



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**O ensino de estruturas gramaticais aos alunos chineses de PLE
em Macau**

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Português
Língua Estrangeira/Língua Segunda**

Teng Teng Chan

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

SETEMBRO 2023



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**O ensino de estruturas gramaticais aos alunos chineses de PLE
em Macau**

Local de Estágio: Escola Secundária Pui Ching
de Macau, Macau, China

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Português
Língua Estrangeira/Língua Segunda**

Teng Teng Chan

Sob a Orientação da Prof.^aDoutora **Ana Paula Pinto**

Índice

Agradecimento	5
Resumo	6
Abstract	6
Índice de figuras	7
Introdução	8
Capítulo I – Enquadramento teórico	10
1.1. Pergunta científica e objetivo do estudo	10
1.2. Definição de gramática	10
1.3. Conceitos no ensino de gramática.	14
1.3.1. Forma, Significado, Uso	14
1.3.1.1. Quadro Tridimensional da Gramática de Larsen-Freeman.....	17
1.3.2. Competência gramatical e Desempenho gramatical	20
1.3.3. Conhecimento Explícito e Conhecimento Implícito	23
1.3.4. Tarefa Holística e Tarefa Analítica	24
1.4. Enquadramento histórico dos métodos do ensino de gramática	26
1.4.1. Método da Tradução e da Gramática	28
1.4.2. Método Áudio-lingual.....	29
1.4.3. Método do Código Cognitivo	30
1.4.4. Método da Compreensão	31
1.4.5. Método Comunicativo	32
1.5. A Necessidade do Ensino de Gramática	33
1.5.1. Estratégias nas abordagens do ensino da gramática	35
1.5.1.1. Abordagem dedutiva	36
1.5.1.2. Abordagem indutiva.....	36
1.5.1.3. Conclusão	38
Capítulo II – Enquadramento institucional	39
2. Âmbito do Estágio– integração na Escola Cooperante	39
2.1. A Escola Cooperante – Escola Secundária Pui Ching de Macau.	39
2.1.1. Contexto da disciplina de Português na Escola Cooperante	39
2.1.1.1. Ambiente do trabalho de professores.....	40
2.2. Caracterização da turma	40
2.3. Observação de aulas	42
Capítulo III – Estágio	44
3.1 Porquê <i>ser</i> e <i>estar</i> ?	44
3.2. Estratégias didáticas no ensino dos verbos <i>ser</i> e <i>estar</i>	45
3.3. Apresentação das sequências didáticas e unidades letivas	60
3.3.1. 1ª aula – 11/06/2020.....	60

3.3.2. 2ª aula – 11/06/2020.....	61
3.3.3. 3ª aula – 18/06/2020.....	63
3.3.4. 4ª aula – 18/06/2020.....	65
Conclusão.....	67
Bibliografia:	70

Agradecimento

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão e apreço por todos aqueles que me ajudaram a tornar este projeto uma realidade. Dedico este agradecimento especial a cada um de vós com amor e reconhecimento incondicional.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora Dra. Ana Paula Pinto pela sua paciência, dedicação e apoio constante ao longo deste projeto. As suas orientações valiosas e sabedoria inestimável foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer à escola cooperante, Escola Secundária Pui Ching de Macau, e à sua equipa docente por me permitirem realizar a minha prática pedagógica sob a sua orientação. Foi uma experiência enriquecedora trabalhar com professores experientes e colaborativos.

Também gostaria de reconhecer o papel fundamental que os meus pais e amigos desempenharam na minha jornada pessoal e académica. As suas palavras gentis, apoio dedicado e amizade sincera foram um verdadeiro incentivo para mim.

Por fim, um agradecimento especial aos alunos que participaram na minha prática pedagógica. A sua curiosidade e entusiasmo foram inspiradores para mim e ajudaram-me a crescer como professora.

Estou profundamente grata por tudo o que fizeram por mim. Sem a ajuda e o apoio de cada um de vocês, eu não teria chegado onde estou hoje. Obrigada do fundo do meu coração.

Resumo

O ensino da gramática é uma das bases fundamentais para a aprendizagem de qualquer língua estrangeira. No caso dos alunos chineses em Macau, a aquisição das estruturas gramaticais pode ser ainda mais desafiadora, uma vez que as línguas chinesa e portuguesa apresentam diferenças significativas nas suas estruturas gramaticais. Assim, é essencial que o ensino de gramática seja realizado de forma progressiva e integrada, com o intuito de desenvolver a competência gramatical dos alunos de maneira efetiva. Este relatório tem como objetivo principal apresentar uma abordagem mais produtiva e humanizada para o ensino de algumas estruturas gramaticais a alunos chineses em Macau. Através da implementação do Quadro Tridimensional da Gramática de Larsen-Freeman, a professora estagiária procurou desenvolver progressivamente a competência gramatical dos alunos, permitindo que a leção das estruturas gramaticais ocorresse de forma natural e encadeada. O relatório apresenta os resultados da prática pedagógica em relação à estratégia adotada nas aulas observadas, que foi bem recebida pelos alunos, demonstrando interesse e curiosidade em aprender mais sobre a gramática da língua portuguesa e em aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas. Com isto, espera-se contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem mais significativa e integrada para o ensino de gramática para alunos chineses em Macau.

Abstract

The teaching of grammar is one of the fundamental bases for learning any foreign language. In the case of Chinese students in Macau, acquiring grammatical structures can be even more challenging due to significant differences between Chinese and Portuguese grammar. Therefore, it's essential to carry out grammar teaching progressively and integrally to effectively develop students' grammatical competence. This report aims to present a more productive and humanized approach to teaching some grammatical structures to Chinese students in Macau. By implementing Larsen-Freeman's Three-Dimensional Grammar Framework, the trainee teacher aimed to progressively develop students' grammatical competence, allowing grammar teaching to occur in a natural and sequenced manner.

The report presents the results of the pedagogical practice in relation to the strategy adopted in observed classes, which was well-received by students. They demonstrated interest and curiosity in learning more about the grammar of the Portuguese language and applying the acquired knowledge in practical situations. Therefore, this report hopes to contribute to the development of a more significant and integrated approach to grammar teaching for Chinese students in Macau.

Índice de figuras

Figura 1. Quadro da Gramática Tridimensional de Larsen-Freeman

Figura 2 - Dois tipos de sensibilização na aquisição de L2

Figura 3 – Texto usado para a 1ª aula, o verbo *ser*

Figura 4 – Exercícios da compreensão da leitura para a 1ª aula, o verbo *ser*

Figura 5 – Exercícios da parte gramatical para a 1ª aula, o verbo *ser*

Figura 6 – Trabalho de casa para a 1ª aula, o verbo *ser*

Figura 7 – Texto usado para a 2ª aula, o verbo *estar*

Figura 8 – Exercícios da parte gramatical para a 2ª aula, o verbo *estar*

Figura 9 – os casos em que se aplica o verbo “ser”

Figura 10 – os casos em que se aplica o verbo “estar”

Figura 11 – “áreas cinzentas” de *ser* e *estar* (I)

Figura 12 – “áreas cinzentas” de *ser* e *estar* (II)

Figura 13 – exercício do verbo *ser* e *estar*

Figura 14 – o procedimento do concurso

Figura 15 – Ronda das “perguntas obrigatórias”

Figura 16 - Ronda das “perguntas rápidas”

Introdução

O ensino da gramática é uma questão importante e amplamente debatida no campo do ensino de línguas. Isso ocorre porque a gramática é um dos principais componentes do conhecimento linguístico que os alunos precisam adquirir para comunicarem proficientemente numa língua estrangeira. No entanto, existem diversas formas de abordar o ensino da gramática, mas nem todas as abordagens são igualmente eficazes ou apropriadas para todos os alunos. Sendo assim, a procura de uma abordagem adequada e significativa para os alunos-alvo é de elevada relevância no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Porém, o ensino da gramática não apenas apresenta dificuldades que os professores de línguas precisam superar, mas a atitude dos alunos em relação ao conhecimento gramatical também desempenha um papel significativo. Como aluna de PLE em Macau, a abordagem que recebi foi relativamente tradicional, baseada principalmente na memorização de regras e realização de exercícios repetitivos, o que me deixava frequentemente desmotivada na aprendizagem, uma vez que não me ajudava a compreender a gramática de forma natural e contextualizada.

