

# **Berta Cristina Fernandes Moreira**

## **O microconto no desenvolvimento da produção escrita no nível A2 em PLE**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Maria de Fátima da Costa Outeirinho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015



# O microconto no desenvolvimento da produção escrita no nível A2 em PLE

Berta Cristina Fernandes Moreira

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Maria de Fátima da Costa Outeirinho

## Membros do Júri

Professor Doutor Maria de Fátima da Costa Outeirinho  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

À memória do meu querido pai, que apesar de não estar mais entre nós, me encoraja todos os dias a ser cada vez melhor.

Ao meu companheiro, que desde há oito anos me apoia e me motiva para dar sempre o meu melhor, nunca me deixando desistir.



## Sumário

Agradecimentos.....	4
Resumo.....	5
Abstract.....	6
Índice de quadros.....	7
Introdução.....	8
1. Capítulo 1 – Para uma caracterização do microconto e do seu uso em LE.....	
1.1 A produção escrita nas aulas de língua estrangeira.....	12
1.2 Competências comunicativas dos alunos de nível A2 segundo o QECR.....	17
1.3 Literatura e cultura portuguesas através do microconto nas aulas de língua estrangeira.....	23
1.4 O microconto nas aulas de PLE.....	
1.4.1 O microconto: género ou subgénero.....	25
2. Capítulo 2 – Contexto de intervenção e aplicação de propostas didáticas.....	
2.1 Contexto de investigação/intervenção; caracterização do público-alvo.....	31
2.2 Metodologia de investigação: instrumentos e critérios de avaliação.....	35
2.3 Análise das produções escritas dos alunos do nível A2.....	38
Conclusão.....	44
Referências bibliográficas.....	47
Anexos.....	
Anexo 1.....	52
Anexo 2.....	54
Anexo 3.....	58
Anexo 4.....	63
Anexo 5.....	68
Anexo 6.....	71
Anexo 7.....	72
Anexo 8.....	73

## Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o contributo de algumas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a sua colaboração.

O meu especial agradecimento vai para a minha orientadora de estágio, a Professora Ana Paula Teixeira, pela simpatia, disponibilidade e por toda a ajuda que prestou ao longo do ano letivo. O meu muito obrigado!

Agradeço igualmente à minha orientadora de relatório, a Professora Fátima Outeirinho, pela sua amabilidade, pelas suas palavras e pelo seu apoio incondicional.

Aos meus colegas de mestrado pela amizade, companheirismo, força e simpatia. Muito boa sorte para todos!

E por último, mas não menos importante, a todos os meus alunos das duas turmas de nível A2 do 1º e 2º semestre do Curso Anual de Português Língua Estrangeira na FLUP.

Muito obrigado a todos!

## Resumo

O objetivo deste relatório é contribuir para uma reflexão sobre a importância da produção escrita, enquanto instrumento de aprendizagem, no contexto das aulas de português como língua não-materna. Pretende-se mostrar como o microconto, género textual com características tão particulares, pode motivar os alunos para as diversas atividades de produção escrita e é um recurso a não subvalorizar no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Numa primeira parte deste trabalho, começa-se por fazer um enquadramento teórico sobre a produção escrita nas aulas de PLE e enuncia-se as competências comunicativas dos alunos de nível A2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. De seguida, apresenta-se uma análise teórica sobre o microconto, género textual pouco explorado em Portugal, como um promotor de um conjunto de atividades de produção escrita nas aulas de língua estrangeira.

Posteriormente, faz-se referência ao contexto de investigação, ao local de estágio, ao público-alvo e à metodologia de investigação utilizada, bem como as propostas de intervenção didática aplicadas. Finaliza-se este relatório com a análise das produções escritas dos alunos das turmas de nível A2 e algumas considerações finais.

**Palavras-chave:** produção escrita; microconto; microficção; ensino e aprendizagem de PLE

## **Abstract**

The purpose of this report is to contribute to a reflection on the importance of written production as a learning tool in the context of Portuguese classes as non-native language.

It is intended to demonstrate how the short stories, a literary genre which has peculiar features, can motivate students in the written production activities and it is a resource that we can't undervalue in teaching and learning Portuguese foreign language.

Initially, this report focuses on a theoretical framework regarding to the written production in PFL classes and states the communicative skills of A2 level students, according to the Common European Framework of Reference for Languages. Then it presents a theoretical analysis of the short story, an unexplored writing genre in Portugal, as a promoter for a set of written production activities in foreign language classes.

Subsequently, it refers to the research context, where the traineeship took place, the target group and the research methodology used, as well as the proposals of didactic intervention applied. The report finishes with the analysis of students written productions of A2 level classes and some final remarks.

**Keywords:** written production; short stories; flash fiction; teaching and learning Portuguese foreign language

## Índice de quadros

Quadro 1- Capacidades de escrita do nível A2 segundo o QECR.....	19
Quadro 2- Produção escrita geral do nível A2 segundo o QECR.....	20
Quadro 3- Escrita criativa do nível A2 segundo o QECR.....	20
Quadro 4- Processar um texto segundo o QECR.....	21
Quadro 5- Nacionalidades dos alunos da turma do 1º semestre.....	31
Quadro 6- Nacionalidades dos alunos da turma do 2º semestre.....	32
Quadro 7- Datas das regências lecionadas durante o Estágio Pedagógico.....	33
Quadro 8- Análise de um exemplo de produção escrita da 1ª aula da 1ª regência.....	38
Quadro 9- Análise de um exemplo de produção escrita da 2ª aula da 1ª regência.....	39
Quadro 10- Análise de um exemplo de produção escrita da 1ª aula da 3ª regência.....	40
Quadro 11- Análise de um exemplo de produção escrita da 2ª aula da 3ª regência.....	43

## Introdução

Como levar os alunos a interessarem-se pela leitura de textos em português e consequentemente levá-los a escrever os seus próprios textos dentro e fora da sala de aula, foi a pergunta que orientou este relatório. O conto de pequenas dimensões, denominado de microconto ou microficção, traduziu-se numa opção viável para responder a esta questão.

Na verdade, as características intrínsecas deste género textual, nomeadamente o seu carácter breve, permitem que os alunos tenham um maior contacto com a literatura portuguesa na sala de aula, leitura essa que não se torna pesada nem faz com que se perca muito tempo útil desse tempo letivo. Assim sendo, a partir do microconto o professor pode fazer inúmeras atividades com os alunos, inclusivamente atividades de produção escrita.

Neste processo, o papel do professor é bastante importante, pois vai ser ele que vai orientar as leituras dos alunos, adequando-as não só ao nível de língua, mas também ao público-alvo, na sua singularidade, e ao contexto de imersão.

O microconto é alvo de alguma polémica por parte de alguns especialistas porquanto uns consideram que este é um subgénero do conto tradicional e outros consideram que este é um género absolutamente independente. Ao longo do presente relatório, vamos encarar este género como um subgénero textual, com características muito próprias que vão para lá da brevidade.

Ora, para além da língua, os alunos ao lerem este género de ficção terão uma maior oportunidade de contacto com a literatura portuguesa e respetivo património literário e cultural. Os alunos poderão inclusivamente enfrentar e superar algumas dificuldades que *a priori* eram sentidas e que com a prática da leitura e da escrita poderão ser colmatadas.

Um recurso tão rico como a literatura, mais especificamente os contos de pequena dimensão, não pode ser deixada de parte como o foi durante tanto tempo. Os

professores de línguas estrangeiras podem e devem fomentar este meio em sala de aula, prática da qual dá testemunho Raúl Ruiz Cecilia:

La historia corta, como variante del género novelesco, rara vez ha sido el centro de interés en la praxis del aula de idiomas. Este bloque pretende destacar el potencial de la historia corta como instrumento para mejorar las competencias estética, intercultural, lingüística, comunicativa e interactiva de los aprendices de LE. (Ruiz-Cecilia, 2007: 252)

Um ser humano que sabe ler, interpretar e trabalhar a informação lida é um ser humano muito mais rico, principalmente se o faz numa língua estrangeira. Muitas vezes os aprendentes têm a vontade de escrever mas não têm a prática e muitas vezes os conhecimentos linguísticos para o fazerem. Assim, trabalhar o microconto em sala de aula torna-se uma opção bastante viável tanto para o professor como para o aluno.

No nosso entender, as aulas de Português como Língua Estrangeira/Segunda (PLE/PLS) devem introduzir mais atividades e exercícios de produção escrita, pois esta é uma competência que vai estar sempre presente na vida dos aprendentes que devem ser cada vez mais autónomos e capazes de refletirem sobre o que os rodeia. É fundamental que alunos tenham acesso à cultura e à literatura portuguesas, pois ao terem contacto com estas, irão sentir-se mais motivados, mais interessados e inclusivamente mais integrados na nossa sociedade. As raízes culturais de cada um dos aprendentes também devem ser exploradas numa perspetiva intercultural, na medida em que os alunos e o próprio professor partilham experiências, perspetivas e histórias particulares, atendendo à heterogeneidade de cada turma. Como observa Ruiz-Cecilia:

Actualmente hay muchos estudiosos que apoyan y aportan argumentos a favor de la literatura para su uso en la clase de lengua extranjera. La mayoría de ellos exaltan su potencial para desarrollar la creatividad y las estrategias lectoras, mejorar la competencia lingüística, literaria y cultural, y promover la propia respuesta del alumno hacia el texto literario basada en sus conocimientos, saberes, experiencias, valores... (*idem*: 250)

É importante frisar que a produção escrita é uma competência que para chegar ao produto final, tem de passar por um longo processo de planificação, escrita e revisão. Para os alunos apresentarem as suas produções aos restantes elementos da turma e ao professor, deve haver um tratamento dessa informação e verificar se aquele texto obedece a regras simples de coerência e coesão textual, para além das regras gramaticais implícitas.

Com efeito, o texto deve ter um princípio, meio e fim para conseguir ser compreensível a todos aqueles que têm acesso a ele. É neste sentido, que este trabalho se propõe analisar e compreender as dificuldades sentidas pelos alunos ao longo das suas produções escritas e propor algumas abordagens que passam pelo microconto como um potencial promotor da produção escrita.

Nesse sentido, este relatório propõe-se cumprir alguns objetivos:

- Refletir sobre as vantagens da utilização do microconto em sala de aula, com o propósito de colocar os alunos em contacto com a literatura e cultura portuguesas, tendo sempre em linha de conta a cultura de origem dos aprendentes;
- Trabalhar a competência da produção escrita em contexto de sala de aula em PLE, competência esta que tem sido deixada para segundo plano por alguns professores devido ao processo mais moroso que implica;
- Apresentar propostas didáticas variadas recorrendo a microcontos diversos, cumprindo os objetivos de ensino-aprendizagem da língua e da cultura propostos para o nível A2.

Em termos de estrutura, este relatório está dividido em dois momentos: num primeiro momento, abordamos a competência da produção escrita nas aulas de língua estrangeira, as competências comunicativas dos alunos de nível A2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a transmissão da literatura e cultura portuguesas através do microconto, e por fim, abordamos o microconto em contexto de PLE, apresentando algumas das suas propriedades gerais e aplicabilidade em contexto de sala de aula; num segundo momento deste relatório, apresentamos o contexto de intervenção, o público-alvo e a metodologia de trabalho que orientou o nosso relatório. Apresentamos igualmente exemplos de produções escritas dos alunos de nível A2 e algumas observações e considerações finais.

O primeiro capítulo é constituído por quatro pontos: o primeiro ponto “ A produção escrita nas aulas de língua estrangeira”; o ponto número dois “ Competências comunicativas dos alunos de nível A2 segundo o QECR”; De seguida, no terceiro ponto “ Literatura e cultura portuguesas através do microconto nas aulas de língua estrangeira;

no último e quarto ponto, “ O microconto nas aulas de PLE” que se subdivide no subponto “O Microconto: género ou subgénero.”

O segundo capítulo é constituído por três pontos: o ponto primeiro intitulado “ Contexto de investigação/intervenção; caracterização do público-alvo; o segundo ponto “ Metodologia de investigação: instrumentos e critérios de avaliação; e por fim, o terceiro ponto “Análise das produções escritas dos alunos do nível A2”.

No final deste relatório serão apresentados algumas considerações finais, que articulam o enquadramento teórico do primeiro capítulo e os resultados práticos do segundo capítulo, apontando para outros usos possíveis do microconto no ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira ou Língua Segunda.

# Capítulo 1 – Para uma caracterização do microconto e do seu uso em LE

## 1.1. A produção escrita nas aulas de língua estrangeira

Nas aulas de Português como Língua Estrangeira é visível uma fragilidade no que toca à produção escrita, competência que deve ser trabalhada, mesmo em níveis iniciais. Verifica-se que os alunos são muitas vezes incapazes de escrever um texto simples e há um contacto reduzido com esta competência que exige bastante tempo de aula e empenho, tanto por parte do aluno como do professor. Os alunos escrevem pouco, tanto dentro como fora da sala de aula e quando o fazem, revelam muitas dificuldades a vários níveis, tais como a ortografia, a coesão e a coerência textual, a semântica e a morfossintaxe.

Para melhorar a escrita dos alunos, estes devem ter um maior contacto com a produção textual para desenvolverem algumas competências que estão subdesenvolvidas. Urge trabalhar e desenvolver mais esta competência. Saber escrever é tão importante como saber falar. Os alunos que aprendem Português como Língua Estrangeira, aprendem por variadíssimas razões mas uma das mais frequentes é que estes alunos querem arranjar um emprego em Portugal e para o fazerem devidamente devem saber dominar esta língua tanto a nível oral como a nível escrito.

Não é nosso objetivo neste trabalho fazer uma distinção entre língua estrangeira ou língua segunda, porque consideramos que este não é um tópico relevante para o que propomos analisar. Contudo, sabemos que há autores que preconizam diferenças claras entre ambos os termos, que têm repercussões no quotidiano das aulas e também na abordagem que o professor deve adotar com os aprendentes. Para a professora Isabel Leiria, do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa:

[...] o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do

Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. (Isabel Leiria, 1999: 1)

Podemos então afirmar, que no caso dos alunos inscritos no Curso Anual de Português Língua Estrangeira, estes estão a aprender o português como língua estrangeira, em contexto de imersão, e que quando saem de Portugal a língua portuguesa não tem qualquer estatuto perante o Estado. No entanto, tanto na turma do primeiro semestre como do segundo, havia alunos timorenses inscritos no Curso da FLUP, e nesse caso, para esses alunos, o português é língua segunda pois é a língua oficial de Timor-Leste.

Assim sendo, chegamos à conclusão que o principal objetivo do aluno de uma L2 é atingir um nível de proficiência elevado, semelhando-se a um nativo ou quase nativo, pois vão regressar para os seus países cujo Português tem um forte impacto ao nível económico, político e social. Por outro lado, o aluno que aprende Português como Língua Estrangeira tem como objetivo, para além de aprender a língua, compreender a cultura e as tradições subjacentes, consciencializando estes alunos para a existência de outras línguas e culturas e de outras formas de pensar.

