrações de acontecimentos passados” (Cunha & Cintra, 1994: 450), de tal forma que “faz ver os diversos momentos da acção (...) à semelhança de um panorama em movimento, [como este] se desenrola diante dos nossos olhos: é o presente no passado” (citação de C.-M. Robert, *apud* Cunha & Cintra, 1994: 452). Em PE, o PI pode, então, ser utilizado, entre outras situações, para descrever o que era presente numa época passada: “O fio ia aumentando e o vento despenteava o cabelo de ambos” (citação de Maria Judite de Carvalho, *idem*, p.450).

Se, como vimos anteriormente, o valor aspectual perfectivo do PPS apresenta uma situação linguística como um todo, incluindo, de forma mais ou menos explícita, os seus pontos inicial e terminal, verificamos agora que o valor aspectual imperfectivo do PI dá conta apenas de uma “parte” da situação, sem facultar qualquer tipo de informação sobre esses dois momentos: “Imperfective viewpoints present part of a situation, with no information about its endpoints. Thus, imperfectives are open informationally. The unmarked imperfective spans an interval that is internal to the situation.” (Smith, 1991: 91).

Oliveira acrescenta que, para além da forte dimensão aspetual do Imperfeito, este também pode possuir outra, a modal, podendo “ser usado com valor unicamente modal, sem qualquer referência a um tempo do Passado: *Agora bebíamos um cafezinho, não? / Se chegarmos a horas ao Porto, ainda íamos a tua casa. / Amanhã passava pelo teu gabinete*”; o modal pode também produzir um resultado atenuador em enunciados diretivos, introduzindo “um efeito pragmático de delicadeza, ausente quer do presente do indicativo quer do imperativo: a. *Quería um sumo de laranja* (, por favor)” (Oliveira, 2013: 523-524) – a este fenómeno, Cunha & Cintra chamam de “imperfecto de cortesia” para expressar valor de presente

do indicativo, “como forma de polidez para atenuar uma afirmação ou um pedido” (Cunha & Cintra, 1994: 451).

De acordo com as gramáticas de referência consultadas, o PI (em PE) pode ainda usar-se:

a) para descrever estados temporários ou eventos com tempos de referência introduzidos por adjuntos adverbiais (*na semana passada, ontem*) ou orações subordinadas temporais introduzidas por *quando, enquanto, ao mesmo tempo que* (Oliveira, 2013: 519); estados temporários de duração variável, com coocorrência de outras expressões temporais como *antes de + infinitivo* ou *antigamente*: *Antes de mudar de cidade, vivia num apartamento pequeno. [agora, vivo numa casa grande] / Antigamente, a escola não era obrigatória. [agora, é obrigatório ir à escola até ao 12º ano, em Portugal];*

b) para descrever estados passados permanentes/duráveis: *O meu pai era muito inteligente.*

c) em construções condicionais, (i) na oração conseqüente, em vez do condicional, “com valor de futuro do pretérito para denotar um facto que seria conseqüência certa e imediata de outro, que não ocorreu ou não poderia ocorrer” (Cunha & Cintra, 1994: 451): “Se a Maria tivesse lido o jornal, já saberia/sabia as notícias.” / “A Maria tomava/tomaria esse remédio se o médico lho recomendasse” (Oliveira, 2013: 520); (ii) na oração antecedente, para uma interpretação factual e temporal de uma situação que se repete, habitualmente: “Se o Rui estava doente, a mãe telefonava-lhe todos os dias. / “Se o Manuel chegava tarde a casa, o pai ralhava-lhe.” (Oliveira, 2013: 521);

d) em situações simultâneas no passado, com enquadramento temporal: *Ontem à tarde, enquanto a Marta punha a mesa, a mãe fazia o jantar. (exemplo nosso);*

e) com eventos habituais ou repetidos – rotinas no passado (o “imperfeito frequentativo” de Cunha & Cintra): *No ano passado, viajava sempre de transportes públicos. Ia para a faculdade, almoçava na cantina e vinha de autocarro para casa. (exemplo nosso);*

f) para situar vagamente no tempo “contos, lendas, fábulas, etc. (caso em que se usa o imperfeito do verbo *ser*, com sentido existencial): Era uma vez uma rapariga chamada Judite (Almada Negreiros).” (Cunha & Cintra, 1994: 451);

g) para indicar épocas ou datas em que ocorreu a ação, com facto preciso: “Em um momento do século XVII colocava-se o autor da Ulisseia acima de Camões!” (João Ribeiro) (idem, ibidem)

h) para transformar eventos em estados: “Há dez anos o Rui trabalhava no Porto.” (Oliveira, 2003: 140).

Quanto à morfologia, o PI forma-se, para os verbos regulares, de duas maneiras diferentes para os três paradigmas verbais: para a primeira conjugação (com *-a* como vogal temática), ao radical junta-se a VT (a), acrescenta-se *va* e os morfemas de P-N, ausentes nas primeira e terceira pessoas do singular (morfema  $\emptyset$ ); para as segunda e terceira conjugações (com as VT-*e* e *-i*, respetivamente), ao radical acrescenta-se *-ia*, seguidas dos morfemas de P-N para todas as pessoas. Em relação aos verbos irregulares, nestes ocorrem os mesmos fenómenos que constatámos no PPS: o tipo de irregularidade que os afeta

pode ser de natureza fonológica ou morfológica e as irregularidades dos verbos podem ser constituídas por alternâncias de consoantes ou vogais do radical ou podem, ainda, manifestar-se em forma de radicais inteiramente diferentes (Villalva, 2000). É o que podemos constatar nas próximas tabelas exemplificativas (Tabelas 2 e 3):

### MORFOLOGIA VERBAL – PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO

#### Verbos REGULARES

	ESTUDAR			COMER			DORMIR					
eu	estud	ava	-----	estudava	com	ia	-----	comia	dorm	ia	-----	dormia
tu	estud	ava	s	estudavas	com	ia	s	comias	dorm	ia	s	dormias
você	estud	ava	-----	estudava	com	ia	-----	comia	dorm	ia	-----	dormia
ele	estud	ava	-----	estudava	com	ia	-----	comia	dorm	ia	-----	dormia
ela	estud	ava	-----	estudava	com	ia	-----	comia	dorm	ia	-----	dormia
nós	estud	áva	mos	estudávamos	com	ía	mos	comíamos	dorm	ía	mos	dormíamos
vocês	estud	ava	m	estudavam	com	ia	m	comiam	dorm	ia	m	dormiam
eles	estud	ava	m	estudavam	com	ia	m	comiam	dorm	ia	m	dormiam
elas	estud	ava	m	estudavam	com	ia	m	comiam	dorm	ia	m	dormiam

Tabela 2. Morfologia dos verbos regulares PI

#### Verbos IRREGULARES

	SER	TER	PÔR	VIR	IR
eu	era	tinha	punha	vinha	ia
tu	eras	tinhas	punhas	vinhas	ias
você	era	tinha	punha	vinha	ia
ele	era	tinha	punha	vinha	ia
ela	era	tinha	punha	vinha	ia
nós	éramos	tinhamos	púnhamos	vinhamos	íamos
vocês	eram	tinham	punham	vinham	iam
eles	eram	tinham	punham	vinham	iam
elas	eram	tinham	punham	vinham	iam

Tabela 3. Morfologia dos verbos irregulares no PI

Feito o enquadramento teórico de como estas estruturas gramaticais alvo da nossa prática pedagógica ocorrem em PE, passemos ao próximo capítulo para verificar a abordagem destas estruturas nos documentos orientadores para o ensino do PLE, no que concerne ao nível de proficiência A1.

## Capítulo 2.

### Ensino do PPS e do PI

#### 2.1. Abordagens pedagógicas para o ensino da gramática

Antes de avançarmos para a análise dos documentos orientadores para o ensino do PPS e do PI do Indicativo a aprendentes de PLE e, posteriormente, para o mapeamento dos desafios na aprendizagem destes conteúdos gramaticais (tanto por alunos em imersão em Portugal, como por alunos em escolas estrangeiras), parece-nos pertinente considerar alguns questionamentos levantados por investigadores da área sobre o ensino da gramática. Assim, abordaremos o ensino deste domínio, primeiro num plano geral, para, em seguida, refletirmos sobre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da especificidade das estruturas gramaticais alvo do nosso enfoque – a(s) morfologia(s) e uso(s) e valores do PPS e PI.

Falamos, assumidamente, de aprendizagem da gramática (mais do que aquisição) na assunção que Ferreira (2019) sintetiza, em relação aos dois conceitos:

“Em linhas gerais, o termo “aquisição” é tipicamente utilizado para designar o processamento das estruturas de uma língua em fases precoces do desenvolvimento e que decorre, prototipicamente, em contextos naturais, i.e., em situações em que os falantes estão expostos ao *input* linguístico e, naturalmente, sem qualquer atenção consciente, adquirem as estruturas linguísticas que lhe permitem comunicar nessa língua. Em contrapartida, o conceito de “aprendizagem” compreende o processo de assimilação tardia das estruturas linguísticas, circunscrevendo-se, prototipicamente, a um contexto formal.”  
(Ferreira, 2019: 106)

No contexto formal de instrução, as abordagens do ensino da gramática bipolarizaram-se ao longo de décadas, consoante esse ensino se focasse mais na forma ou mais no sentido. Brown (2001) agrupa os diferentes modelos em função dessa distinção: aqueles cujo enfoque recai sobre os aspetos formais (como a *grammar translation method*), ministrados através de explicações das regras que precedem a prática, promovendo uma estratégia de aprendizagem claramente dedutiva, e, aquele outro, que se afasta do ensino da forma explicitamente, apelando a métodos diretos ou à *natural approach* de aprendizagem das regras a partir da prática das estruturas (sem explicações metalinguísticas), consubstanciando, assim, uma abordagem indutiva. Martí (2014: 18), resume, sintetizando (Tabela 4):

	Deductiva	Inductiva
Explícita	<b>a) Método tradicional de gramática-traducción</b>  Modelos teórico-formales	<b>c) Gramática tradicional Metodología Natural o Directa</b>  El estudiante tras una primera exposición a un <i>input</i> apropiado, hace una hipótesis y extrae una primera regla provisional
Implícita	<b>b) Método audiolingual</b>  Ejercicios o prácticas gramaticales (ejercicios de repetición, de huecos y estructurales)	<b>d) Enfoque comunicativo</b>  Muestra de lengua real

Tabela 4. Abordagens para o ensino da gramática, segundo Martí (2014)

Nas últimas décadas muitos são os que defendem que o ensino gramatical seja integrado e contextualizado numa lógica de uso, fundindo o melhor dos dois mundo, com benefícios redobrados para os alunos-falantes, fornecendo-lhes informação metalinguística para adquirir competências comunicativas. Na verdade, os mais recentes estudos revelam a coexistência de três perspectivas diferentes sobre a relação entre conhecimento explícito (ou declarativo) e conhecimento implícito (ou procedimental) da gramática, das quais decorrem abordagens distintas para o ensino da língua:

“(…) “a posição de não interface” dá prioridade a abordagens centradas no sentido (como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e a imersão); a “posição de interface forte” sustenta o modelo de apresentação, prática e produção (ou seja, a ideia de que a estrutura gramatical deve, primeiro, ser apresentada explicitamente e, depois, praticada até ser totalmente procedimentalizada); e, por sua vez, a “posição de interface moderada” sustenta, designadamente, o recurso a técnicas que levem os estudantes a deduzir as suas próprias regras a partir da análise de dados (...).” (Castro, 2015: 14) [sublinhado nosso]

No que concerne à especificidade do ensino-aprendizagem da morfologia(s) e uso(s) dos pretéritos perfeito simples e imperfeito do indicativo em PE, testemunhamos, pela nossa experiência de ensino, que uma abordagem formal será incontornável, uma vez que esta permite ao aprendente o reconhecimento das estruturas em enunciados proferidos em situações de interação verbal e de comunicação típicas, interpretando e reutilizando-as em situações atípicas ou em novos contextos comunicativos, não abrangidos em sala de aula. Deseja-se, assim, que esta abordagem escore a superação das dificuldades que as diferenças aspetuais destes tempos gramaticais suscitam, até porque

“a prática de estruturas e *consciousness-raising* não são tipos de instrução incompatíveis (...). Tendo objetivos diversos, ambos os tipos de instrução revelam um certo grau de eficácia em domínios diferentes da

aprendizagem da L2 e a sua utilização tem de ser ponderada em função dos perfis sociolinguísticos dos alunos. A instrução direta sobre mecanismos formais da língua revela-se adequada e útil para todos [os perfis].” (Martins & Pereira, 2011: 62)

Também nós advogamos que “de uma forma geral, é recomendável que as explicações para as duas formas verbais sejam explícitas, ilustradas com exemplos típicos, mas também concisas, evitando informação além da relevante e as redundâncias” (Carecho et al., 2019).

Por outro lado, o treino dos diferentes usos deve alargar-se para além da aplicação de meros exercícios de preenchimento de lacunas (*mechanical tasks*), normalmente muito dirigidos e controlados com indicações da forma verbal a usar, que só testam as competências metalinguística e formal. Subscrevemos a opinião de Carecho, Fernandes e Soares quando estas autoras afirmam que “os alunos precisam de formular frases e textos” que preconizem *meaningful* e *communicative tasks*, ainda que seja certo que esta produção escrita alargada dê “origem a dúvidas que mostram a complexidade da tarefa de aprender – e de ensinar – este tópico do PLE, mas esse espaço de reflexão é necessário e pode ser muito útil, sobretudo se apoiado por explicações adequadas do uso [em contexto comunicativo alargado] destas formas verbais” (Carecho et al., 2019: 84).

A propósito das abordagens à aquisição da gramática, recordemos Krashen (1982) e o que sustenta, em relação ao uso de *meaningful interactions* na língua-alvo, nas aulas de língua estrangeira:

“As should be apparent by now, (...) second language teaching should focus on encouraging acquisition, on providing input that stimulates the subconscious language acquisition potential all normal human beings have. This does not mean to say, however, that there is no room at all for conscious learning. Conscious learning does have a role, but it is no longer the lead actor in the play.” (Krashen, 1982: 83)

É reconhecido, no domínio da linguística aplicada, que o processo de construção da interlíngua<sup>2</sup> (IL) pelos aprendentes, aquando da aquisição e aprendizagem de uma língua outra que não a sua Língua Materna (LM), se deve a inúmeros fatores, incluindo o linguístico (relacionado com os conhecimentos acerca da língua), mas também a questões de pendor social e pessoal: saber como utilizar a língua de acordo com a situação e com as pessoas – uma pessoa não é igual em todas as situações, mudando mesmo na sua L1 (Griffin, 2005: 103). Segundo Io (2021), as dificuldades linguísticas são particularmente sentidas pelos aprendentes de línguas chinesas (Mandarim ou outras), pelo que o recurso a estratégias que desativem a ansiedade na aprendizagem é fortemente recomendável na sala de aula de PLE – não só para

---

<sup>2</sup> Isto é, “entre línguas”, isto é, “uma entidade intermédia entre a L1 do aprendente e a LA, esta última em processo de aquisição ou aprendizagem” (Fernández, 2000:12). Segundo Griffin, a variação da interlíngua pode ser sistemática ou não sistemática: a primeira pode explicar-se quando a IL obedece a regras lógicas, que podem ser previstas e que seguem um progresso universal; a variação não-sistemática, por sua vez, consiste nos erros e não-erros que não se conseguem prever ou que não têm uma explicação lógica (Griffin, 2005:107).

alunos chineses, mas produtivos, igualmente, para alunos de com qualquer outra LM, acrescentamos nós –, sem subestimar e muito menos suprir o papel e o valor da sistematização consciente da gramática, nomeadamente através de fichas informativas ou quadros-síntese que organizem e consolidem as estruturas e os usos da LA. Para proporcionar aos aprendentes um *input* que estimule a aquisição da língua estrangeira, Hou lo (2021) recupera a noção de “inteligências múltiplas” de Gardner (2011), que incorporam, para além da “inteligência linguística” e lógico-matemática, a espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. Io reforça a importância deste conceito de multiplicidade de “inteligências” para aprendentes chineses em contexto de não imersão.

A “inteligência interpessoal” refere-se à capacidade de entender os outros, nomeadamente a capacidade de compreender e fazer distinções de humores, motivações, sentimentos e intenções dos outros, expressas pela linguagem (Gardner, 2011). Coopera, assim, para a construção da imagem social ou *facework* (Goffman, 1967) do falante e o seu conhecimento linguístico, nomeadamente o recurso à expressão de cortesia (através do uso do PI, por exemplo), fomentando uma comunicação baseada em princípios de conversação que permitem aos falantes-aprendentes construir um *common ground* (Goffman, 1981), incluindo estratégias não-verbais, como a sensibilidade a expressões faciais, voz e gestos que as tarefas em grupo exponenciam<sup>3</sup> e que entusiasma(m) a sala de aula.

Pinto sintetiza deste modo:

“Assim, ensinar gramática é muito mais do que explicar regras e padrões linguísticos, com vista a levar a uma aquisição das mesmas, isto é, a levar a que o aluno as integre no seu conhecimento gramatical prévio. Atualmente, a didática exige que nos detenhamos em aspetos discursivos e pragmáticos, porque se considera que o papel desempenhado pela gramática nas aulas de línguas é mais amplo, sobretudo após o surgimento do conceito de competência comunicativa.”

(Pinto, 2011: 1649)

## 2.2. PPS e PI do Indicativo nas gramáticas e nos documentos orientadores do ensino de PLE

No que concerne às gramáticas orientadas para apoiar o ensino de PLE, observemos, agora, e apenas para exemplo, o que postulam três, de anos diversos e de editoras diferentes, porventura (algumas) das mais conhecidas. Seguindo o critério cronológico da sua publicação, apuraremos, não só até que ponto estas são subsidiárias das gramáticas da língua-alvo analisadas no capítulo anterior, mas também os pontos de contato e afastamento entre elas, discussão incontornável, porquanto se trata de instrumentos auxiliares dos professores de PLE. Falamos das gramáticas da Texto Editores, a **Gramática Aplicada: Português Para Estrangeiros. Níveis A1, A2 e B1 (QECR)** (Oliveira e Coelho, 2007); da Lidel, a

<sup>3</sup> Para aprofundamento sobre a restante tipologia, cf. Gardner, 2011, pp. 182-253.

**Gramática Ativa 1, Níveis A1/A2/B1. 3ª Edição Revista e Aumentada**, (Coimbra e Coimbra, 2011); e, por último, da Porto Editora, a **Gramática Português Língua Não Materna. Níveis A1 e A2** (Ferreira et al., 2019). A **Gramática Ativa 1** (Lidel, 2011) é a presentemente adotada na Faculdade de Letras da Universidade de Otava onde realizámos a nossa prática pedagógica, pelo que familiarizarmo-nos com o seu conteúdo se revelou de particular importância.

Como podemos verificar pelos títulos, estas gramáticas, ao destinarem-se a aprendentes de Português como Língua Estrangeira, anunciam os níveis de proficiência dos aprendentes-alvo, determinados pelo mesmo documento orientador QERCL – Quadro Europeu de Referência das Línguas (Conselho da Europa, 2001)<sup>4</sup> –, enquadrando o seu conteúdo nas diretrizes nele incluídas, não só quanto à escala de níveis de aprendizagem, como também quanto aos domínios e competências necessários para a certificação de proficiência linguística numa língua não materna. No caso específico do nosso trabalho, detivemo-nos na observação de gramáticas que se dirigiam a aprendentes dos níveis de iniciação e elementar (A1 e A2), uma vez que estes são os níveis adequados ao público-alvo da nossa prática profissional. A gramática da Porto Editora refere, ainda, a orientação do QuaREPE em 2011 e do Referencial Camões PLE em 2017, documentos inspirados no QERCL, mas orientados para a especificidade da aprendizagem da língua portuguesa como Língua Estrangeira ou Língua Segunda.<sup>5</sup>

Nas páginas do QERCL e nos outros dois documentos, no que ao PPS e ao PI diz respeito, ocorrem referências, relativamente esporádicas, a formas de expressão da temporalidade: localização de uma situação através de unidades como “milénio, século, década” (QuaREPE, 2011) e adjuntos temporais como “na semana passada” (QERCL, 2001). Na caracterização dos níveis de proficiência, ambos os documentos também mencionam, embora sem particularizar, a capacidade para usar corretamente os tempos verbais.

O Referencial Camões PLE (2017) organiza os conteúdos correspondentes a cada um dos estádios da interlíngua (A1-C2) em vários inventários e funções. No nível A1 surgem o PPS e o PI em momentos distintos, enquanto em A2 se emparelham, por contraste, associando-se, ao primeiro, uma “ação passada, completamente concluída” e, ao segundo, a “descrição do que, no passado, era presente”, juntamente com “ações habituais” e “ações simultâneas”, i.e., “ações que estavam a decorrer quando outras aconteceram” no passado. O inventário relativo aos conteúdos previstos para este grau de proficiência confronta ainda o uso da perífrase *estar a + infinitivo* no PPS e no PI, como uma “ação contínua num

<sup>4</sup> Em 2018, o QERCL foi atualizado com um volume que alarga os descritores, mas não altera os níveis de proficiência como aqui se apresentam.

<sup>5</sup> Esta nomenclatura apenas surge na gramática da Lidel (2011) e não cabe no âmbito deste trabalho discutir a sua distinção, uma vez que na prática letiva ela não se manifesta, i.e., os materiais didáticos são os mesmos para aprendentes de PLE ou para PLS. O mesmo sucede com a nomenclatura de PLE e PLNM, esta última utilizada pela gramática da Porto Editora, de 2017, sendo uma diferenciação irrelevante no âmbito do nosso trabalho, até porque, como veremos, (também) não implica alteração na abordagem dos conteúdos linguísticos.

momento delimitado do passado” versus uma “ação em progresso num momento preciso do passado, simultânea ou não de outra ação”, respetivamente.

Os tempos verbais em análise (PPS e PI do Indicativo) são relevantes no âmbito de funções como “transmitir e trocar informação”, instituindo relações de carácter “temporal”, e/ou de “causa e finalidade”, “expressar desejos e emoções” e “expressar preferências, emoções e estados de ânimo”. Já para o PI, podemos incluir as funções usadas na interação social (“interagir socialmente”), nomeadamente nas “intervenções recorrentes de cortesia em trocas sociais”.

Todas estas indicações, prementes para a organização de materiais instrucionais, são plasmadas nas gramáticas de PLE, verificando-se o respeito e a fidelidade à nomenclatura e valores das de referência para o PE. No entanto, estas recorrem a uma metalinguagem ajustada ao público a que se destinam. Tratando-se de material didático, para além da consulta à estrutura da matéria linguística – no nosso caso, apresentação da morfologia e dos usos e valores semânticos dos tempos verbais PPS e PI do Indicativo –, contemplam espaço para a prática das estruturas, com exercícios dirigidos e orientados a partir de exemplos dados.

Vejamos em detalhe, então, como se organizam as gramáticas, no que se refere às diferenças aspetuais entre o PPS e o PI do Indicativo. Da observação realizada (Anexo II), podemos concluir que não há diferenças significativas entre as gramáticas revistas, ainda que cada uma dê destaque diferente aos conteúdos (apresentando-os por ordem diversa, por exemplo) e que a mais recente (de 2019) utilize uma terminologia linguística mais aproximada daquela utilizada nas gramáticas de referência para o PE, mormente para destrinçar os usos dos dois tempos em discussão.

Nas três gramáticas supranomeadas, o PPS do Indicativo é apresentado para descrever “factos concluídos no passado”, “antes do tempo da fala” e associa-se a diversos adjuntos temporais como “já”, “ainda não”, “ontem”, “anteontem”, “na semana passada”, “há quinze dias”, entre outros. Apenas na gramática da Porto Editora (2019) se alude ao uso informal na oralidade do PPS<sup>6</sup>, denunciando uma abordagem explícita da sociolinguística ausente nas anteriores. Em relação à morfologia, todas incluem quadros-síntese de verbos regulares e irregulares (ainda que a gramática da Porto Editora remeta a conjugação dos verbos irregulares para consulta dos “Anexos”, no final da obra, preferindo sublinhar a formação do tempo verbal), sendo que a escolha dos verbos irregulares coincide, sendo praticamente os mesmos.

Quanto ao PI do Indicativo, segue-se o mesmo critério, apresentando, primeiramente, a morfologia de verbos regulares nas diferentes conjugações e irregulares (*ser, ter, ver, vir, pôr* nas gramáticas da Texto, 2007 e Lidel, 2011, e *ser, ter, haver, fazer* na gramática da Porto Ed., 2019), destacando o uso de *costumar a + Infinitivo* para sublinhar o “aspeto frequentativo” das ações habituais

---

<sup>6</sup> Na página 72, pode ler-se: “No registo oral e informal, o pretérito perfeito simples para referir uma ação futura anterior a outra também futura. Ex.: *Quando chegares a casa, já eu fui para a cama.*” (Ferreira et al., 2019: 72).

e repetidas neste passado. Elencam-se os diversos usos para este nível de proficiência, a saber: indicar (i) a idade e as horas, estando igualmente associado a (ii) um “passado durativo” e respetivos marcadores temporais, instituindo a dicotomia passado/presente com *antigamente, dantes, antes, noutros* tempos por oposição a *agora*; ou (iii) a um “passado com frequência habitual”, coocorrendo com os respetivos marcadores temporais: *sempre, nunca, todos os dias, todas as semanas, frequentemente*. Realça-se, ainda, a propensão deste tempo para (iv) o texto descritivo e ainda o seu uso como (v) “Imperfeito de cortesia”, para fazer pedidos, expressar desejos e preferências. Finalmente, apresenta-se, contrastivamente e do ponto de vista aspetual, o uso do PPS e do PI em (vi) frases com orações subordinadas adverbiais temporais, introduzidas pelas conjunções *quando* ou *enquanto*.

Em jeito de epílogo, pudemos averiguar que as gramáticas para PLE simplificam a abordagem das gramáticas de PE, recorrendo a uma metalinguagem adequada para os aprendentes dos níveis de proficiência A1 e A2, especialmente nos seguintes aspetos:

a) a distinção privilegiada entre PPS e PI do Indicativo prende-se com conclusão ou não da situação descrita pelo verbo;

b) todas apresentam valores temporais, nomeadamente em relação à anterioridade do tempo a que se refere a situação (Raposo et al., 2013);

c) as oposições estabelecidas entre o PPS e o PI veiculam valores semânticos assentes nas dicotomias aspetuais relativas à dinâmica e à ausência da mesma (eventos vs. estados, respetivamente), mencionando a sua duração e frequência (Oliveira et al., 2003), mas sem distribuir os verbos télicos ou atélicos;

d) os valores aspetuais do PI do indicativo sublinhados são os valores de “imperfeito frequentativo” (Cunha & Cintra, 1992) e o imperfeito de cortesia, abordados por todas as gramáticas.

Cruzando as conceções fornecidas pelas gramáticas e as diretrizes providas dos documentos orientadores para o ensino de Português como Língua Estrangeira, podemos sistematizar o quadro teórico-didático do PPS e do PI do Indicativo para os níveis de proficiência A1/A2 (de acordo com a classificação do QERCL) da seguinte forma (Tabela 5):

Tempos	Pretérito Perfeito Simples	Pretérito Imperfeito
<b>Morfologia</b>	Verbos regulares nas diferentes conjugações Verbos irregulares: cair/dar/dizer/fazer/haver/trazer/poder/pôr querer/saber/sair/ser/ter/ver/vir	Verbos regulares tema em <i>a, e e i</i> Verbos irregulares: ser/ter/ver/vir/ir/poder/pôr/querer
<b>Usos</b>	* Descrição de <b>eventos</b> concluídos, num determinado/delimitado momento do passado; ** Descrição de <b>estados</b> verificados num definido/delimitado período do passado que já não se confirmam.	* Descrição de <b>eventos</b> repetidos, frequentes ou rotineiros no passado) <i>imperfeito frequentativo</i> ** Descrição de <b>estados</b> no passado (duráveis ou temporários); *** Referência à idade/horas no passado; **** Formulação de pedidos <i>imperfeito de cortesia</i> .
<b>Expressões</b>	* datas/ <i>ontem à noite/ a semana passada há... anos</i> ** <i>durante ... tempo ainda não</i>	<i>Antigamente</i> <i>Dantes</i>

Tabela 5. PPS /PI (A1/A2)

### 2.3. O PPS e o PI do Indicativo nos manuais para o nível A1

#### FICHA TÉCNICA:

Manuais e autores: **Português XXI 1** (Ana Tavares, 2012 – Nova Edição)

**Português em Foco 1** (Luísa Coelho & Carla Oliveira, 2015)

**Passaporte para Português 1** (Robert Kuzka & José Pascoal, 2016)

Níveis de Proficiência: A1/A2

Editora: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Materiais instrucionais: Livro do Professor, Livro do Aluno, CD áudio, Caderno de Exercícios (com correção)

Curso(s) de 120 horas por nível: contempla trabalho em sala de aula e trabalho autónomo do aluno.

Analisemos, agora, as propostas didáticas apresentadas pelos manuais da Lidel<sup>7</sup>, editora em Portugal que se tem dedicado à publicação de materiais instrucionais para aprendentes de Português como Língua Estrangeira, destinados “a um público adolescente e adulto heterogéneo, que tenha como objetivo aprender a língua de forma ativa e participativa” (Tavares, 2012). Serão alvo de análise aqueles que contemplam os níveis de Iniciação (A1) e Elementar (A2), uma vez que é nestes que se encontra

<sup>7</sup> Outras editoras, como a Porto Editora, por exemplo, também publicam manuais para o mercado português, mas os exemplares a que tivemos acesso para o nível A1 revelaram-se demasiado infantis, uma vez que se destinam essencialmente a alunos do ensino básico, pelo que optámos por analisar aqueles que se revelaram mais populares ao longo da última década e que estão mais de acordo com o público a que ministramos as aulas supervisionadas. Aliás, o manual **Português XXI 1** é o adotado na Faculdade de Letras da Universidade de Otava para o curso POR1904.

prevista a aprendizagem do conteúdo gramatical em foco no nosso estudo – morfologia(s) e uso(s) dos Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Imperfeito do Indicativo (cf. Ficha Técnica supra).

Na generalidade, os manuais foram elaborados por autores portugueses e contêm programas organizados por unidades, destacando-se a cada três (ou quatro) lecionadas<sup>8</sup>, uma de revisão e consolidação dos conteúdos abordados. No manual de 2012, as unidades são apresentadas com os conteúdos (lexicais, gramaticais e fonéticos) a lecionar e são compostas por textos (diálogos, textos descritivos, narrativos), exercícios de interpretação textual (escolha múltipla, correspondência, produção escrita de questões e/ou respostas), exercícios de compreensão/produção oral, acompanhados de indicações escritas, exercícios gramaticais (precedidos de *input* explícito e alternados com produção oral para consolidação e/ou audição de textos e preenchimento de espaços), fonética (exercícios de audição e repetição) e terminam com num apêndice gramatical.

Coelho & Oliveira (2015) especificam que o manual editado se dirige a “um público muito diversificado, adolescente ou adulto, europeu ou de outros continentes”, concebido, elaborado e organizado em unidades didáticas dispostas por temas, “em diálogos vivos e naturais, [que] têm por objetivo promover a aprendizagem em situações de comunicação tanto quanto possível reais”. Para as estruturas gramaticais, intenta-se “uma progressão lógica e sistematizada, do mais simples para o mais complexo, adequando-se ao desenvolvimento das capacidades comunicativas”, com o objetivo de proporcionar ao aprendente “a aquisição de conhecimentos linguísticos necessários [no domínio das 4 competências: compreensão e expressão oral, leitura e expressão escrita] que lhe permitirão obter com sucesso o Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE), nível 1” (Coelho & Oliveira, 2015).

As primeiras páginas apresentam a organização do manual: textos escritos, atos de fala, aspetos gramaticais (regras e exercícios), exercícios de compreensão e expressão oral, e exercícios de pronúncia e prosódia, normalmente pela seguinte ordem: textos A, B, C; D ou mais (escritos ou para ouvir), gramática, exercícios (incluindo de audição) e oralidade; todas as unidades terminam com um “Teste de revisão”. Este manual de 2015 atribui particular atenção aos aspetos gramaticais, apresentando (i) uma abordagem comunicativa através da explicitação de conteúdos gramaticais utilizados em contextos comunicativos, funcionando como “instrumento para uma comunicação correta”; (ii) uma progressão de acordo com a prevista para cada uma das unidades, ao longo das quais existem “exercícios para praticar as regras que são ensinadas” e (iii) exercícios de consolidação para aplicar as regras aprendidas em novas situações.

