

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

NÃO ESCREVEMOS COMO FALAMOS!

***Concepção de um curso online para o desenvolvimento da
competência escrita para preparação para o DIPLE***

Liliana Isabel da Cunha Soares

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa

2022

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

NÃO ESCREVEMOS COMO FALAMOS!

***Concepção de um curso online para o desenvolvimento da
competência escrita para preparação para o DIPLE***

Liliana Isabel da Cunha Soares

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel
Roboredo Seara**

Julho, 2022

Agradecimentos

O término desta jornada torna-se o momento ideal para agradecer a todos aqueles que, perto ou longe, deram o seu contributo. Se hoje este projeto se realiza, é também graças a todos os que me ampararam e tiveram as palavras certas nos momentos certos.

Assim, inicio este agradecimento à minha Orientadora, a Professora Doutora Isabel Roboredo Seara. Se o seu contributo como Professora fosse exclusivamente considerado, já muito havia para agradecer, mas foi muito mais do que isso! Foi pela sua mão que esta aventura se iniciou, e estou grata por ter valorosa companhia até ao final. O apoio, a confiança, a motivação, a orientação e as nossas conversas foram de inestimável força para começar e acabar esta empreitada.

À minha família, que tal como uma carta, sempre se fizeram presentes na distância e ausência. Os risos, as graças, as confidências foram um bálsamo para aplacar a separação.

À minha mãe, por ser um exemplo de força, de determinação e teimosia. As provações vividas e passadas são um constante recordatório que a vida está em mudança e que há sempre tempos mais felizes para quem persiste.

Ao, Manyi, que, sem querer, deu o mote para o início deste caminho, ao me convidar a “contar a minha história”. Os seus casuais e singelos “*of course you can, it’s you*” ou “加油”, de quem, nem por um momento duvida de outra possibilidade, ajudaram-me a acreditar que este resultado era possível, e quando eu não conseguia perscrutar forças, lograva levantar-me pela sua mão.

À Mari, por todas as horas de amizade, de companhia, de alegria e tristeza. As conversas e partilha, as ideias e confidências ajudaram os momentos mais difíceis a ficarem mais leves. Nem sempre laços fraternos são exclusivamente feitos de sangue.

Ao Luís, por todas as sugestões, conversas sobre a tese, mas também pela companhia no estudo, por ouvir os meus desesperos e por ter sempre uma forma de me fazer rir e de me encorajar.

À Taninha, companheira de conferências, por querer partilhar comigo este percurso na investigação e me mostrar que as amizades, mesmo à distância, também se forjam.

Agradeço ainda às Professoras do meu mestrado, que me deram a possibilidade de tanto aprender para, posteriormente, eu poder aplicar um bocadinho do que partilharam comigo.

Agradeço também aos meus alunos por todas as experiências que me proporcionaram, quer profissionalmente, quer pessoalmente. Poder ensiná-los e partilhar imensos momentos de alegria e descoberta foi um indiscutível prazer.

Ainda, uma palavra de agradecimento a todos aqueles que, de forma direta ou indireta contribuíram para que este projeto visse a luz do dia e me ajudassem a chegar até aqui.

Muito obrigada!

Dedicatória

A ti, que me deixaste sem dizer adeus,
Voando para longe, de onde me observas, aguardando
Ôndula que me embala até nos abraçarmos.

Aos meus AVÓS, professores de infindo conhecimento.

**DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE
STATEMENT OF INTEGRITY**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 17 de 07 de 2022

Nome completo/Full name: Lílíana Isabel da Cunha Soares

Assinatura/Signature:



manuscrita ou digital / handwritten or digital

NÃO ESCREVEMOS COMO FALAMOS!

Concepção de um curso online para o desenvolvimento da competência escrita para preparação para o DIPLE

Resumo

Nos dias de hoje, possuir proficiência em mais do que uma língua estrangeira é um imperativo que configura para qualquer locutor uma vantagem competitiva a nível económico, social, profissional e também cultural.

A crescente procura pela aprendizagem de português como língua estrangeira por terras do oriente tem o seu expoente na China, país que tem assistido a um elevado crescimento no número de alunos nos últimos 10 anos. Todavia, este crescimento exponencial nem sempre é acompanhado pelo aumento de professores qualificados para tal docência, o que se reflete no surgimento de algumas dificuldades por parte dos aprendentes, especialmente numa aprendizagem consistente em níveis mais elevados.

Um elemento diferenciador aquando da entrada no mercado de trabalho, bem como no acesso a mestrados em Portugal, é a obtenção com sucesso do certificado de nível B2 do exame CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira), de nomenclatura exame DIPLE (Diploma intermédio de Português Língua Estrangeira).

Dadas as condições apresentadas, este projeto pretende apresentar algumas soluções que permitam colmatar as dificuldades encontradas na aprendizagem da escrita em níveis mais avançados e ajudar a preparar aprendentes para a obtenção do certificado de proficiência de língua portuguesa.

Convocando os princípios metodológicos da Sala de Aula Invertida e do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, conjugados com o ensino *online*, o presente trabalho propõe-se desenvolver uma sequência didática para aprendizagem da sequência prototípica da carta de reclamação, com foco nas estruturas argumentativas, com o propósito de preparar os aprendentes para a componente escrita da certificação.

Palavras-Chave: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; Nível B2 - Vantagem; Ensino de Línguas Baseado em Tarefas; Sala de Aula Invertida; Carta de reclamação; Sequência didática.

WE DON'T WRITE LIKE WE SPEAK!

Design of an online course for the development of written competence for DIPLE preparation

Abstract

Nowadays, having proficiency in more than one foreign language is an imperative that gives any person a competitive advantage in economic, social, professional and cultural terms.

The growing demand for learning Portuguese as a foreign language in eastern lands has its exponent in China, a country that has witnessed a high growth in the number of students in the last 10 years. However, this exponential growth is not always accompanied by an increase in teachers prepared for such teaching, which is reflected in the emergence of some difficulties on the part of learners, especially in consistent learning at higher levels.

A differentiating element when entering the labor market as well as in accessing postgraduate studies in Portugal is the successful attainment of the certificate at level B2 of the CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira) exam, referred as DIPLE exam (Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira).

Considering the conditions, this project aims to present some solutions that can overcome the difficulties encountered in learning writing at more advanced levels and help prepare learners to obtain the Portuguese Language Proficiency Certificate.

Invoking the methodological principles of the Flipped Classroom and Task-Based Language Teaching aggregated with online teaching, the present work proposes to develop a didactic sequence for learning the prototypical sequence of the complaint letter, focusing on argumentative structures, with the purpose of preparing learners for the written component of the certification exam.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages; B2 level - Advantage; Task-based Language Learning; Inverted Classroom; Complain letter; Didactical Sequence.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Dedicatória	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	IV
Resumo	V
Abstract	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	X
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	XI
Introdução	1
Parte I	4
Capítulo 1: Contextualização do estudo	4
1. O ensino de Português na China: breve panorâmica	4
2. Contexto do desenvolvimento do estudo	7
Capítulo 2: Documentos Orientadores e Certificação	9
2.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR).	9
2.1.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Nível B2	14
2.1.2 A competência escrita no nível B2	30
2.2 Certificação	43
2.2.1 Association of Language Testers in Europe	43
2.2.2 O Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira	47
2.2.3 A certificação de proficiência linguística e o CAPLE	51
2.2.4 A competência de Produção e Interação Escritas do exame DIPLE	55
2.2.5 O géneros textuais fundamentais para a preparação do exame CAPLE	60
Parte II	66
Capítulo 1: Fundamentação Teórica: O ensino da escrita no âmbito da Didática do PLE66	
1. A Didática do Português Língua Estrangeira	66
1.2 A importância do ensino da Escrita	72

Capítulo 2: Metodologias	77
2.1 A sala de aula invertida como metodologia de ensino	77
2.1.1 Operacionalização da SAI	79
2.2 Vantagens e desvantagens da SAI	81
2.3 O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas	85
2.4 Vantagens na combinação entre o ELBT e a sala de aula invertida	89
Parte III	90
Capítulo 1: O género epistolar e a sua relevância no percurso de aprendizagem	90
1.1 A carta: sequências prototípicas da carta de reclamação	92
1.2 A sequência argumentativa: estratégias retórico-discursivas	97
1.2.1 As sequências textuais	97
1.2.2 A Sequência Argumentativa	99
Capítulo 2: Proposta Didática	104
2.1 Planificação e conteúdos	104
2.1.1 Unidades fraseológicas fixas: Nota breve	109
2.2 Planificação	111
Considerações Finais	115
Documentos Orientadores	118
Referências Bibliográficas	118
Anexos	127
Anexo I	128
Anexo II	132
Anexo III	134
Anexo IV	137
Anexo V	139

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráficos

Gráfico 1.2.1 - Exames aplicados em 2020 por nacionalidade dos candidatos.....	50
Gráfico 1.2.2 - Exames aplicados em 2020 por nível e por sexo.....	52
Gráfico 1.2.3 - Exames aplicados em 2020 por nível motivação e por sexo	53

Tabelas

Tabela 1.2.1 - Autoavaliação em B2	19
Tabela 1.2.2 - Descritores gerais de nível B2	20
Tabela 1.2.3 - Descritores para as competências linguísticas de B2	23
Tabela 1.2.4 - Descritores para as competências sociolinguísticas	26
Tabela 1.2.5 - Descritores para a competência pragmática	27
Tabela 1.2.6 - Descritores para as estratégias de interação	29
Tabela 1.2.7 - Descritores para a produção da competência escrita	31
Tabela 1.2.8 - Descritores para as estratégias de produção da competência escrita	34
Tabela 1.2.9 - Descritores para interação na competência escrita	37
Tabela 1.2.10 - Descritores para estratégias na competência escrita	40
Tabela 1.2.11 - Critérios de avaliação da competência escrita.....	59
Tabela 1.2.12 - Géneros de texto do QEER.....	62
Tabela 2.2.1 - A Sala de Aula Invertida.....	85
Tabela 3.1.1 - Estruturas prototípicas da carta.....	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.2.1 - Países membros da ALTE em 2019 a azul.....	47
Figura 2.2.2 - Metodologia da Sala de Aula Invertida.....	81
Figura 3.1.1 - Modelo de sequências argumentativas de Toulmin (2003).....	100
Figura 3.1.2 - Estrutura macroposicional da sequência argumentativa.....	102

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

ACESSO - Certificado de Acesso ao Português

ALTE - *Association of Language Testers in Europe*

CAPLE - Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira

CILA - Comissão Interuniversitária de Linguística Aplicada

CIPLE - Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira

DAPLE - Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira

DEPLE - Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira

DIPLE - Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira

DPLE - Didática do Português Língua Estrangeira

DUPLE - Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira

ELBT - Ensino de línguas baseado em tarefas

ICLP - Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

LAPE - Local para Aplicação e Promoção de Exames

LE - Língua estrangeira

LP - Língua Portuguesa

LS - Língua Segunda

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEL - Portfólio Europeu de Línguas

PLE - Português Língua Estrangeira

PLNM - Português Língua Não Materna

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE - Quadro Referencial para o Ensino de Português no Estrangeiro

RPC - República Popular da China

SAI - Sala de aula invertida

Introdução

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) estrangeiras, os aprendentes de nível intermédio alto/avançado deverão adquirir um determinado número de competências no âmbito da escrita. Essas competências, em conjunto com as tipologias textuais requeridas pelo CAPLE para o nível B2, serão o objeto de análise para posterior concepção de um curso *online* e preparação de aprendentes para a componente escrita do Exame DIPLE.

A escolha deste tema decorre concomitantemente de duas situações: a minha situação profissional, dado que sou professora de Português língua estrangeira na China desde 2012, onde tive oportunidade de ensinar as mais variadas áreas desde compreensão, produção e interação oral e escrita de diferentes níveis, passando por história e cultura, e mais recentemente, preparação para o exame CAPLE; e por outro lado, como aluna do Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa, durante a parte curricular do curso, realizei alguns trabalhos em que pude refletir teoricamente sobre estas situações, nomeadamente as do foro linguístico-discursivo e que me entusiasmaram para prosseguir este percurso de investigação.

Nos níveis básicos de aprendizagem, os aprendentes chineses conseguem ter bons resultados na componente escrita, fruto das transferências de competências de organização textual da sua língua materna para a língua estrangeira, neste caso o português. Contudo, quando chegam a níveis mais elevados de aprendizagem, necessitam de novas competências e de aquisição de estruturas linguístico-discursivas de linguagem mais formal, bem como adequação da mesma a diferentes tipologias textuais, o que se revela difícil.

Face às reconhecidas dificuldades e vicissitudes na prática continuada e consistente dos textos específicos abordados pelo exame DIPLE, torna-se complexo desenvolver sequências didáticas que se foquem nestas mesmas tipologias textuais, de forma mais aprofundada. Com o objetivo de colmatar estas dificuldades, e no sentido de ampliar os conhecimentos dos estudantes, o objetivo da nossa investigação é o de conceber uma sequência didática para aplicação através do ensino *online* que permita que os estudantes

tenham acesso a mais conteúdos, que os possam praticar para além do espaço confinado da sala de aula presencial.

O ensino veiculado pelo sistema de *e-learning* apresenta indubitavelmente várias vantagens, pois permitirá ao aprendiz ter à sua disposição todos os conteúdos, expor as suas dúvidas num fórum continuamente aberto, interagir por escrito com os demais colegas, ter à sua disposição os comentários e a ajuda do docente e, sobretudo, interagir com os colegas, numa dinâmica de escrita que é o cerne da evolução no domínio da competência escrita.

Como ponto de partida para reflexões e recensão bibliográfica, definiram-se os seguintes objetivos para o presente projeto:

- Descrever o perfil de proficiência B2
- Descrever e delimitar as competências escritas do nível B2 segundo o QECR;
- Descrever os géneros textuais mais comuns do exame DIPLE;
- Explicitar as vantagens das metodologias de ensino baseado em tarefas e aula invertida na aprendizagem de competências escritas num curso online;
- Recensar as estruturas prototípicas da carta de reclamação e as estruturas argumentativas;
- Desenhar e desenvolver uma sequência didática, para o ensino online da carta de reclamação, como forma de preparação para uma tarefa do exame CAPLE-DIPLE.

Para a prossecução dos objetivos pospostos, esta dissertação organiza-se em três partes, sendo seguidas por considerações finais, que se passam a apresentar.

A primeira parte é constituída por dois capítulos. No primeiro capítulo, efetua-se uma contextualização do estudo, provendo um enquadramento do ensino do Português na China continental, seguido de uma breve explicação acerca da conjuntura onde o estudo foi desenvolvido. No segundo capítulo, apresenta-se uma descrição sistemática dos documentos orientadores, do Nível B2 e das competências e descritores relacionados, com foco na competência escrita. Também se apresentam as instituições responsáveis pela regulação (ALTE) e elaboração (CAPLE) dos exames de certificação de Português Língua Estrangeira. Este capítulo termina com uma descrição dos géneros mais usuais dentro do nível B2, e concomitantemente, dentro do exame.

A segunda parte, igualmente constituída por dois capítulos, apresenta a fundamentação teórica e a metodologia. Assim, o primeiro capítulo debruça-se sobre a didática em

contexto de português como língua estrangeira e uma revisão sobre a importância do ensino da escrita, enquanto o segundo capítulo oferece uma descrição das metodologias Sala de Aula Invertida e Ensino de Língua Baseado em Tarefas, bem como uma descrição das suas vantagens para este projeto.

Já na terceira parte, uma vez mais composta por dois capítulos, realiza-se o enquadramento do género epistolar e subgénero carta de reclamação, apresentando as suas sequências prototípicas, e analisa-se a construção de sequências argumentativas. No segundo capítulo, apresenta-se a descrição da sequência didática, bem como uma planificação da mesma.

A presente dissertação termina com algumas considerações que tiveram por base a investigação realizada, tecendo comentários ao percurso realizado e oferecendo pistas de possíveis investigações futuras.

Parte I

Contextualização

Capítulo 1: Contextualização do estudo

1. O ensino de Português na China: breve panorâmica

A aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) na China, apesar de ter iniciado há muito tempo (Lin, 2011), nunca foi um processo sistemático nem regular (Ross, 1992). Dois anos depois da fundação da República da China em 1912, o Ministério da Educação chinês anunciou a língua inglesa como língua estrangeira mais importante na maioria das províncias do país. Contudo, a instabilidade vivida nos anos subsequentes não permitiu uma implementação de políticas educativas que permitissem efetivar as ordens ministeriais (Jatobá, 2020).

Segundo Lin (2011), durante a Dinastia Qin, mais precisamente no período compreendido entre 1800 e 1911 (aquando do término da dinastia Qing e fundação da República da China), o ensino do inglês tinha uma função utilitária, que deveria estar separada de relações ideológicas ou culturais. O propósito da aprendizagem das LE deveria ser reservado para a comunicação com o mundo ocidental, seguindo os princípios ideológicos e culturais chineses (Zhang & Xu, 2007; Lin, 2011; Jatobá, 2020).

Assim, apesar da existência de normativas para ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, estas só foram efetivamente implementadas em 1976, com o falecimento de Mao Zedong e o fim da Revolução Cultural (Mao & Min, 2004; Jatobá, 2020), encerrando um ciclo conturbado para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Neste sentido, apresenta-se uma breve resenha do desenvolvimento do ensino do português na China Continental.

De acordo com Liu (2017) e Yan (2019), a expansão do ensino da língua portuguesa pode ser dividida em quatro partes: os primeiros cursos; o Hiato ou Interrupção; os dois polos; e a Generalização ou Massificação. Os autores apresentam pequenas divergências nas datas, mas de modo geral, a primeira parte situa-se entre 1960 e 1965-66, a segunda entre 1966 e 1973, a terceira entre 1973 e 2000, e a quarta de 2000 até à atualidade.

No ano de 1960 assistiu à abertura do primeiro curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa no então denominado Instituto de Radiodifusão de Pequim, hoje conhecido como Universidade de Comunicação da China (André, 2021; Jatobá, 2020). O interesse apresentado pela língua portuguesa era fruto de um afastamento das relações com a União Soviética (Li, 2012) e também uma tentativa de aproximação aos países africanos e da América latina de expressão portuguesa (Cardina, 2011; Jatobá 2020, André, 2021). Esta aproximação, com vista a estabelecer laços estratégicos políticos e ideológicos (André, 2021), viu a sua concretização na primeira emissão em língua portuguesa, emitida na Rádio Pequim, com a leitura de “*Viva o Leninismo!*” (Cardina, 2011) e, posteriormente, emitindo para Portugal e países de língua portuguesa¹.

No ano seguinte, em 1961, surge um novo curso na atual Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, anteriormente chamado de Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (Li, 2012). Ambos os cursos eram ministrados por professores brasileiros, que tinham sido contratados por “*processos especiais*” (Li, 2012, p.37), e nem sempre os docentes recrutados possuíam as qualificações necessárias para o ensino. Todavia, como referem Li (2012) e André (2021), com esforço e persistência face a amplas dificuldades comunicativas, lograram ensinar os primeiros licenciados de língua portuguesa.

Contudo, tal como mencionado antes, também os cursos de Língua e Cultura Portuguesa foram suspensos devido à Revolução Cultural e em 1966, os alunos que tinham ingressado no ano de 1965 no Instituto de Radiodifusão de Pequim foram direcionados para receber instrução de camponeses, soldados e operários, instrução conhecida como “*reeducação*”, estabelecida à data pelo Presidente Mao Zedong (Li, 212, p. 40).

Apesar destas interferências e inconstâncias, estas duas instituições continuaram a formar quadros qualificados, com proficiência em Língua Portuguesa (LP), que exerceram cargos de influência e importância no Ministério dos Negócios Estrangeiros Chinês, bem como em representações e delegações de embaixadas chinesas em países de língua portuguesa (Li, 2012; Jatobá, 2020; André, 2021).

¹Retirado de «Sobre dept.», sítio da Rádio Internacional da China <<https://portuguese.cri.cn/everydaychinese/index.htm>>, acedido a 28/03/2022 (consta a seguinte informação: “O Departamento de Português da Rádio Internacional da China (CRIpor) entrou no ar em 15 de abril de 1960. O CRIpor promove transmissões diárias de uma hora via ondas curtas dirigidas a Brasil, Portugal, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.”

A este grupo restrito, juntou-se, em 1977, a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (Ye, 2014; Yan, 2019; Jatobá 2020), admitindo entre 10 e 15 alunos, de 4 em 4 anos, e formando assim dois polos de ensino: um em Pequim e outro em Xangai (Liu, 2017; Yan, 2019).

Este número de instituições manteve-se até ao início do século. No entanto, com a viragem do milénio, novos acontecimentos trouxeram um incremento exponencial ao número de universidades que oferecem a Licenciatura em Língua Portuguesa (o nome da licenciatura poderá variar entre as diversas universidades, mas os programas ministrados são semelhantes).

A evolução da aprendizagem de LP acompanhou o desenvolvimento económico da República Popular da China (doravante RPC), passando de um ensino “planeado” (Liu, 2017, p.8), para um ensino de “mercado” ou massificado. A partir da implementação da Política de Reforma e Abertura ao Exterior, lançada por Deng Xiaoping, antigo presidente do Comité Central do Partido Comunista (Bai, 2010), na década de 80 do século anterior, assistiu-se a um elevado e crescente interesse pela aprendizagem da LP na China continental (Grosso & Godinho, 2014).

Este crescimento exponencial da oferta de cursos de LP que decorre, naturalmente, de fatores geopolíticos, comerciais e económicos, é fundamentado pelo interesse da RPC em estabelecer relações bilaterais com os países de expressão portuguesa, o que gerou uma enorme necessidade de quadros especializados com domínio da língua de Camões (Liu, 2017; Yan, 2019; Jatobá, 2020).

Assim, com a integração da China na Organização Mundial de Comércio em 2001 (Wang, 2014) e depois de criado o Fórum Macau em 2003 e da intensificação das relações entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Pires, 2014), a procura por profissionais que pudessem comunicar em LP (Ye, 2014) levou a que cada vez mais universidades oferecessem cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa ou a disciplina de Língua Portuguesa como obrigatória/opcional em outras Licenciaturas.

De acordo com Jatobá (2020), existem 53 Instituições de Ensino Superior que oferecem língua portuguesa como Licenciatura ou disciplina obrigatória/opcional na China continental. Estes números espelham claramente o investimento e interesse que a RPC colocou na formação de quadros especializados em LP, tendo as universidades e os

institutos superiores ocorrido para fazerem parte de um grupo, que se pensava “limitado” (Ye, 2014), de ensino de Português na China.

2. Contexto do desenvolvimento do estudo

A China tem sido um dos polos mundiais onde se assistiu a um maior aumento do número de aprendentes de LP. Desde o ano de 2005, com o exponencial crescimento da oferta formativa de cursos de licenciatura e disciplinas opcionais de ensino de Língua Portuguesa, o número de estudantes de LP atingiu uma dimensão considerável², dentro do maior sistema educativo do mundo (Pires, 2014; Jatobá, 2020). Desde 2005, o ritmo crescente (Ye, 2014; Liu, 2017; Jatobá, 2020) da abertura de licenciaturas por todo o território chinês deveu-se ao incremento das relações comerciais que a RCP mantém com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Esta necessidade de suprir as empresas chinesas com quadros especializados em tradução em LP gerou este crescimento desde 2005, sendo naquela data menos de meia dúzia de universidades a ensinarem português e mais de meia centena no momento presente.

No sentido de promover e desenvolver a educação, o governo chinês, especialmente depois da pandemia do Coronavírus, iniciada em 2020, tem “apostado na expansão da educação a distância como um investimento na qualidade e modernização do seu sistema de ensino” (Pires, 2014, p. 35). Esta aposta tem-se traduzido na formação de Professores “uma vez que estes, na sua grande maioria, não dominam as ferramentas de ensino síncronas e assíncronas” (Huang et al., 2020, p.32), e no apoio aos aprendentes, com foco em “dois aspetos: promover a aprendizagem eficaz dos estudantes e o desenvolvimento da personalidade” (idem).

Estas iniciativas pretendem promover uma aprendizagem flexível, que se possa rapidamente adaptar às alterações decorrentes da presente política de “COVID ZERO” implementada pela RPC. Assim, através da implementação de um ensino *online* eficiente, o Governo Chinês espera criar um sistema de “Aulas interrompidas, aprendizagem ininterrupta” (*ibidem*, p.1) onde, apesar de as aulas presenciais poderem estar suspensas,

²Presentemente, segundo o levantamento mais recente, realizado por Jatobá (2020), referia que atualmente existem 53 Universidades e Institutos de ensino superior que oferecem formação de Língua portuguesa, seja a nível de disciplina opcional, licenciatura ou mestrado.

a aprendizagem continua a acontecer nos diversos espaços virtuais selecionados pelas escolas e universidades.

No caso específico da autora deste estudo, que se encontra presentemente na China, esta política verifica-se à data de hoje, não só na sua Universidade (Universidade Normal de Pequim), mas também nas demais universidades da capital chinesa, bem como em todas as cidades onde tenham surgido surtos de Coronavírus.

Desta forma, face à necessidade de implementação de um ensino *online* de emergência (dado estas mudanças ocorrerem de forma muito rápida), reveste-se de elevada importância considerar os recursos, métodos e ensinamentos de aprendizagem no contexto *online*. A análise de estratégias de ensino, de *feedback* e avaliação no regime *online* comportam aplicações didáticas diferenciadas das utilizadas em ensino em contexto presencial (Furtoso & Gomes, 2011; Sardinha, Almeida & Barbas, 2017). Para que tal seja implementado com sucesso, importa refletir e analisar as melhores práticas pedagógicas, adequando-as quer ao público-alvo, quer aos meios disponibilizados para as aulas serem ministradas, e ainda aos conteúdos a serem lecionados.

Para o presente trabalho, o foco será a componente escrita, com vista à preparação de aprendentes de nível B2 para a produção escrita com fim à obtenção da certificação DIPLE (Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira), exame criado pelo CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira).

Capítulo 2: Documentos Orientadores e Certificação

2.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR).

O Quadro Comum de Referência para as línguas (QECR) é um esquema descritivo usado para analisar as necessidades dos aprendentes em Língua Estrangeira (LE), especificar os objetivos de aprendizagem em LE, orientar para a criação e desenvolvimento de materiais e atividades de aprendizagem em LE e fornecer linhas de orientação na avaliação da compreensão e produção em LE (Little, 2006, p. 167). O QECR pretende também descrever, o mais detalhadamente possível, os conteúdos linguísticos que os aprendentes devem saber para se poderem comunicar nessa língua-alvo, os conhecimentos que estes devem desenvolver para eficaz e pragmaticamente usarem a língua estrangeira e o contexto cultural que envolve essa língua (QECR, 2001, p. 19).

O QECR é composto por níveis de proficiência que permitem avaliar e medir o desenvolvimento progressivo dos aprendentes nos diferentes momentos de aprendizagem. O documento apresenta seis níveis de competência comunicativa, denominados de: A1 ou Nível de Iniciação; A2 ou Nível Elementar; B1 ou Nível Limiar; B2 ou Nível Vantagem; C1 ou Nível de Autonomia; e C2 ou Nível de Mestria. Esses níveis estão reunidos em 3 grupos gerais: o nível A, ou utilizador elementar; o nível B, ou utilizador independente; e o nível C, ou utilizador proficiente (QECR, 2001, p.48). Estes níveis funcionam como pontos de referência comuns às diferentes línguas que compõem a União Europeia, deixando espaço para que cada Estado-Membro adote e adeque os seus descritores de cada nível, combinando as suas culturas pedagógicas inerentes com estes pontos de referência.

Sem pretensão de ser um documento prescritivo, o QECR espera ser uma ferramenta de orientação e reflexão para todos os profissionais que se relacionam com a aprendizagem de uma língua estrangeira, como responsáveis e decisores ao nível da implementação da política de língua, autores de materiais didáticos, professores, formadores, entre outros, providenciando uma “base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos” (QECR, 2001, p. 19). Este permite criar clareza nos conteúdos programáticos, nos cursos oferecidos e na avaliação e qualificação dos aprendentes, promovendo a transparência dos diversos programas, cursos e qualificações, permitindo maior

mobilidade de aprendentes, pois, ao haver um quadro de referência, isso permite ao aluno que, por razões diversas, pretendendo continuar a estudar em outro país, possa prosseguir as suas aprendizagens de forma contínua àquelas iniciadas anteriormente, guiadas por este documento orientador. No que concerne à qualificação, esta “base comum” também permite mais facilmente o reconhecimento de graus obtidos em diferentes Estados-Membros, em diferentes contextos de aprendizagem e programas.

Assim, o QECR tem vários propósitos como promover a cooperação entre diferentes instituições de ensino na União Europeia, providenciar uma base comum de reconhecimento de qualificações e apoiar todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, coordenando e posicionando os seus esforços (Conselho da Europa, 2018, p. 25).

Este documento surge como resultado de mais de três décadas de trabalho e investigação no ensino e aprendizagem de línguas realizado pelo Conselho da Europa. Fundado em 1949, o Conselho da Europa tem como valores a defesa dos Direitos Humanos, Democracia e o Estado de Direito. Tem ainda o propósito de uniformizar práticas legais e sociais entre os seus Estados-Membros e sensibilizar para a identidade europeia baseada nos valores comuns que os membros partilham entre si. Na promoção destes valores, o ensino e aprendizagem de línguas tem um papel fundamental, e, na Convenção Cultural Europeia de 1954, os Estados-Membros definiram como estratégia o incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras, e ainda, que cada país promovesse a sua própria língua materna nos restantes países do Conselho da Europa (Little, 2006, p. 174).

De acordo com o Artigo 2º da Convenção Cultural Europeia, cada Estado-Membro deveria comprometer-se a propiciar um ambiente comunicativo entre os cidadãos, promovendo meios de aprendizagem da língua oficial desse país, assim como incentivar o ensino e aprendizagem das demais línguas dos restantes países membros. Em 1960, foram criados vários projetos focados na aprendizagem de línguas para uso comunicativo, recorrendo a uma metodologia centrada no aprendente e baseada em tarefas de comunicação reais. O objetivo era proporcionar aos cidadãos dos Estados-Membros a oportunidade de aprenderem uma língua estrangeira que lhes permitissem exprimir-se em situações

comunicativas autênticas na língua-alvo (Conselho da Europa, n.d.³). Mais tarde, nos anos 70, foi criado o “*Threshold level*”⁴ e que inicialmente foi desenhado para a língua inglesa, seguindo-se a língua francesa e, mais tarde, desenvolvido para mais de 30 línguas, entre elas o português, e que se denomina em língua portuguesa por nível Limiar. Este documento especificava objetivos de aprendizagem que permitiam ao aprendente comunicar de forma independente, ainda que pouco complexa, na língua-alvo.

Esse documento permitiu a compreensão clara de que uma comunicação competente na língua-alvo não contemplava apenas conhecimentos linguísticos. No âmbito desse documento, os objetivos de aprendizagem foram divididos em níveis, Nível A, Nível B e Nível C, e competências comunicativas: linguística; sociolinguística e pragmática (Conselho da Europa, n.d.⁵).

Posteriormente, em 1990, desenvolveu-se um enquadramento detalhado sobre o ensino e aprendizagem de língua e a sua avaliação geral. A ideia de lançar o QECR surgiu nessa década, mais precisamente em 1991, durante um importante encontro organizado conjuntamente entre o Conselho da Europa, as autoridades federais suíças e a Conferência Suíça de Diretores (dos diversos cantões suíços), a Fundação Eurocentres⁶, as escolas *Migros Club*⁷ e a Comissão Interuniversitária de Linguística aplicada (CILA) suíça, tendo ocorrido o encontro na cidade de Rüşchlikon, Suíça. Neste simpósio, denominado

³1960's: Language learning for communication initiatives, parág. 1-2, Historical overview of the development of the CEFR. (n.d.), em <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history> [27 de Setembro de 2020]

⁴Este nível corresponde ao nível B1 do QECR. É caracterizado pela capacidade do aprendente/utilizador a língua-alvo para iniciar e manter uma interação em contextos diversos no âmbito de temas privados, públicos, educativos e profissionais. Ainda que o aprendente/utilizador possua um domínio limitado, já poderá, com relativa autonomia, apresentar competências pragmáticas e discursivas para comunicar, de maneira eficiente, em situações comuns do quotidiano (QECR, 2001: 61-62; Referencial Camões, 2017: 25). Para mais informações sobre este nível recomenda-se a leitura de: Casteleiro, J. M., Meira, A., & Pascoal, J. (1988). Nível limiar: para o ensino, aprendizagem do português como língua segunda, língua estrangeira. *Council of Europe.*; Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2009). O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento. *Lisboa. DGIDC.*; Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento Orientador. [Reference Framework for Teaching Portuguese Abroad]. Lisbon: Direção-Geral da Educação, Available online: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf, além do QECR, nas suas versões de 2001 e 2018 e o Referencial Camões de 2017.

⁵1960's: Specifications for language learning objectives, parág. 1-2, Historical overview of the development of the CEFR. (n.d.), em <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history> [19 de Fevereiro de 2021]

⁶Informação sobre Fundação pode ser consultada em <https://www.eurocentres.com/>

⁷Informação sobre as escolas pode ser consultada em <https://www.klubschule.ch/English>

de *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, evaluation, certification*, concluiu-se que era necessário um Quadro Europeu Comum para as línguas por forma a melhorar o reconhecimento das qualificações linguísticas e ajudar os professores a cooperarem, o que levou a uma melhor comunicação e colaboração entre os docentes de língua na Europa⁸. Em 1992 foi criado um grupo de trabalho com o propósito de criar a escala de descritores de proficiência das línguas.

Depois de 10 anos de trabalho, em 2001 é oficialmente lançada a primeira versão do QECR, no Ano Europeu das Línguas, celebrado pela União Europeia (Conselho da Europa, n.d.⁹).