Optamos nesta dissertação pelo termo Língua Estrangeira, pois consideramos que este é aquele que melhor representa o trabalho que foi realizado ao longo do estágio pedagógico com os alunos, em que tentamos transmitir um gosto pela literatura portuguesa (especificamente com a leitura dos microcontos), transmitindo-lhes igualmente alguns valores morais e cívicos, numa perspetiva intercultural, em que os alunos partilham as suas experiências e opiniões.

A escrita de um texto para um objetivo específico é um procedimento que não é simples. Há várias etapas que devem ser respeitadas antes de o produto final chegar ao seu destinatário. Ao longo deste processo, são muitas as decisões que o escritor/aluno deve tomar: porquê escrever determinada frase em detrimento de outra, fazer constantes correções e revisões, recorrer ou não a materiais de apoio como o dicionário ou a internet. Pode-se afirmar que, segundo a perspetiva de Flower & Hayes, há três etapas no processo de escrita de um texto:

“Pre-writing” is the stage before words emerge on paper; “Writing” is stage in which a product is being produced; and “Re-writing” is a final reworking of that product. Yet both common sense and research tell us that writers are constantly planning (pre-writing) and revising (re-writing) as they compose (write), not in a clean-cut stages. (Flower & Hayes, 1981:367)

Estas três fases não ocorrem isoladamente à medida que o texto está a ser planeado e escrito. Elas funcionam como um todo, por exemplo, a revisão está sempre presente à medida que vamos escrevendo um texto pois são inúmeras as vezes que corrigimos algo que tenhamos escrito e que não nos parece o mais correto. Portanto, é preciso reconhecer que há um complexo processo cognitivo subjacente à composição de um texto, em que o aluno vai ativar os seus conhecimentos pré-adquiridos e possivelmente vai utilizar o método da transferência linguística, ou seja, o aluno vai ancorar-se na sua língua materna para planejar e compor o texto. Este fenómeno de intercompreensão entre as várias línguas faz com que o aluno recorra com frequência à sua língua materna, pois ainda não tem conhecimentos suficientes de português, o que resulta na maior parte das vezes no fracasso dos alunos, pois nem sempre a transferência funciona, mesmo quando as línguas são próximas. De acordo com Andrade (2012):

Ao nível do ensino-aprendizagem de línguas, o conceito de Intercompreensão tem-se revelado um indicador eficaz para explicar o sucesso e o insucesso dos aprendentes de línguas, o nível de motivação para participarem e se envolverem nas tarefas de sala de aula ou para se envolverem na interação em línguas estrangeiras.  
(Andrade, 2012: 33)

Este método é bastante utilizado pelos alunos pois estes não se sentem confiantes com a sua proficiência na língua, principalmente a nível escrito. Fazer mais atividades ou exercícios de expressão escrita irá contribuir significativamente para que os alunos ponham em prática os conhecimentos que adquiriram nas aulas de PLE. Muitos alunos interrogam mesmo o professor se a palavra na sua língua materna corresponde à mesma palavra em português.

Assim sendo, é necessário que o professor mostre ao aluno que utilizar a tradução entre as duas línguas ou a transferência não é uma estratégia a ser frequentemente utilizada porque há uma grande possibilidade de não funcionar e o aluno errar, o que vai contribuir para a sua desmotivação e consecutiva perda de interesse.

Quando se escreve um texto, tanto dentro como fora da sala de aula, o aluno deve planejar o que quer escrever, fazer um *brainstorming*, procurar outros textos já escritos sobre o mesmo tema e à medida que o aluno vai compondo o texto, ele pode e deve recorrer aos inúmeros materiais de apoio que tem à sua disposição (internet, dicionário, gramáticas, entre outros.) tal como pedir a ajuda do professor. Estas são algumas das estratégias às quais o aluno pode recorrer para orientar a escrita dos seus textos.

Como se pode observar, a escrita é um processo que exige bastante tempo de preparação e de execução tanto por parte do aluno, como do professor. É por esse motivo que esta competência normalmente nunca é tão explorada em sala de aula, ao contrário de outras competências que são igualmente fundamentais, mas que não exigem tanto tempo.

Para realizar uma atividade de produção escrita em sala de aula, é necessário haver um tema que deve ser bem preparado previamente pelo professor, para o aluno estar a par do mesmo e do eventual léxico específico e ter um conjunto de ideias preparadas e pensadas para poder escrever o seu texto. Como as atividades de produção escrita são sempre deixadas para o último lugar no planeamento da aula, o que acontece é que os alunos acabam por não ter tempo suficiente para escreverem um bom texto. Portanto, os textos que apresentam são sempre escritos à pressa e muitas vezes não foram revistos pelo professor, o que leva a erros básicos de ortografia que poderiam ser evitados.

Consideramos que para desenvolver uma atividade de produção escrita seja necessário entre 20 a 25 minutos para preparação e para a escrita do texto e à medida que o texto está a ser trabalhado, o professor deve circular pela sala de aula para prestar auxílio aos alunos e, se possível, para fazer uma primeira leitura do texto escrito e corrigir os eventuais erros.

Também preconizamos que é igualmente importante que os alunos apresentem as suas produções à turma e ao professor oralmente e, se exequível, que haja uma pequena discussão em grupo sobre o tema da composição escrita. Esta apresentação, para além de trabalhar a leitura em voz alta dos alunos, permite-lhes também que eles

percam algum receio de falar em público e que fiquem mais motivados para trabalhar em sala de aula.

Os alunos de nível A2 demonstram uma grande capacidade imaginativa e criatividade, contudo há algumas barreiras linguísticas que os inibem de produzir textos mais elaborados devido ao nível elementar de português que apresentam. De seguida, observemos as competências comunicativas dos alunos de nível A2, com especial atenção à competência da produção escrita, seguindo as linhas orientadoras do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

## **1.2. Competências comunicativas dos alunos de nível A2 segundo o QECR**

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é um documento orientador que descreve o que os aprendentes de uma língua devem aprender para serem capazes de se exprimir e comunicar nessa língua, para além de descrever as competências comunicativas dos aprendentes de acordo com os vários níveis de proficiência, desde o nível A até ao nível C.

Este é um documento que orienta o professor na preparação das suas aulas e das atividades, correspondendo às expectativas e necessidades dos alunos que estão a aprender uma língua estrangeira, neste caso o português. É importante realçar que o professor de Português Língua Estrangeira está a formar futuros utilizadores da língua mas também está a formar indivíduos que vivem num mundo cada vez mais global, em que cada vez mais culturas estão presentes no nosso quotidiano. Não se trata só daquilo que conhecemos e que já experienciamos, mas também daquilo que nos rodeia e a variedade cultural que está à nossa volta. É necessário que a perspetiva intercultural esteja presente constantemente ao longo das unidades didáticas, numa tentativa de valorização do Eu e de reconhecimento do Outro.

O QECR pretende precisamente uniformizar globalmente o ensino de línguas e aproximar os docentes de línguas estrangeiras, tendo em vista esta perspetiva intercultural.

Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (QECR, 2001: 19)

O professor de línguas não pode exclusivamente ser um transmissor de conhecimentos linguísticos e o aluno não pode ser um mero depósito gramatical. O professor deve ter em linha de conta a opinião e as experiências prévias dos alunos, que vão tornar a sala de aula num espaço de aprendizagem bastante mais agradável e acolhedor, para além de motivar os alunos para a sua constante participação nas tarefas da aula.

Os aprendentes vão utilizar as suas competências, isto é, vão utilizar os seus conhecimentos e as suas capacidades linguísticas para a realização das tarefas que são pedidas pelo professor ao longo da unidade didática. Como tal, o aluno vai recorrer a um conjunto de mecanismos para realizar e concluir as tarefas, utilizando os conhecimentos que já possui da língua que está a aprender. Recorre igualmente a materiais de apoio (como livros, dicionários, gramáticas, entre outros) e utiliza muitas vezes a sua língua materna para realizar as transferências que ache mais lógicas e corretas.

Assim sendo, os aprendentes de português têm um conjunto de competências gerais que se subdividem:

As *competências gerais* dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o *conhecimento declarativo (saber)*, a *competência de realização (saber-fazer)*, a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*. (QECCR, 2001: 31)

Não considero importante para este trabalho explicar pormenorizadamente o que cada um destes tipos de subcompetências significa. Por outro lado, considero fundamental dizer que na aprendizagem de uma língua são valorizadas as experiências prévias dos alunos e as suas capacidades de realização de tarefas; o conhecimento académico, que é uma parte integrante do conhecimento declarativo, é também bastante valorizado pois os indivíduos com mais instrução académica irão perceber mais facilmente os fenómenos adjacentes à língua que estão a aprender (dado que também já aprenderam outras línguas estrangeiras para além da língua materna).

O objetivo do QECCR é uniformizar o ensino das línguas estrangeiras como o português tendo em conta as competências citadas acima, mas também tendo em conta outros fatores de variada ordem como o contexto de imersão, as estratégias de aprendizagem mais adequadas, a organização das unidades, entre outros.

Este documento apresenta alguns níveis comuns de referência de forma a descrever a proficiência do aluno que está a aprender uma LE. Estes níveis permitem ao aluno adequar o seu conhecimento aos parâmetros associados, visto que cada nível apresenta um conjunto de matérias distintas, de objetivos e de competências a trabalhar. O grau de dificuldade vai aumentando de nível para nível. Um aluno iniciante que tenha tido

contato com a língua que quer aprender deve obviamente começar pelo nível de iniciação A1. De seguida, segue-se o nível elementar A2 em que o aluno deste nível é considerado um utilizador elementar. Posteriormente, segue-se o nível limiar B1 e o nível de vantagem B2 que permite ao aluno tornar-se num utilizador independente da língua. E por fim, os últimos dois níveis são o nível de autonomia C1 e o nível de mestria C2 que torna o aluno num utilizador proficiente.

Para o nosso relatório de mestrado, interessa-nos focar o nível A2 que se subdivide nos níveis A2.1 e A2.2. De uma forma geral, o QECR preconiza que o aluno de nível A2 é capaz:

[...] de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (QECR, 2001: 49)

Mais especificamente ao nível da escrita, competência que nos interessa para o nosso propósito, o QECR apresenta igualmente uma perspetiva que pessoalmente considero um pouco redutora e limitativa das verdadeiras capacidades dos aprendentes. Segundo este documento, os alunos de nível A2 são capazes de escrever mensagens e notas curtas e simples, de acordo com o seguinte quadro:

#### **Quadro 1: Capacidades de escrita do nível A2**

<b>A2</b>	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
-----------	--

(QECR, 2001:55)

É importante referir que o QECR é um documento orientador e que nem sempre o que está descrito se coaduna com a realidade, pois as capacidades comunicativas dos alunos variam de aluno para aluno; há alunos que têm uma maior facilidade na escrita de um texto, escrevendo um texto bastante coerente. Por outro lado, há alunos que têm muitas dificuldades a planear e a escrever um texto.

No nível A2 verifica-se que a maior parte dos alunos conseguem escrever textos mais complexos do que mensagens curtas e notas. Durante o estágio pedagógico pude observar que os alunos de nível A2 conseguem escrever, por exemplo, um final alternativo para uma história ou então inventarem eles próprios uma história com as personagens centrais, a trama e o desfecho da história. É necessário elevar a fasquia nas aulas de LE e estimular os alunos a escrever não apenas cartas e/ou pequenas mensagens, mas também outros tipos de textos um pouco mais complexos, nomeadamente textos narrativos.

No Quadro 2, observa-se na produção escrita geral, que o nível A2 é capaz de:

#### Quadro 2: Produção escrita geral

A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
----	--

(QEQR, 2001: 96)

Verifica-se de facto que os alunos deste nível de proficiência recorrem a frases ligadas por conectores mais simples, mesmo que conheçam outros tipos de conectores porque é difícil para o aprendente contextualizar o uso de determinados conectores linguísticos. Recorrem mais frequentemente à conjunção coordenada “e”, à conjunção adversativa “mas” e à conjunção explicativa “porque”, podendo utilizar em alguns contextos a coordenada disjuntiva “ou” ou a conjunção coordenada explicativa “pois”.

Os aprendentes deste nível variam pouco no uso de conjunções durante o processo de escrita de um texto pois estes preocupam-se mais com outras questões, como por exemplo, se os tempos verbais estão corretos ou se a história do texto tem sentido.

No que concerne à escrita criativa, o QEQR descreve que os aprendentes deste nível são capazes de escrever sobre aspetos relacionados com o seu quotidiano, atividades passadas ou assuntos do quotidiano. No Quadro 3 é possível ver a seguinte descrição:

### Quadro 3: Escrita criativa

A2	É capaz de escrever acerca de aspectos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas. É capaz de escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, actividades passadas e experiências pessoais.
	É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente. É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.

(QECCR, 2001:97)

O aluno de nível A2 consegue escrever um texto ou até mesmo um poema, sobre algo real ou da experiência do aluno ou então sobre algo ficcionado. Consegue ser bastante criativo, mas cabe ao professor indicar as estratégias e as ferramentas necessárias para o aluno ser bem-sucedido. O aprendente deve reconhecer que o professor é uma referência e um apoio capaz de lhe transmitir as ferramentas necessárias para produzir um texto com carácter criativo e com significado. Estimular a criatividade em sala de aula através de actividades de produção escrita poderá contribuir significativamente para um aumento da confiança do aluno em si próprio e para a sua auto-motivação.

O Quadro 4 refere-se ao processamento de um texto, no qual o aluno é capaz de perceber e reproduzir as palavras de um texto de acordo com as suas competências comunicativas. Os aprendentes deste nível conseguem perceber o sentido geral de um texto e resumi-lo pelas suas próprias palavras. Apesar do nível A2 pertencer a um patamar inicial em que os alunos apresentam ainda inúmeras dificuldades ao nível da gramática e da organização textual, é possível realizar inúmeras actividades de expressão e produção escrita, componente que os aprendentes querem desenvolver por ser uma mais-valia tanto a nível profissional como académico.

**Quadro 4: Processar um texto**

PROCESSAR UM TEXTO	
<b>C2</b>	É capaz de resumir a informação de diferentes fontes, reconstruindo argumentos e explicações numa apresentação final coerente.
<b>C1</b>	É capaz de resumir textos longos e exigentes.
<b>B2</b>	É capaz de resumir um grande leque de textos objectivos e imaginativos, comentando e discutindo os pontos de vista opostos e os temas principais. É capaz de resumir o enredo e a sequência de acontecimentos de um filme ou de uma peça.
<b>B1</b>	É capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa. É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original.
<b>A2</b>	Consegue perceber e reproduzir palavras e expressões ou frases curtas de um texto curto dentro dos seus limites de competência e de experiência limitadas.
	É capaz de copiar textos curtos em letra de imprensa ou numa caligrafia legível.
<b>A1</b>	É capaz de copiar palavras isoladas e pequenos textos impressos normalmente.

