

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**Texto e Contexto no QECRL e nas propostas dos  
manuais: explorando as condições de  
implementação de um ensino de base genológica  
PLE/PL2**

Joana Loureiro

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2)

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS



**Texto e Contexto no QECRL e nas propostas dos  
manuais: explorando as condições de  
implementação de um ensino de base genológica  
PLE/PL2**

Joana Loureiro

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor António M. S. Avelar,  
especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em  
Língua e Cultura Portuguesa (PLE/L2)

2016

## **Agradecimentos**

Os meus sinceros agradecimentos destinam-se, em primeiro lugar, ao meu orientador Professor Doutor António Avelar, por toda a sua paciência ao longo desta jornada, por toda a disponibilidade e pela amizade demonstrada. Nunca poderei esquecer o apoio dos meus pais, Rosa e João, sem eles nunca teria conseguido traçar este caminho, estendo os meus agradecimentos à restante família por toda a preocupação e apoio prestado. Não esqueço, ainda, todos os meus amigos e colegas da faculdade que acompanharam este trajeto; com eles tudo se tornou mais fácil.

## Resumo

Esta dissertação pretende ser um contributo para o ensino de Português (PLE/PL2), designadamente no ensino da leitura e da escrita. O estudo adota como fundamento teórico as propostas de ensino conhecidas por Pedagogia de Género (Martin e Rose, 2008; Rose e Martin, 2012), por sua vez baseadas nos estudos genológicos (Christie, 1998; Martin e Rothery, 1986; Christie e Martin, 1997; Martin, 1999).

Partindo da constatação de que não existe evidência científica sobre a compatibilidade desta abordagem de ensino com o texto de documentos fundadores do ensino das línguas (cf. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECRL), nem sobre a viabilidade funcional dos manuais disponíveis, tendo em conta a mesma perspetiva de ensino, realizamos dois estudos:

- a) Análise dos descritores e das competências patentes no QECRL e estabelecimento de quadros de correspondência genológica;
- b) Identificação e classificação das propostas textuais (géneros) presentes em dois manuais de Português Língua Estrangeira, de nível B1, considerando a integridade, autenticidade e contextualização genológica.

Das conclusões de ambos os estudos, é possível defender a propriedade da aplicação de uma abordagem genológica para o ensino das línguas (PLE/PL2), a compatibilidade da abordagem de ensino com o texto do QECRL e a viabilidade, ainda que mitigada, do uso informado dos manuais estudados.

Palavras-chave: Língua, Texto, Género, Compreensão Escrita (Leitura), Produção Escrita, Abordagem Baseada em Género.

## ***Abstract***

*This work seeks to contribute to the teaching of portuguese language as a second or as a foreign language (PSL/PFL), particulary to the teaching of Reading and Writing skills. The study is grounded in the purposals of the Sydney School concerning Genre Pedagogy (Martin e Rose, 2008; Rose e Martin, 2012) which itself is based on the generic studies (Christie, 1998; Martin e Rothery, 1986; Christie e Martin, 1997; Martin, 1999).*

*Starting from the point that there is no cientific evidence of the compatibility between this approach and fundamental documents such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), neither the fuctional viability of texts books, we undertake two studies:*

- a) Analysis of scriptors and skills presents in CEFRL and establishment of charts of generic correspondence;*
- b) Identification and classification of the existing genres in two text books for the Level B1 of teaching Portuguese as a foreign language. This study takes texts integrity, authenticity and generic contextualization into consideration.*

*According to the conclusions drawn of both studies, it is possible to claim the propriety of generic approach for teaching (PSL/PFL) as well as the compatibility of this approach with the text of CERFL. However, recaution is recomended using text books.*

*Key-words: Language, Text, Genre, Reading and writing skills, Genre Pedagogy.*

## **Lista de Abreviaturas**

ABG – Abordagem Baseada em Género

AC – Abordagem Comunicativa

GSF – Gramática Sistémico Funcional

LA – Ler para Aprender

LE – Língua Estrangeira

L2 – Língua Segunda

LSF – Linguística Sistémico Funcional

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

P/R – Pergunta e Resposta

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

R2L – Reading to Learn

TeL4ELE – Teacher Learning for European Literacy Education

TR&G – Teoria do Registo e do Género

UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

## Lista de Abreviaturas (Géneros)

### Histórias

Relato – R.

Narrativa – N.

Exemplum – Exemp.

Episódio – E.

Notícia Jornalística – N. J.

### Estruturações históricas

Relato Autobiográfico – R. Auto.

Relato Biográfico – R. Bio.

Relato Histórico – R. Hist.

### Explicações

Explicação Sequencial – E. Seq.

Explicação Fatorial – E. Fat.

Explicação Consequencial – E. Conseq.

### Relatórios

Relatório Descritivo – R. Desc.

Relatório Classificativo – R. Class.

Relatório Composicional – R. Comp.

### Procedimentos

Instrução – I.

Relato de Procedimento – R. Proced.

Protocolo – Proto.

### Argumentos

Exposição – Expo.

Discussão – Disc.

### Reações a Textos

Opinião – O.

Resenha – Rese.

Interpretação – Inter.

## Lista de Quadros e Figuras

**Figura I:** Modelo das relações entre o contexto e a linguagem

**Figura II:** Rede de géneros sugerida pelo projeto TeL4ELE

**Figura III:** Estratos linguísticos e contexto social

**Figura IV:** Ciclo de Aprendizagem

**Figura V:** Modelo sugerido por David Rose no projeto R2L

**Quadro Sinótico I:** Compatibilização dos descritores das categorias previstas pelo QECRL relativos à “Leitura” com os géneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE).

**Quadro Sinótico II:** Compatibilização dos descritores das categorias previstas pelo QECRL relativos à “Escrita”, produção e interação com os géneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE).

**Quadro Sinótico III:** Classificação e análise dos textos escritos presentes no manual *Português XXI 3*.

**Quadro Sinótico IV:** Classificação e análise dos textos escritos presentes no manual *Aprender Português 2*.

**Quadro I:** Propósitos sociocomunicativos e etapas previstas para os géneros definidos nos programas R2L e TeL4ELE.

**Quadro II:** Secção “Textos” do QECRL.

**Quadro III:** Paralelismo taxionómico: Categorias descritivas do QECRL previstas para o domínio Privado e géneros discursivos.

**Quadro IV:** Paralelismo taxionómico: Categorias descritivas do QECRL previstas para o domínio Público e géneros discursivos.

**Quadro V:** Paralelismo taxionómico: Categorias descritivas do QECRL previstas para o domínio Profissional e géneros discursivos.

**Quadro VI:** Paralelismo taxionómico: Categorias descritivas do QECRL previstas para o domínio Educativo e géneros discursivos.

**Quadro VII:** Níveis Comuns de Referência: escala global.



**Quadro VIII:** Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Leitura de Correspondência” com os gêneros discursivos.

**Quadro IX:** Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Leitura para Orientação” com os gêneros discursivos.

**Quadro X:** Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Leitura para obter Informações e Argumentos” com os gêneros discursivos.

**Quadro XI:** Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Leitura de Instruções” com os gêneros discursivos.

**Quadro XII:** Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Escrita Criativa” com os gêneros discursivos.

**Quadro XIII:** Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Relatórios e Ensaios/Composições” com os gêneros discursivos.

**Quadro XIV:** Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Correspondência” com os gêneros discursivos.

**Quadro XV:** Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Notas, Mensagens e Formulários” com os gêneros discursivos.

**Quadro XVI:** Súmula dos gêneros presentes no manual “Português XXI 3”.

**Quadro XVII:** Súmula dos gêneros presentes no manual “Aprender Português 2”.

## Índice

Agradecimentos .....	3
Resumo.....	4
<i>Abstract</i> .....	5
Lista de Abreviaturas.....	6
Lista de Abreviaturas (Géneros).....	7
Lista de Quadros e Figuras.....	8
Introdução.....	13

### Capítulo 1, Enquadramento Teórico

1. Uma noção de “Língua” .....	18
1.1. “Texto” e “Contexto” .....	18
1.2. Metafunções e Variáveis de “Registo”.....	21
1.3. Uma noção de “Género” .....	23
2. Abordagem Baseada em Género.....	25
2.1. Projetos Paradigmáticos.....	26
2.2. Uma rede de géneros aferida.....	27
2.3. Um ciclo de aprendizagem.....	31
2.3.1. Círculo Externo.....	34
2.3.2. Círculo Intermédio.....	36
2.3.3. Círculo Interno.....	37

### Capítulo 2, As noções de “Texto” e “Género” no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

1. A noção de “Texto” no QECRL.....	39
1.1. Domínios.....	40
1.2. Descritores.....	48
1.2.1. Leitura.....	50
1.2.2. Escrita.....	56
1.3 Reflexão sobre o estudo realizado.....	62

### **Capítulo 3, Dois Manuais, a partir de uma perspectiva genológica**

1. Princípios analíticos.....	66
1.1. Procedimentos analíticos.....	68
2. Análise do manual <i>Poortuguês XXI 3</i> .....	69
2.1. Síntese geral.....	69
2.2. Análise por sequência das diferentes Unidades Didáticas.....	71
2.2.1 Primeiro Grupo.....	71
2.2.2 Segundo Grupo.....	74
2.2.3. Terceiro Grupo.....	76
2.2.4. Quarto Grupo.....	79
3. Análise do manual <i>Aprender Português 2</i> .....	81
3.1. Síntese Geral.....	81
3.2. Análise por sequência das diferentes Unidades Didáticas.....	82
3.2.1. Grupo Zero.....	82
3.2.2. Primeiro Grupo.....	83
3.2.3. Segundo Grupo.....	84
3.2.4. Terceiro Grupo.....	86
3.2.5. Quarto Grupo .....	86
4. Listagem dos Géneros.....	87
4.1. Quadro Sinótico III.....	87
4.2. Quadro Sinótico IV .....	96
5. Balanço Geral.....	99
5.1. Critérios Autorais de Seleção.....	101
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>105</b>
Referências Bibliográficas.....	111
<b>ANEXOS.....</b>	<b>116</b>
Anexo I: Categorias descritivas I	
Anexo II: Categorias descritivas II	

Anexo III: Produção Escrita

Anexo IV: Produção Escrita – Produção Escrita Geral

Anexo V: Produção Escrita – Escrita Criativa

Anexo VI: Produção Escrita – Relatórios e Ensaios/Composições

Anexo VII: Compreensão Escrita, Leitura

Anexo VIII: Compreensão Escrita – Leitura Geral e Leitura de Correspondência

Anexo IX: Compreensão Escrita – Leitura para Orientação

Anexo X: Compreensão Escrita – Leitura para Obter Informações e Argumentos e  
Leitura de Instruções

Anexo XI: Interação Escrita

Anexo XII: Interação Escrita – Interação Escrita Geral

Anexo XIII: Interação Escrita – Correspondência e Notas, Mensagens e Formulários

Anexo XIV: Demonstração de textos inclassificáveis no manual *Português XXI 3*

Anexo XV: Demonstração de textos inclassificáveis no manual *Português XXI 3*

## **Introdução**

Este trabalho pretende ser um contributo para o Ensino do Português Língua Não Materna (doravante PLNM); Português Língua Estrangeira (doravante PLE) e Língua Segunda (L2), incidindo, sobretudo, nas competências de Escrita e Leitura. O ponto de partida para o presente estudo foram algumas questões levantadas no âmbito do Mestrado de Língua e Cultura Portuguesa às quais se juntou a experiência pessoal da investigadora, em situação de ensino não formal, ao procurar ajudar falantes de outra língua a escrever textos em Língua Portuguesa, designadamente, textos com algum grau de formalidade

Nos seminários de mestrado, a investigadora contactou com a Pedagogia de Género, abordagem que pareceu oferecer respostas práticas e mais consequentes para os problemas com que se vem deparando, designadamente, ao trabalhar com alunos deficitários, por serem filhos de imigrantes, tendo, portanto, outra língua materna que não a portuguesa e estando inseridos em escolas em Portugal.

Trata-se, portanto, de uma dissertação inspirada, genericamente, na Abordagem Baseada em Género (doravante ABG) tendo como principais referências Martin e Rose (Martin e Rose, 2007, 2008; Rose e Martin, 2012) que se inspiraram e deram seguimento natural ao trabalho da LSF (Halliday, 2004 e Halliday e Hassan, 1985).

A Abordagem Baseada em Género corporiza um conjunto de ideias que se vêm estabelecendo desde que a Linguística Sistémico Funcional (doravante LSF) trouxe para o

estudo da língua e para o seu ensino a reflexão mais aprofundada sobre a noção de “Contexto” e um verdadeiro esforço para o modelizar. Uma vez que ainda não é muito divulgada no nosso país nem no contexto europeu, serão apresentados, nesta dissertação, alguns aspetos essenciais desta abordagem; porventura, tal não seria necessário em países como a Austrália, a Inglaterra, o sul de África, onde a Pedagogia de Género já foi abundantemente aplicada, com resultados muito positivos.

Ao pretender equacionar o uso da Pedagogia de Género nos contextos acima afirmados, duas questões se evidenciaram cruciais; ambas ainda não respondidas em estudos realizados tendo a língua portuguesa como alvo:

- a) Até que ponto é possível compatibilizar uma ABG com a letra e o espírito de um documento fundamental como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas?
- b) Até que ponto os manuais, designadamente os de grande divulgação, poderão estar ao serviço de um ensino de base genológica?

A primeira pergunta aceita uma paráfrase que será mais explícita: até que ponto aquele documento fundador permite, na sua teorização tão abrangente, que as ideias de uma ABG convivam sem dificuldade no âmbito Europeu?

Quanto à segunda pergunta, a resposta parece fazer todo sentido, na medida em que resulta de uma análise superficial destes manuais a percepção de que não temos em presença uma ideia sobre os géneros textuais; aliás, é muito fácil entender que não só os manuais como os programas em geral e, designadamente, os programas de PLNM em vigor no nosso país (cf. Avelar, 2011) não detêm uma orientação genológica precisa, apesar das inúmeras referências ao termo Género. Na verdade, o facto de, pelo menos no mundo anglófono, existirem três escolas com conceitos distintos de género permite que a palavra seja, amiúde, usada com um significado pouco mais do que vago quer em documentos de ensino, quer nos próprios *curricula*. O nosso interesse ao colocar a segunda pergunta, é perceber, até que ponto os manuais disponíveis, aos serem utilizados por alguém com intenções de aplicar uma pedagogia de base genológica, permitem um terreno de possível exploração didática.

Na sequência natural destas perguntas realizamos, nesta dissertação, dois estudos; um primeiro que se orienta para o “Texto” no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECRL), onde procuramos estabelecer as conexões devidas entre os descritores relacionados com os diversos níveis para a “Leitura” e para a “Escrita” (a Compreensão Leitora e a Expressão Escrita), e os “Géneros”, tal como são definidos pela Escola de Sydney e pelos programas *Ler para Aprender* e *Teacher Learning for European Literacy Education* (doravante, respetivamente, LA/ TeL4ELE). Pretende-se que este primeiro estudo se revele útil e prático já que poderá trazer alguma luz aos professores que quiserem explorar esta pedagogia no ensino da língua portuguesa.

O segundo estudo é realizado para responder à segunda pergunta (“os manuais permitem ou não uma aplicação natural de uma ABG?”) e consiste na classificação detalhada de todos os géneros da escrita em presença, classificando os textos em função dos critérios do conceito tal como é operacionalizado pela Escola de Sydney, tais como o propósito sociocomunicativo e a estruturação interna (Etapas e Fases). Foram escolhidos dois manuais que se espera serem representativos dos manuais publicados, tendo como base um critério que apresentaremos posteriormente.

Verificámos texto a texto, se cumpriam uma orientação genológica, se estávamos em presença de géneros integrais, e além da classificação, fizemos uma contagem global destes géneros a partir de uma perspetiva bastante tolerante que orienta para algumas conclusões.

Assim, esta dissertação organiza-se, sobretudo, em torno destes dois estudos que permitem, na confluência das conclusões de ambos, fazer algumas apreciações finais. Nesse sentido, no Capítulo 1, faremos um enquadramento teórico, em que poremos em relevo o pensamento filosófico sobre a Língua e a sua natureza, pensamento este que informa uma ABG, as noções de “Texto” e “Contexto”, a modelização que no interior da LSF se faz do “Contexto” e que resulta nos conceitos de “Registo” e “Género” e, finalmente, ainda no primeiro capítulo, faremos uma apresentação, em termos gerais, do que é uma ABG. No Capítulo 2 passaremos em revista o que é possível apurar do pensamento genológico desenvolvido no QECRL, designadamente as suas referências ao conceito de “Texto”. Em primeiro lugar, interessa visitar a noção de “Texto”, tal como é referida no documento fundador para, depois, procurar estabelecer uma conexão entre as propostas do QECRL e os princípios genológicos propostos pela Escola de Sydney, desenvolvidos em vários

projetos, nomeadamente, LA e TeL4ELE. Daremos conta, portanto, do estudo analítico dos descritores do QECRL no que à “Leitura” e à “Escrita” dizem respeito, na sua relação com os géneros estabelecidos pela perspetiva de investigação e ensino adotada neste trabalho. No Capítulo 3, faremos a análise de dois manuais de PLE, *Português XXI 3* e *Aprender Português 2*, ambos destinados à aprendizagem do nível B1, ou apresentados enquanto tal, onde catalogamos os géneros existentes em cada texto. Procederemos a uma análise esquemática de cada manual em separado com as respetivas contagens e classificações. Por fim realizaremos um balanço do estudo nas Considerações Finais onde procuraremos estabelecer as vantagens, os limites e as possibilidades que os professores têm, de momento, para ensinar PLE/L2 no quadro de uma ABG.



## Capítulo 1

### Enquadramento Teórico

*Texts produced for different purposes in different contexts have different features, because different lexical and grammatical options are related to the functional purposes that are foregrounded by speakers/writers in responding to the demands of various tasks. (Schleppegrell, 2004)*

Neste capítulo passaremos em revista os conceitos teóricos que mais contribuíram para aquilo que hoje se designa como ABG. Sendo muitos os tópicos pertinentes, a seleção que deles fazemos tem em conta o facto de a ABG nascer no ambiente da LSF, pelo que é inevitável que o primeiro conceito a ser abordado seja o de Língua. Na verdade, ao contrário de outras perspetivas linguísticas, a LSF abarca uma noção de Língua que muito agrada aos professores, não apenas dada a sua sistematicidade mas, sobretudo, por ser social. Trata-se de uma visão da Língua que é trabalhável no concreto, a língua do(s) uso(s), a que os professores se habituaram a considerar pela abertura dada pelas Funções. Coladas a esta noção de “Língua” vêm duas noções importantes, também constituindo um contributo muito forte da LSF, a de “Texto” e a de “Contexto”, indissociáveis uma da outra. Finalmente, ainda antes de apresentarmos os aspetos essenciais de uma Pedagogia de Género, apresentaremos as noções de “Registo” e de “Género”.

## 1. Uma noção de “Língua”

A Linguística Sistémico-Funcional concebe a Língua como um recurso para a construção de significado que, para ser eficaz, se organiza em torno de um conjunto de sistemas inter-relacionados. Halliday (1985) concebe a Língua como um instrumento de interação social que tem como objetivo a comunicação, pelo que o controlo de uma língua natural resulta numa competência comunicativa, ou seja, a capacidade para interagir socialmente:

“Social in the sense of the social system, which I take to be synonymous with the culture, So when I say ‘social-semiotic’ I am referring to the definition of a social system, or a culture, as a system of meanings. But I also intend a more specific interpretation of the word ‘social’ to indicate that we are concerned particularly with the relationships between language and social structure, considering the social structure as one aspect of the social system” (Halliday in Halliday & Hasan, 1985/89: 4-5).

Esta perspetiva, como foi referido anteriormente, sublinha a função da Língua como um ato de comunicar sendo, portanto, um instrumento de interação social com o propósito do uso e com o objetivo específico de produzir significado.

A aquisição de uma língua faz-se, pois, na ótica funcionalista, com o suporte de um *input* extenso e estruturado de dados oriundos do contexto natural e explicados em função de restrições comunicativas, psicológicas ou contextuais.

### 1.1. “Texto” e “Contexto”

No ensino das línguas, o debate sobre a natureza da língua é um assunto central. Bachman (1990), trabalhando na perspetiva da aferição e da avaliação em línguas de inspiração não sistémico-funcional, afirma a atualidade da discussão sobre as fronteiras do *constructo*, bem como a acuidade do ponto de vista:

“Most current frameworks of language use are based on the concept of language as communication, and recognize the importance of the context, both discourse and sociolinguistic, in which language is used. Such frameworks are based on a wealth of information from naturalistic, observational studies. I believe that there is now sufficient empirical evidence about the nature of language use and the abilities that are involved in language use to begin the specification of a theoretical model of communicative language ability that will provide a basis for the development of both practical tests and of measures that can, in turn, provide the tool for the empirical investigation of this model”. (Bachman, 1990: 9).

Um dos pilares do pensamento da LSF é precisamente o modo como, no interior desta perspectiva linguística, se modeliza o “Contexto”, decorrendo dessa teorização a extensão da noção de “Texto” e, por acréscimo natural, a de “género discursivo”.

Primeiramente, referir—nos-emos à noção de “Texto”. Louise Ravelli (2000) autora que trabalha no quadro teórico da LSF, refere-se à complexidade do conceito recorrendo à simplicidade dos autores fundadores Halliday e Hassan:

“The definition of a text is not simple, but one version from Halliday and Hassan (1976: 1-2) argues that a text is ‘any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole... A text is a unit of language in use...’. (Louise Ravelli, 2000: 29)

Nesta referência, fica claro que, desde sempre, o texto é visto enquanto unidade fixa:

“Um texto era, portanto, e fundamentalmente, encarado como uma unidade da língua escrita (...) texto é tudo o que produzimos quando comunicamos, podendo o mesmo ser falado ou escrito.” (Gouveia: 2009).

O “Texto” é percebido como um conjunto de significados, orais ou escritos que, por natureza, envolvem mais do que um participante em interação, conferindo, portanto, uma funcionalidade, na medida em que qualquer texto serve um propósito sociocomunicativo.

Nesta conformidade, os elementos extratextuais ganham um papel importante na construção do significado, sendo por isso que uma forte teorização sobre o contexto ganhou importância, surgindo propostas de modelização que resultaram nas definições de “Contexto de Situação” e de “Contexto de Cultura”.

Feez (2002), sintetizando participações de autores anteriores, aborda a noção de “Contexto de Cultura” nos seguintes termos:

“Language also occurs simultaneously in a border cultural context called the context of culture. Recognisable patterns of structure and language within texts have evolved in this cultural context. These patterns within texts have evolved to achieve particular purposes and the same general patterns recur in texts which achieve similar purposes. These patterns are called genres” (Feez 2002).

Firth (1937), o primeiro linguista a usar o termo “Contexto de Situação”, fá-lo nos seguintes termos:

“In common conversation about people and things present to the senses the most important ‘modifiers’ and ‘qualifiers’ of the speech sounds made and heard are not words at all, but the perceived context of situation. In other words ‘meaning’ is a property of the mutually relevant people, things, events in the situation”. (Firth,1937)

O nosso comportamento e aquilo que produzimos em língua diferem de acordo com o grupo social em que estamos inseridos; outra razão para falarmos de discurso ou de texto e da dependência da situação real.

Definimos “Contexto” como sendo algo que nos molda; porém, com as nossas ações e os nossos comportamentos, linguísticos ou outros, contribuímos; também para moldar o próprio contexto.

A gramática em uso tem como propósito descrever a funcionalidade da língua, afastando-se, neste particular, das abordagens tradicional e formal onde se privilegia a forma e a estrutura. É por esta ordem de ideias que a definição de “Texto” depende fortemente do nexos estabelecido com o contexto. Halliday, em primeira mão, afirma a razão deste nexos:

“(...) characterizing the context of situation in appropriate terms (...) will reveal the systematic relationship between language and the environment. This involves some form of theoretical construction that relates the situation simultaneously to the text, to linguistic system, and to the social system.” (Halliday, 1978: 142)

Grande parte do foco da linguística sistêmico-funcional será colocado na modelização dos dois sistemas e das suas relações, o sistema linguístico e o sistema social.

## **1.2. Metafunções e Variáveis de Registo**

Segundo a teorização, para lá das imensas razões que os falantes têm para comunicar, há três que sobressaem por concentrarem eixos de funcionalidade: a Metafunção Ideacional, a Metafunção Interpessoal e a Metafunção Textual. Para Halliday, as metafunções presidem à organização interna da linguagem e têm uma definição próxima da que se segue.

A Metafunção Ideacional relaciona-se com a variável de “Registo”, “Campo”, no sentido em que ocorre quando o falante pretende referir uma determinada realidade, num mundo real que se organiza em atividades (“Campos”). Nos termos de Ravelli, “ideational meaning refers to what is going on in the world, what is being represented” Ravelli (2000:35).

A Metafunção Interpessoal ocorre sempre que se usa a língua moldando a mensagem consoante o destinatário, no sentido de criar proximidade ou distanciamento. A Metafunção Interpessoal associa-se prioritariamente com a variável de “Registo”, “Relações”.

A Metafunção Textual diz respeito ao papel que a língua desempenha na interação, ou seja, no modo como tende a organizar o significado produzido pelas outras duas metafunções. A realização da Metafunção Textual tem suporte nas dicotomias; oral ou escrito, face-a-face, pessoal ou nos *media* e associa-se, prioritariamente, à variável de “Registo”, o “Modo” como Ravelli apresenta:

“...connected with the register variable of Mode in the context of situation. That is, organization varies according to the role that language is playing in the situation: directly accompanying action, as in very ‘spoken’ texts, or reflecting upon it, as in ‘written texts’ (Ravelli 2000: 51).

Como já foi deixado antever, há um nexos entre cada uma das metafunções e as três variáveis de “Registo” (“Campo”, “Relações” e “Modo”). Passamos a referir a forma como o “Registo” é concebido na Gramática Sistémico-Funcional (doravante GSF) posto que, como já foi dito, trata-se de modelizar o contexto e de dar conta do modo e das razões pelos quais a língua varia em sociedade.

Feez (1998) refere-se à primeira variável de “Registo”, o “Campo”, do seguinte modo: “Field refers to what is happening, the social activity in which the people communicating are involved and the topic being talked or written about” (Feez 1998:6). Trata-se, portanto, do modo como organizamos as nossas atividades quotidianas no mundo real. Avelar (2008), por seu lado, especifica os elementos que contribuem para a substância significativa da variável “... diz respeito a quem são os participantes (...) ao conjunto de relações sociais significativas em que eles estão envolvidos...” (Avelar 2008: 50).

Bem pelo contrário, a variável “Relações” diz respeito à construção do significado interpessoal no interior do texto.

“The Tenor of the situation is reflected in and constructed by the interpersonal meanings of the text: what kind of personal relationship is constructed between the interactants in the situation, the attitudes and opinions expressed, the degree of formality or familiarity, and so on.” (Ravelli 2000: 44)

Estão, portanto, em causa as relações sociais dos falantes quando comunicam, o modo como pretendem estabelecê-las e o lugar que pretendem ocupar na interação e o que desejam oferecer ao outro.

O “Modo” diz respeito “à organização simbólica do texto, ao estatuto e à função que ele tem no contexto” (Avelar 2008: 50).