Várias foram as aplicações e adaptações do QECR, que se continuou a aperfeiçoar. Depois de 2001, realizaram-se adaptações do QECR para as variadas línguas, implementações do documento ao nível dos países constituintes da União Europeia, ações de formação de esclarecimento, uso e aplicação do QECR à prática profissional dos professores, iniciativas conjuntas com a *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* para adaptação dos descritores aos exames de proficiência de LE, continuação da exploração, testagem e avaliação de descritores que ainda não tinham sido contemplados, bem como revisão e ampliação dos antigos descritores. Assim, em 2018 foi lançado o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume with New Descriptors*, que tal como referido no título, é um complemento (*Companion Volume*, 2018). Este documento apresenta novos descritores para aspetos anteriormente não detalhados, como C2, onde se pretende esclarecer que este nível não deve ser considerado como um ideal aproximado de um falante nativo e que, por isso, teve alguns dos descritores reformulados (*Companion Volume*, 2018, p. 45), mas também outros níveis, complementando as informações já existentes. Apresenta, ainda, descritores para o nível Pré-A1, o que representa um marco num nível de proficiência onde o aprendiz/utilizador ainda não possui uma capacidade generativa e depende de um repertório de palavras e expressões fixas (*Companion Volume*, 2018, p. 46). Existem

⁸Informação retirada de Symposium: "Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification" Rüsclikon (Switzerland), 10-16 November 1991, <https://rm.coe.int/0900001680707cde> [26 de Julho de 2021]

⁹1990's: A descriptive scheme and scaled descriptions of L2 proficiency, Historical overview of the development of the CEFR. (n.d.), em <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history> [19 de Fevereiro de 2021]

ainda novos descritores de diferentes níveis para novas competências, tais como leitura como atividade de lazer (no âmbito das atividades de receção escrita), uso de telecomunicações (no seio da interação oral), monólogo: dar informações (integrando a produção oral) (*Companion Volume*, 2018, pp. 45-46), e novas competências como mediação na comunicação ou interações digitais, dada a crescente relevância da comunicação mediada por computador na atividade quotidiana quer em contexto pessoal, quer académico e profissional (*Companion Volume*, 2018, p. 47).

De forma geral, a criação do QECR pretende promover as seguintes medidas (QECR, 2001, pp. 21-22; *Companion Volume*, 2018, pp. 25-26):

- Garantir que todas as pessoas tenham acesso a meios de aprendizagem de línguas de outros Estados-membro (neste caso, línguas estrangeiras), bem como a capacidade de usar essas mesmas línguas nas mais diversas situações, tais como: “situações da vida diária estando noutro país ou ajudar os estrangeiros no seu próprio país; trocar ideias, pensamentos e sentimentos com falantes de outras línguas e adquirir um conhecimento mais alargado sobre a mentalidade, o modo de vida e a cultura de outros povos”;

- Fomentar, incitar e apoiar professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem, por forma a aplicarem os sistemas de aprendizagem de línguas, baseando esse mesmo ensino nas necessidades, características e motivação dos aprendentes, definindo com rigor objetivos realistas e válidos e, para tal, elaborar materiais e usar métodos adequados;

- Impulsionar programas de pesquisa e desenvolvimento que introduzam materiais e métodos de ensino em todos os níveis de aprendizagem, por forma a possibilitar que grupos diferentes de aprendentes obtenham uma proficiência comunicativa que se adapta às suas necessidades próprias.

Além do QECR, o Conselho da Europa oferece outros recursos que permitem, não só orientar na implementação do Quadro no currículo, como também promover a diversidade plurilinguística em contexto de sala de aula, estando todos disponíveis na página de internet do Conselho da Europa¹⁰. Desta forma, espera-se que o QECR contribua para uma educação igualitária e inclusiva, promotora do multilinguismo e multiculturalismo, um dos bastiões da unidade da União Europeia

¹⁰Página do Conselho da Europa: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home> [27 de julho de 2021].

2.1.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas - Nível B2

Como mencionado no ponto anterior, o QECR oferece seis níveis de proficiência linguística, descrevendo as competências necessárias a serem desenvolvidas para uma comunicação eficaz. Estes descritores permitem aos intervenientes do processo de ensino/aprendizagem compreenderem e enquadrarem o nível, auxiliando os professores a definirem objetivos de aprendizagem, desenhar programas, planificar atividades e proceder a avaliações, e aos aprendentes a se autoavaliarem e poderem compreender quais as competências já adquiridas (Referencial Camões, 2017).

O percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira não é feito de forma linear e constante, sendo que a progressão em diferentes competências se pode realizar a ritmos diferentes. Para uma observação mais clara do estágio de aprendizagem de um aprendente, o QECR apresenta duas perspetivas, denominadas de *Dimensão vertical* e *Dimensão horizontal*.

Na perspetiva ou *Dimensão vertical* é possível observar a caracterização geral de cada nível comum de referência, onde existe uma “síntese de descritores de competências comunicativas” que, não pretendendo ser exaustivos, ilustram “o modo como a aquisição da proficiência em LE se verifica num sentido ascendente, desde o nível A1 até ao C2” (Referencial Camões, 2017, p. 11). Ainda, na *Dimensão vertical* percebe-se de forma clara a evolução da aprendizagem, avaliando o que os aprendentes são capazes de fazer em cada nível quando usam a língua estrangeira. A *Dimensão vertical* é, ainda, fundamental para traçar objetivos de ensino/aprendizagem e de avaliação, e para criar e organizar conteúdos em função dos objetivos, contemplando o movimento “ascendente de progresso e continuidade, orientada para a construção gradual de uma proficiência global em LE” (Referencial Camões, 2017, p. 11).

Por sua vez, na perspetiva ou *Dimensão horizontal* é possível observar os conteúdos necessários que o aprendente deverá mobilizar nas atividades linguísticas voltadas para a comunicação na língua-alvo em diferentes contextos e adequados a cada um dos níveis de proficiência. Nesta perspetiva, encontram-se listas de conteúdos que os aprendentes devem conseguir usar de maneira articulada, permitindo facilmente identificar as competências que necessitam de ser desenvolvidas de acordo com as necessidades

específicas, e ainda, será um importante auxílio na identificação de problemas concretos enfrentados por cada aprendiz. Ainda, na *Dimensão horizontal* é possível: situar critérios específicos da competência comunicativa nas componentes pragmática, linguística e sociolinguística; indicar e preparar atividades que os aprendentes precisam de fazer para responder às suas necessidades de aprendizagem, nomeadamente atividades de receção, produção e interação, e de mediação; estimular estratégias de aprendizagem e comunicação que se adaptem ao desenvolvimento das competências específicas (compreensão do oral e da leitura e produção e interação oral e escrita); e traçar objetivos concretos e identificar perfis menos ajustados de proficiência para poder atuar de forma efetiva. Considerando que os aprendentes podem situar-se, num momento específico do seu processo de aprendizagem, em níveis diferentes de proficiência, podendo, por exemplo, ter competências mais desenvolvidas na leitura e menos desenvolvidas na compreensão ou oralidade, ou mais desenvolvidas na produção e interação e menos desenvolvidas nas atividades de receção, é possível, com a *Dimensão horizontal*, ter uma perceção adequada do nível real de cada aprendiz (QECR, 2001; Referencial Camões, 2017).

O desenho do QECR, de uma aprendizagem voltada para a ação, apresenta uma derivação de outros currículos que eram voltados para uma progressão linear da aprendizagem. O QECR foca-se na análise das necessidades, na criação de atividades que se baseiam em tarefas comunicativas da vida real, e que são guiadas pelos descritores de autoavaliação, ou seja, aquilo que os aprendentes são capazes de fazer. Estes descritores permitem compreender, de forma clara, o que o aprendiz deve ser capaz de conseguir realizar num determinado nível, em diferentes competências. Concomitantemente, estes descritores promovem a proficiência, pois focam-se no que é passível de ser feito, em vez daquilo que ainda não foi aprendido (*Companion Volume*, 2018).

A nossa investigação vai-se focar no nível geral B, onde se enquadra o *Utilizador independente*, e mais especificamente no nível B2, também nomeado como *Nível Vantagem* (Referencial Camões, 2017). Será ensinada a competência escrita na sua vertente de interação, pois é uma das competências que apresenta bastantes dificuldades

a aprendentes deste nível. De acordo com nossa prática docente¹¹, foi possível observar que nos níveis básicos de aprendizagem, desde A1 até B1, os aprendentes¹² conseguiam apresentar bons resultados na componente escrita, pois conseguiam transferir as suas competências de organização textual da sua língua materna e aplicá-la ao seu uso na língua estrangeira. Quando os aprendentes/utilizadores necessitam de usar essa competência em níveis mais avançados, precisam de recorrer a uma linguagem e vocabulário mais formal, a estruturas gramaticalmente mais complexas e variadas, ter um conhecimento mais completo de determinados temas mais abstratos e conhecer diferentes tipologias textuais, bem como combiná-las corretamente. Estas conclusões provêm de resultados empíricos, baseados na observação realizada em contexto de aula e na comparação dos resultados obtidos nas disciplinas de redação. Observou-se que, em geral, as produções e interações realizadas desde o nível A1 até ao nível B1 obtinham melhores resultados do que no nível superior seguinte, B2, demonstrando um maior controlo do uso da língua pelos aprendentes, apresentando menos erros na estrutura, no vocabulário e adequação pragmática dos enunciados produzidos. Assim, depreende-se que esta passagem se revela difícil e complexa, requerendo maior atenção e trabalho, algo que não se verificava em níveis anteriores.

Para um melhor entendimento do que se considera um aprendente de nível B2, ou utilizador independente do *Nível Vantagem*, procede-se a uma apresentação geral deste nível citando o QECR (2001) e o Referencial Camões (2017). Com base no QECR e no Referencial Camões, o Nível B2 descreve o aprendente como um utilizador independente da língua-alvo, apresentando-o na sua escala global como alguém que

“é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes

¹¹ A autora é professora de Português Língua Estrangeira na China desde 2012, onde teve oportunidade de ensinar as mais variadas áreas desde compreensão, produção e interação oral e escrita de diferentes níveis, passando por história e cultura, e mais recentemente, preparação para o exame CAPLE. Durante a sua prática de ensino e de preparação para os exames CAPLE, em especial desde o ano de 2016, com três turmas de 20 alunos cada uma, pôde perceber que os alunos manifestam dificuldades na aplicação das estruturas linguísticas aprendidas e no uso de conectores que ofereçam coesão aos seus textos. Essas dificuldades levam a que os aprendentes não consigam elaborar um texto de forma organizada e que não consigam recorrer a estruturas gramaticais variadas, adequadas ao contexto e conteúdo que pretendiam enunciar, como foi possível observar em níveis anteriores.

¹² Para este enquadramento, e uma vez que os dados são fruto de observação empírica, apenas se consideram aprendentes/utilizadores chineses da língua portuguesa como LE.

nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.” (QECR, 2001, p. 49).

No entanto, ao contrário do nível anterior (B1), e rompendo com a continuidade que se verifica nos níveis anteriores, este nível distingue-se por apresentar descritores que direcionam para 3 vertentes: *eficácia da argumentação*; *eficácia do discurso social*; e *consciencialização linguística* (Referencial Camões, 2017, p. 26). Na *eficácia da argumentação* espera-se que o aprendente seja “capaz de argumentar com propriedade e eficácia” (Referencial Camões, 2017, p. 26). Esta vertente é explicada pelo QECR no seguinte descritor, referindo que o aprendente

“apresenta as suas opiniões e defende-as no decurso de uma discussão, utilizando explicações, argumentos e comentários relevantes; explica um ponto de vista sobre um assunto, equacionando vantagens e desvantagens de várias hipóteses; constrói uma cadeia lógica de argumentos; desenvolve uma argumentação, dando razões a favor de um ponto de vista ou contra ele; explica um problema e torna claro que a outra parte, numa negociação, deve fazer concessões; especula sobre causas, consequências, situações hipotéticas; toma parte ativa em discussões informais em contextos familiares; faz comentários, esclarece pontos de vista, avalia propostas alternativas, põe hipóteses e responde a essas hipóteses.” (QECR, 2001, p. 63).

Já na *eficácia do discurso social* o aprendente deve ser “capaz de manter uma conversação fluente e autónoma” (Referencial Camões, 2017, p. 26). O QECR apresenta esta vertente no seguinte descritor que informa que o aprendente

“conversa naturalmente, fluentemente e com eficácia; compreende em pormenor o que lhe é dito em língua-padrão falada até num ambiente ruidoso; inicia o discurso, toma a sua vez quando é necessário e termina a conversa quando precisa, embora possa não o fazer de modo elegante; utiliza frases feitas (p. ex.: É difícil responder a essa questão”) para ganhar tempo e manter a palavra enquanto formula o que quer dizer; interage com um grau de fluência e espontaneidade que torna possível a interação com falantes nativos, sem que haja constrangimento de parte a parte; adapta-se às mudanças de direção, destilo e de ênfase que normalmente acontece nas conversas; mantém relações com falantes nativos sem, involuntariamente, os divertir, imitar ou lhes exigir um comportamento diferente daquele que teriam como um falante nativo.” (QECR, 2001, pp. 63-64).

Por fim, quanto à *consciencialização linguística*, é preconizado que o aprendiz deve conseguir realizar autocorreção dos seus erros linguísticos, pois “tem uma maior consciência dos seus erros e controla o seu discurso” (Referencial Camões, 2017, p. 26).

Esta vertente é apresentada no QECR pelo descritor que refere que o aprendiz

“corrige erros, se estes tiverem causado mal-entendidos; toma nota de "erros favoritos" e controla conscientemente o discurso para os evitar; normalmente, corrige lapsos e erros, se tiver consciência deles; planeia o que quer dizer e o modo como o vai dizer; considera o efeito que causa no(s) receptor(es)” (QECR, 2001, p. 64).

Ainda, de acordo com o QECR (2001), no âmbito do nível B2, podemos encontrar um patamar superior, denominado de B2+ ou *Vantagem Forte*. Este nível estabelece uma ponte entre o nível B2 e o nível seguinte, o nível C1 - *Autonomia*. Este nível de B2+ mantém foco nos vetores apresentados anteriormente, destacando a argumentação e o discurso social. Para uma melhor compreensão deste nível, são apresentados 3 descritores que ajudam a compreender o seu âmbito. No que concerne às estratégias de cooperação na comunicação, o aprendiz “reage às afirmações e inferências dos outros interlocutores e é capaz de prosseguir a conversa, ajudando assim ao desenvolvimento da discussão: relaciona habilmente a sua contribuição com a dos seus interlocutores” (QECR, 2001, p. 64). No que respeita a questões de coesão e coerência no seu discurso, o aprendiz deve conseguir utilizar

“um número limitado de mecanismos de coesão para ligar frases e construir um discurso claro e conexo; utiliza várias palavras e expressões de ligação de forma eficaz para marcar claramente a relação entre as ideias; desenvolve uma argumentação, destacando sistematicamente as questões mais significativas e aduzido pormenores comprovativos relevantes” (QECR, 2001, p. 64).

Finalmente, no que se relaciona com a negociação na comunicação, é expectável que o aprendiz deste nível seja capaz de expor “*um pedido de compensação, utilizando uma linguagem persuasiva e argumentos simples para obter a sua satisfação; enunciar claramente os limites de uma concessão*” (QECR, 2001, p. 64).

Além dos vetores já referidos, este nível contém vários descritores sobre diferentes áreas. O QECR oferece linhas orientadoras para que os professores ou avaliadores possam conseguir situar o aprendiz num nível, e também para que o próprio aprendiz possa ter consciência do seu nível, do que é expectável que consiga realizar e produzir na língua-alvo. Inicia-se a apresentação dos mesmos com a grelha de autoavaliação.

O QECR apresenta a seguinte tabela para autoavaliação em B2:

Tabela 1.2.1: Autoavaliação em B2

Falar	
Interação oral	Produção oral
Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
Compreender	
Compreensão do oral	Compreensão da leitura
Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
Escrever	
Escrita	
Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informações ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	

Fonte: QECR (2001, p. 53-55)

Estes descritores conferem aos aprendentes uma visão mais detalhada do que deverão ser capazes de conseguir realizar na língua-alvo dentro das variadas competências, auxiliando no desenho do perfil das suas capacidades linguísticas mais relevantes e na autoavaliação do seu nível de proficiência (QECR, 2001, p. 50).

Os professores, examinadores e responsáveis pela criação de materiais dispõem de um conjunto de outros descritores que os poderão auxiliar em variadas áreas como preparação de aulas, seleção de conteúdos, avaliação e desempenho, produção de materiais e meios de examinação, entre outros. Nesse sentido, apresentam-se os descritores referentes às diferentes competências linguísticas gerais e no ponto seguinte serão apresentados os pontos detalhados no que respeita à competência escrita. Esta apresentação pretende ajudar a circunscrever o perfil de um aprendente situado no nível B2. O QECR contém a seguinte grelha de descritores para as atividades de compreensão, produção e interação do Nível B2 - Vantagem:

Tabela 1.2.2: Descritores gerais de nível B2

Compreensão do Oral Geral

- É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em direto ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares, quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, academia ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender.
- É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou propositadamente complexo, tanto acerca de assuntos abstratos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização.
- É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente.

Compreensão na Leitura Geral

- É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.

Produção Oral Geral

- É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes;
- É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.

Produção Escrita Geral

- É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.

Interação Oral Geral

- É capaz de utilizar a língua com fluência, correção e eficácia, em relação a uma vasta gama de assuntos de ordem geral, académica, profissional ou de lazer, indicando claramente as relações entre as ideias;
- É capaz de comunicar espontaneamente, com um bom controlo gramatical, sem dar a impressão de estar a restringir aquilo que quer dizer e usando o grau de formalidade adequado às circunstâncias;
- É capaz de comunicar com um nível de fluência e de espontaneidade que torna possíveis as interações com os falantes nativos sem que haja tensão para nenhuma das partes.
- É capaz de dar ênfase àquilo que para ele é importante num acontecimento ou numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.

Interação Escrita Geral

- É capaz de relatar notícias e exprimir eficazmente pontos de vista por escrito, relacionando-os com os dos outros.

Fonte: QECR (2001, pp. 91-123)

Apresentados os descritores gerais para as atividades de compreensão, produção e interação, apresentam-se os descritores para as competências linguísticas. Estes descritores são retirados do Referencial Camões (2017), que, por sua vez, foram baseados no QECR (2001, pp. 158-168). Estes descritores vão contemplar seis âmbitos: âmbito linguístico geral; amplitude do vocabulário; domínio do vocabulário; correção gramatical; domínio fonológico; domínio ortográfico.

Através do âmbito linguístico geral pode-se rapidamente ter uma perspectiva das competências necessárias para este nível, sendo depois mais detalhado nos pontos seguintes. Os pontos incluem a competência lexical: amplitude e domínio do vocabulário. Estes pretendem avaliar o conhecimento e a “capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua” QECR (QECR, 2001, p. 159) e contêm constituintes lexicais e gramaticais. Os constituintes lexicais são compostos por expressões fixas (expressões feitas, expressões idiomáticas, estruturas fixas e combinatórias fixas) e por palavras isoladas (que pertencem às palavras de classes abertas como nomes, adjetivos, verbos, advérbios e alguns conjuntos lexicais fechados). Os constituintes gramaticais contêm palavras de classes fechadas (como artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes pessoais, interrogativos e relativos, possessivos, proposições, verbos auxiliares, conjunções e partículas) (QECR, 2001).

Em continuação, apresenta-se a correção gramatical. Esta entende-se como “o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (QECR, 2001, p. 161), isto é, a competência de entender e produzir significado, recorrendo a frases e expressões construídas segundo esses princípios (e não recorrendo apenas à memorização e posterior reprodução). O QECR reconhece que diferentes línguas apresentam diferentes estruturas gramaticais, daí que a avaliação deste aspeto passe pela justificação das escolhas feitas pelos utilizadores/aprendentes da língua no momento de produção/interação.

Depois da correção gramatical, o domínio fonológico é o ponto seguinte. Nesta categoria pretende-se descrever o “conhecimento e a capacidade de perceção e produção” (QECR, 2001, p. 166) de vários aspetos como unidades fonológicas, traços distintivos de fonemas (como o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão), a composição fonética das palavras e das frases (a estrutura silábica no caso das palavras e a prosódia no caso das frases), a redução fonética e a elisão (QECR, 2001).

Por fim, o domínio ortográfico é o último aspeto desta lista de descritores, e compreende “o conhecimento e a capacidade de perceção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos” (QECR, 2001, p. 167). Assim, na competência ortográfica, os aprendentes deverão ser capazes de compreender e produzir as letras (quer sejam digitadas - impressas, quer sejam escritas à mão - cursivas), escrever as palavras de forma ortograficamente correta, saber usar e adequar a pontuação, saber usar sinais

logográficos de uso regular (como arroba - @ -, ou símbolos monetários, entre outros). Assim, de acordo com o enquadramento, seguem-se os descritores de nível B2:

Tabela 1.2.3: Descritores para as competências linguísticas de B2

Âmbito linguístico geral	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer. - Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.
Amplitude do vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> - Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. - É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocuções.
Domínio do vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> - A correção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão ou escolha incorreta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
Correção gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer ‘lapsos’ ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente. - Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.
Domínio fonológico	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiriu uma pronúncia e uma entoação claras e naturais.
Domínio ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.

Fonte: QEER (2001, pp. 158-168); Referencial Camões (2017, p. 33)

Na aprendizagem de uma língua, os conhecimentos linguísticos são de elevada importância. Sem estes, não é possível realizar-se a comunicação. No entanto, existem

outras competências necessárias para que a mensagem seja transmitida sem equívocos. Outra dessas competências é a competência sociolinguística. Esta reporta-se “ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (QEER, 2001, p. 169). A língua não é apenas constituída por componentes linguísticos, mas também sociais e culturais. No âmbito desta competência são contemplados os marcadores linguísticos das relações sociais, as regras de delicadeza e polidez no discurso, as expressões de sabedoria popular, os diferentes tipos de registo na comunicação, os sotaques e os dialetos (QEER, 2001).

Os marcadores discursivos de relações sociais são algo específico de cada língua e de cada cultura. Estes podem considerar aspetos como o estatuto dos diferentes interlocutores, a proximidade (ou não) da relação que mantêm entre si, e ainda, o registo em que a comunicação é realizada. Os aprendentes/utilizadores devem prestar atenção às formas de saudação ou formas de tratamento a utilizar durante a interação verbal e a comunicação, bem como perceber a dinâmica discursiva para realizar as tomadas de turno. Consequentemente, é importante conhecer as regras de cortesia, também estas diferentes entre diferentes culturas. Assim, é relevante possuir um bom conhecimento, pois a falta deste pode igualmente gerar confusões e mal-entendidos entre comunicadores de antecedentes culturais diferentes, passando por “faltas de educação”, quando poderá somente tratar-se de desconhecimento (QEER, 2001, pp. 169-170).

Outro aspeto que concorre para um correto domínio linguístico é o conhecimento das expressões de sabedoria popular, como provérbios, expressões idiomáticas e outras expressões familiares. Estas estruturas, maioritariamente fixas, são usadas regularmente na comunicação, não só entre as pessoas, mas também através dos meios de comunicação social. Um bom domínio das mesmas é um aspeto significativo da competência sociocultural e potenciador de entendimento entre os falantes, independentemente de serem nativos ou não da língua-alvo (QEER, 2001).

Quanto às diferenças de registo, igualmente variáveis em diferentes culturas, são importantes na medida em que é fundamental entender e adequar o nível de formalidade da comunicação a diferentes situações. Existem momentos de comunicação oficial, que certamente são diferentes das estruturas de comunicação formal ou neutral, e quase diametralmente opostas a comunicações informais, familiares ou íntimas. Desta forma, uma vez mais, o conhecimento e adequação dos diferentes registos é fulcral, pois um uso

inadequado poderá gerar má interpretação ou exposição a uma situação de ridículo (QECR, 2001).

Os dialetos e sotaques são outros aspetos relacionados com a competência sociolinguística. O aprendente deve ter “a capacidade de reconhecer marcadores linguísticos de, por exemplo: classe social; origem regional; grupo étnico; grupo profissional” (QECR, 2001, p. 172). Esses marcadores podem ser marcadores gramaticais (como por exemplo o uso do gerúndio em determinadas regiões de Portugal, ou na variedade de português do Brasil), marcadores lexicais (como por exemplo a *semilha* na Madeira, em vez de *batata*, ainda *machimbombo* em Angola e *autocarro* em Portugal), marcadores fonológicos (uso de “a” aberto em algumas regiões do noroeste de Portugal, ainda que não seja utilizado no português-padrão), algumas características vocais (como por exemplo o volume da produção oral ou o ritmo), a paralinguística (como entoação que ajuda a relevar os estados de espírito) e a linguagem corporal (que também permitem compreender elementos da mensagem) (QECR, 2001, p. 172). Cada sociedade tem a sua peculiaridade e características culturais únicas. O conhecimento e a compreensão desses aspetos permitem um entendimento mais claro da mensagem e o estabelecimento de uma comunicação mais efetiva. De acordo com o QECR (2001) entende-se que a partir do nível B2, os aprendentes/utilizadores devem conseguir recorrer a uma linguagem que é adequada ao nível linguístico, mas também sociolinguístico, compreendendo as variações do discurso, as *nuances* da comunicação e um elevado domínio dos diferentes registos e das expressões características da língua-alvo.

De acordo com o QECR, os aprendentes de nível B2 devem enquadrar-se no seguinte descritor:

Tabela 1.2.4: Descritores para as competências sociolinguísticas

Adequação sociolinguística	<ul style="list-style-type: none">- É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) interlocutor(es).- Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial.- É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportar-se de forma diferente do que fariam com o falante nativo.- É capaz de se exprimir adequadamente nas várias situações e evitar erros graves de formulação.
---------------------------------------	--

Fonte: QECR (2001, p. 173); Referencial Camões (2017, p.35)

Depois de apresentados os aspetos linguísticos e sociolinguísticos, indubitavelmente importantes para a comunicação, apresenta-se a competência pragmática.

Ainda que um aprendente possua um conhecimento linguístico, possua um léxico amplo, conheça as estruturas gramaticais, domine a fonologia e a ortografia, adeque o seu discurso ao registo correto, reconheça *nuances* na prosódia ou na linguagem corporal, se não possuir um conhecimento pragmático, terá dificuldade em usar a língua corretamente em determinadas situações de uso. A competência pragmática reporta-se “ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: organizadas, [...] utilizadas para funções comunicativas, [...] e sequenciadas” (QECR, 2001, p. 174). A sua organização está baseada na competência discursiva, em que o aprendente tem a capacidade de colocar enunciados em sequência, produzindo um discurso coerente. É relevante que o aprendente/utilizador tenha a capacidade de contribuir para a comunicação de forma adequada, respeitando o “princípio da cooperação” de Grice (1975, *apud* Lima, 2006) e as suas máximas, que permitem estabelecer um diálogo eficaz. Nesta competência encontramos ainda um descritor dedicado à competência funcional. Esta reporta-se “ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais” (QECR, 2001, p. 178).

Enumeram-se os descritores da competência pragmática respeitantes ao nível B2 segundo o QECR (2001, pp. 176-184) e o Referencial Camões (2017, pp. 38-39). Note-se que no que respeita ao último descritor, o QECR (2001) nomeia-o de “*Precisão preposicional*”, ao passo que o Referencial Camões (2017) o menciona como “*Domínio Ortográfico*”:

Tabela 1.2.5: Descritores para a competência pragmática

Desenvolvimento temático	- É capaz de desenvolver com clareza uma descrição ou uma narrativa, elaborando os seus argumentos com pormenores relevantes e exemplos.
Flexibilidade	- É capaz de adaptar o que está a dizer e o modo de o dizer à situação e ao recetor e adotar um nível de formalidade adequado às circunstâncias. - É capaz de se adaptar às mudanças de sentido, de estilo e de destaque dado aos assuntos que normalmente ocorrem numa conversa. - É capaz de variar a formulação do que quer dizer.
Tomada de palavra	- É capaz de intervir com propriedade numa discussão, explorando com esse fim uma linguagem adequada. - É capaz, com eficácia, de iniciar, manter e concluir um discurso de forma adequada, respeitando as tomadas de vez. - É capaz de iniciar um discurso, falar na sua vez e terminar a conversa quando necessita, embora nem sempre o faça de forma elegante. - É capaz de utilizar expressões feitas (por exemplo: <i>é difícil responder a essa questão</i>), para ganhar tempo e manter a vez enquanto formula o que diz.
Coerência e coesão	- É capaz de utilizar, de forma eficaz, uma variedade de palavras de ligação para marcar claramente a relação entre as ideias. - É capaz de utilizar um número limitado de mecanismos de coesão para ligar os enunciados num discurso claro e coerente, embora numa intervenção longa possa haver alguns ‘saltos’.
Precisão preposicional / Domínio ortográfico	- É capaz de transmitir informações pormenorizadas com confiança.

Fluência na oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de comunicar espontaneamente, revelando frequentemente uma fluência e uma facilidade de expressão notáveis em largas e complexas extensões discursivas. - É capaz de produzir discursos longos em velocidade regular; embora possa hesitar quando procura expressões e formas, faz poucas pausas longas evidentes. - É capaz de interagir com um grau de fluência e de espontaneidade que torna relativamente fácil a interação regular com falantes nativos sem que ninguém se sinta constrangido.
------------------------------	---

Fonte: QECR (2001, pp. 176-184); Referencial Camões (2017, pp. 38-39)

Os descritores apresentados permitem traçar um perfil do que será expectável de um aprendente/utilizador posicionado no nível B2. Esse perfil é composto por diferentes competências, que contém diferentes pontos, permitindo quer a professores, quer avaliadores, quer aprendentes compreender o que é necessário realizar, que conhecimentos devem ser aprendidos e capacidades devem ser adquiridas. Para completar esse quadro, apresentam-se estratégias de interação que se esperam que o aprendente/utilizador de nível B2 consiga realizar.

A interação é composta pelas atividades de receção e posterior produção, sendo o conjunto das duas que permite criar uma combinação geradora de comunicação. Usualmente, a interação em língua relaciona-se com a conversação, mas também é verdade que, atualmente, com a comunicação eletrónica escrita na internet e com a rapidez dos chats, esta se torna quase numa comunicação em tempo real, praticamente instantânea (QECR, 2001). Assim, as estratégias de interação apresentadas são necessárias numa comunicação oral e escrita. Nessas trocas comunicativas, os aprendentes/utilizadores definem estratégias para iniciar o discurso (“tomada de palavra”), com o propósito de contribuir para a comunicação, enriquecendo o diálogo com informação que permita a continuação do mesmo (“cooperação”), ou, caso não consigam de alguma forma acompanhar ou compreender (“pedido de esclarecimento”) possam pedir reformulação ao interlocutor (QECR, 2001, pp. 125-126).

Enunciam-se os três descritores relativos às estratégias de interação, sendo que o primeiro, a tomada de palavra, é idêntico ao descritor da competência pragmática com o mesmo nome:

Tabela 1.2.6: Descritores para as estratégias de interação

<p>Tomar a palavra (tomar vez)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de intervir de forma adequada numa discussão, utilizando os meios de expressão apropriados. - É capaz de iniciar, manter e terminar um discurso convenientemente, com tomadas de palavra eficazes. - É capaz de iniciar um discurso, tomar a palavra quando apropriado e terminar a conversa quando precisar, ainda que nem sempre o faça de forma elegante. - É capaz de usar expressões feitas (por exemplo: “<i>É uma pergunta difícil</i>”), para ganhar tempo e manter a vez enquanto formula o que diz.
<p>Cooperar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de facilitar o desenvolvimento da discussão, fazendo observações e dando seguimento às declarações e inferências feitas por outros interlocutores. - É capaz de ajudar na discussão, de forma familiar, confirmando a sua compreensão, convidando outros a participar, etc.
<p>Pedir esclarecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de fazer perguntas para verificar que compreendeu o que o falante queria dizer e de esclarecer aspetos ambíguos.

Fonte: QECR (2001, pp. 127-128)

Pelos descritores enunciados, pode-se compreender que o aprendente/utilizador de nível B2 - *Vantagem* é amplamente competente no domínio da língua, na adequação sociolinguística e pragmática da mesma e que está mais acima do limiar de sobrevivência de comunicação na língua-alvo. Como nos diz Little (2007) os descritores de B2 já apresentam um elevado nível de maturidade cognitiva e maior alcance na aprendizagem. O aprendente/utilizador já consegue expressar opiniões de forma ampla, produzir discursos complexos com vocabulário rico sobre temas do seu interesse e que lhe sejam

familiares, podendo também compreender a maior parte das produções dos seus interlocutores sempre que sejam realizadas na língua-padrão. Este nível ainda contempla a inclusão de erros por parte do aprendente/utilizador, enquanto espera que este tenha a capacidade de autocorreção dos mesmos. Não será uma casualidade o facto de este ser o nível que muitas universidades em Portugal requerem que falantes de português como língua estrangeira obtenham para poderem frequentar uma licenciatura ou mestrado.

2.1.2 A competência escrita no nível B2

Depois de realizado o enquadramento geral do aprendente/utilizador de nível B2 - *Vantagem*, neste ponto pretende-se fazer um enquadramento mais detalhado da competência escrita. Esta competência é dividida em duas partes: a produção e a interação. Estes dois processos apresentam diferentes descritores e diferentes estratégias que se passam a apresentar.

De acordo com as várias situações de uso, os enunciados organizam-se e agrupam-se em tipos, conforme a finalidade da comunicação. Quando uma pessoa utiliza a linguagem para se comunicar, fá-lo por meio de um tipo de texto, conscientemente ou não. Nesse sentido, a comunicação realiza-se por enunciados, orais ou escritos, previamente.

O texto escrito é um ato comunicativo que, distinto do texto oral, permite uma preparação, planificação e correção antes de ser apresentado ao leitor. Através do texto, é possível criar unidades discursivas que propiciam, mantêm e alimentam a comunicação, à semelhança da comunicação oral, com a possibilidade acrescida de se poderem efetuar reformulações dos enunciados à medida que o emissor sinta necessidade, antes desses serem recebidos pelo destinatário/leitor (Barbeiro, 2019). Desta forma, e de acordo com Osório (2006), no processo de produção de um texto são realizadas sucessivas substituições, reescrita de grafemas, palavras ou inclusivamente expressões e frases, remetendo-nos para estratégias de produção como o “planeamento”, a “compensação”, o “controlo” e a “remediação” (QECR, 2018, pp. 78-80; 99-102).

Neste documento de referência, são consagrados três descritores no que concerne às atividades de produção escrita: a produção escrita geral, a escrita criativa e relatórios e ensaios/composições. As categorias apresentadas incluirão descritores do QECR de 2001,

mas também as atualizações do *Common European Framework Companion Volume with New Descriptors* de 2018.

Na categoria da produção escrita, serão consideradas diferentes atividades de redação, tais como: “preencher formulários e questionários; escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.; produzir cartazes para a fixação; escrever relatórios, memorandos, etc.; tirar notas para uso futuro; anotar mensagens ditadas, etc.; escrita imaginativa e criativa; escrever cartas pessoais ou de negócios etc.” (QECR, 2018, p. 95).

As categorias contêm os seguintes descritores:

Tabela 1.2.7: Descritores para a produção da competência escrita¹³

Produção Escrita Geral	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
Escrita Criativa	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado. - É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, com clareza, sobre uma variedade de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse. - É capaz de escrever uma resenha de um filme, um livro ou de uma peça.
Escrita de Relatórios e Ensaios / Composições	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de escrever um ensaio ou um relatório que desenvolva sistematicamente uma argumentação, sublinhando questões significativas e destacando pormenores relevantes. - É capaz de escrever descrições detalhadas de um processo complexo*. - É capaz de avaliar ideias diferentes ou soluções para um problema. - É capaz de escrever ensaios ou relatórios que desenvolvam uma argumentação, dando razões a favor ou contra um ponto de vista específico e explicando as vantagens e desvantagens de várias opiniões. - É capaz de sintetizar informações e argumentos retirados de várias fontes.