Kuzka & Pascoal (2016), recriando a aprendizagem como uma “viagem”, produzem um manual que organiza, a cada quatro unidades, páginas destinadas à execução de exercícios de gramática

---

<sup>8</sup> Este número varia de manual para manual; o de 2015 contempla um teste de revisão, promovendo a monitorização, por parte do aluno, da sua progressão, podendo este autoavaliar o seu desempenho.

para consolidação (disponibilizando as soluções, no final do livro), necessária para a aquisição de um “visto” que permita aos alunos avançar para as unidades seguintes. Este último e mais recente instrumento de trabalho para professores e alunos que analisaremos fornece, no final da última unidade, material didático para “Atividades de Comunicação”, “Tabelas Gramaticais” e “Regências Verbais”, seguidas de páginas dedicadas aos exercícios de oralidade. A estrutura das unidades (40, no total) é idêntica ao longo do manual, revelando uma preocupação estética, muito apelativa para os aprendentes, muito útil para o processo de aprendizagem, indicando o caminho pedagógico a percorrer.

Em relação à abordagem pedagógico-didática sobre os tempos verbais do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Imperfeito (PI) do Indicativo, passemos em revista a forma como cada um dos manuais os apresenta.

No manual **Português XXI 1** (2012<sup>9</sup> – Nova Edição, Livro do Aluno, Nível A1), verificamos, em primeiro lugar, uma disparidade no número de unidades atribuídas ao PPS e ao PI (à semelhança, aliás, do que vamos encontrar no manual de 2016): das quatro unidades dedicadas a estes tempos, três destinam-se ao estudo do PPS e apenas uma ao do PI.

Também aqui, tal como nos outros manuais, estas estruturas gramaticais são remetidas para o fim do curso – no caso deste primeiro manual, correspondendo às últimas unidades lecionadas, a 8, 9, 10 e 12. Os diferentes usos do PPS são distribuídos pelas unidades: “falar sobre acontecimentos passados” (unidade 8); “falar de ações passadas” (9); “relatar factos passados, presentes e futuros/ falar de experiências” (10). Na unidade 8 (pp. 129-142) são exploradas as áreas lexicais relativas a hábitos e ações relacionadas com o passado, associadas a expressões adverbiais de tempo como *já, ainda não, nunca*; é apresentada a morfologia e flexão verbal dos verbos irregulares *ser, ir, estar e ter* e a dos verbos regulares de temas em *-a (falar, telefonar, acabar), -e (compreender, correr, beber)* e de tema em *-i (sentir, ouvir e repetir)*. Por sua vez, a unidade 9 (pp.143-154) expande a aprendizagem aos verbos irregulares *dar, dizer, fazer, trazer, ver, conseguir, saber, poder, pôr*. A última unidade dedicada ao PPS (pp.163-172) inclui a morfologia e flexão verbal dos verbos irregulares *haver, saber, poder, querer* para serem aplicados na descrição de situações no passado, de experiências de vida e/ou relatos biográficos. Quanto ao PI, este é anunciado pela (única) unidade 12 (pp.185-194) sob a temática “Quando eu era criança”, remetendo o seu uso (exclusivamente) para “descrever ações habituais no passado”, auxiliados por marcadores temporais como *antigamente e dantes*, por oposição a *agora + Presente do Indicativo*. Inclui um quadro-

---

<sup>9</sup> No mesmo ano, a editora lança o manual *Aprender Português 1: curso inicial de língua portuguesa para estrangeiros (A1/A2)*. Segundo a análise de Tiago Loureiro (2021), “este começa por introduzir o PPS, relacionando-o com “ações pontuais no passado” e com adjuntos temporais típicos como “ontem, anteontem, na semana passada, (...), há dois anos” (Oliveira et al., 2012: 108-112). Quanto ao PI, este é apresentado mais tarde, no contexto da expressão da cortesia, e, por último, no contexto das estruturas relativas à indicação de idade e horas e às ações habituais no passado. Segundo Loureiro, “[o]s exercícios geralmente não exigem qualquer contraste aspetual, pedindo-se ao aluno que selecione exclusivamente o PP ou o PI” (Loureiro, 2021: 44-45).

síntese com os morfemas de P-N para os verbos das primeira conjugação em *-ar* e segunda e terceira conjugações, respetivamente em *-er* e *-ir*, para serem aplicados, de seguida, com os verbos *andar, passar, usar, comer, fazer, ler, ir, preferir* e *ouvir*.

Já no manual **Português em Foco 1** (2015), das 20 unidades totais do manual, quatro são dedicadas ao estudo dos tempos do passado, duas para cada um – unidades 11, 12, 13 e 19 –, iniciando-se a abordagem pelo PPS do Indicativo. Na introdução do manual, são apresentados os usos do PPS, como sendo indicado para “descrever uma sequência de ações no passado; ter noção do passado pontual; responder a perguntas relacionadas com ações pontuais do passado” (unidade 11) e para “falar sobre atividades pontuais no passado” (Unidade 12). O objetivo do uso do PI é circunscrito a “fazer uma sugestão” na unidade 13 e alargado para “falar das horas e da idade” e de “ações habituais” no passado, na unidade 19. É aquando da descrição das unidades 11 e 12 (pp. 127-148) que se define o carácter “pontual” do passado do PPS como “ação que começa e acaba no passado”, muitas vezes associado a adjuntos temporais como “ontem, anteontem; na semana passada, no mês/ano passado; em janeiro (passado); em 2014; no verão (passado), hoje de manhã / tarde”. Na unidade 12, expõe-se a estrutura do verbo *começar* (PPS)+ *a* (preposição) + *infinitivo* para indicar “o início de uma ação com realização no passado”. É abordada a morfologia de verbos regulares e irregulares *ser, ir, estar, ter*.

As unidades 13 (pp. 149-162) e 19 (pp.211-220) abarcam o Pretérito Imperfeito do Indicativo nos seus diversos usos. Na unidade 13, para além de se recuperar a morfologia dos verbos irregulares *trazer, poder, vir, ver* no PPS, é apresentado o PI como “Imperfeito de Cortesia”, “usado para exprimir desejo, gosto, preferência, vontade e fazer sugestões no presente ou no futuro (...)”, com a indicação de que, nestes casos, “também se pode usar o Presente do Indicativo: Podíamos visitar a igreja. = Podemos ir ao teatro. / Preferia comida Italiana. = Prefiro comida portuguesa” (p. 153).

Na unidade 19, “Eu costumava acreditar no Pai Natal” (pp.211-220), a definição do PI surge a partir de um texto que serve de estímulo para destrinçar os valores aspetuais ainda não a florados, como o seu uso para descrever (i) “ações habituais: Costumávamos passar o Natal em casa dos avós”; (ii) “ações durativas: A casa tinha um grande jardim”; (iii) “ações frequentativas: Andávamos sempre de bicicleta”; e (iv) localizar “acontecimentos no início de uma narração: A porta estava aberta. Entrei cautelosamente e acendi a luz” (p. 214). As construções relativas à indicação de idade e horas e os advérbios *dantes* e *antigamente* também são indicadas como habitualmente utilizadas em frases com o verbo no PI.

Somos chegados à apreciação da mais recente publicação (das três aqui analisadas), o manual **Passaporte para Português 1** (2016). Em relação ao PPS (6 unidades), PI (2 unidades, sendo que uma é para o uso simultâneo de PPS e PI) e seus usos, o manual reserva para o final o total de 8 unidades (da 29 à 38, com exceção das unidades 33 e 35) para esta estrutura gramatical. O tópico vai sendo tratado da forma mais simples para a mais complexa, dos verbos regulares para os irregulares, do PPS para o PI, e

com usos de um e de outro, acrescido dos usos emparelhados do PPS com o Presente do Indicativo (unidades 29 e 34) e com o PI (unidade 38).

Em todas as unidades são privilegiados os contextos comunicativos definidos e estes são acompanhados por exercícios de produção escrita e oral. Destacam-se duas unidades-revisão: as 32 e 36. A unidade 32 inclui a morfologia do verbo *dar* e apresenta exercícios de consolidação das unidades 29 a 31 (pp. 178 -181), com enfoque nos verbos regulares (*falar, fechar, lavar, acabar, comer, partir*) e irregulares (*dar, estar, ter, ser, fazer, ir*). A prática da oralidade em contexto de comunicação é sublinhada pela rubrica “Português em ação”, neste caso numa loja de roupa (pp.182-183). Na unidade 36, acrescenta-se o estudo dos verbos *saber, poder* e *haver* e apresentam-se exercícios com as perguntas com “quando foi a última vez que...?” e “como é que souberam...?”. Esta unidade contempla ainda exercícios de revisão dos conteúdos das unidades 33 a 35 (pp. 200-205): PPS e Presente do Indicativo dos verbos *vestir, despir* e *doer*; PPS dos verbos *dizer, vir, pôr, trazer, querer, saber, poder* e *haver*.

Os usos destes tempos verbais são objetivados especificamente e inseridos nos conteúdos relativos à comunicação: “descrever ações do passado e momentos marcantes da vida” (unidade 29); “relatar” (30) e “perguntar e informar sobre experiências” (31); “perguntar e informar sobre o estado de saúde, dar conselhos a um doente” (34); “descrever estados e ações durativas ou habituais do passado” (37); “descrever estados emocionais/ relatar ações no passado” (38).

Como podemos aferir, este é o manual que mais unidades dedica a estes tópicos gramaticais, dando enfoque ao uso contrastivo, paralelo ou simultâneo com outros tempos verbais, nomeadamente com o Presente do Indicativo, e entre o PPS e o PI, não esquecendo tarefas orientadas no sentido de identificar o infinitivo dos verbos, quando estes se apresentam flexionados. É, também, o manual que mais investe no *input* oral, incluindo a audição de textos diversificados, e que, em termos do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), apresenta múltiplas e diferenciadas tarefas, orais e escritas, promovendo tanto o trabalho autónomo e individual como o de interpares e coletivo.

Observados à luz das conceções da didática contemporânea, estes manuais escolares espelham um tipo de tarefas que materializam o foco da aquisição de competências linguísticas na sua forma explícita – *focus on form* (Long, 1991) –, mas também de competências comunicativas significativas – *focus on meaning* – da Língua Estrangeira (LE), integrando, sempre que possível, *target-tasks* que espelhem uma abordagem natural, contextualizada e aproximada ao mundo real. As estratégias a utilizar com os alunos revelam assentar numa abordagem *focus on form instruction* dedutiva (Brown, 2001) e explícita, partindo de explicações dos aspetos formais – quer através da audição de frases exemplares, quer do registo em quadros-síntese (estratégias verificáveis em qualquer dos manuais revistos) – para a prática. Aliás, os exercícios dedicados à Gramática, quando comparados com os exercícios de ativação de competências (Compreensão Oral, Produção Oral, Compreensão Escrita e Produção Escrita), são aqueles que merecem maior destaque em todos os manuais. Registe-se, no

entanto, que o manual de 2016 confirma a tendência (atual) para a valorização comunicativa nos domínios oral e escrito, aproximando-se de abordagens mais indutivas e implícitas da gramática (através da compreensão de textos de diferentes tipologias), sem descurar a sistematização formal das estruturas gramaticais.

Os manuais observados apresentam, portanto, abordagens pedagógicas baseadas em tarefas – *tasked-based learning and teaching* (Ellis, 2014). Este modelo solicita aos aprendentes de LE o cumprimento de diferentes tarefas (*tasks*), oferecendo contextos para o uso autêntico da língua. Uma tarefa, segundo Ellis (2014), requer o enfoque primário no significado para que, quando os aprendentes a cumprem, estes usem os seus próprios recursos linguísticos, sendo encorajados a cumprir as tarefas linguísticas como “language user” em vez de como “language learner”. As tarefas podem ser “input-based” ou “output-based”, tendo objetivos e implicações diferentes, como o autor esclarece:

“Input-based tasks are based on the assumption that learners will pick up new linguistic forms through exposure to the input (oral or written) providing that (1) they are able to comprehend the input and (2) they notice the new forms. Input-based tasks can be used to help students acquire new grammatical structures. Output-based tasks aim to elicit production of the target structures. They are best suited to helping learners obtain greater control of grammatical structures that they have partially acquired but are not yet using with a high level of accuracy.”  
(Ellis: 2014: 14)

Concordaremos que os manuais analisados assentam na criação de tarefas favoráveis ao envolvimento dos alunos nas atividades de *input* (como as de audição e leitura, particularmente vantajosas para aprendentes dos níveis de proficiência a que estes instrumentos pedagógicos se destinam), organizadas por tópicos, recorrendo, sempre que possível, a materiais autênticos. Pretende-se, deste modo, que os aprendentes adquiram e desenvolvam competências comunicativas, treinadas em contextos que espelhem situações da vida real, como sustentam os princípios metodológicos da abordagem comunicativa no ELBT. Porém, as tarefas de *output* parecem-nos escassas (e, quando existem) e repetitivas, porquanto reiteram a mesma estratégia didática: a produção é o término de uma viagem que começa quase sempre com a apresentação e a prática de estruturas gramaticais, numa “posição de interface forte” (Castro, 2015) .<sup>10</sup> Por outro lado, as tarefas orientadas para o *output* carecem de autenticidade e de relação com a vida real e destinam-se, na sua esmagadora maioria, à manipulação

---

<sup>10</sup> Os programas nomenclais-funcionais inscritos em documentos orientadores (como é o caso do Referencial de Camões PLE (2017)) não conseguiram, na opinião de autores como Ellis, ultrapassar este problema, uma vez que uma determinada noção ou função não constitui uma “unidade de aquisição” mais plausível do que a de uma estrutura gramatical. Argumenta-se ter se tratado apenas da passagem de um programa estrutural para um nomenclal-funcional que não envolveu uma mudança de pensamento significativo, ainda que admitam (Ellis e outros) ter facilitado a conceção de programas baseados nas necessidades dos estudantes de línguas estrangeiras.

e/ou escolha da informação: exercícios de repetição, completar frases, fazer correspondências. A estrutura das unidades nos manuais reflete uma herança estruturalista, do um modelo behaviorista, condicionando o comportamento através de estímulo- resposta, da ex(im)posição teórica para a prática, com excesso de peso em atividades focadas na(s) forma(s). O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas sintetiza:

“Para que uma **tarefa comunicativa** se realize com êxito, é necessário selecionar, equilibrar, ativar e coordenar as componentes adequadas de **todas as competências necessárias** para o planeamento, a execução, o controlo/avaliação e (quando necessário) a remediação da tarefa, a fim de realizar com êxito a intenção comunicativa. As estratégias (gerais e comunicativas) são um elo vital entre as diferentes competências (inatas ou adquiridas) que o aprendente possui e a execução com êxito da tarefa.” (QECRL, 2001: 220) [sublinhado nosso]

Apesar de o esforço por tornar os manuais mais ricos em propostas didáticas para as diversas competências, verificámos que estas pecam por serem repetitivas, com modelos de exercícios formais (preenchimento de espaços, escolha múltipla, respostas curtas), usando as mesmas estratégias metodológicas, tanto para o PPS como para o PI do Indicativo, com muito mais unidades programáticas destinadas ao PPS do que ao PI. Seguem uma tendência atual para o ensino da gramática em contexto comunicativo – ainda que faltem propostas de tarefas de *output* vocacionadas para essa aplicação, como a produção de frases ou textos de diversas tipologias, subordinados a temas ou não.

Muitos especialistas da área têm discutido *se e como* (é que) uma tal abordagem – mais dedutiva que indutiva, mais repetitiva que criativa, mais focada na forma do que no significado – tem contribuído para a aquisição [e de que forma] destes (e de outros) conteúdos programáticos de uma língua estrangeira; outra questão é se estes recursos didáticos colocados à disposição dos professores os têm verdadeiramente auxiliado na desafiante tarefa de ensinar (especificamente) conteúdos gramaticais.<sup>11</sup> Não tendo nós encontrado estudos que respondam inequivocamente a estas questões<sup>12</sup>, procurámos inteirar-nos de outros que foram realizados para elencar as dificuldades manifestadas pelos aprendentes de PLE, mormente na aquisição das estruturas gramaticais em análise – PPS e PI do Indicativo.

No próximo capítulo, que encerra a primeira parte deste Relatório Final, deter-nos-emos, ainda que sumariamente, em (cinco) estudos realizados entre os anos de 2010 e 2019, por investigadores em universidades portuguesas, com aprendentes de PLE em imersão. Apresentaremos os resultados neles

<sup>11</sup> Carecho *et al.* levantam a possibilidade de os erros dos alunos “também ser causados pelas atividades e materiais usados pelos professores”, embora assumam a dificuldade em comprovar esta hipótese (Carecho et al., 2019: 71). Aprofundaremos este assunto no próximo capítulo (3.) deste relatório.

<sup>12</sup> No próximo capítulo incluiremos algumas considerações críticas em relação aos manuais e procedimentos e a sua (alegada) relação com os resultados de aprendizagem nestes domínios gramaticais.

---

contidos, tanto em relação às dificuldades diagnosticadas na aquisição e uso do PPS e do PI do Indicativo, como às intervenções pedagógicas efetuadas e respetivos efeitos (quando verificados) na aprendizagem. Este processo levar-nos-á a discutir, ainda, as conclusões e as sugestões metodológicas enunciadas por estes estudos, no sentido de colmatar as dificuldades detetadas.

### Capítulo 3.

#### **Aquisição/aprendizagem do PPS e do PI por aprendentes de diferentes Línguas Maternas: estado da arte**

Na segunda década do século XXI, foram realizados estudos sobre as dificuldades de aprendizagem do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Imperfeito do Indicativo por parte de aprendentes de PLE. Aqueles de que daremos conta neste capítulo dizem respeito a estudos-caso levados a cabo com alunos em imersão, i.e., expostos a *input* da LP em contexto formal, em Portugal, tratando-se de investigações que envolveram, sobretudo, estudantes estrangeiros das universidades de Aveiro, Coimbra, Lisboa e Porto, entre os anos de 2010 e 2019. Tiveram como objetivos primordiais mapear as dificuldades na aquisição/aprendizagem das formas morfológicas e dos usos dos PPS e PI do Indicativo, identificar os tipos de erro e sugerir estratégias de abordagem pedagógico-didática que colmatassem os constrangimentos detetados. A convicção dos autores – Ana Fonseca (UNL), Liliana Gonçalves (FLUP), Aroan Yang (FLUP), Li Yiwen (UA) e Judite Carecho e outras (UC)– conduziu, face aos resultados obtidos, a análises e sugestões didáticas que visam contribuir para uma aprendizagem efetiva de conteúdos gramaticais tão desafiantes como a morfologia, os usos e valores do PPS e do PI do Indicativo no Português Europeu (PE).

Este conjunto de trabalhos agora em análise revelou-se particularmente profícuo, uma vez que foram investigações que abrangeram públicos-alvo heterogéneos, tanto com aprendentes de uma só língua materna (LM) – Crioulo Cabo-Verdiano (CCV), no caso do estudo de Fonseca (2010) ou LM Chinesa, nos casos dos estudos de Gonçalves (2011) e Yang e Yiwen (ambos de 2019) –, como com aprendentes com diferentes LM (Carecho et al., 2019)<sup>13</sup>. Em relação aos níveis de proficiência avaliados, também aqui se verificou diversidade, abrangendo quase todos os níveis possíveis – de A1 a C1. Com exceção da investigação de Fonseca (2010), realizada com alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico em Lisboa, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, todos os aprendentes incluídos nos restantes estudos tinham idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos, frequentando o ensino superior, em intercâmbio ou em mestrados, em Portugal, nas universidades de Coimbra, Lisboa e Porto; um dado comum em todas as investigações é que a maioria dos participantes é do sexo feminino (em média, mais de 80%).

Em termos de metodologia de investigação, recolheram-se dados, através da aplicação de diferentes recursos, para se elencarem as dificuldades no uso dos PPS e PI do Indicativo: teste (escrito) com exercícios de diferentes tipologias (como em Fonseca, 2011, e em Yang, 2019), inquérito (Yiwen,

---

<sup>13</sup> Estas investigadoras analisaram 118 textos produzidos por alunos da FLUC, durante os anos de 2015-2019, falantes de 16 LM diferentes, destacando-se as com maior expressividade: mandarim (64), coreano (14), inglês (12), japonês (6) e russo (4).

2019) e produção de textos escritos<sup>14</sup> (Gonçalves, 2011, e Carecho et al., 2019). No caso do inquérito administrado por Yiwen (2019), este incluía uma secção dedicada à caracterização do público-alvo, uma vez que os 78 alunos indagados foram divididos em três grupos, consoante o curso que faziam em Portugal, tendo-se verificado uma correspondência em relação ao tempo de estadia no país e o tempo de aprendizagem de LP<sup>15</sup> – característica que, segundo a autora, pode ter influenciado os resultados dos exercícios nas restantes secções do inquérito: “à medida que a duração da aprendizagem e o tempo de estadia em Portugal aumentam, os inquiridos têm uma compreensão cada vez melhor dos empregos dos tempos verbais em análise e, por essa razão, cometem menos erros na sua aplicação” (Yiwen, 2019:60).

Independentemente dos (diferentes) processos de recolha de dados utilizados, os estudos identificaram dificuldades análogas, no que aos níveis de iniciação (A1 e A2) diz respeito. Na generalidade, os aprendentes revelaram dificuldades na utilização da morfologia tanto do PPS como do PI do Indicativo, ainda que todos os estudos tenham exposto maiores carências na aquisição de propriedades formais e semânticas do PI do Indicativo. Os alunos reconhecem e aplicam o tempo verbal (PI), sobre tudo quando as frases lacunares a preencher são acompanhadas de advérbios de tempo como *antigamente* (Yiwen, 2019), mas revelam dificuldades na aplicação em contexto comunicativo alargado – na produção de frases e/ou texto. Quando a produção escrita implicou tarefas de redação livre (ainda que subordinada a um tema), os textos avaliados revelaram três tipos de erros frequentes – o emprego do PI em vez do PPS, o uso do PPS em contexto de PI e o uso do Presente do Indicativo em vez do PPS ou do PI (Carecho et al., 2019). As orações subordinadas temporais também se verificaram de uso complexo, uma vez que “os alunos desconhecem a regra que determina que, nas orações subordinadas adverbiais temporais introduzidas por “quando” que referem um facto passado imediatamente antes (ou a seguir) de outro também passado, se usa o tempo Pretérito Perfeito Simples” (Yiwen, 2019:42). O estudo de Yang (2019) corrobora estas dificuldades, uma vez que, “segundo os resultados do teste diagnóstico, os estudantes apresentam mais dificuldades nas seguintes áreas em relação do uso do PPS e do PI: 1) emprego do PI em frases simples, especialmente a leitura habitual que o PI veicula e a aplicação do PI a diferentes estados e eventos; 2) combinação do PPS e do PI na expressão da sequência temporal e da leitura habitual em frases temporais com “quando”; 3) emprego do PPS e do PI nas frases completivas em que não ocorre a

---

<sup>14</sup> Os dados apresentados no trabalho da investigadora Liliana Gonçalves foram “obtidos através de um pequeno e informal estudo” realizado “quase no final do 2º semestre do ano letivo de 2009/2010” (Fonseca, 2011:53). Esse estudo incluiu a realização de tarefas de CO e CE propostas pelo manual adotado, **Português XXI**, Livro do Aluno 1 e Caderno de Exercícios 2 (Lidel Ed., 2004).

<sup>15</sup> Esclarece a autora: “Quanto à duração da aprendizagem de português, os inquiridos do grupo A aprendem português há 2.25 anos em média, os inquiridos do grupo B aprendem há 3.5 anos em média, os inquiridos do grupo C aprendem português já há 4.5 anos em média. Com respeito ao tempo da estadia em Portugal, os inquiridos do grupo A estão em Portugal durante 4 meses em média; os inquiridos do grupo B estão em Portugal por 1.5 anos em média; já os inquiridos do grupo C estão em Portugal por 2.5 anos em média” (Yiwen, 2019:60).

dependência temporal” (Yang, 2019: 126). Pontualmente, registou-se, ainda, o desconhecimento do uso do PI com as horas e do PPS na expressão *há + período de tempo* (Yiwen, 2019).

Naturalmente que todos os autores quiseram compreender os motivos subjacentes aos constrangimentos apontados pelas investigações, apontando duas ordens de razões que descreveremos, sumariamente. A primeira prender-se-á com os fenómenos que ocorrem aquando da aquisição da língua estrangeira: o distanciamento entre a gramática da LM e a gramática da língua-alvo (LA), nomeadamente (i) na forma como “os sistemas das duas línguas” realizam “a expressão da perfeitividade e imperfeitividade”, (ii) no registo da “marcação do Tempo e do Aspeto” (Yang: 219: 176), ou (iii) quando se verifica o caso “de os aprendentes usarem morfemas de Pretérito Perfeito e Imperfeito independentemente da distinção estativo/não estativo (...) [o que] pode indiciar que há aquisição de opções disponibilizadas pela G[ramática] U[niversal] e realizadas no Português que não estão presentes na L1 dos aprendentes” (Fonseca, 2010: 60)<sup>16</sup>. Por outro lado, os erros (ou desvios da norma) que ocorrem durante o processo de construção interlinguística manifestam ainda fenómenos de transferência (da L1 ou de outras L2, para a LA) e de sobregeneralização, esta última resultante do conhecimento prévio dos alunos de algumas regras da LA (Yang, 2019).

A segunda ordem de razões não assenta na diferença dos sistemas linguísticos – até porque o PPS e PI também se revelam de complexo uso para os utilizadores que têm o PE como a sua LM –, mas na percepção de que os materiais didáticos e os procedimentos usados pelo professor no trabalho gramatical (“nomeadamente ao nível da saliência de determinadas estruturas no *input*” (Yang, 2019:172)) podem interferir e condicionar a aquisição de estruturas gramaticais. Carecho et al. (2019) e Loureiro (2021) tecem fortes críticas à taxonomia usada para a definição de conceitos que manuais e gramáticas de PLE revelam, nomeadamente e de acordo com Loureiro (Loureiro, 2021: 99-100), em relação (i) à explicação de perfeitividade e imperfeitividade (faltando esclarecer sobre “que porções da situação (inicial, final e média) são focadas por cada uma”); (ii) à limitação num enfoque que condiciona “a seleção de ambos os tempos do passado com base em adjuntos temporais, que, com frequência, não podem ser associados de forma unívoca ao PP ou PI”; (iii) à “subalternização do aspeto situacional”, nunca se procedendo “a uma distinção explícita dos diferentes tipos de situações” (entre eventos [+dinâmico] e estados [-dinâmico]); (iv) ou a “formulações duvidosas<sup>17</sup> (...) atribuindo ao PI a sinalização de “ações durativas” no passado, que, na verdade, são estados (“A casa tinha um grande jardim”, por exemplo [cf. Coelho et al., 2015: 214])” (Loureiro, 2021: 99-100). Para colmatar estas omissões, os autores recomendam o uso

<sup>16</sup> A propósito da aquisição de PE por aprendentes de CCV, a autora pede que nos “Recordemos que o CCV e o Português diferem na forma como os traços se associam entre si (e nas suas realizações morfofonológicas) e na interação com a classe aspectual do verbo” (ibidem).

<sup>17</sup> Carecho et al. referem-se ao uso dos adjetivos “pontual” e “momentâneo” associados ao PPS, e “durativo” (como Loureiro) e “passado longínquo” associados ao PI. As autoras sugerem a utilização de “acontecimento único”, para realçar que “o PPS localiza situações que, podendo ser extensas, são concebidas como limitadas no tempo (...)” (Carecho et al., 2019: 83).

de uma linguagem explícita e concisa (Carecho et al., 2019), focando o ensino dos valores aspetuais do PPS e do PI do Indicativo, tendo em conta<sup>18</sup> a inclusão das especificidades ocultadas nos materiais instrucionais observados.

Em relação aos procedimentos usados pelos professores, os especialistas inclinam-se para recomendar uma abordagem indutiva, com “a posterior sistematização gramatical” que, para além de tornar a aula “mais atraente e diferente”, sustenta o ensino da gramática numa base comunicativo-funcional (Gonçalves, 2011: 69). A principal vantagem desta confluência entre a utilização de um método que promova *consciousness raising* seguido da sistematização explícita das estruturas gramaticais é convidar o aprendente a refletir sobre a própria língua e sobre a melhor maneira de a aprender (metacognição), conduzindo o aluno num processo de análise e descoberta, “tendo sempre em mente que a meta é o desenvolvimento na competência comunicativa” (Yang, 2019: 176). Por outro lado, os estudos apontam para a necessidade de produzir exercícios “que vão além do preenchimento de lacunas (e sobretudo do preenchimento de lacunas com indicação da forma verbal a usar, que só testam a competência metalinguística e formal)”, sugerindo que, “[p]ara treinarmos o uso destas formas verbais, os alunos precisam de formular frases e textos (...) [alargando os contextos comunicativos]. É certo que esses exercícios dão origem a dúvidas que mostram a complexidade da tarefa de aprender – e de ensinar – este tópico do PLE, mas esse espaço de reflexão é necessário e pode ser muito útil, sobretudo se apoiado por explicações adequadas do uso destas formas verbais.” (Carecho et al., 2019: 84).

Testemunho do supracitado, o trabalho realizado pelo investigador Aoran Yang (2019) inclui resultados de um pós-teste aplicado a 15 estudantes provenientes de Macau e a frequentar o nível B2 do Curso Anual de Português para Estudantes Universitários da FLUP. A realização desse teste concretizou-se após a implementação de um plano pedagógico, com o propósito de “ajudar os alunos a interpretar melhor o valor semântico do PPS e do PI em frases simples, em frases temporais com “quando” e em frases completivas” (Yang, 2019: 172), áreas reveladas como difíceis no/pelo teste diagnóstico com que se iniciou o projeto. Para tal, e durante 12 horas de lecionação, foram propostas atividades didáticas, a fim de “[v]erificar se a abordagem indutiva de base comunicativa na aprendizagem da gramática nas aulas de PLE, ainda que coadjuvada por outras metodologias, é um modelo eficaz de trabalho da gramática em sala de aula” (ibidem). Essas atividades consistiram em tarefas de *input* (oral e escrito), sempre que possível com material autêntico (textos de autores portugueses, por exemplo), seguidas de outras de

---

<sup>18</sup> Loureiro sistematiza: “(i) a semelhança [do PPS] com o presente, na medida em que ambos focam apenas a porção medial das situações; (ii) os contextos em que a perífrase estar a + infinitivo é admissível; (iii) a presença ou ausência, ao nível do aspeto situacional, de marcas de dinamicidade; (iv) nos casos em que ambos os tempos são admissíveis, a associação do PP a uma perspetiva exterior relacionada com o tempo da enunciação e a associação do PI a uma perspetiva interior relacionada com o tempo da situação” (...), não descurando “as dimensões narrativa e descritiva e as leituras episódica ou habitual, conotadas, respetivamente com o PP e o PI” (Loureiro, 2021: 100-101).

*output*<sup>19</sup> (oral e escrito), diversificando as estratégias de participação dos alunos – com trabalhos de pares e/ou grupos. No final das três unidades, os aprendentes responderam a um teste com uma estrutura igual à do diagnóstico – três grupos de exercícios com o PPS e o PI<sup>20</sup>. Os resultados “bastante satisfatórios” confirmaram a premissa: das abordagens utilizadas decorreu “globalmente uma melhoria não só em termos de diminuição global dos desvios, mas também o alargamento do tipo de construções usadas e o recurso a diferentes expressões adverbiais para usar de forma correta os dois tempos verbais, compreender as diferentes relações temporais subjacentes à combinação do PPS e do PI em frases temporais e interpretar o valor semântico do PPS e do PI em frases completivas (na produção escrita)”<sup>21</sup> (Yang, 2019: 176).

Inspirados por estas boas práticas de um ensino centrado num professor apostado em (re)criar, na sala de aula, as circunstâncias comunicativas mais favoráveis para a aprendizagem e aquisição (não só, mas também) destes conteúdos gramaticais, concebemos as nossas atividades letivas, desta vez destinadas a aprendentes que não estão em imersão, e dais que faremos prova na segunda parte deste Relatório de Estágio.

*[N]o hay nada mejor para la teoría que una buena práctica*

(Villarino)

---

<sup>19</sup> Como exemplo desta dinâmica, podemos reproduzir o apresentado para a Unidade Didática 1: “*Input* escrito (biografia breve) → compreensão da leitura: acesso aos usos do PPS e do PI salientes nos textos com foco na forma e nos usos. *Output* oral (género biografia breve) → expressão oral: acesso ao conhecimento implícito dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI para a produção da biografia de um empreendedor → *Output* escrito (género biografia breve) → expressão escrita → acesso ao conhecimento implícito dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI → trabalho oficial: avaliação orientada do *output* escrito: acesso ao conhecimento explícito dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI → *Output* escrito: preenchimento de uma grelha de correção de um texto escrito.” (Yang, 2019:128).