”Mode refers to the distance between the people communicating in terms of time and space. Are they face to face or are they separated by time or space? It also refers to the distance in time and space between the social activity and the language. Language accompanying social activity is different from language which reconstitutes a social activity at a later time and/or in other place” (Feez 1998: 6).

Com esta perspectiva de “Registo”, de acordo com o estado atual da teorização sistémico-funcional, fica modelizado o primeiro nível do contexto. O segundo nível, mais abstrato, foi designado por “Género”. Tratam-se de níveis extralinguísticos passíveis de serem representados como na Figura I:

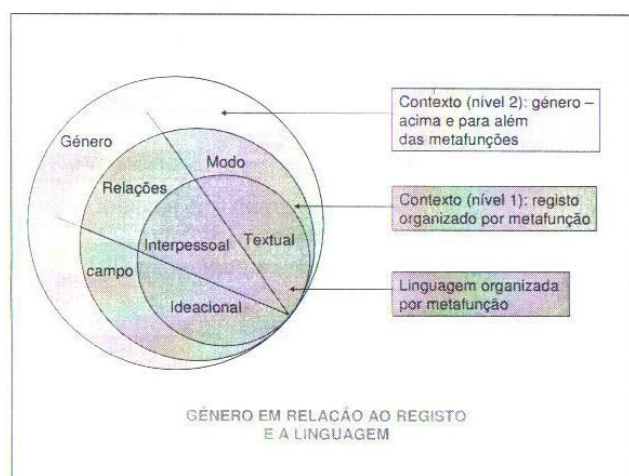


Figura I: Modelo das relações entre o contexto e a linguagem (Avelar 2008)

### 1.3. Uma noção de “Género”

Nesta dissertação centramo-nos, prioritariamente, na Escola de Sidney que reflete o uso de géneros textuais nos programas de alfabetização na Austrália. Este projeto teve como público-alvo, num primeiro momento, a escolaridade primária tendo sido mais tarde alastrado ao público jovem e, por fim, a um público mais adulto.

A Escola de Sidney desenvolveu assim uma Teoria de Géneros baseando-se numa Teoria Sistémico-Funcional, teoria esta que se associa ao “Contexto” e ao “Registo do Texto” por forma a terminar com os problemas de literacia nos seus alunos.

Na verdade, num primeiro momento da teorização, “Género” e “Registo” pareciam satisfazer a intenção de modelizar o “Contexto”. Ao designar-se “Contexto de Situação” (Halliday e Hasan) abarcava-se o que, hoje se entende por este e por “Contexto de Cultura”.

É, sobretudo, com Jim Martin que a “Teoria do Registo e do Género” (doravante, TR&G) se vai estabilizar (Jim Martin, 1992). Partindo da assunção de que as diferentes escolhas linguísticas feitas pelos falantes resultam do propósito com que os textos são produzidos, uma primeira dimensão da noção de “Género” fica estabelecida, como sintetizou Schleppegrell alguns anos mais tarde:

“Texts produced for different purposes in different contexts have different features, because different lexical and grammatical options are related to the functional purposes that are foregrounded by speakers/writers in responding to the demands of various tasks”.  
(Schleppegrell, 2004: 18)

O conceito abraça um contexto mais lato; uma relação entre o sistema linguístico e o contexto (“Registo”) e o propósito social e comunicativo. No quadro da LSF, o “Género” resulta da associação de um “Registo” a um dado fim social e/ou cultural.

A última dimensão do conceito prende-se com a estruturação interna. Os “Géneros” são tidos como entidades portadoras de uma organização interna específica (Etapas e Fases) que os unifica. Assim, de uma forma simplista, um “Género” é definível pelo propósito sociocomunicativo (instruir, classificar, descrever, discutir, avaliar, etc.) e pela sua estruturação interna.



## 2. Abordagem Baseada em Gênero

Sem a evolução dos conceitos acima referidos, não seria, talvez, possível estabelecer o que é, presentemente, a pedagogia de gênero. O ponto de partida para a formulação do que hoje constitui uma ABG foi, porventura, lançado muito antes (1992) por Halliday quando, ao refletir sobre o ato de aprender uma língua, clarificou o que está em jogo, do ponto de vista dos aprendentes. Estes aprendem uma língua interagindo com os outros em atividades sociais, sendo que a língua-alvo é uma fonte que pode ser usada para produzir significado. Os alunos aprendem igualmente através da língua na medida em que vão progredindo no conhecimento da língua-alvo. Uma terceira forma paradigmática de desenvolvimento prende-se com a aprendizagem acerca da língua; a construção de um conhecimento sobre o modo como a língua alvo funciona (Halliday, 1992: 19). A variação da preposição junto do enunciado sobre a aprendizagem permite estabelecer os três paradigmas de desenvolvimento que parece, em algumas abordagens, estar afastado.

Em 1979, Jim Martin, Rothery e Christie, entre outros investigadores, dão início à investigação para o estabelecimento e descrição linguística de diferentes formas e gêneros, supostamente escolares. Essa descrição teve como base as escolhas lexicogramaticais e semântico-discursivas presentes nos textos que eram sugeridos aos alunos que tinham concluído, numa primeira análise, as orientações em termos escolares eram marcadas sobretudo por uma pedagogia invisível, impossível de incluir num currículo escolar explícito (por isso visível). O desafio foi, então, o de construir um ciclo de aprendizagem que refletisse as principais preocupações e soluções educativas identificadas:

“(...) to make learning to write a comparable activity to learning to speak for all students, irrespective of their home background and academic strengths. To achieve this, she and her colleagues designed a teaching/ learning cycle.” (Rose, 2008: 154)

O propósito central desta abordagem tem a ver com a procura das melhores formas de familiarizar os alunos com os textos exigidos no caso concreto de PLE, com os textos enquadrados pelos descritores do QECRL e escolhidos pelos autores dos manuais, além, das propostas textuais que cada professor entender realizar. Entende-se que é importante

levar o aprendente a interagir e a adquirir a competência comunicativa na língua-alvo, o que significa contatar com diferentes aspetos do conhecimento (socio) linguístico; saber adequar o uso da língua ao público e a novas situações e eventos comunicativos; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por exemplo, Instruções, Narrativas, Relatos Biográficos, Relatórios Descritivos, Resenhas, etc.). A aplicação de um princípio pragmático-funcional recomenda o recurso a textos autênticos funcionais.

## **2.1. Projetos Paradigmáticos**

O desenvolvimento da ABG realizou-se a partir de alguns Projetos Paradigmáticos, entre os quais os de Jim Martin, juntamente com Joan Rothery, em 1979, em que desenvolveram projetos pioneiros com o objetivo de resolução de literacia. O primeiro está apelidado de *Writing Project*, teve como ano de elaboração 1980, e recaiu sobre os problemas da escrita na escola primária. Anos mais tarde, em 1986, Mike Callaghan propôs que se juntassem para desenvolverem diferentes pedagogias de ensino, criando-se assim um novo projeto chamado *Language and Social Power*, este visava a criação de materiais para aplicação nas aulas sobre géneros. Por fim, o último projeto chamou-se *Write it Right* e desenvolveu-se entre 1990 e 1995. No ano 2000, David Rose retorna a Sydney onde desenvolve sozinho um projeto apelidado de *Reading to Learn* ou em Português o *Projecto Ler para Aprender*. Este trabalho, juntamente com o de Martin e de Rothery, fez crescer a escola de Sydney a todo o mundo de tal forma que ficaram reconhecidos pelo estudo dos géneros e pela sua aplicação nas escolas. É um projeto que promove o sucesso escolar de todos os alunos.

Com esta pedagogia, Rose acreditava que ao aprender um tópico escolar estaria simultaneamente a aprender a ler e a escrever sobre ele. É um ensino mais explícito onde há estratégias de leitura e de textos para aprender.

Reading to Learn (doravante R2L) é, pois, um programa que promove o melhoramento da escrita e da leitura em alunos de tenra idade através de diferentes textos, com uma pedagogia que se insere na prática da leitura e do seu significado. Pretende também acabar com a lacuna existente entre os bons e os maus alunos. É uma pedagogia

que começa nos alunos do pré-escolar e vai evoluindo até ao ensino secundário. Introduzem-se desde cedo diferentes géneros textuais para que os alunos adquiram desde logo conhecimento acerca da construção de um texto.

Ao referirmos o Projeto R2L incluímos a experiência do programa TeL4ELE, em que participaram investigadores portugueses com o objetivo de atingir “a formação de formadores em ensino da literacia”. Professores especializados na pedagogia de géneros que pretendem, como o projeto *Ler para Aprender* indica, melhorar a produção escrita e a competência leitora nos seus alunos.

## **2.2. Uma rede de géneros aferida**

No âmbito deste projeto, os investigadores portugueses nele envolvidos estabeleceram, para o contexto português, a imprescindível Rede de Géneros que serve de base a todas as experiências de ensino baseadas em género:

## REDE DE GÊNEROS ESCOLARES – PROGRAMA LER PARA APRENDER

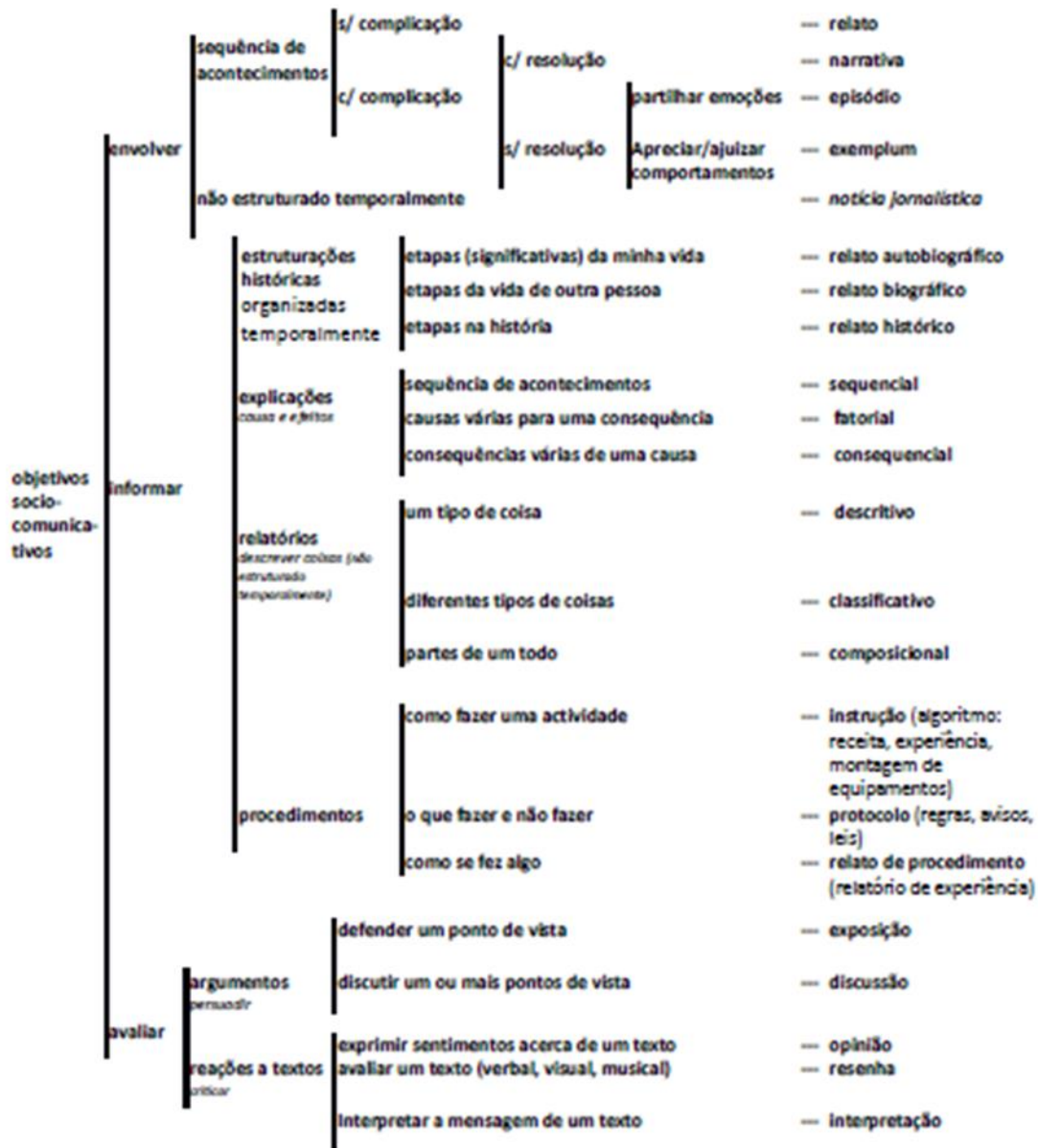


Figura II: Rede de géneros proposta pelo projeto TeL4ELE, inspirada em Rose e Martin (2012)

Esta Rede de Géneros só ficará completa se concebermos as etapas previstas e associarmos os propósitos sociocomunicativos destes géneros, tarefa que foi já realizada pelos mesmos investigadores, como pode ser visto no quadro abaixo:

<b>Famílias de Género</b>	<b>Género</b>	<b>Propósito</b> Sociocomunicativo	<b>Etapas do Género</b>
Histórias	Relato	Relatar eventos	Orientação. Rol de eventos.
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação. Complicação. Avaliação. Resolução.
	<i>Exemplum</i>	Apreciar/ajuizar comportamentos (complicação não resolvida)	Orientação. Complicação. Avaliação.
	Episódio	Partilhar emoções (complicação não resolvida)	Orientação. Complicação. Avaliação.
	Notícia Jornalística	Relatar eventos, apresentando diferentes ângulos sobre os mesmos	Lead. Ângulos.
Estruturações Históricas	Relato Autobiográfico	Relatar etapas da minha vida	Orientação. Etapas.
	Relato Biográfico	Relatar etapas da vida de outra pessoa	Orientação. Etapas.
	Relato Histórico	Relatar etapas na história	<i>Background.</i> Etapas.
Explicações	Explicação Sequencial	Explicar uma sequência de eventos	Fenómeno. Explicação.
	Explicação Fatorial	Explicar causas múltiplas para uma consequência	Fenómeno. Explicação.
	Explicação Consequencial	Explicar consequências várias de uma causa	Fenómeno. Explicação.

Relatórios	Relatório Descritivo	Classificar e descrever um fenómeno	Classificação. Descrição.
	Relatório Classificativo	Classificar e descrever diferentes tipos de fenómenos	Classificação. Descrição.
	Relatório composicional	Descrever partes de um todo	Classificação. Descrição.
Procedimentos	Instrução	Como fazer uma atividade (algoritmo: receita, experiência, montagem de equipamentos)	Objetivo. Equipamento. Passos.
	Relato de Procedimento	Relatar como se fez uma atividade (relatório de um trabalho experimental)	Objetivo. Método. Resultados.
	Protocolo	O que fazer e o que não fazer (regras, avisos, leis)	Lista.
Argumentos	Exposição	Defender um ponto de vista	Tese. Argumentos. Reiteração da tese.
	Discussão	Discutir/debater dois ou mais pontos de vista	Questão. Lados. Resolução.
Reações a textos	Opinião	Expressar sentimentos acerca de um texto	Avaliação. Reação.
	Resenha	Avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto. Descrição do texto. Avaliação.
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação. Descrição do texto. Reafirmação.

Quadro I: Propósitos sociocomunicativos e etapas previstas para os géneros definidos nos programas R2L e TeL4ELE

Sobre os públicos visados nos diferentes projetos, desde o primeiro, as escolas primárias, passando pelo secundário, o público eleito sempre se caracterizou por resultar da escolha dos alunos mais carenciados, independentemente do nível ou da natureza disciplinar. No que diz respeito ao ensino das línguas não maternas/estrangeiras, o sucesso da pedagogia parece residir, também, na consciencialização dos géneros na própria língua materna.

É uma pedagogia que se baseia em tarefas através da introdução de textos e da sua desconstrução. Cada género tem um propósito social, adequa-se a uma situação ideal, este desígnio é crucial para a identificação do género pois a sua construção faz-se de modo a atingir um fim específico. Este fim pretende informar, envolver ou atrair a atenção do leitor ao texto. Depois de registarmos o propósito sociocomunicativo no texto a sua estrutura interna altera-se, e por estrutura interna referimo-nos a etapas constituintes do texto.

Para facilitar aos alunos a interiorização de padrões textuais em situações reais de comunicação, recomenda-se o recurso a textos autênticos funcionais; uma aprendizagem através do contacto com textos que são potenciais de experiência social. O professor assume, pois, a função de orientador e facilitador nos processos da aprendizagem.

### **2.3. Um ciclo de aprendizagem**

Para os aprendentes construírem o seu conhecimento a partir do que já dominam e interagirem entre si usando informação nova, necessitam de aulas interativas e orientadas para que o aluno, com a ajuda/orientação do professor, tenha a oportunidade de, gradualmente, vir a tornar-se independente no uso da língua, designadamente, na produção textual. Assim, é importante que os professores afirmem o momento de aprendizagem (nível de língua apresentado pelo aprendente) e as exigências linguísticas que este momento coloca (ao aprendente) para aceder aos momentos posteriores do desenvolvimento, que se definem em torno de novos textos (géneros) que, por sua vez, permitirão construir o conhecimento; produzir textos em novos “Campos” de atividade e de “Relações interpessoais”.

Algumas abordagens de ensino de línguas, designadamente a perspetiva tradicional, adotam uma abordagem *bottom-up*, de pequenas unidades a maiores, como o texto por outro lado, a Pedagogia Baseada em Género tem uma proposta *top-down*, cujo nível superior é o Género, por isso as variáveis contextuais são portadoras de padrões semânticos discursivos no texto; que, por sua vez, são realizados por padrões lexicogramaticais, realizados pela frase (sons ou grafemas) como é possível ver na Figura III.

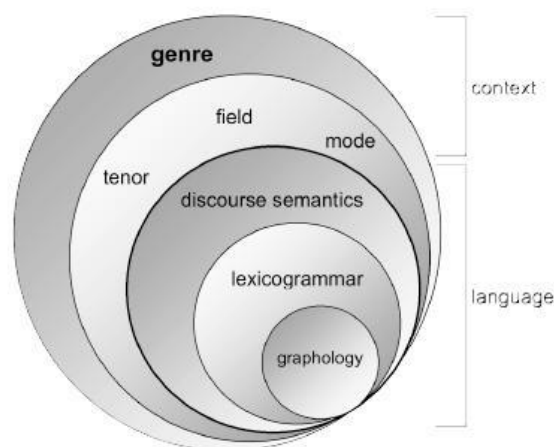


Figura III: Estratos linguísticos e contexto social (Martin & Rose, 2007)

Segundo esta pedagogia, na produção de um texto, os alunos terão de ter em consideração o “Género” e o “Registo” (“Campo”, “Relações” e “Modo”) do seu texto, bem como as suas consequências ao nível dos estratos linguísticos.

No interior de uma ABG tudo se prende com a necessidade de proporcionar aos alunos recursos para usarem conscientemente a linguagem.

O Ciclo de Aprendizagem, tal como se apresenta atualmente, constitui-se em torno de três níveis, como adiante referiremos.

A primeira proposta da visão circular vem da sequência do trabalho de Jim Martin com Rothery no já referido projeto *Write it Right*, que resulta numa nova pedagogia inserida em três escalas de ensino: unidades curriculares, atividades em aula e interação na sala de aula.



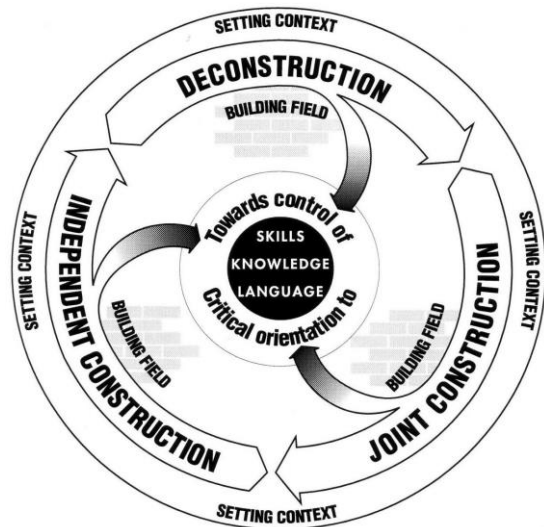


Figura IV: Ciclo de Aprendizagem (projeto *Write it Right*)

Esta nova pedagogia, como já foi dito, pretende eliminar a lacuna existente entre os alunos mais novos a nível da literacia, tanto na escrita como na oralidade. A derradeira proposta circular, desta vez da autoria de David Rose, é uma sequência melhorada do modelo de Martin e Rothery. Trata-se de um modelo mais abrangente, com uma linha de pensamento que varia conforme as necessidades dos aprendentes, no sentido em que é moldável e não um modelo rígido e estático.

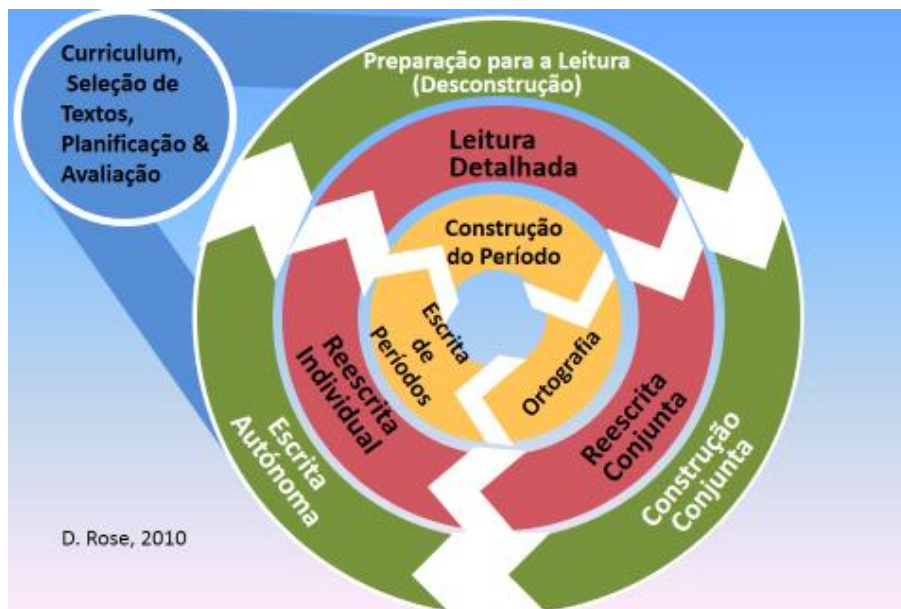


Figura V: Modelo sugerido por David Rose no projeto R2L

Como verificamos, a pedagogia está repartida em três círculos, o que nos permite trabalhar diferentes realidades textuais, nunca esquecendo que o foco se faz sobre a “Produção Escrita” e a “Compreensão Leitora”. As estratégias adotadas pelos professores, assim como a escolha dos textos, são baseados nas necessidades dos aprendentes.

Com este novo Ciclo de Aprendizagem pretende-se dar mais liberdade aos alunos para progredirem mais facilmente, não sendo necessário seguir à regra todas as etapas, pois pretende-se que a sua interpretação seja flexível. Os círculos e as etapas sugeridos pelo programa são os seguintes: “Nível Externo”, com as etapas de “Preparação para a Leitura”, “Construção Conjunta” e “Escrita Autónoma”; “Nível Intermédio”, com as etapas “Leitura Detalhada”, “Reescrita Individual” e “Reescrita Conjunta” e o “Nível Interno”, propondo a “Construção do Período”, “Ortografia” e “Escrita de Períodos”.

De seguida faremos uma pequena apresentação de acordo com o que se sugere fazer dentro de cada momento do ciclo, selecionando as etapas que, na dinâmica flexível do Ciclo de Aprendizagem, nos parecem ser as mais recorrentes junto dos professores.

### **2.3.1. Círculo Externo**

A *Preparação para a Leitura*, primeira fase do círculo externo, comum a outras abordagens de ensino de línguas, tem a particularidade de exigir que seja suficientemente planeada e que ocorra obrigatoriamente sempre que haja um texto novo a ser trabalhado, tendo em vista estratégias simples que visam garantir aos alunos conhecimentos suficientes para a descoberta do texto. O professor deverá resumir oralmente as principais incidências do texto, de modo a permitir ao aprendente uma adesão clara em relação ao tema. Deve tratar-se de um texto criteriosamente escolhido para apoiar o aluno no desenvolvimento do português, o que significa que numa aula de língua não materna o recurso a textos cujo nível de língua seja superior ao da média do grupo pode ser uma prática desejada, pelo que o desafio para o professor consiste em permitir que o nível de leitura e compreensão do texto seja a melhor.

Neste momento todos os conhecimentos prévios sobre o assunto são adquiridos, faz-se uma contextualização genológica e visual, questionam-se os alunos sobre o assunto

para saber se têm alguma ideia ou conhecimento adquirido previamente. Seguidamente, o professor lê o texto para que os alunos adquiram o conhecimento desejado usando uma linguagem que todos consigam entender. O aluno ainda não precisa de compreender todas as palavras do texto mas sim de ficar com uma ideia geral do que é apresentado. Conforme o professor vai fazendo a leitura, os alunos têm autonomia para irem escrevendo palavras que possam não conhecer.

É hábito falar-se em “Negociação do Campo”, momento previsto para definir o “Campo” (conhecimento dos alunos sobre o assunto, que experiências e atividades farão parte da exploração, como serão organizadas e anotadas as informações colhidas através das atividades). Também o termo “Desconstrução” faz parte do léxico desta etapa do ciclo momento destinado aos esclarecimentos sobre o “Contexto de Cultura” (qual o propósito social do “Gênero” em presença, quem o utiliza e porquê, como está organizado); o “Contexto da Situação” (qual o “Registro”, ou seja, esclarecimentos sobre as três variáveis, “Campo”, “Modo” e “Relações” e, ainda, algumas características da linguagem). As designações e a ênfase em cada um dos requisitos desta primeira etapa estão muito dependentes da interpretação que o professor faça do nível de aprendizagem dos alunos em relação ao texto em estudo.

A *Construção Conjunta*, segunda etapa prevista, é feita com o auxílio da metalinguagem aprendida na etapa anterior, com base nos conhecimentos adquiridos sobre o “Campo”. Os exercícios como a escrita de textos nunca são realizados sem antes o professor dar a conhecer o género em causa, ou seja, esclarecendo, sempre, sobre aquilo que devem os alunos escrever e as etapas que o constituem. É uma fase muito importante, pois permite ao professor verificar se os seus alunos estão prontos para avançar ou se ainda precisam de ajuda. O professor apoia individual e coletivamente os seus alunos no desenvolvimento desta etapa, construindo o conteúdo e a forma textual. O aluno toma notas, recolhe, seleciona e organiza a informação considerada pertinente. O texto final será distribuído por todo o grupo para servir de apoio às respetivas “Construções Individuais”, quando escreverem um texto seguindo o mesmo modelo. Esta etapa pode ser vista como um momento de preparação para a *Escrita Autónoma*, reunindo informações sobre o “Campo” através de pesquisas, usando questões guiadas para atividades graduadas incluindo: observações, entrevistas, filmes e vídeos, leituras, anotações.

Por fim, na terceira etapa, *Escrita Autónoma*, os alunos estão prontos a construir textos sem precisarem de auxílio. É a última tarefa onde revelam os seus conhecimentos adquiridos através da desconstrução do texto. Nesta fase os géneros usados na construção de um novo texto são os mesmos que foram usados com o professor. Deve ocorrer uma avaliação crítica do trabalho.