Fonte: QECR *Companion Volume* (2018, p. 77)

¹³O descritor com asterisco (*) pertence ao *Companion Volume* de 2018 (p. 77) e foi traduzido por nós dado ainda não existir tradução oficial deste documento para a língua portuguesa.

O Ser Humano, inserido numa sociedade, sempre sentiu necessidade de se expressar, primeiramente de forma oral, e, posteriormente, desenvolvendo formas escritas para estabelecer a sua comunicação (Marcuchi, 2002). A produção desses enunciados comunicativos, quer orais quer escritos, também se desenvolveu e transmutou, tendo por influência vários fatores como a intenção da comunicação, as situações a que esta era destinada, as pessoas a quem esta se destinava, os locais onde era realizada ou ainda, mas não apenas, os meios comunicacionais utilizados na transmissão da mensagem (Barbosa, 2012).

As atividades de produção de um texto devem “corresponder às exigências de explicitação da comunicação escrita” (Barbeiro, 1999, p. 61) e devem respeitar determinados constituintes da construção do texto, especialmente no que se relaciona com o aspeto enunciativo-pragmático e com os mecanismos de coerência e coesão. Considerando esses aspetos, as estratégias de produção são de elevada relevância. Um aprendente/utilizador de nível B2, deverá, além dos descritores enunciados anteriormente, conseguir realizar estratégias de produção que permitam planejar, executar (ou compensar, terminologia utilizada pelo QECR), controlar e reparar as suas produções escritas, estas duas últimas combinadas num único descritor.

Segundo o *Companion Volume* (2018, p. 78), a planificação relaciona-se com a “preparação mental” antes da produção. Poderá envolver um pensamento crítico sobre o que se pretende comunicar e como o fazer. Ainda, poderá conter um momento de produção de um ‘rascunho’. Reiterando esta posição, Osório (2006, p.3) diz que “A planificação prende-se com a parte anterior ao processo de textualização e é um momento de extrema importância.”. Nesta fase, é relevante que os aprendentes/utilizadores tenham a capacidade de recorrer a esquemas, resumos, rascunhos antes de iniciarem a sua escrita. De salguardar que este processo não tem de ser realizado exclusivamente no início, podendo sempre o aprendente regressar à planificação em outras fases (Osório, 2006). A estratégia de execução ou compensação permite a continuação da comunicação em momentos de hesitação, esquecimento ou lapso (por exemplo vocabular). Esta estratégia é operacionalizada através de usos deliberados de palavras ‘incorretas’, qualificando-as, explicitando os conceitos em falta ou parafraseando o que já foi mencionado (circunlocações) (*Companion Volume*, 2018). Esta escala (compensação) apresenta um novo descritor no *Companion Volume*. Este sub-processo é,

segundo Barbeiro (2003), uma transformação das frases idealizadas definidas anteriormente, e que poderá trazer problemas a alunos que apresentem fragilidades nesta competência. As estratégias de controlo e remediação abrangem realizações espontâneas de escrita, que incorrem na criação de algum erro ou num momento mais consciente e planificado do processo, onde o aprendente/utilizador revê o que escreveu para conferir a sua correção ou adequação. Os conceitos-chave operados nesta estratégia incluem a mudança de direção e usos de táticas diferentes para realizar a comunicação, autocorreção de ‘deslizes’ e correção de “erros favoritos” e perceção do ponto em que um problema de comunicação deve ser evidente antes que a reparação seja realizada (*Companion Volume*, 2018, p. 80). Esta estratégia permite compreender que “a escrita surge como uma atividade de escolha, de tomada de decisão entre possibilidades alternativas que constituem a dimensão da reformulação” (Barbeiro, 2019, p. 227). Esta perspetiva é reforçada por Osório (2006), adicionando que nestes processos são evocadas estratégias diferentes, das quais o aprendente possui conhecimento, mas também a capacidade de esse transformar conhecimento em algo novo, pois as estratégias de controlo e remediação convocam uma “atividade reflexiva sobre a produção” e levando a um controlo do texto pelo próprio aprendente (Osório, 2006, p.3).

Apresentam-se os descritores do QECR (2001) com a adição do *Companion Volume* (2018) para a estratégias de produção:

Tabela 1.2.8: Descritores para as estratégias de produção da competência escrita¹⁴

Planear	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de, durante a preparação de uma situação potencialmente complicada ou embaraçosa, planear o que dizer em caso de reações diferentes, refletindo sobre qual será a expressão apropriada*. - É capaz de planear o que há para dizer e o modo de o dizer considerando o(s) efeito(s) no(s) recetor(es).
----------------	--

¹⁴O descritor com asterisco (*) pertence ao *Companion Volume* de 2018 (pp.78-80) e foi traduzido por nós dado ainda não existir tradução oficial deste documento para a língua portuguesa.

Compensar	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de utilizar circunloquções e de parafrasear para colmatar lacunas no vocabulário e na estrutura. - É capaz de resolver a maioria dos problemas de comunicação recorrendo a circunloquções ou evitando expressões difíceis*.
Controlar e Remediar	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de, várias vezes, auto-corrigir retrospectivamente ‘lapsos’ ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenas falhas na estrutura da frase*. - É capaz de corrigir lapsos e erros se tiver consciência deles ou se tiverem causado mal-entendidos. - É capaz de tomar nota de "erros favoritos" e de controlar conscientemente o seu discurso para os evitar.

Fonte: QECR *Companion Volume* (2018, pp. 78-80)

Outra categoria da competência escrita é a interação escrita. Para que se realize uma interação comunicativa, é necessário que duas ou mais pessoas intervenham no processo, cooperando e construindo o discurso. A interação oral esteve na origem da comunicação, permitindo colaboração, transações, relação entre as pessoas. No entanto, com o desenvolvimento da linguagem e dos meios de comunicação, assistimos hoje a interações escritas semelhantes às orais. Verificamos que géneros discursivos tradicionalmente orais se transferem para interações escritas síncronas, mediadas por meios tecnológicos, como por exemplo as conversas nas salas de *chat*¹⁵ ou as mensagens instantâneas. Seara (2007, p. 593) denomina estas formas de comunicação de “interação eletrónica síncrona”, que se caracteriza “pela copresença situacional dos participantes [e] recorre aos mecanismos usados habitualmente na conversação face-a-face”. Desta forma, estas comunicações eletrónicas síncronas são caracterizadas por uma necessidade contínua de troca de mensagens, potenciadoras de desorganização na comunicação e “fragmentação textual” (Seara, 2007, p. 600) (onde perguntas podem ser intercaladas sem existirem respostas prévias, a existência de vários interlocutores que iniciam a sua participação na conversa *in media res*, quase que tornando imperativo uma presença constante para dar seguimento à comunicação (Seara, 2007). Ainda, à semelhança da comunicação oral, acontecem turnos de fala, mas realizados recorrendo à escrita, tornando esta comunicação numa

¹⁵Note-se as duas dimensões da palavra *chat* que Seara (2007, p. 593) apresenta, recordando que uma se refere à conversação mantida num espaço *online* e “ao espaço virtual onde se exerce essa atividade”. Neste caso, interessa reportarmo-nos à conversação *online* mediada por tecnologia.

comunicação híbrida, pois “combina, por um lado a escrita, dado que o outro está acessível unicamente através do suporte escrito e, por outro, o tempo real da oralidade” (Seara, 2007, pp. 596). É um facto que este tipo de comunicação não é contemplada no QECR de 2001, mas, na versão do *Companion Volume* de 2018 é possível encontrar categorias de descritores relacionados com as interações *online*, acompanhando a mudança de paradigma nas formas de comunicação que se verificaram nos últimos vinte anos. Assim, compreende-se que, aliado aos novos descritores, se contemplem estratégias que, podendo parecer somente adequadas à comunicação oral, também são válidas para a interação escrita, especialmente aquela que se realiza de forma síncrona. Nos descritores de interação escrita apresentam-se as seguintes categorias: “Interação Escrita geral” e “Interação em linha”. Dentro da categoria Interação Escrita geral encontram-se as subcategorias: Correspondência e Notas; Mensagens e Formulários. A subcategoria Correspondência é composta por descritores do QECR (2001), que apenas consideravam a correspondência pessoal, e por novos descritores no *Companion Volume* (2018), que aumentam o seu âmbito, incluindo correspondência formal, pois os aprendentes/utilizadores necessitam de as executar no seu quotidiano. Os conceitos subjacentes a este descritor prendem-se com o tipo de mensagem, desde simples mensagens pessoais até correspondência pessoal e profissional mais elaborada, e o tipo de linguagem, contemplando o uso de expressões feitas ou formulações que demonstrem alusões a emoções ou gracejos, com uma boa expressão escrita, adequada em tom e estilo (*Companion Volume*, 2018). A subcategoria Notas, Mensagens e Formulários não possuía um descritor dedicado a si no QECR de 2001, replicando o mesmo do nível anterior, B1, mas tendo sido atualizada no *Companion Volume* (2018). Esta foca-se na passagem e troca de informação e compreende uma variedade de textos desde preenchimento de formulários a tomada de notas ou envio de mensagens (*Companion Volume*, 2018).

A interação em linha é sempre mediada pela tecnologia, o que implica que, não sendo absolutamente igual a uma interação face-a-face, apresenta, como já referido, formas de comunicação que em muito se assemelham a tal. Por essa razão se encontra maior dificuldade em serem estabelecidos descritores, tal como existem para outras competências e categorias. Na interação em linha existe uma panóplia de recursos que é partilhada em tempo real, ao passo que, poderão existir mal-entendidos que não são

percebidos e, conseqüentemente não corrigidos, como seria possível numa comunicação presencial. A categoria Interação em linha apresenta as subcategorias Conversas e Discussões em linha e Colaboração e Operações em linha orientadas para objetivos, incluídas na versão de 2018 pela primeira vez. A subcategoria Conversas e Discussões em linha, contempla as conversações *online*, com destaque para a forma como os interlocutores comunicam e considerando os seguintes aspetos para os descritores: a interação simultânea e consecutiva, sendo que esta última possibilita preparação e correção; participação em comunicação com um ou mais interlocutores; produção de comentários ou avaliações em publicações de outrem; e a capacidade de recorrer a símbolos (*emoji*), imagens (*GIF*) e outros códigos que permitam passar a mensagem pretendida, o tom, a prosódia, a emoção, a ironia, entre outros, que seriam mais facilmente captados numa conversa face-a-face (*Companion Volume*, 2018), mas que necessitam de elementos explicativos em interações escritas.

A subcategoria Colaboração e Operações em linha foca-se em potenciais colaborações e operações que acontecem em meio virtual e de forma escrita. A multimodalidade é um fator crescente nas interações *online*, diluindo-se a separação entre enunciados orais e enunciados escritos. Como Yu & Yu referem, estas interações permitem uma comunicação autêntica na língua-alvo (2002), algo desejável na aprendizagem de uma língua estrangeira. Os conceitos selecionados para criar os descritores baseiam-se nos seguintes aspetos: Aquisição de bens e serviços em linha, transações que envolvam negociação de condições seja enquanto cliente ou prestador de serviço, participação em projetos de trabalho colaborativo, e resolução de problemas na comunicação.

Apresentam-se os descritores para a interação escrita, tendo por base o QECR (2001, pp.123-124) e o *Companion Volume* (2018, pp. 93-99):

Tabela 1.2.9: Descritores para interação na competência escrita¹⁶

<p>Interação escrita geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de relatar notícias e de exprimir eficazmente pontos de vista por escrito, relacionando-os com os dos outros.
<p>Correspondência</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de manter uma relação através de correspondência pessoal usando a linguagem de forma fluente efetiva, dando descrições detalhadas de experiências, apresentando perguntas sensíveis e acompanhar assuntos de mútuo interesse*. - É capaz de, na maioria dos casos, compreender expressões idiomáticas e coloquialismos na correspondência e em outras formas de comunicação escrita e usar as mais comuns, de forma apropriada a situação*. - É capaz de escrever cartas ou correios eletrónicos para fazer pedidos, candidaturas, reclamações ou outras informações, usando um registo, estrutura e convenções apropriadas*. - É capaz de redigir uma carta de reclamação contundente, mas educada, incluindo detalhes adicionais e declarando o resultado desejado*. - É capaz de escrever cartas que exprimam diferentes graus de emoção e realcem aquilo que é importante para ele/ela num acontecimento ou numa experiência e de fazer comentários às notícias dadas pelo correspondente e aos seus pontos de vista. - É capaz de usar a formalidade e convenções adequadas ao contexto ao escrever cartas e correios eletrónicos pessoais e profissionais*. - É capaz de redigir correios eletrónicos e cartas-convite formais, de agradecimentos ou desculpas usando os registos e as convenções apropriados*. - É capaz de escrever cartas profissionais não rotineiras, utilizando estrutura e convenções adequadas, desde que se restrinja aos factos em questão*. - É capaz de, através de carta ou correio eletrónico, obter informação requerida para um objetivo específico, agrupá-la e reencaminhá-la para outras pessoas*.

¹⁶O descritor com asterisco (*) pertence ao *Companion Volume* de 2018 (pp. 93-99) e foi traduzido por nós dado ainda não existir tradução oficial deste documento para a língua portuguesa.

Notas, Mensagens e Formulários	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de receber ou deixar mensagens pessoais e profissionais complexas, desde que possa solicitar esclarecimento ou informação adicional, se necessário*.
Interações online	
Conversas e Discussões em linha	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de se envolver em interações <i>online</i>, vinculando as suas contribuições às anteriores no tópico, entendendo implicações culturais e reagindo de forma adequada*. - É capaz de participar ativamente numa discussão <i>online</i>, declarando e respondendo a opiniões com alguma extensão sobre tópicos de interesse, desde que os participantes utilizem linguagem padrão e deem tempo para as respostas*. - É capaz de se envolver em intercâmbios <i>online</i> entre vários participantes, vinculando as suas contribuições a outras anteriores no tópico, desde que um moderador ajude a gerir a discussão*. - É capaz de identificar e reconhecer mal-entendidos e conflitos que surjam numa interação <i>online</i> e lidar com eles, desde que o(s) interlocutor(es) esteja(m) disposto(s) a cooperar*.
Colaboração e Operações em linha	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de assumir um papel de liderança no trabalho colaborativo <i>online</i> dentro da(s) sua(s) área(s) de interesse, mantendo o grupo em atividade, lembrando-os das funções a exercer, responsabilidades e prazos para atingir os objetivos estabelecidos*. - É capaz de se envolver em trocas colaborativas ou operacionais <i>online</i> que exija negociação de condições e explicação de detalhes complicados e requisitos especiais dentro da(s) sua(s) área(s) de especialização*. - É capaz de lidar com mal-entendidos e problemas inesperados que surjam em intercâmbios colaborativos ou operacionais <i>online</i>, respondendo educadamente e de forma adequada para ajudar a resolver o problema. - É capaz de colaborar com um grupo que está a trabalhar num projeto <i>online</i>, justificando propostas, procurando esclarecimentos e desempenhando um papel de apoio para a realização de tarefas compartilhadas*.

Fonte: QECR (2001, pp.123-124); *Companion Volume* (2018, pp. 93-99)

Como já mencionado, por vezes a interação escrita é semelhante à interação oral, o que permite tolerância a que ocorram alguns erros e confusões, que podem ser esclarecidos com ajuda de alguma contextualização. Nesses casos, as estratégias de interação serão um importante auxílio. As estratégias de interação propostas pelo QEER (2001) e complementadas pelo *Companion Volume* de 2018 dividem-se em 3 categorias: Tomar a palavra (tomar a vez, em situações de conversa em salas de chat, onde o ritmo da produção escrita é muito rápido), Cooperar e Pedir esclarecimento. Estas estratégias, aplicadas à interação escrita e combinadas com a mediação da comunicação pela tecnologia, permitem compreender que surgem novas formas de comunicação utilizadas na vida diária e que necessitam de ser incluídas nos materiais referenciais, possibilitando um melhor enquadramento e avaliação para os aprendentes/utilizadores da língua-alvo. A primeira estratégia, “Tomar a palavra”, suporta-se da competência pragmática, apresentando descritores semelhantes, pois a pragmática é uma parte fulcral da competência discursiva. Esta estratégia foca-se na capacidade de o aprendente/utilizador ter a capacidade de iniciar a comunicação e privilegia a capacidade de iniciar, manter e terminar um diálogo, intervir numa conversa ou discussão iniciada previamente, recorrendo a expressões feitas quando necessitar e algum tempo para refletir (*Companion Volume*, 2018, p. 100). A estratégia seguinte, a Cooperação, diz respeito à cooperação existente nas trocas discursivas com o propósito de desenvolver o tópico ou discussão. Os pontos-chave desta categoria prendem-se com a confirmação de compreensão, a capacidade de fornecer *feedback* e relacionar a sua contribuição com o enunciado anteriormente produzido por outro(s) interlocutor(es), resumir os pontos principais de um diálogo e realizar um balanço dos resultados (este aspeto é especialmente importante nos aprendentes/utilizadores de nível independente), e incentivar outros a participar na comunicação (*Companion Volume*, 2018, p. 101). A “estratégia da cooperação” é muito relevante, não só por representar colaboração entre os interlocutores para avançarem na comunicação, mas também porque possibilita, quando aplicada à didática do ensino de língua estrangeira, uma estratégia de aprendizagem recorrendo ao apoio do outro para melhoria do próprio, como refere Barbeiro (1999, p. 136) “... a construção escrita ativa processos mentais próprios da resolução de problemas, com o recurso a competências de vários níveis de complexidade (...). Dessa ativação não resulta apenas o desempenho para

a produção de um texto, mas resulta também aquisição de novos conhecimentos.”. A última estratégia de interação, “pedir esclarecimentos”, revê-se de especial importância para clarificar mal-entendidos, acompanhar o diálogo. Os conceitos principais deste aspeto relacionam-se com a demonstração de compreensão ou a sua ausência, pedidos de repetição e reformulação, e colocação de perguntas que permitam promover um melhor entendimento ou que solicitem detalhes e informação acrescida. (*Companion Volume*, 2018, p. 102).

Apresentam-se os descritores das estratégias de interação presentes no QECR (2001) e no *Companion Volume* de 2018:

Tabela 1.2.10: Descritores para estratégias na competência escrita¹⁷

Tomar a palavra (tomar vez)	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de, durante a preparação de uma situação potencialmente complicada ou embaraçosa, planear o que dizer em caso de reações diferentes, refletindo sobre qual será a expressão apropriada*. - É capaz de intervir de forma adequada numa discussão, utilizando os meios de expressão apropriados. - É capaz de iniciar, manter e terminar um discurso convenientemente, como tomadas de palavra eficazes. - É capaz de iniciar um discurso, tomar a palavra quando apropriado e terminar a conversa quando precisar, ainda que nem sempre faça de forma elegante. - É capaz de usar expressões feitas (por exemplo: "É uma pergunta difícil") para ganhar tempo e manter a vez enquanto formula aquilo que quer dizer. (estrutura mais utilizada numa situação de comunicação oral).
--	---

¹⁷O descritor com asterisco (*) pertence ao *Companion Volume* de 2018 (pp. 100-102) e foi traduzido por nós dado ainda não existir tradução oficial deste documento para a língua portuguesa.

Cooperar	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de facilitar o desenvolvimento da discussão, fazendo observações e dando seguimento as declarações e inferências feitas por outros interlocutores. - É capaz de resumir e avaliar os pontos principais de uma discussão relacionada com temas da sua competência profissional ou académica*. - É capaz de ajudar na discussão, de forma familiar, confirmando a sua compreensão, convidando outros a participar, etc. - É capaz de resumir o patamar atingido não determinado momento de uma discussão e propor as próximas etapas*.
Pedir esclarecimento	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de fazer perguntas para verificar que compreendeu o que o falante queria dizer e de esclarecer os aspetos ambíguos. - É capaz de, numa conversa informal com amigos, pedir uma explicação ou esclarecimento para garantir que entendeu ideias complexas e abstratas*. - É capaz de formular perguntas complementares um membro de um grupo para esclarecer uma questão implícita ou mal articulada*.

Fonte: QECR (2001, pp.127-128); *Companion Volume* (2018, pp. 100-102)

Depois de apresentados os descritores para a competência escrita, sua produção, interação e estratégias, pode-se observar que o aprendente/utilizador de nível B2 - *Vantagem* apresenta maturidade e independência, e “resolverá as tarefas comunicativas de acordo com os seus reais interesses e necessidades, terá uma maior tendência para comunicar sem grandes restrições, exprimindo-se com confiança, evitando mal-entendidos, dizendo o que de facto pretende dizer” (Grosso et al., 2009, p. 6). No âmbito da comunicação, os aprendentes/utilizadores do nível B2 - *Vantagem* recorrem às competências aprendidas/adquiridas, não apenas as competências comunicativas, mas também outras (sociais, pragmáticas). Esses conhecimentos são evidenciados pelas aprendizagens formais, por exemplo as profissionais ou académicas, e as informais desenvolvidas no contacto diário com outros utilizadores da língua-alvo. As situações quotidianas são um pretexto de aprendizagem, permitindo aos aprendentes contactar com uma ampla gama de tópicos, participar ativamente de longas conversas e usar a

linguagem de maneira eficaz e precisa e fluente. Destaque-se que, no perfil de saída deste nível, o aprendiz/utilizador seja capaz de debater temas concretos, mas também abstratos, com competência para persuadir, alterar, reformular ou moralizar (através da escrita ou oralidade) opiniões e informações (Grosso et al., 2009, pp.7-8).

2.2 Certificação

2.2.1 *Association of Language Testers in Europe*

Neste subcapítulo apresentamos de forma resumida a instituição que impulsionou a criação do Centro do Avaliação e Certificação de Língua Portuguesa. A *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) é uma associação europeia para a promoção de orientação para a criação de testes de idiomas que trabalha em conjunto com os seus parceiros para promover a avaliação justa e precisa da habilidade linguística em toda a Europa.

Na sociedade atual, conhecer mais do que uma língua é um requisito importante para a obtenção de um emprego, sendo quase condição obrigatória de contratação para a maioria dos serviços que os trabalhadores dominem outra língua além da materna. O multilinguismo sempre foi um dos objetivos principais da União Europeia, traduzindo-se essa vontade nas diretrizes do Conselho da Europa através de vários documentos como a Convenção Cultural Europeia de 1954, que no Artigo 2º. refere que a Convenção convoca os Estados signatários a promover o ensino e a aprendizagem recíprocos das suas línguas (Conselho da Europa, n.d.)¹⁸, o QECR ou o Portfólio Europeu de Línguas tem o propósito de apoiar o desenvolvimento da autonomia do aluno, do plurilinguismo e da consciência e da competência intercultural, além de permitir que os usuários registem as suas conquistas, as suas experiências de aprendizagem e uso de línguas (Conselho da Europa, n.d.)¹⁹. O Conselho da Europa percebe as línguas e o acesso ao multilinguismo como um direito humano básico numa Europa que procura aumentar a compreensão mútua entre todos os seus cidadãos. Na verdade, um dos seus objetivos fundamentais hoje é proteger e promover a diversidade do património cultural europeu, do qual as línguas regionais ou minoritárias são uma grande parte. No momento em que a ALTE foi criada, não existiam ainda documentos de referência reconhecidos internacionalmente, não existia

¹⁸Tradução livre da autora. No original: “Article 2 of the Convention calls on the signatory states to promote reciprocal teaching and learning of their languages”. (Conselho da Europa, n.d.) <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies> [26 de julho de 2021].

¹⁹Tradução livre da autora. No original: “to support the development of learner autonomy, plurilingualism and intercultural awareness and competence; to allow users to record their language learning achievements and their experience of learning and using languages”. (Conselho da Europa, n.d.) <https://www.coe.int/en/web/portfolio> [26 de julho e 2021].

uniformização nos parâmetros de avaliação, mas um entendimento de que esses mecanismos eram necessários (ALTE, 2020, p. 3). Assim, depois de vários contactos iniciados pelo Professor Mike Milanovic, diretor da Unidade de Avaliação do Departamento de Inglês Língua Estrangeira da atual *Cambridge Assessment English*, aconteceu a primeira reunião em novembro de 1990. Portugal esteve representado pela Universidade de Lisboa, na pessoa do Professor Doutor Malaca Casteleiro.

No ano seguinte, em novembro de 1991²⁰, deu-se a Conferência de Rüschlikon, na Suíça. Esta conferência, organizada pelo Conselho da Europa, esteve estreitamente ligada ao desenvolvimento da ALTE, que tinha tido a sua primeira reunião na semana anterior.

Em Rüschlikon, o Conselho da Europa deu início ao trabalho que resultou na publicação do QECR e do Portfólio Europeu de Línguas (PEL). Foi decidida a criação de um grupo de investigação e um conselho consultivo de especialistas (onde se encontrava Mike Milanovic e John de Jong, membros fundadores da hoje ALTE) que se focaria no desenvolvimento de equivalência, coerência e transparência na criação dos descritores de proficiência linguística e mecanismos para uma melhor cooperação entre os vários membros e as várias instituições europeias (ALTE, 2020, p. 22). A ALTE e o Conselho da Europa sempre trabalharam em estreita colaboração, gozando a ALTE do estatuto de Organização Internacional Não Governamental desde 2003, e tendo desenvolvido várias publicações conjuntas, e outras, desenvolvidas pela ALTE em nome do Conselho Europeu²¹ (ALTE, n.d.).

Desde 1992, os Estados-membros do Conselho da Europa têm mantido o compromisso de proteger este património, ratificando a Carta Europeia para Línguas Regionais ou Minoritárias²² (Conselho da Europa, n.d.)²³.

Com a Europa a encontrar um entendimento entre os seus parceiros, maior proximidade entre países e barreiras a serem quebradas (recorde-se a queda do muro e Berlim) e fronteiras a abrirem-se, verificou-se uma maior mobilidade de pessoas e bens,

²⁰ Cf. com nota de rodapé nº. 6.

²¹ Informação retirada da página oficial da *Association of Language Testers in Europe* <https://pt.alte.org/Maximising-Impact> [27 de julho de 2021].

²² A versão portuguesa da Carta pode ser encontrada na seguinte ligação: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806d3606> [26 de julho de 2021].

²³ Informação retirada da página oficial do Conselho da Europa <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages> [26 de julho de 2021].

ressaltando a necessidade dos seus membros se tornarem proficientes em outras línguas para além da língua materna. Neste quadro de mudança surgiu a necessidade de se criarem mecanismos de ensino e avaliação que representassem as justas qualificações de aprendizagem de um idioma, bem como diretrizes do enquadramento do que um aprendente/utilizador deveria ser capaz de produzir.

Durante a década de 90, a ALTE continuou a crescer, procurando novas parcerias quer com instituições dos diferentes países quer com a atual União Europeia, integrando novos membros, enquanto continuava a desenvolver e testar os materiais produzidos, documentos orientadores, entre outros. Em 1994 surge o Código de Conduta da ALTE (Van Avermaet, Kuijper & Saville, 2004, p. 139), traduzido para a língua portuguesa em 2020 pelo Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE). O código de conduta foi um documento importante por balizar a atuação dos seus membros (de então e futuros) acerca dos critérios a cumprir na elaboração dos exames, denominados de “autores dos exames”, e dos que pretendiam realizar os exames, denominados de “interessados no exame” (ALTE, 1994, p. 7). Este documento conta com a sua terceira edição lançada em 2020, na comemoração dos trinta anos de existência da ALTE. No entanto, até aos nossos dias, a ALTE criou uma panóplia de materiais que permitem a criação, verificação e testagem de tarefas de avaliação, organizou várias conferências que permitiram o diálogo e troca de ideia entre especialistas de várias línguas, organizou várias formações em cooperação com os parceiros, e que frutificaram em vários documentos orientadores (ALTE, 2020). Hoje, a ALTE conta com 33 Membros de Pleno Direito²⁴ de acordo com a informação no seu sítio oficial da *internet*²⁵. Entre esses membros, encontramos o CAPLE-ULisboa em representação da língua portuguesa.

Em cooperação com os seus membros, promove os parâmetros de construção, testagem e avaliação dos exames de certificação de Língua Estrangeira, sendo estes depois aplicados pelos centros de examinação afiliados. Foi criada em 1989 por iniciativa das Universidades de Cambridge e de Salamanca para abordar questões de qualidade e equidade nos exames de línguas entre os diferentes organismos de avaliação na Europa (Van Avermaet, Kuijper & Saville, 2004, pp. 137-138; Alexandre, 2021, p. 248). Desde a sua criação,

²⁴ Tradução livre da autora. No original: “Full Members”.

²⁵ Informação retirada da página oficial da *Association of Language Testers in Europe* <https://www.alte.org/Our-Full-Members> [26 de julho de 2021].

identificou e agiu sobre essas questões de diferentes maneiras, e continua a fazê-lo 30 anos depois através do seu novo estatuto legal (ALTE, 2020).

Os objetivos originais da ALTE foram definidos em 1990. Estes eram:

- Definir e estabelecer níveis comuns de proficiência com o propósito de promover o reconhecimento internacional da certificação na Europa e facilitar a comparação exata das qualificações em diferentes línguas;
- Definir e estabelecer padrões comuns em toda a Europa para todas as fases do processo de exames linguístico de proficiência (especificamente o desenvolvimento dos exames, a redação de perguntas e itens de avaliação, aplicação dos exames, classificação dos exames e avaliação, comunicação dos resultados, análise dos exames e comunicação dos resultados);
- Melhorar a avaliação linguística através da colaboração em projetos conjuntos, partilha das melhores práticas e do intercâmbio de ideias e experiência;
- Proporcionar um fórum para discussão e colaboração através de conferências e reuniões regulares (ALTE, 2020, p. 1)²⁶.

Em 2019, a ALTE era constituída por 34 organizações, localizadas em 22 países e que representavam 25 línguas europeias (alguns países, como Espanha, têm certificação em mais do que uma língua) (ALTE, 2020).

²⁶Tradução livre da autora. No original: “- Establish common levels of proficiency in order to promote the transnational recognition of certification in Europe and to facilitate the accurate comparison of qualifications in different languages; - Establish common standards across Europe for all stages of the language testing process (namely test development, question and item writing, test administration, test marking and grading, reporting of test results, test analysis and reporting of findings); - Improve language assessment through collaboration on joint projects, the sharing of best practice and the exchange of ideas and know-how; - Provide a forum for discussion and collaboration through regular conferences and meetings. (ALTE; 2020: 01) [https://pt.alte.org/resources/Documents/ALTE%20History%20Book%20-%20Composite%20Book%20Web%20Edition\(Final\).pdf](https://pt.alte.org/resources/Documents/ALTE%20History%20Book%20-%20Composite%20Book%20Web%20Edition(Final).pdf) [14 de fevereiro de 2021].

Figura 1.2.1: Países membros da ALTE em 2019 a azul



Fonte: ALTE (2020)²⁷

2.2.2 O Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira

Em consequência dos contactos estabelecidos entre a ALTE e a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, surgiu em 1998 o hoje denominado Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE). Criado como uma instituição sem fins lucrativos e sem propósito de ensino, estando inicialmente associada ao Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Universidade de Lisboa (North et al., 2009), o CAPLE foi criado pelo Ministério da Educação, representado pelo Departamento de Educação Básica, e o pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, representado pelo Instituto Camões I.P., em 1999 (Pascoal & Oliveira, 2013; Feytor Pinto, 2015).

Desde o princípio que o propósito do CAPLE seria criar um sistema de exames que pudessem garantir a certificação oficial da proficiência de aprendentes/utilizadores em português como língua não materna, e que estes exames estivessem acessíveis a nível

²⁷Retirado de [https://pt.alte.org/resources/Documents/ALTE%20History%20Book%20-%20Composite%20Book%20Web%20Edition\(Final\).pdf](https://pt.alte.org/resources/Documents/ALTE%20History%20Book%20-%20Composite%20Book%20Web%20Edition(Final).pdf) [14 de fevereiro de 2021].

nacional (Portugal) e no exterior (Pascoal & Oliveira, 2013). O CAPLE é a única entidade em Portugal que realiza a validação e certificação das competências escritas e orais em PLE, podendo esta certificação ser usada para diferentes fins, a saber: estudos, acesso a progressão da carreira académica, atividades laborais, obtenção da cidadania portuguesa, entre outros²⁸. Estes exames têm a chancela da Universidade de Lisboa, sendo reconhecidos pelos Ministérios da Educação, da Administração Interna e dos Negócios Estrangeiros. As suas áreas de atuação incluem o desenvolvimento, administração de exames, avaliação e análise de testes, assistência a candidatos e examinadores que estão envolvidos no processo de avaliação, e, mais recentemente, na formação de examinadores (North et al., 2009)²⁹. Como observado na página oficial do CAPLE, este “produz os exames, classifica as respostas dos candidatos e emite os certificados e os diplomas, os quais não tem limite de validade. A aplicação dos exames tem lugar nos centros de exame do CAPLE, localizados em Portugal e em mais 34 países” (CAPLE)³⁰, sendo estes locais denominados de Local para Aplicação e Promoção de Exames (LAPE), sendo estes exames realizados de acordo com os padrões de qualidade emanados pela ALTE. Além das atividades relacionadas com a certificação, o CAPLE está envolvido no desenvolvimento dos descritores do QEQR para aplicação na língua portuguesa (North et al., 2009). Registe-se que CAPLE foi um dos membros fundadores da ALTE, participando em vários projetos conjuntos, entre eles o *Código de Conduta*³¹ (1994), o *Glossário Multilingue de Termos de Avaliação*³² (1998), o *Can-do Statement*³³ (1999-2002) e relacionando este documento com o QEQR, o *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching,*

²⁸Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.lettras.ulisboa.pt/pagina/1/caple> [27 de julho de 2021].

²⁹Informação adicional retirada ALTE E *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Writing Tasks: Pilot Sample* <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045a0cf> [27 de junho de 2021].

³⁰Informação retirada da página oficial do Centro Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.lettras.ulisboa.pt/pagina/1/caple> [27 de julho de 2021].