<sup>20</sup>Os testes incluíram tarefas de a produção escrita (tema: viagem inesquecível, 150 a 200 palavras, em meia hora), exercícios de preenchimento de espaços (com PPS e PI) e escolha múltipla (exercício de aceitabilidade com frases completivas) (idem).

<sup>21</sup>O autor especifica: “Como podemos observar (...) a percentagem de desvios em relação o uso do PPS continua a ser baixa e regista-se uma diminuição considerável da percentagem relativa de desvios relativamente ao emprego do PI. A percentagem relativa de desvios do PI na produção escrita desce para 15,5% no pós-teste (39,8% no teste diagnóstico). (...) Em comparação com as composições feitas no teste diagnóstico, nota-se que os alunos já não se limitam a aplicar o PI a estados, mas também combinam este tempo verbal com diferentes eventos a exprimir hábitos do passado ou descrever ações do passado com continuidade. (...) Quanto à percentagem de desvios do PI, verifica-se a tendência para a diminuição (41,6% no teste diagnóstico e 21,3% no pós-teste), o que nos mostra que os aprendentes melhoraram na interpretação dos valores do PI (...)” (Yang, 2019:151-170).

## **Parte II:**

### **PPS e PI**

#### **– Atividades desenvolvidas no estágio –**

## Capítulo 4.

### Observação de aulas

A parte inicial do estágio decorreu durante o primeiro semestre, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Depois de nos terem sido indicados os professores que disponibilizaram as suas aulas para a nossa observação, foi elaborado o calendário (Anexo III) com as aulas a observar, durante os meses de outubro e novembro de 2021. A calendarização contemplou oito aulas de Laboratório, duas para cada nível (A1, A2, B1 e B2), uma aula de Compreensão Oral e Escrita (nível B2), uma aula de Estruturas da Língua Portuguesa (nível C1) – todas do CALCPE – e uma aula de Língua Portuguesa II (nível B1), unidade curricular oferecida a estudantes do programa de mobilidade Erasmus+. No total, foram observadas 24 horas de aulas, grande parte delas de laboratório, conforme orientado superiormente, para complemento de formação, em função da nossa já longa experiência de docente de Inglês como LE nos ensinos básico e secundário.

A seleção das aulas a observar regeu-se por dois critérios: fazê-las de forma progressiva, em relação aos níveis de proficiência, por um lado, e, por outro, tentando abranger a maior diversidade de níveis possível, até porque, durante a prática pedagógica do segundo semestre, apenas iríamos ter contacto com o nível de iniciação. A calendarização progressiva (por níveis) permitiu percebermos a evolução em cada nível. As aulas foram acompanhadas esmagadoramente em regime presencial, tendo apenas uma sido observada *online*.

Como tivemos acesso ao programa de cada disciplina apenas enquanto observávamos as aulas, a nossa seleção das mesmas não se pautou pelos conteúdos que iríamos assistir, pelo que, constatamos retrospectivamente que nenhuma das aulas contempladas teve como foco linguístico os tempos verbais objeto de análise do nosso trabalho: os Pretéritos Perfeito Simples (PPS) e Pretérito Imperfeito do Indicativo (PI). Ainda assim, a observação de aulas é registada neste relatório pelo interesse de que se reveste no âmbito das abordagens de ensino de PLE.

Os registos das aulas observadas foram organizados numa matriz (Anexo IV) na qual se contemplou um espaço (por nós acrescentado à matriz inicialmente sugerida pelo Programa) para *observações* sobre os momentos de aula, depois de identificados os conteúdos referentes às estruturas linguísticas trabalhadas (estruturas gramaticais e áreas lexicais), espaço esse onde anotámos os registos no quadro, as questões colocadas pelos professores, as dúvidas dos alunos. Três dessas matrizes foram apresentadas, discutidas e corrigidas nos Seminários que decorreram na FLUC, e, à semelhança dessas, todas foram revistas antes de serem colocadas no outro documento de avaliação deste programa – o Portefólio.

Neste momento, e em retrospectiva, podemos afirmar que o trabalho de acompanhamento destas aulas observadas (no total de onze) foi particularmente enriquecedor do ponto de vista da observação de como os docentes selecionavam e faziam a gestão das atividades, temporizando os momentos para que elas ocorressem na aula e a sua duração. Tanto nas aulas de Laboratório como nas demais unidades curriculares, os docentes privilegiaram a participação ativa dos alunos, através de um ensino por tarefas (ELBT), equilibrando o *input* e o *output* da matéria linguística em estudo. As estratégias de *input* foram subsidiárias da exposição explícita (oral e escrita), usando como recursos materiais a voz do professor e/ou textos selecionados, quer de manuais no mercado, quer produzidos, através de materiais compilados pelos docentes. Em relação à produção oral dos alunos fez-se através da leitura (silenciosa, maioritariamente, mas também em voz alta e, algumas vezes, expressivamente, aproximando-se a uma leitura dramatizada, em tarefas de simulação comunicativa – *roleplay* de diálogos, por exemplo) ou da produção de textos orais – na participação em sala de aula, respondendo às questões colocadas pelos professores - e, em alguns casos, através do registo escrito das respostas a perguntas de interpretação e de exercícios gramaticais. As tarefas foram maioritariamente realizadas individualmente e a sua correção foi feita em grupo-turma, sob a orientação do professor. Apenas numa aula verificámos a realização de trabalho de pares e em nenhuma se proporcionou o trabalho de grupos. Tal facto não é de estranhar, uma vez que quase três quartos das aulas observadas foram orientados para a (re)produção da língua, ora na sua pronúncia e prosódia, ora nas suas estruturas gramaticais explícitas. A produção em língua portuguesa foi sempre, pois, muito orientada para os exercícios de prática e consolidação, mais do que para a criação espontânea de textos (orais ou escritos), de opinião ou a partir de um tema sugerido.

*Form-focused* (Brown, 2001), os docentes desenharam aulas para objetivos comunicativos, operacionalizados através de exercícios e tarefas que incluíam ouvir textos (ou excertos) em Português Europeu (PE), reproduzi-los e gravá-los (nas aulas de Laboratório), ler enunciados de fichas informativas e de trabalho, escrever para completar espaços, dar respostas as perguntas ou falar sobre experiências pessoais, como as férias, por exemplo. Nas aulas de Língua Portuguesa II (Erasmus), assistimos a uma maior variedade de tarefas, contemplando tarefas temporizadas, focadas na interpretação de textos, de diferentes tipologias, imprimindo às aulas variedade, sequência, ritmo (Brown, 2001), para que estas fossem cativantes para os aprendentes da língua portuguesa. Estes e outros princípios foram plasmados na conceção, preparação, planificação e execução das nossas aulas supervisionadas e sobre as quais faremos uma reflexão no próximo capítulo.

## Capítulo 5.

### Lecionação supervisionada de aulas

No segundo semestre, as atividades do estágio incluíram, numa primeira fase, a assistência *online* às aulas ministradas do curso de Português, denominado “Elementary Portuguese II”, com o código POR1902, do departamento de Línguas e Literaturas Modernas da Faculdade de Letras da Universidade de Otava (uOttawa), Canadá – país onde prestámos a nossa prática letiva, num total de oito aulas (12 horas), supervisionadas pela Professora Doutora Joana Pimentel, naquela que seria a segunda fase do segundo semestre. Este primeiro contacto com a turma Secção A, com 17 alunos inscritos e 15 a frequentar, ocorreu entre 10 de janeiro e 17 de fevereiro de 2022 e permitiu um primeiro reconhecimento, ainda que à distância, dos aprendentes, do programa e da modalidade, tanto nas aulas teóricas como nas aulas mais práticas, aqui denominadas de “Discussion Group” (DG). Desta forma, fomos preparando, gradual e consistentemente, a interação entre nós e os discentes, para a futura presença da professora estagiária nas instalações da uOttawa. De facto, e até à concretização da mobilidade a 28 de fevereiro, depois da *Semana da Leitura*, as nossas atividades dividiram-se entre a frequência do Seminário na FLUC, a assistência às aulas e colaboração nas DG, e a preparação das futuras aulas supervisionadas em uOttawa<sup>22</sup>.

O curso foi ministrado *online* até fevereiro, por imposição de regras em função da situação de pandemia que o planeta viveu, para ser posteriormente realizado na modalidade híbrida, i.e., simultaneamente *online* e presencialmente. O acompanhamento efetuado até à nossa chegada ao Canadá permitiu elaborar uma primeira planificação de unidade, em articulação com os conteúdos programáticos abordados até àquele momento e das unidades propostas pelo manual adotado na instituição de acolhimento – é dela que daremos conta no próximo ponto do nosso trabalho.

#### 5.1. Planificações de unidades

O programa do curso POR1902 traça o percurso pedagógico do nível A1 na uOttawa, inspirado no manual adotado **Português XXI -1** (Lidel Ed., 2012), e prevê, ainda, o recurso a outros materiais didáticos, como a **Gramática Ativa I** (Lidel Ed., 2011). Aos alunos é apresentado, no início de cada quadrimestre, a programação a longo prazo<sup>23</sup> que contém, para além dos conteúdos programáticos, os momentos de avaliação, respetivos critérios e ponderação. Foi no total respeito por esse programa que elaborámos a planificação da nossa unidade de oito aulas supervisionadas, contemplando as unidades 10 e 12 do

<sup>22</sup> A este propósito, elaborámos um registo de Sumários das atividades de seminário, tanto em Coimbra como em Otava, e do qual demos conta na Parte I (PIF), do Portefólio.

<sup>23</sup> Referimo-nos, naturalmente, ao *Syllabus* cujo excerto se encontram no Anexo I.

manual suprarreferido, e nas quais está previsto o estudo dos tempos verbais do PPS e PI – foco do nosso trabalho.

Apresentámos um primeiro esboço da planificação de unidade ainda no decorrer do primeiro semestre, tendo este sido concluído no início do segundo, antecipando a elaboração das matrizes de plano de aula que especificariam os objetivos e desdobrariam as atividades agora anunciadas, de forma mais abrangente, numa unidade a que chamámos “Histórias de vida: viagem(ns) ao passado” (Anexo V). Esta planificação permitiu-nos manter o foco no panorama geral, articulando os conteúdos das unidades propostas pelo manual – Unidade 10: “Querida Marta,” e Unidade 12: “Quando eu era criança” –, sem esquecer a unidade 11 que ficaria entre as duas, para ser lecionada pela professora supervisora e titular do curso, plasmando as palavras de Jensen, aquelas que nos recordam que...

*“If the big picture is kept in mind, the individual lessons will connect to form a learning experience that benefits both the teacher and the students.” (Jensen, 2001: 407)*

Ficam, assim, e desde logo, enunciados objetivos e conteúdos, no domínio da gramática e nos restantes – oralidade escrita, tanto na receção como na produção. A unidade 10 incluiu a conclusão do estudo do PPS (primeiras quatro aulas) e o início ao estudo do PI na unidade 12, deixando para as últimas duas deste segundo quarteto o estudo contrastivo do uso do PI em relação ao uso do Presente do Indicativo, também ele imperfeito (entre um *antes* e um *agora*), e do PPS (entre um *antes* e um *depois*). A taxonomia foi utilizada de forma simplificada, para se adequar ao nível de iniciação dos aprendentes (A1), contemplando, na escolha dos temas, tópicos com os quais alunos que não estão em contexto de imersão de LP se possam identificar, nomeadamente a (i)migração e a adaptação a um país estrangeiro.

Em relação ao PPS do Indicativo, este conteúdo já vinha sendo estudado, como dissemos, desde a unidade 8, pelo que, na unidade 10, sistematizámos, numa ficha informativa<sup>24</sup>, a morfologia e os usos/valores do PPS, destacando os verbos irregulares previstos pelo manual adotado – *haver, saber, poder* e *querer*. Foi consolidado o estudo da morfologia e dos usos/valores de outros verbos (regulares e irregulares) já estudados: *ser, ter, estar, ir, vir, trazer, fazer, dizer, ver, pôr, dar* e *conseguir*. Nesta planificação de unidade prevemos a elaboração de fichas de trabalho<sup>25</sup>, fornecendo *input* explícito, em contexto comunicativo, e ativando as competências de compreensão oral (CO), através da audição de canções e excertos de entrevistas, e da compreensão escrita (CE), através da leitura e análise de diferentes tipologias de texto que, no caso desta unidade, seria a biografia. No decorrer destas leituras, os

<sup>24</sup> Apresentaremos o material instrucional criado sobre o PPS e o PI do indicativo no próximo capítulo deste Relatório.

<sup>25</sup> Este material instrucional criado será apresentado e analisado no capítulo 6 deste relatório. Acresce lembrar que esta unidade incluía a proposta de estudo de outra estrutura gramatical, para além do PPS do Indicativo – os pronomes pessoais de complemento direto e indireto. A produção dos recursos educativos teve, naturalmente, esta circunstância em consideração. A seleção da composição musical “Estrela do Mar” (Jorge Palma) plasma esse critério: para além das formas verbais no PPS do Indicativo, proporciona contextos linguísticos em que se usam os pronomes pessoais de complemento.

aprendentes seriam convidados a escrever a sua autobiografia (tarefas de *output*), respeitando o modelo de texto estudado. Foi incluída a competência de interação oral (IO), estimulada através da operacionalização de atividades como o diálogo entre pares sobre eventos do passado com que os aprendentes se identificam, nomeadamente a *Semana da Leitura* (à data, um acontecimento de um passado recente) ou com momentos marcantes da sua vida, como um primeiro amor ou uma viagem inesquecível. De seguida, previu-se a produção de textos escritos (PE) nos quais os aprendentes pudessem descrever estados (para além de eventos), recorrendo a marcadores temporais que coocorrem com os tempos do passado em estudo.

No que ao PI diz respeito, este seria o primeiro momento no curso para o qual a sua abordagem estava prevista, iniciando-se, assim, o estudo desta estrutura gramatical. Produziram-se materiais e exercícios que permitissem aos aprendentes inferir as regras gramaticais deste outro passado, numa estratégia de *consciousness raising* (Ellis, 2019), através da leitura silenciosa e audição de enunciados concebidos pela professora estagiária, a propósito da sua experiência de mobilidade no Canadá, relatando eventos e estados habituais da sua rotina *antes* de vir para Otava, por contraste aos que vivencia *agora*. De seguida, o uso do PI, por contraste com o PPS do Indicativo, seria apresentado a partir da invocação de um marco histórico recente em Portugal – a “revolução dos cravos”, como ficou conhecido o 25 de abril de 1974. Também aqui, os textos (verbais e não verbais, com recurso a imagens e fotografias) estimularam os alunos a reconhecerem o valor (habitual) do PI, desta vez por oposição ao valor (pontual) do PPS, formalizando a morfologia dos dois tempos do passado em foco. Para os exercícios, elaborámos oito fichas de trabalho, cinco delas exclusivamente dedicadas ao PI (conforme verificaremos no próximo capítulo), consolidando, através da prática (de produção escrita), as formas verbais de verbos irregulares – *ser, ter, ir, vir e pôr*; planeámos, ainda, a sistematização da morfologia e usos dos tempos verbais em análise em duas fichas informativas. Em termos de estratégias usadas para ativar as diferentes competências, projetámos recorrer ao trabalho de grupo (em pares e/ou alargado) para promover as competências de Compreensão Oral (CO) e Interação Oral (IO), fechando o ciclo das “viagens” como iniciámos, com uma composição musical (desta vez, “E depois do Adeus”, de Paulo Carvalho), ativando competências de CO e Compreensão Escrita (CE), quer a nível lexical, quer como consolidação das estruturas gramaticais analisadas.

Respeitando o princípio da coerência (Jensen, 2001), planeámos uma unidade a partir de duas temáticas propostas pelo manual adotado para o curso POR1902 na uOttawa, interligando todas as atividades, incluindo as da unidade intermédia que não lecionámos, selecionando a produção escrita de uma carta informal como última atividade da unidade 10, para que se fizesse uma transição, por contraste, para o modelo de carta formal exigido num contexto de candidatura a um emprego – tema da unidade 11; por outro lado, demos continuidade à tipologia textual, na unidade seguinte (a 12), quando

escolhemos o texto jornalístico para introduzir o tópico da (i)migração. Desta forma, mantivemos a coerência, tanto ao nível (da macro) unidade, como ao nível (micro) de cada aula.

Em relação aos materiais instrucionais (pré-)existentes na instituição de acolhimento, procurámos fazer uma gestão adequada no uso dos mesmos, não completamente disruptiva ou que ignorasse os recursos materiais à disposição dos alunos desde o início do quadrimestre do Outono de 2021. A eles recorremos para a ilustração gráfica das fichas informativas, por exemplo, para incentivar a realização de exercícios de consolidação pós-aula, ou ainda para nos inspirarmos para os exercícios propostos, adaptando-os à nossa planificação que utilizou, não obstante e acima de tudo, materiais concebidos e produzidos pela professora estagiária. A planificação da Unidade “Histórias de vida: viagem(ns) ao passado” consegue, assim, entrecruzar os temas sugeridos pelos materiais adotados, reinventando-os, atualizando alguns e mesmo inserindo outros novos conteúdos – como o texto biográfico, a página de um diário ou a reportagem jornalística. Os recursos educativos utilizados partiram ora de documentos autênticos, recolhidos de uma diversidade de fontes, ora foram concebidos de raiz – como uma entrevista ao realizador António Ferreira ou um texto sobre a história de uma estudante no Canadá<sup>26</sup>.

Todo o desenho da unidade teve como epicentro as estruturas gramaticais em destaque – o PPS e o PI –, assumindo uma posição de interface moderado (Castro, 2015), i.e., uma abordagem do ensino da gramática indutivo, seguido de sistematização formal das estruturas. A planificação a médio-prazo (das duas unidades 10 e 12 articuladas entre si, formando uma só) transformou-se num itinerário para uma viagem (tão literal como metafórica) ao tempo de um passado repleto de memórias individuais e coletivas, longínquo ou recente, único ou rotineiro, sempre expresso em LP. Privilegiamos o Português Europeu, mas sem esquecer apontamentos da sua realização em Português do Brasil, como são exemplos o artigo sobre (i)migração ou o excerto de um poema de Carlos Drummond de Andrade, ou em Crioulo Cabo-Verdiano, na voz de Cesária Évora. Os temas abordados são caros à cultura portuguesa, quase incontornáveis da nossa matriz, como a saudade ou a (con)vivência num país estrangeiro, este último ressoando familiar aos nossos alunos, na sua maioria (i)migrantes em Otava – aliás, como a própria estagiária.

Podemos concluir que respeitámos, de forma personalizada e criativa, o Programa do curso, dando protagonismo ao grupo-turma a que se destinava a planificação, considerando a sua idade, as suas motivações e interesses, bem como as suas necessidades específicas de aprendizagem (Brown, 2001). Foram, ainda, escrupulosamente cumpridos os momentos de avaliação sumativa calendarizados previamente, tendo-se alargado as possibilidades de avaliação formativa e de autoavaliação dos

---

<sup>26</sup> Referimo-nos a material de apoio criado para as aulas da Unidade 12 e que será apresentado no próximo capítulo deste relatório (cf. Anexos XIV e XV, respetivamente).

aprendentes, incluindo diversas atividades de *follow-up*, com prazo de entrega flexível, para que os alunos pudessem praticar o que foi apre(e)ndido e acompanhar melhor as aulas seguintes (Jensen, 2001).

## 5.2. Planos de aulas

Selecionados os conteúdos programáticos a cumprir durante a nossa prestação, e partindo da planificação de médio-prazo da unidade “Histórias de Vida – viagem(ns) ao passado”, foram concebidos oito planos de aula (quatro para cada unidade temática proposta pelo manual adotado **Português XXI 1**), norteados pela matriz de Planos de Aula Supervisionadas que adaptámos daquela que nos foi sugerida inicialmente. Este documento de registo (Anexo VI) contém um cabeçalho inicial, no qual estão contidas todas as informações relativas ao curso ministrado: nível de proficiência, número de alunos, número da aula no curso, modalidade de ensino, identificação de (i) unidade curricular, (ii) conteúdos programáticos, da instituição e (iii) das professoras envolvidas; contém, ainda, a data de realização e duração das aulas supervisionadas. Estas informações caracterizam, de imediato, o público-alvo a que se destinaram as atividades letivas, fatores importantes que condicionam a escolha dos materiais e dos procedimentos para a operacionalização dos objetivos específicos delineados e que se organizam no corpo da matriz<sup>27</sup>.

Antes do corpo da matriz desenhar o percurso pedagógico concebido para cada aula, incluímos um espaço descritivo para as “Considerações Iniciais”, para introduzir as coordenadas que nos guiaram, invocando a analogia da planificação, como se de um mapa se tratasse (Purgason, 1991). Assim eram anunciadas as escolhas feitas, justificando as estratégias selecionadas que concorrem para a concretização dos objetivos, espelhando, por fim, os pressupostos equacionados na antevisão da aula, prevendo (também) situações que se pudessem revelar desafiantes durante execução (Jensen, 2001).

O núcleo das matrizes contém a discriminação dos objetivos, formulados segundo a taxonomia de Bloom (1956), em função dos alunos e do que se espera que eles saibam no final da aula. Desta forma, os objetivos auxiliaram-nos a não perder o foco do que pretendia ensinar e a garantir a unidade da aula, facilitando a posterior avaliação e o (desejado) sucesso dos alunos. Foram definidos para evitar generalizações – concretizáveis, exequíveis, específicos – e passíveis de serem confirmados no final da aula (Brown, 2001). Na segunda coluna, dedicada aos procedimentos e às estratégias e atividades, apontámos o tempo previsível de cada tarefa – identificada em cada fase da aula, do *warm-up*, até ao *follow-up* –, por forma a assegurar que a temporização das atividades imprimisse um ritmo de desenvolvimento de tarefas acessível e interessante para os alunos, subordinadas a uma sequência lógica, com momentos de transição entre elas (Solis, 2007). Para cada diferente fase da aula – abertura, apresentação dos conteúdos, prática comunicativa de conteúdos formais, revisão e pós-aula (Rifkin, 2003)

---

<sup>27</sup> Toda a literatura sobre estratégias metodológicas consultada e apresentada sumariamente no primeiro capítulo aponta para a importância destes fatores institucionais aos quais devem ser ajustadas as escolhas pedagógicas feitas para cada aula – recorde-se, a título de exemplo, Jensen (2001).

– criamos atividades que ativassem as competências, quer ao nível da receção (compreensão do *input* explícito, sublinhado sobretudo a aquisição da gramática, e implícito, mais relevante para a interpretação de textos, por exemplo), quer ao nível da produção (*output*), nos domínios da oralidade e da escrita. Assim, e de acordo com os programas universitários para aprendentes de língua estrangeira (numa perspetiva de *Communicative Language Teaching*)<sup>28</sup>, todas as competências desenvolvidas seriam alvo de avaliação – formal ou informal, direta ou indireta – ao longo da lecionação, a saber: compreensão oral (CO), produção oral (PO), interação oral (IO), compreensão escrita (CE), produção escrita (PE) e leitura (L), silenciosa e/ou expressiva (LE). Para o desfecho das aulas, demos continuidade ao momento (herdado da professora titular) da *Frase do Dia*, selecionando expressões idiomáticas ou informações de cariz cultural sempre relacionados com os objetos de estudo evidenciados, facilitando, de forma criativa, a construção do sumário da aula.

A matriz das aulas observadas reserva um espaço de reflexão pós-aula, no qual, e sempre que possível, cobríamos os parâmetros estabelecidos por Ur (1996), para avaliar a eficácia de um (bom) plano de aula: (1) a seleção do material (se foi adequado às atividades); (2) o interesse dos aprendentes, manifestado pela sua atenção (3), motivação (4) e participação; (6) o cumprimento do plano de aula; (7) o uso de linguagem. Tal como o autor sugere, ao longo das oito aulas fomos destacando os critérios mais relevantes para cada uma (Ur, 1996: 220). De umas aulas para as outras, e à medida que fomos conhecendo melhor o ritmo (e as preferências) de aprendizagem dos alunos, fomos ajustando conteúdos, material, atividades e temporização das tarefas. Estas reflexões finais revelaram-se essenciais para a adaptação à especificidade do ensino híbrido que permite ter, simultaneamente, alunos a assistir presencialmente e outros *online*.

Sempre que se operou uma avaliação aos trabalhos dos alunos, também esta se incluiu no espaço de “Reflexão Final”, apresentando a análise dos resultados obtidos nas avaliações formativa e sumativa, com a correção dos desvios e/ou anotações sugestivas de melhoria de desempenho.

No que concerne às atividades desenvolvidas com o PPS e o PI, estas ocuparam mais de um terço das 12 horas lecionadas – aproximadamente 4h e 45m, ao longo das oito aulas (Anexo VII) –, tendo sido apresentadas e desenvolvidas em diferentes fases do período de lecionação. Ao respeitar a planificação a longo prazo do Programa do curso POR1902, confirmou-se a tendência (observada por trabalhos anteriores, no que ao nível A1 diz respeito) para despender mais tempo útil ao estudo do PPS do que ao do PI. Apesar de termos duas unidades – uma para cada uma dos tempos mencionados –, lembramos que, a unidade 10 “Querida Marta,” surge como a terceira do manual adotado onde o ensino do PPS está contemplado. Por outro lado, o estudo formal da morfologia e dos usos e valores do

---

<sup>28</sup> CLT, metodologia de ensino advogada por muitos autores contemporâneos, sobretudo para alunos do ensino superior, nomeadamente por Rifkin (2003), que elenca as competências que aqui espelhamos.

PI apenas é observado, em exclusividade, em duas das quatro aulas da unidade 12, “Quando eu era criança”: nas últimas duas, o PI é abordado em contraste com o Presente do Indicativo e com o PPS, oferecendo nova oportunidade de consolidação do estudo deste tempo verbal.

As aulas iniciavam, normalmente, com um estímulo à PO e IO dos e com os alunos, a partir de *input* explícito dos conteúdos, quer através de questionários (CE/CO) para a partilha das suas memórias, ora de um passado recente – semana da leitura (aula 1); viagens de férias (aulas 3 e 4) – ora de um mais distante – através de um percurso autobiográfico (aula 2) ou da revisitação à infância (aula 6). A introdução aos temas ocorreu através da audição de composições musicais (aulas 1 e 5) ou de audição de entrevistas (aulas 2 e 8), estratégias às quais os alunos adeririam com o entusiasmo que a modalidade híbrida nos permitiu observar.

Em relação ao PPS, os momentos centrais do desenvolvimento das aulas pautaram-se por uma abordagem feita no sentido da consolidação da morfologia e da prática de exercícios com verbos irregulares, uma vez que nos encontrávamos a concluir o seu estudo. Esta consolidação concretizou-se através do reconhecimento das formas verbais em contexto escrito, com recurso a textos de diversa tipologia: poemas de canções (aulas 1, 5 e 8)<sup>29</sup>, biografia (aula 2), diário (aula 3) e notícia (aula 6). À sistematização da morfologia e dos usos e valores do PPS seguiu-se a prática deste conteúdo gramatical, através de exercícios de aplicação das formas verbais apre(e)ndidas – preenchimento de espaços e tabelas, respostas a perguntas de interpretação (orientadas ou livres), reformulação ou conclusão de frases incompletas, equilibrando *mechanical* e *meaningful orientated tasks* (Krashen, 1982).

O mesmo circuito pedagógico foi seguido para o PI, ainda que aqui estivéssemos a iniciar a aprendizagem sistemática deste tempo verbal. Afastámo-nos claramente do manual adotado para criar os textos a partir dos quais fossem veiculados os usos e valores do PI, tendo sido elaborados uma entrevista escrita (aula 5), um texto descritivo (aula 7) e um esquema histórico (aula 8). Nestes materiais surgiram não só os dois tempos do passado em foco como outros que os alunos já dominam, numa abordagem claramente indutiva, partindo de um conhecimento prévio, para, por contraste, conduzir à aprendizagem explícita do PI. Os aspetos formais da morfologia e os usos e valores desta estrutura gramatical foram, posteriormente, sistematizados em fichas informativas e treinados e testados em fichas de trabalho realizadas durante as aulas e/ou em tarefas de *follow-up*. Estas atividades pós-aula foram pensadas essencialmente para a prática da escrita, proporcionando circunstâncias que estimulassem o uso dos tempos verbais (e outras estruturas linguísticas) em contextos linguísticos alargados de frase e texto, visando colmatar, assim, uma das carências apontadas em estudos anteriores. Os seus resultados contribuíram para a autoavaliação dos alunos, em relação ao seu processo de aprendizagem, ao mesmo

---

<sup>29</sup> Falamos das composições musicais de Jorge Palma, Tim e Paulo de Carvalho, respetivamente, alvo de uma análise detalhada no próximo capítulo 6, relativo aos materiais de apoio criados.

tempo que nos davam indicadores (do sucesso) da nossa prática pedagógica – como comprovaremos no último capítulo deste Relatório.

Retrospectivamente, parece-nos que o desenho programático deveria ser mais simétrico, no que respeita ao tempo previsto para a leção destas estruturas gramaticais, uma vez que se confirmou muito mais tempo de leção para o PPS do que para o PI. Sugerimos, para além disso, que seja considerado mais espaço em tempo de aula para a consolidação (sobretudo) dos usos e valores do PI nos níveis de proficiência seguintes, mormente pela considerável complexidade que este tempo verbal revela (especialmente) para aprendentes de PLE – e, embora não tenhamos conhecimentos de estudos comparativos, podemos especular que estas dificuldades serão acrescidas para aprendentes que não estão expostos, em contexto de imersão, à LP, como é o caso dos alunos da uOttawa, Canadá.

Procederemos, de seguida, à apresentação detalhada dos materiais instrucionais concebidos e utilizados durante a nossa prática pedagógica, no que às estruturas gramaticais do PPS e do PI diz respeito.

## Capítulo 6.

### Materiais Instrucionais

Este derradeiro capítulo do nosso Relatório de Estágio contém os materiais instrucionais concebidos para o ensino (6.1.) e avaliação (6.2) das morfologias e dos usos/valores do PPS e do PI, ao longo das oito aulas que constituíram o Plano de Unidade “Histórias de vida – viagem(ns) ao passado”. Todas as aulas tiveram o apoio visual de *powerpoints* criados com os conteúdos a lecionar. Além disso, aos alunos foram fornecidas (3) fichas informativas e (16) fichas de trabalho. Seguem-se aquelas que foram concebidas especificamente para os conteúdos gramaticais em análise.

#### 6.1. Material de apoio

Por uma questão metodológica, apresentamos o material criado e utilizado nas aulas para o PPS, PI e estudo contrastivo entre o PI e o PPS e com o Presente do Indicativo de forma separada, resultando em três subpontos. Porém, o seu uso foi articulado, ainda que aqui não surja na sua utilização cronológica, evitando a sua apresentação neste relatório de forma diarística<sup>30</sup>.

##### 6.1.1. Material produzido para aquisição e aprendizagem do PPS

**Vocabulário**

**Falar**  
**Ouvir**

- Falar

Partilhar experiências – datas marcantes da vida:

- Nascimento
- Infância
- Universidade
- Relacionamentos
- Primeiro trabalho

Quadro 1. *Powerpoint* Aula 2, Slide 3

Para a consolidação do estudo do PPS, criámos fichas de trabalho que preconizavam, alternadamente, ora *skill-getting activities* ora *skill-using activities* (Rivers, 1973), consoante fossem propostas tarefas para perceção dos aspetos formais ou para a produção comunicativa, promovendo o

<sup>30</sup> A compilação pela ordem em que os materiais instrucionais foram produzidos e apresentados aos alunos foi feita no Portefólio, documento (outro) do Programa de Introdução à Prática Profissional, apresentado anteriormente.

uso, consciente e criativo, dos recursos linguísticos. Inspirámo-nos nas palavras da autora, corroborando que

“We must develop a smooth and natural transition from skill-getting to skill-using. Language learning, like other human activities, involves three parallel cognitive systems for processing information and storing it for use: the enactive, the iconic or perceptual, and the symbolic. We must select the type of activity appropriate to the kind of learning involved in various aspects of second language acquisition. Practice exercises should always be pseudo-communication, moving from teacher-directed demonstration to student-directed application, to autonomous student production, and to spontaneous interaction, every extension of linguistic competence being tested out immediately in natural communicative use.” (Rivers, 1973:25)

Feito o *warm-up* e ativadas as competências orais (CO/PO/IO), as aulas seguiram um percurso pedagógico dialógico, entre tarefas de *input* e *output*, procurando colocar o aprendente no centro do processo de ensino-aprendizagem. Os materiais selecionados e as tarefas a realizar antes, durante e depois da exploração dos materiais (Edward & Willis, 2004)<sup>31</sup> foram criteriosamente selecionados, dos mais simples aos mais complexos (Brown, 2001), começando, normalmente, pela audição de canções ou visionamento de entrevistas.