(QECR, 2001: 140)

O texto está no centro de qualquer ato de comunicação linguística (QECR, 2001:142) e daí a sua importância para o aprendente de português como L2/LE. O texto é o resultado final de um processo complexo por parte do aluno, desde o seu planeamento até à sua fase de escrita e consequente revisão final. O texto pode ser constantemente alterado, característica essencial para o aluno testar os seus próprios conhecimentos e pô-los em prática.

Neste contexto, o microconto apresenta-se como um meio potencializador da escrita, da criatividade dos alunos e também como um elemento motivador em contexto de sala de aula.

### **1.3. Literatura e cultura portuguesa através do microconto nas aulas de língua estrangeira**

A literatura e a cultura portuguesa são temas fulcrais no ensino de uma língua estrangeira. Como preconiza Fonseca:

[...] o estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura. (Fonseca, 2000: 40)

Apesar da citação acima ser direcionada para as aulas de Português Língua Materna, consideramos que a literatura não deve ser deixada de parte nas aulas de Português Língua Estrangeira. Para a maior parte dos professores de LE, a literatura é um ponto que deve ser deixado para os níveis mais avançados, pois consideram que só estes têm a capacidade linguística de perceber um texto não-literal ou de carácter ficcional. Na nossa perspetiva, tanto a literatura como outras manifestações artísticas e culturais fazem parte integrante do ensino de uma língua e não devem ser deixadas de parte devido aos receios e aos constrangimentos que possam causar com turmas de níveis mais elementares. Obviamente que é necessário adequar a dificuldade do texto literário e o seu conteúdo ao nível de proficiência da turma. É igualmente necessário que o professor selecione devidamente os materiais que vai utilizar nas unidades didáticas e que os adequar ao perfil, nível e dificuldades da turma. Com certeza, uma turma de nível A2 teria bastante dificuldade a ler Fernando Pessoa e os seus heterónimos. Contudo, esta mesma turma não teria as mesmas dificuldades a ler contos populares ou banda desenhada. Com estes exemplos pretendemos mostrar que os conteúdos e os textos devem sempre ser devidamente bem preparados e trabalhados com a turma em questão, para todos conseguirem acompanhar a leitura integral do texto e conseguirem compreender o seu significado geral.

Os professores de PLE não devem recear dar a conhecer a cultura e a literatura portuguesa em sala de aula. Uma unidade didática não é feita apenas de gramática e respetivos exercícios e a literatura pode ser uma excelente opção para trabalhar algum conteúdo em específico. Na língua materna, a literatura e a cultura portuguesa têm um

lugar de destaque nas salas de aula portuguesas. Esta está constantemente presente nos manuais e faz parte dos seus conteúdos programáticos.

Tendo em mente as diferenças entre língua materna e língua estrangeira, considero que seria necessário dar um lugar de destaque à literatura em sala de aula de PLE, para os alunos adquirirem um gosto pela leitura, para se sentirem motivados e também para o professor renovar as suas estratégias pedagógicas e utilizar novas ferramentas de ensino.

A literatura pode ser um excelente promotor de atividades e exercícios resultantes da leitura em sala de aula; há imensas tarefas que se podem dar aos alunos para estes realizarem a partir da leitura de um texto ou de alguma obra literária. A criatividade do professor também terá alguma responsabilidade na motivação dos alunos para a realização dos exercícios.

Em suma, a literatura não pode ser dissociada da língua e do seu ensino, ambas fazem parte de um todo comum e são essenciais para o desenvolvimento do aprendente. Tal como Fernanda Irene Fonseca enfatiza:

E o texto literário não só pode como *deve* estar presente *em todas as fases do percurso*. Relegá-lo para as fases mais avançadas é conceber de um modo deturpado e simplista (que verberei logo de início) a relação entre o ensino da língua e da literatura como uma relação de sucessividade, de acréscito: primeiro ensina-se a língua, depois a literatura. (*idem*: 41)

Assim sendo, partilhamos da opinião anterior e consideramos que a literatura não resulta do ensino primordial da língua. Não há uma relação de sucessividade mas antes de equidade. Como iremos mostrar mais à frente neste relatório, a utilização da leitura de textos motiva os alunos, faz com que estes desenvolvam a sua competência crítica e argumentativa, bem como lhes transmite um maior contacto com vocabulário desconhecido. Certamente que há algumas barreiras e dificuldades para o professor e também para o aluno, contudo esta é uma experiência bastante enriquecedora e merece ser partilhada. Consideramos, tendo em conta o nível e as dificuldades linguísticas gerais da turma, o microconto uma opção bastante viável para utilização em PLE.

De seguida, mostraremos em que consiste este termo e a sua aplicação prática.

## 1.4. O microconto nas aulas de PLE

### 1.4.1. O microconto: género ou subgénero

No mundo atual, observa-se que a comunicação escrita passa cada vez mais pela via informática e pelo uso da internet. Hoje em dia é cada vez mais comum escrever pequenos textos nas nossas contas de *Facebook*, *Twitter*, entre outros. Este tipo de plataformas oferece ao utilizador uma breve comunicação escrita, em que com poucas palavras se conta uma história com princípio, meio e fim.

Contudo, já bem antes da era digital podemos encontrar microcontos que conhecem uma maior divulgação e reconhecimento com as novas tecnologias de informação. Como pertinentemente lembram Cristina Álvares e Eduarda Keating:

Desde la perspectiva de la semiótica textual el texto se define en razón de su operatividad, ya que pone de manifiesto no sólo la función social del texto sino también el valor que el sistema cultural le pueda atribuir. El microrrelato, nacido del modernismo y consolidado bajo el amparo ideológico y pragmático de la posmodernidad, en cuanto resultado de las condiciones comunicativas, estéticas e ideológicas del posmodernismo, propone una realidad comunicativa, lingüística y estética de lo breve, con una existencia discursiva que ofrece una serie de posibilidades para su difusión, no sólo a través del medio editorial convencional sino también en los medios de comunicación social, como internet, la radio, revistas o en la prensa escrita. (Álvares & Keating *apud* Sanz, 2012: 23)

Assim, utilizar esta nova modalidade textual faz com que seja uma excelente opção para a aula de PLE. Os alunos interessam-se por este tipo de textos breves e são adeptos das novas tecnologias, o que facilita o trabalho do professor que encontra no microconto uma opção muito viável para trabalhar a leitura e a escrita nas suas aulas, através de inúmeras atividades e exercícios que se podem realizar. O carácter breve deste tipo de textos faz com seja possível trabalhar o microconto de uma forma bastante eficaz, sem depender muito tempo da aula e sem cansar ou desmotivar os alunos. Através do microconto é possível trabalhar o vocabulário, a interpretação textual, a escrita e a gramática, ou seja, uma enorme variedade de domínios.

O microconto, também denominado de micronarrativa ou de microficção, tem como principais características a sua brevidade, a narratividade e a sua intertextualidade. Os estudiosos deste tipo de texto breve e hiperbreve dividem-se: por um lado, há os que defendem que o microconto é um subgénero do conto literário e tradicional como o conhecemos, perspectiva essa que vamos ter em conta neste relatório

e por outro lado, os que defendem que o microconto é um género totalmente autónomo do conto literário com as suas próprias raízes e características.

Autores como David Roas e Ródenas de Moya defendem a perspetiva que adotamos neste relatório, de o microconto ou a micronarrativa serem uma variante do conto.

Segundo Álvares (2012):

*O microrrelato é uma forma radical e experimental do conto que agudiza e intensifica as características formais e estruturais deste género literário breve. (Álvares, 2012: 2)*

É muito difícil dar um nome específico a este tipo de textos. No nosso caso, vamos tratá-los por microcontos ou micronarrativas, contudo há uma lista infindável de termos que poderiam ser aplicáveis a este subgénero. Esta indecisão torna visível o facto de este ser um género que ainda foi pouco explorado e analisado e, quando o é, nunca é considerado um género “sério” em comparação com outro tipo de textos. Violeta Rojo no seu “Breve manual para reconocer minicuentos” fala-nos precisamente destas questões:

Creemos que la cantidad de términos con los que se intenta nombrar al minicuento, entre los que se incluyen las palabras texto, ficción o relato se debe a que se piensa que los minicuentos no tienen las características del cuento. Por el contrario el minicuento es un nuevo subgénero narrativo que, a pesar de su extrema brevedad y sus otras características distintivas, cumple con los elementos básicos que debe tener un cuento y por tanto puede incluirse dentro del género.

Los minicuentos, entonces, no han tenido el favor de la crítica, y son más frecuentes los juicios negativos que los estudios serios. (Rojo, 2010: 5)

A brevidade é das características mais importantes deste tipo de textos. Existem microcontos de três linhas ou de duas páginas. A brevidade também está presente no conteúdo e não só na forma do texto. A brevidade influencia outras componentes do texto breve como por exemplo, a concisão e a intensidade. Estas histórias curtas estão condicionadas pelos novos *media* e pela internet em geral, mas também pelo novo estilo de vida e da sociedade pós-moderna. As pessoas cada vez têm menos tempo e disponibilidade para ler um livro ou um jornal e estas histórias são uma excelente opção e solução para este problema.

*Tal vez el auge reciente de las formas de escritura itinerante propias del cuento brevísimo, y en particular las del cuento ultracorto, son una consecuencia de nuestra falta de espacio y de tiempo en la vida cotidiana contemporánea, en comparación con otros períodos históricos, y seguramente también este auge tiene alguna relación con la paulatina difusión de las nuevas formas de la escritura, propiciadas por el empleo de las computadoras. (Zavala apud Álvarez, 2012: 2)*

É possível apresentar algumas das características essenciais que nos permitem identificar e distinguir os microcontos de outros gêneros literários:

Son muy breves, no llegan por lo común a las dos páginas impresas, aunque lo más frecuente es que tengan una sola página. Pueden o no tener un argumento definido. Cuando no lo tienen es porque el argumento está implícito y necesita de la intervención del lector para completarse. [...]

Exhiben un cuidado extremo en el lenguaje. Al tener que utilizar un número escaso de palabras, describir situaciones rápidamente, definir situaciones en pocas pero justas pinceladas, el escritor debe utilizar las palabras exactas, precisas, que signifiquen exactamente lo que se quiere decir. (Rojo, 2010: 3)

Um simples leitor de contos pode estranhar a semelhança entre este gênero e o conto tradicional, visto que as suas semelhanças são muitas. A brevidade pode não ser suficiente para destrinçar as diferenças entre os dois gêneros textuais. É certo que há microtextos que podem ter duas linhas ou duas páginas. O de duas páginas não é menos válido do que aquele que tem apenas duas linhas. Então, como sabemos qual é qual?

En suma, y conformándose con lo elemental, un cuento debería narrar una historia, por pequeña que sea, en la que unos personajes desarrollan acciones. Según esto, un minicuento no es un cuento porque es tan corto que no llega a tener espacio para describir escenario y personajes, o para complicar la acción, o para determinar una meta y bloquear su logro, ni para desarrollar un estilo literario, ni para narrar una historia y, en muchos casos, ni siquiera para relatar una anécdota. En suma, no puede llegar a ser un cuento porque no le alcanza el espacio para contar algo. [...]

Lo que sucede con el minicuento es que narra sus historias de una manera distinta, más sugerente y elíptica -mediante el uso de cuadros, relaciones intertextuales, etc.-, Pero no por eso más simple. (*idem*: 13)

Tentar delimitar um microconto e tentar especificar as suas propriedades intrínsecas é uma tarefa difícil. Porém, muitos autores através das suas pesquisas e análises tentam isolar os seus elementos capazes de levar a uma definição conceptual sobre este gênero.

Para lá desta diversidade de autores, de perspetivas e de opiniões, há características que são recorrentes na micronarrativa e que são apontadas nas intervenções do simpósio *Microcontos e outras microformas* da Universidade do Minho:

[...] o minimalismo, a instantaneidade, o carácter experimental, o(s) hibridismo(s), a intervenção do leitor (interativa ou não) e, aquela que é talvez a mais saliente: o impacto, o choque, o coice – impacto sobre o leitor, choque representado ou significado, coice de mula que denega a urbanidade dos microcontos. (Álvares & Keating, 2012: 8)

O microconto tem sempre um final surpreendente, arrebatador, intenso, revelador ou, pelo contrário, muitas vezes o final fica em suspenso cabendo ao leitor dar um desfecho à história.

Esta propriedade singular do microconto faz com que seja possível criar diversas atividades de expressão escrita. Por exemplo, podemos pedir aos alunos para escreverem um final alternativo, o que permite aos alunos envolverem-se com a trama da história, trabalhar a sua criatividade e a imaginação, ativar os conhecimentos aprendidos anteriormente, em suma, o microconto cria possibilidades muito ricas de trabalho com os alunos de PLE/PL2.

Os alunos normalmente estão habituados a este tipos de textos mais curtos como utilizadores de internet e de *blogs* que são. Atualmente, existe uma variedade de *blogs* online com textos de autores desconhecidos que publicam os seus trabalhos que estão acessíveis a qualquer pessoa.

O principal objetivo de qualquer professor de uma LE é fazer com que os seus alunos aprendam a língua em questão de uma forma eficaz e de uma forma fluente. Para tal, ter como principal foco a gramática e os respetivos exercícios não é uma boa opção para quem quer que os seus alunos aprendam e evoluam ao mesmo tempo que se sintam motivados. Nesta perspetiva, considerou-se a micronarrativa como uma excelente opção para tornar as aulas de língua mais interessantes. Acreditamos que desta forma vamos captar a atenção do aluno e transmitir-lhe um novo contacto com a língua portuguesa e com a cultura literária.

É cada vez mais necessário fazer com que a literatura faça parte da aula de língua estrangeira. Como referido anteriormente, nas aulas de língua materna existe uma prática contínua da leitura de textos e de excertos de livros. Nas aulas de língua não-materna esta adesão ainda não é muito significativa. Para este cenário se alterar é preciso que os professores entendam a importância da leitura em sala de aula de textos literários adaptados às necessidades da turma e que entendam que os textos que levam para as aulas podem ser adaptados e contextualizados aos conteúdos gramaticais a abordar em sala. Assim sendo, o professor tem então esta importantíssima tarefa de transformar os textos literários em produções aliciantes para os alunos e levá-los a perceber o significado global da história.

Obviamente que estes textos devem ser igualmente adaptados ao nível de proficiência da turma para que não haja grandes dúvidas por parte dos alunos e para que estes não desmotivem à medida que vão lendo e decifrando o texto. Por exemplo, num nível B1 não se justifica a utilização de textos com palavras arcaicas e construções que já caíram em desuso na língua portuguesa, para não se correr o risco de o aluno perder o interesse pela leitura do texto e pela realização dos exercícios subsequentes.

A utilização deste tipo de recursos literários acarreta um conjunto de vantagens tanto para os alunos como para o professor: a questão motivacional, já aqui referida, que faz com que os aprendentes se interessem pela leitura do texto e pela aprendizagem da língua em geral; o facto de os alunos contactarem diretamente com material real, disponível em versão *online* ou em suporte papel para terem um contacto *a posteriori* e assim, poderem ter acesso a mais literatura portuguesa em geral; o desenvolvimento linguístico que está implícito à leitura deste tipo de textos, em que os alunos desenvolvem o seu vocabulário e trabalham variadíssimas competências tais como a leitura e a produção escrita; o contacto com a cultura portuguesa e com autores que escrevem em língua portuguesa; e, por fim, o desenvolvimento pessoal a partir das aprendizagens que podemos fazer com a leitura de histórias do quotidiano ou então ficcionais, que nos fazem indagar o nosso comportamento e nos permitem refletir sobre várias questões do quotidiano.