³¹Este documento pode ser consultado em https://www.alte.org/resources/Documents/code_practice_en.pdf

³²Este documento pode ser consultado em https://alte.wildapricot.org/resources/Documents/9780521658775book_D.pdf

³³A versão portuguesa deste documento pode ser consultada em <https://www.alte.org/resources/Documents/All%20Can%20do%20Portuguese.pdf>

*assessment*³⁴ (2009), para o qual contribuiu o Projeto de Validação de itens (North et al., 2009), o *Manual for Language Test Development and Examining*³⁵ (2011)³⁶, organizado pelo Conselho da Europa em conjunto com várias instituições europeias de ensino e certificação de língua, para citar alguns dos projetos nos quais as duas instituições colaboraram. Tal como reconhecido por Pascoal & Oliveira (2013, p. 5) os trabalhos de parceria promovidos e realizados entre a ALTE e os seus parceiros “foram fundamentais para a definição dos métodos das práticas e da deontologia que passaram a presidir a elaboração dos exames, a sua aplicação e aferição, com claros benefícios para o CAPLE”.

Tendo como um dos focos principais a qualidade do teste, o CAPLE organizou várias ações de verificação de qualidade aplicadas aos exames antes e depois da sua administração, visando desta forma garantir a sua consistência entre os níveis ao longo do tempo (North et al., 2009). Para tal, desenvolveu-se trabalho no “âmbito das atividades de produção e avaliação de enunciados e desempenhos orais e escritos [com] candidatos a títulos de certificação em PLE e com alunos de vários contextos de ensino e de avaliação de línguas” (Pascoal & Oliveira, 2013, p. 4). Nestes casos, candidatos aos exames CAPLE foram convidados a preencher um questionário sobre a sua competência em língua portuguesa, permitindo a comparação da autoavaliação do candidato e a avaliação pelos testes CAPLE e o impacto dos exames nos candidatos (North et al., 2009).

Além disso, o CAPLE possui um banco de dados com informações sobre os candidatos que contém as transcrições dos seus textos orais e as respostas aos seus textos escritos. Este material é de elevada relevância, pois permite desenvolver vários estudos, entre eles o *Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda*³⁷ (Mendes et al., 2020), compilado por investigadores pertencentes à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, e que reúne materiais recolhidos dos exames CAPLE³⁸ e dos cursos de Português Língua estrangeira ministrados no Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, ICLP. Refira-se

³⁴ Este documento pode ser consultado em <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2d>

³⁵ Este documento pode ser consultado em https://alte.wildapricot.org/resources/Documents/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf

³⁶ Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/pagina/1/caple> [27 de julho de 2021].

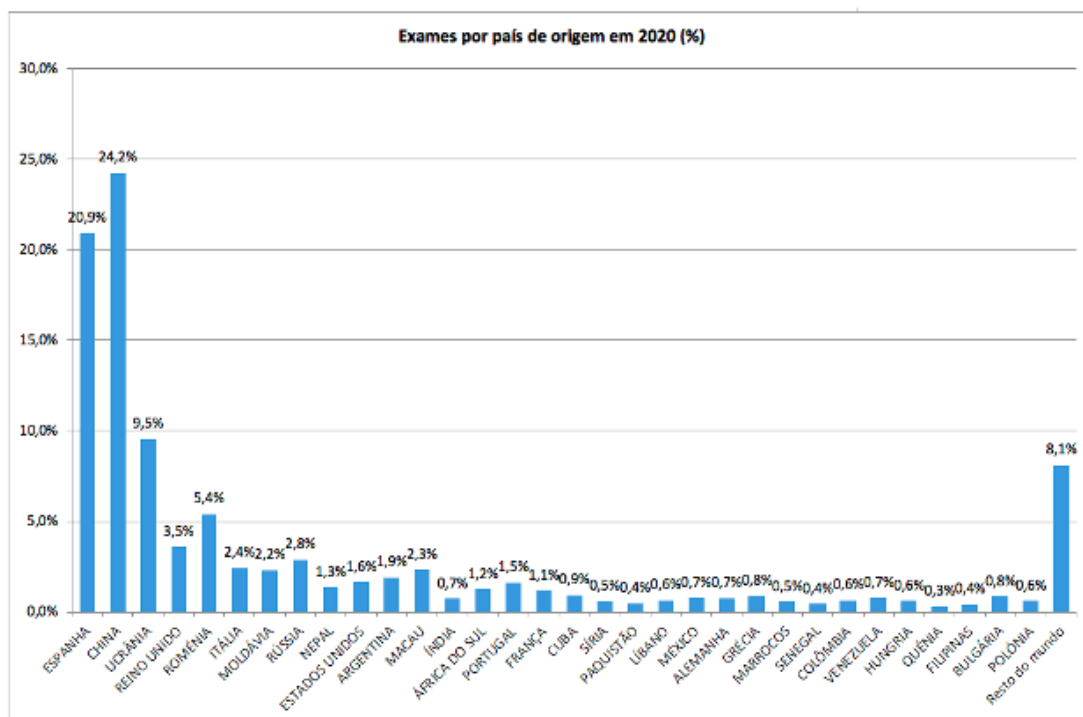
³⁷ Este documento pode ser consultado em <http://aleph.letras.up.pt/index.php/APL/article/download/1586/1409> [28 de julho de 2021].

³⁸ Ressalve-se que o CAPLE, na sua página oficial, informa que cumpre todas as normas do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados. Mais informações poderão ser consultadas na seguinte ligação: <https://caple.letras.ulisboa.pt/pagina/3/normas-para-a-realizacao-dos-exames>.

seguidamente outro projeto desenvolvido com base nos *corpora* provenientes da componente escrita dos exames CAPLE que foi o projeto “POR Nível” (Gramacho et al., 2019), que pretendia desenvolver e validar um teste de colocação de nível para aprendentes entre os níveis A1 e C1. Este projeto recorreu a *corpora* “retirados da parte de produção escrita de exames certificados do CAPLE, de candidatos nativos de inglês, mandarim e espanhol.” (Gramacho et al., 2019, p. 174).

Coincidentemente, apresentando os dados para os exames realizados em 2020 a nível global, o CAPLE apresenta um gráfico das nacionalidades dos seus candidatos. No Gráfico 2.1 pode-se observar que foram as pessoas de nacionalidade chinesa que realizaram o maior número de exames, com 24,4%, seguidas de pessoas de nacionalidade espanhola, com 20,9% e, em quinto lugar as pessoas de nacionalidade inglesa, com 5,4%.

Gráfico 1.2.1: Exames aplicados em 2020 por nacionalidade dos candidatos



Fonte: CAPLE (2021)³⁹

³⁹ Retirado de <https://caple.letras.ulisboa.pt/estatisticas> [28 de julho de 2021]

De ressaltar que a quarta posição corresponde à soma de várias nacionalidades, que, se fossem consideradas separadamente, colocariam a nacionalidade inglesa em quarto lugar. Estes números permitem-nos compreender melhor a seleção realizada para o projeto “POR Nível” de Gramacho et al. (2019).

2.2.3 A certificação de proficiência linguística e o CAPLE

O CAPLE tem dois certificados e quatro diplomas, que avaliam os níveis do QECR. Os dois certificados correspondem aos níveis iniciais de A1, denominado de ACESSO - Certificado de Acesso ao Português, e de A2, denominado de CIPLE - Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira. Os quatro diplomas são constituídos por: DEPLE - Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira, correspondente ao nível B1; DIPLE - Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira, correspondente ao nível B2; DAPLE - Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira, correspondente ao nível C1; DUPLE - Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira, correspondente ao nível C2⁴⁰. Além destes exames de proficiência, o CAPLE ainda oferece a versão escolar dos certificados e diplomas compreendidos entre os níveis A1 e B2 e as versões escolares destes quatro exames de proficiência são destinadas a jovens com idades entre os 12 e os 15 anos, contendo tarefas dos exames adaptadas à idade dos candidatos, apesar de apresentarem estruturas similares. Para examinandos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, o CAPLE disponibiliza o exame TEJO, que permite a avaliação dos níveis A1, A2 e B1 e que se realiza somente em Portugal⁴¹.

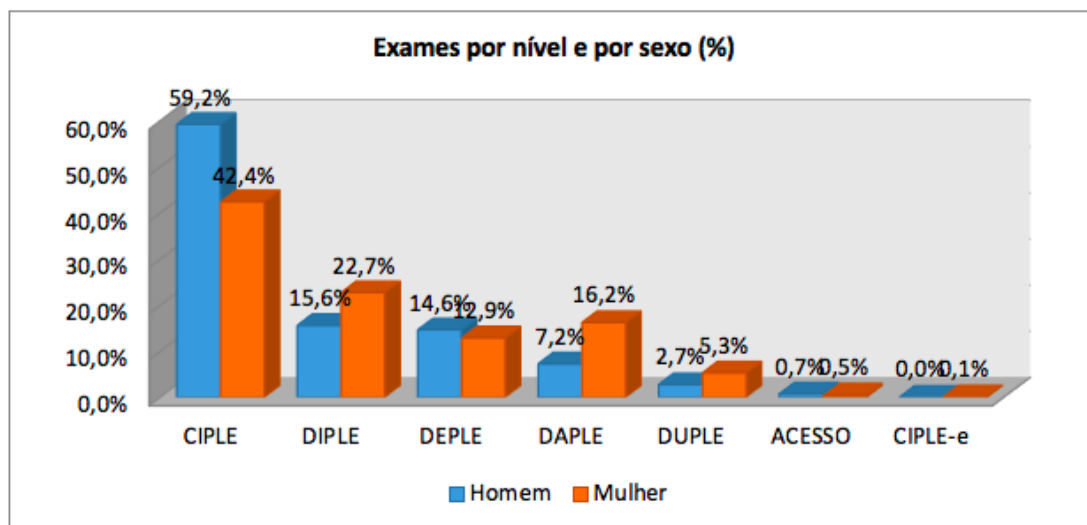
Os exames de proficiência podem ser realizados por pessoas que tenham português como língua estrangeira, em Portugal ou no estrangeiro, onde exista um Local para Aplicação e Promoção de Exames (LAPE) e sejam maiores de 8 anos de idade. Estes exames podem ser realizados nos LAPE em Portugal, existindo para tal várias datas disponíveis na página oficial do CAPLE (especialmente para o exame de nível A2), e no estrangeiro, existindo apenas três épocas anuais (em maio, julho e novembro) para a sua realização⁴².

⁴⁰ Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exames> [28 de julho de 2021].

⁴¹ Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exames> [28 de julho de 2021].

⁴² Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exames> [28 de julho de 2021].

Gráfico 1.2.2: Exames aplicados em 2020 por nível e por sexo

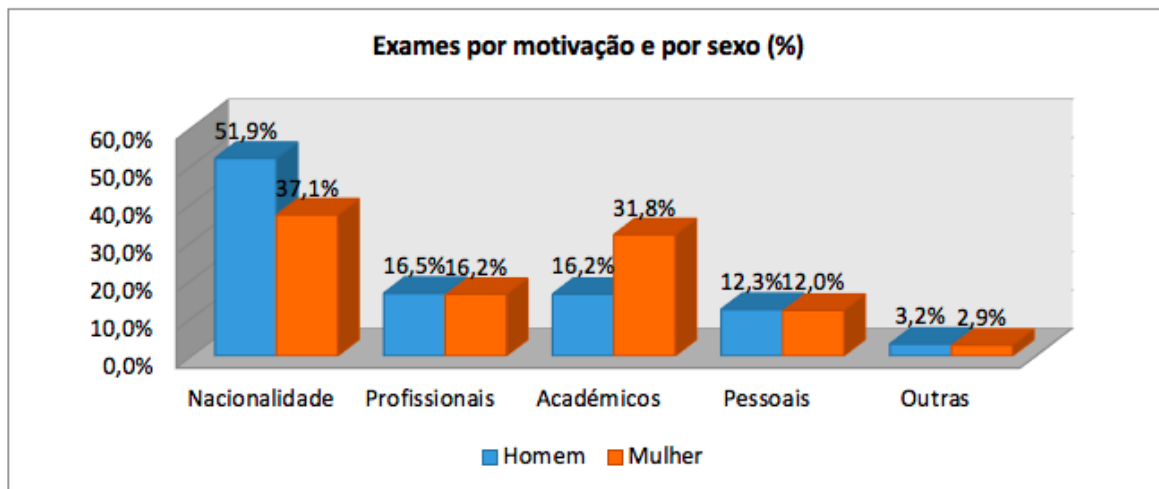


Fonte: CAPLE (2021)⁴³

Observando os dados do Gráfico 2.2, disponibilizados pelo CAPLE na sua página oficial, podemos entender a razão de existirem mais épocas para realização do exame CIPLE. O exame com maior número de candidatos, seja do sexo masculino seja do sexo feminino, é justamente o exame CIPLE, nível A2, seguido do exame DIPLE, nível B2, para ambos os sexos. As razões para a grande procura destes níveis são entendidas pelo Gráfico 2.3, que apresenta os motivos pelos quais os examinandos pretendem realizar o exame.

⁴³Retirado de <https://caple.lettras.ulisboa.pt/estatisticas> [28 de julho de 2021].

Gráfico 1.2.3: Exames aplicados em 2020 por nível motivação e por sexo



Fonte: Alexandre (2021); CAPLE (2021)⁴⁴

Mais de metade dos examinandos masculinos e mais de um terço dos examinandos femininos realiza os exames por motivos de pedido de nacionalidade. Recorde-se que um dos propósitos para a realização do exame é a obtenção de cidadania portuguesa, tal como informado na página oficial do Ministério da Educação⁴⁵ (*Decreto-Lei n.º 43/2013 de 1 de abril do Ministério da Educação, 2013*), sendo o nível A2 o mínimo requerido. Outro valor a sublinhar é que, se mais de um terço das examinandas realiza exames por motivos de nacionalidade, 31,8%, quase outro terço, o faz por razões académicas. Consultando os requerimentos exigidos a nacionais estrangeiros para a frequência de cursos superiores graduados e pós-graduados nas universidades portuguesas, encontra-se o nível B2 como requisito mínimo, com algumas exceções para os doutoramentos que, via de norma, requerem o nível C1 (Alexandre, 2021). Como Dell’Isola (2019, p. 142) refere, o “nível B2 evidencia que os usuários estão aptos a frequentar cursos académicos e permite que os utilizadores possam trabalhar em contextos em que o português é língua de trabalho”. Desta forma, pode-se compreender a razão de tão elevada procura por motivos

⁴⁴Retirado de <https://caple.letras.ulisboa.pt/estatisticas> [28 de julho de 2021].

⁴⁵Informação retirada da página oficial do Ministério da Educação <https://www.dge.mec.pt/prova-de-lingua-portuguesa-para-aquisicao-de-nacionalidade>. [28 de julho de 2021].

académicos, o que comprova que o DIPLE é o segundo exame ao qual mais candidatos se apresentam (Alexandre, 2021).

No respeitante à classificação final, os exames requerem uma avaliação média mínima do total de pontos de 55%. As classificações são distribuídas da seguinte forma (Pascoal & Oliveira, 2013; 4)⁴⁶:

- Muito Bom (média entre 85% e 100%);
- Bom (média entre 70% e 84%);
- Suficiente (média entre 55% e 69%);
- Insuficiente (média abaixo de 55%).

Os exames avaliam as competências de compreensão do oral, compreensão da leitura, produção e interação escritas e produção e interação orais, ainda que algumas competências possam ser avaliadas no mesmo momento de examinação como é o caso de Compreensão da Leitura e Produção e Interação Escritas, no caso do exame CIPLE. Cada competência apresenta tempos de realização diferentes, de acordo com o nível a ser avaliado, assistindo-se a uma relação direta entre o aumento do nível avaliado e o tempo disponível para a realização das componentes.

Quanto à percentagem das componentes, nos níveis iniciais assiste-se a uma ligeira discrepância entre as competências de receção e as competências de produção/interação. As primeiras apresentam uma percentagem de 55% do peso total do exame, ao passo que as segundas correspondem a 45% no exame ACESSO⁴⁷. No exame CIPLE⁴⁸ assiste-se, como referido, a uma avaliação no mesmo momento de exame das competências de compreensão da Leitura e Produção e Interação Escritas, tendo estas um peso na nota final de 45%, deixando 30% para a Compreensão do Oral e 25% para a Produção e Interação Escritas. Observa-se assim uma importância maior das tarefas de receção para a avaliação geral, pois como reconhece o QECR (2001), o nível A1 requer que o aprendiz/ utilizador seja capaz de interagir de modo simples, podendo transmitir informações sobre si, e responder através de enunciados simples, e que seja capaz de seguir um discurso

⁴⁶Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exames>. Esta informação foi confirmada individualmente em cada nível de exame. [28 de julho de 2021].

⁴⁷ACESSO - Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/1/acesso>. [28 de julho de 2021].

⁴⁸CIPLE - Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/2/ciple>. [28 de julho de 2021].

pausado e articulado, com pausas para poder assimilar o significado (QEER, 2001), e o nível A2 requer que o aprendiz/utilizador consiga compreender expressões e palavras-chave quando o discurso é sobre um tema familiar e formulado de forma clara ao nível da receção, e possa usar fórmulas simples de tratamento informais e obter informações sobre interações simples em situações do quotidiano (QEER, 2001).

No exame de nível B1, segundo informação da página oficial do CAPLE⁴⁹, as quatro componentes têm o seu momento de avaliação definido ou circunscrito, sendo todas elaboradas separadamente. Algo que de resto se verifica nos demais níveis entre este e C2. Quanto à percentagem de cada componente, assiste-se a um balanço, com cada uma a ter um peso de igual para a nota final, semelhante entre B1 e os níveis superiores, B2⁵⁰, C1⁵¹ e C2⁵², com informação na página oficial de que “Cada componente tem uma percentagem de 25% sobre o total”. Em todos os exames, as competências têm uma avaliação entre 0 e 100, sendo depois calculada a percentagem de cada competência e apresentada a nota final.

2.2.4 A competência de Produção e Interação Escritas do exame DIPLE

O exame DIPLE é o instrumento de avaliação do CAPLE que corresponde ao nível B2 do QEER (North et al., 2009; Pascoal & Oliveira, 2013; Dell’Isola, 2019). É expectável que os aprendentes/utilizadores atinjam um “nível [de] proficiência operacional limitada” (Pascoal & Oliveira, 2013: 9), isto é, que neste nível obtenham uma independência que lhes permita lidar com uma variedade de situações na comunicação escrita e oral para as quais já deverão ter desenvolvido mecanismos linguísticos de comunicação que permitam um certo grau de flexibilidade e capacidade de lidar com situações inesperadas na comunicação. O uso de estratégias comunicativas adequadas e a consciência do registo e das convenções sociais permitem que sejam social e culturalmente adequados e,

⁴⁹DEPLE - Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/3/deple>. [28 de julho de 2021].

⁵⁰DIPLE - Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/4/diple>. [28 de julho de 2021].

⁵¹DAPLE - Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/5/daple>. [28 de julho de 2021].

⁵²DUPLÉ - Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/6/duple>. [28 de julho de 2021].

portanto, mais competentes no cumprimento de tarefas (CAPLE, n.d.⁵³). Este nível permite que os aprendentes/utilizadores se insiram em contextos onde o português é a língua de comunicação, bem como em contextos em que é apenas a língua de trabalho. Este nível também permite que os usuários consigam acompanhar cursos académicos (Grosso et al., 2009; North et al., 2009).

Na competência escrita, o aprendente/utilizador deverá ser capaz de produzir uma variedade de textos que se enquadram em situações de comunicação do quotidiano, em contexto laboral e em contexto académico. O CAPLE apresenta uma lista do que se espera que o examinando tenha competência para realizar nestas três áreas. Além dessas produções, o aprendente/utilizador sujeito à examinação encontrará ainda um exercício de rescrita de frases predeterminadas, devendo estas ser construídas a partir de um estímulo dado. No entanto, neste trabalho, o foco manter-se-á exclusivamente nas duas primeiras tarefas de produção escrita.

Assim, de acordo com o CAPLE (n.d.⁵⁴) e com Pascoal & Oliveira (2013), em situações comunicativas diárias, o aprendente/utilizador deverá ser capaz de redigir a quase totalidade dos textos necessários a estas situações, como por exemplo, notas, recados, cartas ou correios eletrónicos informais, descrição de acontecimentos e atividades diárias, entre outros.

Quanto às situações comunicativas em espaço laboral, espera-se que os aprendentes/utilizadores consigam escrever vários documentos que poderão ter necessidade de verificação, caso a precisão e o registo de língua sejam um fator relevante. Ainda, deverão ter competência para produzir textos sobre temas e áreas que sejam familiares, com descrições e informação pormenorizada, como por exemplo, a descrição de um produto ou a explicação de um serviço, espera-se também que sejam competentes no registo e transmissão de mensagens, podendo, contudo, existir dificuldades no caso de estas conterem informação complexa ou serem extensas, e por fim, deverão conseguir escrever textos ditados, sendo necessário que o ritmo seja adequado e se ofereça algum tempo

⁵³Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/4/diple> [30 de Julho de 2021].

⁵⁴Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/4/diple> [30 de Julho de 2021].

para que os aprendentes/utilizadores possam verificar o que escreveram (Pascoal & Oliveira, 2013; CAPLE, n.d.⁵⁵).

Nas situações comunicativas relativas ao meio académico é expectável que o aprendente/utilizador consiga acompanhar uma aula, seminário ou conferência enquanto toma notas das mesmas. Consequentemente, é expectável que este tenha a capacidade de redigir notas tendo uma fonte escrita como ponto de partida, apresentando, no entanto, dificuldades na seleção da informação, e que, por fim, tenha capacidade de “produzir textos do domínio das relações educativas” (Pascoal & Oliveira, 2013, p. 60; CAPLE, n.d.⁵⁶), ainda que possa demonstrar dificuldades na redação de trabalhos académicos.

Estas situações comunicativas enquadram-se nos textos requeridos pelo QECR (2001) e nos descritores apresentados para a competência escrita do nível B2 (QECR, 2001; *Companion Volume*, 2018)

Na realização do exame, estes critérios traduzem-se em duas tarefas, sendo o primeiro a “Produção de uma carta pessoal ou dirigida a uma instituição, com uma extensão de 160-180 palavras” (Pascoal & Oliveira, 2013; CAPLE, n.d.⁵⁷) e o segundo a “Produção de um texto narrativo, descritivo ou argumentativo (a partir de três tópicos dados), com uma extensão de 160-180 palavras” (Pascoal & Oliveira, 2013; CAPLE, n.d.⁵⁸).

A primeira tarefa apresenta um estímulo único, a partir do qual o examinando deve redigir o seu texto. Esta, na maior parte das vezes representa o exercício de interação, dado que o aprendente/utilizador deve preparar um texto que seja a continuação de uma interação anteriormente existente ou produza um enunciado que promova posterior interação. Segundo North et al. (2009), esta tarefa consiste na redação de uma carta, formal ou informal, respondendo ou requisitando o início de uma ação. O âmbito desta missiva poderá compreender o fornecimento ou pedido de informação, realização de uma reclamação, correção ou a apresentação de sugestões que necessitem de reposta, ou persuasão e argumentação sobre uma situação concreta. Ainda, os autores referem que

⁵⁵Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/4/diple> [30 de Julho de 2021].

⁵⁶Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/4/diple> [30 de Julho de 2021].

⁵⁷Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/4/diple> [30 de Julho de 2021].

⁵⁸Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/4/diple> [30 de Julho de 2021].

as convenções gerais da redação de uma carta, como por exemplo o remetente, o destinatário, saudações e despedidas, ou o assunto, deverão fazer parte da produção final realizada pelo examinando.

A segunda tarefa da componente de produção e interação escrita do exame DIPLE apresenta três estímulos distintos, dos quais o examinando deverá selecionar apenas um. Estas tarefas requerem a redação de textos de tipo narrativo, expositivo, argumentativo ou uma combinação entre eles, dependendo da tarefa selecionada. Ainda, esta tarefa deverá possibilitar o estabelecimento de uma relação entre o enunciado e a experiência pessoal do aprendiz (North et al., 2009; Pascoal & Oliveira, 2013; CAPLE, n.d.⁵⁹).

A resposta às tarefas requeridas deverá enquadrar-se numa função retórica expositiva, argumentativa, narrativa ou persuasiva, recorrendo a um registo formal dentro do domínio profissional ou público. A gramática poderá apresentar limitações na seleção de estruturas mais complexas, mas o vocabulário utilizado deverá ser variado, devendo o examinando apresentar um uso competente dos conectores discursivos. No que concerne à autenticidade das interações, esta deverá ser elevada, com o examinando a demonstrar capacidades cognitivas que lhe permitam transformar o conhecimento, não havendo a necessidade deste ser especializado, mas sim mais geral (North et al., 2009).

A avaliação das tarefas responde aos seguintes critérios: avaliação do conteúdo, correção gramatical, coesão e coerência, domínio lexical, ortografia, desenvolvimento de ideias e efeito no leitor-alvo⁶⁰. O Conselho da Europa, com a pretensão de relacionar os exames de proficiência de línguas com o QECR, oferece uma tabela de avaliação da competência escrita, criada por North et al. (2009) onde detalha, para uma melhor compreensão, os parâmetros de avaliação. Esta apresenta os seguintes aspetos para consideração na avaliação da competência escrita no nível B2.

⁵⁹ Informação retirada da página oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.lettras.ulisboa.pt/exame/4/diple> [30 de Julho de 2021].

⁶⁰ Tradução nossa. No original: “content, grammatical accuracy, cohesion and coherence, lexical control, orthography, development of ideas, effect on target reader”. (North et al., 2009, p. 187).

Tabela 1.2.11: Tabela de critérios de avaliação da competência escrita⁶¹

Avaliação geral	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de escrever textos oficiais e semioficiais claros e detalhados sobre uma variedade de assuntos relacionados com a sua área de interesse, sintetizando e avaliando informações e argumentos de várias fontes. - É capaz de fazer uma distinção entre linguagem formal e informal com expressões ocasionais menos apropriadas.
Âmbito	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta variedade de linguagem suficiente para ser capaz de dar descrições claras, expressar pontos de vista sobre a maioria dos tópicos em geral, usando algumas estruturas complexas para o fazer. A linguagem carece, entretanto, de expressividade e adequação de expressões idiomáticas e o uso de formas mais complexas ainda é estereotipado.
Coerência	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de usar uma série de dispositivos de coesão para vincular as suas ideias, criando um texto claro e coerente, embora possa haver alguma “hesitação” num texto mais.
Correção	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta um grau relativamente alto de domínio e controlo gramatical. Não comete erros que causem mal-entendidos.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de escrever descrições claras e detalhadas de eventos e experiências reais ou imaginários, estabelecendo relação entre as ideias, num texto claro e coeso e seguindo as convenções estabelecidas do género em questão. - É capaz de escrever descrições claras e detalhadas sobre uma variedade de assuntos relacionados com o seu campo de interesse. - É capaz de escrever uma crítica sobre um filme, livro ou peça.

⁶¹ A Tabela de Critérios de avaliação da Competência Escrita pertence ao Manual “Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)” de North et al. (2009, p. 187) foi traduzido por nós dado ainda não existir tradução oficial deste documento para a língua portuguesa.

Argumentação	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de escrever um ensaio ou relatório que desenvolva um argumento de forma sistemática, com destaque apropriado para alguns pontos significativos e detalhes de apoio importantes. - É capaz de avaliar diferentes ideias ou soluções para um problema. - É capaz de escrever um ensaio ou relatório que desenvolva um argumento, apresentando algumas razões a favor ou contra um determinado ponto de vista e explicando as vantagens e desvantagens de várias opções. - É capaz de sintetizar informações e argumentos de várias fontes.
---------------------	---

Fonte: North et al. (2009, p. 187)

Pelo que se pode observar dos descritores do QEER e do *Companion Volume*, mas também pela tabela de avaliação providenciada por North et al. (2009), o Nível B2 representa uma rutura com as exigências requeridas até então (dos níveis A1 a B1). Este, foca-se no uso eficaz dos argumentos: na explicação e sustentação das opiniões do aprendiz/utilizador na discussão, provendo explicações, argumentos e comentários importantes para o tema; na explicação de um ponto de vista sobre um assunto contemporâneo, enumerando as vantagens e desvantagens de várias opções; desenvolve um argumento onde apresenta razões a favor ou contra um ponto de vista específico; tem a capacidade de tomar parte ativa numa discussão informal em contextos familiares, comentando e expondo opiniões de forma clara, analisando posições alternativas e colocando e respondendo a diferentes hipóteses. Além disso, neste nível, o aprendiz/utilizador consegue enquadrar-se no “discurso social”⁶² (QEER, 2001, p. 64; North et al., 2009, p.123).

2.2.5 O géneros textuais fundamentais para a preparação do exame CAPLE

Todas as pessoas interagem através de textos. Estes podem ir desde uma conversa ao telefone, uma troca de mensagens ou correio, eletrónico, assistir a programas de televisão ou noticiário, escrever em blogues entre outros (Coutinho, 2005).

⁶²Termo retirado do QEER (2001)

No entanto, o conceito de texto pode ser entendido à luz dos tipos ou dos gêneros. Para que se proceder a uma clarificação entre eles, apresenta-se uma curta definição de tipos e gêneros apresentada por Marcuschi (2002) e suportada por Silva (2010b).

Para o presente trabalho, consideraremos os gêneros de texto⁶³, pois são aqueles que se encontram enunciados pelo QECR (2001).

O QECR (2001, p. 142-144) preconiza três situações de uso dos textos escritos:

- A produção - o utilizador/aprendente cria um texto escrito que vai ser posteriormente lido por um ou mais leitores, e de quem não se espera uma resposta;
- A interação - que, tal como a produção, também implica a criação de um texto para ser lido futuramente, mas, e ao contrário do antecessor, requer/espera uma resposta, dando-se a comunicação de forma alternada;
- A mediação - se divide em duas ações (mas apenas referiremos uma, pois a segunda reporta-se exclusivamente aos textos orais):
 - A tradução - onde o utilizador recebe um texto escrito em uma língua, tendo que o traduzir para a língua-alvo.

Além destas situações enunciadas, o QECR (2001) prevê que existam outras situações onde o utilizador/aprendente tenha que produzir uma resposta escrita a um estímulo escrito, como por exemplo instruções escritas de um exame.

Estas situações comunicacionais podem ocorrer em 4 grandes domínios, a saber (QECR, 2001, p.76, Referencial Camões; 2017, p. 73-74):

- o **domínio privado** - que se reporta a temas do foro privado, com foco na vida em família e nas relações de amizade, na casa e suas partes constituintes, nas atividades individuais como os momentos de lazer e atividades relacionadas;
- O **domínio público** - que diz respeito às atitudes do utilizador/aprendente enquanto cidadão, membro de uma organização e realiza variadas translações com finalidades diversas;
- O **domínio profissional** - que se relaciona com o mundo laborar e a atividade profissional do utilizador/aprendente;

⁶³Confrontar com o Capítulo 1 - O género epistolar e a sua relevância no percurso de aprendizagem, da Parte III.

- O **domínio educativo** - que diz respeito a temas do foro da vida académica do aprendiz/utente, bem como ao seu compromisso com a aprendizagem.

Para cada um destes domínios, o QECR (2001, p. 78) detalha os géneros de texto escritos que lhes correspondem e que passamos a apresentar.

Tabela 1.2.12: Tabela de géneros de textos do QECR

Privado	Público	Profissional	Educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Teletexto • Garantias • Receitas • Instruções • Romances • Revistas, Jornais • Publicidade pelo correio • Desdobráveis e brochuras • Correio pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> • Editais, anúncios e avisos ao público • Etiquetas e embalagens • Folhetos e <i>grafitti</i> • Bilhetes, horários • Anúncios, regulamentos • Programas • Contratos • Ementas • Textos sacros, sermões, hinos 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de negócios • Memorandos, relatórios • Instruções de segurança • Manuais de instruções • Regulamentos • Material publicitário • Etiquetas e embalagens • Descrição de tarefas • Sinalização exterior • Cartões de visita 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos autênticos (materiais escritos de conferências, dissertações, ensaios, relatórios, trabalhos de casa) • Livros de leitura • Obras de referência • Textos no quadro • Notas • Textos no computador • Videotexto • Cadernos de exercícios • Artigos de jornais • Resumos • Dicionários

Fonte: QECR, 2001; Referencial Camões, 2017; *Companion Volume*, 2018

Esta descrição inclui os textos para todos os níveis compreendidos, isto é, do nível A1 ao nível C2 indistintamente. Assim, importa retomar ao QECR (2001) e ao *Companion Volume* (2018) para se observar quais as tipologias específicas ao nível em análise - o nível B2⁶⁴.

De acordo com o documentos referenciais (QECR, 2001; Referencial Camões, 2017; *Companion Volume*, 2018), um utilizador/aprendente de B2, quanto aos descritores para "Correspondência" e "Notas, Mensagens e Formulários", deverá ser capaz de escrever

⁶⁴Informação já descrita no ponto 2.1.2 do capítulo 2, da Parte I.

correspondência pessoal, cartas ou correios eletrónicos para efetuar pedidos, candidaturas, reclamações (de forma contundente e educada), mensagens pessoais ou profissionais complexas, de forma fluente e detalhada, expressando as suas emoções ou realçando os aspetos mais importantes e, se necessário, fornecendo informação adicional. Já no respeitante ao descritor “Conversas e Discussões em linha” e “Colaboração e Operações em linha”, o utilizador/aprendente deverá ter a capacidade de realizar interações, debates, intercâmbios, trabalhos colaborativos e trocas operacionais online, e apresentando competências na produção de e resposta a opiniões de forma elaborada, enquanto consegue identificar possíveis mal-entendidos ou conflitos que possam emergir da interação por via Online, e consiga gerir-los, com a colaboração dos demais interlocutores. Ainda neste âmbito, espera-se que o utilizador/aprendente seja capaz de assumir um papel de liderança, quando necessário, por forma a organizar, distribuir e negociar atividades de grupo, fazendo cumprir responsabilidades inerentes ao trabalho a realizar (QECR, 2001, pp. 123-124; *Companion Volume*, 2018, pp. 93-99).

A informação disponibilizada pelo CAPLE na sua página web, esclarece que, para a competência de Produção e Interação Escritas, os examinandos deverão ser capazes de produzir enunciados que se reportem a situações do quotidiano, situações do trabalho e situações educativas.

No que respeita às situações do quotidiano, deverão ser capazes de “escrever a maior parte dos textos necessários a este tipo de situações” (CAPLE, n.d.⁶⁵).

Quanto às situações de âmbito laboral, os examinandos deverão conseguir

“produzir um conjunto de documentos, que poderão necessitar de verificação, no caso de precisão e registo serem importantes; produzir textos, de uma área de trabalho conhecida, que descrevam e deem informação pormenorizada, por exemplo, sobre um produto ou serviço; registar mensagens e de as transmitir, podendo, no entanto, haver dificuldades se forem muito extensas ou complexas; escrever textos ditados, desde que o ritmo seja adequado e tenham tempo para verificar o que estão a escrever.” (CAPLE, n.d.⁶⁶).

⁶⁵Informação retirada da página oficial do Centro Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/pagina/1/caple> [2 de julho de 2022].

⁶⁶Informação retirada da página oficial do Centro Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.letras.ulisboa.pt/pagina/1/caple> [2 de julho de 2022].