Tratando-se de uma unidade de consolidação, os alunos puderam fazer uma autoavaliação diagnóstica dos conteúdos adquiridos anteriormente. Para tal, e como *pre-tasks* (Edward & Willis, 2004), foi-lhe solicitado o preenchimento (com as formas verbais dos verbos indicados, no PPS) do poema lacunar da canção “Estrela do Mar” de Jorge Palma (1991), antes da audição para correção do exercício (Anexo VIII). De seguida, e para a sistematização dos conteúdos formais, os alunos completaram uma tabela com a morfologia dos verbos no PPS, semipreenchida com as formas verbais que apareciam no poema, agora agrupados por conjugações, distinguindo a VT, com ou sem alteração, e os morfemas P-N, como exemplificamos com a 1ª conjugação<sup>32</sup> (Tabela 6):

**1ª Conjugação – Verbos tema em -a:**

	ACABAR			ACORDAR			DEIXAR				
eu	acab	e	i	acabei	acord	e	i	acordaste	deix	e	deixei
tu	acab	a	ste		acord	a	ste	acordaste	deix	a	
você	acab	o	u		acord	o	u		deix	o	deixou
ele	acab	o	u		acord	o	u	acordou	deix	o	
ela	acab	o	u		acord	o	u		deix	o	
nós	acab	á	mos	acabámos	acord	á	mos		deix	á	deixámos
vocês	acab	a	ram		acord	a	ram	acordaram	deix	a	
eles	acab	a	ram		acord	a	ram		deix	a	
elas	acab	a	ram	acabaram	acord	a	ram		deix	a	

<sup>31</sup> Os autores referem utilizam os termos de *pre-task* e *post-task*, em torno daquilo que eles chamam de *target tasks*, ou seja, tarefas para conteúdos concretos, com objetivos específicos.

<sup>32</sup> Na Ficha de trabalho foram contempladas as restantes (2ª e 3ª) conjugações de tema em -e e em -i (respetivamente), a morfologia dos verbos irregulares (Anexo VIII) e outras estruturas previstas na planificação a longo prazo. Neste relatório incluímos apenas as fichas de trabalho e as respetivas correções das estruturas em análise.

	TROCAR			FICAR				
eu	troqu	e	i	troquei	fiq	e	i	
tu	troc	a	ste		fic	a	ste	
você	troc	o	u		fic	o	u	ficou
ele	troc	o	u	trocou	fic	o	u	
ela	troc	o	u		fic	o	u	
nós	troc	á	mos		fic	á	mos	ficámos
vocês	troc	a	ram	trocaram	fic	a	ram	
eles	troc	a	ram		fic	a	ram	
elas	troc	a	ram		fic	a	ram	

Tabela 6. PPS: Verbos 1ª conjugação

A propósito da composição musical, os aprendentes tiveram, ainda, oportunidade para realizar exercícios de interpretação, de tipologia diversa – Verdadeiro ou Falso, sequenciar as situações descritas e discutir a natureza dos acontecimentos (Anexo IX)<sup>33</sup>.

Concluimos a nossa unidade de forma idêntica, com a composição musical “E depois do Adeus”, defendida por Paulo de Carvalho no Festival da Eurovisão de 1974 (Anexo X), fechando um ciclo de viagens pelo passado que nos transportou ao mundo de Rosa Lobato de Faria (Anexo XI) e à descoberta da sua *biografia* (Anexos XII) – tipologia de texto perfeita para destacar o uso do PPS na descrição de situações concluídas no passado. Igualmente adequada foi a inclusão do *diário* como registo intimista usado para descrever eventos e estados concluídos durante o dia que passou. Este foi, aliás, juntamente com a autobiografia, um dos exercícios de *follow-up* sugeridos aos alunos, para a prática da escrita.

O estudo do uso do PPS com os adjuntos temporais que habitualmente coocorrem com este tempo verbal foram incluídos em contexto, tanto de PO como de PE. A sistematização formal ficaria registada numa ficha informativa<sup>34</sup> onde podia ler-se:



Gramática

Ficha Informativa 1



- Tempo verbal – Pretérito Perfeito Simples
- Usos:
  - Eventos/ Estados
- Descrição de **eventos concluídos**, num determinado/delimitado **momento do passado** (relativamente recente)

*Na Semana da Leitura estudei para Português.*
- **Estados** que não se alteraram ao longo do tempo

*Fui professora **toda a minha vida**.*

***Sempre quis** ser professora.*

***Nunca tive** vontade de fazer outra coisa.*

Quadro 2. Powerpoint Aula 1. Slide 10

<sup>33</sup> Não incluímos a correção desta ficha de trabalho neste relatório por não tratar explicitamente a gramática em análise. O mesmo ocorrerá com o Anexo XI. Todos os anexos referentes a material de apoio com tarefas relacionadas com o PPS e com o PI contêm incluída a correção desses exercícios.

<sup>34</sup> As fichas informativas reuniam material de diversas gramáticas consultadas, mormente a adotada na uOttawa, a **Gramática Ativa 1** (Lidel, 2011), pelo que, não sendo material totalmente original, não o incluímos neste relatório.

EXPRESSÕES DE TEMPO COM O PPS				
<b>Ontem</b>	No/a (+ dia da semana, mês, ano) passado/a	Verbo haver + indicação de tempo	<b>Nunca entendi Matemática!</b>	<b>Datas específicas</b>
<b>Ontem ...</b> ... de manhã ... à tarde ... à noite	<b>No domingo passado</b> visitámos a família em Toronto.	<i>Estive em NY há quatro anos (em 2018).</i> <i>Vi a Professora há bocado na sala</i>	<i>Fui sempre professora. Toda a vida quis ser professora!</i>	<i>Em 2020</i> começou uma <i>pandemia mundial.</i>

Tabela 7. PPS: Expressões temporais

Para leitura extensiva e alargamento de vocabulário<sup>35</sup> foram concebidos dois instrumentos de trabalho, contendo artigos jornalísticos, ora para observar números e estatísticas sobre (i)migração, ora para refletir sobre as dificuldades de adaptação a um novo país. A seleção destes textos revelou-se particularmente cara aos nossos alunos, uma vez que a maioria dos aprendentes conhece estas situações na primeira pessoa. Tiveram, assim, espaço para discutir interculturalidades (Richards, 2005) e as implicações sociais que a língua ajuda a materializar, podendo ser um elemento facilitador ou obstáculo à integração.

### 6. 1. 2. Material produzido para aquisição e aprendizagem do PI:

Veterinário/a

Juiz /juíza

Bombeiro/a

Falar  
Ouvir  
Vocabulário

Professor/a

• Partilhar sonhos:

Quando eu era criança, queria ser ...

Astronauta

Bailarino/a

Cabelleiro/a

Mecânico/a

Quadro 3. Powerpoint Aula 5, Slide 4

<sup>35</sup> Estas fichas não constam deste relatório, uma vez que não foram utilizadas para o estudo direto do PPS e do PI. Podem ser consultados no Portefólio.

Para este conteúdo gramatical produzimos praticamente todos os materiais de raiz, por forma a conseguir transições harmoniosas entre a unidade anterior (que não foi lecionada por nós e que faz um interregno na abordagem dos tempos do passado) e esta. Recuperámos, por isso, a temática das profissões para introduzir o tópico dos sonhos de criança, reunindo no mesmo contexto comunicativo dois dos valores manifestados pelo PI: descrever estados repetidos no passado e expressar desejos – Quando eu *era* criança, *queria* ser.... Ilustrámos, de seguida, este contexto com um excerto da canção “Voar” (Tim, 1999), também para desenvolver competências de compreensão escrita (Anexo XIII). Apresentado o tema através de múltiplas *pre-tasks*, encaminhamo-nos para o nosso objetivo: incluir num texto formas verbais que os alunos já conhecessem e outras com as quais começavam a ter contacto explícito, agora. Mantendo a temática da infância, concebemos uma entrevista ao realizador António Ferreira (Anexo XIV), por ter sido quem produziu e realizou o filme “Pedro e Inês” (2008), adaptado de uma obra de Rosa Lobato de Faria – autora em foco na unidade 10. Conduzidos por um sistema de identificação das formas verbais, efetuámos a compreensão escrita com a finalidade de sistematizar formalmente a morfologia do PI, primeiro, para chegarmos aos usos e valores, em seguida, inferindo dos contextos, como exemplificamos agora:

Pretérito <b>IMPERFEITO</b> do Indicativo							
● Verbos Regulares							
COMER				DORMIR			
com	ia	----	comia	dorm	ia	----	dormia
com	ia	s	comias	dorm	ia	s	dormias
com	ia	-----	comia	dorm	ia	-----	dormia
com	ia	-----	comia	dorm	ia	-----	dormia
com	ia	-----	comia	dorm	ia	-----	dormia
com	ia	mos	comíamos	dorm	ia	mos	dormíamos
com	ia	m	comiam	dorm	ia	m	dormiam
com	ia	m	comiam	dorm	ia	m	dormiam
com	ia	m	comiam	dorm	ia	m	dormiam

Quadro 4. Powerpoint Aula 5, Slide 25

Auxiliados pela ficha informativa, os alunos foram realizando *skill-getting activities*, preenchendo tabelas, com verbos regulares e irregulares (*ser, ter, ir*), excluindo a informação errada (exercício 5, “riscar o que não interessa”), ou fazendo correspondência entre frases para descortinar alguns dos usos e valores do PI, como o exercício 7 da Ficha de Trabalho 2 (Anexo XIV):

7. Faça a correspondência com os exemplos que ilustram o IMPERFEITO a ser utilizado para:

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 1. falar da idade (no passado)       | a) <b>Gostava</b> de ir ao cinema contigo!  |
| 2. dizer as horas (no passado)       | b) <b>Quería</b> um café, por favor.  |
| 3. descrever eventos simultâneos     | c) <b>Eram</b> três da manhã quando me deitei.  |
| 4. fazer pedidos, delicadamente      | d) <b>Tinha</b> 15 anos quando voei pela 1ª vez.  |
| 5. expressar desejos (≈ condicional) | e) Ontem ao serão, enquanto o meu pai <b>dormia</b> , a minha mãe <b>via</b> televisão. |

1.	2.	3.	4.	5.

Tabela 8. Ficha de trabalho 2

Foram ainda introduzidas expressões temporais que coocorrem com o PI, nomeadamente com os advérbios *antigamente* e *dantes* e com orações subordinadas temporais introduzidas por *quando* e *antes de + infinitivo*, esta última já introduzir o estudo do PI em contraste com outros tempos verbais. Sintetizando, para o nível A1, os alunos ficaram a saber que...

### PRETÉRIO IMPERFEITO DO INDICATIVO – USO(S)

#### 1. Eventos/ Estados

Descrição de **eventos repetidos, frequentes** e de **rotinas** no passado:

Quando **era** criança, todos os dias **ia** visitar o meu avô.

No ano passado, **viajava** sempre de transportes públicos. **ia** para a faculdade, **almoçava** na cantina e **vinha** de autocarro/ônibus para casa.

Estados duráveis verificados no **passado**: O meu pai **era** muito inteligente.

#### OU

Estados temporários, de duração variável: **antes/antigamente**

**Antes** de mudar de cidade, **vivia** num apartamento pequeno. [agora, vivo numa casa grande]

**Antigamente**, no século XIX, a escola não **era** obrigatória. [agora, é obrigatório ir à escola até ao 12º ano]

Tabela 9. Ficha informativa I (PI)

Convém salientar que, para além da execução de tarefas *form-focused*, outras houve para que os aprendentes tivessem oportunidade de realizar *meaningful tasks*, mais vocacionadas para a aplicação, em contexto comunicativo, destas estruturas gramaticais. Optámos pela PO e IO, em trabalho de pares ou pequeno grupo, convidando os alunos a revisitarem a sua infância e a partilharem experiências repetidas, frequentes ou rotinas do seu passado, tal como a professora estagiária o fazia para a sistematização do uso do PI em contraste com o Presente do Indicativo e do PPS, depois – fechando o ciclo da viagem iniciada semanas antes.

### 6. 1. 3. Material produzido para o estudo do PI, em contraste com outros tempos verbais

Depois de apresentado e discutido o tema da (i)migração vivenciado na primeira pessoa, testemunhado pelos aprendentes do nosso grupo-turma, também a professora partilhou a sua experiência de estágio em Otava, definindo um tempo *antes de* chegar ao Canadá e as rotinas que *costumava* fazer:

• Pretérito Imperfeito do Indicativo: rotinas no passado

• **Costumar (IMPERFEITO) + Verbo Infinitivo**

Ouvir,  
Ler,  
escrever

Ficha de trabalho 5

Antes de vir para Otava, [eu] vestia roupas leves, em pleno inverno!

**[Ela] Costumava vestir** roupas leves

Quadro 5. Powerpoint Aula 7, Slide 25

Este valor do PI foi definido por contraste com o Presente do Indicativo, para exemplificar a rotina de situações (eventos e/ou estados) temporários que já não encontram eco no *agora*:

• História de uma estudante portuguesa no Canadá

Agora em Otava...

Ouvir,  
Ler,  
escrever

Ficha de trabalho 5

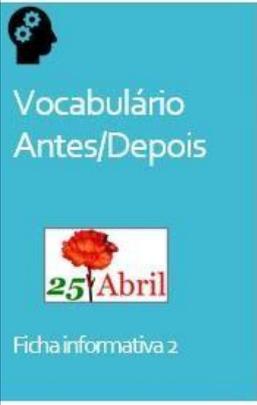
Como faz muito frio, uso roupa quente quando saio à rua.

Quadro 6. Powerpoint Aula 7, Slide 17

Estes e outros exemplos apresentaram as formas verbais do PI e do Presente do Indicativo, induzindo os aprendentes, através de *skill-getting activities* de CO e CE, a reconhecer, ao longo da leitura

(modelo, feita pela professora, enquanto apresentava o *powerpoint*), essas formas verbais do PI e do Presente do Indicativo e seus respectivos usos, para, de seguida, ativarem a PE, utilizando a expressão *costumar (Imperfeito) + infinitivo*, em frases declarativas e interrogativas (Anexo XV).

O mesmo procedimento, ainda que com outro tipo de texto, foi levado a cabo para sublinhar o uso do PI em contraste com o PPS. Desta vez, viajámos até à recente História de Portugal para criar situações entre um *antes* e um *depois*, ambas no passado, mas as primeiras para descrever estados temporários de um tempo anterior (PI) a outro que se lhe sucedeu (PPS). Como nos encontrávamos no mês de abril, trouxemos a “revolução dos cravos” para a sala de aula:

Pretérito <b>Imperfeito</b> vs. Pretérito <i>Perfeito</i> Simples	
ANTES	DEPOIS
<i>Antigamente...</i>	<i>Desenvolver</i>
 <p>- o ensino só <b>era</b> obrigatório até ao 4º ano</p> <p>- as mulheres <b>não tinham</b> acesso ao ensino superior, <b>nem podiam</b> votar</p> <p>- As mulheres casadas <b>não viajavam</b> sozinhas sem o consentimento dos maridos e <b>não possuíam</b> uma conta bancária autónoma</p>	<p>+ a escola <i>passou</i> a ser um direito para todas as crianças, atualmente até aos 18 anos</p> <p>+ <i>conquistaram</i> o direito ao divórcio e <i>puderam</i> começar a trabalhar em todas as áreas e <i>abriram</i> contas bancárias em nome individual</p>

Quadro 7. *Powerpoint* Aula 8, *Slide* 13

A língua (portuguesa) foi atualizada para transformar a sala de aula num espaço de reflexão histórico-cultural, promovendo não só a consolidação das estruturas gramaticais em estudo, mas também criando oportunidade de expressão intercultural (Richards, 2006), uma vez que, após a apresentação destes dados históricos portugueses (Anexo XVI)<sup>36</sup>, os alunos foram convidados a partilhar acontecimentos culturais idênticos nos seus países de origem.

A prática explícita e formal da morfologia dos verbos irregulares também foi contemplada, através da realização de uma ficha de trabalho (Anexo XVII), num exemplo de exercício de adaptação e expansão das tarefas propostas pela gramática adotada (**Gramática Ativa 1**, Lidel, 2011), acrescentando exercícios em contexto das temáticas apresentadas pela professora estagiária.

Todos os materiais de apoio criados foram concebidos no espírito de uma prática comunicativa, repletos de tarefas de produção oral e escrita, individual e em grupo (sempre que possível ou transbordando para as aulas de *Discussion Group*), após a leitura e interpretação de textos de índole

<sup>36</sup> Apesar de ter concebida como Ficha Informativa, este documento incluía um espaço para os alunos tomarem notas, se assim o entendessem, sobre a interpretação feita a um cartoon nele apresentado.

diversa. Fizemo-lo de forma faseada<sup>37</sup>: primeiro, com exercícios essencialmente mecânicos e manipulados, seguidos de exercícios com significado/resposta previsível, para desembarcar, num terceiro momento, na produção de exercícios criativos, em contexto comunicativo. Nesta última fase, privilegia-se a autonomia do aluno no uso das estruturas linguísticas, resultante da experimentação e prática (anteriormente repetida de forma consistente) das novas estruturas gramaticais.

Após o investimento no *input* explícito da matéria linguística, num conjunto de tarefas para a aquisição de competências, os aprendentes tiveram oportunidade de verificar a sua aprendizagem, produzindo textos orais e escritos, aos quais a professora foi fornecendo *feedback* informal e formal, este último na sequência dos momentos de avaliação sumativa. Com esse objetivo – e para além da observação direta em sala de aula onde a correção e o esclarecimento sobre qualquer desvio à norma eram imediatos – foram criados instrumentos de avaliação que passamos a apresentar.

## 6.2. Instrumentos de avaliação

### 6.2.1. Avaliação Formativa

Sobre a avaliação formativa, esclarece o Ministério da Educação português:

A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. (ME, 2012)

No nosso caso, a avaliação formativa concretizou-se durante a leção da unidade 10, “Querida Marta”, com a produção de duas tarefas de *follow-up* e uma realizada em aula. Esta produção escrita inseriu-se na modalidade de *pontos bônus* pelo trabalho extra que os aprendentes, voluntariamente, queiram realizar (cf. POR1902 *Syllabus*, Anexo I). No caso das duas tarefas pós-aula (Quadros 8 e 9), foram concedidos prazos alargados para a sua execução e submissão na plataforma da universidade, *Brightspace*.

---

<sup>37</sup> Seguimos as etapas propostas por Paulston & Selekman (1976), conforme indicadas na obra de Rifkin (2003).

Prática Comunicativa

Entrega: até 3 de março

# Vivências

Escreva um parágrafo sobre uma experiência inesquecível (real ou imaginária) da sua vida.

Quadro 8. Powerpoint Aula 1, Slide 38

Prática Comunicativa

Entregar até 7 de março

- Recordar é viver

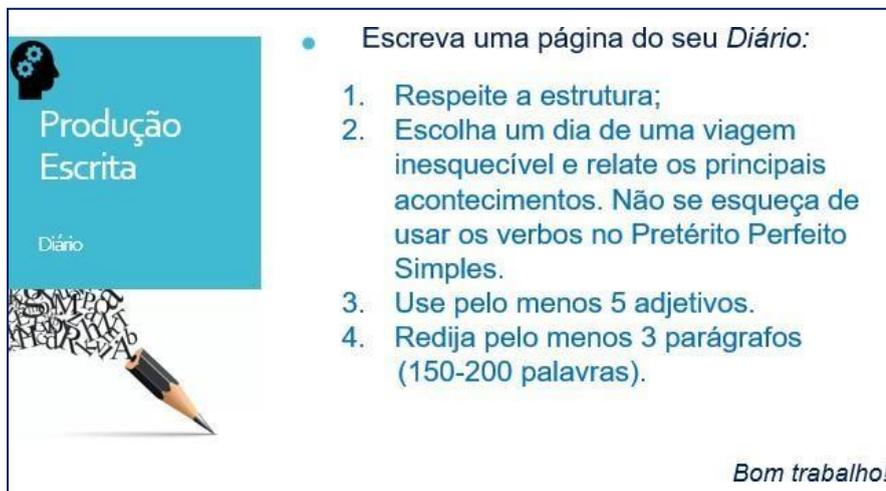
A partir das notas que tomou sobre alguns acontecimentos marcantes da sua vida (registados na tabela da Ficha de trabalho 1.), escreva uma breve biografia sua.

Quadro 9. Powerpoint Aula 2, Slide 26

A adesão às atividades foi escassa (quatro alunos na primeira e cinco alunos na segunda), mas a produção foi satisfatória (Anexos XVIII e XIX), tanto em relação ao uso adequado do PPS como ao respeito pelos temas: descrição de uma experiência inesquecível e autobiografia, conforme ilustrado pelos *slides* supra. As produções revelaram dificuldades na aplicação da morfologia dos verbos irregulares, nomeadamente nos morfemas de P-N, e na conjugação do verbo *ser*. Todos os aprendentes tiveram acesso às correções e às sugestões de melhoria e, sempre que foi possível, foram feitos exercícios de remediação nas aulas seguintes.

Seguindo os princípios pedagógicos consensualmente advogados, a extensão das produções escritas solicitadas foi aumentando gradualmente – de um parágrafo (para descrever um acontecimento marcante) até à página de um diário –, progredindo, paralelamente, a complexidade da tipologia de texto requerida, como no último caso, sujeita a uma estrutura formal específica. Para a terceira tarefa pedimos,

então, a redação de uma página de um *diário*, atividade desta vez realizada em tempo útil da aula, e que continha as seguintes instruções:



- Escreva uma página do seu *Diário*:
  1. Respeite a estrutura;
  2. Escolha um dia de uma viagem inesquecível e relate os principais acontecimentos. Não se esqueça de usar os verbos no Pretérito Perfeito Simples.
  3. Use pelo menos 5 adjetivos.
  4. Redija pelo menos 3 parágrafos (150-200 palavras).

Bom trabalho!

Quadro 10. Powerpoint Aula 3, Slide 13

Tendo a produção escrita sido realizada em aula, desta vez pudemos observar 13 produções, o número de alunos presentes, tendo onze concluído a tarefa nos dez minutos concedidos para o efeito, enquanto os restantes dois submeteram o trabalho à posteriori, conforme lhes foi permitido. Este número de exercícios corrigidos permitiu-nos ter uma visão mais abrangente sobre o processo de aquisição do PPS e os resultados foram muito satisfatórios (Anexo XX). A grande maioria dos alunos correspondeu ao solicitado, não se afastando do tema e adequando forma e conteúdo ao tipo de texto pedido. Manifestaram dificuldades, porém, ao nível da aplicação da ortografia da primeira pessoa do singular dos verbos *chegar* ("cheguei" sem <u>) e *sair* ("saí" sem acentuação) e confundiram o valor lexical dos verbos *ter* e *estar*, quando os usaram para descrever estados.

Os dados obtidos foram muito úteis para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porquanto colocaram em perspetiva o desenvolvimento na aquisição da estrutura gramatical em análise, cumprindo, assim e cabalmente, o objetivo desta modalidade avaliativa reiterado pelo ME. Aos alunos foi proporcionado o reconhecimento, através do *feedback* individual registado na plataforma, da qualidade do seu trabalho e dos desvios que deveriam ser corrigidos. Para nossa informação, registámos as fragilidades na construção do discurso escrito, não só em relação às formas verbais em escrutínio, mas também em relação à coesão e coerência textuais, nomeadamente ao nível da construção de parágrafos e da pontuação. Estas informações foram tomadas em consideração aquando da formulação dos planos de aula seguintes, ainda que haja a lamentar a carência de oportunidades para levar a cabo mais exercícios de remediação em contexto de sala de aula. No sentido contrário, os aprendentes manifestaram a aquisição muito satisfatória de competências linguísticas em relação ao uso do PPS, realizando-o em contextos comunicativos, respeitando (globalmente) a sua morfologia e valores.

### 6.2.2. Avaliação sumativa

Se a avaliação anterior nos deu informação qualitativa sobre o nosso desempenho e o dos alunos, os resultados obtidos nos momentos de avaliação sumativa traduziram-se em classificações numéricas, de acordo com a natureza desta modalidade avaliativa (ME), utilizada com vista à aprovação final dos cursos em que esta avaliação ocorre.

Respeitando a calendarização para a avaliação escrita, inscrita no Programa do curso POR1902<sup>38</sup> da uOttawa, participámos na elaboração de exercícios para turma da Secção A. Referimo-nos aos *quizzes* 2 e 3, testes escritos de avaliação intermédia, com a ponderação de 10% cada na avaliação final, e que reúnem conteúdos programáticos lecionados a cada duas unidades. No caso dos *quizzes* previstos para o quadrimestre de Inverno 2022, as unidades 9 e 10 foram avaliadas no *Quiz* 2 e no *Quiz* 3, as unidades 11 e 12. Os testes realizaram-se *online*, respetivamente nos dias 14 de março e 11 de abril. A nossa participação recaiu, naturalmente, na elaboração dos *quizzes* das unidades 10 e 12 (que lecionámos nas nossas aulas supervisionadas), para os quais concebemos as tarefas, a cotação e os critérios de correção respetivos. A 25 de abril realizar-se-ia o *Final Exam*, com uma ponderação de 30%, contemplando os conteúdos programáticos de todo o quadrimestre. Também aqui demos a nossa contribuição, elaborando exercícios, cotação e critérios de avaliação, passando à posterior correção e submissão da avaliação às questões observadas, correspondentes às estruturas gramaticais anteriormente lecionadas – o PPS e o PI.

Em relação ao *Quiz* 2, sugerimos um exercício para completar com formas verbais no PPS, no caso concreto, um texto lacunar que, por ter sido uma tipologia de texto alvo de estudo na unidade 10, se tratou de uma *carta*. Seleccionámos dez verbos irregulares e aos alunos era pedido que os colocassem no local certo e os conjugassem adequadamente, como podemos confirmar no enunciado que a seguir se transcreve:

---

<sup>38</sup> Recordamos que este documento orientador se encontra em anexo.

**Enunciado da tarefa:**

**(20 pontos) 1. Complete a carta, usando os seguintes verbos no PPS (Pretérito Perfeito Simples):**

**dizer/ ir/ haver/ poder/ querer/ saber/ ser/ trazer/ ver / vir**

Lisboa, 25 de agosto de 2021

Querida Mariazinha,

Recebi a tua carta com tanta alegria! (1) [Eu] \_\_\_\_\_ responder-te mais cedo, mas não foi possível, com tanto trabalho de preparação para as vindimas! Havemos de nos encontrar em Santarém, sim!

(2) [Tu] \_\_\_\_\_ o que aconteceu ao meu Manel? Fomos passar um fim de semana ao Porto e não é que ele (3) \_\_\_\_\_ de lá doente? Apanhou uma gripe e nós já não \_\_\_\_\_ fazer o passeio de barco das 7 pontes! Fiquei mesmo aborrecida! Ele ainda me (5) \_\_\_\_\_ para eu ir sozinha (os miúdos ainda não estavam connosco), mas sozinha não tem graça nenhuma! (6) \_\_\_\_\_ um tempo em que não me importaria, mas agora... habituei-me a ter companhia, pronto!

Ainda tivemos oportunidade para fazer outras coisas. Quando os miúdos chegaram, levámo-los ao Museu de Serralves e eles (7) \_\_\_\_\_ um vídeo da exposição de selos como recordação. Sabes quem (8) [nós] \_\_\_\_\_ por lá? A Teresinha, do nosso curso! Parece que trabalha no Porto há anos, vê lá!

E tu? Sempre (9) \_\_\_\_\_ ao Brasil com a tua irmã? Eu já (10) \_\_\_\_\_ muito feliz no Rio de Janeiro!! Aquelas praias... 😊

Aguardo novidades, ainda antes de nos vermos por Santarém.  
Beijinhos para ti e para a tua família! Tenho tantas saudades vossas!  
A tua amiga de sempre,

*Martita*

A questão estava cotada com 20 pontos (dois pontos por cada espaço) e, como registámos no relatório de avaliação (Anexo XXI), os resultados foram excelentes, com a taxa de sucesso a chegar aos 93%, com apenas um resultado abaixo dos 10 pontos. Concluiu-se, portanto, que os objetivos foram cabalmente alcançados – os aprendentes conseguiram reconhecer o valor semântico dos verbos, colocando-os nos respetivos espaços em branco, e a grande maioria conseguiu adequar a conjugação morfológica de cada um deles. A maior dificuldade registou-se no uso do verbo *vir*, tanto devido ao facto de os aprendentes não terem reconhecido o seu valor semântico (e a que espaço este correspondia, o terceiro) como o terem confundido (sobretudo) com os verbos *trazer* e *ir*.

No que concerne ao *Quiz 3*, foi da nossa responsabilidade criar três tarefas distintas (numeradas como 4, 5 e 6 no enunciado), para o uso do tempo verbal PI abordado na unidade 12, com uma ponderação total de 60% do teste intermédio (Anexo XXII). Começamos por analisar o desempenho dos aprendentes nos dois primeiros exercícios.

A tarefa 4 combinava o uso das expressões interrogativas para elaborar perguntas com a expressão *costumar* no PI + infinitivo, enquanto no exercício 5 se pedia o preenchimento de espaços em branco com os verbos indicados, conforme se pode verificar nos enunciados seguintes:

**Enunciado da tarefa:**

**4. Faça as perguntas para a informação sublinhada. Use os interrogativos corretos e *costumar* (no Pretérito Imperfeito) + *infinitivo*:**

**4x5=20 pontos (2 para os pronomes + 2 para expressão no PI)**

1. \_\_\_\_\_ ?  
Quando era criança, costumava jogar à bola depois da escola.

2. \_\_\_\_\_ ?  
Costumávamos ir jantar com os nossos avós, aos domingos à noite.

3. \_\_\_\_\_ ?  
A professora costumava guardar o microfone na secretária.

4. \_\_\_\_\_ ?  
Eles costumavam pôr a mesa, para ajudar a mãe.

5. \_\_\_\_\_ ?  
Eu costumava ir ao cinema à meia-noite porque havia menos gente.

**Enunciado da tarefa:**

**5. Complete as frases que se seguem, usando os verbos indicados no Pretérito Imperfeito do Indicativo:**

**10x1 = 10 pontos**

1. Antigamente não \_\_\_\_\_ (haver) liberdade de expressão, em Portugal. Os jornalistas \_\_\_\_\_ (ter) de escrever de forma a fugir do "lápis azul" da censura.

2. Antes da Revolução dos Cravos, os soldados \_\_\_\_\_ (pôr) balas nas espingardas, depois substituíram-nas por cravos.

3. Antes de viver no Canadá, a professora Glória \_\_\_\_\_ (viver) em Coimbra. \_\_\_\_\_ (passar) muito tempo com as suas sobrinhas: \_\_\_\_\_ (ir) com elas ao parque e \_\_\_\_\_ (fazer) lanches em sua casa.

4. Agora é mais fácil viajar. Antes \_\_\_\_\_ (ser) complicado sair de um país e nós \_\_\_\_\_ (demorar) muito tempo chegar a outro continente.

5. Nós \_\_\_\_\_ (vir) cá mais vezes, se houvesse ligações aéreas!

À semelhança do que sucedeu no *quiz* anterior, também aqui quisemos verificar se os aprendentes conheciam o valor semântico dos verbos e se os sabiam utilizar em contexto comunicativo, bem como aferir a capacidade de conjugá-los, desta vez, no PI. Recordamos que se trata de uma turma em contexto de não imersão, no nível de proficiência A1 (iniciação), pelo que o foco da avaliação se reservou, nestes momentos intermédios, a estes dois objetivos. E de novo, como no *quiz* anterior, os resultados foram muito animadores: uma média de 15 pontos em 20 pontos possíveis para a questão 4 e uma média de 9,5 em 10 possíveis, para a pergunta 5. Convém referir que a execução da tarefa 4 se

revelou mais difícil em prol da escolha dos interrogativos, mais do que uso do PI no verbo *costumar*, seguido de infinitivo.

Quanto à tarefa 6, esta consistiu no preenchimento de espaços em branco de uma entrevista de emprego, com verbos no PI. Entrecruzámos a tipologia de texto abordado na unidade 11 com o tempo verbal estudado na unidade 12, na mesma lógica de sequência que aplicámos ao longo de toda a nossa prática letiva. Vejamos o texto apresentado aos aprendentes:

**Enunciado da tarefa:**

**6. Preencha os espaços em branco da entrevista, usando os seguintes verbos no Pretérito Imperfeito do Indicativo:**

**15x2 = 30 pontos**

*adorar/ contar/ estar / gostar/ ir/ lanchar/ levar /ler  
passear / percorrer/ ser(2x) /trabalhar/ ter/ visitar*

- Bom dia.

- Bom dia. Faça o favor de se sentar, Marta Pires?

- Exatamente! Obrigada. Com licença.

- Sou a Angélica Marques, a gerente desta agência de viagens. Como está?

- Bem, obrigada.