No entanto, a experiência como aprendente permitiu-me compreender a importância de uma abordagem mais significativa, que visasse o desenvolvimento da competência gramatical como meio necessário para um melhor desempenho nos conteúdos gramaticais. É fundamental que os professores de PLE adotem uma abordagem mais dinâmica e interativa, que leve em consideração as necessidades e habilidades individuais dos alunos e os ajude a compreender a gramática de forma progressiva e natural. Além disso, é importante que os professores incentivem os alunos a adquirir uma atitude positiva em relação à gramática, mostrando -lhes a relevância e a importância deste conhecimento linguístico para a comunicação eficaz em uma língua estrangeira.

O presente relatório é composto por duas partes: a primeira parte é dedicada à investigação e análise da questão científica e teórica, a que corresponde o capítulo I. A segunda parte, correspondendo aos capítulos II e III, caracteriza a escola e turma do estágio, as estratégias didáticas realizadas durante a prática pedagógica e os resultados e conclusões que a professora estagiária obteve através da abordagem adotada nas aulas observadas PLE em Macau.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1.1. Pergunta científica e objetivo do estudo

A pergunta de investigação a que este Relatório procura responder é: Qual é o método de ensino mais adequado e eficaz para ensinar estruturas gramaticais aos alunos chineses de PLE em Macau?

Assim, o objetivo do relatório é demonstrar como, nas aulas de PLE que lecionei, procurei determinar a abordagem mais profícua para fomentar uma melhor aquisição de algumas estruturas gramaticais, nomeadamente, o uso de *ser e estar*, e para promover um ambiente humanizado do ensino-aprendizagem, tendo em conta o perfil atual dos alunos chineses e o contexto educativo de PLE em Macau.

Para cumprir este objetivo, procurei 1) perceber a relevância de diferentes opções no ensino da gramática na aquisição de uma língua estrangeira (LE doravante); 2) assim como expor algumas investigações necessárias acerca da natureza conceitual e metodológica do ensino da gramática; e, 3) por fim, pretendi explicar o tipo de ensino de gramática que funciona melhor nas aulas de PLE em Macau, com base na experiência retirada da prática pedagógica numa escola secundária chinesa de Macau.

1.2. Definição de gramática

Ao atentar na posição que o termo assume na linguagem, a gramática constitui um dos componentes essenciais de todas as línguas. Desde a sua definição, torna-se muito polémica na aprendizagem e ensino de línguas. Existem várias possibilidades de definir a gramática, e muitas optam por conceitualizações com base numa visão específica da língua.

Para Chalker & Weiner (1994), a gramática consiste na totalidade do sistema de uma língua, incluindo a sintaxe, morfologia, semântica e fonologia. A partir deste ponto de vista, percebe-se que a gramática não é, portanto, uma área de estudo solitária. A área destina-se ao funcionamento da língua, uma vez que determina as regras de uma

língua, em particular no que diz respeito aos sons, palavras, frases, bem como à sua combinação e interpretação.

Em continuação, a posição de Ur (1988) aproxima-se da definição apresentada por Chalker & Weiner (1994), ao defender que a gramática visa o estudo das estruturas possíveis de uma língua. Certamente, a gramática esboça uma descrição de regras estruturais, que podem ser estudadas. Mesmo que a definição de gramática compreenda apenas aspetos estruturais, ou abranja a semântica e a pragmática, está fortemente dependente da visão atual da língua e da aprendizagem. Isto será exemplificado mais adiante neste capítulo, analisando alguns dos vários métodos utilizados no ensino da gramática ao longo dos séculos.

Segundo Chalker & Weiner (1994) & Ur (1988), entende-se que o termo gramática se conceitualiza como um conjunto de regras estruturais de uma língua, que pode ser consultado para lidar com as particularidades da linguagem. Porém, é importante perceber que o foco principal do ensino da gramática tem sofrido várias mudanças ao longo dos anos. Feng (2013) afirma que existem duas opiniões fundamentais na questão do ensino da gramática, nomeadamente, o ensino funcional da gramática (que se concentra na forma como a língua se organiza de modo a garantir a comunicação de significados para fins particulares), e o ensino tradicional da gramática (que se preocupa com a forma como se organizam as palavras nas frases e considera uma língua como um conjunto de regras).

No presente Relatório, pretendo abordar a questão funcional da gramática e como os alunos podem usar a gramática como mecanismo criador de sentidos para comunicação. Não obstante, é importante valorizar que a gramática representa uma parte fundamental das línguas, o que justifica que o seu domínio seja um dos objetivos do ensino linguístico. De certo modo, é importante remediar a situação em que o ensino de gramática passou a dar pouco lugar, quase nulo, ao domínio da aprendizagem,

acreditando-se muitas vezes que ela não assume um papel significativo na expressão da linguagem. Mais adiante mostrarei que esta não é a minha posição.

Entretanto, pretendo apresentar a teoria desenvolvida por Francis (1954), *Three Meanings of Grammar*, onde se ilustra como a gramática não apenas assume um papel de grande importância no âmbito estrutural da língua, mas também no âmbito pragmático.

“The first thing we mean by "grammar" is the set of formal patterns in which the words of a language are arranged in order to convey larger meanings. (...) The second meaning of "grammar" is the branch of linguistic science which is concerned with the description, analysis, and formulization of formal language patterns. (...) The third sense in which people use the word "grammar" is "linguistic etiquette." (Francis 1954, p. 299)

Conforme o título da obra, compreende-se, efetivamente, que existem três âmbitos principais implícitos no termo. A primeira notação denota que a Gramática pode ser vista como o conjunto de padrões formais em que as palavras de uma língua podem ser utilizadas para transmitir sentidos específicos. A segunda, de certa forma, apoia a ideia de Ur (1998), por defender o tema da Gramática como uma área de estudo científico. Trata-se de um campo de estudo que se preocupa com a compreensão destes padrões formais e com o modo como eles se combinam para criar sentidos específicos. A partir da terceira e última perspectiva, a Gramática interpreta-se como a pragmática linguística, ou seja, o uso da língua. Neste caso, Francis retrata-a com uma noção depreciativa: “The word in this sense is often coupled with a derogatory adjective: we say that the expression "he ain't here" is "bad grammar." (p.299), usada para criticar o nível de correção linguística da pessoa que fala.

Correspondendo de alguma forma ao primeiro âmbito exposto por Francis, o do conjunto dos padrões que estruturam uma língua, também Kolln (1981, p. 140) refere

a Gramática como o sistema interiorizado de regras que os falantes de uma língua partilham: esta visão faz pressupor que a Gramática reside na nossa mente, isto é, corresponde a um conjunto de procedimentos mentais. À medida em que o falante for capaz de se aproximar das regras estabelecidas, chega-se a um ponto onde o próprio sistema traduz valores socioculturais, que influenciam não apenas a percepção de outros falantes, mas também a aquisição de níveis diversos de literacia. Segundo as reflexões de Francis e Kolln, o ensino da gramática subsidia e consolida a consciência que os falantes têm da finalidade da língua.

Além disso, torna-se claro que a gramática pode ser interpretada a partir de diversas definições. Enquanto Chalker & Weiner (1994) consideram gramática como um conjunto de regras que rege a linguagem, Kolln (1981) demonstra-a como um sistema interiorizado que traduz aspetos estruturais e culturais da língua. Em vista disso, Burgo (2015) considera-a como um conhecimento implícito e abstrato que o ser humano tem na sua mente relativamente à morfologia e às regras sintáticas da sua língua materna. Seja qual for a característica enfatizada nesta questão, Chalker & Weiner (1994), Ur (1998), Kolln (1981), Francis (1954) & Burgo (2015) chegaram à conclusão de que o estudo da gramática é necessário para expressar significados de um falante a outro.

No entanto, independentemente da definição de Gramática que aceitarmos, continuam a manifestar-se recorrentes divergências sobre a relevância do estudo da gramática em aulas de língua. Larsen -Freeman (2003, p. 158) também contribui com um registo semelhante para a discussão, defendendo a ideia de que a gramática constitui uma “quinta competência”, pela qual as regras gramaticais devem ser ensinadas de forma dinâmica e não como um conjunto fixo de regras, de modo que os estudantes possam utilizar as estruturas gramaticais de forma precisa, significativa e apropriada. Partindo desta ideia, Burgo (2015) propõe também uma posição parecida, afirmando a gramática como uma forma de entendimento suscetível a variações, e até que se trata

de um conjunto de normas que veicula a adequação discursiva e contextual da língua - alvo. Como resultado, compreende-se a razão pela qual as escolas começam a dar importância aos aspetos estruturais, mas igualmente ao uso da gramática.