### **2.3.2. Círculo Intermédio**

A *Leitura Detalhada* é a fase mais longa de todo o ciclo de aprendizagem. O professor começa por ler pausadamente um excerto do texto, enquanto os alunos vão seguindo, cuidadosamente, a leitura procurando estabelecer nexos de significado à luz do que já aprenderam anteriormente. A escolha do excerto deve ser bastante ponderada sem nunca esquecer o nível dos seus alunos, assim como a competência que estão a adquirir. Esta abordagem pedagógica propõe o recurso a textos de nível mais avançado quando comparados aos textos que os alunos já conseguem ler sozinhos, uma vez que estamos a pensar no contexto de aprendizagem de uma língua não materna. Em seguida, o professor lê cada frase com os alunos, identificando e sublinhando grupos de palavras encontrados ao longo do texto, apoiando o acesso ao significado através de várias estratégias, entre as quais, a paráfrase e o interrogatório orientado. Neste momento do círculo de aprendizagem é a oração que está intimamente no centro de todo o Ciclo, isto porque os aprendentes têm a tarefa de desconstrução e reconstrução de frases. O procedimento global consiste em realizar uma reconstrução do excerto de forma muito guiada e dando todo o suporte necessário aos alunos. Procura-se percorrer com o aprendente um caminho que consiste na identificação, compreensão e preparação para a reutilização de estruturas de frases sofisticadas e de estruturas que ligam e compõem as frases, em função da complexidade do texto.

A *Reescrita Individual* é a fase em que se pressupõe que os alunos usem os conhecimentos adquiridos em aula. Difere da “Reescrita Conjunta” no sentido em que, nesta etapa, se pretende que os alunos escrevam de forma autónoma, no entanto podem-se começar as tarefas desta etapa fazendo uma breve abordagem ao texto estudado anteriormente.

Como último momento do círculo, a *Reescrita Conjunta* concede aos alunos as ferramentas para que possam elaborar ou reescrever um excerto de um autor de que tenham preferência ou de uma história que tenham lido. São guiados pelo professor pela complexidade da tarefa. As duas últimas etapas, sustentam-se num ensino Baseado em Tarefas.

### **2.3.3. Círculo Interno**

O Nível Interno pretende dar garantias de que cada aluno é capaz de ler ou escrever qualquer ponto do texto independentemente da sua complexidade; o trabalho é feito com um excerto do texto já utilizado previamente, por ser conhecido e compreendido pelos alunos. A *Construção do Período* é a fase na qual os alunos tomam controlo sobre aquilo que escrevem e sobre o seu significado. As atividades podem ser feitas em grupo ou individualmente e, neste momento, deseja-se que os alunos conheçam as palavras, as identifiquem para se proceder à elaboração de frases.

Na *Escrita de Períodos* os alunos praticam fluentemente a escrita para procederem à elaboração de textos com significado, bem estruturados e organizados; é nesta fase que tomam contacto com diferentes contextos.

Estas são, em traços gerais, as componentes essenciais da ABG, tal como se acabou por solidificar recentemente. Esta apresentação baseou-se, sobretudo em Rose, (2011), Martin e Rose (2012). As experiências de ensino PLE e PLNM levadas à prática (cf. Avelar A., 2008; Nogueira, M., 2014; Caels F., 2015) revelam que, embora um sem número de adaptações (públicos, contextos e disciplinas) sejam necessários, o nível de sucesso é significativo, atingindo a generalidade dos alunos e, mais especificamente, os que apresentam menores competências, ou seja, mais dificuldades.

## Capítulo 2

### As noções de “Texto” e “Género” no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

*‘Texto’ denomina qualquer referência discursiva, oral ou escrita (...) os textos podem ser classificados em diferentes tipos, pertencendo a diferentes géneros. (QECRL:136)*

Neste capítulo passaremos em revista o que é possível apurar do pensamento genológico desenvolvido no QECRL. Em primeiro lugar, interessa revisitar a noção de “Texto” tal como é referida no documento fundador para, posteriormente, procurar estabelecer uma conexão entre as propostas do QECRL e os princípios genológicos propostos pela Escola de Sydney e desenvolvidos em vários projetos, designadamente, *Ler para Aprender* e *TeL4ELE*. Daremos conta, portanto, do estudo analítico dos descritores do QECRL no que à “Leitura” e “Escrita” dizem respeito, na sua relação com os géneros estabelecidos pela perspectiva de investigação e ensino adotadas neste trabalho.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Este estudo resulta da constatação de uma necessidade óbvia para o ensino de línguas de base genológica, e inspira-se no trabalho realizado em seminário de orientação em Didática do Português (LE/L2) pelo Professor Dr. António M. S. Avelar e na discussão das suas notas.

## 1. A noção de “Texto” no QECRL

O documento do Conselho da Europa refere-se à noção de “Texto”, sobretudo, para designar qualquer “referência discursiva, oral ou escrita”, o que admite a assunção de que qualquer que seja o texto produzido terá sempre a marca de quem o produz e de quem o recebe ou a quem se destina, podendo, por essa e outras razões, ser sujeito a diferentes classificações.

Não sendo entidades estáticas, os textos são moldáveis, aceitando diferentes suportes que influenciam a função para que foram concebidos. O QECRL apresenta uma lista com os diferentes suportes usados na Oralidade e na Escrita; neste caso restrito, apenas daremos atenção aos descritores e referências à escrita – Compreensão e Expressão. A lista completa dos diferentes tipos de textos usados na escrita é a seguinte: livros, ficção e não ficção, incluindo revistas literárias; revistas; jornais; manuais de instrução; manuais escolares; bandas desenhadas; brochuras e prospectos; folhetos; material publicitário; sinalização e avisos públicos; letreiros nos supermercados, nas lojas e nos mercados; embalagens e etiquetas de produtos; bilhetes, etc.; formulários e questionários; dicionários (monolíngues e bilingues), *thesauri*; cartas de negócios e profissionais, faxes; cartas pessoais; composições e exercícios; memorandos, relatórios e ensaios; notas e mensagens, etc.; bases de dados (notícias, literatura, informações gerais, etc).

O “Texto”, na perspetiva apresentada pelo QECRL, é pois, o resultado de um processo de produção linguística que, infere-se das referências (QECRL: 141, 142), merece ser analisado em todas as suas dimensões:

“Todas as atividades de produção, recepção, interação e mediação têm lugar no tempo (...) O texto está no centro de qualquer acto de comunicação linguística. É o elo externo e objectivo entre o produtor e o receptor quer comuniquem em presença quer à distância” (QECRL: 142)

Corroborando a perspectiva acima apresentada, em outro momento do documento em referência (cf. 2.1.5. Tarefas, estratégias e textos) é estabelecida uma relação inequívoca entre o ato de comunicar, no caso vertente, a comunicação em ambientes educacionais, as estratégias usadas para o desempenho de tarefas específicas e o texto (QECRL: 37-38). Trata-se, portanto, de uma visão interativa, intercultural, sociocomunicativa.

Na sequência lógica desta perspectiva, tudo o que é apontado sobre a operacionalidade do texto na aprendizagem das línguas (QECRL: 203-205) reforça a noção anteriormente apresentada.

Retomando o momento central do documento no que diz respeito à noção de “Texto” (4.6. Textos), para além da ênfase nos diferentes suportes usados, um particular realce é colocado na afiliação genológica: “...os textos podem ser classificados em diferentes tipos, pertencendo a diferentes géneros”. Na verdade, para além de uma listagem dos “tipos de texto” considerados, o documento pouco adianta sobre a construção do género discursivo, oral ou escrito, dedicando, realmente, mais espaço às referências das designadas macrofunções.

Na secção seguinte, será estabelecida uma relação entre as propostas do QECRL (domínios privilegiados, descritores associados à compreensão e expressão escrita) e o conhecimento genológico disponibilizado pela perspectiva de estudo escolhida. Na prática, tentar-se-á correlacionar o enunciado descritivo do QECRL e a rede de géneros já estabelecida.

## **1.1. Domínios**

Como já foi enunciado, o QECRL propõe uma abordagem orientada para a ação onde o aprendente se torna “plurilingue” desenvolvendo, entre outras competências, a sua “interculturalidade”. Dessa perspectiva, a língua como “ser vivo” molda-se ao contexto em que estamos inseridos, moldando-o também num processo dinâmico já que as nossas atividades se inserem em diferentes domínios concretos; “esferas de acção ou áreas de interesse”. Os domínios propostos pelo QECRL são “privado”, “público”, “profissional” e “educativo” e são definidos da seguinte forma:



Domínio Privado “*o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhando em actividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de actividades lúdicas, a dedicação a outros interesses pessoais*”;

Domínio Público “*o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transacções com várias finalidades*”;

Domínio Profissional “*o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão*”;

Domínio Educativo “*o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino*” (QECRL, 76).

É suposto haver um *continuum* entre os diversos domínios, embora o documento não seja totalmente explícito sobre o assunto. No interior de cada domínio, o QECRL prevê e descreve as seguintes diferentes situações (cf. Anexo I/II): “locais”, “instituições”, “pessoas”, “objectos”, “acontecimentos”, “operações” e “textos” (QECRL: 77-78).

Na presente análise, apenas consideramos a situação relacionada com “Textos”, por estes serem o foco e principal objeto de estudo em relação à rede de géneros proposta pela Escola de Sydney. Trata-se de uma proposta baseada não só na leitura e no espírito do próprio texto do documento, como no conhecimento dos *curricula* e programas habitualmente usados no ensino de uma língua não materna.

São-nos apresentadas quatro colunas referentes, da esquerda para a direita, aos domínios “Privado”, “Público”, “Profissional” e “Educativo”. Como se pode verificar, é muito distinta a designação atribuída aos “Textos”. Como interpretar designações tais como: “Textos no quadro”, “Textos em computador”, “Videotexto”, “Garantias” ou até “Textos sacros” e “Resumos”?

	<b>Privado</b>	<b>Público</b>	<b>Profissional</b>	<b>Educativo</b>
<b>Textos</b>	Teletexto Garantias Receitas Instruções Romances, revistas, jornais Publicidade pelo correio Desdobráveis e brochuras Correio pessoal Textos orais em registos áudio e vídeo	Editais, anúncios e avisos ao público Etiquetas e embalagens Folhetos, <i>grafitti</i> Bilhetes, horários Anúncios, regulamentos Programas Contratos Ementas Textos sacros, sermões, hinos	Carta de negócios Memorandos, relatórios Instruções de segurança Manuais de instruções Regulamentos Material publicitário Etiquetas e embalagem Descrição de tarefas Sinalização exterior Cartões de visita	Documentos autênticos (como acima) Livros de leitura Obras de referência Textos no quadro Notas Textos em computador, videotexto Cadernos de exercícios Artigos de jornais Resumos Dicionários

Quadro II: Secção “Textos” do Quadro 5 do QECRL-Contexto externo de utilização: categorias descritivas

Na primeira coluna, dedicada ao domínio “Privado”, encontramos diversas categorias que podem ocorrer dentro daquela situação específica. A letra e o texto destas categorias sugerem diversos géneros que procuramos apresentar abaixo (cf. quadro III).

Neste quadro expomos as categorias descritivas do domínio Privado sugeridas pelo QECRL (coluna da esquerda) na sua relação com os géneros estabelecidos pelo programa *Ler para Aprender* e mais recentemente, TeL4ELE (coluna da direita). Naturalmente, esta correlação corresponde a uma leitura própria dos dois documentos pelo que é suscetível de ser objeto de crítica.

No nosso entender, é aceitável que se prevejam as seguintes associações: “Teletexto” – “Protocolo”; “Garantias” – “Protocolo”; “Receita” – “Instrução”; “Instruções” – “Instrução, Protocolo” (regras); “Romances, revistas, jornais” – “Relato”, “Episódio”, “Notícia Jornalística”, “Relatório Descritivo”, “Opinião”, “Narrativa”; “Publicidade pelo correio” – “Exposição”, “Discussão”, “Instrução”, “Notícia Jornalística”, “Relato Biográfico”; “Desdobráveis e brochuras” – “Exposição”, “Discussão”, “Instrução”, “Notícia Jornalística”, “Relato Biográfico”; “Correio pessoal” – “Relato”, “Explicação Sequencial”, “Explicação Fatorial”, “Explicação Consequencial”, “Relatório Descritivo”, “Relato de Procedimentos”, “Exposição”, “Opinião”; “Textos orais em registos áudio e vídeo” – Nenhum género associado.

<b>QECRL</b> Categorias descritivas, domínio Privado	<b>Programas LA/Tel4ELE</b> Gêneros
Teletexto	Protocolo
Garantias	
Receitas	Instrução
Instruções	Instrução, Protocolo
Romances, revistas, jornais	Relato, Episódio, Notícia Jornalística, Relatório Descritivo, Opinião, Narrativa
Publicidade pelo correio	Exposição, Discussão, Instrução, Notícia Jornalística, Relato Biográfico
Desdobráveis e brochuras	
Correio pessoal	Relato, Explicação Sequencial, Explicação Fatorial, Explicação Consequencial, Relatório Descritivo, Relato de Procedimentos, Exposição, Opinião
Textos orais em registos áudio e vídeo	Nenhum gênero associado

Quadro III: Paralelismo taxionómico: Categorias descritivas do QECRL previstas para o domínio Privado e gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e *TeL4ELE*)

Este exercício analítico, para além de uma associação taxionómica nem sempre compatível envolve, ainda, algumas outras limitações. Não será forçar grandemente as categorias descritivas contextuais do QECRL, se fizermos corresponder ao habitual conteúdo de “Teletexto” e “Garantias”, o gênero “Protocolo”? Embora seja de admitir que o “teletexto” pode ir muito mais além do ponto de vista genológico, na verdade, um “teletexto” é um documento apenas destinado a ser lido como suporte de uma apresentação oral, em televisão. Neste caso, não admitiria a associação a um gênero discursivo qualquer. “Garantias”, por seu lado, e sem melhor informação sobre os intuítos dos autores do QECRL, é um documento de difícil definição. Optámos, por exercício analítico, por fazer corresponder aos dois textos do QECRL, apenas o gênero “Protocolo”.

Já no que diz respeito a “Publicidade pelo correio” e “Desdobráveis e brochuras” (textos propostos pelo QECRL) é mais pacífico propor uma correspondência com os gêneros “Exposição”, “Discussão”, “Instrução”, “Notícia Jornalística”, “Relato Biográfico” (gêneros do programa *Ler para Aprender*).

Utilizando a mesma metodologia no que diz respeito ao domínio “Público”, propomos as seguintes correspondências: “Editais, anúncios e avisos ao público” – “Instrução”, “Relato de Procedimento”, “Protocolo”, “Relatório Descritivo”, “Exposição”; “Etiquetas e embalagens” – “Instrução”; “Folhetos, *graffiti*” – “Protocolo”, “Interpretação”, “Instrução”; “Bilhetes, horários” – Nenhum género associado; “Anúncios, regulamentos” – “Protocolo”, “Relato”, “Narrativa”, “Exposição”, “Discussão”, “Instrução”; “Programas” – Nenhum género associado; “Contratos” – “Protocolo”; “Ementas” – Nenhum género associado; “Textos sacros” – Nenhum género associado; “Sermões” – “Interpretação”, “Opinião”, “Exposição”, “Discussão”; “Hinos” – Nenhum género associado.

<b>QECRL</b> Categorias descritivas, domínio Público	<b>Programas LA/TeL4ELE</b> Géneros
Editais, anúncios e avisos ao público	Instrução, Relato de Procedimento, Protocolo, Relatório Descritivo, Exposição
Etiquetas e embalagens	Instrução
Folhetos, <i>graffiti</i> <sup>2</sup>	Protocolo, Interpretação, Instrução
Bilhetes, horários	Nenhum género associado
Anúncios, regulamentos	Protocolo, Relato, Narrativa, Exposição, Discussão, Instrução
Programas	Nenhum género associado
Contratos	Protocolo
Ementas	Nenhum género associado
Textos sacros	Nenhum género associado
Sermões	Interpretação, Opinião, Exposição, Discussão
Hinos	Nenhum género associado

Quadro IV: Paralelismo taxionómico: Categorias descritivas do QECRL previstas para o domínio Público e géneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

<sup>2</sup> Designação “Folhetos” aponta para apenas um suporte independente do conteúdo, numa interpretação mais lata **poríamos** muitos mais géneros.

Este exercício analítico envolve, alguma suscetibilidade analítica visto que, em algumas situações as categorias descritivas sugeridas pelo Conselho da Europa não são compatíveis com a taxinomia genológica e noutras situações essa mesma calibragem é de difícil consenso.

Neste domínio específico, "Público", deparámo-nos com algumas dificuldades na designação dos géneros em categorias como "Bilhetes e horários", "Programas", "Ementas", "Textos sacros, Hinos" porque não é possível, nestes casos, adivinhar qualquer concordância genológica e, por isso, não foi feita qualquer associação a um género. Já em "Etiquetas e Embalagens" considerou-se a possibilidade de, em casos limites, o género "Instrução" poder estar envolvido; no que concerne a "Sermões", cuja designação também não permite antecipar rigorosamente o que o QECRL pretende designar, considerou-se poder ativar os géneros "Interpretação", "Opinião", "Exposição", "Discussão".

Em relação ao domínio "Profissional", usando critérios idênticos, apresentamos as seguintes correspondências: "Carta de negócios" – "Protocolo", "Instrução"; "Memorandos, relatórios" – "Relatório Descritivo", "Relatório Classificativo", "Relatório Composicional", "Relato de Procedimentos", "Relato", "Instrução", "Protocolo"; "Instruções de segurança" – "Instrução", "Protocolo"; "Manuais de instruções" – "Instrução"; "Regulamentos" – "Protocolo"; "Material publicitário" – "Exposição", "Discussão", "Instrução", "Relato Biográfico"; "Etiquetas e embalagem" – "Instrução"; "Descrição de tarefas" – "Relatório Descritivo", "Relatório Classificativo", "Relatório Composicional"; "Sinalização exterior" – "Instrução" (no limite); "Cartões de visita" – Nenhum género associado.

<b>QECRL</b> Categorias descritivas, domínio Profissional	<b>Programas LA/TeL4ELE</b> Gêneros
Carta de negócios	Protocolo, Instrução
Memorandos, relatórios	Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional, Relato de Procedimentos, Relato, Instrução, Protocolo
Instruções de segurança	Instrução, Protocolo
Manuais de instruções	Instrução
Regulamentos	Protocolo
Material publicitário	Exposição, Discussão, Instrução, Relato Biográfico
Etiquetas e embalagem	Instrução
Descrição de tarefas	Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional
Sinalização exterior	Instrução
Cartões de visita	Nenhum gênero associado

Quadro V: Paralelismo taxionômico: Categorias descritivas do QECRL previstas para o domínio Profissional e gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

Quanto ao domínio “Profissional”, dois aspetos merecem saliência; por um lado, verificamos que os gêneros que mais ocorrem são a “Instrução”, “Protocolo”, embora os “Relatórios” também sejam frequentes, por outro, foi possível ter em conta todas as categorias à exceção de uma (“Cartões de visita”), por razões óbvias.

Por fim, para o domínio “Educativo” sugerimos as seguintes associações: “Documentos autênticos” – Nenhum gênero associado; “Livros de leitura” – Por natureza estão presentes todos os gêneros; “Obras de referência” – Por natureza estão presentes todos os gêneros; “Textos no quadro” – Nenhum gênero associado; “Notas” – “Relato de Procedimento” (no limite); “Textos em computador, videotexto” – Por natureza estão presentes todos os gêneros; “Caderno de exercícios” – Nenhum gênero associado; “Artigos de jornais” – “Notícia Jornalística”, “Relato”, “Narrativa”, “Episódio”, “Instrução”,

“Protocolo”, “Exposição”, “Discussão”, “Opinião”; “Resumos” – Nenhum gênero associado; “Dicionários” – “Relatório Descritivo”, por vezes, se o dicionário for mais complexo poderá possuir um “Relato Histórico” ou um “Relato Biográfico”.

<b>QECRL</b> Categorias descritivas, domínio Educativo	<b>Programas LA/TeL4ELE</b> Gêneros
Documentos autênticos	Nenhum gênero associado
Livros de leitura	Por natureza estão presentes todos os gêneros
Obras de referência	
Textos no quadro <sup>3</sup>	Nenhum gênero associado
Notas	Relato de Procedimento
Textos em computador, videotexto	Por natureza estão presentes todos os gêneros
Caderno de exercícios	Nenhum gênero associado
Artigos de jornais	Notícia Jornalística, Relato, Narrativa, Episódio, Instrução, Protocolo, Exposição, Discussão, Opinião
Resumos	Nenhum gênero associado
Dicionários	Relatório Descritivo, Relato Histórico, Relato Biográfico

Quadro VI: Paralelismo taxionómico: Categorias descritivas do QECRL previstas para o domínio Educativo e gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e *TeL4ELE*)

A dificuldade na categorização genológica estende-se a categorias como “Documentos Autênticos”, “Textos no quadro”, “Caderno de exercícios” e “Resumos” onde, mesmo com alguma tolerância, não se encaixa qualquer gênero textual porque, uma vez mais, nestes documentos está mais em causa o suporte do que o conteúdo/não está tanto

<sup>3</sup> Designação “Textos no quadro” aponta para apenas um suporte independente do conteúdo, numa interpretação mais lata **poríamos** muitos mais gêneros.

em causa o conteúdo mas sim o suporte. Assim sendo, estas quatro categorias não fizeram parte do integrante do estudo.

Encontrámos igualmente com diversas categorias cuja designação pode incluir, numa visão parcelar, todos os géneros, é o caso de “Livros de leitura”, “Obras de referência” ou até “Textos em computador”.

Muitos são, portanto, os géneros académicos considerados no QECRL que se relacionam de perto, semântica, funcional e estruturalmente, com os géneros inspirados na escola de Sydney, dos programas LA/TeL4ELE. Os modos de enunciação e as perspetivas textuais em presença tornam a conexão que pretendemos realizar um pouco fluida e, até, demasiado ambiciosa, se atendermos aos textos teóricos de origem. Porém, a análise dos descritores para a leitura e expressão escrita do QECRL que realizamos a seguir é suscetível de trazer mais sustentabilidade à aproximação dos géneros.

## **1.2. Descritores**

Os descritores do QECRL, que dizem respeito à “Compreensão Escrita” (Leitura) e “Expressão Escrita”, estão organizados em torno dos seguintes itens:

- Compreensão na leitura geral
- Leitura de correspondência
- Leitura para orientação
- Leitura para obter informações e argumentos
- Leitura de instruções
- Produção escrita geral
- Escrita criativa
- Relatórios e ensaios/composições
- Correspondência
- Notas, Mensagens e Formulários

Os dois últimos itens dizem respeito à categoria “Interação escrita”, de acordo com a proposta do QECRL.



Antes de iniciar esta secção, será bom ter em conta a escala global proposta pelo QECRL, escala essa que estabelece uma progressão sustentada em torno dos seis níveis de referência estabelecidos:

<b>A1</b>	<i>“É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante”</i>
<b>A2</b>	<i>“É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata. 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”</i>
<b>B1</b>	<i>“É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares. É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto”</i>
<b>B2</b>	<i>“É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de varias possibilidades”</i>
<b>C1</b>	<i>“ É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso”</i>
<b>C2</b>	<i>“ É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas”</i>

Quadro VII: Níveis Comuns de Referência: escala global (QECRL:49)

Nesta fase do trabalho agruparemos os níveis C1 e C2 por serem pertencentes, na grande maioria dos casos, aos mesmos géneros. De resto, o próprio documento do Conselho da Europa também agrupa, frequentemente, estes dois níveis.

Admitimos que alguns dos géneros sugeridos não decorrem de uma leitura muito próxima da letra dos descritores. Na verdade, muitos dos descritores são válidos não só pelo que descrevem numa leitura restrita, mas pelas aberturas que a descrição implica. Por exemplo, para o Nível A2 os descritores previstos para a “Leitura de Correspondência”, “entender tipos elementares de cartas e de faxes rotineiros“, não contemplam forçosamente os géneros que associámos; porém, a interpretação comumente realizada por autores de manuais e pelos próprios professores implica, necessariamente, o trabalho sobre estes géneros.

Relembramos que, também nesta situação, não serão tidos em conta alguns géneros híbridos como as cartas ou *e-mails*.

Tanto a “Leitura” como a “Escrita” apresentam quadros gerais (Anexos III/IV e VII/VIII, relativos à Produção Escrita Geral e Compreensão na Leitura Geral) que não serão objeto de estudo, onde os descritores, como a sua designação sugere, fornecem informações demasiado genéricas para serem concretizáveis na figura de um género discursivo. Não os consideramos, pois, suficientemente precisos para que dediquemos, neste estudo, mais do que a mera referência.

### **1.2.1 – Leitura**

Tendo em conta a “Leitura” na letra do documento, “atividades de compreensão escrita”, o utilizador como leitor é concebido como entidade que recebe e processa como informação (*input*) textos escritos produzidos por um ou mais escritores. São elencadas várias atividades, entre as quais “ler para orientação geral”, “ler para obter informações”, “ler e seguir instruções”, “ler por prazer” (QECRL: 106).

Após se apresentarem os descritores da “Compreensão da Leitura Geral”, cuja natureza generalizante não suscita comentário num trabalho como este, são estabelecidos os

descritores para as restantes rubricas (Anexos VIII/IX/X): “Leitura de Correspondência”, “Leitura para obter Informações e Argumentos”, “Leitura para Orientação”, “Leitura de Instruções” (QECRL: 106- 109).

A correspondência resultante da nossa análise quanto à “Leitura de Correspondência”, está presente no quadro VIII que seguidamente apresentamos.

<p style="text-align: center;"><b>QECRL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Leitura de Correspondência</b></p> <p style="text-align: center;">Níveis de Referência</p>	<p style="text-align: center;"><b>Programas LA/TeL4ELE</b></p> <p style="text-align: center;">Gêneros</p>
<b>A1</b>	Relato, Episódio
<b>A2</b>	Instrução, Protocolo, Relato de Procedimento, Episódio, Relato
<b>B1</b>	Relato, Notícia Jornalística, Exposição (curta), Explicação Sequencial, Narrativa, Episódio
<b>B2</b>	Interpretação, Episódio, Opinião, Notícia Jornalística
<b>C1 e C2</b>	Relato, <i>Exemplum</i> , Episódio, Opinião, Interpretação, Exposição, Exposição Sequencial, Narrativa

Quadro VIII: Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Leitura de Correspondência” com os gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

Como podemos verificar na “Leitura de Correspondência”, para o nível A1, os descritores apenas suportam a seleção dos gêneros “Episódio” e “Relato”; a partir do nível A2 vemos uma evolução na presença dos diferentes gêneros.