Estas são algumas das vantagens da leitura de textos literários em contexto de sala de aula. É incrível a enorme quantidade de exercícios que estão ao nosso dispor a

partir da leitura de um microconto. Cabe ao professor definir bem os objetivos da aula e ter criatividade para propor ao aluno um conjunto de atividades aliciantes, após este ter estado em contacto direto com novas estruturas de língua, ricas e variadas.

The use of short-story in English teaching should be aimed to encourage the students to use what they have previously learnt. By doing this, the learning process will be student-centered. However, the teacher plays a great role. She/he must choose a suitable text to use in class, and should help her/his students understand the story with various activities. (Pardede, 2011: 18)

Escolhemos este tipo de textos breves como ferramenta a utilizar nas aulas de PLE por considerarmos ser a opção mais viável tendo em conta a falta de tempo e a grande quantidade de conteúdos temáticos e gramaticais a serem abordados para cada nível. Sendo assim, numa unidade didática de 120 minutos é necessário que o professor trabalhe as várias competências como a leitura, a escrita, a interação oral, entre outras dimensões do uso da língua, não havendo grande margem para a leitura de obras completas. A leitura integral de uma obra implica muitas horas de trabalho, tanto para o professor como para o aprendente e corremos o risco de o aluno ter dificuldades e ficar consecutivamente desmotivado. Como não queremos correr estes riscos desnecessários, consideramos que a leitura de pequenos textos é uma mais-valia em questão de tempo e de aplicabilidade.

## Capítulo 2. – Contexto de intervenção e aplicação de propostas didáticas

### 2.1. Contexto de investigação/intervenção; caracterização do público-alvo

O presente trabalho desenrolou-se durante o ano letivo de 2014/2015 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. A realização do estágio pedagógico teve lugar nas aulas do Curso Anual de Português para Estrangeiros da mesma instituição que tem a duração de um ano letivo dividido em dois semestres. Optamos por escolher o nível A2 (A2.1/A2.2) a cargo da Professora Doutora Ana Paula Teixeira, professora regente e orientadora do estágio pedagógico. Ao longo deste ano letivo tive contacto com duas turmas – uma em cada semestre – bastante heterogéneas e com características muito próprias. Distinguiam-se entre si não só pelas nacionalidades dos alunos, mas também pelas personalidades e dificuldades particulares em relação à aprendizagem do português. O seguinte quadro apresenta as nacionalidades dos alunos da turma do 1º semestre constituída por 12 alunos (seis do sexo masculino e seis do sexo feminino):

**Quadro 5**

Turma 1º semestre = 12 alunos	
Alunos	Nacionalidades
1	Venezuela
1	Cuba
2	Japão
2	França
1	Rússia
3	Timor-Leste
1	Alemanha
1	Polónia

Ao longo do semestre, dois alunos com a nacionalidade russa e venezuelana não tiveram aproveitamento no Curso Anual de Português para Estrangeiros devido ao excesso de faltas injustificadas. A turma tinha um nível de português bastante bom o que influenciava positivamente o ritmo de trabalho durante as aulas. Os alunos cuja língua nativa era o espanhol apresentavam mais facilidades devido à aproximação entre esta língua e o português. Os alunos cuja língua materna estava mais afastada do

português esforçavam-se mais na realização dos exercícios e tentavam sempre participar e manifestar a sua opinião, apesar das dificuldades que sentiam. De uma maneira geral, os alunos desta turma mostraram-se sempre empenhados nas atividades propostas e manifestavam sempre as suas dúvidas ou opiniões sobre determinado tema.

No que respeita à turma do segundo semestre, esta era constituída por 15 alunos (quatro do sexo masculino e onze do sexo feminino) de diferentes nacionalidades como apresenta o quadro 6:

**Quadro 6**

<b>Turma 2º semestre = 15 alunos</b>	
<b>Alunos</b>	<b>Nacionalidades</b>
1	Itália
1	Bolívia
3	Rússia
1	Colômbia
1	Grécia
1	Alemanha
1	Cazaquistão
1	Espanha
1	Timor-Leste
1	Estados Unidos
1	Moldávia
1	Eslováquia
1	Síria

Nesta turma alguns alunos foram igualmente reprovados por excesso de faltas injustificadas, nomeadamente o aluno espanhol, a aluna síria, a aluna timorense e a aluna americana. Era uma turma bastante heterogénea cujas línguas maternas, de uma forma geral, eram bastante afastadas da língua portuguesa. Os alunos eram muito simpáticos e estavam sempre motivados para trabalhar e aprender mais, apesar das desistências acima descritas.

Foram bastante notórias as diferenças entre as duas turmas. Uma das diferenças mais visíveis residia no facto de a turma do 2º semestre ser mais unida e cooperante do que a do 1º semestre. Contudo, consideramos que ambas as turmas compreenderam e aceitaram bastante bem as dificuldades dos professores estagiários e mais particularmente no nosso caso, visto que não havia qualquer experiência prévia de ensino.

Através da prática letiva ao longo deste ano pudemos observar que os alunos eram bastante criativos e trabalhadores e que conseguiam expressar perfeitamente as suas ideias tanto a nível escrito como oral, apesar de terem algumas dificuldades que são comuns no nível A2. Ora, para o bom funcionamento das aulas é necessário que o professor estagiário mantenha uma boa relação com os alunos, mostrando-se sempre disponível para qualquer dúvida ou dificuldade. Deste modo, cria-se uma relação de confiança e segurança tanto para o professor como para o aluno e, no nosso entender, esse objetivo foi plenamente atingido.

Nestes dois semestres, foram lecionadas um total de sete aulas, mais especificamente uma aula “zero” e três regências compostas por duas unidades letivas cada. Estas aulas ocorreram nas seguintes datas:

**Quadro 7**

<b>Estágio Pedagógico- Regências lecionadas</b>	
<b>Aula "zero"</b>	27 de novembro de 2014, das 10h30 às 12h30;
<b>1ª Regência</b>	1ª aula- 13 de janeiro de 2015, das 10h30 às 12h30; 2ª aula- 15 de janeiro de 2015, das 10h30 às 12h30.
<b>2ª Regência</b>	1ª aula- 24 de março de 2015, das 10h30 às 12h30; 2ª aula- 26 de março de 2015, das 10h30 às 12h30.
<b>3ª Regência</b>	1ª aula- 19 de maio de 2015, das 10h30 às 12h30. 2ª aula- 21 de maio de 2015, das 10h30 às 12h30.

O microconto foi utilizado como recurso na primeira e na terceira regência. Na aula “zero” e na segunda regência não pudemos utilizar este recurso devido à calendarização das aulas e às diretrizes da professora regente das turmas. Na aula “zero” era difícil trabalhar logo de início a microficcão, pois ainda não conhecia bem a turma e eles ainda não tinham tido muitas aulas de português para conseguir acompanhar a

leitura de um microconto e realizar as respectivas tarefas. Na segunda regência, também não foi possível utilizar o microconto em sala de aula porque esta era uma turma nova do segundo semestre, ainda não conhecia bem os alunos e a data desta regência coincidia com a Páscoa, portanto era conveniente adequar a temática a esta festividade.

O núcleo de estágio pedagógico era constituído por mais dois professores estagiários: o professor Paulo Henriques, de nacionalidade timorense e a professora Susana Silva, de nacionalidade portuguesa. Este grupo de estágio pedagógico era um grupo bastante unido e trabalhador e, apesar de termos todos o mesmo objetivo, as dificuldades e os obstáculos eram bastante pessoais e distintos uns dos outros.

Este ano de estágio possibilitou-nos compreender verdadeiramente todo o trabalho que um docente deve desenvolver antes, durante e após uma aula e as exigências que são colocadas ao professor de LE. Este estágio permitiu igualmente comprovar que os alunos de nível A2 são alunos muito criativos e capazes de escrever textos muito mais complexos do que aquilo que é preconizado no QECR, de acordo com o que foi mostrado na primeira parte deste relatório.

O estágio é a última etapa do professor que ainda está em formação, no entanto, ainda há um longo caminho a percorrer e sem dúvida que esta experiência vai ter um grande impacto na nossa postura enquanto futuros professores de PLE. Ter o privilégio de ensinar pessoas com histórias de vida e culturas tão ricas faz com que este estágio pedagógico seja uma tarefa bastante agradável e enriquecedora para o professor estagiário que, aos poucos, vai-se consciencializando do seu papel na sala de aula e também do papel do aluno.

Com vista à implementação da minha pesquisa e da consequente aplicação aquando das regências, houve que fazer opções metodológicas. Assim, apresenta-se de seguida a metodologia orientadora do trabalho desenvolvido ao longo destes dois semestres.

## **2.2. Metodologia de investigação: instrumentos e critérios de avaliação**

Sendo a nossa questão de partida o ensino da microficção em PLE e o modo como se pode desenvolver a produção escrita através dos microcontos, procurou-se enquadrar os microtextos numa proposta didática tendo em consideração o nível dos alunos, com base nas diretrizes que estão expressas no QECR e os seus conhecimentos de português.

Numa primeira etapa, seleccionou-se os textos que poderiam ser utilizados no nível A2 obedecendo aos seguintes parâmetros:

- Colocar os alunos em contacto com a literatura portuguesa, tendo a consciência que para a maioria dos alunos esta era a primeira vez que tinham contacto com a mesma; é necessário que a literatura, tal como preconiza Rosa Bizarro no seu artigo, esteja cada vez mais presente no processo de ensino-aprendizagem de uma dada língua:

Nesta óptica, o professor pode/ deve introduzir na sala de aula actividades quer de recepção, quer de produção, quer, ainda, de mediação e de interacção, apoiadas em materiais variados e adequados às necessidades de formação dos seus aprendentes e entre os quais o texto literário ocupará um lugar de pleno direito. (Bizarro, 2008: 358)

- Levá-los a conhecer autores portugueses, estimulando o interesse dos alunos para que no futuro possam ler textos e livros em português, por sua livre iniciativa;
- Trabalhar o máximo possível a competência da produção escrita na sala de aula, introduzindo nos alunos um gosto pela escrita e estimulando a sua criatividade.
- Utilizar os conhecimentos prévios dos alunos ao nível da língua portuguesa nas actividades decorrentes da leitura do microconto.

Nas regências em que utilizamos o microconto como recurso estes parâmetros estiveram sempre presentes, constituindo objetivos gerais e comuns ao nosso trabalho. Como mencionado anteriormente, pudemos apenas trabalhar a microficção na primeira regência com a turma do primeiro semestre e na terceira regência com a turma do segundo semestre. Estas regências ocorreram nos dias 13 e 15 de janeiro e 19 e 21 de março, respetivamente.

Na primeira regência, optamos por trabalhar o microconto “A revolta” de Gonçalo M. Tavares. Tivemos algum receio de utilizar este texto em sala de aula porque o considero bastante complexo para este nível. Contudo, estávamos convictos que se este texto fosse bem trabalhado e explorado os alunos ficariam mais motivados para o trabalhar.

Na terceira regência, selecionamos dois microtextos: “O elefante e a formiga” de Rui Costa e “Idade Adulta” de Fernando Dinis. O primeiro texto levantou alguns problemas de interpretação para alguns alunos que estavam a transformá-lo num texto com uma história literal de amor entre um elefante e uma formiga, em vez de uma história ficcionada. A interpretação deste texto demorou uma parte significativa da aula, mas era indispensável que os alunos conseguissem compreender o significado geral da história.

Optamos neste relatório por fazer uma avaliação qualitativa dos trabalhos escritos produzidos pelos alunos. A análise das produções obedecem a um conjunto de critérios que definimos que têm como objetivo verificar se realmente se conseguiu trabalhar a produção escrita a partir da leitura do microconto e se esta competência ainda apresenta muitos obstáculos para os alunos.

Os critérios para avaliação do conteúdo dos textos produzidos pelos alunos são os seguintes:

- Avaliar se o texto, de uma forma geral, apresenta sinais de coerência e coesão obedecendo a uma estrutura lógica organizacional de introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Avaliar se os tempos verbais foram utilizados devidamente;
- Avaliar se os alunos recorrem com mais frequência a frases simples ou se utilizam frases complexas com o uso de conectores frásicos;
- Avaliar se os alunos seguiram a estrutura pedida pelo professor na instrução do exercício.

Seguimos este método de investigação pois consideramos que esta era a melhor forma de aproveitar aquilo que foi produzido pelos alunos e assim formular as nossas próprias conclusões. Não consideramos uma mais-valia para este relatório utilizar uma metodologia de investigação que integrasse o método quantitativo pois as produções escritas dos alunos representam uma excelente fonte de informação e de análise para, a partir deles, podermos fazer algumas considerações importantes e verificar se os objetivos a que nos propusemos inicialmente foram cumpridos.

As turmas que lecionamos no Curso Anual de Português para Estrangeiros estão a aprender a língua portuguesa em contexto de imersão o que traz inúmeras vantagens para os alunos, na medida em que podem praticar mais frequentemente o português do que aqueles que aprendem a língua noutros países. Por esse motivo, consideramos importante focar a nossa investigação na competência da produção escrita. O facto de os alunos viverem em Portugal, mesmo que temporariamente, permite-lhes desenvolver e evoluir muito mais rapidamente a oralidade devido às vivências do dia-a-dia do que propriamente a vertente escrita. Portanto, pensamos que é útil e interessante trabalhar a componente escrita com os alunos, apesar das dificuldades que o nível A2 possa trazer por ser um nível ainda elementar.

É importante referir que à medida que os textos eram escritos pelos alunos o professor estagiário circulava pela sala de aula, prestando auxílio sempre que era necessário ao aluno. Outro pormenor importante reside no facto de os trabalhos de produção escrita serem realizados em grupos de dois ou mais elementos, o que permite que os alunos partilhem as suas ideias e também contribuí para que os alunos com mais dificuldades se sintam mais integrados e auxiliados pelo grupo.

Iremos apresentar e analisar estas mesmas produções e o trabalho que foi desenvolvido com os alunos ao longo destes dois semestres. Todas as aulas foram pensadas e preparadas com o propósito de estimular os alunos e de lhes transmitir um novo *input*, numa tentativa de desenvolver as suas várias competências e utilizando os conhecimentos prévios que já tinham da língua portuguesa e das suas experiências enquanto leitores nas suas línguas maternas.

### 2.3. Análise das produções escritas dos alunos de nível A2

Se é importante uma reflexão crítica assente sobre os contributos teóricos em torno do microconto, preconizamos que a melhor maneira de comprovar e de avaliar o modo como este influencia a competência da produção escrita do aprendente é analisando os textos produzidos pelos alunos e apresentando alguns exemplos.