- Ora, tenho aqui o seu currículo e (1) \_\_\_\_\_ de lhe fazer algumas perguntas.

- Com certeza.

- A Marta acabou o curso há dois anos e (2) \_\_\_\_\_ em part-time. Que trabalhos (3) \_\_\_\_\_ esses?

- Ora bem... O trabalho (4) \_\_\_\_\_ voluntário. Não era remunerado, mas deu-me oportunidade de lidar com pessoas. Todos os sábados (5) \_\_\_\_\_ buscar adultos seniores e (6) \_\_\_\_\_ -os a passear. (7) \_\_\_\_\_ muitos museus, porque eles (8) \_\_\_\_\_ as curiosidades que os guias (9) \_\_\_\_\_ enquanto (10) \_\_\_\_\_ as salas! Quando (11) \_\_\_\_\_ bom tempo, (12) \_\_\_\_\_ nos jardins públicos e (13) \_\_\_\_\_, antes de os levar de regresso. Aos que (14) \_\_\_\_\_ dificuldades em ver, eu sempre (15) \_\_\_\_\_ os menus. Foi uma boa experiência!

- Parece ter sido muito enriquecedor. E em relação a línguas, quantas diria que fala, mesmo?

- Domino muito bem o Inglês e o Francês, mas também sei Espanhol e Italiano.

- Teria disponibilidade para viajar?

- Sim, claro! A qualquer altura!

- Muito bem, Marta. Entraremos em contacto consigo em breve. Muito obrigada.

- Fico à espera, então, obrigada! Muito bom dia!

- Bom dia!

Este era o exercício com o maior grau de dificuldade de execução, resultante da escolha dos verbos indicados para o espaço adequado e da conjugação morfológica correspondente. Esta tarefa revelou respostas nas quais a maioria dos aprendentes escolheu o verbo adequado ao contexto comunicativo, mas não o soube declinar no PI, confundindo a sua conjugação morfológica com aquela que se manifesta no PPS. Esta constatação levou-nos a sugerir trabalho de consolidação e remediação

com a morfologia dos dois pretéritos em causa, no próximo nível de proficiência, uma vez que estava concluído o quadrimestre. Aliás, sugere-se ainda que este reforço seja efetuado de preferência logo no início do período letivo seguinte, dando a continuidade pedagógica desejável. Apesar de tudo, a média dos resultados deste exercício situou-se nos 15 pontos, dos 20 possíveis – à semelhança da pergunta 4.

Na globalidade, o *Quiz 3* obteve a mesma percentagem de sucesso que o anterior (93%), com uma média de quase 46 pontos, em 60 possíveis.

Parece-nos sustentado afirmar que o grau de dificuldade e a adequação dos testes intermediários foram (perfeitamente) ajustados ao nível de proficiência e que os objetivos foram amplamente alcançados. As estruturas gramaticais do PPS e do PI foram cabalmente adquiridas e os alunos confirmaram-no no *Final Exam*.

Relembramos que a última avaliação sumativa se concretizou a 25 de abril de 2022, com a realização do exame final *online*. Teve a ponderação de 30% da avaliação final e abrangia todos os conteúdos das seis unidades programáticas lecionadas – da 7 à 12 – pelo que, e à semelhança do sucedido na avaliação intermédia, foi nossa incumbência conceber tarefas para as unidades 10 e 12. Desta vez, e em se tratando do último momento de avaliação, apostámos em exercícios de resposta livre, ainda que orientada, solicitando a produção de frases (perguntas 6 e 8) e de texto (pergunta 13). Vejamos o enunciado das tarefas:

Enunciado da tarefa:

6. Preencha a agenda com atividades que fez na semana passada (uma atividade ou evento por dia). Depois, escreva uma a duas frases sobre cada dia (total de 10 frases). (1 ponto x 10 frases = 10 pontos)



Segunda-feira	Sexta-feira
Terça-feira	Sábado
Quarta-feira	Domingo
Quinta-feira	

Enunciado da tarefa:
<p><b>8. Compare a sua infância com a atualidade, completando a seguinte frase, como no exemplo (é proibido repetir o mesmo verbo). (1 ponto x 5 frases = 5 pontos)</b></p> <p>Exemplo: Quando era criança, vivia no campo, mas agora vivo na cidade.</p> <p>1. Quando era criança, _____</p> <p>2. Quando era criança, _____</p> <p>3. Quando era criança, _____</p> <p>4. Quando era criança, _____</p> <p>5. Quando era criança, _____</p>

Enunciado da tarefa:
<p><b>13. Numa página do seu diário (100-120 palavras), conte como foi <u>um</u> dos momentos da sua vida. (15 pontos)</b></p> <p style="text-align: center;">Primeiro amor Festa onde ficou envergonhado Viagem inesquecível</p> <p><b>Não se esqueça de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- respeitar a forma do diário e dividir as ideias principais por parágrafos (5 pontos)</li> <li>- mencionar o quando, como, onde, com quem, o que sentiu e porquê (10 pontos)</li> </ul>

Todas as questões recuperam conteúdos trabalhados em sala de aula – ao nível das estruturas linguísticas e das tipologias textuais – e a prática contínua e persistente deu frutos, se considerarmos que, também neste momento, o desempenho dos aprendentes foi excelente – de novo, a percentagem de sucesso ultrapassou os 90% (93,3%, em rigor). A questão na qual os alunos revelaram mais dificuldade de execução foi a tarefa 6, à qual dois dos quinze alunos não responderam e outros elaboraram um texto, quando se lhes pedia para tomar notas (escrever por tópicos). O exercício 8 foi muito bem respondido, tendo os alunos apenas perdido pontos por repetirem os verbos (Anexo XXIII).

Na questão 13 (redação de uma página de um Diário), o tema mais escolhido foi o terceiro, aquele que se referia ao relato de uma viagem inesquecível, confirmando que o tema das unidades lecionadas deixou uma impressão indelével nos aprendentes. Doze dos quinze alunos escolheram este tópico para a elaboração da sua composição, dois optaram por relatar algo sobre o seu primeiro amor e apenas um decidiu contar um episódio de uma festa em que se tenha sentido envergonhado/a. A maioria conseguiu reproduzir a estrutura formal da *carta* – data, vocativo, relato(s) da experiência, despedida e assinatura – e situou-se, quanto ao conteúdo da produção escrita, no nível médio dos critérios de correção (entre os 4-7 pontos), uma vez que os alunos demonstraram respeito pelo tema, ainda que com algumas incoerências ou ausência de (até 2) referência(s) (tempo, local, pessoas, sentimentos e razões); uso de

tempos verbais adequados ao tipo de texto solicitado; utilização de vocabulário adequado, mesmo com alguns desvios não impeditivos da compreensão (Anexo XXIII).

A maioria dos aprendentes (60%) conseguiu mais de 20 pontos dos 30 possíveis da cotação total das três tarefas e, destes, sete alunos obtiveram resultados iguais ou superiores a 26 pontos, pelo que consideramos que os conhecimentos aferidos foram (bem) apreendidos pelos discentes.

Observámos que ambas as formas de avaliação espelharam um bom desempenho dos discentes, pelo que almejamos acreditar que a aquisição da morfologia, usos e valores do Pretérito Perfeito Simples foi ampla e solidamente conseguida, enquanto a aquisição da morfologia, usos e valores do Pretérito Imperfeito do Indicativo carece de prática (formal e comunicativa) para se encontrarem ao mesmo nível da aprendizagem do outro tempo verbal. No entanto, tendo em conta o nível de proficiência em que se enquadram os aprendentes, consideramos o seu desempenho, nos momentos de avaliação formal, muito satisfatório.

## Conclusão

Terminado o percurso do nosso projeto pedagógico, desenhado como uma viagem ao passado para partilhar experiências pessoais e coletivas, acabamos transportados pelo desejo de futuras oportunidades em que possamos dar continuidade a um trabalho de investigação que nos trouxe mais perguntas, em função das respostas que encontramos.

À semelhança do revelado pela literatura consultada, também os aprendentes que protagonizaram a nossa experiência confirmaram ter mais dificuldades na aquisição da morfologia e na compreensão dos usos e valores do Pretérito Imperfeito do Indicativo do que na aquisição dos mesmos parâmetros do Pretérito Perfeito Simples. Se esta constatação se revela de fácil comprovação, já nos faltam as condições para aferir as razões para tal facto. Sentimo-nos tentados, no entanto, a alinhar com as vozes que indicam a assimetria de temporização distribuída para as duas diferentes estruturas gramaticais em A1 como a principal justificação para esta tendência confirmada. Assim, como pudemos constatar que a prática e o treino contínuos de *skill-getting activities* no PPS durante três unidades conduziu os aprendentes a um nível de proficiência muito satisfatório, poderemos especular, com alguma convicção, que terá sido a inexistência da mesma quantidade de oportunidades para treinar o *input explícito* do PI que resultou num déficite de boas práticas comunicativas dos aprendentes. Não seria, ainda, conveniente repensar a programação de tão desafiante estrutura gramatical, de elevada complexidade de usos e valores, de forma a que esta não fosse remetida para o final do período letivo? E será que os materiais instrucionais propostos no mercado não deviam distinguir o seu público-alvo, concebendo textos e tarefas diferenciados, consoante os alunos estejam ou não em imersão?

Como dizíamos, a viagem que agora termina deixa a certeza de que há ainda muito caminho para percorrer, sobretudo no que ao estudo da aquisição e aprendizagem do PLE no estrangeiro diz respeito. As propostas didáticas que aqui deixámos foram concebidas para um grupo de aprendentes do nível de iniciação que nunca esteve em Portugal e que tem muito pouca exposição à LP em Otava. Ainda assim, encontraram razões motivadoras para se lançarem na viagem do conhecimento desta língua – conquistaram, (também) por isso, a minha admiração. No decurso das semanas fizemos o que a modalidade híbrida (limitadora e desafiante) permitiu, esperando que o que conseguimos trazer – a música, a literatura, o cinema – possa ter sido suficientemente relevante para lhes ter consolidado a vontade de continuar a aprofundar conhecimentos e a adquirir competências linguísticas, comunicativas e culturais na LP.

Da nossa parte, ficam as propostas didáticas e a promessa de investigar a aprendizagem do PLE no contexto canadiano, fazendo a caracterização deste público e o mapeamento das dificuldades com que ele se debate, em relação à aquisição do Português, assim permitam o *engenho e a arte ...*

**BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS**

**Arruda, L.** (2008) Gramática de Português Língua não Materna. Porto Editora.

**Bloom, B. et al,** (1956). Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. David McKay Company.

**Brown, D.** (2001). *Form-Focused Instruction*. In Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. Longman.

**Carecho, J., Fernandes, A., & Soares, R.** (2019). Explicações (im)perfeitas para Pretérito Perfeito e Imperfeito – algumas propostas didáticas em Português Língua Estrangeira. Indagatio Didactica, vol. 11. Desenvolvimento Curricular e Didática. Universidade de Aveiro.

**Castro, C.** (2015). *O Papel dos Mecanismos de Aprendizagem Implícitos e Explícitos na Aquisição de uma Segunda Língua: Implicações Pedagógicas*. In Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 49-2.

**Coelho, L, & Oliveira, C.** (2015). Português em Foco 1. Nível A1/A2. Lidel – Edições Técnicas, Lda.

**Coimbra, L. & Coimbra, O. M.** (2011). Gramática Ativa 1. Níveis A1/A2/B1. 3ª Edição Revista e Aumentada, Lidel – Edições Técnicas, Lda.

**Conselho da Europa** (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Edições Asa.

**Cruz, A.L. da** (2016). Alguns contrastes entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito no ensino-aprendizagem do PLE no nível A1.2. Tese de Mestrado. FLUP.

**Cunha, C. & Cintra, L. F. L.** (1992). Nova Gramática do Português Contemporâneo. Edições João Sá da Costa.

**Edward, C., Willis, J.** (2004). Teachers exploring tasks in English Language Teaching. Palgrave MacMillan Publishers.

**Ellis, R.** (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.

**Ellis, R.** (2014). Grammar Teaching for Language Learning. Babylonia Vol. 2.

**Ellis, R.** (2019). *Task-based Language Teaching (TBLT): where did it start and where is it going?* In TESOL International Conference in Korea.

**Fernández, F. M.** (2000). Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. In Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social. Ed. Arco Libros.

**Ferreira, T. F.** (2019). Aquisição/Aprendizagem do sistema de atribuição de género nominal em PLN. Dissertação de Doutoramento. FLUC.

**Ferreira, T., Cardoso, I. & Melo-Pfeifer, S. (2019).** Gramática Português Língua Não Materna. Níveis A1 e A2. Porto Editora.

**Fonseca, A. S. S. (2010).** Aquisição das propriedades morfológicas e semânticas do Pretérito Perfeito e Imperfeito do Português por falantes nativos de Crioulo de Cabo Verde. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

**Gardner, H. (2011).** Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

**Goffman, E. (1967).** Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior. New York Publishers.

**Goffman, E. (1981).** Forms of talk. University of Pennsylvania Publications, Blackwell.

**Gonçalves, L. M. C. F. (2011).** A formação da Interlíngua dos aprendentes chineses: aprendizagem do uso do Pretérito Imperfeito versus Pretérito Perfeito Simples do Indicativo. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. FLUP.

**Griffin, K. (2005).** Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L. Arco Libros.

**Io, I. H. (2021).** A criatividade na aula de PLE: a aprendizagem do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito do Indicativo através de jogos didáticos. Relatório Final de Estágio em Mestrado de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.

**Jensen, L. (2001).** *Planning lessons*. In Celce-Muria, M. (ed.) Teaching English as Second or Foreign Language. 3rd ed. Heinle & Heinle.

**Krashen, S. D. (1982).** Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.

**Kuzka, R. & Pascoal, J. (2016).** Passaporte para Português 1. Lidel – Edições Técnicas, Lda.

**Long, M. (1991).** *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*. In de Bot, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (eds.). Foreign language research in cross-cultural perspective. John Benjamins.

**Loureiro, T. N. R.P. Gonçalves (2021).** Valores aspectuais do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito na aquisição/aprendizagem do Português como Língua Não Materna. Relatório de estágio de Mestrado em PLELS. FLUC.

**Martí, J. (2014).** Evaluación del Componente Gramatical en el Enfoque Comunicativo por Tareas en la Enseñanza de E/LE. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Valência.

**Martins, C. & Pereira, I. (2011).** *Metodologia de Ensino de PL2 à medida dos aprendentes*. In Múltiplos olhares sobre o Bilinguismo. Transversalidades II. Humus. Universidade do Minho.

**Mateus, M.H. (1990).** Fonética, Fonologia e Morfologia do Português. Universidade Aberta.

**Ministério da Educação** (site) <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>

**Oliveira, C. & Coelho, L.** (2007). Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros. Níveis A1, A2, B1 (QERC). Texto Editores.

**Oliveira, F.** (2003). *Tempo e aspeto*. In Mateus et. al (org..). Gramática da Língua Portuguesa. Caminho.

**Oliveira, F.** (2013). *Tempo verbal*. In E. B. P. Raposo et al. (eds.), Gramática do português. Vol. I. Fundação Calouste Gulbenkian.

**Pinto, J.** (2011) *O ensino /aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso*. RevPLE – Revista eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua, Nº 2.

**Purgason, L.** (1991). *Planning lessons and units*. In Celce-Muria, M. (ed.) Teaching English as Second or Foreign Language. 3rd ed. Heinle & Heinle.

**Reichenbach, H.** (1947). Elements of Symbolic Logic. Macmillan Co..

**Richards, J.C.** (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press.

**Rifkin, B.** (2003) *Guidelines for foreign language lesson planning*. In Foreign Language Annals, vol. 36, nº 2.

**Rivers, W. M.** (1973). *From Linguistic Competence to Communicative Competence*. TESOL Quarterly, vol.7, no. 1. JSTOR.

**Smith, C. S.** (1991). The parameter of aspect. Kluwer Academic Publishers.

**Solís, M.** (2007). *Reliable and practical guidelines for planning an effective English lesson*. In Filología y Lingüística, nº XXXIII (2).

**Tavares, A.** (2012). Português XXI 1. Nível A1. Lidel – Edições Técnicas Lda.

**Ur, P.** (1996). A course in Language Teaching Practice and Theory. Cambridge University Press.

**Vendler, Z.** (1967). Verbs and Times, Linguistics in Philosophy. Cornell University Press.

**Villalva, A.** (2000) Morfologia do Português. Universidade Aberta.

**Yang, A.** (2019). Uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em Português Europeu por estudantes de Português chineses com L1 cantonês. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. FLUP.

**Yiwen, L.** (2019). Pretéritos perfeito e imperfeito: dificuldades para aprendentes chineses. Dissertação de Mestrado em PLELS. Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas.

## **ANEXOS**

**ANEXO I.**  
**SYLLABUS CURSO POR1902 (EXCERTO)**

DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES AND LITERATURES  
DÉPARTEMENT DES LANGUES ET LITTÉRATURES MODERNES

70 Laurier Ave East - MHN 234 – Tel. (613) 562-5715 - <https://arts.uottawa.ca/modernlanguages/>

**SYLLABUS****POR1902 - Elementary Portuguese II / Portugais élémentaire II**

Winter 2022

**Course schedule:** Monday, 11:30am-12:50pm (LEC)  
Thursday, 1:00pm-2:20pm (LEC)  
Thursday, 2:30pm-3:20pm (Discussion Group)

**Course location:** DMS 8161 (if registered in AA00 and AA01)  
Zoom (if registered in AV00 and AV01)

**Zoom link:** <https://uottawa-ca.zoom.us/j/97922269854?pwd=aWt1eDJ3TGZyYjZ6Z2xKMWp2N3pVJT09>

**4. TEXTBOOKS AND OTHER RESOURCES****a) Textbooks**

Students need to acquire the following **e-textbooks** (for POR1901 and POR1902):



**1 (EBOOK) PORTUGUÊS XXI 1 - PACK LIVRO DO ALUNO + CADERNO DE EXERCÍCIOS (ACESSO POR 12 MESES) (EBOOK) - LIVRO SEGUNDO O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO**  
**ISBN: 978-989-752-531-5**



**2 (EBOOK) GRAMÁTICA ATIVA 1 (ACESSO POR 36 MESES) (EBOOK) - LIVRO SEGUNDO O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO**  
**Isabel Coimbra | Olga Mata Coimbra**  
**ISBN: 978-989-752-532-2**

## 6. STUDENT ASSESSMENT AND EVALUATION

Students' performance and engagement will be assessed on a continuous basis, through in-class interactions (polls, written and spoken chat, group work, etc.), participation in Brightspace discussion forums, and completion of all assignments.

Assignment	Weight	Date
a) Attendance and participation	20%	All LECs, DGDs, activities
b) Quizzes (10% x3)	30%	Quiz 1: covers units 7 and 8 due Feb. 7 Quiz 2: covers units 9 and 10 due March 14 Quiz 3: covers units 11 and 12 due April 11
c) Oral presentation (life moments)	20%	in-class on March 17 or 24 (assigned by alphabetical order)
d) Take-home exam	30%	posted April 23, due April 25 April at 5pm

### a) Attendance and participation:

This component of your grade will be marked based on the frequency and quality of your class interactions and of your asynchronous activities. Particularly, you are expected to participate in polls, engage in written and/or spoken chat when prompted or when you have questions, and to take an active role in discussions. Outside of class time, you are expected to contribute with comments on the discussion forums, to complete readings or tasks, and to do homework.

Furthermore, you can receive up to **5 bonus points (5%)** towards your attendance mark by participating in activities outside of the classroom related to the language and cultures of the Portuguese-speaking world, provided you show proof of attendance. For example, you can watch a Portuguese-language film and write a little review in Portuguese; go to a Portuguese or Brazilian bakery and document it; learn a song in Portuguese, record it, and share it with me; or participate in Portuguese conversation hours.

### b) Quizzes:

You will find the prompts and rubrics for the quizzes under **Assignments** on Brightspace. You can use a dictionary or a spell-checking website but not a translation application. The quizzes will be made available on Brightspace and you will receive them a day before their due date. This will give you at least 24 hours to complete them. The types of activities you can expect to find in the quizzes will target reading, writing and listening skills. There can be multiple choice, fill-in the blanks, simple reading and writing exercises, short dictations, and listening comprehension tasks.

## 9. COURSE CONTENTS AND SCHEDULE

As in *Português XXI-1*, units nº 7, 8, 9, 10, 11, and 12

<p><b>U10*</b> <b>"Querida Marta"</b> pp. 163-172</p> <p><b>Semana 7 + 8</b> Feb. 28, Mar. 3, 7, 10</p>	<p>Escrever uma carta; Relatar factos passados, presentes e futuros; Falar de experiências.</p>	<p>Relato de ações no passado; Experiências de vida; Viagens; Relatos biográficos.</p>	<p>Conseguir / saber/ poder; PPS dos verbos irregulares: haver, saber, poder, querer; Pronomes pessoais de complemento direto e indireto.</p>	<p><b>Caderno de exercícios: 10</b> <b>Gramática Ativa 1:</b> U. 43 e 44 (Pronomes Pessoais COD e COI) U. 45 (Preposições+ pronomes pessoais)</p>	<p>Quiz 2: covers units 9 and 10 <b>due March 14</b></p>
---	---	--	---	---	--

<p><b>U12*</b> <b>"Quando eu era criança..."</b> pp.185-194</p> <p><b>Semana 11+ 12</b> Mar 28, 31, Apr. 4, 7</p>	<p>Falar de ações habituais no passado Expressar agrado e desagrado Analisar dificuldades de adaptação</p>	<p>Ações habituais no passado Adaptação a novo país e a nova cultura Falsos amigos</p>	<p>Pretérito imperfeito: ações habituais no passado Advérbios tempo (passado remoto): antigamente, dantes</p>	<p><b>Caderno de exercícios: 12</b> <b>Gramática Ativa 1:</b> U. 16 (Pretérito imperfeito)</p>	<p>Quiz 3: covers units 11 and 12 <b>due April 11</b></p>
Revisions and course wrap-up					<p><b>Take-home exam:</b> posted April 23, <b>due April 25 April at 5pm</b></p>

\*This term we will count with the presence of **Glória Ferreira**, who will be visiting from the University of Coimbra (Portugal) as part of her *Masters in Portuguese as a Foreign Language and Second Language*. Glória will participate in our classes and she will be teaching our Units 10 and 12.

## ANEXO II.

## PPS E PI DO INDICATIVO NAS GRAMÁTICAS DE PLE

Gramáticas		(A) Gramática Aplicada Texto Editores, 2007 (pp.20-33)	(B) Gramática Ativa 1 Lidel, 2011 (pp.28-32; 36-40; 44-46)	(C) Gramática PLNM Porto Editora, 2019 (pp.72-74)
Tempos				
Pretérito Perfeito Simples do Indicativo	Morfologia	* verbos regulares em -ar, -er, -ir (andar, beber, partir) * Verbos <i>ser, ir, estar, ter</i> * Verbos irregulares <i>dizer, trazer, fazer, querer, ver, vir, saber, pôr, haver, poder, dar, sair, cair</i> * Verbos com alteração gráfica ( <i>almoçar, ficar, pagar</i> )	* Verbos <i>ser, ir, estar, ter</i> * Verbos regulares em -ar, -er, -ir * Verbos irregulares <i>dizer, trazer, fazer, querer, ver, vir, dar, saber, pôr, poder</i> * Verbos irregulares terminados em -air ( <i>sair, cair</i> )	* Destaca a formação do PPS (radical + terminações) e dá exemplos verbos regulares da 1ª, 2ª e 3ª conjugações: <i>amar, viver, partir</i> * No Anexo 2. Conjugação verbal (p.122): verbos irregulares <i>dar, dizer, fazer, haver, ir, poder, pôr, querer, saber, vir</i>
	Usos/ valores	factos concluídos no passado	passado	localizar uma situação num tempo passado (tempo anterior ao da fala); a situação e/ou o seu resultado são mais importantes do que a sua duração; Registo oral e informal: pode referir uma ação futura – <i>quando chegares a casa eu já fui para a cama</i>
	Marcadores temporais	<i>ontem, no fim de semana passada; há 15 dias; no ano passado; já e ainda não</i>	<i>ontem, no fim de semana passado, semana passada</i>	<i>Quando</i> <i>Já</i>
Pretérito Imperfeito do Indicativo	Morfologia	* Verbos regulares <i>falar, querer, partir</i> * irregulares: <i>ser, ter, vir, ver</i> * <i>querer, gostar de, preferir, desejar, poder</i>	* verbos regulares <i>falar, comer, abrir</i> * verbos irregulares <i>ser, ter, vir, pôr</i> * <i>costumar + infinitivo</i>	* Formação dos verbos regulares <i>amar, viver, partir</i> : radical + <i>ava /ia</i>
	Usos/ valores	* Imperfeito de cortesia, para fazer pedidos e exprimir desejos - verbos) * Idade e horas no passado (verbos <i>ter</i> e <i>ser</i> ) * Aspecto durativo (textos descritivos) * Aspecto frequência habitual / ações habituais no passado ( <i>Costumar + Infinitivo</i> )	* Descrever ou narrar (aspecto durativo) * Ações habituais e repetidas no passado (aspecto frequentativo) – verbo <i>costumar</i> * Idade, horas * ações simultâneas: distinguir entre ação a decorrer e ação pontual, descrição de factos e ação realizada * Imperfeito de Cortesia: afirmar (delicadamente), fazer pedidos * Imperfeito com valor condicional: expressar desejos e falar de ações dependentes de uma condição	* Situação continua no passado, sem focar o seu início, o fim e o tempo de duração – precisa de outra expressão/oração ou de algo no contexto para a localizar no tempo; * Situação que aconteceu mais do que uma vez no passado (hábitos: <i>costumar</i> ); * fazer pedidos (de forma delicada) – <i>imperfeito de cortesia</i> * referir situações possíveis, mas pouco prováveis (com valor de condicional)
	Marcadores temporais	* Durativo: <i>antigamente, dantes, noutros tempos;</i> * Frequência habitual: <i>todas as semanas, todos os dias, nunca, sempre, frequentemente</i> * Orações adverbiais temporais: <i>quando</i> ("valor pontual") <i>enquanto</i> ("ações simultâneas e durativas")	* Durativo: <i>antigamente</i> * Ações simultâneas: <i>quando e enquanto</i>	Orações subordinadas adverbiais introduzidas com <i>Quando</i> e <i>Se (valor de condicional)</i>

## ANEXO III.

## CALENDÁRIO DAS AULAS OBSERVADAS (FLUC. 2021)

HORÁRIO – 1º Semestre				CALENDÁRIO DE AULAS OBSERVADAS			
				Total de horas: 24 h			
HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA			
9:00			LAB A2 Cristina Abrantes 20/10 + 03/11	LAB	LP III B1 Rui A. Pereira (11/11)	LAB B2 Carla Ferreira 18/11 + 25/11	IHES ----- LAB
10:00	Seminário	IEF					
11:00				Compreensão oral e escrita B2 – Cármen Gouveia (03/11)	IHES	Estruturas LP III C1 – Rui Abel Pereira (18/11)	IHES
12:00							
12:30							
13:00							
14:00	LAB A1 Sandra C. (11/10 + 18/10)	LAB	LAB B1 Sandra C. (09/11 + 16/11)	LAB			
15:00							
16:00							

IEF – Instituto de Estudos Franceses (5º Piso) / IHES – Instituto de História Económica e Social (3º Piso) / IP – Instituto de Paleologia (3º Piso)  
LAB – Laboratório de Línguas FLUC (2º Piso)

## ANEXO IV.

## MATRIZ DE AULAS OBSERVADAS (FLUC. 2021)

Relatório de observação de aulas [modelo utilizado pela estagiária]				
Estagiária:				
Curso		Turma:		
Disciplina		Nº de alunos:		
Nível QECR		Modalidade:		
Docente		Unidade Curricular/Temática:		
Data		Tópicos:		
Duração		Aula nº		
Objetivos específicos: <i>sociolinguísticas, gramaticais e/ou comunicativos</i>				
Descrição das atividades desenvolvidas (com referência aos materiais de instrução e aos métodos de operacionalização da atividade) [Procedimentos/ momentos da aula]	Estruturas linguísticas trabalhadas		Competências linguísticas ativas	Observações
	Estruturas gramaticais	Áreas lexicais		
[anotar a hora em que começam as atividades, indicá-las com o material usado e as tarefas e estratégias metodológicas utilizadas com os alunos]	[Conteúdos gramaticais]	[Conteúdos vocabulares]	[Pelos alunos] compreensão oral (CO); produção oral (PO); interação oral (IO); leitura (silenciosa) (L); leitura oralizante (LO); leitura expressiva (LE); compreensão escrita (CE); produção escrita (PE).	[fases da aula, especificação de material utilizado (bibliografia, listagem do tipo de material, ...), registos – no quadro e/ou por pptx]
[observar os domínios abordados: compreensão e produção oral e escrita]				Metodologias: tipo de perguntas, leitura, orientação das tarefas, temporização, ...
Atividades de trabalho autónomo solicitadas aos aprendentes: [identificar o domínio da atividade, o procedimento (tipo) e colocar o tempo utilizado para a concretização da mesma]				

## ANEXO V.

## PLANO DE UNIDADE – CURSO DE POR1902

Aulas Supervisionadas  
POR1902

Nível A1

## Plano de Unidade - Histórias de Vida: viagem(ns) ao passado

Competências Objetivos específicos	Conteúdos		Processos de Operacionalização Competências Ativadas Atividades	Recursos Educativos Material	Avaliação Processos e instrumentos	Tempo
	Estruturas Gramaticais	Tópicos lexicais				
Relatar eventos passados.  Ler uma biografia.  Escrever: página de um diário; autobiografia.  Descrever uma viagem e/ou momentos marcantes.	Pretérito Perfeito Simples do Indicativo: verbos irregulares – <b>haver/ saber poder/ querer</b>  Pronomes pessoais de Complemento Direto e Complemento Indireto  Concordâncias verbal, nominal e adjetival	Família; Profissões.  Biografia: Momentos marcantes; eventos passados.  Viagens: Atividades de Lazer.	<b>IO:</b> relato das atividades da <i>Semana da Leitura</i> .  <b>CO:</b> excerto de uma entrevista na rádio.  <b>CO/L/CE:</b> Audição da canção “Estrela do Mar” para identificação dos verbos no PPS.  <b>PE/LO:</b> Bibliografia de Rosa Lobato de Faria; Tomada de notas; autobiografia; página de um diário.  <b>PO/IO:</b> diálogo sobre as últimas férias – descrição de uma viagem.	Fichas informativas e de trabalho produzidos pela professora estagiária  Computador <i>Youtube &amp; PRIBERAM</i> (dicionário online)  <i>Powerpoints produzidos pela professora estagiária</i>  <i>Gramática Ativa 1 Nível A1 /A2 /B1</i> (Lidel, 2011)  <i>Wikipédia e Infopédia</i>  Manual adotado <i>Português XXI 1</i> (Lidel, 2012)	• Formativa: observação da participação nas atividades letivas; realização de tarefas de <i>follow-up</i> e <b>PE</b> em aula  • Sumativa: 14 de março – <b>Quiz 2:</b> completar uma carta com verbos no PPS do Indicativo.	4 Aulas:  28 de fevereiro 1, 3 e 7 de março  (6h)

Competências Objetivos específicos	Conteúdos		Processos de Operacionalização (competências ativadas/atividades)	Recursos Educativos Material	Avaliação Processos e instrumentos	Tempo
	Estruturas Gramaticais	Tópicos Lexicais				
Falar de ações habituais no passado.  Analisar as dificuldades de adaptação a um novo país ou cultura.  Compreender movimentos políticos e culturais.	Pretérito Imperfeito do Indicativo: verbos regulares e irregulares ( <b>ser/ter/vir/ir/pôr</b> ).  Pretérito Imperfeito do Indicativo vs. Presente do Indicativo e PPS do Indicativo  Pronomes interrogativos	Rotinas no passado: <i>antes e agora, antes e depois</i>  (E)migração  Revolução de abril	<b>CO:</b> relato de uma migrante no Canadá – identificação dos verbos no Pretérito Imperfeito.  <b>PO/IO:</b> trabalho de grupo (debate) – vantagens e desvantagens da (e)migração.  <b>CE/CO:</b> entrevista na 1ª pessoa à mulher da Revolução dos Cravos.  <b>CO:</b> audição da canção “E depois do Adeus” – poemas de intervenção.	Fichas informativas e de trabalho criadas pela professora estagiária  Computador <i>Youtube &amp; PRIBERAM</i> (dicionário online)  <i>Powerpoints produzidos pela professora estagiária</i>  <i>Gramática Ativa 1 Nível A1/A2/B1</i> (Lidel, 2011)  Jornais online  Programas de TV (RTP)  Manual adotado	• Formativa observação da participação nas atividades letivas  • Sumativa: - <b>Quiz 3</b> , perguntas 4,5 e 6 (11 de abril)  • <b>Final Exam</b> (25 de abril)	4 Aulas: 28 e 31 de março 3 e 7 de abril  (6h)  Total: 12 h

## ANEXO VI.

## MATRIZ DE PLANOS DE AULAS SUPERVISIONADAS – uOttawa. 2022

Plano de Aulas Supervisionadas [Matriz utilizada pela estagiária]						
Universidade			Docente Supervisora			
Curso			Turma			
Disciplina			Modalidade			
Nível QECR			Nº de alunos			
Docente Estagiária			Unidade Curricular			
Data			Conteúdos			
Duração			Número da aula			
Considerações iniciais: (antes da aula) – sobre as escolhas das atividades para o cumprimento dos objetivos; previsão de dificuldades.						
Objetivos Específicos	Procedimentos		Recursos Materiais	Estruturas linguísticas trabalhadas		Avaliação (processos e instrumentos)
	Fases da Aula Temporizadas	Estratégias e Atividades & Competências ativadas pelas mesmas		Estruturas gramaticais	Áreas lexicais	
[desenhados em função do aluno; a adquirir e saber no final da aula]	[Antes, durante – abertura, warm up, desenvolvimento, wrap up, fecho – e depois – follow up]	[descrição das estratégias e atividades usadas nos domínios da interação, compreensão e produção oral e escrita]	[material instrucional produzido para a aula]	[Conteúdos gramaticais]	[Conteúdos vocabulares]	Formal ou Informal, Formativa e/ou Sumativa, Auto e/ou heteroavaliação; Registos, Fichas de trabalho, testes]

**Reflexão Final:** (Pós-aula) – grau de sucesso das atividades em função do cumprimento dos objetivos, depois de recolhidos instrumentos de avaliação.