Num estudo de Newby (2000), realçam-se aspetos importantes na aprendizagem gramatical, a saber, o desempenho linguístico, o significado dos enunciados dos falantes, a visão realista da precisão gramatical, bem como o papel do professor em encontrar uma metodologia apropriada para a aprendizagem da gramática e da língua. Introduce-se, pois, o tema da responsabilidade e do papel desempenhado por ambas as partes do processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno, e reforça-se a necessidade de verificar como é que a gramática é/pode/deve ser abordada numa aula de línguas.

Em resumo, o sucesso do ensino da gramática pode refletir-se tanto na aprendizagem da gramática formal com ênfase nas estruturas da língua, bem como na habilidade de utilizá-la na vida real. Quanto a isso, o presente Relatório trata principalmente de abordar a gramática através de uma perspetiva pedagógica.

Por conseguinte, dedicarei o capítulo seguinte a uma série de conceitos mais populares no ensino da gramática com vista à compreensão dos métodos desenvolvidos no respetivo campo científico.

1.3. Conceitos no ensino de gramática.

1.3.1. Forma, Significado, Uso

Para Chalker & Weiner (1994), a Forma designa todas as características externas da língua, nomeadamente, a estrutura da língua. Num contexto formal e tradicional de ensino de gramática, trata-se de uma realidade em que o processo de ensino se prende com as formas de língua e se refere frequentemente à aprendizagem sob instrução. Em consequência, contribui, com menos atenção, para as outras propriedades linguísticas,

tais como Significado e Uso (Larsen-Freeman, 2001). Servindo de apoio à afirmação, Rutherford & Smith (1988) apresentam o seguinte argumento:

“Not only has grammatical focus long been considered a necessary part of language instruction; it has also even to this day often been considered a sufficient condition for successful language learning”. (1988, p. 15)

A citação evidencia que o ensino formal da gramática contribui tipicamente para a análise das formas de língua, e não para as funções da língua e da comunicação real. Com efeito, a língua é, constantemente, dividida em partes e ministrada de uma forma isolada, dificultando-se muito o desenvolvimento da competência comunicativa.

A abordagem de *presentation-practice production* (em português, a produção de apresentação prática), tem sido amplamente aceite e utilizada no ensino da gramática (Nassaji & Fotos, 2011) Na referida abordagem, é normalmente apresentada aos aprendentes a regra gramatical, seguida posteriormente de várias tarefas para a colocar em prática, de modo que finalmente se reutilize em várias tarefas comunicativas com maior facilidade.

Ainda que muitos professores tenham utilizado este método com sucesso, outros começaram por questionar a sua exequibilidade, considerando que uma exposição precoce de regras gramaticais pode ser abstrata e inadequada para alguns alunos em idade mais jovem. E os alunos nem sempre são capazes de transferir os seus conhecimentos dos exercícios práticos para a produção escrita e oral. (Larsen -Freeman, 2001).

A forma e a gramática formal são frequentemente contrastadas com o uso e a gramática funcional. A gramática funcional tem um ponto de partida diferente da gramática formal, tendo o seu foco nas interações sociais e na comunicação. A origem da diferença conceitual reside no facto de se acreditar que algumas formas são mais

apropriadas do que outras na hora de expressão comunicativa. Aliás, a língua não é considerada como um conjunto de regras, uma vez que o uso da língua constitui um fator de importância (Burgo, 2015).

À luz desta proposta, o propósito de ensinar Gramática torna-se problemático, uma vez que a gramática se prende principalmente com as regras e a estrutura da língua e não com um papel puramente funcional. Assim sendo, Larsen-Freeman (2001) explica a visão funcional da gramática da seguinte forma:

“What is of interest (...) is not that the rules generate grammatical sentences, but rather that the production of rule-governed sentences is the means to coherent communication”. (Larsen-Freeman 2001, p. 36)

Quanto à citação, o ponto de vista funcional do campo gramatical acentua o papel semântico das frases e a forma como a linguagem funciona num modo pragmático e social, em vez de apenas num contexto formal. Em continuação, Larsen-Freeman (2003) afirma que a gramática se prende com regras e que as regras são vantajosas, de modo a facilitar a compreensão de "como" funciona a língua, e quando o aprendente começa a compreender o "porquê", tende a envolver-se ao longo do processo e a obter um resultado produtivo. Desta forma, as regras gramaticais não devem ser aprendidas isoladamente, mas sim de uma forma significativa e que ajude os alunos a compreender a língua e a melhor forma de a utilizar. Por essa razão, avançarei para o próximo conceito, Significado.

Larsen-Freeman (2001) argumenta que o significado acontece antes da forma, ou seja, os falantes recorrem a formas para expressar o significado. Assim, a gramática pode ser apresentada como um conjunto de significados, e não apenas regras. Esta ideia vem em conformidade com a afirmação de Newby (1998), que diz que os significados dão origem a formas de comunicação real e não o contrário. Trata-se a noção do significado

como um conceito gramatical, que está codificado na forma, ou seja, precisa de recorrer à forma para exprimir sentidos. No que se diz respeito à relação intrínseca entre forma, significado e uso, Chalker & Weiner (1994) afirmam o seguinte:

“Suggested notional categories covered three areas: semantic-grammatical (e.g. time and space), modal meaning, and functions (e.g. how to express disapproval, persuasion, or agreement). (...) In later developments in foreign language teaching, the term notional tended to be restricted to the first category (general concepts of time and space, etc.) which were explicitly contrasted with functions, such as agreement or suasion.”

Entende-se que a linguagem é complexa por natureza e constitui uma realidade intrincada, onde uma mesma forma pode assumir mais do que um significado e um dado significado pode ser realizado por mais do que uma forma. Acredita-se, então, que o método baseado no significado reflete, potencialmente, como a gramática é utilizada no contexto real. De acordo com esse ideal, atesta-se que, para uma aprendizagem significativa, é prioritário atender às necessidades cognitivas e afetivas por parte dos alunos, para que se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Em consequência, os trabalhos ou as tarefas acabariam por potenciar o papel estimulante da curiosidade e tornar visível o propósito da gramática através da interação real.

1.3.1.1. Quadro Tridimensional da Gramática de Larsen-Freeman (1997)

O Quadro Tridimensional da Gramática proposta por Larsen-Freeman em 1997 é uma estrutura teórica que enfatiza a necessidade de integrar as três dimensões da gramática - Forma, Significado e Uso - para uma compreensão mais completa da língua. Essa abordagem baseia-se na premissa de que a gramática não é uma série de regras a serem memorizadas, mas sim um sistema complexo e dinâmico que envolve a interação de diferentes elementos linguísticos.

A dimensão da Forma refere-se aos aspetos formais da gramática, como a morfologia, a sintaxe e a fonologia. A dimensão do Significado, por sua vez, aborda os aspectos lexicais e semânticos da linguagem, incluindo o significado das palavras e as relações entre elas. Por fim, a dimensão do Uso lida com as funções comunicativas da linguagem, como fazer pedidos, expressar opiniões e emoções.

Estudos têm demonstrado que o ensino integrado e significativo da gramática, como proposto pelo citado quadro, pode melhorar os resultados da aprendizagem de línguas (Ellis, 2006; Larsen-Freeman, 2017). Ao focar a interação entre forma, significado e uso, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda da gramática da língua-alvo e da sua utilização em contextos comunicativos.

Ademais, a abordagem do Quadro Tridimensional da Gramática está em consonância com os princípios da abordagem comunicativa de línguas, que enfatiza a importância de utilizar a linguagem para a comunicação e a interação significativa (Savignon, 1983). Ao integrar o ensino da gramática com atividades comunicativas, os alunos desenvolvem a sua competência comunicativa, ou seja, a sua capacidade de usar a língua de forma eficaz em situações reais (Canale & Swain, 1980).

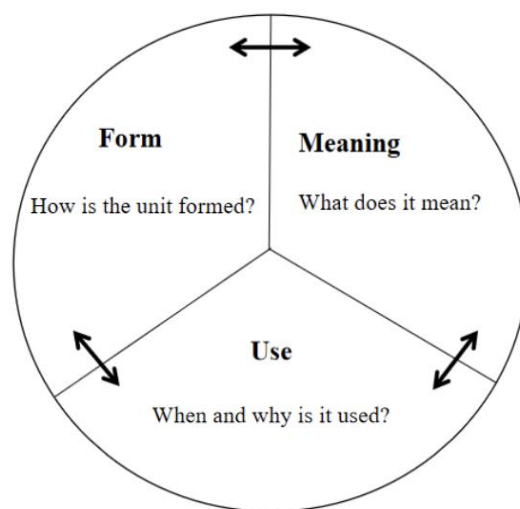


Figura 1. Quadro da Gramática Tridimensional (Larsen-Freeman, 1997)

O Quadro Tridimensional da Gramática de Larsen-Freeman (1997) apresenta um esquema visual das três dimensões da gramática: Forma, Significado e Uso. A representação supra mostra um único círculo dividido em três partes iguais, e as interseções entre os círculos representam a relação entre as dimensões.