<p style="text-align: center;"><b>QECRL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Leitura para Orientação</b></p> <p style="text-align: center;">Níveis de Referência</p>	<p style="text-align: center;"><b>Programas LA/TeL4ELE</b></p> <p style="text-align: center;">Gêneros</p>
<b>A1</b>	Nenhum gênero associado
<b>A2</b>	Instrução
<b>B1</b>	Interpretação, Instrução, Protocolo
<b>B2</b>	Resenha, Interpretação, Relatório Descritivo, Relatório Composicional, Relatório Classificativo, Narrativa, Relato de Procedimentos
<b>C1 e C2</b>	Resenha, Interpretação, Relatório Descritivo, Relatório Composicional, Relatório Fatorial, Narrativa, Relato de Procedimentos

Quadro IX: Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Leitura para Orientação” com os gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

Na segunda seção, “Leitura para Orientação”, não é apresentada qualquer referência genológica no nível A1. Verificamos um aumento natural do número de gêneros com o avanço dos níveis de referência. No nível A2 é sugerida a “Instrução”, assim como no nível B1, mas contamos também com a “Interpretação” e o “Protocolo”. Os níveis B2, C1 e C2 apresentam uma gama bastante vasta de diversidade genológica. Nestes três níveis é notória a existência dos mesmos gêneros, embora no nível B2 haja referência ao “Relatório Classificativo” que nos níveis mais avanços é substituído pelo “Relatório Fatorial”.

<p style="text-align: center;"><b>QECRL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Leitura para obter Informações e Argumentos</b></p> <p style="text-align: center;">Níveis de Referência</p>	<p style="text-align: center;"><b>Programas LA/TeL4ELE</b></p> <p style="text-align: center;">Gêneros</p>
<b>A1</b>	Relatório Descritivo
<b>A2</b>	Narrativa (curta), Relato, Notícia Jornalística, Episódio
<b>B1</b>	Discussão, Exposição, Notícia Jornalística, Relato, Opinião
<b>B2</b>	Discussão, Exposição, Opinião, Resenha, Interpretação, Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional
<b>C1 e C2</b>	Por natureza estão presentes todos os gêneros

Quadro X: Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Leitura para obter Informações e Argumentos” com os gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

Em “Leitura para obter Informações e Argumentos” o nível A1 é, por norma, um dos níveis onde a marcação genológica não ocorre com grande frequência por ser um nível introdutório; apenas é sugerido o “Relatório Descritivo”. Começamos com a sugestão de somente um gênero mas verificamos que, no seguimento dos níveis, a diversidade aumenta à medida que avançamos para um C1 ou C2, em que qualquer gêneros pode ser incluído. Assim, temos como proposta para “Leitura para obter Informações e Argumentos” os gêneros apresentado no Quadro X.

<p style="text-align: center;"><b>QECRL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Leitura de Instruções</b></p> <p style="text-align: center;">Níveis de Referência</p>	<p style="text-align: center;"><b>Programas LA/TeL4ELE</b></p> <p style="text-align: center;">Gêneros</p>
<b>A1</b>	Instrução
<b>A2</b>	Instrução, Protocolo
<b>B1</b>	Instrução
<b>B2</b>	Instrução, Protocolo
<b>C1 e C2</b>	Instrução, Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional

Quadro XI: Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Leitura de Instruções” com os gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

Na última referência, “Leitura de Instruções”, podemos verificar que no nível A1 apenas é sugerida a “Instrução”. Este é um dos gêneros considerados em todos os níveis de referência. Como é demonstrado no nível A1 e B1, o único gênero associado é a “Instrução” e nos níveis A2 e B2 é a “Instrução” e o “Protocolo”; por fim nos níveis mais avançados, C1 e C2, encontramos, além dos gêneros acima referidos, os três Relatórios com exceção do protocolo.

Seguidamente exporemos o Quadro Sinótico I correspondente às diferentes atividades de leitura e respectivos descritores sugeridos no QECRL, na sua relação com os gêneros propostos pelos programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE.

	<b>Leitura de Correspondência</b>	<b>Leitura para Orientação</b>	<b>Leitura para obter Informações e Argumentos</b>	<b>Leitura de Instruções</b>
<b>A1</b>	Relato, Episódio	Nenhum gênero associado	Relatório Descritivo	Instrução
<b>A2</b>	Instrução, Protocolo, Relato de Procedimento, Episódio, Relato	Instrução	Narrativa (curta), Relato, Notícia Jornalística, Episódio	Instrução, Protocolo
<b>B1</b>	Relato, Notícia Jornalística, Exposição (curta), Explicação Sequencial, Narrativa, Episódio	Interpretação, Instrução, Protocolo	Discussão, Exposição, Notícia Jornalística, Relato, Opinião	Instrução
<b>B2</b>	Interpretação, Episódio, Opinião, Notícia Jornalística	Resenha, Interpretação, Relatório Descritivo, Relatório Composicional, Relatório Classificativo, Narrativa, Relato de Procedimentos	Discussão, Exposição, Opinião, Resenha, Interpretação, Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional	Instrução, Protocolo
<b>C1 e C2</b>	Relato, <i>Exemplum</i> , Episódio, Opinião, Interpretação, Exposição, Explicação Sequencial, Narrativa	Resenha, Interpretação, Relatório Descritivo, Relatório Composicional, Relatório Fatorial, Narrativa, Relato de Procedimentos	Por natureza estão presentes todos os gêneros	Instrução, Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional

Quadro Sinótico I: Compatibilização dos descritores das categorias previstas pelo QECRL relativos à “Leitura” com os gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e *TeL4ELE*)

Da consulta do quadro referente ao domínio da “Leitura”, é possível verificar, um grande número de gêneros constantes da rede de gêneros considerada neste trabalho, Programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE. Naturalmente, as variações de “Registo” impostas pela multiplicidade de situações comunicativas, designadamente ao nível do “Campo” e de “Relações”, e os padrões de exigência decorrentes do nível de aprendizagem serão responsáveis pela diversidade textual própria de um currículo de aprendizagem de uma língua não materna. As propostas do QECRL no que diz respeito à “Leitura”, porém, são compatíveis com os princípios genológicos considerados neste trabalho.

### **1.2.2. – Escrita**

O quadro sugerido na página noventa e seis (96) “Produção Escrita Geral”, como descrevemos mais acima, é demasiado geral para se poder estabelecer uma ligação para que seja possível trabalhar as propostas dos descritores do QECRL na relação com os gêneros (Escola de Sydney) e nas subescalas “Escrita Criativa”, “Relatórios e Ensaio/Composições” e “Interação Escrita: Correspondência e Notas, Mensagens e Formulários” que se encontram nas páginas seguintes (Anexos XI/XII/XIII). Os autores do QECRL chamam a atenção para “Nota: Os descritores desta escala e das duas subescalas seguintes (Escrita Criativa; Relatórios e Ensaio/Composições) não foram calibrados empiricamente em relação ao modelo que serve de medida. Por conseguinte, os descritores destas três escalas foram criados pela recombinação de elementos de descritores de outras escalas” (QECRL: 96). Em todo o caso oferecem a possibilidade de uma explicação que a seguir descreveremos. Estes descritores de ambas as subescalas são complementares pelo que as consideraremos em conjunto “Escrita Criativa” e “Relatórios e Ensaio/Composições”, o que nem sempre é evidente. As subescalas são apresentadas nos Anexos V/VI.



<p style="text-align: center;"><b>QECRL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Escrita Criativa</b></p> <p style="text-align: center;">Níveis de Referência</p>	<p style="text-align: center;"><b>Programas LA/TeL4ELE</b></p> <p style="text-align: center;">Gêneros</p>
<b>A1</b>	Relatório Descritivo
<b>A2</b>	Relato Autobiográfico, Relato Biográfico, Relatório Descritivo, Episódio
<b>B1</b>	Narrativa, Episódio, Relatório Descritivo, Relatório Composicional, Relatório Classificativo, Explicação Sequencial (pequena)
<b>B2</b>	Explicação Sequencial, Explicação Fatorial, Explicação Consequencial, Opinião, Resenha, Interpretação, Narrativa
<b>C1 e C2</b>	Por natureza estão presentes todos os gêneros de histórias, à exceção de Notícia Jornalística bem como os restantes gêneros

Quadro XII: Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Escrita Criativa” com os gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

Na primeira situação sugerida pelo QECRL, “Escrita Criativa”, verificamos que os descritores referentes ao nível inicial (A1) se coadunam apenas com um gênero, o “Relatório Descritivo”. Quando analisamos o nível seguinte (A2) esse mesmo gênero está incluído, assim como alguns “Relatos” e o “Episódio”. À passagem para os níveis intermédios (B1 e B2) verificamos que se introduz a família de gêneros, onde estão patentes as Reações a textos como a “Opinião”, a “Resenha” e a “Interpretação”, entre outros. Por fim, nos níveis mais altos (C1 e C2) todos os gêneros com histórias são considerados, à exceção de “Notícia Jornalística”. Estas observações estão patentes no Quadro XIII, abaixo, que diz respeito aos gêneros associados à rubrica “Relatórios e Ensaios/Composições” prevista para descrever a “Produção Escrita”.

<b>QECRL</b> <b>Relatórios e Ensaios/Composições</b> Níveis de Referência	<b>Programas LA/TeL4ELE</b> Gêneros
<b>A1</b>	Nenhum gênero associado
<b>A2</b>	Nenhum gênero associado
<b>B1</b>	Relato, Opinião, Interpretação, Explicação Sequencial
<b>B2</b>	Exposição, Discussão <sup>4</sup> , Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional
<b>C1 e C2</b>	Exposição, Discussão, Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional, Explicação Sequencial, Explicação Fatorial, Explicação Consequencial

Quadro XIII: Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Relatórios e Ensaios/Composições” com os gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

O QECRL propõe descritores sobre a rubrica de “Relatórios e Ensaios/Composições” (QECRL:98). Este quadro explicita de certo modo o que já foi enumerado em “Escrita Criativa” e como se complementam na perspectiva dos gêneros. É notória a diferença genológica entre este quadro e a “Escrita Criativa”, como podemos analisar, nos níveis mais baixos, A1 e A2, não se encontra qualquer referência genológica. O nível onde há uma maior diversidade é no nível B1, onde podemos incluir um número mais lato de textos. Em relação aos níveis mais avançados, neste caso específico B2, C1 e C2, os gêneros que se associam são a “Exposição” e a “Discussão”, que fazem parte da família dos “Argumentos” assim como os três Relatórios e as três Explicações.

O QECRL propõe um subcapítulo onde apresenta as bases que considera fazerem parte da “Interacção Escrita”. Assim são propostas três escalas, a designar: “Interacção Escrita Geral”, “Correspondência”, “Notas, Mensagens e Formulários”.

Não fazemos referência aos descritores previstos no QECRL no que diz respeito às rubricas “Tomar Notas (Conferências, seminários, etc.)” e “Processar um Texto” (QECRL: 140) por estas categorias não serem passíveis de se exprimirem em gêneros discursivos.

<sup>4</sup> De acordo com o texto original, “subordinados a um explicativo mais lato que é persuadir”.

Como apresentado até ao momento, a escala mais geral não será objeto de estudo pelo facto de a considerarmos demasiado abrangente. Seguidamente ilustraremos as outras duas escalas sugeridas pelo Conselho da Europa juntamente com os Níveis de Referência e os géneros do Programa *Ler para Aprender*.

<p style="text-align: center;"><b>QECRL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Correspondência</b></p> <p style="text-align: center;">Níveis de Referência</p>	<p style="text-align: center;"><b>Programas LA/TeL4ELE</b></p> <p style="text-align: center;">Géneros</p>
<b>A1</b>	Relatório Descritivo
<b>A2</b>	Relatório Descritivo, Relato
<b>B1</b>	Relato, Episódio, Explicação Sequencial, Narrativa, Opinião
<b>B2</b>	Relato, Relato Autobiográfico, Episódio, Explicação Sequencial, Explicação Fatorial, Explicação Consequencial, Instrução, Opinião, Interpretação
<b>C1 e C2</b>	Relato, Relato Autobiográfico, Episódio, Explicação Sequencial, Explicação Fatorial, Explicação Consequencial, Instrução, Opinião, Interpretação

Quadro XIV: Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Correspondência” com os géneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

Os descritores, porventura mais transparentes, no que diz respeito à sua materialização em género discursivo dizem respeito a “Correspondência”, já que as designações dadas vulgarmente às práticas sociais de comunicação escrita se aproximam bastante das classificações propostas pela Escola de Sydney. É natural, pois, que preponderem nesta rubrica os géneros “Relato”, “Relato Autobiográfico”, “Episódio”, “Explicação Sequencial”, “Explicação Fatorial” e “Explicação Consequencial”. Ao exemplo das categorias anteriores, os géneros vão-se tornando complexos em qualidade e variedade, à medida que nos aproximamos dos níveis C1 e C2.

<p style="text-align: center;"><b>QECRL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Notas, Mensagens, Formulários</b></p> <p style="text-align: center;">Níveis de Referência</p>	<p style="text-align: center;"><b>Programas LA/TeL4ELE</b></p> <p style="text-align: center;">Gêneros</p>
<b>A1</b>	Nenhum gênero associado
<b>A2</b>	Relatório Descritivo
<b>B1</b>	Relatório Descritivo, Instrução, Relato, Protocolo
<b>B2</b>	Relatório Descritivo, Instrução, Relato, Protocolo
<b>C1 e C2</b>	Relatório Descritivo, Instrução, Relato, Protocolo

Quadro XV: Compatibilização dos descritores do QECRL previstos para “Notas, Mensagens e Formulários” com os gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE)

No que diz respeito a “Notas, Mensagens e Formulários”, só se selecionam os gêneros “Relatório Descritivo”, “Instrução”, “Relato” e “Protocolo”.

De seguida, sugerimos o Quadro Sinótico II, correspondente aos descritores sugeridos pelo QECRL quanto às atividades de Escrita na sua relação com os gêneros discursivos dos programas *Ler para Aprender* e TeL4ELE.

	<b>Escrita Criativa</b>	<b>Relatórios e Ensaios/Composições</b>	<b>Correspondência</b>	<b>Notas, Mensagens e Formulários</b>
<b>A1</b>	Relatório Descritivo	Nenhum gênero associado	Relatório Descritivo	Nenhum gênero associado
<b>A2</b>	Relato Autobiográfico, Relato Biográfico, Relatório Descritivo, Episódio	Nenhum gênero associado	Relatório Descritivo, Relato	Relatório Descritivo
<b>B1</b>	Narrativa, Episódio, Relatório Descritivo, Relatório Composicional, Relatório Classificativo, Explicação Sequencial (pequena)	Relatos, Opinião, Interpretação, Explicação Sequencial	Relato, Episódio, Explicação Sequencial, Narrativa, Opinião	Relatório Descritivo, Instrução, Relato, Protocolo
<b>B2</b>	Explicação Sequencial, Explicação Fatorial, Explicação Consequencial, Opinião, Resenha, Interpretação, Narrativa	Exposição, Discussão, Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional	Relato, Relato Autobiográfico, Episódio, Explicação Sequencial, Explicação Fatorial, Explicação Consequencial, Instrução, Opinião, Interpretação	Relatório Descritivo, Instrução, Relato, Protocolo
<b>C1 e C2</b>	Por natureza estão presentes todos os gêneros de histórias à exceção de Notícia Jornalística	Exposição, Discussão, Relatório Descritivo, Relatório Classificativo, Relatório Composicional, Explicação Sequencial, Explicação Fatorial, Explicação Consequencial	Relato, Relato Autobiográfico, Episódio, Explicação Sequencial, Explicação Fatorial, Explicação Consequencial, Instrução, Opinião, Interpretação	Relatório Descritivo, Instrução, Relato, Protocolo

Quadro Sinótico II: Compatibilização dos descritores das categorias previstas pelo QECRL relativos à “Escrita”, produção e interação com os gêneros discursivos (programas *Ler para Aprender* e *TeL4ELE*)

### 1.3. Reflexão sobre o estudo realizado

Estamos perante uma pedagogia destinada a desenvolver as “Competências Leitora” e, sobretudo, de “Produção Escrita” pelo que percorremos, unicamente, os descritores do QECRL referentes a estas duas competências. Foi feita uma correspondência que resulta de um exercício analítico, quer do espírito, quer da letra do texto do QECRL sendo, portanto, passível de mais do que uma interpretação. Para este exercício analítico tivemos em conta, também, o que resulta da interpretação mais generalizada feita pelos profissionais diretamente relacionados com o ato de ensinar, como os autores de manuais, gestores dos cursos de língua (LE/L2), entre outros.

A primeira nota importante, e já esperada, é a existência de uma compatibilidade funcional entre o que propõem os descritores do QECRL para as situações previstas de “Compreensão” ou de “Produção Escrita” e os géneros previstos nos programas *Reading to Learn (Ler para Aprender)* e TeL4ELE.

Na verdade, trata-se de um exercício exigente, não porque haja uma incompatibilidade funcional latente, mas porque, frequentemente, a interpretação do texto dos descritores não é linear e pode não ser diretamente conclusiva. Em todo o caso, resumindo, este aspeto da compatibilidade entre as propostas é crucial na medida em que um professor que queira trabalhar com base numa perspetiva genológica tem assegurada uma compatibilidade funcional entre a letra do QECRL e as ideias que tem sobre a escrita e o seu ensino.

Uma segunda nota tem que ver com a quantidade e variedade de géneros que o QECRL propõe para um currículo completo, embora algumas categorias sugeridas não apresentem os contornos claros de um género. Trata-se de um número substancial, esgotando a quase totalidade dos géneros académicos dos programas *Reading to Learn (Ler para Aprender)* e TeL4ELE. Desta variedade, resulta um paralelismo, embora imperfeito, entre os géneros que resultam da leitura dos descritores da produção escrita.

Trata-se de um paralelismo esperado mas não com coincidência total; na verdade, o QECRL, da forma como está organizado, prevê categorias ou situações de comunicação diferentes para a compreensão e para a produção. Assim sendo, para a compreensão, apresenta-nos os descritores organizados em “Leitura de Correspondência”, “Leitura para Orientação”, “Leitura para obter Informações e Argumentos” e “Leitura de Instruções”, ou

seja, uma leitura orientada funcionalmente para algumas necessidades básicas do aprendiz, ao passo que os descritores previstos para a escrita se organizam em torno de categorias como “Escrita Criativa”, “Relatórios e Ensaios/Composições”, “Correspondência” e por último “Notas, Mensagens e Formulários”. Destas categorias, as únicas que coincidem na oralidade e na escrita, embora sob designações diferentes, são a de “Leitura de Correspondência” (Compreensão) e “Correspondência” (Produção).

Registam-se, porém, pormenores inesperados, como por exemplo, da leitura dos descritores da produção escrita da correspondência apontam para a capacidade de escrever o género “Opinião” (nível B1); curiosamente, os descritores do mesmo nível e da mesma categoria, “Leitura de Correspondência”, não admitem este género; apenas os descritores do nível B2 parecem sugerir esta categoria.

Deste paralelismo resulta uma outra tendência de certo modo inesperada: o número de géneros previstos para a “Produção Escrita” é superior aos sugeridos para a “Compreensão da escrita”, ou seja, a “Leitura”. Aparentemente, este número deveria ser, no mínimo, idêntico para as duas competências ou até, havendo privilégio de uma, esta seria a de “Compreensão Escrita”.

Ainda outro aspeto a realçar tem a ver com a noção de progressão desde o nível A1 até ao nível C2. Naturalmente, a leitura dos descritores aponta para uma progressão contando com um certo ritmo de aprendizagem que se baseia, não apenas nos géneros previstos, mas no “Registo”, sobretudo, nas variáveis de “Campo” e “Relações”. Na verdade, a repetição de géneros nos diversos níveis aponta para um grau de complexização resultante do facto de o desenvolvimento dos géneros na aprendizagem dos alunos vir a tornar-se progressivamente mais exigente; consequência natural ao nível da lexicogramática.

Há que notar ainda que, se analisarmos o desenvolvimento dos géneros em profundidade, parece resultar uma constante: os níveis A1 e A2, do ponto de vista genológico, estão mais encerrados entre si, sendo a partir do B1 que se regista uma abertura para a variedade genológica identificada.

Este exercício analítico parece-nos muito útil porque poderá trazer segurança ao professor que tenha por base uma ABG, na medida em que verifica que a compatibilidade ou o paralelismo é bastante grande entre as suas convicções e um documento fundamental

como o QECRL. Seria desejável que os agentes de ensino, em geral, pudessem partilhar destas informações, o que facilitaria, no mínimo, o diálogo interpares.



## Capítulo 3

### Dois manuais, a partir de uma perspectiva genológica

*Dans une approche communicative, le professeur fait beaucoup plus discret et propose des activités d'échanges facilitant la communication, objectif essentiel de l'apprentissage. (Girard:1991)*

Neste capítulo propomos uma análise centrada na escolha dos textos coexistentes em manuais de Português Língua Estrangeira de acordo com a escolha que os autores fazem e a partir de uma perspectiva dos estudos genológicos, designadamente, das Abordagens de ensino Baseadas em Género. Para esta análise seguimos as propostas teóricas da Escola de Sydney, tal como foi anteriormente apresentado, e também a terminologia adaptada ao português pelos elementos portugueses do projeto TeL4ELE. Temos como propósito verificar se as escolhas dos textos, entre as diversas funcionalidades didáticas em presença (cf. proporcionar o uso e conhecimento profundo da gramática, a aquisição do léxico, a interpretação textual, entre outras) incluem, ou não, critérios de natureza genológica. Pretendemos ainda verificar se, e até que ponto, a seleção textual dos autores, mesmo se afastada dos princípios de uma ABG, permite ao professor uma aplicação com o mínimo de sucesso. Por outras palavras, iremos identificar as principais virtudes e defeitos apresentados nas escolhas textuais destes manuais, a sua acuidade no ensino do português para quem pretender explorá-los do ponto de vista dos géneros em presença.

## 1. Princípios Analíticos

Entre os mais diversos documentos de ensino de Português Língua Estrangeira, selecionámos o manual *Português XXI 3* e também *Aprender Português 2*<sup>5</sup>, por serem ambos de nível B1, como objeto de estudo tanto pela sua diversidade como por serem dos mais usuais nas salas de aula.

O critério usado na escolha do nível está relacionado com o aparecimento, a partir do nível B1, de mais textos escritos, supostamente, configurando uma integridade genológica. Como já foi dito, a ABG é uma abordagem que visa, sobretudo, a leitura e a expressão escrita.

Importa realçar que embora façamos um apanhado geral das unidades de cada manual, abordando um pouco a organização interna, assim como a tipologia de exercícios usada, a análise estará centrada na consideração dos textos e dos géneros que eles atualizam. Relevamos também a importância do modo, claro ou difuso, com que o propósito sociocomunicativo do texto é dado a conhecer ao utente do manual, à existência ou não de um contexto claro para cada texto, da putativa funcionalidade pedagógico-didática de cada texto, ou seja, para que servem e o que testam.

Não se trata, porém, de uma avaliação, mesmo quando os comentários contêm implícitos avaliativos. É, estritamente, um exercício de ponderação das escolhas textuais.

Conscientes de que trabalhamos com uma taxionomia nova baseada em estudos rigorosos e que, nem sempre, a pureza genológica dos textos coincide com o rigor dos estudos, usamos um critério abrangente que suscite comentários tolerantes. Apresentamos o seguinte exemplo (Hortas de Lisboa, Pág. 45), para ilustrar, em primeiro lugar, o procedimento analítico, em segundo lugar, para exemplificar a hibridez (evitável) das escolhas.

---

<sup>5</sup>Tavares, Ana (2014), 1ª edição, 2005, *Português XXI 3* (B1), Lidel.

Oliveira, Carla e Coelho, Luísa (2014), 1ª edição, 2006, *Aprender Português 2* (B1), Texto.



2. Mas nem só de emigrantes e imigrantes nos falam os jornais, as revistas e a televisão. Muitos são aqueles que, dentro do seu país, mudam de cidade, vila ou aldeia em busca de uma vida melhor. Leia este pequeno excerto de uma reportagem da *Notícias Magazine* sobre aqueles que, tendo vindo do campo para a capital, encontraram um pedaço de terra para cultivar, tentando preservar um pouco a vida rural que deixaram para trás.

### Hortas de Lisboa

*Chegaram à capital para fugir da vida agrícola, mas o coração falou mais alto: de enxada na mão, à sombra de prédios e estádios, cultivam hortas em Lisboa.*

*Ilhas de legumes, ervas... e alguma felicidade, que até são visitadas por miúdos das escolas para verem como nascem as batatas, as favas, as ervilhas e os grelos.*



*José dos Santos, natural de Idanha-a-Nova, onde foi "nascido e criado até à tropa", deixou um dia a terra que o viu crescer "para procurar emprego e fugir ao trabalho duro". Curiosamente, acabaria por voltar ao trabalho do campo, já não na província, mas em plena cidade de Lisboa.*

*A horta de José dos Santos é a primeira de muitas que ainda sobrevivem em Benfica, por entre o barulho dos autocarros e a poluição dos tubos de escape. Quando começou a cultivar ali, já lá vão mais de vinte anos, foi num "bocado dispensado por um vizinho". Vinha para a horta "nas folgas e nas tardes, depois dos turnos", cumpridos nas cargas e descargas da TAP, onde trabalhou durante 25 anos. "A gente tem de estar em algum lado para ir ganhando algum", explica, encolhendo os ombros com ar resignado.*

*Depois da reforma, que conquistou aos sessenta anos, não perdeu o hábito nem a vontade. Pelo contrário, começou a vir mais cedo e a ficar mais tempo. Cultiva couves, nabos, pimentos, tomates e alfaces. Mas também salsa, hortelã e ervilhas. No fundo, "um bocadinho de tudo" o que é preciso lá em casa.*

*in Notícias Magazine*

1. Comente a situação apresentada nesta reportagem.

2. Existem no seu país situações semelhantes às que são referidas neste texto?

Sim / Não

O texto consiste num excerto de reportagem retirado de *Notícias Magazine*, ilustrado por uma foto com um elemento humano em atividade rural, perto de edifícios urbanos; apresenta um título, “Hortas de Lisboa”, um *lead* e parte da sua estrutura não colide com a notícia jornalística, aparentando pertencer a este género em virtude do seu tratamento gráfico; contudo, o conteúdo e a estruturação interna são mais compatíveis com um “Relatório Biográfico”. A juntar a toda esta hibridez, sendo um texto retirado do *Notícias Magazine*, tem o formato de reportagem, o que torna o género praticamente inclassificável. Atendendo a que o *lead* não cumpre, verdadeiramente, as funções de *lead*, o texto foi classificado como “Relatório Biográfico” em formato jornalístico.

## 1.1. Procedimentos Analíticos

Por fim, nas conclusões, sintetizaremos as principais características dos textos encontrados e avaliaremos as potencialidades de uso desses textos no contexto de uma pedagogia baseada em gênero.

Nesta análise, procederemos do seguinte modo: considerando que o *Português XXI 3* se organiza em torno de sequências de três unidades didáticas, seguidas de uma unidade de “avaliação”, seguimos a mesma cronologia. São-nos sugeridas, portanto, três testes de revisão e doze unidades didáticas. Os textos que são apresentados, se considerarmos pertinentes os gêneros que os compõem, a tipologia de exercícios que os acompanham e o seu propósito, ou seja, a funcionalidade do texto para o melhoramento da leitura e da escrita, são o objeto da nossa análise. Antes de nos concentrarmos nas sequências das unidades, faremos a uma síntese geral.

Na análise do manual *Aprender Português 2*, que também apresenta unidades de revisão estruturando sequências de unidades didáticas, igualmente dividiremos as unidades didáticas conforme os testes de revisão que vão surgindo ao longo do manual mas, ao contrário do que surge no manual *Português XXI*, aqui as unidades zero e doze não são inclusas dos testes de revisão, serão assim analisadas separadamente. Apresentaremos diferentes grupos, a saber: o grupo zero é apenas destinado à unidade introdutória, o primeiro grupo começa com o capítulo primeiro, intitulado como “Falar de Atividades do Quotidiano no Passado”, e estende-se até ao quinto; o segundo grupo começa no sexto capítulo e vai até ao oitavo; o terceiro grupo começa no capítulo nono e termina no décimo primeiro e o quarto grupo destina-se à unidade final do manual, unidade décima segunda.