## ANEXO VII.

## AULAS SUPERVISIONADAS: ESTRUTURAS GRAMATICAIIS – PPS e PI

<b>Universidade</b>	Faculty of Arts – University of Ottawa	<b>Docente Supervisora</b>	Joana Medeiros	
<b>Curso</b>	Elementary Portuguese II POR 1902	<b>Turma</b>	Secção A	
<b>Disciplina</b>	PORTUGUÊS	<b>Modalidade</b>	Híbrida (presencial e online)	
<b>Nível QECR</b>	A1	<b>Nº de aulas</b>	8	
<b>Docente Estagiária</b>	Glória M. Ferreira	<b>Unidades Curriculares</b>	10 e 12	
<b>Datas</b>	Fevereiro-Abril	<b>Conteúdos</b>	PPS e PI do Indicativo	
Objetivos Específicos	Procedimentos		Materiais Produzidos (recursos utilizados)	Tempo - Aula
	Competências ativadas	Estratégias e Atividades		
1. Relatar experiências do passado	<b>PO/IO</b>	- Relato das atividades realizadas na semana da leitura: apresentação feita pelos alunos	Ficha de trabalho: questionário (powerpoint)	10 m Aula 1
2. Sistematizar a morfologia dos verbos no PPS	<b>IO/CE</b>	- Visualização de um quadro-síntese da morfologia dos verbos no PPS	Ficha informativa: morfologia e Uso(s) do PPS	10 m Aula 1
3. Preencher textos lacunares com formas verbais, a partir da audição de uma canção	<b>CO/CE/PE</b>	- Audição da canção “Estrela do Mar” - Preenchimento de espaços em branco com formas verbais	Ficha de trabalho: letra da canção lacunar com verbos regulares e irregulares no PPS (Youtube)	20 m Aula 1
4. Partilhar relatos de momentos marcantes	<b>PO/IO</b>	- Resposta ao questionário “Recordar é Viver!” – biografia dos alunos	Ficha de trabalho: tomada de notas com datas de momentos marcantes (caderno dos alunos)	10 m Aula 2
5. Ler a bibliografia de uma autora portuguesa	<b>L/CE/PE</b>	- Leitura de uma biografia de Rosa Lobato de Faria - Preenchimento de um texto bibliográfico lacunar	Ficha de trabalho: texto bibliográfico (plataforma <i>Brightspace</i> )	20 m Aula 2
6. Aplicar a morfologia de verbos irregulares no PPS	<b>L/CE/PE</b>	- Realização de exercícios de preenchimento de espaços lacunares	Ficha de trabalho: exercícios com verbos irregulares no PPS <i>saber/haver/querer/poder</i>	15 m Aula 2
7. Utilizar o PPS em contexto comunicativo	<b>PO/CO/IO</b>	- Descrição oral de uma viagem inesquecível	Produção espontânea dos alunos a partir do tema: uma viagem inesquecível	15 m Aula 3
8. Produzir uma página de um diário, a partir de um texto modelo desta tipologia textual	<b>CE/PE</b>	- A partir de um texto modelo, os alunos escreveram uma página de um diário, relatando um acontecimento marcante passado nesse dia	Produção escrita: “Querido diário:” (plataforma <i>Brightspace</i> )	20 m Aula 3

9. Fazer perguntas sobre o passado, utilizando marcadores temporais	<b>L/CO/IO</b>	- Perguntas e respostas ao inquérito "Teste a sua memória": atividades que os alunos <i>já</i> ou <i>ainda não</i> fizeram	Ficha de trabalho: fazer e responder a perguntas sobre atividades do passado	10 m Aula 4
10. Distinguir tempos verbais no modo Indicativo	<b>L/CE PO/PE</b>	- Leitura de uma entrevista - Levantamento de formas verbais – identificação dos tempos e respetivos usos em contexto comunicativo	Ficha de trabalho: entrevista para identificação dos tempos verbais do presente, pretérito perfeito simples e imperfeito do indicativo	25 m Aula 5
11. Sistematizar a morfologia do Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII)	<b>L/CE</b>	- Depois de inferirem sobre outro tempo do passado, os alunos verificam a morfologia do PII	Ficha informativa: verbos regulares e irregulares no PII (plataforma <i>Brightspace</i> )	5 m Aula 5
12. Compreender os diferentes usos do PII	<b>L/CE/PE</b>	- Realização de exercícios de diversas tipologias (riscar o que não interessa, completar frases e tabelas, fazer correspondência)	Ficha de trabalho: exercícios de aplicação do PII com valor de condicional e de cortesia	10 m Aula 5
13. Reconhecer marcadores temporais que coocorrem com o PII	<b>CO/IO CE/PE</b>	- Partilha de experiências de infância	Ficha de trabalho: exercícios com <i>antigamente/ dantes antes de + v. infinitivo</i>	15 m Aula 6
14. Ler textos para consolidação de estruturas gramaticais	<b>L/CE</b>	- Audição da leitura (modelo) de um texto sobre a experiência de migração da professora estagiária no Canadá	Ficha de trabalho: leitura de um texto, evidenciando o contraste <i>antes</i> e <i>agora</i> : uso do PII e do presente em contexto	25 m Aula 7
15. Falar sobre eventos habituais no passado	<b>PO/IO/PE</b>	- Transformação de frases com estruturas fornecidas	Ficha de trabalho: exercícios com <i>costumava + v. infinitivo</i>	10 m Aula 7
16. Usar o PII com verbos irregulares	<b>L/CE/PE</b>	- Realização de exercícios de preenchimento de espaços com formas verbais	Ficha de trabalho <i>ser / ter / ir/vir/ pôr</i>	12 m Aula 7
17. Identificar os dois tempos do passado num mesmo texto	<b>L/CO/CE</b>	- Leitura, audição e visualização de uma entrevista com a mulher que batizou a revolução de 25 de abril de 74	Ficha de trabalho: leitura extensiva sobre "a revolução dos cravos" para consolidação de estruturas gramaticais abordadas	10 m Aula 8
18. Reconhecer marcadores temporais que coocorrem com tempos verbais diferentes	<b>L/CE/PE</b>	- Sistematização de marcadores temporais que distinguem o PPS do PII	Ficha de trabalho: exercícios com <i>dantes/antigamente</i> (PII) e <i>depois</i> (PPS)	10 m Aula 8
19. Completar espaços lacunares	<b>CO PE</b>	- Audição da canção "E depois do Adeus" (Paulo de Carvalho) - Preenchimento de espaços com verbos no PPS	Ficha de trabalho: verbos no PPS (arquivos da RTP)	10 m Aula 8
20. Partilhar acontecimentos históricos	<b>PO/CO/IO</b>	Diálogo com os alunos Partilha de acontecimentos históricos dos seus países que foram fraturantes	Produção oral	15 m Aula 8
Total				267m

## ANEXO VIII.

FICHA DE TRABALHO (Aula 1)  
Curso de Português 1902  
Inverno 2022



UNIDADE 10  
FICHA DE TRABALHO Nº 2

I. Compreensão Oral

A. Leia o texto e preencha os espaços em branco com os verbos entre parênteses no PPS:

*Estrela do Mar*

Numa noite em que o céu tinha um brilho mais forte

E em que o sono parecia disposto a não vir

[eu] 1. \_\_\_\_\_ (**ir**) estender-me na praia, sozinho, ao relento,

E ali, longe do tempo, 2. \_\_\_\_\_ (**acabar**) por dormir...

5 [eu] 3. \_\_\_\_\_ (**acordar**) com o toque suave de um beijo

E uma cara sardenta 4. \_\_\_\_\_ -me (**encher**) o olhar.

Ainda meio a sonhar [eu] 5. \_\_\_\_\_ -lhe (**perguntar**) quem era.

Ela 6. \_\_\_\_\_ -se (**rir**) e 7. \_\_\_\_\_ (**dizer**) baixinho: *Estrela do Mar*

*Sou a Estrela do mar*

10 *Só a ele obedeço, só ele me conhece*

*Só ele sabe quem sou, no princípio e no fim*

*Só a ele sou fiel e é ele quem me protege*

*Quando alguém quer à força*

*Ser dono de mim*

15 Não sei se era maior o desejo ou o espanto,

Só sei que por instantes [eu] 8. \_\_\_\_\_ (**deixar**) de pensar!

Uma chama invisível 9. \_\_\_\_\_ -me (**incendiar**) o peito,

Qualquer coisa impossível 10. \_\_\_\_\_ -me (**fazer**) acreditar...

Em silêncio [nós] 11. \_\_\_\_\_ (**trocar**) segredos e abraços,

20 [nós] 12. \_\_\_\_\_ (**inscrever**) no espaço um novo alfabeto.

Já [eles] 13. \_\_\_\_\_ (**passar**) mil anos sobre o nosso encontro,

Mas mil anos são poucos ou nada para a Estrela do Mar...

*Estrela do mar*

*Só a ele obedeço, só ele me conhece*

25 *Só ele sabe quem sou, no princípio e no fim*

*Só a ele sou fiel e é ele quem me protege*

*Quando alguém quer à força*

*Ser dono de mim*

Jorge Palma (*Só*, 1991, PolyGram Portugal SA)

B. Oiça a canção e verifique as suas respostas.

## II. Estruturas Gramaticais:

## A. Complete os quadros com as formas verbais do PPS:

1ª Conjugação – Verbos tema em *-a*:

	ACABAR				ACORDAR				DEIXAR		
eu	acab	e	i	<i>acabei</i>	acord	e	i		deix	e	<i>deixei</i>
tu	acab	a	ste		acord	a	ste	<i>acordaste</i>	deix	a	
você	acab	o	u		acord	o	u		deix	o	<i>deixou</i>
ele	acab	o	u		acord	o	u	<i>acordou</i>	deix	o	
ela	acab	o	u		acord	o	u		deix	o	
nós	acab	á	mos	<i>acabámos</i>	acord	á	mos		deix	á	<i>deixámos</i>
vocês	acab	a	ram		acord	a	ram	<i>acordaram</i>	deix	a	
eles	acab	a	ram		acord	a	ram		deix	a	
elas	acab	a	ram	<i>acabaram</i>	acord	a	ram		deix	a	

	INCENDIAR				PASSAR				PERGUNTAR			
eu	incendi	e	i		pass	e	i	<i>passei</i>	pergunt	e	i	
tu	incendi	a	ste	<i>incendiaste</i>	pass	a	ste		pergunt	a	ste	
você	incendi	o	u		pass	o	u		pergunt	o	u	<i>perguntou</i>
ele	incendi	o	u		pass	o	u	<i>passou</i>	pergunt	o	u	
ela	incendi	o	u	<i>incendiou</i>	pass	o	u		pergunt	o	u	
nós	incendi	á	mos		pass	á	mos		pergunt	á	mos	<i>perguntámos</i>
vocês	incendi	a	ram		pass	a	ram	<i>passaram</i>	pergunt	a	ram	
eles	incendi	a	ram	<i>incendiaram</i>	pass	a	ram		pergunt	a	ram	
elas	incendi	a	ram		pass	a	ram		pergunt	a	ram	<i>perguntaram</i>

2ª Conjugação – Tema em *-e*

	ENCHER				DIZER				FAZER			
eu	ench	-	i	<i>enchi</i>	diss	e	---		f	i	z	
tu	ench	e	ste		diss	e	ste		fiz	e	ste	
você	ench	e	u		diss	e	---	<i>disse</i>	f	e	z	
ele	ench	e	u		diss	e	---		f	e	z	<i>fez</i>
ela	ench	e	u		diss	e	---		f	e	z	
nós	ench	e	mos		diss	e	mos		fiz	e	mos	
vocês	ench	e	ram		diss	e	ram		fiz	e	ram	
eles	ench	e	ram		diss	e	ram		fiz	e	ram	
elas	ench	e	ram		diss	e	ram		fiz	e	ram	

3ª Conjugação – Tema em *-i*

	IR				VIR				RIR			
eu	f	u	i	<i>fui</i>	v	i	m	<i>vim</i>	r	i	---	<i>ri</i>
tu	f	o	ste		vi	e	ste		r	i	ste	
você	f	o	i		ve	i	o		r	i	u	
ele	f	o	i		ve	i	o		r	i	u	
ela	f	o	i		ve	i	o		r	i	u	
nós	f	o	mos		vi	e	mos		r	i	mos	
vocês	f	o	ram		vi	e	ram		r	i	mos	
eles	f	o	ram		vi	e	ram		r	i	mos	
elas	f	o	ram		vi	e	ram		r	i	mos	



Curso de Português 1902  
Inverno 2022

## UNIDADE 10 FICHA DE TRABALHO Nº 2

### CORREÇÃO

#### I. Compreensão Oral

A. Leia o texto e preencha os espaços em branco com os verbos entre parênteses no PPS:

#### *Estrela do Mar*

Numa noite em que o céu tinha um brilho mais forte  
E em que o sono parecia disposto a não vir  
[eu] **1. fui** estender-me na praia, sozinho, ao relento,  
E ali, longe do tempo, **2. acabei** por dormir...

- s [eu] **3. acordei** com o toque suave de um beijo  
E uma cara sardenta **4. encheu** -me o olhar.  
Ainda meio a sonhar [eu] **5. perguntei**-lhe quem era.  
Ela **6. riu-se (rir)** e **7. disse** baixinho: *Estrela do Mar*

#### *Sou a Estrela do mar*

10 *Só a ele obedeço, só ele me conhece*

*Só ele sabe quem sou, no princípio e no fim*

*Só a ele sou fiel e é ele quem me protege*

*Quando alguém quer à força*

*Ser dono de mim*

15 Não sei se era maior o desejo ou o espanto,

Só sei que por instantes [eu] **8. deixei** de pensar!

Uma chama invisível **9. incendiou** -me o peito,

Qualquer coisa impossível **10. fez**-me acreditar...

Em silêncio [nós] **11. trocámos** segredos e abraços,

20 [nós] **12. inscrevemos** no espaço um novo alfabeto.

Já **13. passaram** mil anos sobre o nosso encontro,

Mas mil anos são poucos ou nada para a Estrela do Mar...

#### *Estrela do mar*

*Só a ele obedeço, só ele me conhece*

25 *Só ele sabe quem sou, no princípio e no fim*

*Só a ele sou fiel e é ele quem me protege*

*Quando alguém quer à força*

*Ser dono de mim*

Jorge Palma (**Só**, 1991, PolyGram Portugal SA)

**1ª Conjugação – Verbos tema em -a:**

	ACABAR			ACORDAR			DEIXAR					
eu	acab	e	i	<i>acabei</i>	acord	e	i	<i>acordei</i>	deix	e	i	<i>deixei</i>
tu	acab	a	ste	<i>acabaste</i>	acord	a	ste	<i>acordaste</i>	deix	a	ste	<i>deixaste</i>
você	acab	o	u	<i>acabaste</i>	acord	o	u	<i>acordaste</i>	deix	o	u	<i>deixou</i>
ele	acab	o	u	<i>acabou</i>	acord	o	u	<i>acordou</i>	deix	o	u	<i>deixou</i>
ela	acab	o	u	<i>acabou</i>	acord	o	u	<i>acordou</i>	deix	o	u	<i>deixou</i>
nós	acab	á	mos	<b><i>acabámos</i></b>	acord	á	mos	<i>acordámos</i>	deix	á	mos	<b><i>deixámos</i></b>
vocês	acab	a	ram	<i>acabaram</i>	acord	a	ram	<i>acordaram</i>	deix	a	ram	<i>deixaram</i>
eles	acab	a	ram	<i>acabaram</i>	acord	a	ram	<i>acordaram</i>	deix	a	ram	<i>deixaram</i>
elas	acab	a	ram	<i>acabaram</i>	acord	a	ram	<i>acordaram</i>	deix	a	ram	<i>deixaram</i>

	INCENDIAR			PASSAR			PERGUNTAR					
eu	incendi	e	i	<i>incendiei</i>	pass	e	i	<i>passei</i>	pergunt	e	i	<i>perguntei</i>
tu	incendi	a	ste	<i>incendiaste</i>	pass	a	ste	<i>passaste</i>	pergunt	a	ste	<i>perguntaste</i>
você	incendi	o	u	<i>incendiou</i>	pass	o	u	<i>passou</i>	pergunt	o	u	<i>perguntou</i>
ele	incendi	o	u	<i>incendiou</i>	pass	o	u	<i>passou</i>	pergunt	o	u	<i>perguntou</i>
ela	incendi	o	u	<i>incendiou</i>	pass	o	u	<i>passou</i>	pergunt	o	u	<i>perguntou</i>
nós	incendi	á	mos	<i>incendiámos</i>	pass	á	mos	<i>passámos</i>	pergunt	á	mos	<b><i>perguntámos</i></b>
vocês	incendi	a	ram	<i>incendiaram</i>	pass	a	ram	<i>passaram</i>	pergunt	a	ram	<i>perguntaram</i>
eles	incendi	a	ram	<i>incendiaram</i>	pass	a	ram	<i>passaram</i>	pergunt	a	ram	<i>perguntaram</i>
elas	incendi	a	ram	<i>incendiaram</i>	pass	a	ram	<i>passaram</i>	pergunt	a	ram	<i>perguntaram</i>

**2ª Conjugação – Tema em -e**

	ENCHER			DIZER			FAZER					
eu	ench	-	i	<i>enchi</i>	diss	e	---	<i>disse</i>	f	i	z	<i>fiz</i>
tu	ench	e	ste	<i>encheste</i>	diss	e	ste	<i>disseste</i>	fiz	e	ste	<i>fizeste</i>
você	ench	e	u	<i>encheu</i>	diss	e	---	<i>disse</i>	f	e	z	<i>fez</i>
ele	ench	e	u	<i>encheu</i>	diss	e	---	<i>disse</i>	f	e	z	<i>fez</i>
ela	ench	e	u	<i>encheu</i>	diss	e	---	<i>disse</i>	f	e	z	<i>fez</i>
nós	ench	e	mos	<i>enchemos</i>	diss	e	mos	<i>dissemos</i>	fiz	e	mos	<i>fizemos</i>
vocês	ench	e	ram	<i>encheram</i>	diss	e	ram	<i>disseram</i>	fiz	e	ram	<i>fizeram</i>
eles	ench	e	ram	<i>encheram</i>	diss	e	ram	<i>disseram</i>	fiz	e	ram	<i>fizeram</i>
elas	ench	e	ram	<i>encheram</i>	diss	e	ram	<i>disseram</i>	fiz	e	ram	<i>fizeram</i>

**3ª Conjugação – Tema em -i**

	IR			VIR			RIR					
eu	f	u	i	<i>fui</i>	v	i	m	<i>vim</i>	r	i	---	<i>ri</i>
tu	f	o	ste	<i>foste</i>	vi	e	ste	<i>vieste</i>	r	i	ste	<i>riste</i>
você	f	o	i	<i>foi</i>	ve	i	o	<i>veio</i>	r	i	u	<i>riu</i>
ele	f	o	i	<i>foi</i>	ve	i	o	<i>veio</i>	r	i	u	<i>riu</i>
ela	f	o	i	<i>foi</i>	ve	i	o	<i>veio</i>	r	i	u	<i>riu</i>
nós	f	o	mos	<i>fomos</i>	vi	e	mos	<i>viemos</i>	r	i	mos	<i>rimos</i>
vocês	f	o	ram	<i>foram</i>	vi	e	ram	<i>vieram</i>	r	i	mos	<i>rimos</i>
eles	f	o	ram	<i>foram</i>	vi	e	ram	<i>vieram</i>	r	i	mos	<i>rimos</i>
elas	f	o	ram	<i>foram</i>	vi	e	ram	<i>vieram</i>	r	i	mos	<i>rimos</i>

## ANEXO IX.

## FICHA DE TRABALHO (Aula 1)

Curso de Português 1902  
Inverno 2022UNIDADE 10  
FICHA DE TRABALHO nº 3

## Unidade 10

## I. Compreensão Oral

A. Leia e ouça a canção de novo, verificando os verbos sublinhados:

*Estrela do Mar*

Numa noite em que o céu tinha um brilho mais forte  
E em que o sono parecia disposto a não vir  
**Fui** estender-me na praia, sozinho, ao relento,  
E ali, longe do tempo, **acabei** por dormir...

- 5 **Acordei** com o toque suave de um beijo  
E uma cara sardenta **encheu**-me o olhar.  
Ainda meio a sonhar **perguntei**-lhe quem era.  
Ela **riu**-se e **disse** baixinho: *Estrela do Mar*

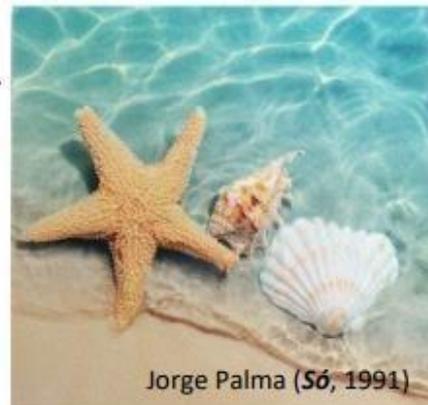
*Sou a Estrela do mar*

- 10 *Só a ele obedeço, só ele me conhece  
Só ele sabe quem sou, no princípio e no fim  
Só a ele sou fiel e é ele quem me protege  
Quando alguém quer à força  
Ser dono de mim*
- 15 Não sei se era maior o desejo ou o espanto,  
Só sei que, por instantes, **deixei** de pensar!  
Uma chama invisível **incendiou**-me o peito,  
Qualquer coisa impossível **fez**-me acreditar...

- Em silêncio **trocámos** segredos e abraços,  
20 **Inscrevemos** no espaço um novo alfabeto.  
Já **passaram** mil anos sobre o nosso encontro,  
Mas mil anos são poucos ou nada para a Estrela do Mar...

*Estrela do mar*

- Só a ele obedeço, só ele me conhece*  
25 *Só ele sabe quem sou, no princípio e no fim  
Só a ele sou fiel e é ele quem me protege  
Quando alguém quer à força  
Ser dono de mim*

Jorge Palma (*Só*, 1991)

B. Responda às perguntas sobre o poema:

1. **Ordene de 1 a 5** os acontecimentos narrados pela ordem que aparecem no poema:

- Ele apaixonou-se pela Estrela do Mar.
- Um homem foi sozinho para a praia, à noite.
- Passaram mil anos desde esse encontro.
- Abraçaram-se e trocaram segredos.
- Adormeceu e acordou com a Estrela do Mar.

2. De acordo com a canção, estas afirmações são **verdadeiras (V)** ou **falsas (F)**?

- a. O acontecimento deu-se durante o dia. \_\_\_\_\_
- b. O homem teve uma insónia. \_\_\_\_\_
- c. Adormeceu e descansou toda a noite. \_\_\_\_\_
- d. A Estrela do Mar é dona do mar. \_\_\_\_\_
- e. O homem acreditou na Estrela do Mar. \_\_\_\_\_
- f. O encontro foi muito recente. \_\_\_\_\_

3. Copie as **frases** do texto que **justificam** as respostas anteriores:

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_
- f. \_\_\_\_\_

4. Na sua opinião, este encontro foi real ou imaginário? Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Porque terá sido este acontecimento tão inesquecível para o narrador da história?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## II. Expressão Escrita

Lembra-se da primeira vez que se apaixonou? Conte o que se lembra desse acontecimento.

**OU**

Num parágrafo, conte um episódio inesquecível (real ou imaginário) da sua vida.

Não se esqueça de contar **quando** foi, **onde**, com **quem** e o **que aconteceu** de tal forma importante que o marcou até hoje.

Bom trabalho!  
A professora: **Glória Ferreira**

## ANEXO X.

## FICHA DE TRABALHO (Aula 8)

Curso de Português 1902  
Inverno 2022UNIDADE 12  
FICHA DE TRABALHO Nº 8Compreensão Oral e Escrita  
E Depois Do Adeus

Paulo Carvalho



1 saber quem sou  
O que faço aqui  
Quem me  2  
De quem me  3

4 por mim  
 5 saber de nós  
Mas o mar  
Não me traz  
Tua voz

Em silêncio, amor  
Em tristeza e fim  
Eu te sinto em flor  
Eu te sofro em mim  
Eu te lembro assim  
Partir é morrer  
Como amar  
É ganhar  
E perder

Tu  6 em flor  
Eu te  7  
Tu te  8 em amor  
Eu nada te  9  
Em teu corpo, amor  
Eu  10  
 11 nele  
E ao morrer  
 12

E depois do amor  
E depois de nós  
O dizer adeus  
O ficarmos sós

Teu lugar a mais  
Tua ausência em mim  
Tua paz  
Que  13  
Minha dor  
Que  14  
De novo  15 em flor  
Te  16

E depois do amor  
E depois de nós  
O dizer adeus  
O ficarmos sós

José Niza (1974)

## 1. Releia o poema da canção e transcreva os versos que referem:

- 1.1. a censura: \_\_\_\_\_
- 1.2. a emigração: \_\_\_\_\_
- 1.3. a falta de liberdade: \_\_\_\_\_
- 1.4. os conflitos armados: \_\_\_\_\_
- 1.5. a esperança.

## Interação Oral

2. Em Portugal, a transição da ditadura para a democracia ficou conhecida como “revolução de abril” ou “revolução dos cravos”.

Registe um momento histórico do seu país, contando o que havia ANTES desse ponto de viragem e o que aconteceu DEPOIS, não esquecendo de mencionar:

- o quê?
- quando?
- quem?
- como?



Bom trabalho!

A Professora: Glória Ferreira



Curso de Português 1902  
Inverno 2022

UNIDADE 12  
FICHA DE TRABALHO Nº 8

CORREÇÃO

Compreensão Oral e Escrita  
E Depois Do Adeus

Paulo Carvalho

A. Preenchimento de espaços:

- |              |               |
|--------------|---------------|
| 1. Quis      | 9. dei        |
| 2. abandonou | 10. adormeci  |
| 3. esqueci   | 11. morri     |
| 4. Perguntei | 12. renasci   |
| 5. Quis      | 13. perdi     |
| 6. vieste    | 14. aprendi   |
| 7. desfolhei | 15. vieste    |
| 8. deste     | 16. desfolhei |



## ANEXO XI.

## FICHA DE TRABALHO (Aula 2)

Curso de Português 1902  
Inverno 2022UNIDADE 10  
FICHA DE TRABALHO Nº 5

## Compreensão Oral

A. Escolha a **opção ou opções** corretas:

1. Os papéis que a autora se esforça por cumprir são os de...  
 Filha    Mulher    Cantora    Mãe    Esposa    Avó
2. Como profissional, considera-se:  
 impecável    preguiçosa    irresponsável    má    inatacável
3. A autora escreve por...  
 vocação    impulso
4. Para ela o tempo não é ... mas ....  
 linear / misterioso    complicado/ complexo
5. Os seus romances são sobre temas  
 universais    verdadeiramente portugueses
6. O livro é um ciclo que se ...  
 fecha    revela
7. Os parâmetros da sua escrita são:  
 título-princípio- fim    personagens- ação- desfecho
8. Representar para ela é  
 penoso    divertido

## B. Depois de ouvir de novo o áudio, complete:

1. A autora considerou-se mais \_\_\_\_\_ do que \_\_\_\_\_.
2. Nasceu em \_\_\_\_\_ e morreu em \_\_\_\_\_.
3. O seu nome foi \_\_\_\_\_.

Bom trabalho!  
A professora: **Glória Ferreira**

## ANEXO XII.

## FICHA DE TRABALHO (Aula 2)

Curso de Português 1902  
Inverno 2022

## UNIDADE 10

## FICHA DE TRABALHO Nº 6

## Compreensão e Expressão Escrita

I. Leia o texto e preencha os espaços em branco com os verbos no PPS:

1. nascer / 2. ficar / 3. falecer / 4. ocorrer / 5. fazer / 6. vencer /  
 ser (3X) / 7. marcar / 8. estar / 9. ganhar / ir (1x) 10. concorrer /  
 escrever (2X) / 11. colaborar / 12. protagonizar / 13. estrear-se /  
 14. ganhar / 15. publicar / 16. estrear / 17. dar / 18. ensinar



## Rosa Lobato de Faria

Atriz, escritora e autora de canções, (1) \_\_\_\_\_ a 20 de abril de 1932, em Lisboa, mas (2) \_\_\_\_\_ com muitas ligações ao Alentejo devido a laços familiares. (3) \_\_\_\_\_ a 2 de fevereiro de 2010, aos 77 anos. Foi empregada numa loja de eletrodomésticos antes de se dedicar à representação no teatro e em diversos programas de televisão.

A estreia no cinema (4) \_\_\_\_\_ em 1973 em “Perdido por Cem...”, seguindo-se na Sétima Arte interpretações em “Paisagem Sem Barcos” (1983), “Jogo de Mão” (1984), “O Barão de Altamira” (1986), “O Vestido Cor de Fogo” (1986), “Aqui na Terra” (1993), “Tráfico” (1998) e “A Mulher Que Acreditava Ser Presidente dos Estados Unidos da América” (2003).

Rosa Lobato de Faria (5) \_\_\_\_\_ sucesso como atriz de teatro, cinema e televisão e como autora de canções. Quatro das suas letras (6) \_\_\_\_\_ o Festival da Canção e foram à Eurovisão, e duas (7) \_\_\_\_\_ presença no Festival da OTI. No Festival Eurovisão (8) \_\_\_\_\_ presentes as músicas “Amor de Água Fresca” (1992), “Chamar a Música” (1994), “Baunilha e Chocolate”, com voz de Tó Cruz (1995), e “Antes do Adeus”, por (1997). (9) \_\_\_\_\_ ainda por duas vezes o prémio da Grande Marcha Popular de Lisboa, nas únicas vezes em que (10) \_\_\_\_\_.

Rosa Lobato de Faria **escreveu** o argumento de duas telenovelas “Passerelle” (1987), para a RTP e “Telhados de Vidro” (1994), para a TVI. **Escreveu** também o guião de quatro séries de televisão, três da RTP- “Nem o Pai Morre...” (1987), “Pisca-Pisca” (1988) e “Tudo ao Molho e Fé em Deus” (1994), e uma da TVI, “Trapos e Companhia” (1995). (11) \_\_\_\_\_ também em diversos programas do humorista Herman José, mais recentemente, (12) \_\_\_\_\_ as séries humorísticas “A Minha Sogra é uma Bruxa” (2003) e “Aqui Não Há Quem Viva” (2006).

Já com uma longa carreira noutras áreas culturais, em 1995 (13) \_\_\_\_\_ na escrita de romances com “O Pranto de Lúcifer”, seguindo-se, sucessivamente, “Os Pássaros de Seda” (1996), “Os Três Casamentos de Camilla S.” (1997), “Romance de Cordélia” (1998), “O Prenúncio das Águas” (1999), “A Trança de Inês” (2001), “O Sétimo Véu” (2003), “Os Linhos da Avó” (2004), “A Flor do Sal” (2005), “A Alma Trocada” (2007), “A Estrela de Gonçalo Enes” (2008) e “As Esquinas do Tempo” (2008).