A dimensão da Forma representa as estruturas e regras formais da gramática, nomeadamente a conjugação verbal, a concordância nominal e verbal, a ordem das palavras e outros elementos formais da língua. Essas estruturas são importantes para entender como as palavras são organizadas numa oração.

A dimensão do Significado representa a semântica da língua, incluindo o significado das palavras, as relações entre elas e o contexto em que são usadas. Isso é importante para entender o significado das palavras em diferentes contextos e como elas se relacionam umas com as outras.

A dimensão do Uso representa as funções comunicativas da língua, como fazer pedidos, expressar opiniões, contar histórias e outras formas de comunicação. As funções comunicativas são importantes para entender como a língua é usada na prática e como as diferentes estruturas gramaticais são usadas para atingir objetivos comunicativos específicos.

As interseções entre as dimensões representam a relação entre os conceitos da gramática. Por exemplo, a interseção entre a Forma e o Significado representa a relação entre a estrutura gramatical e o significado das palavras e frases. A interseção entre o Significado e o Uso representa a relação entre o significado das palavras e frases e sua função comunicativa. E a interseção entre a Forma e o Uso representa a relação entre a estrutura gramatical e sua função comunicativa.

A interseção de todas as três dimensões representa o objetivo final da aprendizagem de línguas: a competência comunicativa. Isso significa que, para se tornar um comunicador eficaz, é necessário compreender as três dimensões da gramática e

como elas se relacionam entre si. Essa abordagem integrada e significativa da gramática é importante para ajudar os alunos a tornarem-se comunicadores mais eficazes numa língua estrangeira.

A partir desta noção, Macias (2010, p. 331) aplicou a teoria na análise de dois manuais para aulas de Inglês¹, centrando-se principalmente nas três dimensões do referido enquadramento. Como resultado, embora ambos os livros do curso seguissem caminhos diferentes em relação a cada dimensão, ele descobriu que este quadro é de grande relevância no ensino da gramática, tanto no ensino contextual (dentro e fora da sala de aula) como no ensino prático da gramática (na hora de instrução).

Em conclusão, o Quadro Tridimensional da Gramática de Larsen-Freeman (1997) proporciona uma estrutura valiosa para o ensino e a aprendizagem da gramática de forma mais integrada e significativa, dado que o quadro serve de orientação para professores selecionarem um manual auxiliar adequado, com vista ao seu objetivo de ensino. Por outro lado, ao enfatizar a interação entre forma, significado e uso, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda da gramática da língua -alvo e da maneira como ela é empregada em contextos reais. Essa abordagem está em concordância com os princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (ELC) e tem demonstrado aprimorar os resultados da aprendizagem de línguas.

1.3.2. Competência gramatical e Desempenho gramatical

A competência gramatical refere-se ao conhecimento dos alunos em relação às formas e significados que existem na língua. Apresenta-se como um sistema teórico

¹ Os dois manuais selecionados para a análise foram *Reward* (Greenall, 1995) e *New Headway* (Soars, 1996). Dentro da sua análise, o autor revelou que no primeiro livro se fazia referência explícita à forma, e se fazia referência ao significado e à utilização apenas em certa extensão. Aliás, verificou que uma abordagem mais explícita e dedutiva colocará a aprendizagem da forma numa prática contextualizada. O segundo manual centrava-se predominantemente no significado e no uso. As atividades deste livro foram "aparentemente mais para promover a consciência gramatical" (Macias, 2010, p. 342).

que lhes possibilita a correta aplicação da mesma. Este tipo de conhecimentos reflete-se principalmente nas regras gramaticais. O desempenho gramatical prende-se com a capacidade de utilizar a gramática de forma correta e apropriada.

No âmbito de conhecimentos relativos à gramática, distingue-se frequentemente entre o conhecimento declarativo e processual, e o conhecimento implícito e explícito. Segundo Newby (2006), o conhecimento declarativo designa o conhecimento sobre factos e coisas, e o conhecimento processual abrange o conhecimento acerca do modo de realizar diversas atividades cognitivas. No ensino de línguas esta distinção torna-se relevante porque espelha a distinção entre competência e desempenho.

Em continuação, Newby (2006, p. 99), defende que esta distinção de conceitos assenta nessa ideia: “supports a rationale of specifying the aims of learning grammar in terms of performance, rather than mere competence”. Isto é, durante o processo, interessa que se encontre um equilíbrio racional entre os resultados para a produtividade e o desenvolvimento de competências. Aos alunos seria pedida a realização de tarefas que lhes permitissem aprender, em vez de se concentrarem apenas na competência, sem a pôr à prova.

À luz disso, resulta interessante recorrer ao termo desenvolvido por Larsen-Freeman (2001), *grammarizing*, que se assemelha ao conceito de desempenho gramatical, no início dos anos 90. O conceito é fundado para chamar a atenção para a dimensão de habilidade da gramática, desafiando a maneira como a gramática tem sido tradicionalmente abordada. Realça-se que a gramática envolve mais do que a memorização de regras, deve alargar-se à utilização e ao desenvolvimento da prática. Além disso, Larsen-Freeman salienta que, embora a gramática tenha a ver com precisão, trata-se de uma noção não só de sintaxe, mas também de semântica e pragmática.

A fim de ajudar os estudantes a desenvolverem esta capacidade, a gramática deve ser considerada não só como conhecimento, mas como o portal que poderia levar o

estudante a uma melhor compreensão e apreciação da língua e, mais importante ainda, ao modo de se expressar de uma forma mais apropriada do ponto de vista cultural. Ainda assim, Li & Cutting (2012) afirmam que a gramática formal de LE proporciona uma sensação de segurança e progressão, e os alunos acreditam que o conhecimento das regras lhes garante tornarem-se falantes proficientes.

No entanto, para Larsen-Freeman (2003, p. 7), “Even though they know a rule, their performance may be inaccurate, or disfluent, or both”. Isto revela um dos maiores problemas no ensino de línguas, a realidade em que os aprendentes geralmente não são capazes de colocar (ativar) a sua competência gramatical fora da plataforma, ou seja, conseguem desempenhá-la em contextos formais, como testes e exames, mas dificilmente, num contexto comunicativo, como em sala de aula, ou até fora da sala de aula.

A partir dum ponto de vista contextual, o foco na forma e na utilização tendem muitas vezes a ser distantes. A comunicação está associada a tarefas que enfatizam o uso da língua, ao passo que as tarefas que enfatizam a forma estão relacionadas com a gramática formal. Nos manuais escolares, a forma e o uso encontram-se tradicionalmente segregados e surgem como áreas completamente diferentes. Larsen-Freeman (2003) sugere que o espaço entre os dois deve ser preenchido, de modo que a forma e o uso sejam adequadamente integrados, a fim de se ultrapassar o problema do conhecimento inerte dos alunos: estes, assinaladamente, não são capazes de transferir os conhecimentos adquiridos numa aula formal para a comunicação fora ou dentro da sala de aula. Aliás, é importante ter em conta que o conhecimento das regras gramaticais, que podem ser aplicadas em tarefas e testes, permanece inativo em contextos não-instrutivos, e isso implica um desafio que os professores devem tentar ajudar os alunos a ultrapassar.

1.3.3. Conhecimento Explícito e Conhecimento Implícito

Através do ensino da gramática, os alunos podem tornar-se aptos no conhecimento de estruturas gramaticais. Porém, quando é necessário escrever e falar, cometem frequentemente erros gramaticais. E, em plena consciência, isto constitui um grande obstáculo no caminho da aprendizagem e da aquisição de linguagem. Ao enfrentar este problema, particularmente com alunos do nível secundário, é útil perceber que existem dois tipos de conhecimentos necessários para ganhar proficiência numa LE.

De acordo com Ellis (2006), o conhecimento explícito trata da língua e dos usos que se podem atribuir-lhe. Este conhecimento facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem implícita, e é útil para monitorizar a produção linguística. O conhecimento explícito é normalmente acessível através de um processamento controlado. Em suma, é um conhecimento consciente das regras gramaticais, adquiridas através da instrução formal numa sala de aula. A este respeito, uma pessoa com conhecimentos explícitos conhece a língua e possui, equivalentemente, a capacidade de articular esses conhecimentos do ponto de vista linguístico (Brown, 2000). Noutra interpretação, avançada por Krashen (1987), o conhecimento explícito adquire-se também através da prática da correção de erros, a qual se supõe ajudar os alunos a chegarem à representação mental correta de uma regra. Contudo, para o sucesso da referida representação, é essencial haver tempo suficiente para a operar e que o falante se preocupe com a correção da sua fala e escrita.