Assim, nos quadros representados de seguida podemos observar a regência lecionada e a respetiva data, os objetivos da mesma, os recursos utilizados pelo professor e as atividades realizadas pelos aprendentes ao nível da produção escrita, apresentando um exemplo de um texto escrito pelos alunos das turmas de nível A2.

Quadro 8

Regência	Data	Objetivos específicos	Recursos	Atividade	Produção escrita-Exemplo
1ª Regência - 1ª aula	13 de janeiro de 2015	O aluno deve ser capaz de refletir sobre o conto popular e a sua estrutura, a partir dos conhecimentos e experiências no seu país de origem. O aluno deve ser capaz de escrever uma pequena história, utilizando a estrutura fornecida pelo professor e as personagens sorteadas.	Texto com preenchimento de espaços sobre a origem do conto popular	<b>Atividade 1:</b> “Seguindo a estrutura apresentada e o campo lexical atribuído ao seu grupo, crie uma história em grupo. No final, apresente-a à turma.” <b>Atividade 2:</b> “Escreva um conto popular conhecido no seu país de origem e apresente-o à turma oralmente.”	<i>Era uma vez um sapo chamado João que era o chefe do estado saponico, o sapo planeou um ataque ao reino da rã Maria que era a Rainha. O sapo tentou pôr uma bomba no palácio, mas foi comido pelos crocodilos quanto tentou saltar para o palácio, o reino ficou salvado pelos crocodilos e viveram felizes para sempre. Fim do conto.</i> (Ver anexo 5)

Através da amostra de produções escritas referentes a esta atividade é possível afirmar que os alunos foram bem-sucedidos nesta tarefa e apresentam textos coerentes, seguindo a estrutura que foi fornecida pelo professor. Todos os textos têm uma fórmula de iniciação (“Era uma vez...”), típica da estrutura do conto popular. A abordagem ao conto popular nesta unidade letiva serviu para fazer uma introdução aos textos literários com o propósito de fazer uma ligação com a aula seguinte em que o microconto já é utilizado. Nesta unidade letiva tentamos perceber se os alunos leem em português, que contos conhecem, se há algum conto comum entre Portugal e os seus países de origem, em suma, tentar perceber em que medida poderíamos introduzir um novo tipo de leitura para os alunos sem que haja um choque cultural para eles.

No exemplo apresentado no quadro anterior, os verbos são bem aplicados de uma forma geral, à exceção do tempo composto em que deveria usar-se o verbo auxiliar *ser* no pretérito perfeito do indicativo mais o particípio passado na sua forma irregular, ou seja, a forma correta seria “foi salvo” em vez de “ficou salvado”. Como o texto escrito pelo aluno é muito pequeno, há uma fraca utilização de conectores frásicos, utilizando apenas a conjunção de adição “e” e o relativo “que”. O texto é coeso gramaticalmente e coerente, havendo um encadeamento lógico de acontecimentos. Observa-se igualmente uma grande criatividade por parte do aluno.

**Quadro 9**

<b>Regência</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Atividade</b>	<b>Produção escrita-Exemplo</b>
1ª Regência- 2ª aula	15 de janeiro de 2015	O aluno deve ser capaz de ler um microconto e de compreender a moral da história; O aluno deve aplicar corretamente o condicional nos exercícios de consolidação.	“A revolta”- Gonçalo M. Tavares.	“Após a leitura do microconto, dê um final diferente a esta história, acrescentando ou utilizando as mesmas personagens. Se possível, use as formas do condicional.”	<i>Todas as pessoas do reino estavam tristes porque o rei morreu e o filho vai ser o novo rei. Ele era jovem, bonito, corajoso. Muitas meninas do reino querem casar com ele mas só gostou de uma menina muito bonita. <b>O rei casaria com ela e seriam todos muito felizes para sempre.</b></i> (Ver anexo 6)

Alguns alunos apresentaram algumas dificuldades na leitura e na realização de exercícios referentes a este microconto, pois este apresentava um grau de dificuldade mais elevado para este nível de proficiência. Contudo, foi interessante observar que os elementos da turma se ajudavam entre si e tentavam explicar a história a quem apresentava mais dificuldades. Esta aula revelou-se desafiante para o professor estagiário que tinha como missão mostrar que o texto que eles estavam a ler era um texto ficcionado bastante diferente do tipo de texto que estão habituados a trabalhar, nomeadamente o texto jornalístico. A atividade final desta aula consistia em escrever um final alternativo para a história. Os alunos realizaram esta tarefa sem grandes dificuldades de execução. No exemplo apresentado na tabela anterior, o texto não tem qualquer erro de tipo gramatical. Os eventos estão cronologicamente bem colocados. No final, o aluno utilizou o condicional como era pedido na instrução do exercício. Apesar de considerarmos que na frase sublinhada ser mais correto utilizar o pretérito perfeito

simples do indicativo, a utilização do condicional nesta frase dá a ideia de atenuação de uma frase afirmativa, indicando igualmente alguma incerteza sobre o acontecimento dos factos.

**Quadro 10**

<b>Regência</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Atividade</b>	<b>Produção escrita- Exemplo</b>
3 <sup>a</sup> Regência- 1 <sup>a</sup> aula	19 de maio de 2015	O aluno deve ser capaz de ler e interpretar um microconto; O aluno deve ser capaz de compreender os contextos de uso do condicional e saber aplicá-lo corretamente.	“O elefante e a formiga”- Rui Costa.	“Imagine como seria para si a pessoa ideal, em termos físicos e psicológicos. Use o vocabulário da atividade anterior e o condicional.”	<i>Para mim <b>uma</b> pessoa ideal seria simpática e bonita. <b>Ele deve gostar</b> as verdades e então seria honesta. <b>Não estaria poupado</b>, mas ao mesmo tempo <b>não estaria muito gastador</b>...</i> (Ver anexo 7)

Esta unidade letiva ficou marcada por alguns percalços devido à falha do computador e do retroprojeto e algumas atividades tiveram que ser alteradas, particularmente a atividade final de produção escrita. Assim sendo, ficou decidido que os alunos teriam que escrever um pequeno texto sobre como seria a pessoa ideal segundo a sua perspectiva, utilizando o vocabulário do exercício anterior. Como é visível no exemplo do quadro anterior, esta aluna teve alguns erros gramaticais na escrita do texto. Tentou usar sempre o modo condicional nos verbos como era pedido na instrução do exercício mesmo quando não seria necessário. Os erros gramaticais que apresenta neste exemplo expressam as suas dificuldades enquanto aprendente de português. Em substituição do artigo indefinido “uma”, neste caso era necessário usar o artigo definido “a”: “Para mim, a pessoa ideal seria...”. Quando a aluna escreve: “Ele deve gostar as verdades...”, considero que esta frase está completamente incorreta. O que a aluna pretendia dizer era que “Ele deveria dizer a verdade...”. De seguida, a escrevente faz uma confusão entre o verbo ser e estar, escrevendo a frase: “Não estaria poupado”, quando a forma correta seria “Não seria poupado mas ao mesmo tempo não seria muito gastador”. Este texto apresenta mais alguns erros gramaticais, contudo é necessário salientar que a aluna esforçou-se por escrever um texto mais longo e pormenorizado, utilizando sempre o vocabulário aprendido no exercício anterior e o condicional.

É difícil para o professor estagiário perceber se os alunos cometem estes tipos de erros por distração ou se são mesmo erros que partem da falta de conhecimento do aluno em relação à forma considerada “correta”. De acordo com a nossa perspectiva e

metodologia de trabalho, o aluno deve ter consciência dos erros que cometeu seja por distração ou falta de conhecimento gramatical, cabendo ao professor transmitir ao aluno a informação correta e a explicação. Assim sendo, o aluno fica ao corrente da resposta certa e percebe o porquê de ser de uma determinada forma em detrimento de outra totalmente incorreta ou apenas não aceite na língua portuguesa. Mas afinal o que podemos considerar como erro?

El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más. Pero la actitud del enseñante ante los errores depende de cómo conciba la adquisición de una lengua. Se puede decir que existe una relación directa entre errores y adquisición. Si sabemos cómo se aprende una lengua, podremos saber por qué se producen los errores y establecer así los medios para evitarlos. (Picado, 2012: 2)

Consideramos que os erros são fundamentais para o aluno que aprenda uma língua estrangeira. Cada erro é reflexo do que o aluno já aprendeu, mas também da sua vontade de evoluir. Como tal, muitas vezes o aluno utiliza a sua língua materna para fazer determinadas transferências para a língua portuguesa ou então utiliza outra língua estrangeira que já tenha previamente aprendido como ponte. Estas são algumas estratégias utilizadas pelos aprendentes de língua estrangeira para mais facilmente acederem à língua que estão a aprender e tentar evoluir na sua proficiência, o que muitas vezes leva ao erro. Contudo, achamos benéfico para o aluno encarar o erro como algo positivo e que permite gradualmente a evolução, significando que se está a esforçar por chegar mais longe e construir algo mais complexo ao longo do processo de aprendizagem.

Os exemplos mostrados anteriormente mostram exatamente esta vontade intrínseca do aluno de chegar mais longe e mostrar que consegue fazer algo mais. É importante frisar que estes textos redigidos pelos alunos das turmas de ambos os semestres foram corrigidos pela professora regente das turmas. Os alunos tiveram acesso às suas versões corrigidas e puderam tirar as dúvidas que tinham com a professora regente sobre os erros gramaticais cometidos. Este acompanhamento por parte do professor demonstra ser bastante benéfico e eficaz visto que os alunos interessam-se em saber porque erraram e qual é a forma mais correta.

De uma forma geral, é nossa convicção que cada aluno tem as suas próprias expectativas e dificuldades, variando a sua atitude em relação ao erro. Enquanto há alunos que se sentem à vontade e gostam de aprender a partir dos erros dados, há outros alunos que ao errarem ficam inibidos e desmotivados. Cabe ao professor lidar com essas ambivalências e proporcionar diferentes abordagens aos alunos, de maneira a que todos aprendam com os erros cometidos. Muitos alunos vão evoluir e seguir em frente, melhorando a sua proficiência na língua portuguesa a vários níveis; outros, com receio de errar novamente, vão apenas reproduzir frases e estruturas que já conhecem, apresentando uma grande falta de autonomia e criatividade.

Quadro 11

Regência	Data	Objetivos específicos	Recursos	Atividade	Produção escrita-Exemplo
3ª Regência- 2ª aula	21 de maio de 2015	O aluno deve ser capaz de ler e interpretar um microconto; O aluno deve ser capaz de fazer uma reclamação de um serviço ou produto num estabelecimento comercial; O aluno deve ser capaz de saber utilizar devidamente os advérbios <b>tão</b> e <b>tanto</b> .	“Idade Adulta”- Fernando Dinis	Em grupo, crie um diálogo em que faça a reclamação de um produto ou serviço que o desagradou. Um elemento do grupo será o funcionário e o outro elemento será o cliente insatisfeito. Utilize <b>tão</b> e <b>tanto</b> para reforçar o seu desagrado e a forma de cortesia do <b>condicional</b> .	<b>Cliente:</b> <i>Gostaria falar com o funcionário que me serviu o café.</i> <b>Funcionário:</b> <i>Um minuto.</i> <b>Cliente:</b> <i>Desculpe, já passou tanto tempo que ficou aborrecido!</i> (Ver anexo 8)

Esta unidade letiva foi marcada pela ausência de muitos alunos o que fez com que houvesse menos grupos de trabalho e por consequência menos textos produzidos pelos alunos, visto que as atividades de produção escrita são na maior parte das vezes feitas em par ou em grupo.

Nesta atividade, era pedido aos alunos que escrevessem um diálogo em que reclamassem de um produto ou serviço que lhes foi prestado. Na instrução eram fornecidas as situações de reclamação, por exemplo, uma chávena suja num café, ou comprar iogurtes fora do prazo num supermercado, entre outras. Apesar de haver poucos alunos na aula esta atividade foi bem recebida e achamos que pode ser uma

mais-valia porque futuramente podem precisar de reclamar sobre algo no quotidiano, aproximando-se então de situações de comunicação autêntica.

Relativamente ao exemplo apresentado no quadro anterior, o par de aprendentes conseguiu reproduzir uma situação fidedigna de uma reclamação num café. Há alguns erros gramaticais presentes na produção mas conseguiram escrever um texto coerente utilizando o condicional como forma de cortesia. O texto inicia-se com a frase “Gostaria falar com o funcionário que me serviu o café”. Nesta frase falta a preposição “de” para a frase ficar completamente correta: “Gostaria de falar com o funcionário...”. Posteriormente, surge a seguinte frase: “Desculpe, já passou tanto tempo que ficou aborrecido!”. Esta frase não apresenta qualquer erro ortográfico, mas para ficar mais correta consideramos que ficaria melhor: “Desculpe, já passou tanto tempo que estou aborrecida”. Ao longo deste exemplo, disponível no anexo 8, é visível mais alguns erros nomeadamente na aplicação do tempo verbal mais indicado e na dificuldade em utilizar algumas preposições simples.

É de realçar a capacidade criativa dos alunos que tentam continuamente ultrapassar as suas dificuldades linguísticas e esforçam-se ao máximo para realizarem sempre os exercícios que lhes são propostos.

Infelizmente, não tivemos mais oportunidades para lecionar mais aulas e testar se o microconto é ou não um excelente meio de ensino da língua portuguesa e como a partir dele podemos realizar inúmeras atividades de sala de aula, principalmente atividades que estimulem a produção escrita, competência que nos interessa neste relatório.

Em quatro aulas é difícil transmitir um gosto pela leitura não só portuguesa, mas leitura em geral. Muitos alunos não têm o hábito da leitura nos seus países de origem e torna-se um desafio levá-los a ler principalmente em português.

Apesar destes obstáculos, é muito recompensador observar que de alguma forma fomos responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades linguísticas, mas também sociais dos aprendentes porque ler transporta-nos para outra realidade, abre-nos novos horizontes e faz-nos refletir sobre inúmeras questões que nos rodeiam diariamente.

## Conclusão

Iniciámos a nossa investigação-ação com o objetivo de comprovar que o microconto ou a narrativa breve seriam recursos valiosos na promoção da produção escrita em língua estrangeira. Pretendíamos igualmente trabalhar a competência da produção escrita em sala de aula, competência que de alguma forma é deixada de parte pois exige mais tempo e trabalho, tanto por parte do professor como dos alunos. E por último, era também importante para nós apresentar algumas propostas didáticas e mostrar como é possível colocar os alunos a ler e a trabalhar pequenos contos.

No final deste relatório, consideramos que os objetivos propostos foram atingidos. Os alunos de nível A2 apesar de estarem num patamar inicial do ensino-aprendizagem de PLE conseguiram ler, compreender, analisar e realizar todos os exercícios propostos partindo da leitura de um microconto em sala de aula.

Para o professor estagiário, que nunca tinha tido contacto prévio com o ensino de português, é um orgulho enorme poder afirmar que os seus alunos conseguiram aprender algo e evoluir no seu português.