Finalmente, e porque apesar de existirem quatro domínios, o CAPLE apenas se reporta a três deles, nas situações de comunicação na área educativa, os examinandos devem ser capazes de

“tomar notas numa aula/conferência/seminário; tomar notas a partir de fontes escritas, embora possam ter alguma dificuldade em ser suficientemente seletivos; produzir textos do domínio das relações educativas, embora tenham ainda dificuldades com trabalhos académicos.” (CAPLE, n.d.⁶⁷).

Já na explicitação do formato da componente do exame de Produção e Interação Escritas, pode-se observar na página do CAPLE que esta é composta por três partes. Na primeira parte os examinandos deverão produzir uma “carta pessoal ou dirigida a uma instituição, com uma extensão de 160-180 palavras”; na segunda parte é requerido que os examinandos escrevam “um texto narrativo, descritivo ou argumentativo (a partir de três tópicos dados), com uma extensão de 160-180 palavras.”; E na terceira parte, deverão realizar um exercício de “reescrita de frases” (CAPLE, n.d.⁶⁸).

Estas atividades descritas, em consonância com o documento orientador para a criação de tarefas escritas de exame (ALTE, n.d.⁶⁹), levam a compreender que, para o nível B2, existem duas tarefas de Produção/Interação escrita, sendo a primeira uma carta, formal ou informal, em resposta ao pedido de ação ou para iniciar a ação. A gama de funções desta carta pode incluir fornecer informações, solicitar informações, fazer reclamações, correções ou sugestões que requeiram resposta, persuasão, argumentação, entre outras ações. Convenções comuns na redação de cartas, especialmente saudações de abertura e encerramento e parágrafos são necessárias, não sendo necessário incluir endereços

⁶⁷ Informação retirada da página oficial do Centro Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.lettras.ulisboa.pt/pagina/1/caple> [2 de julho de 2022].

⁶⁸ Informação retirada da página oficial do Centro Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira <https://caple.lettras.ulisboa.pt/pagina/1/caple> [2 de julho de 2022].

⁶⁹ ALTE. (N. d.) Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Writing Tasks: Pilot Sample <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045a0cf> [2 de julho de 2022].

(ALTE, n.d.⁷⁰). Pela descrição da tarefa, podemos integrá-la na parte da interação comunicativa.

Já a segunda tarefa, que neste caso será uma produção incitada por um estímulo, consiste na redação de um texto sobre um tema (escolhido pelo candidato entre 3 temas indicados pelo enunciado do exame). Este texto [...] é do tipo descritivo, narrativo ou argumentativo, sobre temas que os candidatos possam relacionar com a sua experiência pessoal (ALTE, n.d.⁷¹).

Percebe-se então que, o exame CAPLE requer duas tarefas escritas, sendo a primeira de interação (uma carta) e a segunda de produção (um texto descritivo, argumentativo ou narrativo. Estas tarefas, de orientação controlada e conteúdo específico, delimitam o número de palavras (entre 160 e 180 segundo o sítio do CAPLE e entre 150 e 180 de acordo com o ALTE (n. d.)), requerem um registo de linguagem formal, com funções retóricas expositivas, argumentativas e persuasivas, onde o examinando deverá ter um domínio gramatical limitado de estruturas complexas, mas extenso vocabulário e uma boa capacidade de uso de elementos de coesão e conexão textual. Ainda, estas tarefas pretendem ser altamente autênticas quer ao nível situacional, quer a nível interacional (ALTE, n. d.).

Para a investigação que se desenrola, focar-nos-emos na primeira tarefa, a carta, que como mencionado, pode ser de âmbito pessoal ou dirigida a uma instituição. Com base nos trabalhos de Pascoal & Oliveira (2012; 2013), no exame-exemplo disponibilizado na página do CAPLE⁷² e da ALTE (n. d.), os tipos de cartas mais comuns são as cartas de reclamação e as cartas de motivação, sendo que o nosso foco incidirá sobre a primeira: a carta de reclamação.

⁷⁰ Tradução nossa de: "...usually a (formal or informal) letter in response to request for action or to initiate action. The range of functions of this letter may include giving information, requesting information, making complaints, correction or suggestions requiring feedback, persuasion, argumentation, etc. Common letter-writing conventions, specially opening and closing greetings and paragraphing are required. It is not necessary to include postal addresses." Retirado de ALTE. (N. d.) Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Writing Tasks: Pilot Sample.

⁷¹ Tradução nossa de: "The second part consists of a text on one topic (chosen by the candidate out of 3 given topics). This text is [...] of a descriptive, narrative or argumentative type, on topics which candidates can relate to their personal experience." Retirado de ALTE. (N. d.) Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Writing Tasks: Pilot Sample.

⁷² Disponível em <https://caple.lettras.ulisboa.pt/exame/4/diple>, consultado a 3 de julho de 2022.

Parte II

Fundamentação Teórica e Metodologia

Capítulo 1: Fundamentação Teórica: O ensino da escrita no âmbito da Didática do PLE

1. A Didática do Português Língua Estrangeira

Os Portugueses iniciaram a sua viagem pelo mundo muitos séculos antes do nosso. Durante esse tempo, houve sempre necessidade de comunicar, e, outras vezes, de impor a língua nos lugares que estavam sob domínio (Tavares & Grosso, 2008).

Desde o século XV que houve uma necessidade de transmissão da Língua Portuguesa aos falantes que não a possuíam como língua materna. Contudo, naquele momento, não existia um conhecimento sistematizado nesse campo.

Atualmente, essa lacuna já se encontra colmatada, pois o ensino de português fora das fronteiras do país tem tido um exponencial crescimento, reivindicando maior atenção e foco nas práticas didáticas para este grupo específico de aprendentes de língua portuguesa.

Assim, importa delimitar os conceitos, iniciando-se pelo conceito de Português Língua Estrangeira.

O ensino de Português para os nativos de língua portuguesa tem uma nomenclatura única e reconhecida - Português Língua Materna. No entanto, o mesmo não é válido para os falantes de outras línguas. Entre elas, encontra-se termos como Português Língua Segunda, Português Língua de Herança, Português Língua Não Materna, Português Língua Estrangeira, Português Língua Adicional, para citar algumas das nomenclaturas usadas (Christiano, 2017). Leiria (2004) refere exatamente isso, dizendo que não existe um consenso quanto à designação do termo.

Para o presente trabalho, o foco será na clarificação entre Português Língua Segunda (LS) e Português Língua Estrangeira (LE), dado estas definições terem vários entendimentos dependendo do autor (Leiria, 2004; Christiano, 2017). Ainda, por se considerar que a definição é a que melhor se aplica ao público-alvo desta investigação, serão consideradas

as definições apresentadas por Saville-Troike (2006). Na sua distinção, o autor inicia a distinção entre dois grandes grupos: a Língua Primeira/um (L1) e a Língua Segunda/Dois (LS/2). No entanto, para o conceito de LS/2, o autor inclui os termos: segunda língua; língua estrangeira; língua auxiliar, língua de erudição e língua para fins específicos. Destes termos importa explorar o conceito de língua segunda (LS) e língua estrangeira (LE), definindo Saville-Troike (idem) a LS/2 como

“A **second language** is typically an official or societally dominant language needed for education, employment, and other basic purposes. It is often acquired by minority group members or immigrants who speak another language natively. (Saville-Toike, 2006, p. 4)

e a LE como

“a **foreign language** is one not widely used in the learners’ immediate social context which might be used for future travel or other cross-cultural communication situations, or studied as a curricular requirement or elective in school, but with no immediate or necessary practical application. “ (Idem).

Pode-se deprender, pois, que o uso de uma LS/2 seja feito por indivíduos que se encontrem num meio social onde essa língua é falada, ao passo que a LE não é vastamente usada no contexto social envolvente aos indivíduos que usam a língua. Ainda, Stern (1983) explica ser consensual que o termo LS seja utilizado para se reportar à aprendizagem e ao uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que essa mesma língua tenha uma função sociopolítica reconhecida; já o termo LE deve ser utilizado para se reportar à aprendizagem e ao uso num espaço onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico, ou seja fora de um país que tenha essa língua como língua oficial ou veicular (1983).

Demais, no respeitante à Língua Segunda ou Estrangeira, Ançã (1999, p. 15) refere que o aspeto fundamental a ser considerado é o estatuto da Língua, dizendo que “Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira apenas [é usada no] espaço da aula de língua”.

Neste caso, vamos considerar a explicação de Stern (1983), Saville-Troike (2006) e Ançã (1999) combinadas, onde se considera uma LE aquela que é usada por indivíduos que não se encontram num espaço geográfico onde a língua é usada, sendo aprendida por fatores externos à necessidade de comunicação com os pares na sociedade em que se encontra

inserido. Esta é a situação que se aplica neste trabalho, pois a língua portuguesa não é oficial nem veicular no território da República Popular da China continental.

Quanto ao conceito da palavra Didática, far-se-á um breve resumo do conceito, iniciando-se pelo seu significado etimológico, proveniente do verbo grego *didáskein* (*διδασκειν*), que significa “ensinar, apresentar, esclarecer”. O termo *didaktiké téchne* (*δι- δακτικη τεχνη*; arte de ensinar) refere-se à prática de ensinar, e um didático, *διδ (σκαλος; διδασκαλος)*, costumava ensinar jovens adultos (Hamilton, 1999). Depreende-se pela definição etimológica que o didático é aquele que ensina, o professor, dedicando-se a didática à “arte de ensinar”. Antes do século XVI, as práticas sociais de ensino e os saberes transmitidos pela docência tinham o mesmo significado (idem, 1999, p.139). O ensino formal medieval era meramente a representação fiel de organização e transmissão de ensinamentos (ou doutrinas) acumulados e herdados (Southern, 1997), isto é, uma passagem linear e repetitiva do conhecimento, um pouco à imagem dos monges copistas que reproduziam fielmente as obras já terminadas para que estas resistissem ao teste do tempo. Com o decorrer dos séculos, a didática moderna, como os currículos modernos, emergiu da estrutura apresentada por Southern (*idem*). O autor refere que ambos, a didática e os currículos, surgiram de uma distinção essencial: a separação entre a atividade de “ensinar” e a atividade de definir “o que é ensinado” (Southern, 1997). Neste processo, a didática retornou ao estudo do ensino como um “ofício situado na sala de aula, guiado por variadas suposições sobre a vida passada, presente e futura dos alunos. Por sua vez, a didática não poderia ser reduzida a um conjunto de métodos de ensino”⁷³ (Klafki, 1995, p. 13) e começou a ser associada a uma conceção expandida de instrução que Gudem (2000, pp. 237-238) e Hamilton (199, p. 145) descrevem como “análise didática” que, em alemão, era conhecida como '*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*' ou '*Bildungstheoretische Didaktik*' (Hopmann & Riquarts, 1995, p. 5). A análise didática passou a combinar uma deliberação histórica, social e cultural. A obrigatoriedade da criação de um plano de ensino incluiu a colocação de questões do tipo “*porquê?*” ao lado das perguntas “*o quê?*” e “*como?*”. Na verdade, as questões de “*porquê?*” – e/ou “*o quê?*”

⁷³Tradução nossa de: “...didactics returned to the study of teaching as a situated schoolroom craft steered by a constellation of other assumptions about the past, current and future lives of learners. In turn, didactics could not be reduced to a set of teaching methods.” (Klafki, 1995, p. 13).

– tornaram-se primordiais, relegando as questões de “*como?*” (idem). Compreende-se então que a Didática é tida como a base científica e profissional da profissão de Professor. De salientar ainda que, a Didática se encontra dividida em duas partes: a descritiva e a normativa. Uljens (1997) sustenta que, como um estudo normativo do ensino, a Didática está relacionada tanto com o ato de dar instruções de ensino quanto com o valor que é retirado dos objetivos e metas do currículo (isto é, aquilo que o aluno deverá aprender). Como ciência descritiva do ensino, a Didática refere-se à pesquisa sobre o Ensino (ou como a definição de Hamilton, anteriormente referida: “a arte de ensinar”). Note-se, contudo, que a didática descritiva não está isenta de normatividade, estando ligada às questões axiológicas para além da teoria científica, como o interesse do conhecimento representado pela teoria (Uljens, 1997).

Apresentados os conceitos como ponto de partida referencial para lançar alguma luz sobre Didática e PLE, focar-nos-emos na especificidade da Didática aplicada ao Ensino de Português Língua Estrangeira.

Considerando a situação atual, de um mundo globalizado, não é possível as pessoas estabelecerem comunicações exclusivamente com outrem que fale a mesma língua. A necessidade de intercâmbio entre vários países e culturas vai para além de aspeto de lazer (viagens), incluindo o económico, político e, também, académico. Como referem Tavares & Grosso,

“A necessidade de comunicação entre os indivíduos sempre existiu a longo da história. Desde que o povo de começaram a deslocar e a encontrar outras gentes com identidades, culturas e línguas diversas, a dificuldade de comunicação estabeleceu-se como um obstáculo a ultrapassar.” (2008, p. 14).

Fruto da necessidade de comunicação, e dentro do âmbito da Didática, encontramos um “ramo” mais específico: a Didática das Línguas. Tal como Alarcão (2010) refere, a Didática das Línguas teve como antecessor teórico mais preponderante a Linguística Aplicada, tornando-se progressivamente autónoma,

“à medida que a compreensão do seu objeto de estudo revelava a pertinência de se interpelarem outras áreas disciplinares para obter respostas para as perguntas que a Didática de Línguas ia identificando como as suas próprias questões de pesquisa” (Alarcão, 2010, p. 61)⁷⁴.

⁷⁴Alarcão, no seu artigo intitulado “A Constituição da Área Disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal” de 2010, detalha o desenvolvimento da área da Didática de Língua, onde inclui, segundo nomenclatura da autora, a didática de Língua Materna, Línguas Estrangeiras e Línguas Clássicas.

Essas questões permitiam desenvolver uma área de investigação própria à Didática, tornando-a distinta da Linguística Aplicada, pois focava-se no método de ensino e aprendizagem da língua. No entanto, na opinião da autora, e distanciando-se de Hopmann & Riquarts (1995), Alarcão (2010, p. 67), acrescenta que o campo de ação e investigação da Didática das Línguas deve focar-se no “como ensinar”. Em conclusão, depreende-se que a Didática e, por extensão a Didática das Línguas, se consagra ao estudo do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e por que deve ser ensinado. Por extensão, esta definição é, naturalmente, válida para a Didática do Português Língua Estrangeira (DPLE).

No presente, não é preciso sair de Portugal para se encontrar pessoas que não tenham o Português como Língua Materna, dado que as escolas e universidades em Portugal têm inúmeros estudantes falantes de outras línguas maternas. Por outro lado, vários países, entre eles a China, têm assistido a um crescimento elevado de aprendentes de Português como Língua Estrangeira (Li, 2012; Liu, 2017; Jatobá, 2020). Por conseguinte, torna-se necessário observar a Didática das Línguas Estrangeiras, e especificamente, a sua aplicação ao ensino de PLE. Com vista a orientar os Professores para a tarefa de ensinar PLE no estrangeiro, esperando ser “uma base comum para a elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação, explicitando objetivos, sugerindo conteúdos”, foi criado o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro - QuaREPE (Grosso et al., 2011, p. 7). Este documento orientador, de linhas abrangentes, rege-se por 3 princípios: “inclusão e sustentabilidade; transparência, abertura, coerência; autonomia do ensino e da aprendizagem”. (*Idem*, p.9), e define as competências a serem desenvolvidas: competência comunicativa em língua; competência lexical; competência gramatical; uso da língua em diversos domínios (privado, público, académico, profissional) (*Idem*, pp. 14-15). Tendo por foco o desenvolvimento da competência comunicativa, não oferece sugestões ou obriga a que os seus utilizadores recorram exclusivamente a esta ou àquela metodologia. Esta abertura permite maior adaptação ao público-alvo com que os potenciais utilizadores (professores; organizadores de cursos; criadores de currículos; autores de materiais pedagógicos; examinadores; encarregados de educação; autoridades educativas, locais, regionais e nacionais, dos sistemas educativos dos países onde existe

oferta do Ensino de Português no Estrangeiro) tenham de interagir (Grosso et al., 2011, p.10).

Então, que metodologia melhor se enquadra no ensino de PLE?

No processo de ensino de uma língua estrangeira existem variados métodos que podem ser aplicados consoante o contexto, a época, o objetivo de ensino/aprendizagem, o propósito de uso da língua, entre outros aspetos.

No entanto, as diferentes metodologias preconizam um “uso exclusivo” das suas teorias, o que pode ser limitador para que se obtenham os resultados esperados.

Kumaravadivelu (1994, pp. 27-48) propõe uma mudança do convencional uso dos métodos para um “Pós-método”, conectando a prática de ensino à atividade de investigação, isto é, pretende criar uma ligação entre os teóricos (investigadores) e os práticos (professores). Este “supra-método”⁷⁵ propõe uma mudança no paradigma do conteúdo do ensino da segunda língua, a formação de professores e na pesquisa que pode ser realizada a partir da sala de aula. De acordo com o autor, o “pós-método” não pretende ser um substituto aos métodos existentes, mas sim um caminho para o professor, através de uma prática crítica, selecionar, acompanhar e avaliar quais as formas mais adequadas a utilizar em cada contexto, em cada grupo ou mesmo com cada aprendente individualmente (idem, pp. 43-44). Além disso, Kumaravadivelu não considera este um método eclético, que combina o uso de vários métodos, mas antes algo que está desconectado na medida em que permite ao professor criar novas metodologias ou usar apenas uma que considere mais adequada, e que não dá primazia a um aspeto (linguístico, comunicativo, social, entre outros), preferindo antes congregar os vários aspetos e promover uma aprendizagem integrada, que permite percorrer vários e diferentes caminhos.

Em suma, e remontando a Hopmann & Riquarts (1995), Alarcão (2010), a Didática de PLE deverá focar-se no que, como e por que ensinar, recorrendo aos melhores métodos de Aquisição de Língua Segunda (aqui aplicada à Língua Estrangeira), em dependência das necessidades do público-alvo, e em uma situação em que nenhuma metodologia se enquadre, poderá adotar o Pós-método como uma opção didática. No respeitante ao Ensino de Português no Estrangeiro, o QuaREPE (Grosso et al., 2011), oferece linhas

⁷⁵ Entenda-se “supra-método” não como um método superior, que é melhor que os demais, mas como um enquadramento que se desvincula dos métodos.

orientadoras de ação ao nível das competências a adquirir, fornecendo aos seus utilizadores um guia com uma base sustentada que habilita os professores com conhecimento, mas também com competências e a autonomia necessária para uma prática letiva informada.

1.2 A importância do ensino da Escrita

O Ser Humano, inserido numa sociedade, sempre sentiu necessidade de se expressar, primeiramente de forma oral, e, posteriormente, desenvolvendo formas escritas para estabelecer a sua comunicação. A produção desses enunciados comunicativos, quer orais quer escritos, também se desenvolveu e transmutou, tendo por influência vários fatores como a intenção da comunicação, as situações a que esta era destinada, as pessoas a quem esta se destinava, os locais onde era realizada ou ainda, mas não apenas, os meios comunicacionais utilizados na transmissão da mensagem (Barbosa, 2012). Para o presente trabalho, focar-nos-emos nos textos escritos por ser o foco do nosso estudo.

Para que se estabeleçam atividades sócio-interativas, torna-se necessário que os interlocutores sejam competentes na produção de textos, por forma a possibilitar a inteligibilidade de sentidos. Young (2011) refere que escrevemos para informar, para clarificar um pensamento, para aprender algum conceito, para transmitir um conhecimento, pois através da escrita, é possível promover o “desenvolvimento cognitivo, ao funcionar como um elemento facilitador da estruturação do pensamento, essencial à emergência do raciocínio lógico e formal” (Carvalho, Silva & Pimenta, 2008, p. 21). Assim, é essencial que se ativem estratégias e processos cognitivos (Osório, 2006), que se adeque o texto às práticas e contextos socioculturais das situações em causa (Dell’Isola, 2014), para obter um texto final bem estruturado, coerente e coeso, com ideias claras e bem definidas. As atividades comunicativas, a oralidade e a escrita, são o reflexo das capacidades cognitivas. Uma boa expressão oral ou escrita tem por base um pensamento organizado e coerente. Para que tal ocorra, há necessidade de ensinar o aprendente a pensar, a organizar a ideias, por forma a que este realize uma produção estruturada. Hodges & Nobre (2012, p. 85) referem que

“O processo de aquisição da [...] escrita é complexo e multifacetado, decorrendo de fatores de diversas ordens. Ele perpassa, principalmente, os domínios linguístico, social e cognitivo, que, por sua vez, encontram-se intrincados e influenciam-se mutuamente”.

Então, qual a importância do ensino da Escrita?

O processo de ensino/aprendizagem da escrita é um percurso que requer uma planificação específica, com a criação de tarefas deliberadas, feitas de forma progressiva e faseada, o que torna o processo longo e, não poucas vezes, difícil (Fonseca, 1992). Pinhão (2015), por seu lado, reitera esta ideia dizendo que o processo de escrita se reveste de complexidade, resultante de uma variedade de competência, ações e decisões presentes no ato de escrita, dado mobilizarem diferentes componentes por forma a criar expressões linguísticas que serão constituintes do texto e, estas, por sua vez, serão condicionadas por um conjunto de fatores de ordem cognitiva, emocional e social (Barbeiro & Pereira, 2007). Para que tal aprendizagem ocorra, a escola deve promover atividades que capacitem os alunos a escrever, através do “acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (Barbeiro, 2007, p.5) a fim de os capacitar para esta competência linguística. Deste modo, os aprendentes podem aplicar as variadas funções da escrita na sociedade, sentindo-se mais preparados para enfrentar quaisquer necessidades que o percurso futuro lhes apresente. Apesar do autor se reportar ao ensino da escrita num contexto Português Língua Materna, este ensino assume um papel igualmente relevante no do ensino de Português Língua Estrangeira. Estudos de Osório (2006), Barbeiro (2009), Carvalho (2013), Pereira & Gonçalves (2015) denotam semelhante preocupação e assumem igual relevo.

Sendo o processo de escrita dinâmico e complexo (Fonseca, 1992; Pinhão, 2015), a aprendizagem e proficiência impõem a consciencialização de mecanismos linguísticos e cognitivos, aliados a uma prática intensa, que possibilita a aquisição efetiva das suas técnicas. Para tal, tal com sugerido por Barbeiro (1999), Osório (2006) e Barbeiro & Pereira (2007), seguindo Flower & Hayes (1981), o processo de escrita deve compreender 3 grandes fases: a planificação, a redação ou textualização⁷⁶, e a revisão. Como Barbeiro sustenta “o texto (o produto) não nasce sem o processo.” (2001, p. 65), daí que as 3

⁷⁶Osório (2006, p. 2) recorre ao termo “redação”, enquanto Barbeiro & Pereira (2007, p. 18) usam o termo “textualização”. Contudo, os autores estão de acordo na explicação do processo.

grandes fases enumeradas sejam fundamentais para a obtenção de um bom “produto” final, neste caso, um texto escrito.

Na fase da planificação, o aprendente deverá recolher, organizar conteúdos, selecionar estruturas e eleger a tipologia textual a usar (Osório, 2006; Barbeiro & Pereira, 2007). Não havendo lugar a um efetivo momento de escrita, este planeamento revê-se de fundamental importância, pois será como um fio condutor para todo o processo de redação. Recorrendo à nossa experiência profissional, tem-se observado que os aprendentes⁷⁷ que não têm prática no “subprocesso” (Osório, 2006) de planificação, encontram maiores dificuldades quer ao nível da organização textual, quer ao nível da adequação do conteúdo.

Já a fase da redação ou textualização, é diretamente dedicada à redação do texto. Esta fase deve contemplar (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18):

- a “explicação de conteúdos”, para que leitor possa entender a ideia que o escritor pretende veicular através do texto;
- deve considerar a “formulação linguística”, tendo em conta os elementos estruturais e gramaticais;
- e a “articulação linguística”, pois um texto escrito não se produz somente pela agregação espontânea de ideias, precisando de mecanismos de coesão e coerência.

Uma vez mais, com base na experiência profissional, observou-se que os aprendentes, ainda que possam ter realizado uma planificação adequada, encontram dificuldades na ativação, seleção e uso do vocabulário, na eleição de determinadas estruturas gramaticais em detrimento de outras, e ainda na seleção de elementos discursivos que permitam criar coesão e dar coerência ao seu texto.

Por fim, no processo de revisão, o aprendente avalia e, sempre que necessário, reformula o que foi escrito. Este processo pode ser feito sempre que o “redator” encontra algum erro ou ideia que possa estar desajustada, não tendo forçosamente que ser realizado apenas no final (Osório, 2006; Barbeiro & Pereira, 2007). Também aqui, pela nossa prática profissional se observou alguns aspetos: primeiramente, nem sempre o aprendente se apercebe do seu erro, pelo que o ato de revisão, ainda que seja realizado, poderá não cumprir o seu propósito; em segundo lugar, os aprendentes podem/conseguem identificar

⁷⁷No caso específico da autora, esta experiência reporta-se a aprendentes de PLE.

o erro, no entanto, não conseguem encontrar a melhor forma de o corrigir; e finalmente, outro aspeto observado foi que, ainda que os aprendentes possuam conhecimento, especialmente ao nível estrutural de determinadas tipologias textuais, poucas vezes conseguem realizar essa transferência de competências.

Quanto à revisão e ao erro, Osório vê no ensino da escrita o momento ideal para o “professor de PLNM⁷⁸ fazer o trabalho conducente a uma pedagogia do erro.” (2006, p. 3), entendendo o autor que a escrita é um momento pedagógico favorável. Esta fase, reiterese, pode acontecer durante outros momentos da escrita, ativando o conhecimento metalinguístico do aprendente que, através da revisão se pode autoavaliar e efetuar reformulações ao enunciado criado, permitindo-lhe averiguar e validar elementos como: adequação das suas ideias, a construção das frases, os elementos constituintes do texto, e ainda conferir a coerência entre o texto final e o que tinha planeado, entre outros aspetos (Festas 2002).

A acrescentar ao fator “Língua Estrangeira”, Osório (2006) refere a dificuldade que é intrínseca ao próprio ato de escrever, pois a redação em PLE requer dedicação por parte do aluno (sozinho, algumas vezes, ou em grupo outras vezes) para que realize uma “reflexão/acção, (...) no sentido de activar os conhecimentos que já possui quer em língua estrangeira quer, até mesmo, em língua materna sobre o domínio de referência de que é questão o texto que vai produzir” (Bizarro, 2001, pp. 287-288).

Assim, revê-se de fundamental importância um ensino explícito no contexto de PLE, que se pretende esclarecedor dos processos de escrita, constituído de exercícios que levem o aprendente a ultrapassar as dificuldades encontradas na redação (entre elas as que foram observadas por nós em contexto de ensino) que permita criar mecanismos de autocorreção, autoavaliação e autonomia nos alunos, beneficiando estes com a “insistência” em exercícios de revisão e reformulação (Osório, 2006, p. 3).

Podemos considerar a escrita, não como uma reprodução, mas uma reorganização e construção ou reconstrução de conhecimento, com a sua contribuição para a aprendizagem através do desenvolvimento cognitivo (que provém da complexidade da tarefa), da seleção de estratégias apropriadas para a comunicação, do aprofundamento e conceptualização do conhecimento e do enquadramento do texto escrito numa tipologia

⁷⁸O Autor utiliza a nomenclatura - PLNM - Português Língua Não Materna - , contudo a ideia emanada aplica-se igualmente ao PLE - Português Língua Estrangeira.

específica. O processo de escrita impele o aprendente a responder a tarefas de carácter diversificado, requerendo bastante foco. Assim, a pedagogia da escrita deve estar alinhada com estratégias que levem o aprendente a conseguir organizar e agrupar todos os processos relacionados com essa área, convocando vários conhecimentos para a consecução/realização das 3 grandes fases do processo de escrita que anteriormente expusemos.

Capítulo 2: Metodologias

2.1 A sala de aula invertida como metodologia de ensino

Todos os dias surgem novas formas mais eficientes de se trabalhar a aprendizagem mediada pela tecnologia, formas essa que proporcionam ambientes, processos e estruturas mais adequadas para os alunos percorrerem caminho de aprendizagem de forma cativante e motivadora. O conceito de sala de aula invertida reflete muito bem este aspeto. A Sala de Aula invertida (doravante SAI), tradução da designação inglesa *flipped classroom*, possibilita que se combinem várias plataformas e ferramentas de aprendizagem com aprendentes com diferentes perfis. Bergmann e Sams realçam que *“flipping the classroom is more about a mindset: redirecting attention away from the teacher and putting attention on the learner and the learning.”* (2012, p. 11).

A exploração deste método teve início nos anos 90 do século XX, apesar de outros autores o nomearem de diferentes formas, como por exemplo o termo apresentado por Maureen Lage, Glenn Platt e Michael Treglia (2000), no artigo intitulado *“Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment”*. Posteriormente, este princípio de inversão foi aplicado numa escola secundária do Colorado, Estados Unidos da América, por Jonathan Bergman e Aaron Sams, em 2007, que necessitavam de fazer chegar os conteúdos lecionados nas suas aulas aos alunos que não podiam participar destas. Por esta razão, os dois professores começaram a gravar em formato de vídeo as suas aulas, enviando-as depois aos alunos que não podiam estar presentes. Posteriormente, começaram a utilizar este método de forma recorrente, nomeando-o de *“pre-broadcasting”* (Bergmann & Sams, 2012, p. 5).

Contudo, já em 1993, Alison King, no seu artigo *“From Sage on Stage to Guide on the Side”*, defendia que a posição do professor deveria ser alterada e argumentava que o aluno devia estar no centro do processo de aprendizagem, advogando por um sistema que empregasse metodologias ativas por oposição a um sistema mais tradicional de ensino através de *“palestras”*. A autora sustentava este posicionamento dado entender que o ensino tradicional estava desatualizado na preparação para alunos do séc. XXI, acreditando que a estes aprendentes seria pedido que pensassem de forma autónoma,

encarassem e resolvessem problemas complexos e produzissem novo conhecimento em lugar de apenas reproduzirem ou replicarem o que tinham aprendido (King, 1993, p. 30).

A SAI vem transformar o paradigma do sistema de ensino/aprendizagem tradicional, inovando este processo. Como descreve o nome, este método reverte integralmente a organização da sala de aula (Evseeva & Solozhenko, 2015).

O ensino mediado pela tecnologia originou uma mudança na forma como os intervenientes se relacionam nos ambientes de aprendizagem distintos, trazendo vantagens para o ensino online, mas também para o ensino em sala de aula (Pires, 2014; Oliveira, Santos & Morgado, 2020). Em consequência, assistem-se a novos e eficazes modos de aplicar o processo de ensino, modos esses que oferecem organizações, métodos e ambientes ajustados às necessidades de cada aluno, permitindo que estes realizem um percurso de aprendizagem cativante e motivador (Lage, Platt & Treglia, 2000). A metodologia da SAI é um ótimo exemplo desse aspeto.

Esta metodologia preconiza que o veículo de aprendizagem não se resume ao professor ou manuais da disciplina a lecionar, mas que os conteúdos possam ser acedidos através de outros meios, recorrendo, potencialmente, à tecnologia como forma de mediação do conhecimento (Valente, 2014).

Desta forma, os alunos, que antes realizavam uma parte relevante das aprendizagens em contexto de sala de aula, podem agora fazê-lo em qualquer outro lugar onde possuam um equipamento eletrónico e tenham acesso à Internet (Trevelin, Pereira & Oliveira Neto, 2013; Oliveira, Santos & Morgado, 2020).

Para fundamentar o nome “Sala de Aula Invertida”, os alunos, além de aprenderem através de PDFs, vídeos, de materiais multimédia ou somente áudio, de podcasts, entre outros, posteriormente utilizarão o espaço/tempo da aula em sala de aula para praticarem conteúdos e realizar exercícios de reforço. Considera-se assim que o Ensino a Distância (EAD) e o ensino presencial se conjugam de forma harmoniosa através da metodologia SAI (Trevelin, Pereira & Oliveira Neto, 2013; Valente, 2014; Oliveira, Santos & Morgado, 2020).

Consequentemente, a aprendizagem realizada é o resultado de um processo interativo e eficiente. O EAD, conjugado com o ensino em sala de aula promovem a interatividade entre metodologias de uma forma eficiente. A SAI permite que ocorra uma conexão entre o EAD e o ensino em sala de aula (Glowa & Goodell, 2016), pois socorre-se de todos os

recursos, funcionalidades e vantagens do ensino online e da aprendizagem mediada pela tecnologia.

2.1.1 Operacionalização da SAI

A implementação da SAI num currículo de uma disciplina solicita a realização de algumas mudanças e adaptações na organização estrutural desse mesmo currículo. As alterações não obrigam o docente a renunciar ao seu plano, previamente estabelecido, para a unidade curricular (Vogelsang, Droit & Liere-Netheler, 2019). No entanto, esta metodologia requer que o docente repense sobre a forma mais eficaz de veicular o conhecimento planificado, bem como os meios a utilizar (quer tecnológicos, como plataformas a usar, tipos de materiais como vídeos, áudios, documentos escritos em suporte eletrónico - PDF ou PPT -, quer tradicionais, como o manual da disciplina ou materiais em papel), e que deverá inserir no seu plano. Bergmann e Sams enfatizam esta ideia, referindo que “Basically the concept of a flipped class is this: that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class.” (2012, p.13). Acrescente-se que, no caso do ensino online, o momento que os autores referem como “em sala de aula” pode ser alterado para uma sessão síncrona nas aulas online.

Desta forma, compreende-se que a SAI não recorre a um contacto unicamente assíncrono entre o professor e alunos, promovendo antes a combinação dos dois momentos: síncrono e assíncrono (Oliveira, Santos & Morgado, 2020).

O professor deve iniciar a preparação considerando o seu plano de aula. Assim, dentro dos conhecimentos a serem lecionados e os objetivos a serem atingidos, é necessário selecionar os materiais que os aprendentes vão ver, ouvir, ler ou pesquisar antes do momento síncrono com o professor. Seguidamente, é necessário que o docente tenha uma estrutura clara da forma como o conhecimento vai ser aplicado durante o período síncrono pelos aprendentes (Bergmann & Sams, 2012; Evseeva & Solozhenko, 2015; Giannakos, Krogstie & Aalberg, 2016).

A disponibilização e acesso dos materiais selecionados deve feita antes do aprendente ter a aula presencial, tomando conhecimento do que vai ser aprendido/trabalhado ou da atividade a ser realizada em momento síncrono. Por conseguinte, esse momento síncrono

da aula transita, evolui, de um processo expositivo de conhecimento para um processo ativo de aplicação do conhecimento, de esclarecimento de dúvidas ou de interação entre os intervenientes do processo de ensino/aprendizagem, incrementando o uso da língua e o tempo de comunicação entre os pares. Estas atividades em grupo entre aluno-professor e aluno-aluno, permitem construir novo conhecimento, tendo a orientação, a supervisão e o *feedback* do professor (Rocha, 2017).