Relativamente aos conhecimentos implícitos, Brown (2000) trata-os como produto de um conhecimento automático, que é capaz de fornecer uma grande contribuição para a construção de competências comunicativas. Assim, os conhecimentos implícitos são adquiridos de forma inconsciente e interiorizados pela língua, facilmente acessíveis durante tarefas linguísticas espontâneas, escritas ou faladas. Ao mesmo tempo, o autor defende que a criança é capaz de aprender implicitamente aspetos da linguagem,

nomeadamente, as regras fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, mas não tem acesso a uma explicação explícita dessas regras.

Certamente, a afirmação vem em consonância com a de Krashen (1987), que argumenta que os falantes nativos de uma determinada língua nem sempre "conhecem", conscientemente, as regras da sua língua, desmascarando de algum modo o mito que um falante nativo seja sempre apto a dar aulas de sua língua.

Tradicionalmente, a gramática tem sido ensinada explicitamente, seguindo o modelo de produção e prática de apresentação (Larsen -Freeman, 2003). O modelo tradicional não tem sido recomendado uma vez que a apresentação explícita da gramática e a prática através de exercícios não envolvem os processos cognitivos necessários para a aquisição da gramática. As formas mais eficazes de ensinar gramática incluem a introdução compreensível que proporciona aos estudantes a oportunidade de utilizar a LE de forma significativa e comunicativa.

A teoria instrucional postulada por VanPatten (1996) defende que os alunos estão estrategicamente concentrados na estrutura, mas ao mesmo tempo, na forma e no significado. Dessa forma, os estudantes precisam de ser expostos a um *input* suficiente para que a aquisição possa ter lugar. Uma vez que o significado toma a maior parte dos seus recursos, há uma quantidade limitada de *input* a que podem atender. Neste ponto, o *feedback* corretivo é mais aconselhável do que uma instrução explícita.

Para resumir, a gramática é vista segundo esta perspectiva como o conhecimento subjacente, implícito e abstrato que os humanos têm na sua mente relativamente à morfologia e regras sintáticas da sua língua materna e é necessário este tipo de conhecimento para a aquisição de LE.

1.3.4. Tarefa Holística e Tarefa Analítica

“Anything the learners are asked to do that produces a clear outcome, (...) the function of the task is simply to activate the learners in such a way as to get them to engage with the material to be practiced in an interesting and challenging way”. (Ur 2009, p. 11)

Ao expor a definição de uma tarefa na aprendizagem de línguas, Ur (2009) afirma que o desenvolvimento de uma tarefa se baseia em dois fundamentos essenciais. Em primeiro lugar, uma tarefa deve ser construída a partir de um objetivo onde o aprendente reconheça a sua tarefa, a fim de promover um resultado produtivo e eficaz. Em segundo lugar, uma tarefa deve servir como uma ponte correlativa entre a competência gramatical e o desempenho gramatical, ou seja, a realização de tarefas na aula deve desempenhar um papel de motivação, que envolva os estudantes no seu processo de aprendizagem, ou até desperte no aluno o interesse pela aprendizagem. Assim, os exercícios e atividades são tradicionalmente vistos como a representação do referido ideal. O termo exercício refere-se frequentemente ao procedimento convencional dos manuais escolares, que se centra principalmente nas formas, e pode ser realizado sem atribuir grande importância ao uso e ao significado. O termo atividade refere-se frequentemente a um procedimento em que o aprendente é ativado numa tarefa em que está envolvido com a língua -alvo de uma forma significativa (Ur 2009).

Samuda & Bygate (2008) introduziram o tema da tarefa numa discussão mais aprofundada, onde distinguem que há necessidade de estabelecer dois tipos de tarefas: holística e analítica. Por um lado, as tarefas holísticas envolvem da parte do aluno o conhecimento de diferentes domínios da língua para compreensão plena do conteúdo instrutivo que eles trabalharão em conjunto com os diferentes aspetos da língua. Por outro lado, as tarefas analíticas visam a forma como as diferentes subáreas da língua

são trabalhadas separadamente, de modo a permitir ao aprendente concentrar-se mais especificamente nas características selecionadas da língua.

De uma perspectiva pedagógica, as tarefas analíticas têm sido tradicionalmente utilizadas no ensino de línguas para chamar a atenção para um elemento gramatical pré - selecionado num exercício sem grande ênfase no significado. E as tarefas holísticas permitem aos estudantes trabalharem e integrarem diferentes aspetos da língua em função de um objetivo mais alargado, isto é, colocando uma maior ênfase no significado: as tarefas empregues aqui proporcionam mais escolhas do que as atividades analíticas. Mais adiante, Samuda & Bygate (2008) argumentam que o trabalho holístico promove mais interação significativa com a língua -alvo. Por uma questão de simplicidade, abordarei neste Relatório o termo tarefa num sentido lato, como na definição de Ur referida acima. Consequentemente, não faço distinção entre exercício, atividade, e tarefa quando se trata do uso da terminologia. Contudo, tratarei dos termos holístico e analítico na discussão.

1.4. Enquadramento histórico dos métodos do ensino de gramática

Ao longo dos anos, muitos pedagogos e professores de línguas têm sido ambivalentes sobre a questão de ensinar gramática numa fase precoce da aprendizagem de LE. Em consequência, os professores que eram a favor do ensino da gramática tiveram dificuldade em encontrar os métodos eficazes para a ensinar. No passado, a gramática tinha sido ensinada "como elemento isolado de programas de artes linguísticas" (Ruppert, 2008, p. 3), no sentido em que desempenha um papel singular no processo da aquisição, negligenciando até a sua ligação coerente com outras competências de língua. Sendo assim, é evidente que os investigadores começaram a duvidar do valor da citação acima e reconheceram a necessidade de incorporar a gramática no currículo. Desse modo, os Funcionalistas, os que promovem o ensino,

sobretudo, da função comunicativa da gramática, ganharam proeminência na discussão. Como se ilustra na segunda afirmação de Ruppert (2008, p. 4):

“...grammatical rules are introduced as the need arises in students’ communication.

Grammar then becomes more content-based, meaningful and arises from the context.”

Ao aprofundar a discussão, Larsen-Freeman (1997) afirma que ao longo dos séculos os pedagogos se repartem em dois grupos a nível do ensino das línguas: os que se concentram na análise da língua e os que se concentram na utilização da língua. O primeiro grupo impulsiona a que os estudantes aprendam os elementos da língua (por exemplo, sons, estruturas, vocabulário). O segundo encoraja os estudantes a utilizarem a língua desde o início, por mais vacilante que seja o adquiri-la. No início do século XX, observava-se este padrão distintivo na mudança do método da tradução e da gramática para o método direto de utilização (Celce -Murcia 2002).

Apesar de tais métodos linguísticos, como os baseadas em tarefas e em conteúdos, merecerem hoje em dia mais favor, os pedagogos concordam que falar e escrever com precisão faz parte da competência comunicativa, tal como ser capaz de transmitir o seu significado de uma forma apropriada. A investigação de Lightbown (1998) demonstrou que os professores que concentram a atenção dos estudantes na forma linguística durante as interações comunicativas são mais proficientes do que aqueles que nunca se concentram na forma ou que apenas o fazem em aulas de gramática descontextualizada. Segue-se, então, que a maioria dos educadores concorda com a necessidade de ensinar a forma gramatical. Contudo, deve ser realizada com o ideal: ensinar a forma numa abordagem baseada no significado ou numa situação comunicativa, para evitar um regresso a abordagens analíticas nas quais as formas de linguagem descontextualizada eram o objeto de estudo.

Long (1991) argumenta que a ênfase na forma gramatical durante as interações comunicativas e não nas formas isoladas é uma forma de evitar que o pêndulo balance para além do seu ponto de equilíbrio. Neste capítulo, vamos encorajar um equilíbrio entre gramática e comunicação. O primeiro passo é chegar a uma compreensão mais ampla da gramática. De certa maneira, percebe-se que a gramática nunca pode perder o seu foco na forma, mas o mais importante é a maneira de abordar numa aula de línguas, tendo em conta que esta é muito mais do que a forma, e o seu ensino não seria eficaz caso os estudantes compreendessem apenas as regras.