Tal como procedemos quanto à vista do procedimento adotado relativamente ao manual anterior, iniciaremos a análise deste por uma síntese geral.

## 2. Análise do manual *Português XXI 3*

### 2.1. Síntese Geral

O manual *Português XXI* é um dos melhores manuais quando considerando a sua estrutura interna.

No início é-nos apresentado uma “Introdução” onde são enumerados os elementos que complementam o documento, entre eles temos um “Caderno de Exercícios” para “ser utilizado em casa, como um trabalho complementar” e um CD Áudio que “privilegia a oralidade”. Informam os alunos e quem deseje manusear o manual que este “desenvolve as áreas lexicais”, apresenta “duas unidades que se centram nos países de expressão portuguesa” com o intuito de “alargar os conhecimentos dos alunos em relação à cultura e às diferenças linguísticas e de pronúncia aí existentes” e na contracapa surge a identificação do público-alvo que é considerado “adolescente e público heterogéneo”.

As áreas que se privilegiam são a “compreensão e expressão oral” onde incidem situações reais de fala, embora não ponha de parte a “compreensão e expressão escrita”.

Os temas abordados são diversos, desde a “emigração e imigração”; “emprego e desemprego”; até aos “sem-abrigo”; “a União Europeia”, entre outros.

No final de cada unidade encontramos sempre um exercício de fonética para o aluno praticar os sons.

Por fim, informa sobre as capacidades adquiridas no final do ano aquando do término o nível e, entre elas, temos “compreender diferentes tipos de textos de imprensa”; “apresentar os seus pontos de vista e defender opiniões”; “intervir em conversas sobre temas da atualidade, expressando opiniões e sentimentos”, entre muitos outros.

O próprio índice, dando sequência ao princípio de clareza, é bastante explicativo, dividindo cada unidade em secções. Tudo leva a crer que a autora sustente o seu trabalho dentro de uma proposta baseada na Abordagem Comunicativa, no sentido em que considera as necessidades dos aprendentes como primeira instância e como Ana Tavares, autora do manual, afirma: “... tem uma preocupação especial pelo desenvolvimento da compreensão e da expressão oral do aluno, estimulando situações reais de fala...”.

Começamos pela primeira secção do “Índice” que se chama “Unidades”, onde a autora apresenta o número da unidade, o nome e a página onde se inicia. A segunda secção vai

para a área das “Competências” onde está escrito o que se pretende que o aluno adquira (cf: expressar desejo, sentimento e aprovação; compreender notícias de rádio; reconhecer diferenças de pronúncia), no terceiro conteúdo encontramos o “Vocabulário” juntamente com as “Áreas Lexicais”, temas como “Conhecer costumes, tradições e produtos típicos portugueses”, “A luta contra o envelhecimento e ideias de beleza”, “As línguas dos países africanos de língua oficial portuguesa” estão aqui presentes, entre muitos outros. A quarta secção incide sobre as “Áreas Gramaticais”, a autora explica em cada unidade o tema da gramática que vai estar em foco e, por fim, na quinta secção está a “Ortografia e Pronúncia” onde se explicita os diferentes sons que vão surgindo.

Cada “Unidade de Revisão” está também devidamente identificada com o número de página, assim como os “Textos Gravados para Exercícios”, a “Chave das Unidades de Revisão” e, por fim, os “Agradecimentos”.

No final de cada unidade é fornecido um apêndice gramatical onde se sintetiza o tópico gramatical em foco. Aparentemente, é uma forma de permitir uma sistematização para o aluno para que possa, com a ajuda do professor, clarificar as suas dúvidas. Também é oferecido um exercício fonético para que os alunos possam praticar a sua dicção nas palavras em que sentem um maior desconforto.

Ao longo do manual são apresentadas quatro unidades de revisão que servem como complemento daquilo que foi lecionado anteriormente, para que o aluno possa compreender e praticar a gramática adquirida.

E, finalmente, como último complemento, o manual disponibiliza um CD Áudio que tem como objetivo privilegiar a oralidade, bem como um caderno de exercícios para o aluno treinar a gramática e o léxico aprendido em aula. Verificamos, também, que a autora demonstra uma preocupação em, culturalmente, dar conta das relações com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, assim como com o Brasil e com Timor-Leste, a chamada Lusofonia.

## **2.2. Análise por sequência das diferentes Unidades Didáticas**

Como todas as Unidades Didáticas (doravante UDs) começam com um texto oral, normalmente um diálogo, não mencionaremos este facto, como também não faremos referência a qualquer texto oral que não tenha uma particular relação com os textos escritos propostos no manual.

Igualmente, no final de cada capítulo está patente um “Apêndice Gramatical” ao qual não faremos qualquer comentário, assim como também não teceremos qualquer comentário sobre a parte relativa à “Acentuação” e à “Pontuação” nem ao “Apêndice” no final de cada unidade, pois não é esta a base do nosso trabalho

Como aludimos anteriormente, nesta fase da identificação das UDs, optámos por agrupar os capítulos em quatro grupos que terminam cada um deles com uma “Unidade de Revisão”.

Os grupos dividem-se, então, da seguinte maneira: o primeiro grupo inicia-se no capítulo primeiro até ao capítulo terceiro; o segundo grupo vai desde o capítulo quarto até ao capítulo sexto; o terceiro grupo começa no capítulo sétimo e termina no capítulo nono; o quarto grupo inicia-se no capítulo décimo e termina com o último capítulo do manual, o décimo segundo.

Embora agrupemos os diferentes capítulos fazemos uma passagem detalhada sobre cada um, relevando os textos e a tipologia de alguns exercícios.

Também nesta fase se verifica a excelente organização do manual quando este organiza diferentes revisões em cada três capítulos, por forma a fornecer ao aluno uma esquematização do que vai aprendendo.

### **2.2.1 Primeiro Grupo**

A unidade um (1) intitula-se “Conhecer Pessoas”. Sendo a unidade inicial, tem como principal objetivo fornecer ferramentas aos alunos para se conhecerem melhor e fazerem alguma revisão sobre a gramática adquirida anteriormente.

O primeiro texto apresentado encontra-se na página quinze. Na verdade, tratam-se de seis pequenos excertos, cada um destes classificável como “Relato Biográfico”, cujo propósito sociocomunicativo é dar a conhecer a história de vida de algumas figuras públicas do nosso país (cf. Paula Rego, Maria João Pires, Fátima Lopes, Siza Vieira, João Lobo Antunes e, por último, José Saramago). Como tarefa associada a estes “Relatos Biográficos”, o manual propõe um exercício de associação de cada um destes pequenos excertos a uma fotografia presente no manual, numa ordem distinta da ordem textual.

Nas duas páginas seguintes propõe-se uma reportagem em formato jornalístico. Não pode ser classificável do ponto de vista dos géneros, pois as reportagens ou qualquer outro formato jornalístico não se enquadram na rede. No entanto verifica-se como sendo um texto autêntico, tendo como fonte, identificada, *in Consigo*. A identificação da fonte remete para a produção de um jornal; porém, à semelhança do texto anterior, não apresenta qualquer contexto. A autora apresenta-nos a função sociocomunicativa da atividade com base na interpretação textual. Queremos com isto esclarecer que os exercícios seguidamente propostos se baseiam na leitura e interpretação textual mas também em respostas do foro pessoal.

A segunda unidade (2) “Não acredito que não separe o lixo”, ao contrário do que é sugerido na primeira unidade, não apresenta nenhuma ferramenta para os alunos se integrarem sobre o que vai ser lecionado na unidade.

Nas páginas vinte e oito e vinte e nove da mesma unidade temos uma “Explicação Consequencial” em formato jornalístico; texto autêntico retirado do *Diário de Notícias*, acompanhado de imagem e uma pequena legenda que permitem fazer a integração com o assunto que seguidamente se anuncia. O texto tem como funcionalidade pedagógica, de acordo com a proposta, a prática da oralidade a partir do processo de inquirição mais tradicional: resposta a perguntas cujo conteúdo está presente no texto sobre a reciclagem. A tarefa está associada a uma outra que consiste numa identificação lexical: apresenta-se uma listagem de palavras associáveis aos três ecopontos de modo a que o aluno possa ver o que cada um contém e tenha a possibilidade de acrescentar novos produtos. Nenhuma outra tarefa de base textual está prevista para estes textos.

Na terceira unidade (3), “Há quanto tempo vives em Portugal?”, verificamos que apenas na página quarenta encontramos o primeiro texto com contornos genológicos



classificáveis. Tem apoio multimodal, com imagem mas em relação ao contexto este é muito insuficiente. É-nos apresentado na sugestão da atividade um texto de apoio acerca dos sem-abrigo mas, no desenrolar da explicação, verificamos que o foco incide na emigração e imigração em Portugal. É um texto autêntico retirado da *Revista Cais* e datado de março de 2003 e é classificável como uma “Opinião” em formato jornalístico. Fazemos esta afirmação porque todo o texto tem na sua estrutura interna a base do género mas não nos podemos esquecer que foi retirado da *Revista Cais*, o que faz com que seja invocado no formato jornalístico. Neste texto fala-se de um tópico bastante atual e de grande relevância: a imigração e a emigração. A tarefa que a seguir se anuncia pretende constatar como os alunos veem este expoente e como é que este fenómeno se comporta no seu país de origem, parece ser o fulcro comunicacional.

Seguindo a unidade encontramos na página quarenta e dois uma sequência de oito pequenos “Relatos Autobiográficos”, todos eles autênticos, oriundos do *Diário de Notícias* e cada um com uma imagem correspondente. Nas duas páginas seguintes são-nos fornecidos pequenos Relatos Biográficos com imagem correspondente; ambos têm como propósito a resposta a pequenas perguntas sobre o texto através da interpretação textual. Embora sejam pequenos textos têm na sua estrutura um género.

O último texto da unidade encontra-se na página quarenta e cinco e também este tem imagem. Apresenta um *lead* e parte da sua estrutura não colide com a notícia jornalística aparentando, ainda assim, pertencer a este género; porém, o conteúdo e a estruturação interna são mais compatíveis com um “Relato Biográfico”. A juntar a toda esta hibridez, sendo um texto retirado do *Notícias Magazine*, tem o formato de reportagem, o que torna o género praticamente inclassificável. O tema em foco são as novas hortas em Lisboa. Uma nova prática usada por alguns portugueses, pessoas que mesmo morando no centro da cidade não esquecem o campo e pretendem ligar-se a ele através destas novas pequenas hortas que existem em alguns pontos da cidade. Trabalham este pequeno campo para usufruto próprio ou também porque veem nele uma forma de ganharem mais algum dinheiro.

Unidade de Revisão 1: Na primeira unidade a autora sugere diversos exercícios de foro gramatical. Não estamos na presença de textos escritos.

### 2.2.2 Segundo Grupo

Quarta unidade (4) “Vamos para fora cá dentro?”, posteriormente ao diálogo que inicia a unidade, encontramos nas páginas cinquenta e nove, sessenta e sessenta e um textos com informação acerca de Portugal e também dos Açores e da Madeira que, embora não tenham nenhum contexto e também não contribuindo para a prática de exercícios servem para o aluno entender para que a origem dos textos dão a conhecer um pouco da beleza das nossas ilhas e do nosso continente, um pouco da nossa cultura e das nossas diferentes regiões. Vêm acompanhados por imagens mas não apresentam contexto e são classificáveis como “Relatórios Descritivos”. Estes são textos que apenas procuram mostrar aos alunos diferentes regiões dando-lhe exemplos de sítios, de gastronomia e falando do clima do nosso país.

Nas duas páginas seguintes estão patentes dois novos textos autênticos retirados de *Noticias Magazine* onde duas mulheres falam sobre a vida nas ilhas; cada um deles vem acompanhado de uma imagem e classificam-se como “Relatos Biográficos” em formato jornalístico sob o formato de reportagem. Com estes dois testemunhos a autora espera que os alunos deem a sua opinião sobre o sítio onde preferem viver, se em grandes cidades ou em pequenas localidades. São textos que têm como propósito a resposta pessoal.

Na quinta unidade (5) “O que é que nos faz felizes?” encontramos na página setenta e um o primeiro “texto de Opinião”, autêntico, retirado da *Revista Visão* e na página seguinte uma “Notícia Jornalística” com contexto não muito próximo do pretendido; na sugestão da atividade encontramos duas linhas onde se explícita o que se anuncia, não dando uma noção clara do que deseja. No entanto, temos um grande apoio multimodal pois são-nos conferidos diferentes gráficos ilustrativos, com cores que sobressaem entre si. Todos estes textos têm como tópico a felicidade; aquilo que nos faz mais felizes e o valor da amizade. São textos que pretendem saber a opinião do aluno acerca daquilo que este considera que o faz feliz.

Nas páginas seguintes apresenta-se um novo “texto de Opinião” em formato jornalístico mas com uma imagem que, embora seja pouco apelativa, serve para fazer a ligação com o que se segue, pode ser considerado como um documento autêntico pois

apresenta-nos a sua fonte como sendo *Notícias Magazine*. Aqui desenvolve-se o tema sobre a sociedade moderna e o “vírus da pressa”. Texto longo e denso que tem como propósito a interpretação textual. Também aqui o contexto é apresentado somente na sugestão da tarefa que incide sobre duas linhas.

A sexta unidade (6), “Vai uma bica e um pastel de nata?”, inicia-se por um conglomerado de textos cuja primeira parcela, na página oitenta e dois, com alguma tolerância, pode receber a classificação de “Relatório Descritivo” (tradições de Portugal). Curiosamente, o último parágrafo “por serem tão populares...símbolos do País” aponta para a possibilidade de construir um *lead* de uma “Notícia Jornalística” ou, aceitando a hipótese mais provável, sugere que o texto foi escrito pela autora para introduzir os excertos seguintes.

Dos textos seguintes, pertencentes ao mesmo conglomerado, um deles “Café para todos os gostos”, retirado de *Notícias Magazine* é classificável como uma “Opinião”; os restantes são amálgamas de informação e de opiniões, sem possibilidade de classificação genológica, nem identificação. A multimodalidade, fornecida sobretudo pelo fundo roxo e pela unidade gráfica, confere-lhes a aparência errônea de pertença ao mesmo género.

Do ponto de vista da funcionalidade pedagógica, esta página e meia está, apenas, submetida ao enunciado da tarefa: “Pense no seu país e refira os símbolos que mais frequentemente lhe são associados, mesmo que, por vezes, sejam só para turistas.”<sup>6</sup>

Seguidamente, nas páginas oitenta e seis e oitenta e sete, temos um novo “texto de Opinião” mas em formato jornalístico (crónica). É um texto que embora refira a fonte (*Notícias Magazine*) é adaptado. A imagem que o acompanha também não é apelativa e tem como propósito dar a conhecer expressões portuguesas que estão presentes no texto (cf. Dar dois dedos de conversa, entre outros). Nas páginas finais que constituem o capítulo apresentam-se duas “Notícias Jornalísticas”. A primeira é um artigo retirado do *Diário de Notícias*, tem *lead* e sendo um documento autêntico está bem apresentado do ponto de vista daquilo que se considera ser uma notícia. Refira-se, no entanto, que a “Notícia Jornalística”, sendo um género bastante propício ao trabalho com alunos de PLE, dificilmente será um género alvo fora do contexto de ensino para fins específicos. No

---

<sup>6</sup> A página oitenta e três e oitenta e quatro deste manual são apresentadas em anexo.

segundo texto, também este classificável, verificamos um excerto de jornal, sem contexto ou informação sobre a fonte de onde foi retirado.

Unidade de Revisão 2: Nesta segunda unidade o ênfase nas diferentes formas verbais continua. Não há referência a textos escritos.

### 2.2.3. Terceiro Grupo

Na sétima unidade (7) “E se comprássemos uma revista?” são propostos alguns exercícios que testam a compreensão oral e alguma gramática, nomeadamente o Imperfeito do Conjuntivo. Na página cento e cinco encontramos o primeiro texto da unidade que configura um “Relato Biográfico” em formato jornalístico e tem como fonte o *Noticias Magazine*, em relação ao contexto não há quaisquer linhas de integração, considerando-o assim como inexistente. Na mesma página mas um pouco mais abaixo há um segundo texto considerado como uma “Notícia Jornalística” embora não possua *lead*. Trata-se, também, de um texto autêntico e tem como fonte o sítio oficial da visão – [www.visao.sapo.pt](http://www.visao.sapo.pt). Ambos se complementam, vêm acompanhados de imagens, o que faz com que o significado multimodal seja relevante, no entanto, nenhum deles apresenta qualquer contexto que nos possa aludir ao tema que se apresenta ou à atividade que seguidamente é sugerida. Têm como propósito didático a interpretação textual sugerindo que os alunos respondam a questões sobre a revista *Cais* e outras associações; perguntas que apelam à compreensão do texto através da interação, pois o manual sugere que seja uma atividade oral.

A próxima referência é na página cento e sete e diz respeito a dois textos. O primeiro é classificável como “Notícia Jornalística”, pois possui todas as características com um título, *lead* e restantes etapas genológicas, estando identificada a fonte de onde foi retirado (*Metro*). O segundo texto também se classifica como “Notícia” embora não possua *lead*, tem título e um gráfico para complemento multimodal do texto desenvolvido e a fonte (*Jornal de Negócios*). Apareta ter como propósito pedagógico central ampliar o vocabulário do aluno através de palavras retiradas do texto onde se pede um novo sinónimo

para cada uma delas e também a análise textual com resposta a perguntas do texto através da expressão oral.

O último texto da unidade encontra-se na página cento e nove e a autora sugere uma crónica de Margarida Rebelo Pinto sobre as mudanças repentinas na vida das pessoas. Tem origem identificada (*Jornal Metro*) e é classificável como “Opinião”. O seu propósito social remete para a clarificação de questões relacionadas com o texto, novamente através da expressão do oral. Não há informações contextuais.

Na oitava unidade (8), “Manda-lhe uma SMS”, o primeiro texto, perfeito do ponto de vista do género, está patente na página cento e dezassete, sendo classificável como “Notícia Jornalística”. A origem está identificada (*revista Visão*). O tema em foco é a geração digital. É um texto que merece algumas observações pela sua hibridez, não contém título nem *lead*, o que torna a classificação difícil e justifica o hibridismo acima apontado. A contextualização é apenas conferida pelo texto que introduz a tarefa. A sua funcionalidade pedagógica central está clara: os alunos devem responder a perguntas relacionadas com as telecomunicações. Encontramos novamente exercícios que se direcionam para análise interpretativa do texto.

Os textos seguintes (páginas cento e vinte e cento e vinte e um) são ambos autênticos, “Notícias Jornalísticas” mas no formato de reportagem. O primeiro retirado da *revista Focus* e o segundo da *Visão*. Em ambos convoca-se a opinião das pessoas e as suas histórias de vida. Os temas abordados diferem; o primeiro remete para a televisão e a forma como os jovens de hoje em dia são dependentes deste bem, enquanto o segundo alude à vida dos jovens de dezoito anos, as suas influências e como veem o mundo. Ambos servem para suscitar uma mera interpretação textual mas também para dar um maior conhecimento acerca de novos vícios dos jovens. Em ambos os textos o contexto é insuficiente ou residual por apenas estar sugerido na apresentação da tarefa.

O último texto da unidade (página cento e vinte e quatro) é classificável do ponto de vista dos géneros como uma “Notícia Jornalística”, notícia com opinião, escrita pelo Reitor da Universidade Católica de Lisboa. É um texto autêntico e retirado da *revista Visão*. Não tem título e o contexto é sugerido no tópico da unidade, no entanto, vem no seguimento de pequenos anúncios sobre as melhores festas académicas que há de norte a sul de Portugal fazendo-se como um complementar de informação. O texto fala sobre o insucesso escolar

relacionando-o com as noitadas que são, hoje em dia, uma banalidade entre os jovens que passam a frequentar a Universidade. A tarefa proposta pelo manual são respostas a perguntas sobre este tema para se saber se o aluno está de acordo e como acontece no seu País.

Na nona unidade (9), “A tua avó é estudante?”, os primeiros textos escritos classificáveis vêm apenas na página cento e trinta e cinco são ambos autênticos e retirados da revista *Focus* e da *Notícias Magazine*, relatos que dão a conhecer os estudos na terceira idade e a forma como as atividades físicas e intelectuais fazem bem aos mais velhos. Do ponto de vista do género são “Notícias Jornalísticas”, embora com convicção de opinião e com histórias de vida – ainda uma vez mais. Não possuem título nem contexto, o que mais uma vez não facilita aos alunos a sua integração no assunto que se segue; neste caso e em muitos outros, cabe ao professor fazer esse trabalho de integração. A tarefa sugerida é a resposta a perguntas presentes no texto através de opinião pessoal – ainda e quase sempre.

Na página cento e trinta e seis, são-nos fornecidos pequenos textos com forte configuração multimodal conferida por gráficos onde se apresenta o envelhecimento da população. Do ponto de vista dos géneros, estes pequenos textos são classificáveis como sendo “Relatórios Descritivos” em formato jornalístico; todos eles são autênticos e foram retirados dos *Censos em 2011, INE*.

Na página seguinte, um longo texto, novamente sem título e sem elementos de contextualização. Trata-se de um documento autêntico, retirado da revista *Focus*, uma “Notícia Jornalística”.

Por fim O último texto encontra-se na (página cento e quarenta), e nele comentam-se padrões de beleza. Consideramo-lo como uma notícia adaptada mas que constitui no seu interior uma “Explicação Consequencial”. A sua fonte é a revista *Visão*, apresenta uma imagem, um título e o contexto é fornecido na sugestão da tarefa e durante o texto. A atividade que segue o texto é a resposta a questões relacionadas com o tema em foco, os novos padrões de beleza através da expressão oral.

Unidade de Revisão 3: Nesta nova unidade de revisão, os exercícios sugeridos pela autora vão ao encontro do que tem sido apresentado. Não estamos na presença de textos escritos.

#### 2.2.4. Quarto Grupo

A décima unidade (10), “Os jornais gratuitos foram uma boa ideia”, propõe na página cento e cinquenta e cinco pequenos excertos do *Jornal Destak*, que, apesar de não apresentarem *lead*, configuram um género, são “textos de Opinião” em formato jornalístico. A sua função sociocomunicativa em aula pretende ser a de questionar o aluno sobre a distribuição de jornais, de acordo com a sua opinião. No cabeçalho da atividade há um pequeno contexto que integra o aluno no assunto que se vai tratar.

Na página seguinte é-nos apresentada uma “Notícia Jornalística” multimodalmente enquadrada, cumprindo todas as etapas do género (*lead* e ângulos). É um texto autêntico que tem como fonte o *Destak* cujo tema é a adesão à reciclagem dos jornais diários. De seguida, sugere-se uma atividade que consiste em dar opinião e fazer um comentário acerca da notícia. Aqui, a contextualização é concebida pelo texto que introduz a tarefa, embora encontre complemento na componente visual.

Nas páginas cento e cinquenta e oito e cento e cinquenta e nove temos excertos de jornais como o *Destak* e o *Diário de Notícias* que, embora sejam micro textos, na sua estrutura interna configuram o género “Notícia Jornalística”. A funcionalidade pedagógica principal aparenta ser a realização de um debate em aula de acordo com uma notícia que os alunos escolham. O contexto sugerido, mais uma vez, não é muito enriquecedor, uma vez que, vem apenas no enunciado da tarefa.

Na página cento e sessenta e um, é apresentado um texto que configura a opinião de três pessoas e que, como acabámos de enunciar, é um texto de “Opinião” onde os entrevistados respondem à questão: “Sabe o que é a União Europeia?”. A fonte está identificada - o jornal *Destak*. Na página cento e sessenta e dois é apresentada uma declaração do Ex-Presidente da República, Jorge Sampaio. Embora seja um texto mitigado por estar cortado a nível de género, é suscetível de ser considerado uma “Exposição”; não tem título mas apresenta um pequeno contexto sobre aquilo que vamos ler. A atividade que o acompanha é de interpretação textual.

Na página cento e sessenta e três estão patentes dois textos, o primeiro configura um “Relatório Descritivo” enquanto o segundo um “Relato Histórico”. Ambos não possuem nem título, nem elementos contextuais.

Na décima primeira unidade (11), “Você já foi à Amazônia?”, os únicos textos da unidade vêm na página cento e setenta. O primeiro não apresenta título ou qualquer contexto, apresenta uma imagem com uma pequena legenda sobre o parque, é um texto longo, adaptado mas retirado da *revista Veja* e datado de 20 de Outubro de 2004, o seu género textual é um “Relatório Descritivo”. O segundo texto é uma “Notícia Jornalística”, autêntica, cujo endereço digital é apresentado,<sup>7</sup> pequeno texto que também comenta o mesmo parque. Ambos servem para suscitar uma interpretação textual.

Por fim, na décima segunda unidade (12), “Não queres acompanhar-me ao Lubango e ao Namibe?”, encontramos no começo da unidade, na página cento e oitenta e um, um texto sobre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa que informa quando estes países se tornaram independentes, assim como quais são os diferentes povos e as diferentes línguas. É um texto com título, uma imagem de cor apelativa ao tema que se anuncia, não tem a fonte de onde foi retirado ou alguma informação acerca do contexto em que ocorre, no entanto tem género e é uma “Explicação Sequencial” mitigada e tem como propósito social fazer-se a interpretação textual através de verdadeiro e falso.

O próximo texto é apresentado nas páginas seguintes, onde encontramos um “Relato Histórico” incompleto em que a sua função é fazer um exercício estrutural de correspondência entre frases. Não possui título, nem a fonte de onde foi retirado e o contexto vem sugerido apenas na apresentação da atividade.

Quase no final da unidade é apresentado um longo texto que ocupa duas páginas. Aqui estamos perante um “Relatório Descritivo” sem identificação da origem e sem título. Apresenta algumas imagens sobre Angola onde demonstra alguns dos seus hábitos como as danças, a gastronomia e a cidade. É um texto que tem como propósito social dar a conhecer outra cultura não estando associado nenhum exercício.

Por último, encontramos na página cento e oitenta e seis e cento e oitenta e sete um “Relatório Descritivo”, embora a última frase do texto nos sugira estarmos perante uma “Exposição”, que dá a conhecer Timor-Leste, a sua localização, e parte da sua história, embora não apresente título ou contexto tem imagens ilustrativas.

---

<sup>7</sup> Endereço da notícia referida: [www.icmbio.gov.br/portal/comunicacao/noticias/20-geral/4226-parque-nacional-montanhas-do-tumucumaque-lanca-nova-marca.html](http://www.icmbio.gov.br/portal/comunicacao/noticias/20-geral/4226-parque-nacional-montanhas-do-tumucumaque-lanca-nova-marca.html)



### **3. Análise do manual *Aprender Português 2***

#### **3.1. Síntese Geral**

Este manual denota uma preocupação com as questões pedagógicas que resultam da organização interna. Apresenta um prefácio explicativo acerca da elaboração do manual, a sua ligação aos princípios do QECRL assim como algumas especificações do Nível Limiar. O prefácio contém informação acerca da abordagem que o manual segue, a abordagem comunicativa, apresenta uma identificação do público-alvo, adolescentes e adultos. Assim como o *Português XXI*, também este manual disponibiliza aos seus alunos um CD Áudio com os diferentes diálogos nas unidades didáticas, com o intuito de auxiliar no aperfeiçoamento da dicção e também um caderno de exercícios. Compõem-no doze unidades didáticas e ficamos também a saber que em cada unidade “o aprendente poderá trabalhar as quatro componentes...através de exercícios diversificados e orientados”.