Os estilos e formas de aprendizagem de cada aprendente são diferentes, e, por isso, o docente tem a responsabilidade de disponibilizar tipos de materiais diferentes para poder responder a estímulos diferentes (Lage, Pratt & Treglia, 2000; Giannakos, Krogstie & Aalberg, 2016). Alguns dos materiais fornecidos aos alunos mais utilizados são:

- **Materiais de leitura**, sejam em suporte de papel ou em suporte digital como por exemplo PDF ou *PowerPoints* (que num sistema “tradicional” seriam apresentados durante o momento síncrono de aula), algumas notas, excertos ou capítulos de livros, artigos ou textos relevantes para a temática a ser abordada, simbolizando materiais em suporte escrito;

- **Áudios ou vídeos**, como por exemplo gravações de voz ou vídeo elaboradas pelo docente, *podcasts*, vídeos de micro-palestras (como por exemplo *TED Talks*) disponíveis em acesso *online*, entre outros, figurando-se como suportes visuais e auditivos.

- **Sítios da internet** que possuam conteúdos relevantes, ligado ao que se quer ensinar/apresentar e que possibilite uma aprendizagem complementar da parte do aluno.

Com a metodologia SAI é imprescindível que os alunos realizem as atividades fornecidas pelo professor antes do momento síncrono. Algumas sugestões de tarefas que motivem o aprendente na sua execução são: responder a questionários (podendo ter perguntas mais ou menos abertas), redigir pequenas apreciações ou comentários, ou ainda, apresentar previamente uma lista de perguntas a serem colocada por cada aluno antes da aula síncrona (Bergmann & Sams, 2012; Li, 2021). Para aplicação dessas atividades, o professor pode recorrer às plataformas de Gestão de ensino, ou em língua inglesa, *Learning Management System*, como o Moodle, Edmodo, TronClass, entre outras.

Apresenta-se a figura 3.1 (Ferreira & Soares, 2021) que resume a aplicação no plano curricular da metodologia SAI.

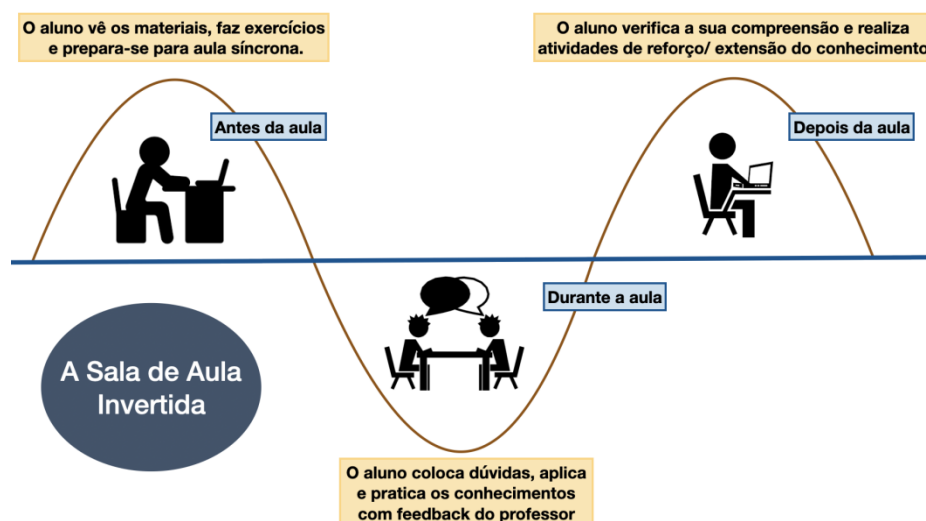


Figura 2.2.2: Metodologia da Sala de Aula Invertida

Fonte: Ferreira & Soares (2021)

2.2 Vantagens e desvantagens da SAI

Será uma ilusão pretender criar o modelo perfeito de aprendizagem ou pensar que a SAI é em si uma metodologia perfeita. A aprendizagem é composta por variáveis distintas que, fruto das suas mudanças e dos diferentes intervenientes, permitem selecionar e implementar algumas metodologias com melhores resultados que outras (Ota, Júnior & Barros, 2017). Para melhor se aplicar a SAI e realizar uma escolha adequada desta metodologia para a prática pedagógica que se pretende implementar, enumeram-se algumas vantagens e desvantagens.

Em primeiro lugar, esta metodologia permite que alunos sejam mais ativos e estejam diretamente empenhados e comprometidos no processo de aprendizagem (Bergmann & Sams, 2012; Rocha, 2017; Oliveira, Santos & Morgado, 2020). Durante muitos séculos o ensino era realizado de uma forma “tradicional”, onde o Professor recorria a um método expositivo de ensino, e o Aluno deveria “absorver” os conhecimentos emanados pelo Mestre (King, 1993; Glowa & Goodell, 2016, pp. 30-31). Contudo, na atualidade, a aprendizagem é realizada através da conjugação entre o contacto com o professor em momentos síncronos, seja na sala de aula ou através plataformas de videoconferência

online, e a aprendizagem que se efetua fora dos momentos síncronos, recorrendo à metodologia SAI. Assim, cria-se uma experiência de aquisição de conhecimento mais interativa e dinâmica. Este processo coloca o aluno e as suas necessidades no centro e por meio deste método, este adquire autonomia para, dentro do seu próprio ritmo e no momento mais adequado, desenvolver novas capacidades e aprender novos conhecimentos. Através da aprendizagem mediada pela tecnologia, o aprendente tem o poder de decidir quando, onde e como vai aprender (Bergmann & Sams, 2012).

Ainda, outra vantagem a enunciar é o aproveitamento e gestão do tempo. Graças à SAI, o momento síncrono da aula é rentabilizado, dado que, quando os alunos se reúnem com o professor, já contactaram antecipadamente com os conteúdos disponibilizados e se prepararam para o momento síncrono (por preparação entenda-se leitura/audição dos materiais fornecidos, realização de tarefas ou preparação de questões). Desta forma, o período de contacto síncrono será aproveitado para esclarecer dúvidas, aplicar, sistematizar e aprofundar conhecimentos, dando origem a situações de aprendizagem significativas e promovendo as interações entre os pares (aluno-aluno e aluno-professor) (Rocha, 2017; Bento et al., 2017). O objetivo fundamental é garantir que os aprendentes percebem e simulam o conhecimento estudado. Desta maneira, alia-se o momento síncrono de aprendizagem com a experiência digital do aluno (Bergmann & Sams, 2012).

Consequentemente, através da SAI, os alunos têm acesso a materiais diferenciados, além do “manual escolar” tradicional. Podem ser utilizados vídeos de aulas, jogos didáticos interativos, *podcasts*, *e-books*, aplicações para telemóvel/*tablet* ou outros diversos materiais que completam e estimulem a aprendizagem de forma dinâmica e inovadora, com a supervisão do professor para poder ajudar com quaisquer dúvidas que possam ocorrer (Lage, Pratt & Treglia, 2000, p. 34).

A acrescentar, dada a autonomia que a SAI permite, o aluno reproduz, lê, interage com o conteúdo ministrado a quantidade de vezes que necessitar, responde ou repete as tarefas sempre que precisar, sem estar a expor as suas dificuldades perante os seus pares (González-Lloret & Ortega, 2014). Esta questão é ainda mais importante no contexto em que este estudo se insere: a China. A preservação da face do aprendente chinês perante os colegas e professor está bastante documentada em variados estudos (Grosso, 2007; Pinho, 2012; Pissarra, 2014), sendo um aspeto deveras relevante para a aprendizagem: frequentemente os alunos não se sentem confortáveis quando têm de interagir, pois

sentem receio de cometer erros perante dos seus pares e, sobretudo, perante o professor que ocupa uma posição hierarquicamente superior. Por último, atualmente, os alunos confrontam-se com novos desafios e precisam de novos incentivos para a aprendizagem. O modelo tradicional de ensino não é atual nem apelativo, pois não estimula os alunos a aprenderem. Fazendo uso de meios que sejam preferenciais e familiares aos aprendentes, fomenta-se o contacto contínuo com o conteúdo a aprender, incrementando o seu tempo de exposição a esse mesmo conteúdo (Bergmann & Sams, 2012; Herreid & Schiller, 2013). No caso concreto do ensino/aprendizagem de PLE, a SAI permite aumentar o uso da língua fora do momento síncrono da aula, de uma forma mais atrativa para os alunos, ao mesmo tempo que os aprendentes dispõem de um ensino adaptado às suas novas realidades sociais.

Ainda que a SAI seja uma metodologia altamente interativa e que se demonstre motivadora para os alunos (Bergmann & Sams, 2014; Oliveira, Santos & Morgado, 2020), as desvantagens não podem ser escamoteadas. Através do reconhecimento e enumeração destas, torna-se exequível desenhar estratégias para ultrapassar os inconvenientes.

O primeiro aspeto relaciona-se com o tempo usado na criação, gravação ou busca de vídeos/áudios e conteúdos adequados, cativantes e com qualidade suficiente para despoletarem e manterem a atenção dos aprendentes durante os momentos assíncronos, ou seja, fora da aula síncrona, quando contactam com o material fornecido pelo professor (Bergmann & Sams, 2012).

Outra desvantagem decorre naturalmente dos equipamentos disponíveis, pois os alunos, para acederem ao conteúdo para aprendizagem, quer nos momentos síncronos, quer nos assíncronos (Lo & Hew, 2017; Fielden Burns, Rico & Naranjo, 2020) podem sentir dificuldades. Em muitos momentos a conexão à internet pode não ser eficaz ou rápida, o que leva a que os vídeos ou outros materiais disponibilizados levem bastante tempo para serem descarregados para o equipamento (computador, *tablet* ou telemóvel). Neste caso, os alunos que possuem recursos económicos menores ou com maior dificuldade de acesso à internet encontrar-se-ão em desvantagem. Este obstáculo, referido por Lage, Pratt & Treglia (2000, p. 38), entre outros, foi vivenciado por nós durante o ensino *online* aquando do confinamento provocado pela pandemia do COVID-19.

Não obstante, cabe ao professor a responsabilidade de gerar todas as condições para que o acesso aos materiais a disponibilizar não configure uma dificuldade acrescida. Recomenda-se a seleção de programas/plataformas/materiais aos quais os aprendentes possam aceder sem quaisquer problemas ou dificuldades (Li, 2021).

Ainda, outra desvantagem que cumpre referenciar é o facto de os alunos entenderem que aprenderam o conteúdo disponibilizado pelo professor e, portanto, não participarem da aula, ou ainda, não acederem aos materiais fornecidos, ficando sem conhecer/saber o conteúdo destes, e, por conseguinte, não haver lugar ao processo de aprendizagem autónomo (Bergmann & Sams, 2012). Nestas situações, é função do professor gerar instrumentos que garantam a exploração dos materiais a fim de aferir a participação e a realização de atividades pelos alunos.

Outro desafio da SAI é o facto de os alunos não terem possibilidade de acederem a meios eletrónicos que lhes permitam realizar a visualização dos materiais em tarefas anteriores/posteriores à aula. Com o ELBT e o trabalho de grupo, esta desvantagem é mitigada, pois um dos elementos poderá ter um equipamento que permita ao grupo ter acesso aos materiais, ou o grupo pode requisitar algum equipamento da escola para poder fazer uso, algo que não seria viável se todos os alunos estivessem a trabalhar individualmente.

Para um melhor entendimento, apresenta-se um quadro resumo com as vantagens e desvantagens desta metodologia:

Tabela 2.2.1: A Sala de Aula Invertida

Vantagens	Desvantagem
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ O aprendiz possui maior controlo sobre a sua aprendizagem. ⇒ Cada aprendiz pode aprender ao seu próprio ritmo. Diferentes aprendizes têm diferentes ritmos de aprendizagem, podendo, com a SAI, responder a diferentes perfis. ⇒ Por ser uma metodologia mais dinâmica, promove a motivação. ⇒ Os aprendizes têm acesso prévio aos conteúdos, fomentando o empenho, envolvimento e interação entre os pares em momento de aula. ⇒ Otimiza e rentabiliza o tempo em sala de aula. ⇒ Promove dinâmicas colaborativas entre os aprendizes. ⇒ A acessibilidade dos conteúdos é feita de forma fácil, estando estes sempre acessíveis. ⇒ Gera confiança no aprendiz, pois pode conhecer antecipadamente os conteúdos e preparar a sua prestação em sala de aula. ⇒ Permite grande flexibilidade de tempo e de localização. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Como uma abordagem que recorre aos meios tecnológicos, pode incrementar diferenças entre aprendizes com mais e menos capacidades económicas. ⇒ Aprendizes com fraco acesso à internet terão maiores dificuldades em realizar tarefas ou aceder a conteúdos. ⇒ Sobrecarga adicional para o Professor, quer na preparação de materiais, quer no acompanhamento dos aprendizes. ⇒ Requer uma aquisição prévia de competências digitais por parte de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem. ⇒ Os intervenientes têm um maior tempo de exposição aos ecrãs. ⇒ Se os aprendizes não cumprirem as tarefas prévias às aulas, não poderão acompanhar o plano de aula, ou o Professor terá de repetir os conteúdos não visionados pelos aprendizes, anulando o efeito pretendido com a SAI.

Fonte: Autoria nossa

2.3 O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) enquadra-se dentro das metodologias que a área da Aquisição de Língua Segunda⁷⁹ tem vindo a investigar. Metodologia de grande influência desde os anos 80 do século XX (Ellis et al., 2019), acredita-se que o ELBT pode facilitar a aquisição de uma língua estrangeira através da realização de tarefas, ou seja, atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático ou contextualizado da língua-alvo (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Bygate & Samuda, 2009). A abordagem que o ELBT

⁷⁹ Neste contexto devemos entender Língua Segunda como todas as línguas que não maternas, tal como a grande divisão que Saville-Troike & Barto (2017) realizaram.

promove baseia-se na utilização de tarefas, tendo no seu modo de aplicação uma forte componente comunicativa (Nunan, 2004), pois é através desta comunicação que a aprendizagem da língua é feita (Dias, 2008). As tarefas são as unidades centrais do planeamento do ensino de língua, são a base desta metodologia, que se enquadra adequadamente nos princípios da Abordagem Comunicativa⁸⁰. Como refere Nunan (2004, p. 24) “Communicative activities represent a kind of ‘half-way house’ between language exercises and pedagogical tasks”. Estas atividades comunicativas estabelecem uma ponte entre o recorrente exercício de língua, uma vez que oferecem um conjunto controlado de itens linguísticos, ao mesmo tempo que incluem uma componente pedagógica, dado se aproximarem de uma situação comunicativa relevante.

Não se pautando por um estilo tradicional de ensino, esta metodologia pedagógica pretende criar contextos que promovem a capacidade natural de aprendizagem da língua sem pretender ser uma forma inflexível de ensino, pois pode ser operacionalizada de várias formas, incluindo uma panóplia de diferentes perspetivas, umas focadas no processo cognitivo e outras na interação (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Castro, 2017).

Através da abordagem de ELBT, é possível conseguir criar conteúdos “metodologicamente orientados, onde situações contextualizadas de língua-alvo (*input*) geram oportunidades de comunicação e interação oral” (Dias, 2008, p.2) que possibilitam aos alunos aprender ao seu ritmo, com um “ambiente de aprendizagem flexível”, constituído por micro-tarefas, e que guiam o aluno à aprendizagem da macro-tarefa ou tarefa final (Dias, 2009, p. 9), podendo esta ser executada na sala de aula ou em momentos síncronos em aulas online.

Na presente investigação, consideraremos o conceito de tarefa apresentado por Ellis (2003), tendo como pano de fundo a construção de exercícios/sequências didáticas

⁸⁰Não serão distendidas explicações acerca da Abordagem Comunicativa. Contudo os estudos de Nunan (1987; 1989), Richards (2006a), Sheen (2004), entre outros podem oferecer um entendimento mais aprofundado.

baseadas em “instructional design”⁸¹ (Smith & Ragan, 2004; Ellis, 2005, Sweller, 2021). Depois de examinar e analisar diversos autores (Nunan 1989; Skehan 1996; Lee 2000; Bygate, Skehan & Swain 2001), Ellis, definiu o termo “tarefa” como:

“A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes”. (2003, p. 16).

Com esta definição, entende-se que a tarefa deva surgir de uma planificação de trabalho que necessita que os aprendentes usem a linguagem de forma pragmática, onde se espera obter um resultado mensurável no que diz respeito à adequação e correção do conteúdo produzido. Assim, requer-se que seja dada atenção ao sentido e respetivos recursos linguísticos, ainda que a tarefa possa levar a escolhas mais induzidas. Através desta metodologia, pretende-se um uso da língua semelhante ao uso em contexto autêntico, seja de forma direta ou indireta, mobilizando para tal capacidades ao nível da produção ou receção, oral ou escrita, bem como variados processos cognitivos. Demais, o autor (Ellis, 2003) distingue dois tipos de tarefas que podem, precisamente, trabalhar especificamente o binómio “forma/significado”. Tarefas que pretendam desenvolver o sentido são chamadas de “*unfocused tasks*” (Ellis, 2003, p.16), que permitem ao aprendente realizar escolhas partindo do conhecimento linguístico que já possuem e adaptá-lo, dando sentido ao que querem comunicar (Dias, 2008). Já as “*focused tasks*”

⁸¹Para este trabalho, será considerada a definição de *Instructional design* de Smith & Ragan (2004, p.4) que que definem que “*The term instructional design refers to the systematic and reflective process of translating principles of learning and instruction into plans for instructional materials, activities, information resources, and evaluation. An instructional designer is somewhat like an engineer. Both plan their work based upon principles that have been successful in the past--the engineer on the laws of physics and the designer on basic principles of instruction and learning. Both try to design solutions that are not only functional but also attractive or appealing to the end-user.*”

(Ellis, 2003, p. 16) são desenhadas para se concentrarem na forma, isto é, têm o propósito de levar os aprendentes a assimilar características linguísticas específicas, por exemplo uma estrutura da gramática ou uma conjugação (Dias, 2008).

Para execução destas tarefas, de acordo com Ellis (2005, p. 213), o ELBT deverá recorrer ao desenho instrucional⁸², pois

“a Instruction can seek to provide an intensive focus on pre-selected linguistic forms (as in a focus-on-forms approach or in a lesson built around a focused task) or it can offer incidental and extensive attention to form through corrective feedback in task-based lessons”.

Aliado ao foco na forma, o autor (Ellis, 2003; 2005) defende ainda que as tarefas devam ter um foco no significado⁸³. O termo poderá ser ambíguo na medida em que poderá fazer referência à semântica, isto é, ao significado dos itens lexicais, ou ainda, fazer referência ao uso pragmático da língua, ou seja, significados contextualizados que emergem, justamente, dos atos comunicativos. Nesta dicotomia de interpretações, Ellis justifica que “is clearly important that instruction ensures opportunities for learners to focus on both types of meaning but, arguably, it is pragmatic meaning that is crucial to language learning” (2005, p. 211).

Sabe-se que os princípios orientadores do ensino/aprendizagem de uma LE tem implícitos os seguintes pontos apresentados por Dias & Bidarra (2010):

1. “Exposição a input linguístico, com amostras de língua autêntica e contextualizada, produzida por falantes nativos;
2. Oportunidades para que os estudantes prestem atenção consciente a características específicas do *input*;
3. Oportunidades para produção oral e escrita, buscando atingir objetivos comunicativos diretamente relacionados com o input apresentado;
4. Oportunidades para uso da língua em interação, para testar hipóteses e aumentar a automaticidade na utilização da língua bem como acesso a *feedback*;

⁸²Tradução nossa, mas referida também em trabalhos de Vieira & Fernandes (2013) e Gomes, Pereira & Nobre (2019).

⁸³Tradução nossa. A nomenclatura usada pelo autor é “*focus on meaning*” (Ellis, 2005).

5. Oportunidades para reutilização da língua em situações tão próximas da vida real quanto possível, estimulando o envolvimento emocional, estético e intelectual”.

Todos estes pontos podem ser encontrados na metodologia do ELBT, além de ser um processo motivador de aprendizagem. Ainda, esta prática metodológica encontra apoio no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), pois este defende que a aprendizagem seja efetuada de forma ativa através da execução de tarefas que contemplam a “ativação estratégica de conferências específicas” (QECR, 2017), originando um *output* “específico e definido” (Dias, 2009, p. 3).

2.4 Vantagens na combinação entre o ELBT e a sala de aula invertida

A combinação destas metodologias pode potenciar um novo currículo desenhado para promover a inovação na educação (Song, 2020). Além disso, a SAI pode, com a sua implementação, ajudar o ELBT a superar alguns dos aspetos menos positivos, como por exemplo a gestão do tempo. Os alunos podem aceder a conteúdos explicativos sobre como realizar as tarefas antes das aulas, ou poderão fazer leituras e pesquisar informações, realizar encontros com os seus pares fora do momento síncrono de aula, trazendo para o momento de partilha com o grupo os seus pontos de vista já organizados e posições prontas para um possível debate (Wang & Liu, 2018).

A questão do tempo também pode ser um aspeto negativo na SAI, mas na combinação das duas metodologias, o professor não tem que, forçosamente, criar materiais para os alunos visionarem previamente, podendo estes ser trazidos para a aula (em sala ou em momento síncrono *online*) pelos próprios alunos e partilhado com os pares. O espaço de aula pode ser usado para realizar uma seleção e explicitação dos materiais mais adequados, fornecendo assim uma “base de dados” para futuros grupos de aprendizagem (Bergmann & Sams, 2014, Rocha, 2017).

Parte III

Proposta Didática para o ensino da escrita da Carta de Reclamação

Capítulo 1: O género epistolar e a sua relevância no percurso de aprendizagem

Os géneros do discurso oferecem “classes definidas” de características e critérios de ordem variada (Silva, 2012, p.65), estabelecidas tendo como ponto de partida “propriedades que os textos manifestam (como a organização interna, o tema dominante, o ato ilocutório realizado, o efeito perlocutório pretendido, etc.)” (Silva, 2010, p. 374), e, por essa razão, constituem um grupo aberto, passível de ampliação fruto da progressiva sofisticação do discurso nos dias de hoje (idem).

Rastier reforça dizendo que “o discurso pode ser articulado através de vários géneros que correspondem às inúmeras práticas sociais distintas, existentes dentro de um mesmo campo. [...] pelo que um género é o que conecta um texto a um discurso”⁸⁴ (Rastier, 1989, p. 40).

Estes géneros, de natureza heterogénea (Petitjean, 1989; Adam, 2001; Maingueneau, 2014), surgem ancorados numa situação comunicativa singular, que se pode caracterizar por aspetos e papéis sociais que os “escritores” desempenham no momento da produção do texto (Bronckart, 1996; Silva, 2012).

Para o presente trabalho, iremos abordar o género epistolar, pois é aquele que é consagrado na avaliação do exame CAPLE - DIPLE, o nosso objeto de estudo.

O género epistolar é uma visão pessoal e narração de acontecimentos quotidianos referentes ao passado, presente e/ou futuro (Seara, 2006). A autora, citando R. Duchêne, descreve a epístola como “a expressão directa e complexa de um sujeito que, colocado numa situação concreta e determinada, necessita e se socorre da escrita para comunicar com o outro” (Duchêne, 1973, p. 29, *apud* Seara, 2006, p. 19). Por essa razão, este género é considerado dialógico na sua origem, pois tem por base o estabelecimento de uma

⁸⁴Tradução nossa de: “Un [type de] discours s’articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l’intérieur d’un même champ. [...] un genre est ce qui rattache un texte à un discours”.

comunicação com o outro (Seara, 2012), permitindo encurtar as distâncias e mitigar a ausência (Seara, 2008; Zimbrão, 2016). O epistolar lança a ponte entre dois pontos que se distanciam, se afastam no espaço e no tempo, promovendo a mediação através do contacto assíncrono, entre um remetente particular e real e um destinatário com as mesmas características (Seara, 2008).

Ainda que seja dos géneros mais disseminados e usados, o epistolar é relegado para um segundo plano quando comparado com outros géneros da literatura (Seara, 2006, 2008, 2011; Machado, 2020).

As diligencias levadas a cabo para agnação do género epistolar encontram eco nas pesquisas desenvolvidas por Seara (2006), especialmente na sua tese de Doutoramento⁸⁵ que, de forma aturada, apresenta uma extensa revisão literária sobre este género e que contribui para o esclarecimento deste como um género discursivo (Machado, 2020).

No seguimento desse levantamento da revisão literária, apresentam-se, em jeito de resumo, alguns pontos característicos do género epistolar (Seara, 2006, 2008; Machado, 2020):

- Na sua origem está a ausência de um interlocutor;
- A comunicação processa-se de forma escrita;
- Representa uma atividade individual (ainda que o autor possa realizá-lo em nome de um grupo):
- O motivo que impõe à comunicação parte de uma situação que não foi compartilhada, levando à necessidade de especificação pelo emissor de “elementos peritextuais (envelope, datação, localização, assinatura) e textuais, da sua identidade, a da(s) do(s) seu(s) destinatário(s) e do quadro espaciotemporal em que se inscreve a sua actividade” (Seara, 2008, p. 122);
- O texto permite a identificação do destinatário;
- Presume a necessidade de uma resposta dada a sua natureza dialógica;
- O desfasamento temporal e espacial é feito a partir de uma comunicação interrompida, mas sequencial;

⁸⁵A referida Tese de Doutoramento na especialidade de Linguística Portuguesa, da autoria de Isabel Seara, apresenta o título “*Da epístola à mensagem eletrónica. Metamorfoses das rotinas verbais*”, e encontra-se disponível no Repositório Aberto da Universidade Aberta em <http://hdl.handle.net/10400.2/2411>.

- As localizações espaciotemporais da escrita, tais como a data e o local servem de ponto de referência para marcar a distância e reforçar a comunicação assíncrona.

1.1 A carta: sequências prototípicas da carta de reclamação

A reclamação é um ato comunicativo de cariz pragmático, e está dependente das situações e do contexto em que a interação entre os intervenientes ocorre. De acordo com Marcondes, no momento em que se adquire a linguagem, “o que se adquire não é pura e simplesmente uma língua, com suas regras especificamente lingüísticas, mas todo um sistema de práticas e valores, crenças e interesses a ele associados” (2004, p. 41). Através de um entendimento dialógico e pragmático é possível abarcar um ato comunicativo tão complexo (Wilson, 2009). Esta ação, reforçada pelo aspeto dialógico, sente-se presente na comunicação, pois

“por mais monológico que seja um enunciado (...) ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, o mesmo problema (...) As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos considerá-las para compreendermos o enunciado.” (Bahktin, 2000, p.317).

Alguns académicos, entre eles Pécora (1999, *apud* Silva, 2007), consideram que a carta de reclamação não se incorpora num género textual que estaria dentro do texto argumentativo, por entenderem que a argumentação se faz presente em diversos usos da linguagem. Já Leal (2003) chama à atenção para a existência de textos onde a função principal passa por convencer o leitor/interlocutor de alguma premissa, defender e justificar uma asserção e, para tal, socorre-se de sequências discursivas onde a argumentação é preponderante, posição secundada por Silva & Leal (2007). Nos textos onde se verificam estas predominâncias argumentativas, observam-se marcas do estabelecimento de um diálogo, pois torna-se necessário refletir e considerar acerca das posições que os interlocutores pensam/tomam sobre a situação, no momento de se criar o texto e produzir argumentos. A adicionar, Leal refere que, para que o texto seja produzido, existe uma necessidade de se argumentar, isto é, é necessária a existência de

“Um assunto que dê margens a um debate; uma ideia a ser defendida (proposição; declaração; tese); proposições que justifiquem e/ou refutem a declaração (através de evidências, justificativas, contra-argumentações); um antagonista (alguém que duvide

da afirmação, contradizendo-a ou apresentando resistências), podendo ser tal antagonista uma pessoa ou um grupo de pessoas (reais ou virtuais) (2003, p. 10).”

De facto, para que exista uma reclamação, tem haver uma atitude distinta relativamente a um tema específico e recorrer-se a argumentos para persuadir o outro de que a sua posição faz sentido. Como afirma Silva & Leal (2007, p. 1) “realmente para se reclamar de algo, é preciso ter posições distintas a respeito de um determinado tema e lançar mão de elementos argumentativos para convencer o outro de que a reclamação faz sentido”. Seara acrescenta que, “O acto de reclamar reveste-se de duas facetas: a de um direito e a de um dever” (2011, p. 1713). A autora, e em concordância com Silva & Leal (2007), declara que este “acto” é uma maneira do sujeito preservar os seus direitos individuais, e também uma forma de “acto de consciência colectiva” (Seara, 2011, p 2). Além disso, a autora refere ainda que quando alguém apresenta uma reclamação é porque um direito seu lhe foi retirado, e também porque a disciplina, a dignidade, a justiça e a moral da vida em sociedade a tal incitam, sendo que “o acto de reclamar pressupõe, no fundo, um juízo de valores. Finalmente, toda a reclamação exprime a expressão geral de um estado de insatisfação.” (Seara, 2011, p.1714).

Paredes Silva (1997a) considera que para uma análise das cartas de reclamação se deve realizar uma análise tipológica, percebendo-as como a forma de organizar a informação que reflita as possibilidades de usos da língua, das práticas retóricas, ou ainda das convenções que o emissor tem à sua disposição.

Assim, quando o interlocutor realiza o ato de reclamar, recorre a estruturas narrativas para explicitar o seu problema, a sua insatisfação, socorre-se de estruturas descritivas e narrativas para detalhar cuidadosamente o dano sofrido (material ou imaterial), e ainda estruturas argumentativas para persuadir o seu interlocutor (Silva & Leal, 2007; Wilson, 2009). Complementarmente, Paredes Silva (1997b) inclui uma estrutura expressiva na qual se denota envolvimento pessoal implícito no ato comunicativo. O ato de reclamação integra, assim, uma informação que se relaciona com a expressão de um estado psicológico, que, por norma, é de insatisfação, que exige uma resolução ou reparação, pondo, por vezes, em causa a “face” do interlocutor (segundo a teoria da cortesia⁸⁶) e forçando a sua participação na solução do problema (Wilson, 2009). Entende-se, desta

⁸⁶Investigação sobre este tema pode ser encontrada em Brown e Levinson (1978, 1987) e Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005) ou Maria Helena Araújo Carreira (1997 e posteriores).

forma, que as cartas de reclamação integram uma dimensão expressiva que se entrecruza com as demais estruturas mencionadas.

No momento de redação da carta propriamente dita, assomam-se várias questões ao seu redator como a apropriação do registo de língua mais ou menos formal, a seleção das palavras mais apropriadas para cada situação, a apresentação da reclamação sem ser compreendido como indelicado ou agressivo, como escolher a melhor expressão para encerrar a carta, entre apenas alguns exemplos das dúvidas que podem surgir. As opções dependem diretamente da intenção de quem realiza o ato de reclamação, optando por um texto que seja mais ou menos hostil, num jogo entre a personalidade e a impessoalidade (Silva & Leal, 2007). Sobre esta oscilação pessoal/impessoal, estudos de Melo (1999) na análise às cartas à redação de um jornal⁸⁷, e de Wilson (2007) igualmente sobre análise de cartas de reclamação, os autores observaram que, em contextos de discursos que tratam de temas pessoais e privados, os argumentos usados não pretendiam somente convencer o interlocutor através da lógica, como também investiam bastante na demarcação da sua posição, referindo Melo que

“(...) o debate não se centra na objetividade dos argumentos, não importa se a origem do debate é objetiva ou racional; busca-se, isto sim, a simpatia, a boa vontade do interlocutor. Assim, com relação aos temas religiosidade e sexualidade, as opções dos sujeitos não são consideradas mutáveis com base em argumentos: ou é fé ou é preferência.” (1999, p. 199).

Pelo contrário, no respeitante a temas impessoais, do espaço público, os autores procuravam uma ligação ao seu ponto de vista, recorrendo a argumentos objetivos e para

“(...)conseguir este efeito de persuasão, usaram uma estratégia argumentativa que imaginavam eficaz, cujo efeito é de "objetividade": imprimiram ao texto um tom impessoal, esconderam-se atrás de uma suposta voz coletiva, dissimulando o carácter autoritário/pessoal do seu discurso, utilizando-se para isso de expressões como: "fala-se", "comenta-se", "todos dizem que", etc.” (Melo, p. 199).

⁸⁷Ainda que este estudo não se reporte exclusivamente às cartas de reclamação, a autora encontrou semelhanças entre estas, trazendo um contributo importante para a discussão entre o plano pessoal e impessoal.

Agregando-se aos estudos de Melo (1999) e Wilson (2007), Silva & Leal (2007) e Seara (2011) analisaram diferentes *corpora*⁸⁸ de cartas de reclamação, nos quais observaram vários traços comuns na sua estrutura e no seu conteúdo:

Quanto à estrutura, as cartas possuíam:

- a inscrição de uma data e local (algumas autoras referem que também puderam observar uma secção dedicada ao assunto a ser tratado na carta);
- fórmulas de abertura e de encerramento (Seara constatou que, no seu *corpus*, o encerramento era formulado de uma forma mais formal que a abertura);
- introdução (com exposição da situação/problema em causa);
- desenvolvimento (onde se insere maioritariamente o conteúdo referente à argumentação);
- fecho (um momento de encerramento do texto onde encontraram pedidos de reparação e sugestões de medidas a tomar);
- assinatura.

Sobre o conteúdo, os autores observaram que as cartas incluíam:

- a apresentação do objeto da reclamação;
- a enunciação dos motivos da reclamação;
- as razões para que o objeto ou a situação sejam considerados merecedores da reclamação;
- a indicação de opiniões discordantes (que entendem que o objeto ou a situação não devem ser alvo da reclamação realizada);
- a discordância e contra-argumentação sobre a pertinência do protesto;
- a sugestão de propostas de medidas a serem efetuadas;
- a justificação para as sugestões apresentadas;
- a angariação de vozes de apoio para as sugestões dadas;
- os pedidos de reparação/retribuição por danos causados.

Na análise dos diferentes *corpora*, os autores também descortinaram estruturas que enunciavam discordância, revolta, tensão e ameaça, demonstrando que os redatores se

⁸⁸Como já referido, Melo debruçou-se sobre as cartas à redação de um Jornal. Wilson analisou cartas de reclamação remetidas por proprietários de imóveis a uma empresa do ramo da Construção Civil. Já Silva & Leal investigaram um conjunto de 20 cartas retiradas de diferentes fontes a saber; sindicatos, sítios da internet para realização de denúncias e cartas redigidas por pessoas do círculo social das autoras. Por fim, Seara examinou uma compilação aleatória de cartas de reclamação em meio universitário.

apoiavam em estratégias de conflito para fazer valer o seu ponto. Além disso, também foi possível encontrar estrutura reivindicativas (pedidos de responsabilidade e exigência de respeito pelos direitos do emissor) e ofensivas (com vocabulário de ordem ofensiva).