Por conseguinte, devido a todas estas noções diferentes, os principais métodos para o ensino da gramática sofreram grandes alterações no seu enfoque. Segundo Anh (2013, p. 23-24), existem cinco métodos principais para o ensino da gramática: Método da Tradução e da Gramática; Método Áudio-lingual; Método do Código Cognitivo; Método de Compreensão; e Método Comunicativo. Na próxima parte do trabalho, darei uma breve descrição destes métodos, a fim de mostrar como as mudanças do ensino da gramática têm vindo a ocorrer.

1.4.1. Método da Tradução e da Gramática

A análise das regras gramaticais e a tradução de textos literários tem sido o cerne do estudo de LE por mais de 2000 anos (Hinkel & Fotos, 2002). Esta abordagem, tradicionalmente chamada *Grammar-Translation Method* em inglês, possibilita aos estudantes a leitura da literatura e o desenvolvimento da sua mente na língua-alvo. Como o método promete o desenvolvimento da língua no interior dos aprendentes, Richard & Rogers (2003) deram uma explicação mais específica, declarando que este método aborda a aprendizagem de línguas como a análise da língua, ou seja, o exercício mental da aprendizagem incentiva a memorização de regras gramaticais e listas de palavras bilingues, que são adotadas nos exercícios de tradução.

O objetivo deste método era apreciar a literatura estrangeira e desenvolver intelectualmente a mente, e a gramática assumiu grande importância no processo de aprendizagem. Além disso, quando os alunos conhecessem a gramática da língua -alvo, também se tornariam mais fluentes na sua língua materna, e os alunos tornar-se-iam melhores leitores e escritores (Larsen-Freeman, 1986). O objetivo durante a voga do método de tradução gramatical nunca foi realmente comunicar na LE.

Burns (2009) afirma que este método decompõe a língua -alvo em categorias distintas de linguagem, de modo que o papel dos estudantes consistia em reconhecer e classificar as palavras de uma frase como partes do discurso. Em conclusão, percebe-se que se baseia num processo relativamente tradicional do ensino de línguas. Dentro do processo, os aprendentes passam por aulas de estudo das regras gramaticais, aplicando-as posteriormente na tradução de frases entre a língua -alvo e a língua materna. Aliás, permitindo este método aos estudantes ler e traduzir literatura na língua -alvo, estimula, paralelamente, o desenvolvimento intelectual geral dos estudantes com a leitura literária.

1.4.2. Método Áudio-lingual

Com a crescente insatisfação com o método de ensino tradicional, o método Audiolingual começou a ser introduzido nos anos 60, nos Estados Unidos da América, que encaravam a aprendizagem de línguas como uma formação de hábitos mecânicos (Celce-Murcia, 2002). Para descrever esta abordagem da aprendizagem de línguas, Larsen-Freeman (2000) & Richard & Rogers (2003) afirmam o seguinte:

“Certain key structures selected from dialogues are used as the basis for students’ pattern drills such as repetition, backward build-up, substitution, transformation, and question answer” (Larsen-Freeman, 2000, p.45).

“These grammar items are sequenced and graded following the principle from simple to complex ones” (Richard & Rogers, 2003, p.47).

Segundo as citações, compreende-se que o método se apoia na auto-aprendizagem, de modo que a aprendizagem se baseia na repetição de diálogos sobre situações quotidianas. Em vista disso, o método permite ao aprendente comunicar rapidamente, porém, as respostas são limitadas, porquanto o aprendente repete a afirmação ao longo do processo. Isto leva à questão de que a aquisição de língua, maioritariamente, depende de se o falante utiliza o que estudou. Mesmo que a leitura seja limitada, e a compreensão de como utilizar a língua seja ainda mais reduzida, o processo é frequentemente explorado quando não há um professor presente. Desse modo, utiliza-se para programas especializados sem instrutores, particularmente nos níveis mais iniciais.

Ainda que a ênfase na comunicação e conversação se tenha tornado cada vez mais importante durante os anos de adoção do método áudio -lingual, o método pode ser visto como algo semelhante ao método tradicional de tradução gramatical, dado que dependendo de como os exercícios são organizados, nota-se que reforçam o simulacro repetitivo a fim de promover a correção e prevenir erros.

Em vista das suas limitações, tanto os professores como os investigadores tomaram consciência das deficiências deste método e a sua popularidade começou a diminuir. Começaram a pensar num método mais prático e eficaz, que ajudasse os aprendentes a serem utilizadores competentes da língua. Isto deu origem ao aparecimento dos seguintes métodos.

1.4.3. Método do Código Cognitivo

A aprendizagem do Código Cognitivo funda-se numa teoria de ensino e aprendizagem de LE enraizada na psicologia cognitivista e na linguística estrutural aplicada, desenvolvida nos anos 70. A teoria sublinha o papel central da cognição na aprendizagem consciente e explícita das regras de uma determinada língua sob a forma

de um código. O método aborda a aprendizagem de línguas como um estudo da língua com o objetivo de obter um controlo consciente dos padrões gramaticais, lexicais e auditivos.

Chastain (1971) defende que a aprendizagem de uma LE requer instrução explícita e um estudo da língua como um sistema complexo e governado por regras. Por isso, os aprendentes aprendem primeiro as regras gramaticais e depois são expostos a exemplos de estruturas a partir das quais poderiam induzir os princípios de aprendizagem por si próprios. Anh (2013) salienta o facto de que os erros gramaticais são considerados inevitáveis e importantes, de modo que permitem aos alunos autocorrigirem-se através de atividades analíticas.

Resumindo, Carroll (1962) considera que este método adota um estudo consciente da estrutura da língua como o cerne e coloca muito menos ênfase no desenvolvimento de uma LE como uma combinação de competências, o que difere da perspetiva de Larsen-Freeman. Na perspetiva atual da aprendizagem de uma LE, a teoria do código cognitivo é amplamente vista como uma variedade atualizada do método tradicional da tradução e da gramática destinada a ultrapassar as deficiências do método áudio-lingual.

1.4.4. Método da Compreensão

“The comprehension approach to foreign language instruction emerged in the 1970s and constituted an alternative to the dominant language-teaching paradigm of that time, which prioritized performance over reception.” (Marczak, 2018, p.1305)

Aparentemente, o método da compreensão surgiu nos anos 70 e refere-se a um método de aprendizagem através do processo de compreensão do significado das palavras e expressões presentes na língua. Entre outros métodos, a diferença reside no facto de o método da compreensão ser simplesmente outra dimensão da aprendizagem,

que envolve normalmente um período de silêncio para possibilitar ao aprendente o tempo necessário para assimilar os vários significados da língua -alvo. Em termos da duração do período depende, maioritariamente, do desenvolvimento das capacidades cognitivas do aprendente. O aprendente tentará, na medida do possível, descobrir indutivamente o significado a partir de exemplos gramaticais. Desse modo, considera-se uma vantagem quando o aluno for capaz de realizar a inferência de significados e a aplicação adequada das palavras de modo individual. Uma vez que o método requer um esforço deliberado de compreensão prévia da língua, conduz frequentemente a situações em que o aprendente da língua pode compreender a essência principal da língua, mas não tem a capacidade de a produzir. Entretanto, o método sujeita -se em grande parte à participação ativa do aluno para o adotar eficazmente no período de inferência.

1.4.5. Método Comunicativo

O método comunicativo como estratégia para o ensino das línguas começou nos anos 70 como consequência de métodos pedagógicos como o ensino situacional da língua e o método áudio -lingual (Richards & Rodgers, 1986). A partir da introdução do referido método, tem havido um debate contínuo sobre como suportar da melhor forma o desenvolvimento da precisão gramatical (Valeo & Spada, 2016). A fluência assume o objetivo principal e a precisão torna-se secundária no ensino de gramática (Chung, 2005).

Savignon (1991) observa que para o desenvolvimento da capacidade comunicativa, é essencial a integração simultânea de forma e de significado nos exercícios. E tal incorporação pode, no entanto, ser realizada de várias maneiras, o que pretendo mostrar no terceiro capítulo.

A partir dos anos 80, o método comunicativo tem sido a metodologia mais apreciada e reconhecida no ensino de línguas. Segundo Canale & Swain (1980), o

desenvolvimento da competência consiste em quatro componentes: competência estratégica, competência discursiva, competência gramatical, e competência sociocultural, que, no seu conjunto, constituem a competência comunicativa. A perspectiva do ensino gramatical tem sido alterada através deste modelo. Anh (2013, p. 27) observa que enquanto os métodos tradicionais consideravam o domínio gramatical como o objetivo final de aprendizagem, a gramática do método comunicativo faz, meramente, parte do processo para cumprir as necessidades socio-comunicativas.²

Por essa razão, o método assumiu maior importância nas salas de aula de línguas comparativamente com outros, uma vez que as necessidades dos aprendentes se deslocaram muito para além da compreensão da literatura estrangeira, mas para a comunicação na vida quotidiana.