Com “O Prenúncio das Águas”, Rosa Lobato de Faria **(14)** \_\_\_\_\_ o Prémio Máxima de Literatura em 2000. Tem obras traduzidas em alemão e francês. Mas, para além do romance, a autora também **(15)** \_\_\_\_\_ poesia, como a antologia “Poemas Escolhidos e Dispersos” (1997) e “A Gaveta de Baixo” (1999) e “Os Melhores Poemas Para Crescer” (2007).

Em finais de 2002, **(16)** \_\_\_\_\_ no teatro a peça Sete Anos, a primeira escrita por Rosa Lobato de Faria. Paralelamente a todas estas atividades, **(17)** \_\_\_\_\_ aulas de dicção na Universidade e **(18)** \_\_\_\_\_ Poesia Portuguesa num curso de formação de atores.

“Balão Azul”, um texto inédito da escritora, foi lançado em março 2011 é o primeiro título da coleção Biblioteca Infantil Rosa Lobato de Faria. Adaptado do seu romance “A Trança de Inês”, é lançado em 2018 o filme *Pedro e Inês* do realizador António Ferreira.

A 8 de Junho de 2010 foi agraciada a título póstumo com o grau de Grande-Oficial da Ordem do Infante D. Henrique.

Adaptado de Wikipédia e Infopédia, Dicionários Porto Editora

Bom trabalho!  
A professora: **Glória Ferreira**

Curso de Português 1902  
Inverno 2022



## UNIDADE 10

### FICHA DE TRABALHO Nº 6

#### CORREÇÃO

#### Compreensão e Expressão Escrita

I. Leia o texto e preencha os espaços em branco com os verbos no PPS:

1. nascer / 2. ficar / 3. falecer / 4. ocorrer / 5. fazer / 6. vencer / **ser (3X)** / 7. marcar / 8. estar / 9. ganhar / **ir (1x)** / 10. concorrer / **escrever (2X)** / 11. colaborar / 12. protagonizar / 13. estrear-se / 14. ganhar / 15. publicar / 16. estrear / 17. dar / 18. ensinar



### Rosa Lobato de Faria

**(1) nasceu**

**(2) ficou**

**(3) faleceu**

**(4) ocorreu**

**(5) fez**

**(6) venceu**

**(7) marcaram**

**(8) estiveram**

**(9) Ganhou**

**(10) concorreu.**

**(11) colaborou**

**(12) protagonizou**

**(13) estreou-se**

**(14) ganhou**

**(15) publicou**

**(16) estreou**

**(17) deu**

**(18) ensinou**

## ANEXO XIII.

## FICHA DE TRABALHO (Aula 5)

Curso de Português 1902  
Inverno 2022UNIDADE 12  
FICHA DE TRABALHO Nº 1

## Compreensão Oral

## Vocabulário

1. Pense na sua infância. Quando era criança, o que queria ser, *quando fosse grande*?
2. Identifique as profissões. Alguma delas era a sua escolha de infância?



## 5. Agora pode preencher o poema da canção:



## Voar

Eu queria ser \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ não deixou

Depois quis ir \_\_\_\_\_

A \_\_\_\_\_ não deixou

Tive vontade de \_\_\_\_\_

Mas \_\_\_\_\_ não deixou

Fechei os olhos e tentei dormir

\_\_\_\_\_ não deixou

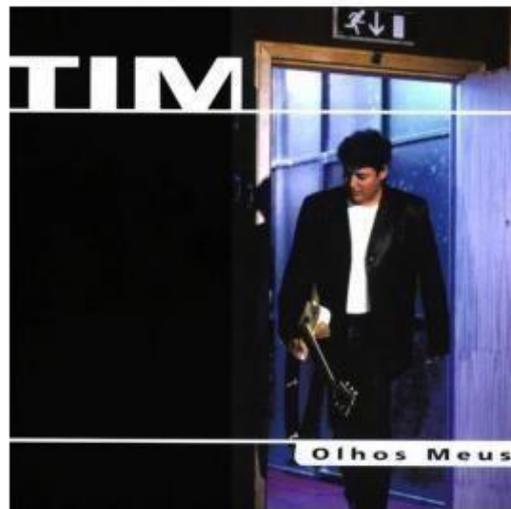
## Refrão:

Ó meu anjo da guarda

Faz-me voltar a sonhar

Faz-me ser astronauta

E voar...



(Tim, 1999)

## UNIDADE 12

## FICHA DE TRABALHO Nº 1

## CORREÇÃO



## Vocabulário

1. Pense na sua infância. Quando era criança, o que queria ser, *quando fosse grande*?
2. Identifique as profissões. Alguma delas era a sua escolha de infância?
  - a) Professor/a
  - b) Veterinário/a
  - c) Cabeleireira/o
  - d) Advogada/o ou Juíz/a
  - e) Bombeiro/a
  - f) Bailarina/o
  - g) Mecânico/a

## Voar

Eu queria ser *astronauta*O *meu país* não deixouDepois quis ir *jogar à bola*A *minha mãe* não deixouTive vontade de *voltar à escola*Mas o *doutor* não deixou

Fechei os olhos e tentei dormir

*Aquela dor* não deixou

## ANEXO XIV.

## FICHA DE TRABALHO (Aula 5)

Curso de Português 1902  
Inverno 2022UNIDADE 12  
FICHA DE TRABALHO Nº 2

## Compreensão Escrita

Quando eu era criança...

**António Ferreira** nasceu em Portugal, em 1970, e é realizador de cinema. Mas nem sempre soube o que queria fazer. Leia o excerto de uma entrevista que ele deu, a propósito do filme *Pedro e Inês* ter sido o filme português mais visto no país em 2018, ano em que estreou:



- 5 - (...) Quando eu era criança e vivia em Coimbra, estava longe de saber o que queria fazer! Estava mais interessado em esfolar os joelhos na rua com os meus amigos! (risos) Depois cresci e fui estudar Informática, curso muito promissor nos anos 90. A família queria um emprego estável e com futuro para mim, mas eu estava infeliz... Depois de lhes fazer a vontade e acabar o curso, resolvi arriscar e aceitei um [programa] Erasmus para Berlim e fui fazer um estágio em Cinema. Mudou tudo! Tudo mesmo! Os sonhos, a profissão, até o estado civil! (sorriso)
- 10 Enquanto vivia em Berlim, o contacto com outra realidade abriu a minha cabeça: tinha muitos amigos de diferentes áreas, fazíamos muito trabalho de equipa, íamos assistir a filmes que não tínhamos acesso em Portugal, sei lá... era outro mundo! Hoje, a diferença nota-se menos. Na verdade, até chegam algumas coisas mais depressa a Portugal que a outros lugares – no Brasil, por exemplo, mas o Brasil é outra história, outra vida, outros relacionamentos... (sorriso) Mas sim, foi na Alemanha que o bichinho do cinema começou. Primeiro, na fotografia – já fazia antes, enquanto tirava o curso de Informática (aquilo não era mesmo para mim!) – depois, na realização. E foi enquanto estava longe
- 15  que descobri que queria fazer filmes e contar histórias em português. Muitos anos depois, a minha prima mostrou-me o livro da Rosa [Lobato de Faria], *A Trança [de Inês]*, e disse-me: “Este livro dava um filme! Tens de o fazer!!” E fizemos! Demorou dez anos, mas fizemos!! (risos)
- 20 - *E foi o filme mais visto do ano em Portugal...*  
- E foi o filme, **português**, mais visto em Portugal, em 2018, sim... (sorriso largo).

Texto e fotos:  
Gloria M. Ferreira

## Vocabulário

1. Verifique o significado destas expressões:

- a) “esfolar os joelhos” (l. 2) \_\_\_\_\_
- b) “abriu a minha cabeça” (l.9) \_\_\_\_\_
- c) “o bichinho do cinema” (l.14) \_\_\_\_\_

2. Registe o significado das palavras que desconhece.



## 4. Releia as frases anteriores e destaque as expressões de tempo associados ao passado:

\_\_\_\_\_

## 5. Complete a frase sobre o IMPERFEITO, riscando o que não interessa:

O **pretérito imperfeito do indicativo** é um tempo verbal do *presente/passado/futuro* usado, por exemplo, para descrever eventos *imediatas/futuras/habituais* que foram frequentes em outros tempos.

## 6. Preencha os espaços em branco.

Use os verbos a **negrito** e complete com informações sobre a sua infância:

Quando eu era criança...

Agora ...

a) \_\_\_\_\_ com \_\_\_\_\_ .

**vivo** \_\_\_\_\_ .

b) \_\_\_\_\_ o cabelo \_\_\_\_\_ .

**uso-o** \_\_\_\_\_ .

c) \_\_\_\_\_ na escola \_\_\_\_\_ .

**ando** na Universidade.

d) \_\_\_\_\_ um/a aluno/a \_\_\_\_\_ .

**sou** \_\_\_\_\_ aluno/a.

e) \_\_\_\_\_ férias com \_\_\_\_\_ .

**passo** férias \_\_\_\_\_ .

f) \_\_\_\_\_ muito tempo para brincar.

**tenho** o tempo muito ocupado.

## 7. Faça a correspondência com os exemplos que ilustram o IMPERFEITO a ser utilizado para:

1. falar da idade (no passado)
2. dizer as horas (no passado)
3. descrever eventos simultâneos
4. fazer pedidos, delicadamente
5. expressar desejos (≈ condicional)

- a) **Gostava** de ir ao cinema contigo!
- b) **Queria** um café, por favor.
- c) **Eram** três da manhã quando me deitei.
- d) **Tinha** 15 anos quando voei pela 1ª vez.
- e) Ontem ao serão, enquanto o meu pai **dormia**, a minha mãe **via** televisão.

1.	2.	3.	4.	5.



Bom trabalho!

A Professora: **Glória Ferreira**

## UNIDADE 12

### FICHA DE TRABALHO Nº 2

### CORREÇÃO

#### Gramática

1. Preencha a tabela com as formas verbais sublinhadas no texto, nos tempos verbais indicados.  
Siga o exemplo da *Introdução*:

Presente do Indicativo	Pretérito Perfeito Simples do Indicativo	Pretérito Imperfeito do Indicativo
Introdução: [ele] “é” ( <i>ser</i> )	[ele] “nasceu” ( <i>nascer</i> ) [ele] “soube” ( <i>saber</i> ) [ele] “deu” ( <i>dar</i> ) [o filme] “estреou” ( <i>estrear</i> )	[ele] “queria” ( <i>querer</i> )
[a diferença] nota (l.11) <i>notar</i>	[eu] cresci (l.3) <i>crescer</i>	[eu] era (l.1) <i>ser</i>
[algumas coisas] chegam (l.12) <i>chegar</i>	[eu] fui (l.3) <i>ir</i>	[eu] vivia (l.1) <i>viver</i>
[o Brasil] é (l. 13) <i>ser</i>	[eu] resolvi (l. 6) <i>resolver</i>	[eu] estava (l.1) <i>estar</i>
[tu] tens (l. 18) <i>ter</i>	[eu] aceitei (l.7) <i>aceitar</i>	[eu] queria (l.2) <i>querer</i>
	[ele] mudou (l.8) <i>mudar</i>	[a família] queria (l.4) <i>querer</i>
	[o contacto (...)] abriu (l.9) <i>abrir</i>	[eu] vivia (l.9) <i>viver</i>
	[ele] foi (l. 13) <i>ser</i>	[eu] tinha (l.9) <i>ter</i>
	[o bichinho (...)] começou (l.14) <i>começar</i>	[nós] fazíamos (l.10) <i>fazer</i>
	[eu] descobri (l.16) <i>descobrir</i>	[nós] íamos (l.10) <i>ir</i>
	[a minha prima] mostrou (l.17) <i>mostrar</i>	[nós] tínhamos (l.10) <i>ter</i>
	[a minha prima] disse (l.18) <i>dizer</i>	[ele] era (l. 11) <i>ser</i>
	[nós] fizemos (l. 19) <i>fazer</i>	[eu] fazia (l.14) <i>fazer</i>
	[o filme] demorou (l.19) <i>demorar</i>	[eu] tirava (l.14) <i>tirar</i>
		[este livro] dava (l.18) <i>dar</i>

2. Complete o quadro com as formas verbais dos verbos indicados no PRETÉRITO IMPERFEITO:

	ESTAR	VIVER	SER	TER	IR
eu	estava	vivia	era	tinha	ia
tu	estavas	vivias	eras	tinhas	ias
você	estava	vivia	era	tinha	ia
ele	estava	vivia	era	tinha	ia
ela	estava	vivia	era	tinha	ia
nós	estávamos	vivíamos	éramos	tínhamos	íamos
vocês	estavam	viviam	eram	tinham	iam
eles	estavam	viviam	eram	tinham	iam
elas	estavam	viviam	eram	tinham	iam

3. Complete as frases seguintes com os verbos anteriores no PRETÉRITO IMPERFEITO. Tem de usar (3) verbos mais do que uma vez:
- 3.1. Quando o António a) era estudante, b) vivia num apartamento muito pequeno na cidade, c) ia a pé para a universidade e d) estava horas à espera do autocarro /ônibus para regressar a casa. Agora já trabalha e ganha dinheiro. Vive uma casa e tem carro para ir onde quiser!
- 3.2. Antigamente, as ruas em Coimbra não e) tinham luz elétrica. f) Eram iluminadas com candeeiros a petróleo ou a gás.
- 3.3. Antes de casar, o António e a esposa g) iam para todo o lado – h) viviam até no estrangeiro! Agora, mal saem de casa... Produzir filmes dá muito trabalho!

4. Releia as frases anteriores e destaque as expressões de tempo associados ao passado:  
**Quando**                      **Antigamente (= Dantes)**                      **Antes de** (+ V infinitivo)

5. Complete a frase sobre o IMPERFEITO do Indicativo, riscando o que não interessa:

O **Pretérito Imperfeito do Indicativo** é um tempo verbal do ~~presente/~~ ~~passado/~~ futuro usado, por exemplo, para descrever ações ~~imediatas/~~ ~~futuras/~~ habituais que foram frequentes em outros tempos.

6. Preencha os espaços em branco.

Use os verbos a **negrito** e complete com informações sobre a sua infância:

Quando eu era criança...

Agora ...

- |   |   |
|---|---|
| a) <b>Vivia</b> com [resposta pessoal].             | <b>vivo</b> [resposta pessoal].         |
| b) <b>Usava</b> o cabelo [resposta pessoal].        | <b>uso-o</b> [resposta pessoal].        |
| c) <b>Andava</b> na escola [nome da escola].        | <b>ando</b> na Universidade.            |
| d) <b>Era</b> um/a aluno/a [adjetivo].              | <b>sou</b> [resposta pessoal] aluno/a.  |
| e) <b>Passava</b> as férias com [resposta pessoal]. | <b>passo</b> férias [resposta pessoal]. |
| f) <b>Tinha</b> muito tempo para brincar.           | <b>tenho</b> o tempo muito ocupado.     |

7. Faça a correspondência com os exemplos que ilustram o IMPERFEITO do Indicativo a ser utilizado para:

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 1. falar da idade (no passado)       | a) <b>Gostava</b> de ir ao cinema contigo!  |
| 2. dizer as horas (no passado)       | b) <b>Queria</b> um café, por favor.  |
| 3. descrever eventos simultâneos     | c) <b>Eram</b> três da manhã quando me deitei.  |
| 4. fazer pedidos, delicadamente      | d) <b>Tinha</b> 15 anos quando voei pela 1ª vez.  |
| 5. expressar desejos (≈ condicional) | e) Ontem ao serão, enquanto o meu pai <b>dormia</b> , a minha mãe <b>via</b> televisão. |

1.	2.	3.	4.	5.
<b>d</b>	<b>c</b>	<b>e</b>	<b>b</b>	<b>a</b>

## ANEXO XV.

## FICHA DE TRABALHO (Aula 7)

Curso de Português 1902  
Inverno 2022UNIDADE 12  
FICHA DE TRABALHO Nº 5

## Compreensão Escrita

GRAMÁTICA: Pretérito Imperfeito do Indicativo vs. Presente do Indicativo

A. Sublinhe as formas verbais do texto. Use cores diferentes para os diferentes tempos verbais:

## HISTÓRIA DE UMA ESTUDANTE NO CANADÁ

## Antes de vir para Otava ...

... todos os dias caminhava nas margens do rio Mondego, em Coimbra – a minha terra natal. Os dias eram de sol e passava muito tempo ao ar livre. Trabalhava em casa ou em qualquer lugar!

5

Tinha muitos amigos! De vez em quando, almoçava fora com eles, e pelo menos uma vez por semana, levava as minhas sobrinhas gémeas ao parque infantil. Era muito divertido!

10

Podia vestir roupas leves, até em pleno Inverno! Fazia sempre bom tempo!

Aos fins de semana, saía com os meus amigos. Todos os sábados à noite ia dançar - adorava! Aos domingos, a família encontrava-se lá em casa e cozinhávamos uma refeição, todos juntos! Era uma animação!



15 Agora, em Otava, eu...



estava cheio de neve!

Passo muito tempo em casa ou no campus, porque ainda não conheço muita gente, mas a professora Joana já me convidou para ir jantar fora!

Está a ser uma grande experiência, ser imigrante neste país! Estou a adorar Otava!

... vou a pé para a faculdade e lavo a roupa fora de casa, numa lavandaria, em frente ao apartamento onde vivo agora. Como faz muito frio, tenho de usar roupa quente quando saio à rua.

Para além de dois rios, em Otava também há um canal. Quando cheguei em fevereiro,

20

25

Texto e fotos: Glória M. Ferreira

B. Complete as frases da parte do texto *Antes de vir para Otava*, usando o verbo costumar no Pretérito Imperfeito do Indicativo + o verbo no Infinitivo:

1. A professora Glória \_\_\_\_\_ nas margens do Rio Mondego, no Parque Verde, em Coimbra – a sua terra natal.
2. Os dias \_\_\_\_\_ sempre de sol e ela \_\_\_\_\_ muito tempo ao ar livre.
3. Ela \_\_\_\_\_ em casa ou em qualquer lugar.
4. A professora Glória \_\_\_\_\_ fora com os amigos.
5. Ela \_\_\_\_\_ as sobrinhas gémeas ao parque infantil, pelo menos uma vez por semana.
6. \_\_\_\_\_ roupas leves.
7. Aos sábados, ela e os amigos \_\_\_\_\_ para dançar.
8. Aos domingos, a família \_\_\_\_\_ -se em casa dela e eles \_\_\_\_\_ todos juntos.

C. Faça as perguntas para as seguintes respostas sublinhadas:

1. \_\_\_\_\_ ?  
Ela costumava (ir) caminhar todos os dias no Parque Verde, em Coimbra.
2. \_\_\_\_\_ ?  
Pelo menos uma vez por semana.
3. \_\_\_\_\_ ?  
Aos sábados à noite costumava ir dançar.
4. \_\_\_\_\_ ?  
Ela costumava cozinhar com a família, aos domingos.
5. \_\_\_\_\_ ?  
Porque fazia sempre bom tempo.

Bom trabalho!  
A Professora: **Glória Ferreira**

UNIDADE 12  
FICHA DE TRABALHO Nº 5

CORREÇÃO

**Compreensão Escrita**

GRAMÁTICA: Pretérito Imperfeito do Indicativo vs. Presente do Indicativo

A. Sublinhe as formas verbais do texto. Use cores diferentes para os diferentes tempos verbais:

**HISTÓRIA DE UMA ESTUDANTE NO CANADÁ**

**Antes de vir para Otava ...**

... todos os dias **caminhava** nas margens do rio Mondego, em Coimbra – a minha terra natal. Os dias eram de sol e **passava** muito tempo ao ar livre. **Trabalhava** em casa ou em qualquer lugar!

**Tinha** muitos amigos! De vez em quando, **almoçava** fora com eles, e pelo menos uma vez por semana, **levava** as minhas sobrinhas gémeas ao parque infantil. **Era** sempre muito divertido!

**Podia** vestir roupas leves, até em pleno Inverno! **Fazia** sempre bom tempo!

Aos fins de semana, **saía** com os meus amigos. Todos os sábados à noite **ia** dançar - adorava! Aos domingos, a família **encontrava-se** lá a casa e **cozinávamos** uma refeição, todos juntos! **Era** uma animação!



**Agora, em Otava, eu...**



... **vou** a pé para a faculdade e **lavo** a roupa fora de casa, numa lavandaria, em frente ao apartamento onde **vivo** agora. Como **faz** muito frio, **tenho** de usar roupa quente quando **são** à rua.

Para além de dois rios, em Otava também há um canal. Quando cheguei em fevereiro, **estava** cheio de neve!

**Passo** muito tempo em casa ou no campus, porque ainda não **conheço** muita gente, mas a professora Joana já me convidou para ir jantar fora!

**Está** a ser uma grande experiência, ser imigrante neste país! **Estou** a adorar Otava!

Texto e fotos: Glória M. Ferreira

B. Complete as frases da parte do texto *Antes de vir para Otava*, usando o verbo costumar no Pretérito Imperfeito do Indicativo + o verbo no Infinitivo:

1. A professora Glória **costumava caminhar** nas margens do Rio Mondego, no Parque Verde, em Coimbra.
2. Os dias **costumavam ser** sempre de sol e ela **costumava passar** muito tempo ao ar livre.
3. Ela **costumava trabalhar** em casa ou em qualquer lugar.
4. A professora Glória **costumava almoçar** fora com os amigos.
5. Ela **costumava levar** as sobrinhas gémeas ao parque infantil, pelo menos uma vez por semana.
6. **Costumava vestir** roupas leves.
7. Aos sábados, ela e os amigos **costumavam sair** para dançar.
8. Aos domingos, a família **costumava encontrar** -se em casa dela e eles **costumavam cozinhar** todos juntos.

**ANEXO XVI.**

**FICHA INFORMATIVA (Aula 8)**

Curso de Português 1902  
Inverno 2022



**UNIDADE 12**  
**FICHA INFORMATIVA 2**

**Compreensão Escrita**

Leitura Extensiva



**Conheça a mulher que 'por acaso' tornou o 25 de abril na revolução dos cravos**

Tudo começa com um restaurante inaugurado no dia 25 de abril de 1973, e que completava um ano no mesmo dia em que os militares decidiram sair à rua. Para comemorar a data (o aniversário da loja), os donos do estabelecimento pediram a Celeste Caeiro para comprar flores que seriam oferecidas aos clientes.



- 5 No dia 25 de abril de 1974, Celeste Caeiro, à data com 40 anos, apresentou-se ao trabalho com as flores, mas os patrões comunicaram-lhe que estava em marcha uma revolução, pelo que o restaurante não ia abrir. Celeste devia levar as flores para casa.
- 10 Já a caminho de casa, na Rua do Carmo, um soldado chamou Celeste do cimo de uma chaimite\*, para lhe pedir um cigarro. Celeste não tinha, mas tinha outra coisa... cravos vermelhos que já não iam ser usados no restaurante. Ficavam, assim e para sempre, eternizados como o símbolo maior da Liberdade em Portugal.

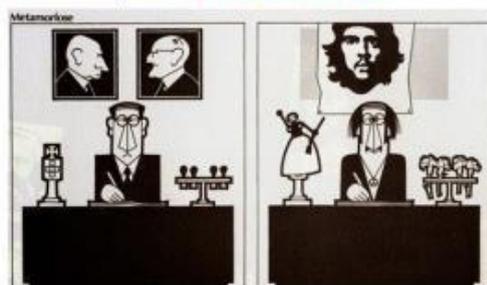
Pedro Filipe, in *Conexão Lusófona* (s/d) (adaptado)

<https://www.conexaolusofona.org/conheca-a-mulher-que-por-acaso-tornou-o-25-de-abril-na-revolucao-dos-cravos/>

\* Chaimite foi uma viatura blindada ligeira de transporte de tropas com tração 4x4, desenvolvida e fabricada em Portugal. Esta foi a primeira viatura blindada produzida em série no país e foi posteriormente vendida ao Peru, Filipinas, Líbia e Líbano (Wikipédia)



**Antes e depois do 25 de abril de 1974:**




---



---



---



---



---

ANTES	DEPOIS
<b>Antigamente...</b>	<b>Democratizar</b>
- <b>havia</b> um único partido político: ditadura	+ <b>formaram-se</b> partidos políticos: <i>houve</i> eleições democráticas
- <b>punham-se</b> os opositores do regime na cadeia (PIDE); presos políticos. Para evitar a prisão, alguns <b>fugiam</b> para o exílio	+ <b>libertaram-se</b> os presos políticos e <b>regressaram</b> os exilados (França)
- <b>censurava-se</b> com o <i>lâpis azul</i> , <b>não se podia</b> falar ou escrever livremente	+ <b>apareceram</b> jornais e imprensa diversa
- as terras <b>pertenciam</b> só a alguns senhores	+ as terras <b>foram</b> divididas pelos camponeses para o cultivo

ANTES	DEPOIS
<b>Antigamente...</b>	<b>Descolonizar</b>
- Portugal <b>dizia-se</b> na posse de <i>colónias ultramarinas</i>	+ 5 novos países <b>recuperaram</b> a independência
- <b>enviava</b> milhares de soldados para a guerra no ultramar	+ <b>voltaram</b> os sobreviventes e 500 mil "retomados"
	

ANTES	DEPOIS
<b>Antigamente...</b>	<b>Desenvolver</b>
- Portugal <b>era</b> um país isolado ("orgulhosamente só")	+ Portugal <b>começou</b> o longo processo para fazer parte da CEE (1986)
- os trabalhadores <b>não tinham</b> limite de horário, <b>nem havia</b> salário mínimo	+ os direitos dos trabalhadores <b>incluíram</b> limite de horas semanais, <b>ganharam</b> um salário mínimo e <b>obtiveram</b> melhorias nas reformas
- o acesso a consultas médicas <b>não estava</b> garantido a todos	+ em 1978 <b>criou-se</b> o Sistema Nacional de Saúde

ANTES	DEPOIS
<b>Antigamente...</b>	<b>Desenvolver</b>
- o ensino só <b>era</b> obrigatório até ao 4º ano	+ a escola <b>passou</b> a ser um direito para todas as crianças, atualmente até aos 18 anos
- as mulheres <b>não tinham</b> acesso ao ensino superior, <b>nem podiam</b> votar	+ <b>conquistaram</b> o direito ao divórcio e <b>puderam</b> começar a trabalhar em todas as áreas e <b>abriram</b> contas bancárias em nome individual
- As mulheres casadas <b>não viajavam</b> sozinhas sem o consentimento dos maridos e <b>não possuíam</b> uma conta bancária autónoma	

Fotos: várias fontes  
 Texto *Antes e Depois*: Glória M. Ferreira  
 Consultora de História: Alexandra de Sá

Boas leituras!  
 A Professora: **Glória Ferreira**

## ANEXO XVII.

## FICHA DE TRABALHO (Aula 7)

Curso de Português 1902  
Inverno 2022UNIDADE 12  
FICHA DE TRABALHO Nº 6

## Compreensão Escrita

## GRAMÁTICA: Pretérito Imperfeito do Indicativo – VERBOS IRREGULARES

A. Complete as frases com os verbos *ser* ou *ter*:

1. — Quantos anos \_\_\_\_\_ quando foste para a escola?  
— \_\_\_\_\_ 6 anos. Mas o meu irmão \_\_\_\_\_ 5 anos.
2. \_\_\_\_\_ 7h00 quando me levantei.
3. Chegaram muito tarde ontem à noite. Já \_\_\_\_\_ meia-noite.
4. A minha mãe \_\_\_\_\_ 18 anos e o meu pai \_\_\_\_\_ 20 quando se conheceram.  
\_\_\_\_\_ muito jovens.
5. Ainda não \_\_\_\_\_ 8h00 quando saímos de casa.

In Gramática Ativa, p. 41, #18.1

B. Agora, para além dos verbos *ser* e *ter*, conjugue, também, os verbos *ir*, *vir*, *pôr*:

1. Enquanto (eles) \_\_\_\_\_ brincar, a tia \_\_\_\_\_ a mesa para o lanche.
2. A minha mãe \_\_\_\_\_ os óculos para ler.
3. Quando (nós) \_\_\_\_\_ da escola à tarde, \_\_\_\_\_ de fazer os trabalhos de casa imediatamente. Só depois \_\_\_\_\_ brincar. Com vocês também \_\_\_\_\_ assim?
4. Eles \_\_\_\_\_ sempre de autocarro para casa.
5. No verão, as minhas irmãs e eu \_\_\_\_\_ os óculos escuros e os bonés na cabeça e \_\_\_\_\_ sempre à praia. Às cinco da tarde, a avó \_\_\_\_\_ ter connosco, \_\_\_\_\_ uma toalha na areia e dava-nos o lanche. \_\_\_\_\_ tão felizes naqueles tempos...
6. Eu \_\_\_\_\_ com vocês, mas tenho de ir apanhar o comboio/trem.
7. Se vocês tivessem garagem, \_\_\_\_\_ o carro lá dentro?
8. Se tivessem tempo, vocês \_\_\_\_\_ connosco ao cinema?

Bom trabalho!  
A Professora: **Glória Ferreira**

UNIDADE 12  
FICHA DE TRABALHO Nº 6  
CORREÇÃO

### Compreensão Escrita

#### GRAMÁTICA: Pretérito Imperfeito do Indicativo – VERBOS IRREGULARES

A. Complete as frases com os verbos *ser* ou *ter*:

- 1- tinhas/ tinha/ tinha
- 2- Eram
- 3- era
- 4- tinha / tinha / Eram
- 5- eram

B. Agora, para além dos verbos *ser* e *ter*, conjugue, também, os verbos *ir*, *vir*, *pôr*:

1. Enquanto (eles) iam brincar, a tia punha a mesa para o lanche.
2. A minha mãe punha os óculos para ler.
3. Quando (nós) vínhamos da escola à tarde, tínhamos de fazer os trabalhos de casa imediatamente. Só depois íamos brincar. Com vocês também era assim?
4. Eles vinham sempre de autocarro para casa.
5. No verão, as minhas irmãs e eu púnhamos os óculos escuros e os bonés na cabeça e íamos sempre à praia. Às cinco da tarde, a avó vinha ter connosco, punha uma toalha na areia e dava-nos o lanche. Éramos tão felizes naqueles tempos...
6. Eu ia com vocês, mas tenho de ir apanhar o comboio/trem.
7. Se vocês tivessem garagem, punham o carro lá dentro?
8. Se tivessem tempo, vocês iam connosco ao cinema?

## ANEXO XVIII.

## RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA 1.

<i>Aspetos gerais:</i>	
Nível QECR dos aprendentes/curso	A1 – Curso de Língua Portuguesa
LM dos aprendentes	Várias: Coreano, Espanhol, Francês e Inglês
Aprendentes em contexto de imersão?	Não
Data de realização	De 28 a 1 de março de 2022
Unidade curricular	Unidade 10
Número de trabalhos avaliados	4
<i>Para cada item do instrumento de avaliação, explicita, sempre que aplicável:</i>	
a)	Competências linguísticas a mobilizar pelos aprendentes para a resolução da tarefa/atividade <sup>1</sup>
b)	Estruturas linguísticas/ de uso em avaliação informal
c)	Descrição sumária do item (com justificação das opções assumidas em função de objetivos)
d)	Reflexão sobre o grau de sucesso dos aprendentes e sobre o grau de dificuldade e de adequação da atividade formativa e propostas de melhoria (se relevante)

Instrumento de Avaliação: produção escrita (*follow-up*)

Tipo de avaliação: Formativa

- a) Competências linguísticas: **PE**.
- b) Estruturas linguísticas: Pretérito Perfeito Simples (PPS);  
: adjuntos temporais.

Objetivos:

1. Escrever um parágrafo sobre um acontecimento marcante no passado;
2. Utilizar os verbos no PPS;
3. Colocar adjuntos temporais adequados.

Descrição sumária da tarefa:

- c) Os alunos podiam escolher entre dois temas: relatar um acontecimento marcante do passado ou falar do seu primeiro amor. Foi-lhes pedido que escrevessem um parágrafo sobre um dos temas.

Reflexão final: análise das produções escritas

- d) Grau de sucesso: Pelo material recolhido, pode concluir-se que os conteúdos estão a ser apreendidos pelos discentes, sendo necessário reforçar a prática formal de verbos irregulares.  
Foi dado *feedback* escrito aos quatro alunos que submeteram o trabalho solicitado. Dos dois temas possíveis, os alunos escolheram relatar um acontecimento marcante do passado – o outro seria contar sobre o seu primeiro amor. Todas as respostas respeitaram o tema selecionado e a maioria dos alunos soube utilizar os verbos no PPS, revelando algumas dificuldades com verbos irregulares – *ser*, por exemplo.

<sup>1</sup> Legenda: compreensão oral (CO); produção oral (PO); interação oral (IO); leitura oral (LO); leitura (silenciosa) (L); compreensão escrita (CE), produção escrita (PE).