Durante estes meses de estágio pedagógico conseguimos-nos colocar no lugar do aluno e perceber as suas dificuldades. A produção escrita foi a competência que consideramos ser a mais negligenciada e aquela que precisa de mais atenção por parte do professor, cujo papel é fundamental para dotar o aluno de estratégias que no futuro permitam desenvolver as suas habilidades de leitura de um texto literário e compreensão do mesmo mas também escreverem os seus próprios textos e conclusões.

Procurámos sempre planear as nossas unidades didáticas tendo em conta as orientações do professor regente da disciplina, que com a sua experiência pode indicar as melhores opções aos estagiários que não têm tanta experiência e à-vontade. Procuramos igualmente obedecer às premissas presentes no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, documento orientador do nosso trabalho.

Relativamente à aplicação das unidades didáticas, algumas vezes a planificação inicial não foi cumprida talvez pela sua extensão, pela colocação de dúvidas por parte dos alunos ou pela falta de gestão de tempo por parte do professor estagiário. Contudo, é nossa convicção que esta experiência foi bem-sucedida e que irá com certeza ficar para sempre gravada na nossa memória.

Numa fase inicial do nosso trabalho de investigação, tínhamos algum receio em não apresentar neste presente relatório uma investigação de carácter quantitativo, recorrendo aos habituais dados estatísticos e inquéritos. Contudo, esse nunca foi o nosso propósito. O que pretendíamos realmente fazer era mostrar as produções dos alunos e corroborar a hipótese que, apesar dos alunos ainda não terem um nível avançado de português, é possível fazer trabalhos fantásticos, criativos e originais se motivarmos os alunos e trabalharmos ao máximo aquilo que o professor pretende obter deles.

Após a realização deste relatório, apercebemo-nos que há muito trabalho a fazer e que ser professor de uma língua estrangeira significa estar em constante formação, estar continuamente a ter contacto com novas culturas e línguas e conseqüentemente adaptarmo-nos, nós mesmos e o nosso trabalho.

É um enorme orgulho e satisfação observar que os aprendentes sentem-se motivados quando nós elevamos a fasquia e fazemos o que pensámos inicialmente ser impossível: colocar os alunos a ler textos literários em português e a partilhar as suas ideias e levá-los a querer ir mais além, utilizando a escrita como veículo.

No entanto, é importante realçar que a produção escrita não é a única competência que pode ser trabalhada em PLE com o microconto. Através deste recurso, é possível trabalharmos a leitura, a oralidade e inclusivamente a competência gramatical dos alunos, recorrendo a exercícios e a atividades orientadas para motivar o aluno e levá-lo a desenvolver cada vez mais a sua proficiência. Apesar de o nosso relatório não ter incidido sobre outras competências, é nossa convicção que secundariamente foi-nos possível trabalhar com os alunos inúmeras competências, como se pode observar nas fichas de trabalho que seguem em anexo. Em todas as aulas, trabalhamos gramática, leitura, compreensão escrita e, obviamente, produção textual. Contudo, ainda não foi

desta vez que incidimos noutras competências, mas temos uma grande vontade de as trabalhar num futuro próximo.

Esta experiência de estágio pedagógico abriu-nos o caminho e levou-nos a ganhar alguma experiência necessária a quem quer seguir o ensino do Português como Língua Estrangeira.

## Referências bibliográficas

Álvares, Cristina (2012). “Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade”. *Guavira Letras*, nº15. Instituto de Letras e Ciências Humanas. Universidade do Minho.

Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/27342> (Consultado em 22 de dezembro de 2014).

Álvares, C. & Keating, Maria Eduarda (2012). *Microcontos e outras microformas: alguns ensaios*. Atas do Simpósio Internacional. Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. (Consultado em 12 de janeiro de 2015).

Andrade, Raquel (2012). *A intercompreensão na aula de PLE*. Porto: Faculdade de Letras. Universidade do Porto.

Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66400> (Consultado em 5 de janeiro de 2015).

Bizarro, Rosa (2008). “Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE”. *O Fascínio da linguagem*. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/13861> (Consultado em 13 de julho de 2015).

Bizarro, Rosa. & Braga, Fátima (2014). “Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira”. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Universidade do Porto. Faculdade de Letras.

Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8772> (Consultado em 3 de março de 2015).

Camps, Anna (1990). “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”. *Journal for the Study of Education and Development*, nº 49, pp. 3-19.

Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341> (Consultado em 15 de abril de 2015).

Carinhas, Raquel (2012). *O processo de revisão da escrita em português língua estrangeira: propostas didáticas para o tratamento do erro*. Porto: Faculdade de Letras. Universidade do Porto. (Consultado em 18 de abril de 2015).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Edições Asa. (Consultado em 13 de novembro de 2014).

Cordeiro, Cristina Robalo & Simões, Maria João (2007). *O texto breve: para uma abordagem diferencial*. Centro de Literatura Portuguesa. Coimbra: Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. (Consultado em 19 de dezembro de 2014).

Costa, Rui & Sebastião, André (2008). *Primeira Antologia de Microficção Portuguesa*. Coleção Anti-Matéria. Vila Nova de Gaia: Edições Exodus. (Consultado em 3 de Fevereiro de 2015).

Fonseca, Fernanda Irene (1998). “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, vol. 1, pp. 37-45. (Consultado em 4 agosto de 2015).

Fortes, Ruth (2011). *O conto no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira: alguns contributos*. Porto: Faculdade de Letras. Universidade do Porto.

Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57398> (Consultado em 20 de agosto de 2015).

Grosso, Maria José, et al. (2011). Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro. *Documento orientador*. Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em: [https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual\\_quarepe\\_orientador.pdf](https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf) (Consultado em 23 de outubro de 2014).

Hayes & Flower (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, vol. 32, nº 4, pp. 365-387.

Disponível em: <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf> (Consultado em 15 de fevereiro de 2015).

Lagmanovich, David (2011). “En El Territorio de los Microtextos”. *Revista Electrónica de Teoría de la Ficción Breve*, nº 23, pp. 3-8.

Disponível em: [http://cuentoenred.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido.php?id\\_fasciculo=547](http://cuentoenred.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=547)  
(Consultado em 17 de fevereiro de 2015).

Leiria, Isabel (1999). “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> (Consultado em 8 de agosto de 2015).

Manga, Gilbertha (2013). *A escrita no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras. Universidade do Porto.  
Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72320> (Consultado em 2 de junho de 2015).

Montesa, Salvador (2009). *Narrativas de la Posmodernidad del Cuento al Microrrelato*. Actas del XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea. Universidad de Málaga.  
Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/narrativas-de-la-posmodernidad-del-cuento-al-microrrelato/> (Consultado em 10 de agosto de 2015).

Pardede, P. (2011). “Using Short Stories to Teach Language Skills”. Christian University of Indonesia. Journal of English Teaching, vol. 1, nº 1, pp.15-27.  
Disponível em: <http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/Indrya/Kreativitas/Referensi/using-short-stories-to-teach-language-skills-pp-14-27.pdf> (Consultado em 3 de março de 2015).

Picado, Ana Isabel Blanco (2012). “El error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera”. Ediciones Cuadernos Cervantes. Instituto Cervantes en Varsovia.  
Disponível em: [http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html) (Consultado em 10 de março de 2015).

Pinto, Jorge (2011). *O ensino /aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso*. Revista Eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna, Associação de Professores de Português (APP), nº2.  
Disponível em: [http://www.clul.ul.pt/files/jorge\\_pinto/Jorge\\_Pinto\\_Artigo\\_RevPLE.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/jorge_pinto/Jorge_Pinto_Artigo_RevPLE.pdf)  
(Consultado em 22 de abril de 2015).

Pinto, Maria da Graça (2013). “O plurilinguismo: um trunfo?”. Letras de Hoje, vol. 48, nº 3, pp. 369-379. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.  
Disponível em: [http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs\\_pesquisa.FormView?P\\_ID=71006](http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=71006)  
(Consultado em 10 de dezembro de 2014).

Pourkalthori, Omid & Kohan, Nasibeh (2013). "Teaching Reading Comprehension Through Short Stories in Advance Classes". *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, vol. 2, nº 2, pp. 52-60.

Disponível em: [http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2\(2\)/AJSSH2013\(2.2-06\).pdf](http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2(2)/AJSSH2013(2.2-06).pdf) (Consultado em 1 de setembro de 2015).

Rojo, Violeta (2010). "Breve manual para reconocer minicuentos". *Revista Electrónica de Teoría de la Ficción Breve*, nº 22, pp. 3-61.

Disponível em : [http://cuentoenred.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido.php?id\\_fasciculo=531](http://cuentoenred.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=531) (Consultado em 9 de agosto de 2015).

Ruiz-Cecilia, Raúl (2007). *Fundamentos Didácticos de la Historia Corta en el Aula de Lenguas Extranjeras*. Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 19, pp. 247-255.

Disponível em:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0707110247A/19093>

(Consultado em 10 de setembro de 2015).

Teixeira, Ana Paula Gonçalves de Amorim. (2013) *O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*. Porto: Faculdade de Letras. Universidade do Porto. Disponível em: [http://sigarra.up.pt/flup/pt/teses.teses\\_orientador?p\\_ord\\_campo=NOME&p\\_docente=215861&p\\_record\\_set\\_size=10&p\\_tipo\\_lista=T](http://sigarra.up.pt/flup/pt/teses.teses_orientador?p_ord_campo=NOME&p_docente=215861&p_record_set_size=10&p_tipo_lista=T) (Consultado em 2 de fevereiro de 2015).

## **Anexos**

## Anexo 1 (1ª aula da 1ª regência)

1. Partindo da lista que se segue, preencha os espaços em branco com a palavra mais adequada a cada caso:

escritor	espaço	povo	viajantes
escrita	popular	limitado	breves

O conto popular tem a sua origem no (1) \_\_\_\_\_, que contava e transmitia estas histórias de geração em geração em momentos de lazer. Em geral, os contos populares passavam de região em região através de mercadores e outros (2) \_\_\_\_\_, surgindo versões diferentes de um mesmo conto. É o caso, por exemplo, do Capuchinho Vermelho.



Mais tarde, muitos escritores recolheram e publicaram muitas dessas histórias, passando os contos da oralidade para a (3) \_\_\_\_\_. É o caso dos irmãos *Grimm* no século XIX na Alemanha e de Almeida Garrett, (4) \_\_\_\_\_ português que publicou os contos que circulavam oralmente em Portugal.



O conto tem características simples. São narrativas (5) \_\_\_\_\_, com um número (6) \_\_\_\_\_ de personagens. A maioria das histórias começa com a frase “Era uma vez...” e correspondem a um tempo e (7) \_\_\_\_\_ indefinidos .

A sua linguagem é simples, de cariz (8) \_\_\_\_\_, com muitas repetições de palavras ou expressões.

Estes contos têm um final feliz na maior parte dos casos e transmitem ao leitor uma “moral da história”.

2. Após a leitura do texto, procure sinónimos das seguintes palavras/expressões:

*curtas* -

*lição de vida* -

*comerciantes* -

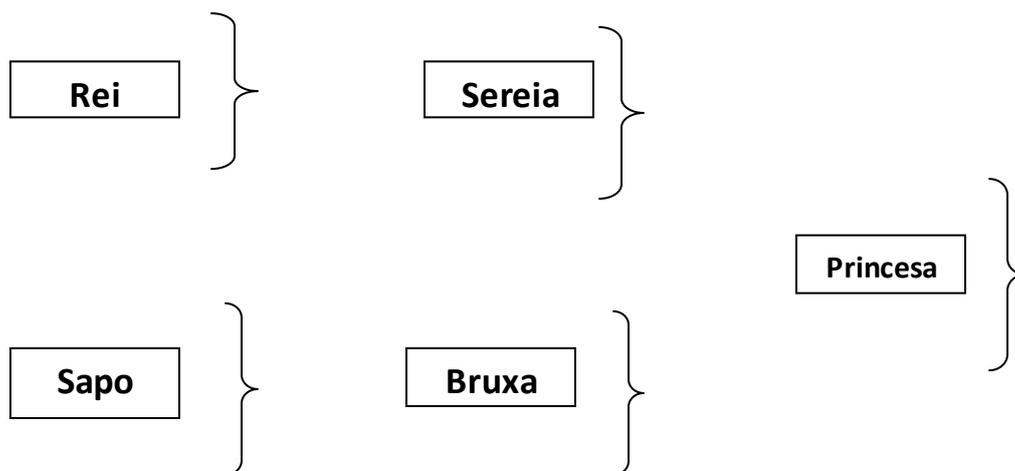
*entretenimento* -

*pessoas* -

*caráter* -

3. De acordo com as seguintes palavras, construa campos semânticos.

Exemplo: ESCOLA > aluno > professor > manual > amigos > estudo



4. Seguindo a estrutura apresentada e o campo lexical atribuído ao seu grupo, crie uma história em grupo. No final, apresente-a à turma.

**Fórmula inicial:** “Era uma vez...”

**Introdução:** Apresentação do contexto e das personagens

**Desenvolvimento:** Problema

**Conclusão:** Resolução do problema/ final (in)feliz

5. Escreva um conto popular conhecido no seu país de origem e apresente-o à turma oralmente.

## ***Anexo 2 (2ª aula da 1ª regência)***

1. Leia o seguinte microconto com atenção:

### **A revolta**

Para o Rei era fundamental que toda a população, sem exceção, estivesse satisfeita.

Quando apareceu aquele estrangeiro extremamente feliz e com seis dedos em cada mão, o Rei ordenou que os médicos do Reino implantassem mais um dedo em cada um dos habitantes. E que os médicos fizessem o mesmo uns aos outros. Ninguém **invejaria** os seis dedos daquele estrangeiro. Assim se fez. Todos ficaram com seis dedos em cada mão. No ano seguinte chegou outro estrangeiro - com ar ainda mais feliz - que tinha sete dedos em cada mão. O Rei de novo ordenou que os médicos do Reino implantassem mais um dedo em cada um dos habitantes. Assim foi feito.

No ano seguinte um estrangeiro com oito dedos por mão, que não parava de exhibir a sua felicidade, provocou nova implantação geral: oitavo dedo. No ano seguinte: um estrangeiro com nove dedos. E ainda mais feliz.

A mesma operação. Todos os do Reino ficaram com nove dedos em cada mão. Dezoito no total. Foi então que no ano seguinte chegou um estrangeiro com o rosto mais feliz que alguma vez fora visto por ali com cinco dedos em cada mão.

Depois de um momento de hesitação, o Rei ordenou aos médicos que cortassem quatro dedos por mão a cada habitante.

Havia um problema, no entanto. Os nove dedos em cada mão dos cirurgiões já não conseguiam operar: os dedos atrapalhavam-se uns aos outros. Já não era possível: **teriam** que ficar todos com nove dedos em cada mão.

Como o Rei não conseguiu dar à população os cinco dedos daquele estrangeiro feliz, rebentou uma revolta e o Rei foi deposto.

2. Após a leitura, responda com verdadeiro (V) ou falso (F) às seguintes afirmações.

Justifique a sua resposta.