Em duas páginas realiza-se uma síntese das competências que o aluno deverá possuir no final deste nível. Encontramos a “Leitura”, a “Expressão Escrita”, a “Compreensão do Oral” e a “Expressão do Oral” sobre três domínios: situações comunicativas do quotidiano, situações comunicativas do domínio do trabalho e por último as situações comunicativas do domínio do estudo. Em cada uma delas há as mais diversas situações de comunicação.

O índice está muito bem organizado, começando pela apresentação das diferentes unidades, o número respetivo de páginas, os conteúdos gramaticais e os objetivos específicos, ou seja, as situações reais de comunicação em que os alunos irão intervir. No final de cada unidade encontramos sempre páginas dedicadas à oralidade com diferentes atividades para os alunos desenvolverem a sua compreensão e expressão orais. Também são devidamente assinalados os “Testes de Revisão”, por norma, ao fim de cada três capítulos e que têm como propósito ajudar o aluno a organizar aquilo que foi apreendido.

Na parte final do manual são apresentadas as soluções para os “Exercícios Áudio”.

## **3.2. Análise por sequência das diferentes Unidades Didáticas**

Na análise deste manual, iremos proceder da forma usada na análise do manual anterior; fazendo referência detalhada a todos os textos escritos propostos, a partir de uma perspectiva genológica, classificando a sua tipologia e antecipando alguns aspetos da sua funcionalidade pedagógica

A exposição de diversos textos com géneros orais, nomeadamente diálogos, não fazendo parte da nossa particular atenção neste trabalho, não serão objeto de qualquer comentário.

Como foi referido na síntese acima, no final de cada unidade encontramos, por norma, uma listagem com novo vocabulário; também aqui não iremos fazer qualquer comentário.

À semelhança da conduta no manual *Português XXI 3*, também aqui dividiremos as unidades didáticas em sequências, conforme os testes de revisão que vão surgindo ao longo do manual. Assim teremos três grupos: o primeiro começa com o capítulo primeiro intitulado “Falar de Atividades do Quotidiano no Passado” e estende-se até ao quinto; o segundo grupo começa no sexto capítulo e vai até ao oitavo; o terceiro grupo começa no capítulo nono e termina no décimo primeiro.

As unidades zero e doze são analisadas separadamente mas no seguimento do manual, apenas não são inclusos os “Testes de Revisão”. Ambas estão incluídas em dois grupos, o primeiro dar-lhe-emos o nome de “Grupo Zero”, por pertencer à “unidade Zero”, o segundo chamar-se-á “Quarto Grupo”, por vir no seguimento dos outros grupos.

### **3.2.1. Grupo Zero**

Começando pela unidade zero (0), “Revisões” é um capítulo que, como indica o nome, dirige-se aos alunos com o intuito destes fazerem um sumário daquilo que foi aprendido.

Inicialmente, apresenta um texto, um excerto inclassificável como género textual. Não é um documento autêntico e tem como único propósito didático visível o de

possibilitar um questionamento visando a interpretação textual. Mais adiante, encontramos uma ementa, um documento com viabilidade social e um pretexto para a tarefa que a seguir se enuncia. Está bem apresentado, tem cor, imagem, é apelativo e próximo daquilo que nos é apresentado num contexto social real de uma ida a um restaurante.

### **3.2.2. Primeiro Grupo**

Na unidade primeira (1), “Falar de Atividades do Quotidiano no Passado”, os autores disponibilizam na página doze um texto corrido, sem cor ou imagem. Verificamos que está patente como foco principal a testagem do Pretérito Imperfeito do Indicativo através da interpretação textual. A funcionalidade pedagógica, leia-se gramatical, é evidente porque os verbos apresentados nesse tempo estão marcados a negrito. Trata-se de um documento classificável do ponto de vista do género, é um “Relato Autobiográfico” por se parecer a uma página de um diário; contudo, não há elementos que facilitem ao aluno o acesso ao contexto, como também não há uma orientação multimodal que ajude o aluno a perceber que se trata de um diário. Além do mais, a funcionalidade comunicativa está bastante atingida em virtude do persistente sublinhado a negrito das formas verbais, remetendo para a gramática.

Associado ao trabalho sobre a oralidade, é disponibilizado o texto B; porém, este não reúne condições para ser considerado mais do que um fragmento textual, não sendo, assim, classificável. É um texto aproveitado para exploração das ideias através de perguntas/respostas, onde é suposto o aluno falar sobre os seus hábitos e os seus tempos livres.

Na segunda unidade (2), “Expressar Desejos e Fazer Planos”, os únicos textos apresentados são orais (página vinte e dois e página vinte e quatro). Podemos, no entanto, verificar que o propósito didático de ambos é o de testarem a gramática (o Pretérito Imperfeito do Indicativo) através da leitura e interpretação de novos diálogos que os alunos terão de completar.

Na terceira unidade (3), “Falar de Tempos Livres no Passado”, ao contrário do que se tem verificado, encontramos um primeiro texto (página trinta e quatro) classificável como

uma “Narrativa” com todas as etapas facilmente identificáveis. Apesar dos elementos multimodais (imagem em estilo banda desenhada), consideramo-lo pouco verosímil e está insuficientemente contextualizado. Tem como funcionalidade didática a resposta de perguntas ao texto onde o tempo verbal em foco é o Imperfeito do Indicativo. Mais uma vez a gramática tem predominância sobre a comunicação.

A quarta unidade (4), “Relatos Formais de Ocorrências”, tem o primeiro texto na página quarenta e seis e pode ser classificado como um “Episódio”, embora mitigado. A forma como o texto finaliza deixa-nos a pergunta: “ O que é que tinha acontecido?”. Também este é um texto onde os aspetos gramaticais são foco principal; novamente há um sublinhado de formas verbais a negrito para testar a formação desta vez do Pretérito mais-que-perfeito Composto do Indicativo.

Na página quarenta e nove está patente uma “Narrativa” onde todas as suas etapas são identificáveis. Pretende-se uma interpretação textual mas também dar a conhecer os Pronomes Clíticos. Não há qualquer contextualização.

Na quinta unidade (5), “Relações Sociais – Escrever Cartas/Notas/Bilhetes”, na página sessenta e dois, é-nos apresentado um texto que embora não integre a rede de géneros é fácil de identificar; “Correspondência pessoal”, uma carta. Esta forma de comunicar é introduzida aos alunos para saber se, nos dias de hoje, sejam eles adolescentes ou adultos, ainda escrevem e enviam cartas aos seus amigos ou familiares.

Teste de Revisão 1 – 5: Configura duas páginas do manual, compostas por um pequeno texto inicial (“Relato Biográfico”), seguido de perguntas de interpretação textual. Os exercícios que compõem este teste de revisão focam-se em questões estruturais: nos tempos verbais, nos complementos diretos e indiretos e nos respetivos pronomes.

### **3.2.3. Segundo Grupo**

Quanto à sexta unidade (6), “Relatar Factos”, na sua abertura há uma pequena imagem que apela ao novo filme de Steven Spielberg. Esta imagem é acompanhada por um

texto, embora mínimo, classificável na rede de géneros como uma “Notícia Jornalística”, embora não contenha muita informação, não identifica a origem. O único esforço de contextualização vem na sugestão da tarefa. Na página setenta e nove temos a transcrição de uma pequena entrevista onde, a negrito, surgem as formas verbais em foco. Por fim, o último texto da unidade (página oitenta) é um “Relato”. A tarefa que se anuncia pede ao aluno para passar parte do texto apresentado para o Discurso Direto.

A sétima unidade (7), “Relações Sociais”, inicia-se com um texto oral, um novo diálogo inverosímil.

O primeiro texto classificável (página noventa) tem como fonte o *Jornal Metro* e classifica-se como uma “Exposição”; o segundo (página noventa e dois), um texto da revista *Quo* é um “Relatório Descritivo”. Não há qualquer esforço de contextualização ou introdução ao assunto dos textos.

Na oitava unidade (8), “Atualidades”, são sugeridos dois textos, o texto A e o texto B. O texto A é apenas um fragmento retirado da revista *Activa*, é autêntico e trata-se de uma “Opinião” - termina com um pequeno comentário dizendo: “Não se sabe porquê, mas estas coisas nunca acontecem connosco...”. O texto B também é autêntico, retirado da revista *Focus* e classificável como uma “Notícia Jornalística”. Ambos os textos servem de introdução ou pretexto para trabalhar a Voz Passiva, novamente se verifica o foco no elemento estrutural.

Não havendo mais textos ao longo da unidade, apenas na secção “oralidade”, na página cento e quatro, encontramos disponível o “texto C”, texto autêntico, retirado do *Jornal Metro*, uma “Notícia Jornalística”. Na página seguinte há um novo texto, forjado, cuja integridade genológica está muito atingida, porém, classificável como um “Episódio” (mitigado). Ambos têm como função didática permitir as respostas às perguntas que seguidamente se anunciam.

Teste de Revisão 6 – 8: Não há referências genológicas a assinalar.

### 3.2.4. Terceiro Grupo

A nona unidade (9), “Relações Sociais – Vida Privada e Tempos Livres”, também é pouco pródiga em textos. Na página cento e dez encontramos o primeiro que não pode ser classificado como um género e que igualmente não é autêntico. É-nos apresentado um texto de correspondência mas sem nenhuma indicação de que poderá ser uma carta, um postal ou até um *e-mail*. Tem como propósito gramatical fazer uma introdução ao Futuro Imperfeito do Conjuntivo e dar a conhecer algumas expressões usadas em Portugal como “pôr a conversa em dia” ou ainda “até breve”.

Na décima unidade (10), “Viagens e Deslocações”, é disponibilizado (página cento e vinte) o único texto da unidade. Não é autêntico, não apresenta qualquer contextualização, um excerto, no limite, classificável como “Opinião”. O seu propósito didático, no entanto, é claro - introduzir o tópico do Infinitivo Pessoal usando marcas no texto a negrito, para o efeito.

Na décima primeira unidade (11), “Trabalho/Profissões”, estão presentes duas transcrições de diálogos forjados, sem marcação genológica.

Teste de Revisão 9 – 11: Deste terceiro teste resultam, apenas, exercícios sobre Futuro, o Infinito Pessoal, Pronomes, Discurso Indireto, entre outros.

### 3.2.5. Quarto Grupo

Na décima segunda unidade (12), última unidade, “Argumentar/Negociar Propostas”, a escassez de textos continua a ser a norma. Apenas um diálogo na página cento e quarenta e dois onde se pretende que o aluno responda a perguntas fundamentadas no texto. Por fim, na secção “oralidade” temos o texto B, um “Relato Histórico” cuja origem não é identificada, nem é sugerida qualquer contextualização.

#### 4. Listagem dos Gêneros

Dando continuidade ao estudo, seguidamente apresentaremos dois quadros sínteses onde organizamos os dois manuais de acordo com os títulos de cada texto, a página onde se encontram, a classificação genológica, os elementos contextuais e, por fim, algumas observações onde ressaltamos os aspectos positivos ou negativos e classificamos o texto em causa. Essa classificação é feita do seguinte modo: B (bom), S (suficiente), I (insuficiente), E (errôneo) e resulta, sobretudo, da perplexidade que com que nos deparamos ao abordar os textos. Não se trata de uma avaliação do manual, nem da qualidade intrínseca dos textos enquanto propostas pedagógicas; apenas uma reflexão qualificada a partir de uma grelha genológica. No limite, está presente uma apreciação quanto à possibilidade de um professor desenvolver trabalho baseado em gênero a partir destes textos. Apenas estão apresentados textos classificáveis do ponto de vista genológico.

##### 4.1. Quadro Sinótico III: Classificação e análise dos textos escritos presentes no manual *Português XXI 3*

Título Texto	Pág.	Classificação Genológica	Elementos Contextuais	Multimodalidade	Observações
Sem título	15, 16	R. Bio. (seis textos)	Contextualização apenas conferida pelo texto que introduz a tarefa.	Imagem, com cor, onde se evidenciam as personagens que fazem parte do texto.	S Textos sem título, forjados. Funcionalidade pedagógica: dar a conhecer figuras públicas do país dos estudantes.
Diversos	28, 29	E. Conseq.	Inexistentes.	Imagem a preto e branco acompanhada uma pequena legenda.	B Funcionalidade pedagógica: interpretação através de P/R.

Portugal Da emigração à imigração	40	Opinião	Insuficientes. Informação sobre a revista remete para os sem-abrigo que não é o tópico do texto.	Imagem ilustrativa da bandeira de Portugal. Texto com fundo roxo e letras brancas.	S Funcionalidade pedagógica: interpretação de P/R.
Sem título	42	R. Auto. (oito textos)	Insuficiente. Sugerido no enunciado da atividade.	Imagens, sem cor, das diferentes personagens. Fundo a cinza, sem grande contraste.	B Relatos sem título. Funcionalidade pedagógica: interpretação de P/R.
Sem título	43, 44	R. Bio. (cinco textos)	Apenas no tópico da unidade.	Imagem a cor das personagens, texto apelativo do ponto de vista gráfico.	S Pequenos textos. Tarefa associada: análise de texto.
Hortas de Lisboa	45	R. Bio.	Presente na sugestão da atividade.	Imagem ilustrativa, com cor. Paisagem da cidade como pano de fundo remetendo para o tópico que se anuncia.	E <i>Lead</i> não canónico aparentando formalmente notícia, em texto de relatório biográfico.
Sem título	59	R. Desc.	Inexistentes.	Diversas imagens, com cor. Fotos que ilustram o nosso país. Texto de fundo roxo com letra branca.	B Texto sem título. Tarefa associada: dar a conhecer o país de origem do estudante à turma.
Ilha da Madeira	60	R. Desc.	Inexistentes.	Diferentes imagens com cor e bastante apelativas ao território da Madeira.	B Tarefa associada: dar a conhecer o país de origem do estudante à turma.
Ilha dos Açores	61	R. Desc.	Inexistentes.	Diferentes imagens, com cor, de paisagens dos Açores, assim como de alguns animais que habitam a ilha.	B Tarefa associada: dar a conhecer o país de origem do estudante à



					turma.
Água e fogo	62	R. Bio.	Insuficiente. Apenas apresentado na sugestão da atividade.	Imagem com cor da personagem.	S Funcionalidade pedagógica: análise textual através de P/R.
O açoriano e a insularidade...	63	R. Bio.	Insuficiente. Apenas apresentado na sugestão da atividade.	Pequena imagem a cor da personagem.	S Funcionalidade pedagógica: análise textual através de P/R.
Sem título	71	O.	Inexistentes.	Destaque textual: letra a negro sobre fundo cinza.	I <i>Lead</i> não canónico aparentando formalmente notícia, em texto de opinião.
Portugueses dizem-se bastante felizes.	72	N. J.	Insuficiente. Alguma sugestão na apresentação da tarefa.	Gráficos ilustrativos com diferentes cores. Fácil compreensão.	B Bem constituído. Apresenta um <i>lead</i> .
A Ameaça do Vírus da Pressa	74, 75	O.	Muito insuficiente. Apenas surge na sugestão da tarefa.	Imagem muito pouco apelativa. Em tons de preto e branco.	B Funcionalidade pedagógica: prática da oralidade através de respostas do foro pessoal do aluno ou sobre o seu país.

Sem título	82	R. Desc.	Inexistentes.	Imagem ilustrativa mas pouco apelativa.	I Texto sem título, sem uma sugestão do que se pretende. Funcionalidade pedagógica: mostrar e falar sobre símbolos do país do aluno.
Café para todos os gostos	83	O.	Inexistentes.	Imagem ilustrativa em cada pequeno excerto sobre o tema em foco.	S Texto sem título, sem uma sugestão do que se pretende. Funcionalidade pedagógica: mostrar e falar sobre símbolos do país do aluno.
A ascensão social no interior de uma bicha	86, 87	O.	Apenas surge na sugestão da tarefa, no enquadramento multimodal e depois no desenrolar do texto.	Imagem ilustrativa com cor mas pouco apelativa. Fundo roxo com letras brancas.	S Funcionalidade pedagógica: explicação de algumas expressões sublinhadas no texto.
Portugueses fazem tudo para gozar férias nos meses de verão	88	N. J.	Inexistente.	Aparenta ter sido retirado de um fragmento de jornal. Fundo a cinza com letras a negro. Título a negrito.	B Boa apresentação. Texto com título, <i>lead</i> e a notícia vem seguindo o normal padrão. Funcionalidade pedagógica: fazer uma comparação entre o seu país e Portugal, relacionando-o com o que acabou de ler.

Docentes obrigados a parar em agosto	89	N. J.	Inexistente.	Imagem ilustrativa, sem cor.	S Texto com título mas sem <i>lead</i> . Funcionalidade pedagógica: o aluno fazer uma comparação entre o seu país e Portugal relacionando-o com o que acabou de ler.
Cais	105	R. Bio.	Inexistentes.	Destaque textual: letra branca sobre fundo roxo.	I Texto em formato jornalístico
Cais espalha cartazes com pessoas que “apareceram”.	105	N. J.	Pequena imagem com cara de duas personagens que nos sugere o tema que se anuncia.	Imagem ilustrativa. Título a cor.	S Funcionalidade pedagógica: visita ao sítio da Cais.
Desemprego em Portugal só diminui depois de 2008	107	N. J.	Apenas sugerido nos títulos e no tópico da unidade	Fundo branco, texto com letras negras, título a negrito. Pequeno quadrado com informação síntese.	B Apresenta um título, <i>lead</i> , texto seguindo as normas de uma notícia.
Taxa de desemprego em Portugal desce para mínimos de 29 meses.	107	N. J.	Insuficiente. Apenas sugerido na legenda do gráfico.	Gráfico ilustrativo onde mostra a Taxa Desemprego e o PIB em diferentes cores.	B Funcionalidade pedagógica: encontrar sinónimos para palavras retiradas do texto.

Mudar de Vida	109	O.	Inexistente.	Imagem ilustrativa da autora. Fotografia com cor acompanhada por uma frase dita pela autora. Texto com fundo branco e letras a negro. Em cada parágrafo temos como inicial uma letra maiúscula num formato maior e de cor azul.	B Função pedagógica: análise de texto.
Sem título	117	N. J.	Insuficiente. Contextualização apenas conferida pelo texto que introduz a tarefa.	Texto com fundo roxo e letras brancas.	I Sem título nem <i>lead</i> Tarefa sugerida: análise textual.
Censura na TV, a bem da família	120	N. J.	Insuficiente. Contextualização apenas conferida pelo texto que introduz a tarefa.	Imagem ilustrativa mas pouco apelativa. Texto com letras brancas e fundo roxo.	B Tarefa sugerida: análise textual.
O Mundo aos 18 anos	121, 122	N. J.	Insuficiente. Contextualização apenas conferida pelo texto que introduz a tarefa e por elementos visuais.	Diferentes imagens ilustrativas a cores. Gráfico em tons de cinza a complementar.	I Texto imbuído de opinião, sendo uma N. J. Tarefa sugerida: análise textual.
Sem título	124	N. J.	Sugerido no tópico da unidade. Pequenos anúncios de festas a complementar informação dada.	Texto com fundo roxo e letras brancas. Anúncios de festas com bastante cor. Fundo verde, letras de cabeçalho a negrito e texto com letras a negro.	I Sem título nem <i>lead</i> . Tarefa sugerida: análise textual.
Velhos e muito ativos	135	N. J. (dois textos)	Insuficiente. Contextualização apenas conferida pelo texto que introduz a tarefa.	Imagem ilustrativa de uma personagem que se deduz ser a protagonista de um dos textos.	I Hibridismo genológico – R. Bio Tarefa sugerida: análise textual.

Sem título	136	R. Desc.	Insuficiente. Apenas sugerido no tópico da atividade.	Forte construção multimodal: três gráficos; fundos de cor neutra sobressaindo as cores vibrantes dos gráficos.	B Gráficos sem título e contexto quase inexistente. Tarefa sugerida: análise textual.
Sem título	137	N. J.	Inexistente.	Texto corrido. Fundo roxo com letras brancas.	I Texto sem título nem <i>lead</i> . Tarefa pedagógica: análise de texto.
Haverá alguém mais belo do que eu?	140	E. Conseq.	Insuficiente. Apenas surge na sugestão da tarefa e no desenrolar do texto.	Imagem ilustrativa com cor mas pouco apelativa.	S Funcionalidade pedagógica: análise de texto.
Diversos	155	O.	Contextualização conferida apenas na sugestão da tarefa.	Imagem ilustrativa a cores. Pequenos textos onde dão informações cerca das personagens.	B Funcionalidade pedagógica: análise textual.
Reciclagem de diários gratuitos em debate	156	N. J.	Contextualização conferida na sugestão da tarefa.	Imagem a cor a ilustrar e a complementar o texto. Vem acompanhado com legenda.	B Notícia com título, <i>lead</i> e segundo as normas.
Diversos	158, 159	N. J.	Contextualização apenas conferida pelo texto que introduz a tarefa.	<i>Layout</i> da página concebido para facilitar a leitura: recortes brancos sobre fundo cinza. Títulos a negrito.	S Pequenos textos sem <i>lead</i> , mas configurando a “pequena notícia”

Sabe o que é a União Europeia?	161	O.	Contextualização conferida apenas no enunciado da tarefa.	Imagem a cor dos intervenientes na entrevista. Fundo de tom claro com letras a negro.	S Texto bem organizado. Divisão de cada personagem. Tarefa pedagógica: análise de texto.
Sem título	162	Expo.	Contextualização conferida pelo texto que introduz a tarefa.	Destaque textual: letra branca sobre fundo roxo.	S Tarefa associada: interpretação através de P/R.
Atlas Visão da Nova Europa	163	R. Desc.	Insuficiente.	Multimodalidade rica: diferentes gráficos, cores muito diversas que fazem um bom contraste.	B Funcionalidade pedagógica: apresentação do país de cada participante ao resto da turma.
Cronologia Histórica	163	R. Hist.	Insuficiente.	Multimodalidade rica: <i>layout</i> da página, cor e contraste	B Funcionalidade pedagógica: apresentação do país de cada participante ao resto da turma.
Sem título	170	R. Desc.	Inexistente.	Imagem a cor com uma pequena legenda onde se indica onde fica o Parque do Tumucumaque.	B Texto sem título, sem contexto. Funcionalidade pedagógica: análise textual.
Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque	170	N. J.	Inexistente.	Imagem com aquilo que se deduz ser a mascote do Parque do Tumucumaque.	B Funcionalidade pedagógica: análise textual. Apresenta o sítio da internet como sugestão de pesquisa acerca do parque.

Línguas nacionais dos países africanos de língua oficial portuguesa	181	E. Seq.	Inexistente.	Imagem ilustrativa onde se indicam ser os PALOP. Imagem a cor remetendo para África pelas cores usadas dando a sensação de um clima quente, palmeiras desenhadas e personagens caracterizadas.	B Funcionalidade pedagógica: análise de frases através do V/F.
Sem título	182, 183	R. Hist.	Muito insuficiente. Sugere o tópico através da apresentação da atividade.	Texto corrido. Apresenta um fundo roxo com letras brancas.	B Funcionalidade pedagógica: fazer correspondência entre colunas.
Sem título	184, 185	R. Desc.	Muito insuficiente. Sugere o tópico através da apresentação da atividade.	Diferentes imagens com características de Angola. Imagens a cores com dança, gastronomia e paisagem.	B Funcionalidade pedagógica: relacionar expressões entre o Português Europeu e o Português de Angola.
Sem título	186, 187	R. Desc.	Insuficiente. Apenas sugerido na apresentação da atividade.	Diferentes imagens que mostram partes de Timor-Leste. Imagens a cores, muito apelativas a uma visita.	B Funcionalidade pedagógica: relacionar palavras de Portugal e de Timor-Lorosa'e.

## 4.2. Quadro Síntico IV: Classificação e análise dos textos escritos presentes no manual

### *Aprender Português 2*

Título Texto	Pág.	Classificação Genológica	Elementos Contextuais	Multimodalidade	Observações
A minha vida antes de chegar a Portugal...	12	R. Autobio.	Inexistentes.	Praticamente nula: letras a negrito sublinhando tempos verbais (foco gramatical).	B Título sem contexto. Tarefa sugerida: análise textual através de P/R. Introdução ao pretérito imperfeito do indicativo.
Umás férias de sonho?	34	N.	Imagem ilustrativa.	Letras a negrito sublinhando tempos verbais (foco gramatical).	B Tarefa associada: análise de texto; gramática, continuação do imperfeito do indicativo.
Um assalto...	46	E.	Imagem ilustrativa.	Letras a negrito sublinhando tempos verbais (foco gramatical).	S Tarefa associada: análise de texto. Introdução ao pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
Um acidente na cozinha...	49	N.	Imagem ilustrativa.	Imagem ilustrativa. Letras a negrito sublinhando tempos verbais (foco gramatical).	B Tarefa associada: análise textual através de P/R. Introdução aos pronomes de complemento direto.



Sem título	74	R. Bio.	Inexistentes.	Inexistente.	S Tarefa associada: análise textual através de P/R.
Novo Filme de Spielberg nas Salas de Cinema	76	N.J.	Inexistente	Texto inserido em caixa imitando fragmento de jornal, através de fundo em tons cinza. Título a negrito.	S Pequena notícia, sem <i>lead</i> . Atividade sugerida: análise textual. Introdução ao discurso indireto.
Sem título	80	R.	Imagem em estilo de banda desenhada.	Imagem em estilo de banda desenhada, com cor.	B Tarefa associada: passar uma parte do texto para o discurso direto.
Aprenda a ser elegante da cabeça aos pés	90	Expo.	Inexistentes.	Página com fundo verde água. Letras a negro e título num tom de verde mais escuro.	S Pequeno texto adaptado. Tarefa associada: comentário ao texto.
“Em Roma, sê romano.”	92	R. Desc.	Inexistentes.	Página com fundo verde água e título a negrito.	B Texto autêntico. Tarefa associada: comentário ao texto.
Salva-nos também!	96 A	O.	Imagem ilustrativa.	Imagem ilustrativa a cores.	S Pequeno texto autêntico. Tarefa associada: explicar o significado de algumas expressões.

Férias atribuídas	96 B	N.J.	Inexistentes.	Letras a negrito sublinhando tempos verbais (foco gramatical)	S Tarefa associada: explicar o significado de algumas palavras e expressões. Introdução à voz passiva.
Um dia inteiro sem televisão	104	N.J.	Inexistentes.	Página com fundo a verde-água.	S Notícia autêntica, sem <i>lead</i> . Tarefa associada: interpretação através de P/R.
Sem título	105	E.	Inexistentes.	Página com fundo a verde-água.	B Tarefa associada: interpretação através de P/R.
Sem título	120	O.	Imagem ilustrativa.	Imagem em estilo de banda desenhada, com cor.	S Tarefa associada: interpretação através de P/R.
O café Martinho da Arcada, em Lisboa	148	R. Hist.	Imagem ilustrativa.	Imagem ilustrativa e a cores da porta do café Martinho da Arcada. Página em verde-água, título a negrito num tom de verde mais escuro.	S Tarefa associada: comentário ao texto e apresentação de lugares míticos do respetivo país à turma.