Pelo exposto, podemos entender que a carta de reclamação é constituída por diferentes estruturas, mas contendo uma forte presença da estrutura argumentativa, tecendo-se e desenvolvendo-se numa interação verbal que instiga o recetor a participar, seja pela tomada de posição, seja pela solução do problema. Nela podemos ler, não só a reclamação do autor, mas também a sua frustração, desalento ou, como já referido, a insatisfação.

Em resumo, apresenta-se uma lista das partes prototípicas constituintes da carta de reclamação baseada em Silva & Leal (2007, p. 5) que apresenta uma estrutura prototípica da carta de reclamação.

Tabela 3.1.1 - Estruturas prototípicas da carta

Estrutura de Sequências Prototípica da Carta de Reclamação	
1.	saudação inicial, em geral, de natureza formal;
2.	exposição do assunto ou breve história da questão (estratégias narrativas para relatar o acontecimento ou descritivas para informar os danos causados);
3.	apresentação da fundamentação dos direitos do reclamante (texto argumentativo) / indicação dos argumentos que justificam o ato em si;
4.	convocação de vozes (outras) reforçando a pertinência do ato de reclamação; justificação do descontentamento e da insatisfação;
5.	realce das consequências nefastas do problema/evocação dos danos (exposição catártica);
6.	ameaças, protestos, discurso emotivo - não cumprimento da Máxima da Delicadeza de Leech / Incumprimento das Máximas Conversacionais de Grice;
7.	indicação de soluções alternativas / aconselhamento de providências no futuro;
8.	conclusão, com eventual pedido de reparação dos danos ou de compensação;
9.	fórmula de despedida;
10.	documentação com capacidade ou valor de prova (possível existência e, em caso afirmativo, anexa).

Fonte: Silva & Leal (2007, p. 5)

1.2 A sequência argumentativa: estratégias retórico-discursivas

1.2.1 As sequências textuais

Depois de apresentada a sequência prototípica da carta de reclamação, observe-se agora a construção das sequências argumentativas. Considerando o exposto acerca das cartas de reclamação, em que se reiterou que estas apresentam variados tipos de estrutura combinadas, em dependência do propósito do emissor em cada momento da missiva, adotaremos a posição de Adam (1992, 2001a, 2001b) e de Silva (2010a) sobre o conceito de sequências textuais argumentativas.

Antes de detalhar as sequências argumentativas, importa definir o que são sequências textuais. De acordo com Adam (1992) e Silva (2010a), e à luz da tipologização textual de Adam (1992), os textos apresentam segmentos textuais heterogêneos na sua constituição. Desta forma, Adam não concebe a ideia de tipos de textos, mas identifica níveis sequenciais que apresentam regularidades na sua estrutura, encarando a análise como uma “abordagem parcelar de uma realidade multidimensional” (Silva, 2010, p. 125).

A sequência textual é uma parte do texto dotada de alguma autonomia, pois possui uma organização interna própria, formada por segmentos prototípicos relacionados com diferentes partes inerentes às sequências, denominados por Adam (1992) de macroproposições⁸⁹. Ao mesmo tempo, as sequências também apresentam uma ligação de dependência com o texto, pois têm que ser criadas por forma a se relacionarem umas com as outras (Adam, 1992; Silva, 2010; Marquesi, Elias & Cabral, 2017).

Encarando a estrutura de um texto sobre este ponto de vista, podemos, no seio do mesmo (considerando o texto como um todo), encontrar várias sequências textuais de tipos diferentes. Estas podem ocorrer no texto de forma integral (contendo todas as suas partes constituintes) ou de forma elíptica (apresentar apenas algumas partes constituintes). Ainda, cada sequência textual contém um grupo de macroproposições, isto é, etapas típicas e específicas de cada sequência. Já as macroproposições contêm proposições, consideradas como um enunciado mínimo. Adam (2005a) refere que, quanto ao nível metalinguístico, é necessária uma unidade textual mínima que enfatize a natureza

⁸⁹Termo traduzido por Silva (2010a, p. 125),

de um produto de enunciação, ou enunciado, e adicionar a designação de micro-unidade sintático-semântica. Quando se opta por falar de proposição-enunciado, a definição do autor não se reporta a uma unidade como a proposição dos lógicos ou a dos gramáticos, mas sim a uma unidade textual básica, realizada e produzida por um acto de enunciação, portanto, como um enunciado mínimo⁹⁰.

Desta forma, podemos observar que um texto tem várias sequências, que são constituídas por várias macroproposições, e que por sua vez, cada uma pode ser formada por várias proposições, como se pode ver no esquema seguinte apresentado por Silva (2010a, p. 126):

[Texto [Sequência [Macroproposição [Proposição]]]]

Retomando a posição expressa anteriormente por Adam e a sua tipologização, os textos apresentam características heterogêneas, pois podem conter sequências de tipos diferentes e estes tipos podem ser conjugados de inúmeras formas, podendo apresentar várias extensões (Marquesi, Elias & Cabral, 2017). As sequências de texto propostas por Adam (1992; 2005) são as seguintes:

1. Sequências narrativas;
2. Sequências descritivas;
3. Sequências argumentativas;
4. Sequências explicativas ou (expositivas);
5. Sequências dialogais.

Os primeiros quatro tipos podem ser gerados apenas por um emissor, mas a última, a sequência dialogal exige, por definição, um emissor e um interlocutor, quer na modalidade escrita, quer na modalidade oral.

⁹⁰ Tradução nossa de Adam (2005a, p. 66) “nous avons métalinguistiquement besoin d’une unité textuelle minimale qui souligne la nature de produit d’une énonciation (énoncé) et d’ajouter à cela la désignation d’une micro-unité syntactico-sémantique (ce que le concept de proposition recouvre finalement plutôt bien). En choisissant parler de proposition-énoncé, nous ne définissons pas une unité aussi virtuelle que la proposition des logiciens ou celle des grammairiens, mais une unité textuelle de base, effectivement réalisée et produite par un acte d’énonciation, donc comme un énoncé minima”.

Para o presente trabalho, focar-nos-emos nas sequências argumentativas, da qual faremos uma recensão, pois embora saibamos que não são únicas na composição da carta de reclamação, são as sequências que se reportam à competência que os aprendentes de nível B2 devem adquirir⁹¹.

1.2.2 A Sequência Argumentativa

A sequência argumentativa, uma das cinco sequências apresentadas por Adam (1999, 2005), é uma sequência na qual um segmento de texto representa um argumento, a favor ou contra outro argumento desse mesmo texto. Um texto argumentativo suporta-se de argumentos a fim de provar ou contestar uma tese, enquanto a sequência argumentativa procede à relação entre esses argumentos e a conclusão (Marquesi, Elias & Cabral, 2017), sendo esta posição eco das palavras de Moeschler (1985, p. 46) que sustenta que uma argumentação consiste na relação entre um ou mais argumentos e uma conclusão⁹².

Silva (2010a, p. 153) alerta para a importância de se distinguir entre dois conceitos de argumentação:

- I. numa perspectiva mais ampla, a argumentação é a apresentação de uma tese que serve para propor ou refutar uma opinião, uma ideia, a fim de persuadir ou convencer o destinatário. De acordo com esta interpretação, todo o texto pode ser entendido como argumentativo, pois o locutor tenta impor ou convencer o alocutário de algo;
- II. numa perspectiva mais estrita, a argumentação é uma forma específica de organizar um grupo de enunciados. Já nesta interpretação, a ação argumentativa diferencia-se da narrativa, da descritiva ou da explicativa.

Adam (1992, p. 103), reforçando esta distinção, refere que não devemos confundir a unidade composicional “sequência argumentativa” com a argumentação em geral⁹³.

Dado que pretendemos analisar a organização e realização de uma sequência argumentativa, o nosso foco incidirá sobre a segunda perspectiva.

⁹¹ Cf. com a parte I, ponto 2.1.1, do capítulo 2.

⁹² Tradução nossa de “une argumentation consiste donc en une relation entre un ou des arguments et une conclusion”.

⁹³ Tradução nossa de Adam “il ne faut pas plus confondre l’unité compositionnelle, que je désigne sous le terme de séquence argumentative, avec l’argumentation en général...”.

Deste modo, para que possamos apresentar a macroproposição da sequência argumentativa, atentemos primeiramente na proposta de Toulmin (2003), na qual Adam se baseou para desenvolver a sua teoria (Silva, 2010).

Toulmin (2003) propôs a seguinte estrutura argumentativa mínima⁹⁴:

- **Dados (D)**: a informação; o facto.
- **Conclusão (C)**: final do raciocínio ao qual o emissor pretende que o destinatário chegue.
- **Garantia ou Certificação (W)**: o apoio à informação contida nos Dados.
- **Suporte ou Apoio (B)**: a sustentação da informação contida nos Dados.
- **Modalizador (Q)**: pode ocorrer e marca o grau de probabilidade que a garantia confere ao movimento entre os Dados e a Conclusão, reforçando ou atenuando a última.
- **Restrição (R)**: apresenta as condições/situações em que a Garantia é posta em causa.

Apresentamos um esquema elaborado por Silva, para representação desta estrutura:

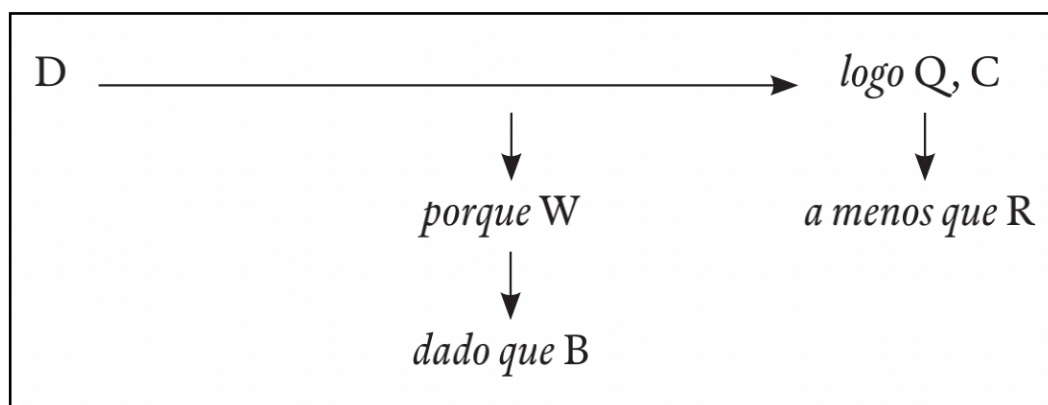


Figura 3.1.1: Modelo das Sequências Argumentativas de Toulmin (2003)

Fonte: Silva (2010a, p. 154)

Na realização do processo argumentativo, existem 3 fases que necessitam de ocorrer, mas que a sua ordem é variável (Silva, p. 155):

- A apresentação dos Dados (D);
- A sua justificação (W e B);
- A emergência de uma conclusão (C, possivelmente modelizada por Q, em consequência à Restrição R).

⁹⁴ Os termos apresentados foram traduzidos por Silva (2010, pp.154 - 155).

Tendo por base Toulmin (2003), Silva (2010) e Marquesi, Elias & Cabral (2017), apresenta-se um quadro onde se demonstra o movimento argumentativo latente no esquema apresentado.

D - Dados	• A Ana saiu do trabalho às 16h
W - Garantia ou Certificação	• Normalmente, o horário de saída do trabalho é às 18h
B - Suporte ou Apoio	• Segundo a política laboral da empresa
Q - Modalizador que remete para uma Restrição (R)	• A menos que a Ana tenha isenção de horário
C - Conclusão	• A Ana saiu mais cedo

Observa-se que a informação indicada em D (que corresponde à primeira fase) conjugada com a informação apresentada em W e B (que corresponde à segunda fase), levam a que se chegue à conclusão C (a última fase do movimento argumentativo), sendo, neste caso, modelizada por Q, em consideração da restrição contida em R. Observa-se ainda que, apesar da ligação entre D, W e C, quer a conclusão, quer as duas premissas e proposições anteriores apresentam informações diferentes.

Contudo, a ordem apresentada não é a única forma possível. Na organização das premissas e da conclusão, é possível ocorrer uma ordem progressiva ou uma ordem regressiva (Silva 2010a; Marquesi, Elias & Cabral, 2017).

Na ordem progressiva, assiste-se ao seguinte movimento:

[Premissas (D e W) — *logo* —> Conclusão]

Já na ordem regressiva, o movimento é inverso, sendo o seguinte:

[Conclusão <— *porque* — Premissas (D e W)]

Desta forma, nota-se que existe uma conformidade entre o movimento argumentativo e a linearidade textual na ordem progressiva, algo inverso do verificado na ordem regressiva, onde a Conclusão antecede as premissas.

Retomando Adam (1992), enquanto a ordem progressiva pretende concluir, a ordem regressiva pretende dar provas e oferecer explicações⁹⁵.

Com base na teorização de Toulmin (2003), Adam (1992) criou o seu modelo de estrutura macroproposicional prototípica das sequências argumentativas (Silva, 2010) que se passa a apresentar:

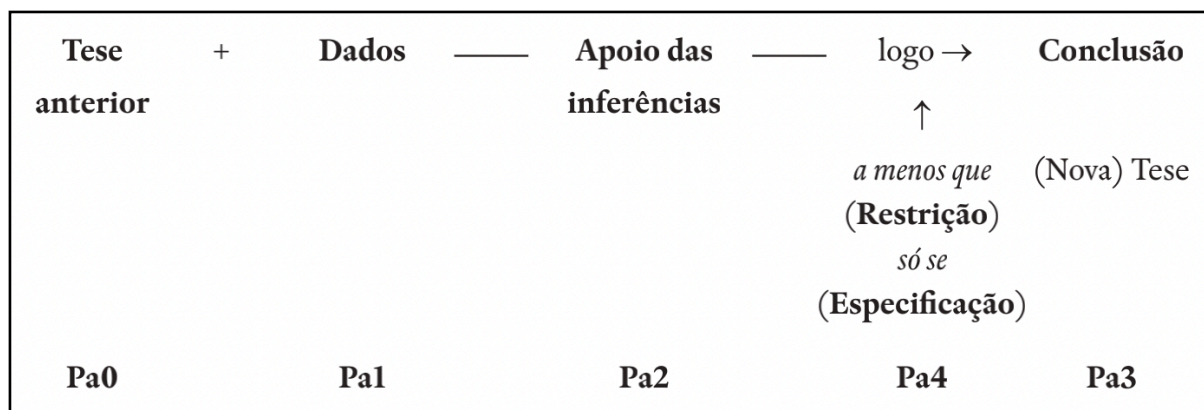


Figura 3.1.2: Estrutura macroproposicional da sequência argumentativa

Fonte: Silva (2010a, p. 156)

A primeira coisa que se observa neste modelo, é que apresenta mais constituintes do que o anterior. Adam (1992) apresentou os seguintes elementos no seu esquema macroproposicional:

- **Tese anterior (Pa0):** informação contra a qual se vai posicionar a conclusão (Pa3).
- **Dados (Pa1):** a informação; o facto.
- **Apoio das inferências (Pa2):** integra as categorias Garantia (W) e Suporte (B) de Toulmin.
- **Restrição e Especificação (Pa4):** quando acontecem, são a causa da modalização da Conclusão.
- **Conclusão - Nova Tese (Pa3):** como refere o nome, nova posição, que surge em oposição à Tese anterior.

Nesta estrutura, o movimento argumentativo desenvolve-se com a apresentação de Dados (Pa1) relevantes, seguido pelo Apoio das inferências (Pa2), introduzindo nova

⁹⁵ Tradução nossa de Adam (1992, p. 115): “andis que l’ordre progressif vise à conclure, l’ordre régressif est plutôt celui de la preuve et de l’explication.”

informação, relacionada com a inscrita em Pa1, e que vai possibilitar a chegada à Conclusão (Pa3) de nova tese pela dedução. Esta nova tese (pa3), apesar possuir conteúdo diferente de Pa1 e Pa2, é fruto da junção das duas Macroproposições, posicionando-se em oposição à Tese anterior (Pa0). Demais, a sequência pode conter Restrições e/ou Especificações, que não desacreditam a Conclusão (Pa3) (Silva, 2010; Marquesi, Elias & Cabral, 2017).

Os Dados (Pa1), o Apoio às inferências (Pa2) e a Nova Conclusão (Pa3) encontram-se num nível justificativo no que ao seu conteúdo diz respeito, ao passo que a Tese anterior (Pa0) e a Restrição/Especificação (Pa4) enquadram-se num nível contra-argumentativo. Esta negociação entre a justificação e os contra-argumentos remetem para a criação de uma sequência textual que estabelece um diálogo entre o emissor e um destinatário (real ou imaginado), retomando a imagem de dialogismo inerente à carta de reclamação (Silva, 2010).

A sequência proposta por Adam (1992) as Premissas (Pa1 e Pa2) e a Conclusão (Pa3) não têm obrigatoriamente que estar presentes e inscritas, mas têm necessariamente que ser capazes de serem recuperadas através de inferências.

Em resumo, estes dois modelos, de Toulmin (2003) e de Adam (1992) apresentam categorias semelhantes, os Dados (D / Pa1), o Apoio das inferências (que em Toulmin consiste nas Garantia e Suporte - W; B / Pa2), a Restrição (R / Pa4) e a Conclusão (C / Pa3). Mas Adam oferece ainda dois pontos que diferenciam sua Estrutura Macroproposicional da de Toulmin, a saber a Especificação, contida em Pa4, a Tese anterior (Pa0) que surge para vincar a oposição à Conclusão, aqui concebida como uma Nova Tese (Pa3), a qual poderá ser uma premissa de novas sequências argumentativas (Adam, 1992, Silva 2010a). Por fim, importa referir que para além do nível macrot textual, importa ter atenção o nível linguístico. Para estes, concorrem naturalmente a escolha lexical, os conectores discursivos, as estruturas sintáticas, os artifícios retóricos que têm indubitavelmente essa função de orientação argumentativa, algo relevante aquando de uma aplicação didática destas estruturas. Nas sequências argumentativas, os conectores discursivos como (embora, no entanto, mas, contudo, etc.) têm uma importante função para além da articulação de ideias, pois também informam sobre a orientação argumentativa, demonstrando a intenção do emissor no que ao texto diz respeito (Marquesi, Elias & Cabral, 2017).

Capítulo 2: Proposta Didática

2.1 Planificação e conteúdos

A sequência didática é constituída por um grupo de atividades, estruturadas de forma sequencial, com o propósito de ajudar o aprendente a dominar um conteúdo específico enquadrado na situação comunicacional designada, que no presente trabalho se trata da carta de reclamação. De forma específica para este contexto, a sequência didática tem o propósito de que o aluno se aproprie das propriedades do género epistolar, mais concretamente do subgénero carta de reclamação, para, de forma autónoma, conseguir realizar produções textuais.

As sequências didáticas organizam-se numa sucessão de atividades (que neste caso chamaremos de tarefas por ser a nomenclatura usada no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas), onde o propósito (a carta de reclamação) deve estar claramente explicado, bem como as tarefas a realizar para a aprendizagem do objetivo. Com base no exposto nas metodologias, esta sequência contemplará a criação de tarefas à luz do ELBT, e será implementada através da Sala de Aula Invertida, recorrendo a uma plataforma de Sistema de Gestão de Ensino⁹⁶ para disponibilização de materiais e realização de tarefas assíncronas. Aliada a esta plataforma, outras plataformas de videoconferência deverão ser usadas para realização do momento letivo síncrono.

Adaptando as recomendações de Barbeiro & Pereira (2007) para o procedimento didático, passa-se a descrever esta sequência original, criada para o presente trabalho, e que deverá incluir os seguintes momentos:

1. Apresentação do conteúdo: Introdução ao tema através de um estímulo motivador, através do qual os alunos terão um primeiro contacto com o género epistolar. Para

⁹⁶As plataformas de Gestão de Ensino permitem estender o espaço da sala de aula e facilitar o contacto entre Professor e Alunos. Nestas plataformas é possível submeter materiais de diferentes formatos, criar espaços de debate, criar atividades para os alunos realizarem e submeterem, criar exames de avaliação, elaborar questionários, entre várias outras funções. Alguns exemplos de plataformas são o Moodle, Edmodo, BlackBoard, ou ainda Tronclass.

esta atividade, no sentido de sensibilizar os alunos para o género, e depois de perscrutados alguns textos, entendeu-se que o que melhor se adaptava seria uma música que está na memória coletiva dos portugueses, cantada pelo grupo musical Rio Grande, intitulada “Postal dos Correios”, do ano de 1996. A seleção deste estímulo prende-se com o facto de a letra da música seguir justamente a estrutura de um texto epistolar. Este estímulo está próximo dos alunos e permite provar que o género epistolar apresenta estruturas prototípicas e rituais. Num momento seguinte, passa-se à identificação dos elementos da carta, as sequências textuais, presentes na letra da música. Através do exemplo apresentado, apesar de ser um género epistolar familiar e pessoal e diferente da carta de reclamação, que necessita de uma linguagem mais formal, é possível examinar que ambas apresentam estruturas prototípicas semelhantes.

2. Atividades exploratórias dos conhecimentos necessários sobre a estrutura da Carta de Reclamação: No momento assíncrono, diferentes materiais relativos à construção da carta de reclamação serão disponibilizados (Anexos I, II e III). Elencam-se os materiais a disponibilizar:
 - I. Documento informativo com a estrutura da carta de reclamação⁹⁷ e informação sobre as partes constituintes (Anexo I).
 - II. Estruturas fixas possíveis a usar em diferentes partes da carta (Anexo II).
 - III. Estímulo argumentativo: os alunos, num primeiro exercício de redação parcelar⁹⁸, procederão à produção de uma reclamação com respeito ao tema da poluição. Para tal, facultar-se-á aos alunos materiais de diferente suporte⁹⁹ referentes a essa temática, tendo os seguintes propósitos:
 - Ativação/conhecimento de vocabulário relacionado com a temática;

⁹⁷Estrutura adaptada a partir do exposto no Ponto 1.1 do Capítulo 1, na III Parte.

⁹⁸Tal como preconizado pelo ELBT, o ensino é realizado por pequenas tarefas, que direcionarão a aprendizagem para o propósito final, sendo neste caso a carta de reclamação completa. Para tal, numa fase inicial, as diferentes partes serão trabalhadas separadamente.

⁹⁹Tal como referido no ponto 2.4 - A sala de aula invertida como metodologia de ensino, serão disponibilizados materiais autênticos em formato escrito, mas também áudio e vídeo, para melhor responder a tipos diferentes de aprendentes.

- Tomada de conhecimento sobre o tema para produção de argumentos.
- IV. Atividade de verificação: Esta etapa é de relevante importância, pois, como apresentado nas desvantagens da SAI, pretende garantir que o aprendiz visualize os conteúdos e realize as tarefas antes do momento síncrono da aula. Assim, pedir-se-á que seja submetida na Plataforma de Gestão de Ensino, em data anterior à aula, a resposta a dois exercícios:
- Enumeração das estruturas prototípicas que são comuns à carta de reclamação e à letra da música “Postal dos Correios”;
 - listagem de palavras novas, alusivas à temática considerada para reclamação, que, neste caso, se trata da temática da poluição.
3. Aplicação prática dos conteúdos sobre a carta de reclamação: neste momento síncrono da aula, serão realizadas tarefas de aplicação dos conteúdos a que os aprendentes acederam previamente, no momento assíncrono (Anexo I). Haverá espaço para esclarecimento de dúvidas. Assim, esta fase será iniciada pelo professor convidando a turma a enumerar/enunciar problemas que as pessoas enfrentam devido à poluição. Tendo por base os materiais disponibilizados, os alunos podem referir diferentes situações. A partir destas, o Professor propõe uma atividade de redação sobre a temática da poluição que será constituída pelas seguintes partes num exercício de redação parcelar:
- a) Em conjunto, com toda a turma, inicia-se a seleção da redação de aspetos como a data, o local, as saudações iniciais e o encerramento da carta.
 - b) Seguidamente, divide-se a turma em grupos de 2/3 aprendentes (dependendo do número de aprendentes), em salas paralelas¹⁰⁰, e com base na temática da poluição e na enumeração feita pelos aprendentes, cada grupo vai selecionar e criar uma situação inicial onde vai descrever o problema.

¹⁰⁰Plataformas de videoconferência como o Zoom oferecem a possibilidade de, numa sessão síncrona, criar salas paralelas à sala principal onde os aprendentes podem trabalhar em pequenos grupos.

- c) Retornando à sala principal, um representante de cada grupo partilha, oralmente, a sua situação inicial. Os demais colegas são convidados a emitir opiniões ou sugestões de correção, e, caso se anote algum aspeto que não foi enumerado, o professor poderá concluir esta fase com algumas sugestões;
 - d) Avança-se para a prática de estruturas argumentativas. Nesta fase, o Professor convida os aprendentes a reunirem-se novamente nas salas paralelas a fim de elencarem um número de argumentos que, posteriormente, poderão incluir na sua carta e que estejam de acordo com a sua situação inicial. No retorno à sala principal, uma vez mais, cada grupo reportará as ideias que utilizarão como argumentos justificativos, obtendo do professor uma apreciação à luz das estruturas argumentativas.
4. Aplicação prática dos conteúdos sobre a carta de reclamação - Planificação e redação: No momento assíncrono da aula, cada grupo, recuperando o que já realizou em contexto de aula síncrona, terá disponibilizado na Plataforma de Gestão de Ensino, um guião de redação (Anexo IV) por forma a orientar para a planificação¹⁰¹ do texto. Este guião pretende ajudar e direcionar os aprendentes na construção da sua carta. Note-se que, na redação da carta, deve-se referir aos grupos que estes podem e devem retomar quer à lista de palavras criadas anteriormente (no momento 2 IV da presente sequência), quer aos materiais disponibilizados sobre a temática da poluição. Posteriormente à conclusão da redação, deverão submeter a mesma, juntamente com o guião, na plataforma de Gestão de Ensino.
5. Depois de recolhidas as cartas escritas pelos grupos de trabalho criados nas aulas, o professor procederá à correção da carta e incluirá sugestões de melhoria ao grupo, quer da carta, quer do guião de redação apresentado. Ainda, deverá elencar 3/4

¹⁰¹Como referido no ponto 1.2 - A importância do ensino da Escrita, vários autores como Barbeiro (1999; 2001; 2003), Osório, (2006) e Barbeiro & Pereira (2007) referem o momento da planificação como um dos momentos-chave do processo de redação.

estruturas de cada carta que apresentem erros, compilá-las sem identificar os grupos, e trazer esses erros para o momento síncrono seguinte. Numa fase subsequente, o professor solicita que cada grupo proceda às correções para que, depois do momento síncrono seguinte, possa facultar as produções de cada grupo aos demais colegas.

6. O momento síncrono seguinte inicia-se com a correção coletiva das estruturas coligidas pelo professor, convidando os alunos refletirem sobre o erro e ofereçam as suas sugestões de correção. Este momento também privilegia uma reflexão e revisão sobre o escrito, retomando ou revendo alguma estrutura ou parte da carta que possa não ter ficado clara. Ainda, será o momento ideal para os aprendentes colocarem questões que possam ter surgido fruto do retorno à sua produção textual prévia.
7. No momento assíncrono seguinte, os alunos terão disponível na Plataforma de Gestão de Ensino as produções realizadas por todos os grupos, uma tarefa individual final de redação de uma carta de reclamação a partir de um estímulo fornecido pelo professor (Anexo V) e ainda um novo guião de planificação. O estímulo será igual para todos os alunos, partindo, mais uma vez, da temática da poluição. Depois de realizada a tarefa, estes deverão submeter as cartas ao professor para que possa proceder à correção.
8. Por fim, depois do professor proceder à correção, e se entender ser necessário, poderá retomar a uma nova seção síncrona como reforço para revisão, esclarecimento e reforço da estrutura prototípica da carta de reclamação.

Em resumo, a presente sequência didática pretendeu oferecer estratégias de aprendizagem do modelo da carta de reclamação à luz do enquadramento do QECR (2001) no respeitante quer às características de um aprendente de B2, quer às competências que o mesmo deve adquirir no decorrente nível. Esta sequência foi realizada recorrendo ao Ensino de Língua Baseado em Tarefas como metodologia de construção dos exercícios, consistindo em tarefas pequenas, que pretendem culminar

numa tarefa geral de comunicação de uma situação que se pretende o mais autêntica possível. Para tal, procurou criar-se uma dinâmica motivadora, através do estímulo inicial (uma música), mas também dos materiais autênticos facultados, a fim de munir os aprendentes quer com conhecimentos lexicais, quer pragmáticos, quer ainda com conhecimentos sociais e culturais. A aplicação da sequência didática recorreu à Sala de Aula Invertida, onde os alunos puderam inverter o ciclo de aprendizagem, por forma a que as aulas, ainda que previstas para um ensino online, possam ser dinâmicas e colaborativas.

Denote-se por fim que, esta sequência não foi testada, sendo, como referido, originalmente criada para este trabalho. No entanto, foi elaborada considerando a fundamentação teórica em conjugação com a experiência laboral dos autores.

2.1.1 Unidades fraseológicas fixas: Nota breve

A competência comunicativa compreende várias componentes como a linguística, sociolinguística e pragmática. A aprendizagem destas várias componentes, realizada com recurso a métodos funcionais e comunicativos, permite que os aprendentes possam desenvolver formas de competência únicas, que se enquadram em diversos contextos de utilização. Desta forma, quando se trabalha vocabulário ou unidades fraseológicas em contexto prático de aplicação, está-se a desenvolver no aprendente a capacidade de inferência e o enquadramento das formas lexicais no uso e contexto real. Figueiredo & Figueiredo referem que

“Ensinar o léxico,[...] ao nível das unidades fraseológicas, implica proporcionar aos alunos recursos para compreender e expressar intenções e conotações implícitas no discurso,[...] desenvolver a capacidade comunicativa [...]. Mas também implica proporcionar recursos para ultrapassar as dificuldades de comunicação” (idem, 2010:158).

Ora, a primeira função do professor é exatamente ser um elemento facilitador do conhecimento. Assim, o ensino de uma unidade fraseologia fixa, adequada a uma situação comunicativa específica, ajuda o aprendente a tornar-se mais competente na sua produção. Através destas unidades fraseológicas fixas pretende-se ainda diminuir mal-

entendidos, não só linguísticos como também sociais e culturais e desenvolver a competência pragmática e discursiva na língua-alvo.

2.2 Planificação

Ordem	Momento	Atividade	Material	Objetivos
1º.	Síncrono	<ul style="list-style-type: none"> Audição de uma música. 	<ul style="list-style-type: none"> Música: Postal de Correios . Letra da música. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento do género epistolar
		<ul style="list-style-type: none"> Identificação de aspetos inerentes ao género epistolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Letra da música. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificação de: <ul style="list-style-type: none"> Carta: conversa na ausência; O género epistolar é ritualizado e prototípico; Sequências textuais semelhantes nos seu sub-géneros.
		<ul style="list-style-type: none"> Leitura de materiais referentes à carta de reclamação. Leitura de materiais autênticos referentes à temática da Poluição. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento informativo com a estrutura prototípica da carta de reclamação. Estruturas fixas referentes a várias partes da carta. Explicação das Estruturas Argumentativas. Material de apoio: <ul style="list-style-type: none"> Lista de conectores argumentativos; 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento e aprendizagem do sub-género carta de reclamação e suas partes constituintes. Aprendizagem de algumas estruturas fixas inerentes às

Ordem	Momento	Atividade	Material	Objetivos
2º.	Assíncrono	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades de verificação: <ul style="list-style-type: none"> - Enumeração de estruturas prototípicas; - Listagem de palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/elencar • https://observador.pt/2022/06/28/cerca-de-10-dos-cancros-da-europa-estao-ligados-a-poluicao/ • https://observador.pt/2020/04/12/poluicao-do-ar-em-portugal-provoca-em-media-seis-mil-mortos-por-ano/ • https://expresso.pt/multimedia/minuto-consumidor/2022-03-27-Video.-Minuto-Consumidor-quando-o-ruido-interfere-no-teletrabalho.-O-que-fazer--181d1b8e • https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2020-02-08-ate-que-ponto-somos-vitimas-do-barulho/ • https://visao.sapo.pt/podcasts/2021-02-02-se-as-pessoas-sentirem-a-beleza-da-natureza-cuidam-dela/ • https://multimedia.expresso.pt/059_alteracoes_climaticas/ • https://expresso.pt/multimedia/economia-dia-a-dia/2022-06-23-Economia-dia-a-dia.-A-economia-azul-71475fb8 	<p>diferentes partes da carta de reclamação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento e prática de estruturas argumentativas. • Conhecimento sobre a temática da poluição nas suas diferentes vertentes. • Aquisição de vocabulário referente à temática da poluição. • Consideração sobre problemas advindos da poluição.
	<ul style="list-style-type: none"> • Listagem de problemas resultantes da poluição. • Redação de partes da carta de reclamação. 			<ul style="list-style-type: none"> • Recuperação de vocabulário referente à temática poluição. • Início de redação de algumas partes constituintes da carta de

Ordem	Momento	Atividade	Material	Objetivos
3°	Síncrono	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho de grupo: <ul style="list-style-type: none"> Redação de situação inicial da problemática da carta. Enumeração de argumentos para suportar o problema inicial. Breve apresentação oral da situação inicial pelos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento informativo com a estrutura prototípica da carta de reclamação (se necessário) Listagem, realizada em cooperação com os alunos no momento síncrono, de problemas associados à poluição. 	reclamação. <ul style="list-style-type: none"> Reflexão inicial sobre argumentos que poderão ser inscritos e desenvolvidos na carta de reclamação.
4°	Assíncrono	<ul style="list-style-type: none"> Preenchimento de um guião de orientação para redação. Redação da carta de reclamação pelos aprendentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Guião de planificação para a redação da carta de reclamação. Carta de reclamação 	<ul style="list-style-type: none"> Planificação da escrita. Redação em grupo da carta de reclamação completa.
5°	Assíncrono	<ul style="list-style-type: none"> Correção das cartas de reclamação dos grupos. Recolha de erros significativos encontrados. 	<ul style="list-style-type: none"> Cartas produzidas pelos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem através do erro (posterior uso em aula).
		<ul style="list-style-type: none"> Correção coletiva dos erros. Resposta a questões. 	<ul style="list-style-type: none"> Lista de erros recolhida pelo Professor, tendo por base as produções dos aprendentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Consciência metalinguística do seu trabalho ao nível:

Ordem	Momento	Atividade	Material	Objetivos
6º.	Síncrono	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de conhecimentos (se necessário). 		<ul style="list-style-type: none"> - Estrutural; - Gramatical; - Argumentativo.
7º.	Assíncrono	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de um guia de orientação para redação. • Redação da carta de reclamação pelos aprendentes com base em estímulo facultado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo para a produção final da carta de reclamação. • Guia de planificação para a redação da carta de reclamação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação da escrita. • Redação individual da carta de reclamação completa.
8º. *	Síncrono	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço para colmatar eventuais dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas de reclamação produzidas pelos alunos. • Listagem de erros mais significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão e reforço dos conhecimentos. • Esclarecimento de dúvidas.
* Nota breve: O ponto 8, tal como descrito na planificação, será realizado se o professor entender necessário.				