1.5. A necessidade do Ensino de Gramática

O ensino da gramática permite, inquestionavelmente, o desenvolvimento linguístico dos alunos de línguas, por instituir as suas competências linguísticas de modo sustentável e estruturado (Larsen-Freeman, 2001). Quando o enfoque incidir sobre a forma e o significado, os aprendentes tornar-se-ão capazes de adquirir competências linguísticas de forma eficiente para atingir os seus objetivos de aprendizagem. Assim, a aprendizagem de línguas é substancialmente influenciada pelas próprias capacidades gramaticais. Em consequência, os professores das línguas tentaram identificar a necessidade de ensinar gramática nas salas de aula de línguas e mesmo as formas eficazes de a ensinar.

O debate sobre a necessidade de ensinar gramática na sala de aula de línguas tem sido muito alargado, juntamente com as formas eficazes de a ensinar. Os investigadores de línguas defendem uma abordagem mais pragmática e integrada, que tenha em conta

² “While traditional approaches regarded grammatical mastery as the ultimate learning objective, grammar in Communicative Language Teaching is just as a means to the end and always put into a context for the sake of social functions.” Anh (2013, p. 27)

as diferenças de contexto, as preferências de aprendizagem dos alunos, a capacidade cognitiva e as necessidades dos alunos. Ao passo que os professores favorecem uma abordagem que encoraje a aprendizagem indutiva, a comunicação significativa na sala de aula, e o desenvolvimento do pensamento crítico e das capacidades de resolução de problemas, utilizando ao mesmo tempo alguma instrução explícita para facilitar essas capacidades.

Esta parte do trabalho incidirá sobre a importância do ensino da gramática para clarificar as preferências, uma vez que um significativo número de pesquisas mostra que o ensino da gramática ajuda na aquisição de línguas. Master (1994) mostrou que a precisão dos alunos na aquisição de aspectos gramaticais problemáticos aumenta com o ensino da gramática. Segundo Larsen-Freeman (2003, p. 158) "grammar should be taught as the fifth skill". Burgo (2015, p. 219) manifesta-se de acordo com a ideia e até propõe a maneira como deve ser realizada numa aula de língua: "In order for students to be able to use grammar accurately, we have to provide students with the opportunity to do so through meaningful and engaging activities."

Estes autores vêem a gramática como um recurso para os alunos comunicarem com precisão, significado e adequação, salientando que o ensino da gramática deve ser visto como uma competência que contribuirá para o processo comunicativo. Dado que o objetivo é chegar a um melhor ajuste entre gramática e comunicação, seria inútil pensar na gramática como um conjunto discreto de estruturas estáticas sem sentido. Da mesma forma, é igualmente inútil pensar na gramática apenas como regras prescritivas sobre a forma linguística, tais como injunções abstratas que limitam a competência comunicativa dos aprendentes.

Segundo Burgo (2015), a prática sistemática de tarefas analíticas pode facilitar a precisão linguística, mas na verdade não constitui uma garantia para a fluência. Por conseguinte, neste aspecto, depois de os alunos dominarem as regras da língua, torna-se

necessário aplicar as regras da língua na forma de expressão oral e escrita. Com efeito, o investigador argumenta que os erros devem ser levados em consideração segundo este ponto de vista, uma vez que cometer erros não é algo inaceitável, mas sim uma conduta natural e frequente. Durante as atividades orientadas para a fluência, é necessário ajudar os aprendentes de línguas a auto -consciencializarem-se dos erros ou a auto-corrigirem-se. É importante ter em conta que as duas vertentes, precisão e fluência, são interdependentes. Por isso, seria necessário que o aprendente desenvolvesse em si, adicionalmente, uma sensibilização para prosseguir o referido processo de aprendizagem.

Segundo Ellis (2002, p.17) “the approach for teaching grammar that will now be outlined is premised on the assumption that the focus of the instruction should be awareness rather than performance.” Assim, existem dois tipos de sensibilização: a primeira, possibilita que os aprendentes sejam sensibilizados para as propriedades formais da língua à medida que as experimentam em *Input*; ou seja, sejam conscientemente "informados"; na segunda, que tomem consciência no sentido de formar algum tipo de representação explícita de uma forma -alvo. Como se ilustra por Ellis:

Awareness (1)		Awareness (2)	
input		explicit knowledge	output
	intake (noticed forms)	implicit Knowledge	

Figura 2 - Dois tipos de sensibilização na aquisição de L2. (Ellis, 2002, p.26)

Em resumo, compreende-se que a questão de seguir o rumo a uma abordagem destinada aos conhecimentos explícito e implícito faz parte da discussão do ensino da gramática e que merece efetivamente a atenção no presente trabalho.

1.5.1. Estratégias nas abordagens do ensino da gramática

1.5.1.1. Abordagem dedutiva

Dá-se lugar à abordagem dedutiva a partir da noção de que o raciocínio dedutivo funciona do geral para o específico, ou seja, apresentam-se primeiro as regras, os princípios e os conceitos, e apenas no final, as suas aplicações. Ao lidar com o ensino da gramática, a abordagem dedutiva também pode ser chamada de aprendizagem orientada por regras, na qual se apresenta explicitamente aos alunos a norma gramatical que é seguida pela prática da aplicação da regra. Esta abordagem tem sido a base do ensino das línguas em todo o mundo e ainda se privilegia em muitos livros de cursos e livros de gramática de autoestudo (Fortune, 1992).

Na abordagem dedutiva um professor ensina gramática por meio da apresentação de regras gramaticais, sendo depois expostos exemplos de frases. Eisenstein (1987) afirma que, com a abordagem dedutiva, os aprendentes terão mais controle durante a realização de tarefas e menos probabilidade de tirar uma conclusão incorreta relacionada com a forma da língua-alvo. A este respeito, espera-se que os aprendentes desta abordagem se envolvam com os princípios gramaticais através do estudo e da manipulação de exemplos.

1.5.1.2. Abordagem indutiva

A abordagem indutiva permite que os alunos não aprendam as regras gramaticais imediatamente, mas sim que as descubram através da experimentação prática com os mecanismos da língua-alvo. Pode-se, por exemplo, descobrir as regras através de jogos, canções ou diferentes atividades que requerem a participação dos estudantes (Schmidt, 2010). Isto significa que na abordagem indutiva, o professor atua como guia ou facilitador de língua e os alunos são inspirados a descobrir por inferência as regras. Esta abordagem é geralmente considerada mais estimulante e requer uma maior participação dos estudantes.

De acordo com Brown (2000), ensinar gramática indutivamente é mais adequado do que ensiná-la dedutivamente na maioria dos contextos de ensino, uma vez que está mais em consonância com a aquisição natural da língua, onde as regras são absorvidas subconscientemente. Para além disso, adapta-se mais facilmente ao conceito de desenvolvimento interlinguístico, no qual o progresso de aprendizagem permite aos estudantes obter uma "sensibilidade" comunicativa para algum aspeto da língua, antes de ficarem sobrecarregados com as explicações explícitas da gramática. Por último, este dinamismo constrói uma motivação mais intrínseca, ao possibilitar que os estudantes descubram as regras em vez de as receberem como informações externas.

Há várias vantagens na utilização da abordagem indutiva, como por exemplo os estudantes mostram-se mais entusiasmados, porque descobrem as regras gramaticais por si próprios. Do mesmo modo, motiva os interesses dos alunos, e ajuda a demonstrar como a aprendizagem decorre entre aprendentes, de acordo com o modelo pedagógico do construtivismo, que ilustra como as pessoas constroem os seus conhecimentos e o significado com base nas suas experiências. Mais ainda, Good & Brophy (1994) afirmam que à medida que os aprendentes constroem o seu próprio significado e uma nova aprendizagem que se baseia em conhecimentos anteriores, é importante que a aprendizagem seja reforçada pela interação social, para promover uma aprendizagem significativa através de tarefas "autênticas".

Segundo Sharabyan (2011), tanto a aprendizagem como o ensino da gramática recebem um importante influxo destas abordagens.