## 5. Balanço Geral

Antes de iniciar o balanço geral, apenas duas notas sobre os procedimentos tidos na apresentação e neste balanço. Em primeiro lugar, até este ponto, temos vindo a considerar os textos como um todo, mesmo quando estamos perante vários pequenos textos na mesma página, agrupámo-los como um todo por pertencerem ao mesmo grupo genológico. Assim, e para a contagem da quantidade de textos existentes, enumeramos as páginas em que configuram e o número total de textos em presença. Este fato apenas acontece no manual *Português XXI* (na página quinze e dezasseis, seis textos; na página quarenta e dois, oito textos; nas páginas quarenta e três e quarenta e quatro, cinco textos; na página cento e trinta e cinco, dois textos). Alguns destes pequenos textos (fragmentos), desgarrados do contexto genológico, sem relação direta com a construção global do significado da página, não são contabilizados.

É pertinente relembrar que alguns dos textos incluídos nesta contagem configuram géneros mitigados que só um esforço taxionómico tolerante os permite considerar.

Como foi notório, a ocorrência de texto escrito é diferente, do ponto de vista quantitativo, em ambos os manuais, com privilégio do *Português XXI*. Neste manual, depois de aplicado o critério de seleção, estão patentes sessenta e três (63) textos classificáveis do ponto de vista genológico. Os restantes doze (12) textos são transcrições de texto oral (diálogos, na maior parte, forjados), pequenos fragmentos ou textos inclassificáveis segundo as propostas da Escola de Sydney (cf. páginas 83-84 do referido manual, Anexo XIV/XV).

Em *Aprender Português 2* encontramos quinze textos (15) classificáveis do ponto de vista genológico; os restantes onze (11) textos são transcrições de texto oral (diálogos, na maior parte, forjados). Esta discrepância pode ficar a dever-se, também, a uma diferente interpretação do que constitui o nível B1. A interpretação patente em *Português XXI 3* é, manifestamente, mais abrangente e lata, exceto no que diz respeito aos conteúdos gramaticais.

Em *Português XXI* estão presentes nove (9) diferentes categorizações genológicas. O género mais trabalhado é a “Notícia Jornalística” (dezasseis textos), seguida pelo “Relato Biográfico” (quinze textos), “Relatório Descritivo” (nove textos), “Opinião” (oito textos) juntamente com “Relato Autobiográfico” (oito textos), “Explicação Consequencial” (três

textos), “Relato Histórico” (dois textos) e, por fim, “Exposição” e “Explicação Sequencial”, ambas apenas com um texto.

<b>Português XXI</b>	
<b>Gêneros</b>	<b>Contagem</b>
Notícia Jornalística	16
Relato Biográfico	15
Relatório Descritivo	9
Opinião	8
Relato Autobiográfico	8
Explicação Consequencial	3
Relato Histórico	2
Exposição	1
Explicação Sequencial	1

Quadro XVI: Súmula dos gêneros presentes no manual *Português XXI 3*

Em *Aprender Português 2*, a “Notícia Jornalística” é o gênero que mais ocorre (três) textos, tal como em *Português XXI 3*, seguindo-se-lhe a “Narrativa”, o “Episódio” e a “Opinião” (cada um com dois textos) e, por fim, o “Relato Autobiográfico”, a “Exposição”, o “Relato Histórico”, o “Relato Biográfico”, o “Relato” e o “Relatório Descritivo” (todos apenas com um texto).

<b>Aprender Português</b>	
<b>Gêneros</b>	<b>Contagem</b>
Notícia Jornalística	3
Narrativa	2
Episódio	2
Opinião	2
Relato Autobiográfico	1
Exposição	1
Relato Histórico	1
Relato Biográfico	1
Relato	1
Relatório Descritivo	1

Quadro XVII: Súmula dos gêneros presentes no manual *Aprender Português 2*

Como se verifica, o manual que apresenta menor número de textos, acaba por ter uma maior variedade genológica.

### **5.1. Critérios Autorais de Seleção**

Como podemos constatar, há alguma variedade de textos nos dois manuais; nove gêneros distintos no primeiro manual e dez gêneros no *Aprender Português 2*.

O manual *Português XXI 3* apresenta uma seleção textual mais completa, sendo mais rico neste particular, pois permite ao aluno familiarizar-se com diferentes variações de “Registo” (“Campo”, “Relações” e “Modo”), dentro do mesmo género; porém o número de gêneros proposto é menor. Acresce dizer que a autenticidade dos textos, sempre desejada; todavia nem sempre conseguida, permite dar a conhecer ao aluno situações reais de comunicação. *Aprender Português 2* apresenta, nesta perspetiva, uma menor riqueza, como se pode constatar na comparação dos quadros XVI e XVII.

Se tivermos em conta os géneros mais usados em ambos os documentos de ensino, verificamos que o género mais vezes proposto é a “Notícia Jornalística”. Trata-se de um género que empresta muito proveito no ensino-aprendizagem das línguas; porém, não podemos deixar de aludir que não se trata de um género alvo, pelo menos no ensino-aprendizagem de um público genérico, como o que temos em ambos os manuais. Neste contexto, género alvo significa que se trata de uma tipologia textual inscrita nos programas e que, portanto, é suposto os alunos aprenderem a interpretá-la. Ora, não é objetivo, a não ser em cursos para fins específicos, que o aprendente seja capaz de redigir uma “Notícia Jornalística”. Pelo contrário, no nível B1, tal como foi comentado no capítulo segundo, a “Narrativa”, a “Explicação” (sequencial e consequencial), os três tipos de “Relatórios”, as “Instruções”, os “Relatos de Procedimentos”, entre outros, são géneros alvo, na medida em que o aprendente terá que os saber interpretar. Em ambos os manuais, esta preocupação parece estar ausente. Em *Português XXI 3* regista-se, manifestamente, um desequilíbrio favorável, como já se apontou, à “Notícia Jornalística”, bem como às “histórias de vida” (“Relatos Autobiográficos” e “Relatos Biográficos”), por vezes a despropósito, contabilizando-se, na totalidade, vinte e três (23) textos que se inscrevem nesta tipologia. Se considerarmos que “Relatos Autobiográficos” e “Relatos Biográficos”, enquanto manifestações escritas, têm nas sociedades contemporâneas um uso modesto, sobretudo comparado com as “Narrativas”, podemos considerar que não está garantida uma gama equilibrada de textos que se coadune com um trabalho genológico razoável.

É evidente a diversidade de géneros mas, a nosso ver constatamos que, para além da demasiada incidência sobre a “Notícia Jornalística” e do desequilíbrio acima apontado, acresce o facto de não se encontrarem no manual determinados géneros, como a “Resenha”, o “Relatório Composicional”, “Protocolo” ou até mesmo a “Explicação Fatorial”, géneros estes que são programáticos.

O desequilíbrio registado em *Português XXI 3*, é menos evidente em *Aprender Português 2*, já que se fica a dever à já apontada menor quantidade de textos presentes neste último manual ao já referido facto de conter um menor número de textos quando comparado com o último manual em questão.

O critério predominante de seleção, em ambos os documentos, parece ser o de estar ao serviço do tópico gramatical escolhido. Não ignoramos que, sobretudo os textos de

*Português XXI 3*, tentam cumprir os temas típicos de um programa B1; porém, as tarefas sugeridas ou se destinam ao trabalho sobre a “Compreensão escrita”, muitas das vezes através do questionamento P/R, ou são, de facto, meras atividades ou exercícios gramaticais.

No que às preocupações genológicas visíveis na estrutura do manual diz respeito (cf. sugestões de tarefas, linhas de exploração, entre outras), nada de substancial emana da análise dos textos e das propostas adjacentes. Na verdade, um primeiro aspeto a considerar seria o de, na economia do manual, estar presente um espaço dedicado ao contexto. É do senso comum que, para uma boa compreensão do conteúdo do texto, é crucial que os alunos não iniciem o trabalho sem possuírem as coordenadas temáticas, culturais, estruturais e de “Registo” do próprio texto. A ABG, por exemplo, inclui no seu ciclo pedagógico, um momento designado por “Preparação para a Leitura”; o ensino Baseado em Tarefas também prevê, embora de forma distinta, um momento de *pre-reading*; de resto, as metodologias mais recentes dão, todas elas, destaque a esta etapa de trabalho. Nos manuais em análise, frequentemente, não se vislumbra qualquer proposta de tarefa ou desenvolvimento pedagógico com a natureza da etapa de “Preparação para a Leitura”, onde uma construção do contexto seja possível. Muitas vezes o aluno só se apercebe, por exemplo, do conteúdo temático do texto, através da leitura do enunciado da tarefa, que consta na respetiva página, antes da apresentação do texto.

Algumas exceções a esta regra são-nos proporcionadas pela multimodalidade; ou melhor, pela presença de uma imagem mais ou menos sugestiva, cuja exploração pedagógica permitirá cumprir esta etapa. Refira-se, a propósito, que a crescente preocupação em incluir imagens com cor, que torna a produção mais onerosa, nem sempre se realiza com base em critérios pedagógicos, pelo que acaba por resultar num documento, à primeira vista mais motivador, mas sem outras consequências pedagógicas.

Conforme decorre dos pontos que temos vindo a apresentar, as preocupações com o texto propriamente dito: o seu Género e etapas através do qual se desenvolve, as incidências de “Registo” não têm correspondência em propostas concretas nos dois manuais. Na verdade, nenhum deles antecipa nos textos de apresentação qualquer ideia que venha no sentido que acharíamos pertinente; regista-se uma total ausência de discurso sobre a tipologia textual e o modo como ela pode ter informado a produção dos manuais.

Conforme é apresentado nos índices, os conteúdos gramaticais são tidos em consideração e constatamos que há muita informação sobre as diferentes áreas e muitos exercícios estruturais para ajudar na compreensão da gramática. Os exercícios desenvolvidos nos manuais acabam por ser muito semelhantes na sua tipologia (cf. preenchimento de lacunas, ligação entre frases, algumas composições e verdadeiro/falso). Este cenário confirma a já acima referida propensão para uma centragem na “gramática”, leia-se nos níveis da fonologia e lexicogramática, em detrimento da semântica do texto.



## Considerações Finais

A Abordagem Baseada em Género está entre as propostas mais recentes e mais atestadas para o ensino das línguas em geral; incluindo, portanto, o ensino da língua materna, designadamente, no que diz respeito às competências de “Leitura” e de “Escrita”. Na verdade, os proponentes da abordagem têm por hábito apresentá-la como centrada no ensino da escrita, quando muito, da literacia. O contacto que tivemos, em primeiro lugar, com toda a teorização dos géneros nas suas três escolas e, posteriormente, com aquilo que se considera ser, hoje por hoje, a Pedagogia de Género, desenvolvida em torno de um conjunto de projetos que consolidaram as ideias centrais, trouxe algumas luzes ao amadurecimento teórico, não sem que algumas perplexidades relativamente a práticas de ensino de línguas em que a investigadora se envolveu também tenham surgido.

Quanto às perplexidades principais, uma delas resumia-se na seguinte pergunta: porque é que os estudos do género, muito divulgados em todo o mundo, não deram lugar a uma divulgação proporcional de uma pedagogia genológica? Outra pergunta resulta do facto de, tendo conhecimento do ambiente em que atualmente se desenvolve o ensino das línguas e a sua radicação em torno de documentos fundamentais (no caso europeu, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), a investigadora interrogava-se e até que ponto as propostas da ABG estão de acordo com estes documentos fundadores?

E por fim, uma questão que se prendia com a primeira, a questão da divulgação: será que os autores dos manuais têm em consideração o que resulta dos estudos genológicos e das propostas da ABG? Esta pergunta, naturalmente que incluía a possibilidade de resposta a partir de qualquer das escolas estabelecidas, mas, particularmente, interessava

entender se as escolhas textuais dos autores dos manuais eram compatíveis com o pensamento da Escola de Sydney.

Este foi o enquadramento que levou ao desenho desta dissertação. Às duas perguntas principais respondemos com dois estudos; primeiro, verificou-se se havia compatibilidade funcional entre uma ABG e os descritores do QECRL, e em segundo lugar averiguou-se se as escolhas textuais dos manuais refletem ou não a presença de um pensamento genológico e das escolhas genológicas no interior deles. Às duas perguntas, esta dissertação responde com estudos; o primeiro teve a ver com o QECRL, como foi anteriormente dito, inclui a averiguação sobre a noção de “Texto” expandida no Quadro procurando verificar se é compatível com a noção de “Texto” proposta pela Pedagogia de Género.

Como foi mencionado, no Quadro Europeu, as definições e as propostas são mais vagas, na medida em que tendem a abarcar mais do que um posicionamento face à língua mas, no caso concreto da noção de “Texto”, todas as referências se aproximam bastante do conceito de texto proposto pela LSF; de resto, em linha com as escolhas funcionais que os professores se habituaram a fazer desde há largos anos, quer se orientem ou não por uma visão sistémico-funcional da língua.

O estudo realizado foi feito em torno, num primeiro momento, da seleção dos “Domínios”. Neste particular, existe, naturalmente, uma diferença terminológica entre o QECRL e os termos usados no interior da ABG. A noção de “Domínio” (QECRL) corresponderá à noção de “Campo”, que é uma das variáveis do “Registo” teorizadas no âmbito da LSF. A primeira tarefa que desenvolvemos foi verificar em “Domínios” da categoria “Textos” as possibilidades e descrevê-las, depreendendo os géneros implícitos no QECRL. Foi feita uma grelha intuitiva que, seguindo o texto do documento, também tem em conta aquilo que é do conhecimento da investigadora relativamente à aplicação no terreno dos programas de ensino com que contactou até hoje. Num segundo momento fez-se uma análise dos descritores de “Leitura” e “Escrita” e, dessa leitura crítica do texto, foi organizada uma grelha mais completa que alcança todas as categorias propostas pelo QECRL, confrontando-as com os géneros que resultam dos programas *TeL4ELE* e *Reading to Learn*.

O facto de ser possível organizar uma grelha em que contrastem as duas propostas, esteja ou não aberta a diversas interpretações, significa que há uma compatibilidade entre ambas, naturalmente, com algumas limitações na sua interpretação. Em primeiro lugar porque o texto do próprio documento, concentrando-se em descritores que variam por vezes em pequenos detalhe - num adjetivo mais qualitativo ou quantitativo, no uso de uma forma verbal mais ou menos modalizada ou modificada, por vezes não permitindo aferir exactamente a diferença entre um descritor para a mesma categoria de um nível A2 ou de B1, por exemplo, torna a leitura custosa. Trata-se de uma dificuldade ligada ao texto do QECRL que só tem possibilidade de ser totalmente resolvida no momento em que o professor, face a um currículo ou programa, tenta organizar a sua aula. Não consideramos, portanto, que a grelha resultante da abordagem aos “Domínios” possa ser discutida de outra forma sem ter em conta os limites apontados, até porque, noutros casos em que foi verificado um paralelismo imperfeito, será possível discutir, para um determinado momento, se o “Texto” do descritor aponta rigorosamente para o género que foi por nós considerado. É, pois, uma proposta aberta a discussão sem que se possa ignorar que, quando se fala de compatibilidade, não se está a pensar numa coincidência total. Esta é, apenas, uma das várias possibilidades de ler o texto do QECRL e de perceber que outras abordagens possam ter uma compatibilidade mais direta, como a “Abordagem baseada em Tarefas”, “Abordagem baseada em Ação” ou a “Abordagem Intercultural”, aceitando que estas quatro perspetivas perfazem um conjunto de propostas que se relacionam de perto com o ambiente de investigação e de proposta científica que é feito no QECRL.

O segundo estudo realizado tem a ver com os manuais. Na impossibilidade de analisar a maioria dos manuais disponíveis, foi necessário fazer escolhas. A primeira delas relativamente ao nível – seleccionámos o nível B1, pois nos níveis mais baixos a percentagem de texto oral é muito superior ao escrito e este estudo incide apenas sobre texto escrito. Sendo este um nível de charneira, onde distintos pensamentos sobre o ensino das línguas promovem diferentes escolhas textuais, porventura mais do que em outros níveis, foram escolhidos dois manuais, *Português XXI 3* e *Aprender Português 2*, não só por serem manuais de grande expansão mas também porque representam duas perspetivas distintas. O propósito, como foi já esclarecido, era observar as propostas textuais de cada manual e proceder a uma análise, avaliação e classificação a partir da perspetiva da ABG

que é partilhada neste estudo, naturalmente, através da listagem dos géneros do projeto TeL4ELE.

Um primeiro balanço quantitativo apontou que, infelizmente, não havia um grande número de géneros a classificar. Este aspeto é mais evidente num manual do que noutro e prende-se com um conceito que faz sentido usar aqui, o de integridade genológica que quer significar a presença clara, no texto, de um objetivo sociocomunicativo e uma estrutura genológica perfeita. Foi notório que as escolhas dos autores dos manuais não estão orientadas pela perspetiva de género que está na base deste estudo e, portanto, muitos dos textos não apresentam integridade genológica o que, para efeitos classificativos, é muito problemático. A somar a esta característica, quer um manual quer o outro, mais um do que outro, não se preocupam grandemente em usar textos autênticos ou, usando-os, intervêm no texto, alterando profundamente partes da sua escrita ou, simplesmente, truncando-os. Estes dois aspetos textuais, integridade e autenticidade, resultam numa das características mais pobres identificadas, tendo-nos obrigado a uma grande flexibilidade classificativa. Na listagem dos géneros dos manuais estão presentes alguns textos que foram classificados com a consciência de que não tinham uma integridade perfeita; decidimos, deste modo, fazer uma classificação pela positiva e não pela negativa, o que não terá deixado de ter impacto no resultado da investigação.

Outro aspeto interessante e que merece ser comentado tem a ver com a variedade. Na verdade, num dos manuais há alguma variedade de géneros mas o predomínio de alguns géneros como a “Notícia Jornalística”, sabendo que não é um género alvo para a escrita dos estudantes, parece contradizer o afirmado. Nesta medida, estranha-se a ausência de outros géneros que fazem parte do programa, no sentido em que os alunos os deverão saber interpretar por escrito. Este facto deixou-nos um pouco surpresas até porque um dos manuais, *Português XXI 3*, na sua programação inicial, mostra que procura estar alinhado com as propostas do nível B1, quer a nível dos domínios quer a nível dos textos.

Acrescente-se que, ao desequilíbrio acima apontado na escolha dos textos propostos, acresce o facto de, se por um lado estão presentes muitas “Notícias Jornalísticas”, por outro, não aparecem tantos géneros como a “Resenha”, “Relatórios Compositivos”, “Protocolos” ou até mesmo “Explicações Fatoriais”. Referimos estes géneros por fazerem parte de um programa normal de nível B1, sendo que alguns deles

fazem parte não só para a compreensão mas também para a produção e os manuais não dão conta desta necessidade.

Da perspectiva de uma abordagem genológica, para lá da sua integridade e autenticidade textual, exige-se que, de uma forma ou outra, resulte clara para os alunos a funcionalidade dos textos. Refiro-nos aos cuidados com o contexto, ou seja, a todos os recursos que os autores dos manuais possuem para permitir ao aluno um acesso fácil ao contexto do que leem, para que a compreensão seja facilitada. Apresentámos, neste particular, dois itens: “elementos contextuais” e “observações” onde aduzimos esta característica que se tornou cada vez mais frequente - os manuais não cuidam em fornecer suficiente informação contextual; os textos aparecem ao aluno sem que ele entenda quem são verdadeiramente os participantes ou sequer o contexto da situação. Houve o cuidado de ir assinalando se cada texto era ou não acompanhado de informação contextual adequada; tal referência prende-se com outro aspeto, a possibilidade multimodal que têm os autores dos manuais para intervir dando, através da multimodalidade, um contexto para a leitura. A multimodalidade não é apenas o recurso a imagens coloridas, é, sobretudo, o recurso a qualquer tipo de imagem ou configuração distinta (banda desenhada, por exemplo) que permita construir um significado com o texto que está a ser lido, de maneira a facilitar a leitura e a compreensão do texto. Este trabalho não é sobre os recursos da multimodalidade mas, na verdade, esperava-se que houvesse um critério mais claro no fornecimento dos dados multimodais aos alunos, dada a sua importância.

Resulta de toda esta análise alguma pobreza na escolha dos textos; regista-se, particularmente, uma falta de orientação e de critérios de escolha onde os princípios da integridade genológica e da autenticidade são frequentemente violados. Perguntar-se-á então, o que estará por detrás deste comportamento quanto às escolhas textuais? Não estaremos muito longe de uma resposta correta se anteciparmos que, muitos dos textos, até pelo tipo de exploração que é proposta na sua sequência, são escolhidos com um critério apriorístico, o de permitir o trabalho sobre a gramática. Assim, na verdade, analisámos um conjunto de propostas de textos, cujo critério principal terá sido a submissão aos objetivos do funcionamento da língua, ou seja, do ensino da gramática, aspeto este que não parece estar em linha com nenhuma das abordagens de ensino de línguas que acima

referimos. Diga-se que, passadas várias décadas sobre o surgimento da Abordagem Comunicativa no ensino das línguas, já se poderia ter ido mais longe neste particular.

Para terminar a esta reflexão final, concentrar-nos-emos no nosso ponto de partida, ou seja, na condição de um professor que queira trabalhar sob os princípios da ABG, pretendendo melhorar a compreensão e, sobretudo, a escrita dos seus alunos. O que resulta da análise feita aos textos em manuais diz-nos que este professor não terá uma tarefa facilitada. Na verdade não será apenas o professor que queira trabalhar desta perspetiva, imaginamos que para outros professores, trabalhando com outras abordagens, os aspetos anteriormente referidos como a integridade, a autenticidade, a funcionalidade pedagógica e a multimodalidade interferem profundamente em qualquer estilo de ensino. Será, pois, necessário procurar textos genologicamente íntegros, com um critério de autenticidade apertado e retirados de um *corpus* atestado, o que significa, apresentarem as respetivas etapas canónicas sem cortes. Deverá, também, preencher o espaço-aula a partir de critérios multimodais estimulantes. Os autores de manuais, por outro lado, podem fazer um esforço de informação sobre os elementos que vêm dos estudos genológicos, de forma a permitirem um *input* favorável e sólido a quem aprende a nova língua.

Outro aspeto que importa referir é a compatibilidade da “Pedagogia de Género”; quer a nível do *curriculum*, quer dos documentos fundamentais: verificou-se que esta abordagem não apresenta nenhuma limitação quer relativamente às mais influentes perspetivas curriculares, quer ao espírito do texto do QECRL. Sabendo-se que a ABG constrói pontes fáceis com outras perspetivas de ensino, consideramos que vale a pena ter em conta as propostas oriundas desta perspetiva. O parte importante do que foi dito, quer na análise do QECRL, quer nos manuais, resultará nos programas que estão a ser desenhados e adotados. Será um trabalho futuro perceber como estão a ser desenhados os programas para o ensino de português, tendo em vista os vários públicos a que se destinam e os objetivos específicos de cada situação em concreto. Este é o centro de atividade de quem quer trabalhar nesta área, ao qual juntaríamos não os determinantes aspetos da avaliação do processo de aprendizagem e dos alunos; ambos igualmente decisivos para a melhoria das práticas de ensino. A ABG tem aí uma palavra importante a dizer.

Seguramente, boas propostas para trabalhos futuros.

## Referências Bibliográficas

- Avelar, A (2008), *Gêneros e Registos de Discurso no Ensino de Línguas: Proposta de Aplicação ao Ensino de PLE e Monitorização em Contexto*. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada.
- Avelar, A (2011), *Gêneros discursivos e curricula*, In *Revista Interações*, O Ensino da Língua Portuguesa; Bases Epistemológicas, Objetivos e Contextos. Vol. 7, nº 19: 200 - 218.
- Bachman, L. F (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Burns, A (2000), *Genre and genre-based teaching*, Routledge Encyclopedia of Language Teaching & Learning. London, Routledge.
- Caels, F (2015), *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em Género*. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, especialmente de Linguística Aplicada.
- Christie, F. and Martin, J. (eds.) (1997). *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. Cassell, London and Washington.
- Christie, F (1998), *Learning the literacies of primary and secondary schooling in Literacy and schooling*. London and New York, Routledge.
- Christie, F (2010), *Beyond the Grammar Wars, Introduction to A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York, Routledge: 55-72.
- Conselho da Europa (2001), 1ª edição, *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, Aprendizagem, ensino, avaliação, ASA Editores II, S.A.
- Feez, S. & Joyce, H. (1996). Planning units of work and lessons. In Feez, S. & Joyce, *Text - based syllabus design*. (cap. 5). Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University: 106-144.

- Feez, S (1998), *Text-based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and research (NELTR), Macquarie University.
- Feez, S. & H. Joyce (2002), *Text-Based Syllabus Design*, Centre for English Language Teaching and Research, Sydney, Macquarie University.
- Firth, J (1937), *Context of Situation*. In *The Tongues of Men*. London: Watts & Co, Reprinted in *The Tongues of Men & Speech*, Oxford: Oxford University Press: 110-114.
- Girard, D (1991), “Quelle est la place de la grammaire dans une approche communicative?”, *Actas, Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau.
- Gouveia, C (2009), *Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional*. Matraga, 16 (24): 13-47.
- Halliday, M (1978), *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, London, Edward Arnold.
- Halliday, M & Hassan (1985), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, Geelong, Vic., Deakin University Press (Republished by Oxford University Press).
- Halliday, M (1992), *New Ways of Meaning: the Challenge to Applied Linguistics*. In M. Putz (ed.), *Thirty Years of linguistics Evolution*, Amsterdam/ Philadelphia, Benjamins: 59-95.
- Halliday, M. and C.M.I.M. Matthiessen (2004), *An Introduction to Functional Grammar* 3rd edition. London, Arnold.
- Martin, J. and Rothery, (1986), *What a functional approach to the writing task can show teachers about ‘good writing’*, in B. Couture (ed.) *Functional Approaches to Writing. Research Perspectives*, Frances Pinter, London.
- Martin, J (1992), *English Text: System and Structure*, Amsterdam, John Benjamins.
- Martin, J (1992), *Macro-Proposals: Meaning by Degree*, In W.C. Mann & S.A. Thompson (eds.), *Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fund Raising Text*. Amsterdam, John Benjamins: 359-396.



- Martin, J (1999). 'Mentoring semogenesis: "genre- based" literacy pedagogy'. In F. Christie (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London and New York: Continuum: 123-155.
- Martin, J., & Rose, D. (2007), 2nd Revised Edition, *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London, Continuum.
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J (2012), *Genre-based literacy programs: contextualizing the SLATE project*. Vol. 7. London, Equinox publishing: 5-27.
- Nogueira, M (2014), *Da Biblioteca Escolar à sala de aula - Repensando a praxis à luz de uma Pedagogia Baseada em Género*, Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PL2/PLE).
- Oliveira, C & Coelho, L (2014), 1ª edição, 2006, *Aprender Português 2 (B1)*, Texto.
- Ravelli, L (2000), *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives*, London, Cassel.
- Rose, D (2006), *Towards a Reading based theory of teaching*, University of Sydney, 33rd International Systemic Functional Congress: 36-77.
- Rose, D (2008), Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. In Myhill, D., D. Beard, M. Nystrand & J. Riley *Handbook of Writing Development*. London, Sage: 151 - 166
- Rose, D (2010), Meaning Beyond the Margins: Learning to interact with books. In: Dreyfus, S., Hood, S. e Stenglin, M. (eds.) *Semiotic Margins: Meaning in Multimodalities*. London and New York, Continuum: 177-210.
- Rose, D (2011a), Preparing for reading and writing. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 1. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D (2011b), Detailed lesson plans. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 2. Sydney: Reading to Learn.