- a) Para o Rei era importante os habitantes do seu reino estarem satisfeitos e felizes.

---

- b) O primeiro estrangeiro que apareceu no reino tinha quatro dedos.

---

- c) O rei ordenou aos seus médicos para acrescentarem dedos às mãos dos habitantes do reino.

---

- d) A população tinha nove dedos em cada mão, um total de dezoito dedos.

---

e) Um dia apareceu no reino outro estrangeiro com um ar muito satisfeito.

---

f) Esse estrangeiro tinha um dedo em cada mão.

---

g) O Rei foi substituído porque os médicos do reino não conseguiam operar com os nove dedos.

---

3. Responda às seguintes perguntas:

a) Qual é a personagem principal deste conto? Qual é a sua função?

---

b) Na sua opinião, o que representa o estrangeiro?

---

---

c) Qual é a moral desta história?

---

---

d) O que **faria** no lugar do Rei?

---

---

4. Após a leitura do microconto, dê um final diferente a esta história, acrescentando ou utilizando as mesmas personagens. Se possível, use as formas do condicional.

*O Rei ordenou aos médicos que cortassem quatro dedos por mão a cada habitante. No entanto, havia um problema.*

---

---

---

---

---

## Condicional

1A. Associe as regras do Condicional que estão na coluna à esquerda aos exemplos correspondentes na coluna direita.

1. Falar de ações pouco prováveis dependentes de uma condição	a) <b>Poderia</b> dizer-me as horas, por favor?
2. Expressar desejos	b) Quem <b>seria</b> aquela rapariga que estava a falar com o Pedro?
3. Formular pedidos (forma de cortesia)	c) Também <b>deveríamos</b> convidar os pais da Ana para jantar, não achas?
4. Dar sugestões	d) O FCP marcou o primeiro golo mas o Benfica <b>acabaria</b> por ganhar o jogo.
5. Fazer convites formais	e) Não <b>deverias</b> dizer isso.
6. Indicar ações posteriores à época de que se fala (mais comum na linguagem escrita formal e literatura)	f) Se tivesse muito dinheiro, <b>compraria</b> uma mansão com uma piscina interior e exterior.
7. Atenuar/suavizar uma afirmação	g) Ela é tão jovem, ninguém <b>diria</b> que já é casada e tem três filhos!
8. Expressar dúvida/ incerteza no passado	h) <b>Gostaria</b> imenso de ir convosco ao teatro, mas hoje não posso.
9. Expressar surpresa ou admiração em frases exclamativas	i) Prezado cliente, <b>teríamos</b> muito gosto em contar com a sua presença na inauguração da Galeria Portoarte no próximo fim de semana.

1B. Nos exemplos dados em cima, em que frases é possível substituir o **Condicional Simples** pelo **Pretérito Imperfeito do Indicativo** com o mesmo sentido? Assinale com uma cruz (X) apenas as possíveis e depois converta-as para esse tempo.

a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)
<input type="checkbox"/>								

2. Complete a seguinte tabela com os verbos no Condicional Simples.

<u>Verbos Irregulares</u>	<u>Fazer</u>	<u>Dizer</u>	<u>Trazer</u>
<b>Eu</b>	faria		traria
<b>Tu</b>	farias	dirias	
<b>Ele</b>		diria	traria
<b>Nós</b>	faríamos	diríamos	
<b>Vós</b>	faríeis	diríeis	traríeis
<b>Eles/Elas/Vocês</b>	fariam		trariam

1. Complete os espaços com os verbos no **Condicional**.

- a) A Maria disse que não \_\_\_\_\_ (*chegar*) a tempo do almoço.
- b) Eu nunca na vida \_\_\_\_\_ (*fazer*) uma coisa dessas!
- c) Quem \_\_\_\_\_ (*dizer*) que o José \_\_\_\_\_ (*ir*) casar com a Joana!
- d) Tu \_\_\_\_\_ (*poder*) emprestar-me os apontamentos da aula de ontem, por favor?
- e) Quem \_\_\_\_\_ (*ser*) a pessoa que tocou à campainha ontem?
- f) Quando a Francisca nasceu, o Paulo \_\_\_\_\_ (*ter*) por volta de 10 anos.

2. Preencha o seguinte quadro com os verbos nos tempos adequados.

	<b>Presente do Indicativo</b>	<b>Pretérito Imperfeito do Indicativo</b>	<b>Condicional Presente</b>
<b>Dar</b>	Eu		
<b>Trazer</b>		Tu	
<b>Poder</b>	Nós		
<b>Chegar</b>		Vocês	
<b>Ver</b>			Elas
<b>Ir</b>	Ele		

3. Substitua os verbos que estão no **imperfeito** do indicativo pelo **condicional**.

- a) Nós **íamos** ao cinema, mas infelizmente não temos tempo.

---

- b) Desculpe, **podia** dar-me uma informação?

---

- c) **Devias** visitar um médico especialista.

---

- d) **Adorava** ir a um restaurante japonês.

---

- e) Não **era** melhor comprar os bilhetes online?

---

- f) Eu não me **importava** de te substituir no trabalho, mas hoje não posso.

---

- g) **Dava** tudo para descansar agora.

---

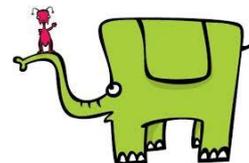
### Anexo 3 (1ª aula da 3ª regência)

#### O Elefante e a Formiga

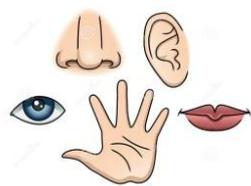
Um elefante apaixonou-se por uma formiga. Não é uma coisa normal, mas o amor é cego. O elefante também era cego, e a formiga foi viver para a sua orelha.

Por sorte, o elefante era surdo, e não podia ouvir os lamentos da formiga sobre aquela vida a dois. Ainda que ouvisse de pouco adiantaria; já que a formiga era muda.

O elefante tinha um grande olfacto, porém. Esse olfacto estava todo na ponta da tromba, que por azar era pequena demais para chegar à orelha. De maneira que os dois se conheciam pelo tacto: quando estava zangada a formiga saltava e o elefante estremeceu.



Um dia tudo mudou. A formiga resolveu entrar pela orelha do elefante adentro e procurou o cérebro. Quando lá chegou viu a imagem de uma elefanta branca sentada numa orelha. Ora, ela era formiga e era negra. Sentiu-se traída mas morreu de morte natural.



Rui Costa, *In Primeira Antologia de Microficção Portuguesa*.

5. Após a leitura, identifique com verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes afirmações.

Justifique a sua resposta.

a) Um elefante apaixonou-se perdidamente por uma abelha.

\_\_\_\_\_

b) O elefante era surdo e, por isso, não podia ouvir as queixas da sua amada.

\_\_\_\_\_

c) Os dois apaixonados comunicavam através do toque.

\_\_\_\_\_

d) A formiga decidiu entrar pela tromba do elefante até encontrar o seu cérebro.

\_\_\_\_\_

e) A formiga morreu por o elefante pensar noutra.

\_\_\_\_\_

6. Responda às seguintes perguntas:

a) Considera que o elefante traiu verdadeiramente a formiga?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- b) O que **faria** no lugar da formiga? **Perdoaria** o elefante pelo seu comportamento?  
Justifique a sua resposta.

---

---

### Condicional

1. Associe as regras do Condicional que estão na coluna à esquerda, aos exemplos correspondentes na coluna direita.

<ul style="list-style-type: none"><li>1. Falar de ações que dependem de uma condição</li><li>2. Expressar um desejo</li><li>3. Formular um pedido (forma de cortesia)</li><li>4. Dar uma sugestão</li><li>5. Indicar ações posteriores à época de que se fala (mais comum na literatura)</li><li>6. Falar de ações hipotéticas, possíveis mas não reais.</li><li>7. Indicar surpresa ou admiração em frases interrogativas ou exclamativas.</li><li>8. Atenuar uma afirmação</li><li>9. Expressar incerteza sobre acontecimentos passados</li><li>10. Substituir o Futuro Próximo/Simples no discurso indireto</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>a) <b>Poderia</b> dizer-me as horas, por favor?</li><li>b) Ontem <b>seriam</b> para aí umas três da manhã quando ele veio da festa.</li><li>c) O Presidente da Câmara Municipal disse que <b>construiria</b> uma nova piscina pública no próximo ano.</li><li>d) <b>Deveríamos</b> convidar os pais da Ana para jantar, não achas?</li><li>e) Depois de marcar um golo fantástico, aquele jogador <b>ficaria</b> famoso para sempre.</li><li>f) Quem <b>diria</b> que a J.K. Rowling se inspirou em Portugal para inventar a história do Harry Potter!</li><li>g) No teu lugar, eu não <b>faria</b> isso.</li><li>h) <b>Gostaria</b> de ir convosco ao teatro, mas hoje não posso.</li><li>i) Com o prémio do Euromilhões, <b>deixaria</b> de trabalhar.</li><li>j) Ele <b>chegaria</b> mais cedo sem todo aquele trânsito na avenida.</li></ul>
--	--



Nestas situações, o **Condicional** pode ser substituído pelo **Pretérito Imperfeito do Indicativo** (exceto no ponto 5 e 7).

2. Complete a seguinte tabela, com os verbos regulares e irregulares no Condicional.

	Verbos Regulares			Verbos Irregulares		
	<i>Gostar</i>	<i>Ser</i>	<i>Partir</i>	<i>Fazer</i>	<i>Dizer</i>	<i>Trazer</i>
<b>Eu</b>				faria		
<b>Tu</b>	gostarias					
<b>Ele</b>			partiria			
<b>Nós</b>					diríamos	
<b>Vós</b>	gostaríeis	seríeis		faríeis		traríeis
<b>Eles</b>						trariam

3. Substitua os verbos que estão no **pretérito imperfeito** do indicativo pela forma do **condicional**.

a) **Adorava** ir contigo ver o concerto dos U2, mas hoje não posso.

\_\_\_\_\_

b) **Podia** dar-me uma informação, por favor?

\_\_\_\_\_

c) **Gostava** ir à manifestação sobre os direitos dos animais, mas tenho um exame nesse dia.

\_\_\_\_\_

d) Não **era** melhor ir ao médico ver o que se passa contigo?

\_\_\_\_\_

e) Nós **íamos** ao cinema, mas infelizmente, hoje não temos tempo.

\_\_\_\_\_

f) Eu não me **importava** nada de ir agora de férias para uma praia deserta.

\_\_\_\_\_

g) **Dava** tudo para descansar um pouco agora.

\_\_\_\_\_

h) Eu **tinha** muita pena se o José e a Rita colocassem um ponto final na relação.

\_\_\_\_\_

4. Complete os espaços com os verbos no **condicional**.

- a) Vi aquela peça de teatro e \_\_\_\_\_ (VER) novamente. Era tão engraçada!
- b) Tu \_\_\_\_\_ (DEVER) ir mais vezes ao ginásio.
- c) Se a Maria não se tivesse divorciado, \_\_\_\_\_ (FAZER) 20 anos de casamento.
- d) Vocês \_\_\_\_\_ (SER) todos muito mais saudáveis, fazendo exercício regularmente.
- e) O Papa Francisco disse que \_\_\_\_\_ (VIR) a Fátima em 2017 para as celebrações do 13 de maio.
- f) Desculpe, o senhor não se \_\_\_\_\_ (IMPORTAR) de abrir a janela, por favor?
- g) Qual é a vossa opinião? O que é que lhes \_\_\_\_\_ (DIZER) sobre isto?
- h) Nós \_\_\_\_\_ (ADORAR) ir a Cabo Verde nas próximas férias.
- i) Depois de trabalhar como professora de inglês no Porto, J. K. Rowling \_\_\_\_\_ (ACABAR) por se tornar mundialmente famosa por escrever os livros do Harry Potter.
- j) A Marta mandou uma mensagem a avisar que não \_\_\_\_\_ (CHEGAR) a tempo.
- k) Nunca \_\_\_\_\_ (IMAGINAR) a minha irmã a andar de avião, ela tem pavor, por isso, foi uma surpresa quando me disse que \_\_\_\_\_ (IR) a Nova Iorque.
- l) Ele não veio à festa, talvez \_\_\_\_\_ (ESTAR) doente, não sei o que se passou.
- m) Não acredito que esta solução \_\_\_\_\_ (RESOLVER) os nossos problemas.
- n) Para a festa, eu \_\_\_\_\_ (TRAZER) só coisas doces em vez de salgadinhos.

5. Preencha o seguinte quadro com os verbos nos tempos adequados.

		Presente do Indicativo	Preterito Perfeito Simples do Indicativo	Preterito Imperfeito do Indicativo	Futuro Simples do Indicativo	Condicional
<b>Dar</b>	<i>Eu</i>					
<b>Trazer</b>	<i>Tu</i>					
<b>Poder</b>	<i>Ele</i>					
<b>Chegar</b>	<i>Nós</i>					
<b>Ver</b>	<i>Vós</i>					
<b>Ir</b>	<i>Eles</i>					



## **Anexo 4 (2ª aula da 3ª regência)**

Leia o seguinte texto e dê-lhe um título: \_\_\_\_\_

Entrou numa livraria e pensou: Ler é bom. Mas ler o quê? Como escolher o livro certo com tão vasta oferta? Decidiu: Vou resumir a minha escolha aos escritores do meu continente. Aos do meu país. A todos os escritores que estejam vivos. Aos livros editados neste mesmo ano, neste mesmo mês, aos que tenham sido editados no preciso dia de hoje. Dirigiu-se então à menina do balcão. Pediu: Quero um livro de um autor nacional, que esteja vivo, e que tenha sido editado precisamente no dia de hoje. A rapariga olhou-o de soslaio, fingiu fazer algumas pesquisas no computador, e sem qualquer convicção respondeu-lhe por fim com cara de enjoada: Lamento informar, mas hoje, precisamente, não foi editado qualquer livro. Saiu triunfal de mãos vazias, disposto a escrever o seu próprio livro. Sentiu que tinha um mundo de leitores à sua espera.

Fernando Dinis, *In Primeira Antologia de Microficção Portuguesa.*

1. Após a leitura do texto, assinale a opção/as opções correta(s).
  - a) **O cliente dirige-se à livraria...**
    1. para fazer a devolução de um livro.
    2. para fazer uma reclamação.
    3. para comprar um livro específico.
  - b) **O cliente decidiu limitar a sua seleção...**
    1. aos escritores europeus e, em particular, nacionais.
    2. aos escritores estrangeiros.
    3. aos livros antigos.
  - c) **Para o cliente, foi difícil escolher um livro, porque na livraria havia...**
    1. muita variedade
    2. pouca variedade
    3. vários artigos em promoção
  - d) **Quando o cliente se dirigiu ao balcão,...**
    1. foi bem recebido pela empregada.
    2. não havia nenhum empregado no balcão.
    3. a empregada não foi muito prestável com ele.
  - e) **O que significa a expressão *olhar de soslaio*?**
    1. Olhar fixamente de frente.
    2. Olhar indiretamente de lado.
    3. Olhar de uma forma muito simpática e amorosa.
  - f) **O cliente saiu triunfal da livraria. Portanto, o cliente estava...**
    1. desiludido
    2. muito satisfeito.
    3. motivado para escrever o seu próprio livro.
2. Responda às seguintes questões:

a) Na sua opinião, sobre que tema irá o cliente escrever o seu livro? Porquê?