**Enunciado da tarefa:**

1. Lembra-se da primeira vez que se apaixonou? Conte o que se lembra desse acontecimento.

OU

2. Num parágrafo, conte um episódio inesquecível (real ou imaginário) da sua vida.

Não se esqueça de contar quando foi, onde, com quem e o que aconteceu de tal forma importante que o marcou até hoje.

## ANEXO XIX.

## RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA 2.

<i>Aspetos gerais:</i>	
Nível QECR dos aprendentes/curso	A1 – Curso de Língua Portuguesa
LM dos aprendentes	Várias: Coreana, Espanhol, Francês e Inglês
Data de realização	De 3 a 7 de março de 2022
Unidade curricular	Unidade 10
Número de trabalhos avaliados	5
<i>Para cada item do instrumento de avaliação, explicita, sempre que aplicável:</i>	
a)	Competências linguísticas a mobilizar pelos aprendentes para a resolução da tarefa/atividade
b)	Estruturas linguísticas/ de uso em avaliação informal
c)	Descrição sumária do item, com justificação das opções assumidas em função de objetivos
d)	Reflexão sobre o grau de sucesso dos aprendentes e sobre o grau de dificuldade e de adequação da atividade e propostas de melhoria (se relevante)

Instrumento de Avaliação: Autobiografia (*follow-up*)

Tipo de avaliação: Formativa

- a) Competências linguísticas: **PE**.
- b) Estruturas linguísticas: Pretérito Perfeito Simples (PPS) e adjetivos.

Objetivos:

1. Produzir um texto informal
2. Praticar conteúdos formais:
  - 2.1. respeitar estruturas internas de tipologia textual;
  - 2.2. aplicar a morfologia em verbos irregulares no PPS.

Descrição sumária da tarefa:

- c) Os aprendentes tiveram até ao dia da aula seguinte (7 de março) para produzir um breve texto com a sua autobiografia, a partir das respostas dadas por tópicos, no início da aula. A biografia devia incluir a data de nascimento, factos relevantes da infância, percurso académico e outros detalhes que considerassem relevantes.

Reflexão final: análise das produções escritas

- d) Grau de sucesso: Foram entregues cinco trabalhos e apenas um deles se desviou do tema solicitado, não tendo o aluno escrito sobre a sua biografia, mas antes um episódio na vida de outra pessoa. Nos restantes trabalhos faltou alguma pontuação (nomeadamente vírgulas), mas na generalidade os aprendentes aplicaram os conteúdos lecionados, utilizando corretamente as formas verbais do PPS. Registaram-se dificuldades no uso das preposições de lugar. O *feedback* aos alunos ficou registado na plataforma.

**Enunciado da tarefa:**

Curso de Português 1902  
Inverno 2022



UNIDADE 10  
FICHA DE TRABALHO Nº 4

**EXPERIÊNCIAS DE VIDA**

Complete o quadro seguinte com os **acontecimentos** da sua vida nas seguintes datas:

Nascimento (data, local, hora, ...)	
Com 1 ano	
Aos 6 anos	
Aos 8 anos	
Aos 15 anos	
Aos 18 anos	
Aos 21 anos	
Em 2015	
Em 2019	

**Recordar é viver**

A partir das notas que registou na ficha de trabalho 4, escreva uma breve autobiografia (100 a 150 palavras).

**ANEXO XX.****RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA 3.**

<i>Aspetos gerais:</i>	
Nível QEQR dos aprendentes/curso	A1 – Curso de Língua Portuguesa
LM dos aprendentes	Várias: Coreano, Espanhol, Francês e Inglês
Data de realização	7 de março de 2022
Unidade curricular	Unidade 10
Número de trabalhos avaliados	13
<i>Para cada item do instrumento de avaliação, explicita, sempre que aplicável:</i>	
a)	Competências linguísticas a mobilizar pelos aprendentes para a resolução da tarefa/atividade
b)	Estruturas linguísticas/ de uso em avaliação
c)	Descrição sumária do item, com justificação das opções assumidas em função de objetivos
d)	Reflexão sobre o grau de sucesso dos aprendentes e sobre o grau de dificuldade e de adequação da atividade formativa e propostas de melhoria (se relevante)

Instrumento de Avaliação: Página de um diário

Tipo de avaliação: Formativa

- a) Competências linguísticas: **PE**.
- b) Estruturas linguísticas: Pretérito Perfeito Simples (PPS) e adjetivos.

Objetivos:

1. Produzir um texto informal.
2. Praticar conteúdos formais:
  - 2.1. respeitar estruturas internas de tipologia textual;
  - 2.2. aplicar a morfologia em verbos irregulares no PPS.

Descrição sumária da tarefa:

- c) Durante a aula, os aprendentes tiveram 10 minutos para escrever uma página de um diário, registando acontecimentos de um dia particularmente marcante de uma viagem. Deviam escrever dois a três parágrafos e usar pelo menos cinco adjetivos fornecidos.

Reflexão final: análise das produções escritas

- d) Grau de sucesso: a tarefa foi adequada e esteve à altura do grau de dificuldade dos alunos. Os aprendentes reagiram bem à pressão da produção escrita em 10 minutos – dos 15 alunos que se encontravam na sala virtual (online), 13 entregaram o trabalho, sendo que 11 ainda no decorrer da aula, 2 no tempo extra previsto, e um após o encerramento do período de submissão.

Todos os alunos respeitaram o tema, à exceção de três aprendentes que se afastaram ligeiramente do que lhes foi solicitado, por terem relatado um acontecimento distante no tempo e não desse dia.

Em relação à estrutura formal desta tipologia de texto, cinco alunos não escreveram a data, dois suprimiram a saudação inicial (vocativo) e quatro ignoraram a despedida.

No que às estruturas linguísticas diz respeito, os textos foram redigidos no PPS, registrando-se alguns desvios na morfologia da primeira pessoa do singular (de verbos como *chegar* e *sair*) ou na confusão do significado lexical entre *ter* e *estar*. Em relação ao número de adjetivos pedidos, apenas três alunos não utilizaram cinco (como solicitado), ou porque faltaram dois ou por repetirem o mesmo.

Para além de transferências de alguns vocábulos e expressões de outros idiomas (interlíngua), os textos revelaram (ainda que não fosse objetivo pedagógico da tarefa) dificuldades no uso de pontuação diversificada e quase total ausência de determinantes antes do(s) nome(s), pelo que seria útil pensar em atividades de remediação nestas áreas.

**Enunciado da tarefa:**

*Querido diário*

Escreva uma página do seu *Diário* (200 – 250 palavras):

1. Respeite a estrutura.
2. Escolha um dia de uma viagem inesquecível e relate os principais acontecimentos. Não se esqueça de usar os verbos no Pretérito Perfeito Simples.
3. Use pelo menos 5 adjetivos.
4. Redija pelo menos 3 parágrafos.

Bom Trabalho!

A professora: *Glória Ferreira*

## ANEXO XXI.

## RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO SUMATIVA 1.

<i>Aspetos gerais:</i>	
Nível QECR dos aprendentes/curso	A1 – Curso de Língua Portuguesa
LM dos aprendentes	Várias: Coreano, Espanhol, Francês e Inglês
Aprendentes em contexto de imersão?	Não
Data da realização	14 de março 2022
Unidade curricular	Unidade 10
Número de trabalhos avaliados	15
<i>Para cada item do instrumento de avaliação, explicita, sempre que aplicável:</i>	
a)	Competências linguísticas a mobilizar pelos aprendentes para a resolução da tarefa/atividade
b)	Estruturas linguísticas/ de uso em avaliação
c)	Descrição sumária do item, com justificação das opções assumidas em função de objetivos
d)	Critérios de correção e cotação
e)	Classificação média
f)	Reflexão sobre o grau de sucesso dos aprendentes e sobre o grau de dificuldade e de adequação do item e propostas de melhoria (se relevante)

Instrumento de Avaliação: Quiz 2Tipo de avaliação: Sumativa

- a) Competências linguísticas: L, CE, PE.
- b) Estruturas linguísticas: Pretérito Perfeito Simples (PPS).

Objetivos:

1. Verificar o conhecimento do valor semântico dos verbos e sua utilização em contexto comunicativo;
2. Aferir da capacidade de conjugar verbos no Pretérito Perfeito Simples em Português Europeu.

Critérios de correção:

- c) O Quiz avalizava conhecimentos das Unidades 9 e 10, pelo que a Pergunta 1 correspondia à matéria linguística lecionada na Unidade 10: completar uma carta (tipologia de texto abordada e produzida pela professora estagiária), através da escolha de (entre dez) verbos estudados (**dizer/ ir/ haver/ poder/ querer/ saber/ ser/ trazer/ ver / vir**), e do posterior preenchimento de espaços (com os mesmos) no **Pretérito Perfeito Simples**:

1. Quis/ 2. Soubeste/ 3. Veio /4. Pudemos /5. Disse / 6. Houve / 7. trouxeram /8. Vimos /9. foste/10. Fui

- d) **Cotação:** 20 pontos (= 2 pontos X 10) – escolha acertada do verbo e conjugação morfológica adequada. Desconto de 1 ponto para a escolha acertada do verbo, mas sem a conjugação adequada.

e) **Classificação média:** 14, 2 (em 20 pontos possíveis)

Pontos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Respostas (15 alunos)						1				1		2	1	4		3	1			2

- f) **Grau de sucesso:** a tarefa foi concluída com 93% de sucesso (apenas um resultado inferior a 10 pontos, em 15 alunos), sendo que mais de 40% dos resultados iguais ou superiores a 10 pontos são iguais ou superiores a 16, com dois aprendentes a conseguirem todas as respostas corretas. O grau de dificuldade e a adequação do exercício parecem-nos ter sido, portanto, muito adequados, e os objetivos foram largamente alcançados.

	1. Quis	2. Soubeste	3. veio	4. pudemos	5. disse	6. Houve	7. trouxeram	8. vimos	9. foste	10. fui	Cotação 20
Nº 1	2	2	foi	2	2	2	2	2	vieste	2	16
Nº2	2	2	2	2	2	1 havia	2	2	1 foi	1 foi	17
Nº 3	2	2	trouxe	2	2	2	foram	2	vieste	2	14
Nº 4	1 quiz	2	teve	2	2	2	vieram	2	2	estive	13
Nº 5	2	2	houve	2	2	vim	viram	trouxemos	2	2	12
Nº 6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Nº 7	2	2	trouxe	2	2	2	viram	vimos	2	2	14
Nº 8	2	2	trouxe	2	2	estive	vieram	2	vieste	tive	10
Nº 9	não pude	1	2	temos	quer	vem	viram	2	vem	1sou	6
Nº 10	2	2	foste	fomos	2	veio	viram	2	2	2	12
Nº 11	2	2	2	2	trouxe	foi	viram	2	2	2	14
Nº 12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Nº 13	2	2	houve	2	2	veio	2	2	2	2	16
Nº 14	2	2	trouxe	2	2	2	2	2	vieste	2	16
Nº 15	2	2	esteve	veio	2	2	viram	2	2	2	14
Total ocorrências	1+1	0	10	3	2	7	9	2	5+1	2+2	14,2 (média)

A maior dificuldade registou-se no uso do verbo *vir*, tanto devido ao facto de os aprendentes não terem reconhecido o seu valor semântico e, em consequência, a que espaço este correspondia (o terceiro), como o terem confundido (sobretudo) com os verbos *trazer* e *ir*, usando-o incorretamente, confirmando o seu uso desadequado no espaço reservado para o verbo *trazer* (espaço 7). Em próximas oportunidades letivas deve esclarecer-se o significado destes três verbos, para evitar o seu uso desajustado em contexto comunicativo.

**Enunciado da tarefa:**

(20 pontos) 1. Complete a carta, usando os seguintes verbos no PPS (Pretérito Perfeito Simples):

dizer/ ir/ haver/ poder/ querer/ saber/ ser/ trazer/ ver / vir

Lisboa, 25 de agosto de 2021

Querida Mariazinha,

Recebi a tua carta com tanta alegria! (1) [Eu] \_\_\_\_\_ responder-te mais cedo, mas não foi possível, com tanto trabalho de preparação para as vindimas! Havemos de nos encontrar em Santarém, sim!

(2) [Tu] \_\_\_\_\_ o que aconteceu ao meu Manel? Fomos passar um fim de semana ao Porto e não é que ele (3) \_\_\_\_\_ de lá doente? Apanhou uma gripe e nós já não \_\_\_\_\_ fazer o passeio de barco das 7 pontes! Fiquei mesmo aborrecida! Ele ainda me (5) \_\_\_\_\_ para eu ir sozinha (os miúdos ainda não estavam connosco), mas sozinha não tem graça nenhuma! (6) \_\_\_\_\_ um tempo em que não me importaria, mas agora... habituei-me a ter companhia, pronto!

Ainda tivemos oportunidade para fazer outras coisas. Quando os miúdos chegaram, levámo-los ao Museu de Serralves e eles (7) \_\_\_\_\_ um vídeo da exposição de selos como recordação. Sabes quem (8) [nós] \_\_\_\_\_ por lá? A Teresinha, do nosso curso! Parece que trabalha no Porto há anos, vê lá!

E tu? Sempre (9) \_\_\_\_\_ ao Brasil com a tua irmã? Eu já (10) \_\_\_\_\_ muito feliz no Rio de Janeiro!! Aquelas praias... 😊

Aguardo novidades, ainda antes de nos vermos por Santarém.

Beijinhos para ti e para a tua família! Tenho tantas saudades vossas!

A tua amiga de sempre,

*Martita*

## ANEXO XXII.

## RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO SUMATIVA 2.

<i>Aspetos gerais:</i>	
Nível QECR dos aprendentes/curso	A1 – Curso de Língua Portuguesa
LM dos aprendentes	Várias: Coreano, Espanhol, Francês e Inglês
Aprendentes em contexto de imersão?	Não
Data de realização	11 de abril 2022
Unidade curricular	Unidade 12
Número de trabalhos avaliados	15
<i>Para cada item do instrumento de avaliação, explicita, sempre que aplicável:</i>	
a)	Competências linguísticas a mobilizar pelos aprendentes para a resolução da tarefa/atividade
b)	Estruturas linguísticas/ de uso em avaliação
c)	Descrição sumária dos itens, com justificação das opções assumidas em função de objetivos
d)	Critérios de correção e cotação
e)	Classificação média
f)	Reflexão sobre o grau de sucesso dos aprendentes e sobre o grau de dificuldade e de adequação dos itens e propostas de melhoria (se relevante)

Instrumento de Avaliação: Quiz 3Tipo de avaliação: Sumativa

- Competências linguísticas: **L, CE, PE.**
- Estruturas linguísticas: Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII).

Objetivos:

- Verificar o conhecimento do valor semântico dos verbos e sua utilização em contexto comunicativo;
- Aferir da capacidade de conjugar verbos no PII em Português Europeu.

Critérios de correção:

- Este *quiz* abrangia conhecimentos adquiridos nas Unidades 11 e 12, pelo que nos coube criar exercícios para os conteúdos linguísticos abordados na Unidade 12. Para o efeito, foram elaboradas três tarefas de tipologia diversa:

- Pergunta 4: elaboração de questões com *costumar* (PII) + *verbo no Infinitivo*:

- Quando** costumavas /costumava jogar à bola?
- Com quem** costumavam ir jantar (aos domingos à noite)?
- Onde** é que a professora costumava guardar o microfone?
- O que** é que eles costumavam fazer para ajudar a mãe?
- Por que** é que costumavas ir ao cinema à meia noite?

- **Pergunta 5:** preenchimento de espaços em branco, com verbos dados no infinitivo, para serem conjugados no PII – contemplaram-se os verbos irregulares **haver/ter/ir/vir/ser/ pôr**:  
1. havia /tinham; 2. punham; 3. vivia/ Passava/ ia/ fazia; 4. era/ demorávamos; 5. vínhamos.

- **Pergunta 6:** preenchimento de espaços em branco de uma entrevista de trabalho, com os verbos *adorar/ contar/estar/ gostar/ ir / lanchar/ levar/ ler / passear/ percorrer / ser (2X) / trabalhar/ ter/ visitar*. Os alunos tinham de selecionar o verbo certo para o contexto comunicativo e depois conjugá-lo no PII:

1. gostava; 2. trabalhava; 3. Eram; 4. era; 5. Ia; 6. levava; 7. Visitávamos; 8. adoravam; 9. contavam; 10. percorríamos; 11. Estava; 12. passeávamos; 13. Lanchávamos; 14. tinham; 15. Lia.

d) **Cotação:**

**Pergunta 4:** 20 pontos (= 4 pontos X 5 perguntas) – dois pontos para a escolha do pronome interrogativo adequado + dois pontos para a expressão no PII. Descontos até 2 pontos no caso da escolha desajustada do pronome interrogativo e até um ponto, no caso de a expressão no PII não estar correta.

**Pergunta 5:** 10 pontos (= 1 ponto X 10 espaços) – desconto até 0.5 no caso de desvio ortográfico.

**Pergunta 6:** 30 pontos (= 2 pontos X 15 espaços) – escolha acertada do verbo e conjugação morfológica adequada. Desconto de 1 ponto para a escolha acertada do verbo, mas sem a conjugação adequada.

e) Classificação média: 48,6 (em 60 pontos possíveis)

Pontos	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
Número de alunos						1	2		3	5	3	1

f) **Grau de sucesso:** 93% dos alunos obtiveram mais de metade da pontuação possível, sendo que desses apenas dez por cento obtiveram resultados inferiores a mais de 45 pontos. Os resultados foram francamente positivos, na globalidade, com apenas um resultado abaixo dos trinta pontos, e uma média de quase 49 pontos para os 60 possíveis. Podemos aferir que o conteúdo gramatical avaliado foi largamente apreendido e corretamente aplicado em situação de avaliação sumativa.

Os grupos que ofereceram mais dificuldades foram os das perguntas 4 e 6, por razões diferentes: no caso da formulação de questões, os alunos perderam muitos pontos por não escolherem os interrogativos adequados mais do que pelo uso desviado de costumar (PII) + verbo no infinitivo; na entrevista, a maioria escolheu o verbo adequado ao contexto comunicativo, mas não o soube declinar no PII, confundindo-o com o PPS. Em se tratando do último conteúdo programático deste semestre, sugere-se que o uso dos dois pretéritos em contraste seja alvo de trabalho de consolidação no próximo nível.

	Perg. 4 (20 p)	Perg. 5 (10 p)	Perg. 6 (30 p)	Total 60 p
Nº 1	19,5	9,5	30	59
Nº 2	19	9,5	28	56,5
Nº 3	20	10	24	54
Nº 4	12	8,5	26	46,5
Nº 5	5,5	10	16	31,5
Nº 6	19,5	10	21	50,5
Nº 7	17	10	30	57
Nº 8	18	6	29	53
Nº 9	11	6	15	32
Nº 10	2	10	15	27
Nº 11	8,5	9	30	47,5
Nº 12	19	9,5	25	53,5
Nº 13	18,5	8	20	46,5
Nº 14	20	10	30	60
Nº 15	19	9,5	26	54,5
Médias	15/20	9/10	25/30	48,6

**Enunciado da tarefa:**

4. Faça as perguntas para a informação sublinhada. Use os interrogativos corretos e *costumar* (no Pretérito Imperfeito) + *infinitivo*:

4x5=20 pontos (2 para os pronomes + 2 para expressão no PI)

1. \_\_\_\_\_ ?

Quando era criança, costumava jogar à bola depois da escola.

2. \_\_\_\_\_ ?

Costumávamos ir jantar com os nossos avôs, aos domingos à noite.

3. \_\_\_\_\_ ?

A professora costumava guardar o microfone na secretária.

4. \_\_\_\_\_ ?

Eles costumavam pôr a mesa, para ajudar a mãe.

5. \_\_\_\_\_ ?

Eu costumava ir ao cinema à meia-noite porque havia menos gente.

**Enunciado da tarefa:**

**5. Complete as frases que se seguem, usando os verbos indicados no Pretérito Imperfeito do Indicativo:**

**10x1 = 10 pontos**

1. Antigamente não \_\_\_\_\_ (haver) liberdade de expressão, em Portugal. Os jornalistas \_\_\_\_\_ (ter) de escrever de forma a fugir do "lápis azul" da censura.
2. Antes da Revolução dos Cravos, os soldados \_\_\_\_\_ (pôr) balas nas espingardas, depois substituíram-nas por cravos.
3. Antes de viver no Canadá, a professora Glória \_\_\_\_\_ (viver) em Coimbra. \_\_\_\_\_ (passar) muito tempo com as suas sobrinhas: \_\_\_\_\_ (ir) com elas ao parque e \_\_\_\_\_ (fazer) lanches em sua casa.
4. Agora é mais fácil viajar. Antes \_\_\_\_\_ (ser) complicado sair de um país e nós \_\_\_\_\_ (demorar) muito tempo chegar a outro continente.
5. Nós \_\_\_\_\_ (vir) cá mais vezes, se houvesse ligações aéreas!

**Enunciado da tarefa:**

**6. Preencha os espaços em branco da entrevista, usando os seguintes verbos no Pretérito Imperfeito do Indicativo:**

**15x2 = 30 pontos**

adorar/ contar/ estar / gostar/ ir/ lanchar/ levar /ler  
passear / percorrer/ ser(2x) /trabalhar/ ter/ visitar

- Bom dia.
- Bom dia. Faça o favor de se sentar, Marta Pires?
- Exatamente! Obrigada. Com licença.
- Sou a Angélica Marques, a gerente desta agência de viagens. Como está?
- Bem, obrigada.
- Ora, tenho aqui o seu currículo e (1) \_\_\_\_\_ de lhe fazer algumas perguntas.
- Com certeza.
- A Marta acabou o curso há dois anos e (2) \_\_\_\_\_ em part-time. Que trabalhos (3) \_\_\_\_\_ esses?
- Ora bem... O trabalho (4) \_\_\_\_\_ voluntário. Não era remunerado, mas deu-me oportunidade de lidar com pessoas. Todos os sábados (5) \_\_\_\_\_ buscar adultos seniores e (6) \_\_\_\_\_ -os a passear. (7) \_\_\_\_\_ muitos museus, porque eles (8) \_\_\_\_\_ as curiosidades que os guias (9) \_\_\_\_\_ enquanto (10) \_\_\_\_\_ as salas! Quando (11) \_\_\_\_\_ bom tempo, (12) \_\_\_\_\_ nos jardins públicos e (13) \_\_\_\_\_, antes de os levar de regresso. Aos que (14) \_\_\_\_\_ dificuldades em ver, eu sempre (15) \_\_\_\_\_ os menus. Foi uma boa experiência!
- Parece ter sido muito enriquecedor. É em relação a línguas, quantas diria que fala, mesmo?
- Domino muito bem o Inglês e o Francês, mas também sei Espanhol e Italiano.
- Teria disponibilidade para viajar?
- Sim, claro! A qualquer altura!
- Muito bem, Marta. Entraremos em contacto consigo em breve. Muito obrigada.
- Fico à espera, então, obrigada! Muito bom dia!
- Bom dia!

## ANEXO XXIII.

## RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO SUMATIVA 3.

<i>Aspetos gerais:</i>	
Nível QECR dos aprendentes/curso	A1 – Curso de Língua Portuguesa
LM dos aprendentes	Várias: Coreano, Espanhol, Francês e Inglês
Aprendentes em contexto de imersão?	Não
Data de realização	26 de abril 2022
Unidade curricular	Unidades 7 a 12
Número de trabalhos avaliados	15
<i>Para cada item do instrumento de avaliação, explicita, sempre que aplicável:</i>	
a) Competências linguísticas a mobilizar pelos aprendentes para a resolução da tarefa/atividade	
b) Estruturas linguísticas/ de uso em avaliação	
c) Descrição sumária dos itens, com justificação das opções assumidas em função de objetivos	
d) Critérios de correção e cotação	
e) Classificação média	
f) Reflexão sobre o grau de sucesso dos aprendentes e sobre o grau de dificuldade e de adequação dos itens e propostas de melhoria (se relevante)	

Instrumento de Avaliação: Final ExamTipo de avaliação: Sumativa

- a) Competências linguísticas: **L, CE, PE.**
- b) Estruturas linguísticas: Pretérito Perfeito Simples (PPS);  
: Pretérito Imperfeito do Indicativo (PII);  
: *antes e agora.*

Objetivos:

1. Verificar o conhecimento do valor semântico dos verbos e sua utilização em contexto comunicativo;
2. Aferir da capacidade de conjugar verbos nos tempos do passado lecionados (PPS e PII);
3. Adequar a produção escrita a diferentes tipologias de texto: agenda e diário.

Critérios de correção:

- c) Este *final exam* abrangia conhecimentos adquiridos durante o quadrimestre de Inverno 2022, das Unidades 7 a 12, pelo que nos coube criar exercícios para os conteúdos linguísticos abordados nas Unidades 10 e 12, por nós lecionadas. Para o efeito, foram elaboradas três tarefas de tipologia diversa:

- Pergunta 6: preenchimento de uma agenda, através da elaboração de (10) frases sobre atividades realizadas na semana passada. Pretende-se que os aprendentes usem verbos diferentes no Pretérito Perfeito Simples (Unidades 10 e 12). Produção de resposta livre.

- **Pergunta 8:** elaboração de (5) frases sobre a infância, comparada com a atualidade (Unidade 12). Produção de resposta livre, desde que respeitem a estrutura e utilizem verbos (diferentes) no Pretérito Imperfeito do Indicativo e no Presente do Indicativo, conforme o exemplo indicado:

“Quando eu era criança, **vivia** no campo, mas agora **vivo** na cidade”.

- **Pergunta 13:** elaboração de uma composição, no modelo de escrita “Diário”, em 100 a 120 palavras, sobre um dos três temas à escolha (Unidade 10 – momentos marcantes):

a) *primeiro amor*; b)  *festa onde ficou envergonhado/a*; c) *viagem inesquecível*.

Devem selecionar um dos temas e respeitar:

- i) **Forma da tipologia de texto:** Data / vocativo / divisão em parágrafos / despedida/ assinatura
- ii) **Conteúdo:** respeito pelo tema escolhido / respeito pelo limite de palavras / utilização dos verbos nos Pretéritos / referências a “quando”, “como”, “onde”, “com quem”, “o que sentiu” e “porquê”.

d) **Cotação:**

**Pergunta 6:** 10 pontos (= 1 pontos X 10 frases) – desconto até 0,5 no caso de desvio ortográfico, ainda que os tempos verbais estejam adequados; a ausência de indicação de atividade por dia da semana terá um desconto de 1 ponto ou até 0,5, se indicada desadequadamente (sem estar no Infinitivo).

**Pergunta 8:** 5 pontos (= 1 ponto X 5 frases) – desconto até 0,5 no caso de desvio ortográfico e/ou utilização de tempos verbais diferentes dos solicitados (Pretérito Imperfeito do Indicativo e Presente do Indicativo); verbos repetidos só contam uma vez.

**Pergunta 13:** 15 pontos (= 5 pontos (forma) + 10 pontos (conteúdo)):

**Forma** – até 5 pontos, assim distribuídos:

Data (1) / vocativo (1) / divisão em parágrafos (1) / despedida (1) / assinatura (1).

**Conteúdo** – até 10 pontos:

**0-3 pontos:** incumprimento ou afastamento do tema; ausência de 3 ou mais referências solicitadas; não cumprimento do número de palavras (por excesso ou por defeito, de + ou - 20 palavras); desvios ortográficos que impedem, por vezes, a compreensão; uso de tempos verbais desadequados ao texto; utilização de vocabulário escasso ou repetitivo.

**4-7 pontos:** respeito pelo tema, mas com algumas incoerências ou ausência de (até 2) referência(s); uso de tempos verbais adequados ao tipo de texto solicitado; utilização de vocabulário adequado, ainda que com alguns desvios não impeditivos da compreensão.

**8-10 pontos:** respeito pelo tema; cumprimento da extensão do texto; utilização de tempos verbais e verbos ajustados ao contexto comunicativo; uso de vocabulário adequado e diversificado; poucos ou nenhum erro(s) ortográfico(s).

e) **Classificação média:** 23,3 (em 30 pontos possíveis)

Pontos	5	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Nº de alunos	1								1	1			1	2		1	1	2	1	1	1	2

- f) **Grau de sucesso:** globalmente, as três questões foram resolvidas com muito sucesso por parte da grande maioria dos alunos. Registou-se uma taxa de sucesso acima dos noventa por cento (93,3%), se considerarmos os 15 pontos como limite mínimo para uma classificação positiva. Em sentido contrário, apenas um aluno obteve um resultado (muito) inferior a esse valor. A maioria dos alunos (60%) conseguiu mais de 20 pontos dos 30 possíveis, e destes, sete obtiveram resultados iguais ou superiores a 26 pontos, pelo que consideramos que os conhecimentos aferidos foram (bem) apreendidos pelos discentes.

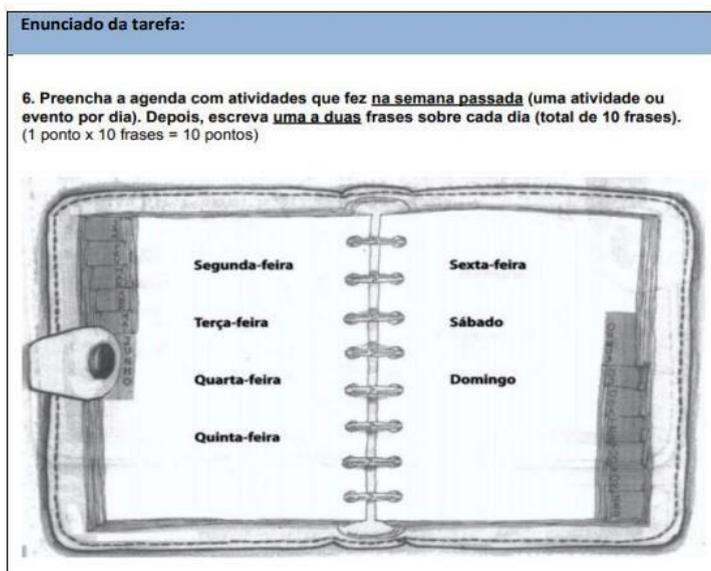
Cotação	6.	8.	13.			TOTAL
	10p.	5p.	15 pontos			30 p.
Alunos	-----	-----	A	B	C	
Nº 1	8	2,5			13,5	24
Nº 2	10	5	7			22
Nº 3	NR	5			12	17
Nº 4	9	5			12	26
Nº 5	9	3			6	18
Nº 6	8,5	5			15	28,5
Nº 7	1	5			15	21
Nº 8	10	5			12	27
Nº 9	7,5	4		10		21,5
Nº 10	NR	NR			5	5
Nº 11	10	3	12			25
Nº 12	10	5			15	30
Nº 13	9	5			12	26
Nº 14	10	5			15	30
Nº 15	9	5			14	28
Médias	7,4	3,9	9,5	10	12,2	23,3

Em relação à análise por tarefas, apenas dois alunos não responderam ou obtiveram resultado muito negativo à questão 6, e apenas um aluno não respondeu à pergunta 8, sendo que todos os restantes responderam maioritariamente bem a esse exercício, entendendo a diferença de uso dos tempos verbais do PPI e do Presente do Indicativo.

Na questão 13. (redação de uma página de um Diário), o tema mais escolhido foi o terceiro, aquele que se referia ao relato de uma viagem inesquecível (opção C), corroborando que o tema das unidades lecionadas deixou uma impressão indelével nos aprendentes. Doze dos quinze alunos escolheram este tópico para a elaboração da sua composição, dois optaram por relatar algo sobre o seu primeiro amor (tema A) e

apenas um decidiu contar um episódio de uma festa em que se tenha sentido envergonhado/a (tema B).

Podemos concluir que o grau de dificuldade esteve ajustado e que os itens selecionados para a avaliação foram os adequados para a esmagadora maioria dos alunos.



**Enunciado da tarefa:**

**8. Compare a sua infância com a atualidade, completando a seguinte frase, como no exemplo (é proibido repetir o mesmo verbo). (1 ponto x 5 frases = 5 pontos)**

Exemplo: Quando era criança, vivia no campo, mas agora vivo na cidade.

1. Quando era criança, \_\_\_\_\_
2. Quando era criança, \_\_\_\_\_
3. Quando era criança, \_\_\_\_\_
4. Quando era criança, \_\_\_\_\_
5. Quando era criança, \_\_\_\_\_

**Enunciado da tarefa:**

**13. Numa página do seu diário (100-120 palavras), conte como foi um dos momentos da sua vida. (15 pontos)**

Primeiro amor  
Festa onde ficou envergonhado  
Viagem inesquecível

**Não se esqueça de:**

- respeitar a forma do diário e dividir as ideias principais por parágrafos (5 pontos)
- mencionar o quando, como, onde, com quem, o que sentiu e porquê (10 pontos)