- Rose, D (2011c), Selecting and analysing texts across the curriculum. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 3. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D (2011d), Assessing students reading and writing. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 4. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D (2011e), Detailed reading and rewriting. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 5. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D (2011f), Reading and writing in the early years. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 6. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D (2011g), Language patterns in sentences. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 7. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D (2011h), Language patterns in texts. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 8. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D (2011i), Scaffolding maths. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 9. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D (2011j), Academic reading and writing. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 10. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D & Martin, J (2012), *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*, Sheffield, United Kingdom, Equinox Publishing.
- Tavares, A (2008), *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, Manuais de Iniciação*, Lisboa, Lidel – edições técnicas, lda.
- Tavares, A (2014), 1ª edição, 2005, *Português XXI 3 (B1)*, Lidel.

Schleppegrell, M (2004), *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective* (IX - 20). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

### **Documentos WEB Consultados**

TeL4ELE (2011-2013), With the support of the Lifelong Learning Programme of the Europe Union, Comenius Multilateral Project, Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme.

Acedido no dia 15 de Fevereiro de 2016 às 16h 32m.

<http://sites.ipleiria.pt/tel4ele/pagina-exemplo/>

# **ANEXOS**

## Anexo I: Categorias descritivas I (QECRL:77)

O USO DA LÍNGUA E O UTILIZADOR/APRENDENTE

**Quadro 5.** Contexto externo de utilização: categorias descritivas

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Lugar	Casa: casa, quartos, jardim própria de família de amigos de estranhos Espaço privado em albergue, hotel Campo, praia	Lugares públicos: rua, praça, parque Transportes públicos Lojas, (super)mercados Hospitais, consultórios, clínicas Estádios, campos, pavilhões desportivos Teatro, cinema, tempos livres Restaurante, café, bar, hotel Locais de culto	Escritórios Fábricas Oficinas Portos, Caminhos-de-Ferro Quintas Aeroportos Armazéns, lojas Serviços públicos Hotéis Organismos oficiais	Escolas, auditórios, salas de aula, recreio Campos desportivos, corredores Faculdades, Universidades Salas de conferência Salas de seminário Associação de estudantes Residências universitárias Laboratórios Cantinas
Instituições	Família Redes sociais	Autoridades Organismos políticos Justiça Saúde pública Associações cívicas Associações de beneficência Partidos políticos Grupos religiosos	Empresas Multinacionais Empresas estatais Sindicatos	Escola Faculdade Universidade Academia Institutos de formação Instituições de educação de adultos
Pessoas	Avós, pais, filhos, irmãos, tios, primos, familiares por afinidade, esposos, íntimos, amigos, conhecidos	Cidadãos Representantes oficiais Vendedores Polícia, forças armadas, forças de segurança Motoristas, revisores Passageiros Jogadores, fãs, espectadores Actores, público Empregados de mesa e de bar Recepcionistas Padres, congregação	Empregadores, empregados Gerentes, encarregados Colegas Subordinados Companheiros de trabalho Clientes Utentes Recepcionistas, secretárias Empregados de limpeza	Professores/Pessoal docente/Auxiliares da acção educativa Pais e encarregados de educação Colegas de turma Professores, assistentes, leitores Estudantes, bolsheiros Bibliotecários, pessoal dos laboratórios Pessoal dos refeitórios, da limpeza Porteiros, secretárias
Objectos	Decoração e mobiliário Vestuário Equip. domésticos Brinquedos, ferramentas Higiene pessoal Objectos de arte, livros, animais domésticos, selvagens, estimação Árvores, plantas, relvado, tanques Bens domésticos Bagagens Equipamento desportivo/de lazer	Dinheiro, porta-moedas, carteira Documentos oficiais Mercadorias Armas Mochilas Pastas, malas Bolas Programas Refeições, bebidas, petiscos Passaportes, autorizações, licenças	Equipamento de escritório (burótica) Equipamento industrial Ferramentas industriais e artesanais	Material para escrever Uniformes escolares Equipamento desportivo e vestuário Alimentação Equipamento audiovisual Quadro e giz Computadores Pastas e mochilas

## Anexo II: Categorias descritivas II (QECRL: 78)

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

**Quadro 5.** Contexto externo de utilização: categorias descritivas (continuação)

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Acontecimentos	Acontecimentos familiares Encontros Incidentes, acidentes Fenómenos naturais Festas, visitas Passeios a pé, de bicicleta e de mota Férias, excursões Eventos desportivos	Incidentes Acidentes, doenças Reuniões públicas Processos legais, audiências, julgamentos Manifestações, protestos, multas, detenções Jogos, concursos, espetáculos Casamentos, funerais	Reuniões Entrevistas Recepções Conferências/congressos Feiras Consultas, auditoria Vendas sazonais Acidentes de trabalho Conflitos sociais/ laborais	Retorno às aulas/ entrada Fim das aulas Visitas e intercâmbios Reuniões de pais e encarregados de educação Campeonatos escolares, jogos Problemas disciplinares
Operações	Rotinas quotidianas: vestir-se, despir-se, cozinhar, comer, lavar-se Bricolagem, jardinagem Ler, ver TV e ouvir rádio Entretenimento Passatempos Jogos e desportos	Compras e obtenção de serviços públicos Utilização de serviços médicos Viagens rodoviárias, ferroviárias, aéreas e marítimas Divertimentos públicos e ocupação de tempos livres Serviços religiosos	Administração de negócios Gestão industrial Operações de produção Procedimentos administrativos Transporte rodoviário Operações de venda Venda, comercialização Aplicações informáticas Manutenção de escritórios (domótica)	Reuniões gerais Aulas Jogos Recreio Clubes e associações Conferências, dissertações, ensaios Trabalho de laboratório Trabalho de biblioteca Seminários e trabalhos orientados Trabalhos de casa Debates e discussões
Textos	Teletexto Garantias Receitas Instruções Romances, revistas, jornais Publicidade pelo correio Desdobráveis e brochuras Correio pessoal Textos orais em registos áudio e vídeo	Editais, anúncios e avisos ao público Etiquetas e embalagens Folhetos, <i>grafiti</i> Bilhetes, horários Anúncios, regulamentos Programas Contratos Ementas Textos sacros, sermões, hinos	Carta de negócios Memorandos, relatórios Instruções de segurança Manuais de instruções Regulamentos Material publicitário Etiquetas e embalagem Descrição de tarefas Sinalização exterior Cartões de visita	Documentos autênticos (como acima) Livros de leitura Obras de referência Textos no quadro Notas Textos em computador, videotexto Cadernos de exercícios Artigos de jornais Resumos Dicionários

### 4.1.2. Situações

Em cada domínio, as situações externas que acontecem podem ser descritas em termos de:

- os *locais* e os *tempos* nos quais elas ocorrem;
- as *instituições* ou *organizações* cuja estrutura e procedimentos controlam muito do que pode normalmente ocorrer;
- as *pessoas* envolvidas, especialmente nos seus papéis sociais relevantes para o utilizador/aprendente;

*Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:*

*– em que tipo de actividades de produção oral (falar) necessitará ele de participar/ele será exigido que participe/para que tipo de actividades deverá estar preparado.*

**4.4.1.2.** Nas actividades de **produção escrita (escrever)**, o utilizador como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores.

Entre as actividades da escrita, encontramos:

- preencher formulários e questionários;
- escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- produzir cartazes para afixação;
- escrever relatórios, memorandos, etc.;
- tirar notas para uso futuro;
- anotar mensagens ditadas, etc.;
- escrita imaginativa e criativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

As escalas fornecem exemplos para:

- a produção escrita geral;
- a escrita criativa;
- relatórios e ensaios/composições.

## Anexo IV: Produção Escrita - Produção Escrita Geral (QECRL: 96)

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

	<b>PRODUÇÃO ESCRITA GERAL</b>
<b>C2</b>	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
<b>C1</b>	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
<b>B2</b>	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
<b>B1</b>	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
<b>A2</b>	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
<b>A1</b>	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Nota: Os descritores desta escala e das duas subescalas seguintes (Escrita criativa; Relatórios e Ensaios/Composições) não foram calibrados empiricamente em relação ao modelo que serve de medida. Por conseguinte, os descritores destas três escalas foram criados pela recombinação de elementos de descritores de outras escalas.



## Anexo V: Produção Escrita – Escrita Criativa (QECRL: 97)

O USO DA LÍNGUA E O UTILIZADOR/APRENDENTE

	<b>ESCRITA CRIATIVA</b>
<b>C2</b>	É capaz de escrever, com clareza e fluência, histórias cativantes e descrições de experiências num estilo adequado ao género adoptado.
<b>C1</b>	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, bem estruturadas, desenvolvidas com clareza, e textos criativos num estilo seguro, pessoal, natural e adequado ao leitor visado.
<b>B2</b>	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado.
	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, com clareza, sobre uma variedade de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse. É capaz de escrever uma recensão de um filme, de um livro ou de uma peça.
<b>B1</b>	É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse. É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história.
	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.
<b>A2</b>	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.
	É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias – onde vivem e o que fazem.
<b>A1</b>	É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias – onde vivem e o que fazem.

## Anexo VI: Produção Escrita – Relatórios e Ensaios/Composições (QECRL: 98)

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

	<b>RELATÓRIOS E ENSAIOS/COMPOSIÇÕES</b>
<b>C2</b>	É capaz de escrever, com clareza e fluência, relatórios complexos, artigos ou composições que apresentem um problema, ou apreciar criticamente propostas ou trabalhos literários. É capaz de fornecer uma estrutura lógica e eficaz que ajude o leitor a encontrar as questões fundamentais.
<b>C1</b>	É capaz de escrever exposições claras e estruturadas, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões pertinentes e salientes. É capaz de desenvolver e defender pontos de vista, de forma relativamente extensa, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes.
<b>B2</b>	É capaz de escrever um ensaio ou um relatório que desenvolva sistematicamente uma argumentação, sublinhando questões significativas e destacando pormenores relevantes. É capaz de avaliar ideias diferentes ou soluções para um problema. É capaz de escrever ensaios ou relatórios que desenvolvam uma argumentação, dando razões a favor ou contra um ponto de vista específico e explicando as vantagens e desvantagens de várias opiniões. É capaz de sintetizar informações e argumentos retirados de várias fontes.
<b>B1</b>	É capaz de escrever ensaios curtos e simples acerca de tópicos do seu interesse. É capaz, com alguma confiança, de resumir, relatar e de dar a sua opinião sobre informações factuais acumuladas acerca de rotinas familiares e de assuntos não rotineiros dentro da sua área de interesse. É capaz de escrever, de forma muito breve, relatos em formato-padrão convencional que transmitam informações factuais rotineiras e fornecer razões para determinadas acções.
<b>A2</b>	Não há descritores disponíveis.
<b>A1</b>	Não há descritores disponíveis.

*Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:  
– que tipo de actividades de escrita (e para quê) necessitará ele de dominar/lhe será exigido que domine/para o domínio das quais deverá estar preparado.*

**4.4.1.3.** As estratégias de produção envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio de competências diferentes – explorando forças e minimizando fraquezas – de modo a fazer coincidir o potencial disponível com a natureza da tarefa. Os recursos internos serão activados, implicando possivelmente uma preparação

## Anexo VII: Compreensão Escrita, Leitura (QECRL: 106)

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

*Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:*

- que mensagens (input) necessitará ele de ouvir/deverá estar preparado para ouvir/le será exigido que ouça;*
- com que fins ouvirá essas mensagens (input);*
- em que modo de ouvir se envolverá.*

**4.4.2.2.** Em actividades de **compreensão escrita (leitura)**, o utilizador como leitor recebe e processa como informação (*input*) textos escritos produzidos por um ou mais escritores. Entre as actividades de leitura incluem-se:

- ler para orientação geral;
- ler para obter informações, p. ex.: utilização de obras de referência;
- ler e seguir instruções;
- ler por prazer.

O utilizador da língua poderá ler:

- para compreender o essencial;
- para obter informações específicas;
- para compreender pormenores;
- para compreender as questões implícitas, etc.

As escalas fornecem exemplos para:

- a compreensão escrita geral;
- a leitura de correspondência;
- a leitura para orientação;
- a leitura para obter informações e argumentos;
- a leitura de instruções.

Anexo VIII: Compreensão Escrita – Leitura Geral e Leitura de Correspondência (QECRL: 107)

O USO DA LÍNGUA E O UTILIZADOR/APRENDENTE

<b>COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL</b>	
<b>C2</b>	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos.
<b>C1</b>	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as secções difíceis.
<b>B2</b>	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
<b>B1</b>	<i>É capaz de ler textos objectivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.</i>
<b>A2</b>	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho.
	É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
<b>A1</b>	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

<b>LEITURA DE CORRESPONDÊNCIA</b>	
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	É capaz de entender qualquer correspondência, utilizando pontualmente o dicionário.
<b>B2</b>	É capaz de ler correspondência relacionada com a sua área de interesse e rapidamente compreender o essencial.
<b>B1</b>	É capaz de entender suficientemente bem a descrição de acontecimentos, sentimentos e desejos em cartas pessoais para se corresponder regularmente com alguém.
<b>A2</b>	É capaz de entender tipos elementares de cartas e de faxes rotineiros (pedidos de informação, encomendas, confirmações, etc.) acerca de assuntos que lhe são familiares.
	É capaz de entender cartas pessoais, simples e breves.
<b>A1</b>	É capaz de entender mensagens simples e breves em postais.

## Anexo IX: Compreensão Escrita – Leitura para Orientação (QECRL: 108)

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

	<b>LEITURA PARA ORIENTAÇÃO</b>
<b>C2</b>	Como B2.
<b>C1</b>	Como B2.
<b>B2</b>	<p>É capaz de percorrer rapidamente um texto longo e complexo, localizando pormenores relevantes.</p> <p>É capaz de identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novas questões, artigos e relatórios acerca de um vasto leque de assuntos profissionais, decidindo se vale a pena um estudo mais aprofundado.</p>
<b>B1</b>	<p>É capaz de percorrer textos longos de forma a localizar a informação desejada e de reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos de modo a cumprir uma dada tarefa.</p> <p>É capaz de procurar e de entender informações relevantes em materiais do dia-a-dia, tais como cartas, brochuras e documentos oficiais breves.</p>
<b>A2</b>	<p>É capaz de procurar informações específicas e previsíveis em materiais simples do dia-a-dia, tais como publicidade, prospectos, ementas, inventários e horários.</p> <p>É capaz de localizar informações específicas em listas e isolar a informação pretendida (p. ex.: utilizar as Páginas Amarelas para encontrar um serviço ou um comerciante).</p> <p>É capaz de entender sinais e avisos: em lugares públicos, tais como ruas, restaurantes, estações de caminho-de-ferro; em locais de trabalho, tais como orientações, instruções, avisos de segurança.</p>
<b>A1</b>	É capaz de reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano.

Anexo X: Compreensão Escrita – Leitura para Obter Informações e Argumentos e Leitura de Instruções (QECRL: 109)

O USO DA LÍNGUA E O UTILIZADOR/APRENDENTE

<b>LEITURA PARA OBTER INFORMAÇÕES E ARGUMENTOS</b>	
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	É capaz de entender em pormenor um vasto leque de textos longos e complexos, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou académica, identificando pequenos pormenores que incluem atitudes e opiniões implícitas ou abertamente expressas.
<b>B2</b>	É capaz de obter informações, ideias e opiniões de fontes altamente especializadas no âmbito da sua área. É capaz de entender artigos especializados fora do âmbito da sua área, desde que possa utilizar eventualmente um dicionário para confirmar a sua interpretação da terminologia. É capaz de entender artigos e relatórios relacionados com problemas actuais nos quais o escritor adopta uma posição ou um ponto de vista próprios.
<b>B1</b>	É capaz de identificar as conclusões principais de textos argumentativos claramente articulados. É capaz de reconhecer uma linha de argumentação no tratamento das questões apresentadas, embora não necessariamente em pormenor. É capaz de reconhecer questões significativas em artigos de jornal simples sobre assuntos que lhe são familiares.
<b>A2</b>	É capaz de identificar informações específicas em material escrito muito simples que encontra, como cartas, brochuras e artigos breves de jornal que narrem acontecimentos.
<b>A1</b>	É capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual.

<b>LEITURA DE INSTRUÇÕES</b>	
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	É capaz de entender em pormenor instruções longas e complexas acerca de uma nova máquina ou de um novo procedimento, quer essas instruções se relacionem com a sua área de especialização quer não, desde que possa voltar a ler as secções mais difíceis.
<b>B2</b>	É capaz de entender instruções longas e complexas no âmbito da sua área, incluindo pormenores sobre condições e avisos, desde que possa voltar a ler as secções mais difíceis.
<b>B1</b>	É capaz de entender instruções escritas de forma clara e directa sobre uma parte de um equipamento.
<b>A2</b>	É capaz de entender regulamentos, por exemplo, de segurança, quando expressos em linguagem simples. É capaz de entender instruções simples sobre equipamentos encontrados no quotidiano – tais como o telefone público.
<b>A1</b>	É capaz de seguir orientações escritas, curtas e simples (p. ex.: ir de X para Y).

## Anexo XI: Interação Escrita (QECRL: 122)

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

<b>ENTREVISTAR E SER ENTREVISTADO</b>	
<b>C2</b>	É capaz de manter muitíssimo bem a sua parte do diálogo, estruturando o discurso e interagindo com autoridade e uma enorme fluência, seja entrevistador ou entrevistado, da mesma forma que um falante nativo.
<b>C1</b>	É capaz de participar plenamente numa entrevista, quer como entrevistador quer como entrevistado, desenvolvendo e destacando, com fluência e sem ajuda, o assunto que está a ser discutido, utilizando bem as interjeições.
<b>B2</b>	É capaz de conduzir uma entrevista com eficácia e facilidade, afastando-se espontaneamente de questões preparadas, explorando e lançando respostas interessantes.
	É capaz de tomar a iniciativa numa entrevista, alargar e desenvolver as suas ideias, sem grande ajuda nem estímulo por parte do entrevistador.
<b>B1</b>	É capaz de fornecer informações concretas, exigidas numa entrevista ou numa consulta (p. ex.: descrever sintomas ao médico), mas com uma precisão limitada. É capaz de conduzir uma entrevista preparada, verificando e confirmando informações, embora necessite, por vezes, de pedir que repitam se a resposta for demasiado rápida ou desenvolvida.
	É capaz de tomar a iniciativa numa entrevista ou numa consulta (p. ex.: introduzir um novo assunto), mas depende muito do entrevistador na interacção. É capaz de utilizar um questionário preparado para conduzir uma entrevista estruturada, incluindo algumas questões complementares espontâneas.
<b>A2</b>	É capaz de se fazer compreender numa entrevista e comunicar ideias e algumas informações sobre assuntos que lhe são familiares, desde que possa pedir ocasionalmente esclarecimentos e seja ajudado a exprimir aquilo que pretende dizer.
	É capaz de responder a questões simples e de reagir a declarações simples numa entrevista.
<b>A1</b>	É capaz de responder, numa entrevista, a questões pessoais que lhe são colocadas muito pausada e claramente numa linguagem directa e não idiomática.

### 4.4.3.2. *Interacção escrita*

A interacção baseada na utilização da língua escrita inclui actividades como:

- transmitir e trocar notas, memorandos, etc., quando a interacção é impossível e inapropriada;
- corresponder-se por carta, fax, correio electrónico, etc.;
- negociar o texto de acordos, contratos, comunicados, etc., reformulando e trocando rascunhos, alterações, correcções, etc.;
- participar em conferências em linha ou fora de linha.

## Anexo XII: Interação Escrita – Interação Escrita Geral (QECRL: 123)

**4.4.3.3.** É evidente que a interação em presença pode envolver uma mistura de diferentes meios: orais, escritos, audiovisuais, paralinguísticos (ver secção 4.4.5.2.) e paratextuais (ver 4.4.5.3.).

**4.4.3.4.** Com a crescente sofisticação do material informático, a comunicação interactiva entre o homem e a máquina tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais importante nos domínios público, profissional, educativo e mesmo no domínio privado.

Propõem-se escalás exemplificativas para ilustrar:

- a interação escrita geral;
- a correspondência;
- as notas, as mensagens e os formulários.

	<b>INTERACÇÃO ESCRITA GERAL</b>
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	É capaz de se exprimir com clareza e correcção, relacionando-se com o destinatário, com flexibilidade e eficácia.
<b>B2</b>	É capaz de relatar notícias e de exprimir eficazmente pontos de vista por escrito, relacionando-os com os dos outros.
<b>B1</b>	É capaz de dar informações e ideias sobre assuntos abstractos e concretos, verificar as informações e fazer perguntas sobre problemas ou explicá-los com razoável precisão. É capaz de escrever cartas pessoais e notas para fazer um pedido ou transmitir informações de interesse imediato, fazendo compreender os pontos que considera importantes.
<b>A2</b>	É capaz de escrever notas simples e pequenas relacionadas com questões de necessidade imediata.
<b>A1</b>	É capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.



Anexo XIII: Interação Escrita – Correspondência e Notas, Mensagens e Formulários  
(QECRL: 124)

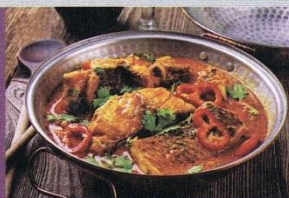
QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

<b>CORRESPONDÊNCIA</b>	
<b>C2</b>	Como B1.
<b>C1</b>	É capaz de se exprimir com clareza e correcção na correspondência pessoal, utilizando a língua com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo emotivo, subtil e humorístico.
<b>B2</b>	É capaz de escrever cartas que exprimam diferentes graus de emoção e realcem aquilo que é importante para ele num acontecimento ou numa experiência e de fazer comentários às notícias dadas pelo correspondente e aos seus pontos de vista.
<b>B1</b>	É capaz de escrever cartas pessoais, dando notícias e expressando as suas opiniões sobre temas abstractos ou culturais como música e filmes.
	É capaz de escrever cartas pessoais descrevendo com pormenor experiências, sentimentos e acontecimentos.
<b>A2</b>	É capaz de escrever cartas pessoais muito simples para agradecer e pedir desculpa.
<b>A1</b>	É capaz de escrever um postal simples e pequeno.

<b>NOTAS, MENSAGENS E FORMULÁRIOS</b>	
<b>C2</b>	Como B1.
<b>C1</b>	Como B1.
<b>B2</b>	Como B1.
<b>B1</b>	É capaz de receber mensagens sobre pedidos de informações e explicações de problemas.
	É capaz de escrever notas a transmitir informações simples e de relevância imediata para os amigos, para os empregados, para os professores e para as outras pessoas que fazem parte da sua vida quotidiana, comunicando, de modo compreensível, as questões que considera importantes.
<b>A2</b>	É capaz de anotar uma mensagem simples e pequena, desde que possa pedir para repetirem e para reformularem o que disseram.
	É capaz de escrever notas e mensagens simples e pequenas que digam respeito a áreas de necessidade imediata.
<b>A1</b>	É capaz de escrever números e datas, nome, nacionalidade, morada, idade, data de nascimento ou de chegada ao país, etc., como nas fichas de registo dos hotéis.

**Bacalhau: um prato diferente para todos os dias**

O bacalhau seco e salgado, com que se preparam mais de 300 pratos diferentes, tornou-se imprescindível na casa de muitos portugueses. Pastéis de bacalhau, bacalhau com grão, bacalhau com natas, bacalhau à Brás, bacalhau à Gomes de Sá, e tantos outros, são pratos que fazem parte da lista de muitos restaurantes. Pode não ser um amor à primeira vista (ou prova), mas quando se começa a gostar de bacalhau, não se passa sem ele, sendo um dos pratos tradicionais da ceia de Natal.



→  
Pão Frito  
→  
Bacalhau

**Café para todos os gostos**

Os estrangeiros bem precisam de consultar um dicionário, ou melhor, ter um intérprete ao lado, para conseguirem descodificar as várias formas possíveis de pedir um café. O site oficial do Turismo de Portugal dá uma ajudinha, ao enunciar as dez maneiras mais referidas: a já famosa bica (expressão típica de Lisboa) ou o cimbalino (termo usado no Porto), a bica escaldada, o café curto ou italiana, o carioca (café com mais água servido numa chávena pequena), o café abatanado (com mais água, servido numa chávena maior), o garoto (leite em chávena pequena com um pingo de café), o galão (café com leite servido num copo de vidro alto), a meia de leite (café com leite servido numa chávena grande), o nescafé (saqueta de café solúvel e água a ferver à parte, para o cliente misturar). Uff, só de ler ficamos confusos... Não admira que os turistas se sintam meio perdidos quando olham para a ementa.



→


*in Notícias Magazine*

**O Império do pastel de nata**

São raras as pastelarias que não exibem nas suas vitrinas o famoso e delicioso pastel de nata. Tão famoso que já passou a nossa fronteira e se vende em países tão diferentes como os Estados Unidos, Inglaterra, Filipinas, França, Coreia, etc., levado por imigrantes portugueses que fizeram sucesso com a venda dos nossos pastéis.



Muitos dos que visitam Lisboa reservam uma tarde para ir a Belém e, no meio de uma visita aos monumentos da zona, dão um salto à pastelaria que, desde 1837, vende os pastéis de Belém, cuja receita se mantém em segredo até hoje. Que não se diga que são pastéis de nata, "porque a diferença é de cem por cento", garante o mestre Ramiro, há 30 anos a trabalhar na Fábrica de Pastéis de Belém.





## Vai uma bica e um pastel de nata?

**Uma sopa quentinha no inverno e umas sardinhas assadas no verão**

Uma sopa quentinha cai sempre bem no inverno e as variedades de sopa não têm fim. É só preciso alguma imaginação. Contudo, quem quiser comer a sopa mais típica, tem de provar o caldo-verde com uma rodela de chouriço.

A demonstrar que os portugueses não passam sem a sua sopa está o êxito que as casas de sopas têm tido; casas, cujo prato principal é a sopa em boa quantidade e a fumar.

Já no verão, o cheiro a sardinhas assadas invade as ruas e há que aproveitar bem, pois, acabando-se o verão, acabam-se as sardinhas.

**2. Ficou a conhecer alguns produtos da área alimentar que se tornaram símbolos de Portugal. Muitos outros se poderiam referir: o vinho do Porto, o queijo da Serra e de Serpa, o touro, o cavalo Lusitano, o galo de Barcelos, o Mosteiro dos Jerónimos, a Ponte 25 de Abril, o Castelo de São Jorge, o Mosteiro da Batalha, o Santuário de Fátima, etc. Pense no seu país e refira os símbolos que mais frequentemente lhe são associados, mesmo que, por vezes, sejam só para turistas.**

**4. Existem palavras derivadas por prefixação e outras por sufixação.**

**1. Junte um dos prefixos a cada palavra base e forme uma nova palavra. Quando o prefixo serve para transformar a palavra base em verbo, terá de alterar também a sua terminação.**

Prefixos	Palavra base	Nova palavra
in-	participar	_____
im-	legal	_____
i-	posição	_____
pre-	montar	_____
ex-	honesto	_____
des-	doente	_____
com-	ler	_____
en-	possível	_____
a-	velho	_____
re-	visão	_____
	contente	_____
	feliz	_____

Gramática: prefixação