---

---

b) Considera que o cliente foi bem tratado pela empregada da livraria? Na sua opinião, o cliente deveria pedir o livro de reclamações? Porque sim/ não?

Alguma vez utilizou o livro de reclamações num estabelecimento comercial ou foi tratado de uma forma incorreta em alguma loja ou estabelecimento?

---

---

---



3. Através da tabela apresentada, faça corresponder verbos e substantivos.

VERBOS	SUBSTANTIVOS
Ler	
Editar	
	Pesquisa
	Resposta
Escrever	
	Oferta
Sentir	
Escolher	
	Resumo

4. Marque com um círculo em cada frase o advérbio correto.

- A. Como escolher o livro certo com **tão**/ tanto/ tanta/ tantos/ tantas vasta oferta?
- B. O livro **era tão**/ tanto/ tanta/ tantos/ tantas grande que acabei por não o ler.
- C. Havia **tão**/ tanto/ tanta/ tantos/ tantas pessoas na biblioteca da faculdade!
- D. **Tão**/ Tanto/ Tanta/ Tantos/ Tantas livros e nenhum me agrada.
- E. Li o livro **tão**/ tanto/ tanta/ tanto/ tantos/ tantas devagar que fiquei com sono.

5. Qual é o sentido que os advérbios **tão** e **tanto** dão às frases?

- a) Estes advérbios conferem um grau comparativo às frases.
- b) Estes advérbios intensificam o sentido de toda a frase.
- c) Estes advérbios remetem para uma situação que se repete muitas vezes.
- d) Estes advérbios utilizam-se para descrever probabilidades ou hipóteses.

5.1 Complete corretamente as frases com as palavras **tão** e **tanto(s)/tanta(s)**.

- a) Eu estou \_\_\_\_\_ atrasada para ir à livraria assistir ao *workshop* de escrita criativa!
- b) Ultimamente tem havido \_\_\_\_\_ turistas na livraria *Lello*!
- c) Tive \_\_\_\_\_ sorte em encontrar aquele livro que estava esgotado.
- d) Ela tem trabalhado \_\_\_\_\_ na livraria que vai pedir uns dias de férias.
- e) \_\_\_\_\_ livros sobre ficção científica e não há nenhum que eu goste.
- f) Ele tem estado \_\_\_\_\_ ocupado com a inauguração da nova livraria que nem tenho conseguido falar com ele.
- g) O professor fala \_\_\_\_\_ devagar que fico com \_\_\_\_\_ sono.
- h) Ontem choveu \_\_\_\_\_ que ficámos em casa a ver um filme.
- i) Na minha opinião, não deves trabalhar \_\_\_\_\_!
- j) A Maria sentiu-se \_\_\_\_\_ mal que o marido teve de chamar a ambulância.
- k) Fizeste \_\_\_\_\_ barulho que acordaste o bebé.
- l) Ela tinha \_\_\_\_\_ insónias que o médico lhe pediu para fazer exames.
- m) Não comas \_\_\_\_\_ doces para não ficares com dores de barriga!
- n) O João está \_\_\_\_\_ aborrecido que prefere ficar sozinho agora!

## TÃO VS TANTO

Estes advérbios de intensidade têm um sentido equivalente, mas variam de acordo com o tipo de palavra com o qual são usados:

**1. Tão + Adjetivo**

Ex: Que livraria **tão** grande!

**2. Tão + Advérbio**

Ex: Falas **tão** depressa! Não percebo nada.

**3. Tanto(s)/tanta(s) + Substantivo**

Ex: Gastei **tanto** dinheiro nas compras.

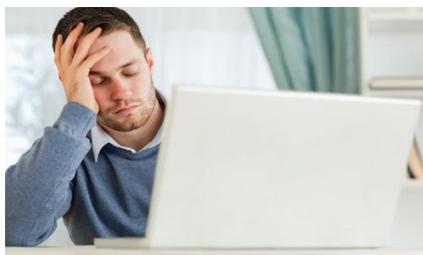
Estes advérbios são utilizados para reforçar o sentido de uma frase. Também são utilizados para exprimir uma consequência de uma ação, através da conjunção subordinada causal “**que**”:

*Por exemplo:* Ela estava **tão** doente **que** teve de chamar uma ambulância.  
Ela comeu **tanto** **que** ficou maldisposta.

5.2. A partir das imagens e do exemplo abaixo, construa frases utilizando os advérbios **tão** e **tanto(s)/tanta(s)**, indicando as **consequências** das respetivas ações.



Ex: Ela comeu **tantos** chocolates **que** ficou com dores de barriga!



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

2. Em grupos, crie um diálogo em que faça a reclamação de um produto ou serviço que lhe desagradou. Um elemento do grupo será o funcionário e o outro elemento será o cliente insatisfeito. Utilize **tão** e **tanto** para reforçar o seu desagrado e a forma de cortesia do condicional.



No café, o funcionário serve o café numa chávena suja, com marcas de *batom*. O cliente chama o funcionário para reclamar.



Na loja de roupa, o cliente vai devolver uma camisola que tem um buraco na manga, mas perdeu o talão de compra.



No supermercado, o cliente reclama com um funcionário por venderem iogurtes fora do prazo de validade.



No restaurante, um casal encontra um fio de cabelo na comida. Chamam o funcionário para reclamar.

## *Anexo 5 (produções escritas 1ª aula da 1ª regência)*<sup>1</sup>

### **Atividade 1**

Texto 1:

Era uma vez uma rapariga que tinha um livro de animais, quando a rapariga dorme a borboleta e o saltamontes saem do livro e brincam na floresta, todas as noites acontecia o mesmo, mas certo que estavam a brincar pela floresta começou a chover, o saltamontes para não molhar-se entrou num buraco, a chuva moveu uma pedra e tapo o buraco, a borboleta triste voltou ao livro e não saiu mais, um dia voltou a chuva moveu a pedra e o saltamonte saiu, e voltaram a brincar de novo na floresta a borboleta e o saltamontes. Fim do conto.

Texto 2:

Era uma vez, uma bruxa feia na floresta do Porto. Ela foi muito triste porque ela sempre tive de matar as crianças e estava sozinha. E não tinha nenhuns amigos. Um dia, a bruxa procurou um sapo e naturalmente ela beijou-o. Dizem que o sapo torna-se um príncipe quando beijar. E a bruxa queria encontra-lo. Mas, quando uma bruxa beija um sapo, torna-se a bruxa. A bruxa transforma-se uma princesa. Fim feliz.

Texto 3:

Era uma vez um sapo chamado João que era o chefe do estado saponico, o sapo planeou um ataque a o reino da Rã Maria que era a Rainha. O sapo tentou pôr uma bomba no palácio, mas foi comido pelos crocodilos quanto tentou saltar para o palácio, o reino ficou salvado pelos crocodilos e viveram felizes. Fim do conto.

Texto 4:

Era uma vez uma princesa que ficava num castelo: era tão bonita que a madrasta dela não a deixava sair do castelo, porque tinha muita inveja. A princesa estava muito triste e um dia desobedeceu e saiu do castelo para dar um passeio na misteriosa floresta. De repente, apareceu

---

<sup>1</sup> Com vista a permitir a legibilidade dos textos produzidos pelos alunos, optámos por proceder à sua transcrição, sem introduzir qualquer correção nos textos originais.

um sapo que lhe dê um beijo e a princesa transformou-se numa rã! E foi comida pelos franceses!

Texto 5:

Era uma vez uma sereia bonita que encontrou um navio onde estava um príncipe e ficou apachonado. Ela queria namorar com ele mas não tinha pernas. Então voltou ao para o mar e tentou esquecer o príncipe aos anos, mais tarde cassou com peixe e viveram feliz para sempre.

Texto 6:

Era uma vez um Rei que queria ter uma esposa muito bonita. Em todo o seu reino não conseguia encontrar nenhuma esposa bonita. Então fez um concurso para princesas de todo o mundo e no final casar-se com a mais bonita. Naquele dia vieram muitas princesas de todo o mundo. Cada uma delas estava muito bonita, no entanto, o Rei queria uma beleza. Uma bruxa que viu o carácter do Rei, lançou um feitiço e transformou-se na mais linda princesa do mundo. O rei apaixonado pela sua beleza casou-se com ela. Na noite do casamento, o Rei que apenas estava interessado na beleza, foi enfeitado pela bruxa e transformou-se no homem mais feio do mundo. E assim terminou a história do rei vaidoso.

## **Atividade 2**

Texto 1:

O costureirinho valente

Era uma vez um costureiro probe. Um dia quando ele comeu uma fatia de pão com marmelada enervaram-no algumas moscas. O costureiro percutia nos animais com uma toalha e matou todas as sete moscas de uma vez. Ele foi feliz por causa deste sucesso pequeno e escreveu para e seu cinto: “Sete de uma vez”. Toda a gente achavam que o costureirinho seja um herói de guerra e por isso adoravam-lhe. O rei estava com medo do costureiro e queria livrar-se de lhe. Ele disse: “Se matas os dois gigantes que moram na floresta vou dar-te a minha filha e o meu reino” e pensava que seja impossível matar os gigantes. Quando o costureiro encontrou os dois ele dormiram em baixo dum árvore. O costureiro escalou a árvore lançou algumas pinha para os dois. Eles foram com cólera e os dois acharam que o outro gigante fez

isto. Ele lutaram até ambos os gigantes morriam. Os rei tinha de dar a princesa e o reino a o costureiro. E o moral da história: o pequeno pode fazer atos grandes se ele é auto-consciente e tem ideias.

Texto 2:

Urashina Tarô

Era uma vez um rapaz socorreu uma tartaruga que estava maltratada. Então, a tartaruga levou o rapaz para um castelo no mar como o agradecimento. O rapaz divertia-se lá com a princesa do castelo e as tantas comidas. Quando ele voltou à terra, a princesa deu-lhe uma caixa. Ele tornou-se à uma pessoa muito idosa logo que abriu a caixa.

Texto 3:

A lenda do dragão

Era uma vez um dragão que apareceu em Cracóvia. Didiu morar numa gruta por baixo de um castelo real. Era um tempo em que o rei Knev governou o reino. O dragão era um monstro assustador, e todo o povo de Cracóvia vivia com medo. O dragão exigiu para lhe serem servidos todas as semanas os sacrifícios na forma de gado. Muitos cavaleiros corajosos, tinham tentado derrotá-lo, mas ninguém conseguiu. À medida que o tempo passava o gado diminuía e o pânico do povo crescia. Quando toda a gente perdeu a esperança, no castelo real apareceu um sapateirinho pobre que disse poder derrotar o dragão. Todos os cavaleiros se riram, porém, o rei prometeu-lhe um prémio generoso e desejou-lhe boa sorte. Depois de sair do castelo o sapateirinho matou o melhor carneiro dele e encheu-o com enxofre e, em seguida, deixou-o em frente da gruta do dragão. Quando o dragão acabou de comer o carneiro, tinha muita sede e começou a beber água do rio situado abaixo da colina onde vivia. Bebeu, bebeu e bebeu, interminavelmente, até que finalmente explodiu e morreu. Até hoje em Cracóvia existe uma gruta por baixo do castelo, com uma figura do dragão para comemorar um acto heróico do sapateirinho.

## ***Anexo 6 ( produções escritas 2ª aula da 1ª regência)***

Texto 1:

O Rei pediu ajuda a uma bruxa para ela fazer magia com os dedos das pessoas. A bruxa queria ser Rainha e o Rei casou com ela. Ela fez magia e desapareceram os dedos das pessoas e elas ficaram com cinco dedos. A bruxa era muito má mas as pessoas do reino ficaram contentes com ajuda. A partir desse dia ela é a nova Rainha do reino.

Texto 2:

Todas as pessoas do reino estavam tristes porque o rei morreu e o filho vai ser o novo rei. Ele era jovem, bonito, corajoso. Muitas meninas do reino querem casar com ele mas ele só gostou de uma menina muito bonita. O rei casaria com ela e seriam todos muito felizes para sempre.

Texto 3:

O povo ficou muito triste com o rei. O rei morreu muito triste e a sua pequena filha é a nova rainha do reino. Ela castigou todos os médicos. Desde esse dia todas as pessoas ficariam felizes de não cortar os dedos. Todos viveram felizes para sempre.

## *Anexo 7 ( produções escritas 1ª aula da 3ª regência)*

Texto 1:

Para mim uma pessoal ideal seria simpática e bonita. Ele deve gostar as verdades e então seria honesta. Não estaria poupado, mas ao mesmo tempo não estaria muito gastador. Poderia está mal-vestido, eu não prestar atenção em estas coisas, mas eu queria ele está seguro para si. Eu não gostaria as pessoas muito faladoras, mas não estariam totalmente calados. Finalmente, eu gosto as pessoas seriam extrovertidas, mas não muitíssimo!

Texto 2:

Eu gostaria pessoa extrovertida, bonita, carinhosa, simpática, elegante, ambiciosa, honesta, organizada, agradável, segura.

Texto 3:

A minha pessoa ideal teria um caráter forte e decidido. Do outro lado gostaria que fosse carinhoso, amável e agradável. Também eu teria boa sorte se a minha pessoa ideal fosse honesto, seguro e fiel. Não adoraria se fosse preguiçoso, desorganizado e demais gastador. A respeito de exterior seria giro e elegante, alto e estaria em boa forma. Pois ninguém gostaria que fosse feio como um bode. E, sem dúvida, deviria eu ficar melhor para corresponder à minha pessoa ideal, não é?

## *Anexo 8 ( produções escritas 2ª aula da 3ª regência)*

Texto 1:

Cliente: Gostaria falar com o funcionário que me serviu o café.

Funcionário: Um minuto.

Cliente: Desculpe, já passou tanto tempo que ficou aborrecido!

Funcionário: Ele já está a vir.

Cliente: Olhe, tenho o café na chávena tão suja que eu tenho vômito.

Funcionário: Desculpe, senhora. Eu não quis trazer a chávena suja. Está o meu erro. Poderia trazer um outro café numa chávena limpa da conta da empresa?

Cliente: Gostaria dois. Seria bom.

Texto 2:

Marido: Querida, está um fio de cabelo tão sujo na nossa comida.

Esposa: Sim, é verdade. Vou chamar o empregado.

Empregado: Boa noite, a comida tem problema?

Esposa: Sim, meu marido encontrou fio de cabelo na comida.

Empregado. Muita desculpa. Nunca tinha acontecido. Querem outra comida?

Marido: Não queremos nada e não vamos pagar a conta!

Empregado: Desculpe, mas o senhor tem de pagar a conta senão vou ter de chamar a polícia.

Esposa: Marido, quero ir embora. Nunca mais quero vir aqui. Paga a conta e vamos embora.

Funcionário: Muito obrigado e desculpe.