Considerações Finais

Atualmente, a certificação é um objetivo cada vez mais presente no plano de estudo de um aprendente de Português Língua Estrangeira, somando este documento ao seu (possível) certificado académico. Os números de participantes apresentados pelo CAPLE demonstra um aumento de examinandos de ano para ano, quer nos níveis mais baixos, para obtenção da nacionalidade portuguesa, quer nos níveis intermédios altos e altos, para frequência de pós-graduações em Portugal ou, ainda, certificação da competência na Língua Portuguesa (provavelmente por razões laborais).

Esta procura, ainda que motivada por diferentes aspetos, demonstra que existe uma necessidade de preparação específica para este contexto: a certificação de Português Língua Estrangeira. Esse exigência foi sentida pela autora do presente projeto na sua prática laboral durante o ensino de PLE numa universidade chinesa. Enfrentando a circunstância de preparar aprendentes para a realização do Exame DIPLE do CAPLE, foi essencial realizar uma revisão bibliográfica quer sobre B2 (nível de avaliação em causa), de acordo com o QECR (2001) e o *Companion Volume* (2018), quer sobre a estrutura do exame e exercícios específicos circunscritos a cada componente.

Considerando que o nível em causa preconiza a verificação de uma capacidade de argumentação nos examinandos, algo que não se verificava até então, do A1 ao B1, contemplou-se o ensino da redação de uma carta de reclamação como foco de investigação. Este subgénero epistolar apresenta na sua constituição estruturas argumentativas que são um exemplo, por excelência, das competências a serem adquiridas. Esta escolha justifica-se igualmente pelo facto de ser um subgénero que é recorrente nas provas de exame, o que, além de atestado por quem realizou o DIPLE, é suportado pelos documentos orientadores e materiais de preparação para o nível em causa.

Ponderado o objeto de estudo, procedeu-se à apreciação sobre a melhor prática na aplicação dos conteúdos. Um fator relevante para a autora foi recorrer a metodologias que contemplassem o aprendente de PLE e o seu percurso de aprendizagem como o seu objetivo, o que levou à eleição do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas para desenho de uma unidade didática e à Sala de Aula Invertida para aplicação da mesma. Ambas as metodologias são motivadoras, dinâmicas, interativas, permitindo individualização da

aprendizagem, o que vai diretamente ao encontro do foco no aprendente que era o pretendido nesta investigação. Além disso, contemplou-se o ensino *online*, por ser um veículo de disseminação do conhecimento que não conhece fronteiras e que pode chegar a todos os aprendentes, independentemente de onde estejam localizados, devendo apenas estar munidos de um equipamento tecnológico que permita aceder à internet, e, conseqüentemente, uma boa ligação. Esta escolha está em sintonia, de resto, com o modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta que, durante o curso de mestrado, nos comprovou as potencialidades e virtualidades do ensino online e da aprendizagem em ambientes de e-learning.

Aquando da recensão bibliográfica, percebeu-se que existia uma grande carência de materiais direcionados especificamente para a preparação para a certificação, motivo que originou esta investigação. Assim, na sua génese, o presente projeto teve por objetivo realizar a recensão sobre o perfil de proficiência do aprendente de B2 e delimitar e descrever as suas competências escritas. Também se compreendeu necessário delimitar as tipologias textuais mais comuns para, posteriormente, se poder aprofundar e selecionar uma, a carta de reclamação, como objeto de estudo.

A adicionar, respondendo à imperatividade de prover um enquadramento, recensearam-se as metodologias do ELBT e da SAI, elencando ainda as suas vantagens para este contexto específico. Por fim, como objetivo final, procedeu-se ao desenho e apresentação de uma sequência didática para ensino de um género que comprovadamente surge, de forma recorrente, no exame DIPLE.

Os objetivos iniciais propostos foram atingidos, observando-se, desde o projeto inicial à consecução da investigação, uma delimitação gradualmente mais específica, confluindo na aplicação prática da aprendizagem de um dos géneros contemplados no exame DIPLE, e seu subgénero respetivo, a carta de reclamação. No *terminus* do presente trabalho, apresenta-se uma sequência didática original, criada a partir da recensão bibliográfica efetuada, e adaptada ao nível destacado e às especificidades dos aprendentes de PLE, nomeadamente, os aprendentes chineses.

Há, no entanto, vários caminhos a serem percorridos. A presente investigação contemplou um subgénero específico, mas não é o único a ser contemplado no exame DIPLE, pelo que, futuras investigações poderão oferecer estudos sobre outros géneros textuais, ensaiando desenvolver um conjunto mais alargado de outras competências da oralidade e

da escrita. Ainda, esta investigação poderá ser enriquecida com mais exercícios de consolidação da estrutura da carta de reclamação, e possível adaptação a um contexto de ensino presencial ou híbrido. Por fim, existem outras três competências inexploradas neste projeto que poderão suscitar caminhos para novas pesquisas.

Em suma, através da investigação realizada, pretendeu-se a aquisição de competências que colmassem as carências verificadas e assinaladas e, eventualmente, que configurassem um modesto contributo para o desenvolvimento da área da produção de materiais vocacionados para o fim específico da certificação em língua portuguesa.

Documentos Orientadores

- ALTE (N. d.). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Writing Tasks: Pilot Sample* <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045a0cf> Consultado a 27 de junho de 2021.
- ALTE (1994). *Code of Practice*. Versão em Português: Código de Conduta 1994. https://www.alte.org/resources/Documents/Tradu%C3%A7%C3%A3o_CAPLE2020_Code_of_Practice_ALTE_FINAL.pdf Consultado a 25 de Julho de 2021.
- ALTE (2020). The History of ALTE. *The Association of Language Testers in Europe: The first 30 years*. Acessível em: [https://pt.alte.org/resources/Documents/ALTE%20History%20Book%20-%20Composite%20Book%20Web%20Edition\(Final\).pdf](https://pt.alte.org/resources/Documents/ALTE%20History%20Book%20-%20Composite%20Book%20Web%20Edition(Final).pdf). Consultado a 25 de Julho de 2021.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Direção de Serviços de Língua e Cultura.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Conselho de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Conselho da Europa. (n.d.). *Historical overview of the development of the CEFR* (n.d.). Acessível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>. Consultado em 27 de Setembro, 2020.
- Decreto-Lei n.º 43/2013 de 1 de abril do Ministério da Educação*. Diário da República: 1ª série, No 63 (2013). Acedido a 28 de julho de 2020. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/dl_43_2013_1_abril.pdf.

Referências Bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes* 4ª. éd. Paris: Éditions Nathan, 2001.
- Adam, J.-M. (2001a). En finir avec les types de textes. In Ballabriga, Michel (Org.) *Analyse des discours. Types et genres. Communication et interprétation*. Toulouse: EUS, pp. 25-43.
- Adam, J.-M. (2001b). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?. *Langages* 141, pp. 10-27.
- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours* 2.e éd. Paris: Éditions Nathan, 2008.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum arena*, 1, 61-80.
- Ançã, Mª Helena (1999). "Português - da Língua Materna à língua Segunda: conceitos e pressupostos" in *Noesis*, n.º 51, pp. 14/16.
- Alexandre, N. (2021). A Certificação de PLE em Portugal: o CAPLE-ULisboa. In S. Teixeira de Faria, F. Marques; Mª Colom Jiménez & O. Copertino Duarte (eds.). *500 ANOS DA*

- CIRCUM-NAVEGAÇÃO DO MUNDO: Pesquisas em Linguística, Literatura e Cultura dos Países de Língua Portuguesa*. Pp. 245-257, Madrid: APLEPES Ediciones.
- André, C. A. (2021). Ensino do Português na China: Um Breve Balanço. 35-44. In Zhang, Y., Augusto, S., & Castelo, A. (2021). *Produção de materiais didáticos para o ensino de PLE no contexto da China e Ásia-Pacífico*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Bai, L. M. (2010). Human capital or humane talent? Rethinking the nature of education in China from a comparative historical perspective. *Frontiers of Education in China*, 5 (1), 104-129. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11516-010-0008-z>.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 64-76.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2007). Aprendizagem da ortografia. *Coleção práticas educativas*. Edições Asa.
- Barbeiro, L. (2009). "Os Desafios da Ortografia para os Alunos de Português Língua Não Materna". *Cadernos do ECB* (2): 61-71.
- Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras De Hoje*, 54(2), 221-230. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>, consultado a 23 de Julho de 2021.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, M. F. M. (2012). A emergência de novos gêneros textuais na era digital. *Revista e-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, 3(1B), 148-171.
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L.F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: DGIDC.
- Bento, M., Silva, B., Osório, A., Lencastre, J. A., & Brites, M. (2017). Trazer vida à sala de aula: utilização inovadoras dispositivos móveis no processo educativo. In Maria João Gomes, António José Osório, & Luís Valente (orgs.), *Proceedings of the X International Conference on ICT in Education - Challenges 2017*, (pp. 459-472). Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência TIC. ISBN 978-989-97374-5-7. <https://hdl.handle.net/1822/47064>.
- Bergmann, J. & Aaron S. (2012). "Flip your classroom: Reach every student in every class every day". *International Society for Technology in Education*. pbk.) <http://ilib.imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf>.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipped learning: maximizing face time. *Training Development*, 68(2), 28-31.
- Bizarro, R. (2001). "Escrever em F.L.E.: Um acto premeditado com futuro". *Revista de Letras* 6, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Vila Real, vol. 12, no1, pp. 283-292. https://www.utad.pt/cel/wp-content/uploads/sites/7/2018/03/ANAI5-6_reduze2.pdf (Consultado a 30 de Abril de 2022).
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Bygate, M.; Samuda, V. (2009). Create pressure in task pedagogy. Em: A. Machev & C. Polio (Eds). *Multiple Perspectives on Interaction*, pp. 90-116. Nova Iorque: Routledge.
- Carvalho, Â. C. F. (2014). *Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto (Portugal)).
- Carvalho J. B., Silva, A. & Pimenta, J. (2008). Uso da Escrita em Diferentes Disciplinas Escolares: Construção ou Reprodução de Conhecimento? In L. Barbeiro & J. B. Carvalho (orgs.) *Actividades de escrita e aprendizagem* (pp.21-31). Leiria: ESEIPL e CIEU-UM. (CD-ROM).
- Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: da teoria à prática*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Casteleiro, J. M., Meira, A., & Pascoal, J. (1988). *Nível limiar: para o ensino, aprendizagem do português como língua segunda, língua estrangeira*. Council of Europe.
- Christiano, C. C. (2017). *A prática do ensino do Português como língua estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Coutinho, M. A. (2005). Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica*, 19(1), 73-88.
- de Figueiredo, E. B., & Figueiredo, O. M. (2010). Unidades fraseológicas no ensino de PLE. Perspectiva intercultural. *Limite. Revista de estudos portugueses y de la lusofonia*, 4, 155-166.
- Dell'Isola, R. L. P. (2014). O gênero textual "carta do leitor" no exame Celpe-Bras. In In: Dell'Isola, R. L. P. (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editores, p. 151-165.
- Dell'Isola, R. (2019). Os exames oficiais de proficiência em português do Brasil e de Portugal. *Em Aberto*, 32(104).
- Dias, H. B. (2008). *Português Europeu Língua Não Materna a Distância: (Per)curso de iniciação baseados em tarefas* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Dias, H. B. (2009). Comunicação e cognição no ensino de línguas a distância: das tecnologias multimédia à criação de ambientes de aprendizagem. In *Congresso sobre Comunicação, Cognição e Media*, 1, Braga. "Congresso ...[Em linha] : actas". Organizado por A. S. Silva [et al.]. Braga: Aletheia, 2010. ISBN 978-972-697-194-8. Vol. 1, p. 1-15.
- Dias, H. B. & Bidarra, J. (2010). Inovar a aprendizagem online do português L2 [Em linha]: novos media digitais e o desenvolvimento de tarefas. In *Jornadas TicLínguas*, 1, Braga, - "Primeiras Jornadas TicLínguas". Braga: [s.n.], 2010, p. 1-11.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language and Teaching*. Oxford: Oxford. University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>.
- Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 205–209. doi:10.1016/j.sbspro.2015.10.006.
- Fäcke, C. (2021). Foreign Language Didactics and Foreign Language Education since 1945. *European Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 1–19. doi:10.1515/eujal-2020-0029.

- Ferreira, T. & Soares, L. (2021). "Inverter a sala de aula no Ensino a Distância de Português Língua Estrangeira". *Linguística e Estudos Culturais: Interseções no Ensino de Português como Língua Estrangeira*, 26 de Março de 2021, Columbia University, Nova Iorque. Apresentação de Conferência.
- Festas, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de texto. *Psicológica*, 30, 173-175
- Feytor Pinto, P. (2015). Política portuguesa de ensino de português no estrangeiro. *Revista SIGLE*, (8). <http://hdl.handle.net/10400.26/9870>.
- Fielden Burns, L. V., Rico, M., & Naranjo, M. J. (2020). Aula invertida (flipped classroom): fazê-la funcionar com alunos de línguas estrangeiras. *Diacrítica*, 34(1), 336–354. <https://doi.org/10.21814/diacritica.286> .
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32, 365-87.
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, vol. 1, 1992, p. 223-251.
- Furtoso, V. B., & Gomes, M. J. (2011). Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online: o potencial dos serviços de podcasting. In *Aprender ao longo da vida: contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação: Actas do 2o Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao longo da vida Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 1035-1052). Braga: Centro Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Glowa, L. and Goodell, J. (2016). *Student-Centered Learning: Functional Requirements for Integrated Systems to Optimize Learning* Vienna, VA.: International Association for K-12 Online Learning (iNACOL).
- González-Lloret, M. & Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT. Em M. González-Lloret, & L. Ortega, *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-22.
- Gramacho, C., Madeira, A., Martins, C., Alexandre, N., Pinto, J., & Correia, S. (2019). POR Nível: Construção e validação de um teste de colocação para o Português Língua Estrangeira – resultados de um estudo-piloto. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, (5), 172-189. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln5ano2019a13>.
- Grosso, M. J. (2007). *O discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Grosso, M. J., Soares, A., De Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro Documento Orientador*. Ministério da Educação & DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf. Acedido em 17 de Março de 2022.
- Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2009). *O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento*. Lisboa. DGIDC.
- Grosso, M. J., & Godinho, A. P. C. (2014). *O português na China: ensino e investigação*. Lisboa: Lidel.
- Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2009). *O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento*. Lisboa. DGIDC.

- Gundem, B. B. (2000). Understanding European didactics. *Routledge International Companion to Education*, 235-262. Routledge; Londres.
- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?), *Pedagogy, Culture and Society*, 7:1, 135-152, DOI: 10.1080/14681369900200048.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42 (5), 62–66. <http://www.jstor.org/stable/43631584> .
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions, *Journal of Curriculum Studies*, 28, pp. 3–12.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). *Manual de Apoio à Aprendizagem Flexível durante a Interrupção do Ensino Regular: A Experiência Chinesa na Manutenção da Aprendizagem durante o Surto de COVID-19*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Jatobá, J. R. (2020). *Política e Planejamento Linguístico na China: Promoção e Ensino da Língua Portuguesa* (Dissertação de Doutorado, Universidade de Macau (China)).
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction, *Journal of Curriculum Studies*, 27, pp. 13–30.
- King, A. (1993). "From sage on the stage to guide on the side." *College teaching* 41.1, 30-35.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition:(E) merging strategies for second/ foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28(1), 27-48.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.
- Leal, T. F. (2004). *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8282> (consultado a 8 de julho de 2022).
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3, 1-11.
- Li, C. (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*, 1, 35-42, Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, Q. X. (2021). Sala de Aula Invertida: Uma Experiência no Ensino e Aprendizagem de PLE. In Y. F. Zhang & C. C. Christiano (Coord.), *Atas do 5º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 109-111). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Lima, J. P. (2006). *Pragmática Linguística*. Coleção "O essencial sobre Língua Portuguesa". Lisboa: Editorial Caminho.
- Lin, P. (2011). English language ideologies in the Chinese foreign language education policies: a world-system perspective. *Language Policy*, 10(3), 245-263. doi:<https://doi.org/10.1007/s10993-011-9205-8> .
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190. doi:10.1017/S0261444806003557.

- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645-655.
- Liu, G. (2017). *Estratégias utilizadas por aprendentes de português língua estrangeira: estudantes universitários falantes de língua materna chinesa* (Doctoral dissertation, Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa).
- Lo, C.K. & Hew, K.F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12 (4). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>.
- Lopes, A. C. M. (1997). A argumentação: uma área de investigação pluridisciplinar. *Revista Portuguesa de Filologia vol. XXI*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade Coimbra, pp. 157-175.
- Machado, O. D. F. S. S. (2020). *Do segredo à revelação: subsídios para o estudo retórico-discursivo do epistolário inédito de Natália Correia*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: [s.n.], 241 p. <http://hdl.handle.net/10400.2/10051>.
- Mainueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.
- Mao, L. M. & Min, Y. (2004). Foreign Language Education in PRC: A Brief Overview. In M. L. Zhou & H. k. Sun (Eds.), *Language policy in the People's Republic of China: Theory and practice since 1949* (Vol. 4). USA: Kluwer.
- Marcondes, D. (2004). Filosofia, linguagem e comunicação. In *Filosofia, linguagem e comunicação*, 4a ed. São Paulo, Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*, 2, 19-36.
- Melo, C. D. (1999). *Cartas à redação: uma abordagem discursiva* (Doctoral dissertation, Tese de Doutorado, UNICAMP). <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1999.175730> (consultado em 8 de julho de 2022).
- Marquesi, S. C., Elias, V. M., & Cabral, A. L. T. (2017). Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. *Linguística Textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 13-32.
- Mendes, A., Antunes, S., Alexandre, N., Avelar, A., Castelo, A., Duarte, I., Freitas, M. J., Gonçalves, A., Pascoal, J., Pinto, J., & Janssen, M. (2020). Apresentação do Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda–COPLE2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (1). DOI: <https://doi.org/10.21747/2183-9077/rapla5>.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Paris: Hatier.
- North, B., Figueras, N., Takala, S., Van Avermaet, P., & Verhelst, N. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge university press.
- Oliveira, E., Santos, E., & Morgado, L. (2020). Flipped Classroom no APP EDMODO: uma pesquisa-formação na cibercultura. *Processos Formativos e Aprendizagens na Cibercultura: experiências com dispositivos móveis*, 156-183.

- Osório, P. (2006). Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, 10 (1 e 2). <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/download/25239/14264> consultado a 23 de Julho de 2021.
- Ota, M., Júnior, C., & Barros, D. (2017). Estilos de aprendizagem em ambientes virtuais: cenários de investigação na educação superior. *Educação, Formação & Tecnologias* - ISSN 1646-933X, 10(1), 47-58. Acesso em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/586>.
- Paredes Silva, V. D. (1997a). Variações tipológicas no gênero textual carta. In. KOCH, I. V; BARROS, KSM de. *Tópicos em linguística de texto e análise da conversação*, 118-124.
- Paredes Silva, V. L. (1997b). Forma e função nos gêneros de discurso. *ALFA: Revista De Linguística*, 41(1). Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4033>.
- Pascoal, J. L., & Oliveira, T. B. (2012). *Exames de Português: B2; preparação e modelos; [utilizador independente nível vantagem]*. Editora Lidel.
- Pascoal, J. L., & Oliveira, T. I. P. B. (2013). *Exames de português CAPLE-UL: CIPLE, DEPLE, DIPLE*. Editorial Lidel.
- Pécora, A. (1999). *Problemas de Redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Pereira, Á., & Gonçalves, C. (2015). Arte d'escrita: aprendizagem da escrita em contexto multilingue. *Saber & Educar*, (20), 108-117.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques* 62, pp. 86-125.
- Pinhão, T. P. P. A. (2015). *Gêneros Textuais e Práticas de Sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho (Portugal)).
- Pinho, M. (2012). Reflexão sobre «A face, o aprendente chinês de português e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem». In W. H. Choi & H. L. Zhao (Coord.), *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 131-150). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Pires, L. T. A. (2014). *O e-learning como instrumento de expansão do ensino do português língua estrangeira na China*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Lisboa : [s.n.]. 135 p. <http://hdl.handle.net/10400.2/3756>.
- Pissarra, R. A. (2014). "O Ensino do Português na China: Relato de uma Experiência." Grosso, M. J. & A. P. C. Godinho. *O Português na China: Ensino e Investigação*. Lisboa: LIDEL. 210-216.
- Rocha, A. C. (2017). Sala de aula invertida: infográfico. *REAeduca. Revista de educação para o século XXI*. <http://hdl.handle.net/10400.2/6521>.
- Ross, H. (1992). Foreign language education as a barometer of modernization. In R. Hayhoe (Ed.), *Education and modernization: The Chinese experience* (Vol. 11, pp. 239-254). Oxford, England; New York: Pergamon Press.
- Sardinha, L., Almeida, A. M. P., & Barbas, M. P. (2017). O Espaço Físico Multidisciplinar e Multidimensional da Nova Sala de Aula Inclusiva: Resultados de um Web Survey aos Future Classroom Learning Labs. Em *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds*. Braga, Universidade do Minho.
- Saville-Troike, M. (2006). Introducing Second Language Acquisition. In *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-6.

- Seara, I. R. (2006). *Da epístola à mensagem electrónica: metamorfoses das rotinas verbais*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade Aberta (Portugal)), 19-36. <http://hdl.handle.net/10400.2/2411>.
- Seara, I. R. (2007). Mekie? É de+ pa mim qd as xs tcl cm o ppl! Para o estudo das interacções electrónicas síncronas: uma tensão entre omnipresença e abandono. *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 593-609.
- Seara, I. (2008). A palavra nómada: contributos para o estudo do género epistolar. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*. Revista do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), 121-144.
- Seara, I. (2011). Reclamar é argumentar ou injuriar? Transgressões linguístico-discursivas na carta de reclamação. In K. Saito, J. Hoffinagel, R. Alencar, B. Marcuschi, & K. F. E. M. Aguiar (Eds.), *Anais do III Colóquio da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso - Discurso e práticas sociais. Um tributo a Luiz Antonio Marcuschi* (pp. 1713-1730). Universidade Federal de Pernambuco.
- Silva, L. N., & Leal, T. F. (2007). *Caracterizando o género carta de reclamação.*, disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf. (consultado em 8 de julho de 2022).
- Silva, P. N. (2010a). *Manual de Introdução aos Estudos Linguísticos*. Edições Almedina.
- Silva, P. N. D. (2010b). Reflexões sobre o tempo e o aspecto em diferentes tipos sequenciais e em diferentes géneros discursivos. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 5, 369-394.
- Silva, P. N. D. (2012). *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. CELGA/Livraria Almedina.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2004). *Instructional design*. John Wiley & Sons.
- Song, S. (2020). An Innovative Application of Task-based Language Teaching Based on Flipped Classroom Concept. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 2020, 4 (1). DOI: 10.23977/aetp.2020.41016 https://www.clausiuspress.com/assets/default/article/2020/09/11/article_1599877381.pdf.
- Southern, R. W. (1997) *Scholastic Humanism and the Unification of Europe*, Vol. 1. Oxford: Blackwell.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP. p.16.
- Sweller J. (2021). Instructional Design. In: Shackelford T.K., Weekes-Shackelford V.A. (eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_2438.
- Tavares, A. P., & Grosso, M. J. (2008). *Ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira: manuais de iniciação*. Lidel.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument. Updated edition*. Cambridge university press.
- Trevelin, A. T. C., Pereira, M. A. A., & de Oliveira Neto, J. D. (2013). A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. *Revista de estilos de aprendizagem*, 12 (12), 137-150.

- Uljen, M. (1997). *School Didactics And Learning: A School Didactic Model Framing An Analysis Of Pedagogical Implications Of learning theory* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203304778> .
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*, 79-97. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645> .
- Van Avermaet P., Kuijper H. & Saville N. (2004). A Code of Practice and Quality Management System for International Language Examinations, *Language Assessment Quarterly*, Routledge. 1:2-3, 137-150 DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2004.9671781>.
- VanPatten, B. & Williams, J. (2015). *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Nova Iorque: Routledge.
- Vogelsang, K., Droit, A., & Liere-Netheler, K. (2019). Designing a flipped classroom course—a process model. *Enterprise Modelling and Information Systems Architectures (EMISAJ)*, 14, 4-1. <https://doi.org/10.18417/emisa.14.4> .
- Wang, J. M. (2014). A urgência da criação de uma licenciatura em português nas universidades chinesas no contexto de estudo das línguas estrangeiras pouco utilizadas. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O português na China: ensino e investigação* (pp. 88 - 98). Lisboa: Lidel.
- Wang, S., & Liu, C. (2018). Task-based flipped classroom in Chinese college EFL teaching: An empirical study in oral English course. *International Journal of Contemporary Education*, 1 (1), 12-18. <https://doi.org/10.11114/ijce.v1i1.3086>.
- Wilson, V. (2009). Cartas de reclamação: um gênero de discurso expressivo. *Anais da V CNL*. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ11_01.htm (consultado em 8 de julho de 2022).
- Yan, Q. R (2019). O Desenvolvimento do Ensino de Português na China: História, Situação Atual e Novas Tendências. In Yan, Q. R. & Albuquerque, F. D. (Eds.). (2019). *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas*. Natal, RN: EDUFRRN.
- Ye, Z. L. (2014). Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O português na China: ensino e investigação* (pp. 42-45). Lisboa: Lidel.
- Young, A. (2011). *Teaching Writing Across the Curriculum*, Fourth Edition. The WAC.
- Yu, F.-Y., & Yu, H.-J. (2002). Incorporating E-mail into the Learning Process: Its Impact on Student Academic Achievement and Attitudes. *Computers & Education*, 38, 117-126.
- Zhang, X. M. & Xu, C. F. (2007). The late Qing dynasty diplomatic transformation: analysis from an ideational perspective. *The Chinese Journal of International Politics*, 1(3), 405-445. doi:<https://doi.org/10.1093/cjip/pom004> .
- Zimbrão, S. D. B. B. (2016). *O tom confessional e autobiográfico na epistolografia de Machado de Assis* (Dissertação de Mestrado). <http://hdl.handle.net/10400.2/6603>.

Anexos

Anexo I

A carta de reclamação

- Situações de uso
- Estrutura prototípica da carta
- Estruturas argumentativas

A Carta de Reclamação

Situações de uso

Estrutura prototípica da carta

Estruturas argumentativas



Porque escrevemos uma carta de reclamação?

- Para demonstrar descontentamento, insatisfação sobre uma situação;
- Para demonstrar opinião contrária da qual estamos a reclamar;
- Reportar uma situação de injustiça;
- Para defender algum direito que nos foi / vai ser retirado;
- ...



Estrutura da Carta de Reclamação

- 1 - Local e data;
- 2 - Saudação inicial incluindo a identificação dos destinatários (idealmente formal);
- 3 - Descrição do acontecimento que originou a reclamação (usam-se estratégias descritivas e/ou narrativas).
- 4 - Apresentação da reclamação (usam-se estratégias argumentativas).
- 5 - Justificação da reclamação com argumentos apresentados por si e apoiados por outros.
- 6 - Descrição das consequências negativa.
- 7 - Ameaça, protesto, discurso emotivo de demonstração de insatisfação.
- 8 - Apresentação de soluções alternativas e pedido de reparação / compensação.
- 9 - Fórmula de despedida.
- 10 - Assinatura

1 Lisboa, 01 de janeiro de 2020

2 "Exmos. Senhores" ...

3 Venho por este meio apresentar uma reclamação relativa a... Comprei na vossa loja... / Fui informado de que a vossa instituição pretende...

4 Assim, pretendo apresentar uma reclamação porque... / No seguimento, e estando em desacordo, apresento o meu protesto... / Estando em desacordo, gostaria de apresentar uma queixa...

5 De acordo com... / Também (outrem) sente o mesmo desagrado pelo que... Este descontentamento é partilhado por...

6 Esta situação causou grande constrangimento porque... / Tem-se verificado um crescente número de ... (descrever situações negativas).

7 Esta situação é inaceitável, pois... / É com grande desilusão que... / Se não for resolvido, serei forçado a...

8 Deste modo, sugiro que... medidas. / Como possível solução, poderão... / Face ao sucedido, venho requerer... / Como forma de ser compensado pelos danos causados ... Pretendo que me compensem...

9 Sem mais de momento, e aguardando uma pronta resposta, despeço-me com os melhores cumprimentos. / Esperando pela vossa rápida resposta, despeço-me. / Atentamente.

10 Identificação do lesado

As Estruturas Argumentativas

O que são?

- São partes dentro do texto.
- São feitas para apresentar motivos e provas para uma ideia / opinião.
- Ou, são feitas para contestar / contradizer as ideias e opiniões de outrem.
- São constituídas por:
 1. Um dado/informação inicial;
 2. Uma informação extra que confirma a informação inicial;
 3. (opcional) Uma informação adicional que confirma/suporta a informação no n.º 2.;
 4. (opcional) uma restrição (que pode criar uma situação de exceção);
 5. Uma conclusão.

As Estruturas Argumentativas

Exemplo:

1 – Dados, informação inicial	• A Ana saiu do trabalho às 16h.
2 – Informação extra	• Normalmente, o horário de saída do trabalho é às 18h.
3 – Informação de confirmação/apoio	• Segundo a política laboral da empresa
4 – Uma restrição / Pode ser uma exceção	• A menos que a Ana tenha isenção de horário
5 - Conclusão	• A Ana saiu mais cedo

As Estruturas Argumentativas

Exercício:



Segundo o exemplo apresentado, crie uma estrutura argumentativa sobre um tópico à sua escolha:

1 – Dados, informação inicial	•
2 – Informação extra	•
3 – Informação de confirmação/apoio	•
4 – Uma restrição / Pode ser uma exceção	•
5 - Conclusão	•

Anexo II
Unidades fraseológicas

Unidades fraseológicas

- Além das unidades fraseológicas apresentadas na estrutura da carta, apresenta-se uma lista mais extensa de fórmulas para a saudação inicial e a despedida. As formulas de saudação devem ser adaptadas ao destinatário de cada situação, sendo que todas estão em registo formal:

Fórmulas de Saudação

- Exmo. Senhor/a..... (Presidente da Câmara Municipal)
- Estimado Sr./Sra. (Presidente da Câmara Municipal)
- Senhor/a (Presidente da Câmara Municipal)
- Senhor/a + o cargo profissional (Senhor + Presidente da Câmara Municipal)
- Excelentíssimo/a Senhor/a +. Cargo profissional (Exmo. Senhor Presidente da Câmara Municipal)
- Caro/a Senhor/a + cargo profissional
+ nome

Fórmulas de Despedida

- Cordiais saudações
- Respeitoso cumprimentos
- Atentamente, de V. Ex^a
- Respeitosamente
- Com os melhores cumprimentos
- Com a mais elevada estima
- Com os nosso melhores cumprimentos
- Apresento a V. Ex^a os meus mais respeitosos cumprimentos
- Sem outro assunto, por agora, subscrevo-me/ subscrevemo-nos com muita estima
- Muito atenciosamente
-

Anexo III
Conectores argumentativos

Conectores argumentativos

Exemplos de alguns conectores argumentativos:

para reiterar, reafirmar	retomando a questão, penso que, a meu ver, creio que, estou certo, em nosso entender
para concordar, provar, exprimir certeza	efetivamente, com efeito
para refutar, manifestar oposição, restringir ideias	no entanto, mas, todavia, contudo, porém, apesar de, em sentido contrário, refutando, pelo contrário, ao contrário, por outro lado, com a ressalva de
para exemplificar	por exemplo, como se pode ver, assim, tome-se como exemplo, é o caso de, é o que acontece com
para explicitar	significa isto que, explicitando melhor, não se pretende com isto, quer isto dizer, a saber, isto é, por outras palavras
para concluir	finalmente, enfim, em conclusão, concluindo, para terminar, em suma, por conseguinte, por consequência
para estabelecer conexões de tempo	então, após, depois, antes, anteriormente, em seguida, seguidamente, quando, até que, a princípio, por fim
para referenciar espaço	aqui, ali, lá, acolá, além, naquele lugar, o lugar onde, ao lado de, à esquerda, à direita, ao centro, no meio, mais adiante
para indicar ordem	em primeiro lugar, primeiramente, em segundo lugar, seguidamente, em seguida, começando por, antes de mais, por último, por fim
para estabelecer conexões de causa	porque, visto que, dado que, uma vez que

para estabelecer conexões de consequência	de tal modo que, de forma que, tanto que, e por isso
para expressar condição, hipótese	se, a menos que, a não ser que, desde que, supondo que, se por hipótese, admitindo que, excepto se, se por acaso
para estabelecer conexões de fim	para que, para, com o fim de, a fim de que, com o intuito de
para estabelecer relações aditivas	e, ora, e também, e ainda
para estabelecer relações disjuntivas	ou, ou então, seja...seja, quer...quer
para expressar semelhança, comparação	do mesmo modo, tal como, pelo mesmo motivo, pela mesma razão, igualmente, assim como

Anexo IV
Guião de planificação para a carta de reclamação

Guião de planificação para a carta de reclamação



Na realização de um texto, a planificação do que se vai escrever é fundamental. Antes de iniciar a redação da sua carta, preencha as seguintes informações por tópicos ou frases curtas. Veja também o documento referente aos exemplos de frases incluídos na estrutura da carta e o documento relativo aos conectores discursivos.

Tema (sobre o que vou falar):	
Palavras-Chave:	
Assunto (como posso explicar brevemente a minha intenção);	
Destinatário(s):	
Saudação inicial (formal):	
Origem / Motivo da reclamação (o que aconteceu?):	
Reclamação: (O que reclama?)	
Enumeração de justificações a favor da reclamação:	
Há outras pessoas que estão de acordo com a sua reclamação? Quem? Porquê?	
Opcional - Demonstre que está insatisfeito:	
Sugestões para resolver o problema:	
Se o problema não for resolvido, como pode ser compensado?	
Fórmula de despedida:	

Anexo V
Estímulo para produção final