As diferenças entre as duas abordagens acima referidas são simples. A primeira exige relativamente um curto período de tempo, mas a segunda prova ser bastante eficaz a longo prazo. Nota-se que os resultados acabam por se resumir aos esforços desenvolvidos pelos estudantes e professores. Em casos particulares, a abordagem indutiva pode deixar alguns estudantes descontentes, especialmente os que preferem

uma abordagem dedutiva e centrada no professor, nomeadamente os alunos chineses, que são culturalmente influenciados pela ideologia confucionista (Li & Cutting, 2012) Estas duas abordagens precisam de ser comparadas e avaliadas pelos professores, para se determinar o estilo que funciona melhor nas suas aulas.

1.5.1.3. Conclusão

Sucintamente, compreende-se que existe uma tendência para aumentar o sucesso no ensino, através da aprendizagem de forma dedutiva e indutiva, porém, é importante determinar a abordagem correta com a consideração do perfil dos estudantes e das modalidades de ensino. Aparte as abordagens que devem ser aplicadas no ensino da gramática, o professor deve tomar consciência se o seu objetivo visa levar os alunos a compreenderem as regras da língua ou se os seus alunos estão aptos a descobrirem as regras por conta própria.

Além disso, para ter sucesso no ensino da gramática, prevalece o facto de o professor ter de fazer uma boa preparação da aula, a fim de implementar todas as abordagens acima mencionadas. Os professores devem ser capazes de gerir progressivamente o processo de aprendizagem e o ambiente da aula, bem como combinar os métodos, ou as abordagens quando derem uma aula. Mais ainda, como modelos para os estudantes, os professores devem prestar atenção às competências transversais, para construírem um ambiente humanizado, onde os alunos sejam motivados para ativarem plenamente as competências relativas à aquisição de LE.

Larsen-Freeman (2003) recomenda vivamente o ensino da gramática através da combinação da abordagem dedutiva e indutiva, para que os estudantes prestem o mesmo nível de atenção ao ensino da forma, do significado e do uso. Por essa razão, pretendo partilhar como procurei combinar as duas abordagens em aulas de PLE para alunos chineses em Macau no terceiro capítulo.

Capítulo II – Enquadramento institucional

2. Âmbito do Estágio– integração na Escola Cooperante

2.1. A Escola Cooperante – Escola Secundária Pui Ching de Macau.

Em virtude de o presente Relatório se dedicar ao curso de mestrado em PLE (Português como Língua Estrangeira) da Universidade Católica Portuguesa (UCP), e de o referido diploma ser sujeito a uma cooperação internacional com a Universidade de São José de Macau (USJ), a prática pedagógica realizou-se em Macau. Consequentemente, a professora estagiária, Teng Teng Chan (Christy Chan), foi designada pela universidade de colaboração para ministrar o seu estágio na Escola Secundária Pui Ching de Macau, pelo período de 90 horas, incluindo, fundamentalmente, quatro aulas observadas em 11/06/2020;18/06/2020.

A Escola Secundária Pui Ching de Macau apresenta-se como uma escola chinesa local com a aspiração de incutir os princípios cristãos e de obedecer aos preceitos do Evangelho. A presente instituição cristã chinesa encontra-se na Avenida Horte E. Costa de Macau desde 1952.

2.1.1. Contexto da disciplina de Português na Escola Cooperante

Relativamente às aulas de Português, ocorrem como uma disciplina opcional: se os alunos a escolherem a partir do décimo ano, têm de continuar a leção até ao décimo segundo ano. Em alternativa, as aulas de Português podem aparecer como oferta formativa extracurricular, a partir do sétimo ano e até ao nono ano de escolaridade, uma vez que configuram, pelo seu interesse, uma oportunidade de os alunos terem contacto com a língua antes da tomada de decisão no décimo ano.

2.1.1.1. Ambiente do trabalho de professores

Sendo a disciplina de Português uma aula opcional, os professores de Português são contratados por uma agência educativa local para ofertas de trabalho em tempo parcial. Em consequência, a Escola não dispõe de um espaço especialmente dedicado ao pessoal docente de Português e os seus recursos tendem a ser bastante limitados, oferecendo apenas apoio para a impressão de fichas e de materiais da aula.

Quanto à sala de aula onde a professora estagiária trabalha, está equipada com um computador, um microfone, um projetor, um quadro e um ecrã tátil. Contudo, uma vez que o ecrã tátil fica no centro do quadro, serve uma função menos prática. Quando a professora escreve no quadro do lado esquerdo, os alunos que se sentam no direito não conseguem ver, e vice-versa, quando se trata do outro lado da sala.

A meu ver, a escola cooperante poderia disponibilizar um espaço comum ao serviço dos professores de Português e a outros professores em regime parcial, onde pudessem dispor de um lugar privado para tratar dos assuntos escolares fora do horário da aula. Era importante que o espaço servisse para os professores titulares comunicarem com os estagiários, relativamente à planificação das aulas observadas e à reflexão das aulas práticas, a fim de se aperfeiçoarem as condições da prática pedagógica.

2.2. Caracterização da turma

A turma para as aulas observadas é do 11º ano, tem 22 alunos, 16 raparigas e 6 rapazes, com idades entre 16 e 18 anos. Em relação ao perfil dos alunos, a língua chinesa constitui a sua língua materna e eles tiveram aproximadamente um ano e meio de experiência com a língua -alvo. Conforme a avaliação dada pela professora titular, Paula Fong, os alunos têm o nível A1 em português, em vista ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

Para uma melhor caracterização da turma, pretendo elaborar brevemente um relatório sobre a experiência do ensino-aprendizagem dos alunos-alvo. No 10º ano, as aulas do português são ministradas por um advogado de Macau. No 11º ano, os alunos tinham professores diferentes, os primeiros três meses do ano letivo, as aulas começaram por ser lecionadas por uma advogada de Macau; depois, a leção mudou-se para a outra professora, Paula Fong, que recentemente concluiu o seu mestrado em PLE e que é a professora titular do estágio. No momento que a professora titular começou as aulas de Português, só teve três aulas com os alunos devido às férias do Ano Novo.

Em seguida, pelo surto da pandemia COVID-19, as aulas não se reiniciaram como se tinha esperado, portanto, a professora titular apenas teve a possibilidade de começar as aulas a partir de maio. Assim, a professora estagiária apenas observou cinco aulas da professora titular.

Em vista a tantas complicações circunstanciais, alguns alunos mostraram insatisfação, não apenas em relação à aprendizagem da língua -alvo, mas também quando a professora titular confirmou nova alteração de docente para as aulas seguintes.

Após conversa em privado entre professora titular e alunos, percebeu-se que a insatisfação ficou a dever-se ao facto de que os professores da escola não comunicaram entre si quando realizaram as alterações de docentes. Como resultado, os alunos tiveram de repetir as matérias e temas que já tinham sido dados e começaram por manifestar desinteresse pela aprendizagem de PLE. Em consequência, dificultou-se significativamente o trabalho da professora estagiária, por precisar de procurar estratégias didáticas adequadas ao desejo de os consolar a nível emocional, e, ao mesmo tempo, de cumprir os seus objetivos de ensino.

2.3. Observação de aulas

Uma vez que os professores do Português da Escola Pui Ching trabalham principalmente de forma parcial, a escola exige menos responsabilidade aos professores. Não têm de fazer planos de aula, nem planificações das unidades. É preciso apenas uma lista de tópicos que pretendem desenvolver ao longo do ano letivo. Por conseguinte, a professora titular não tinha um formato para os planos da aula, nem tinha um exemplo que a professora estagiária pudesse seguir. Em relação ao conteúdo temático para as aulas observadas, a professora titular afirmou que a estagiária podia ter a liberdade de decidir qualquer tema que achasse adequado, desde que se compatibilizasse com o nível dos alunos-alvo.

Através das aulas assistidas da professora titular, descobri que o vocabulário era o seu foco do ensino. A professora titular tencionava seguir uma abordagem tradicional, através da qual os alunos aprendem as palavras através de tradução literal de português para chinês e, por vezes, ela recorria às imagens como meio de dedução para que os alunos adivinhassem o significado do respetivo léxico. Contudo, o ensino de vocabulário foi poucas vezes nas suas aulas ministrado através do uso e do contexto. Após a instrução explícita do conteúdo, foi pedido aos alunos que criassem uma lista das palavras traduzida para a sua língua materna, como meio de recapitulação da matéria da aula. A lista de tradução desempenha, neste caso, o papel do glossário para eles decorarem em casa e realizarem revisões antes do exame. De um ponto de vista pedagógico, as outras competências (a saber, a produção oral, a compreensão da leitura e da oralidade) eram menos desenvolvidas, o que resultou na dificuldade manifesta pelos alunos de interpretar um texto e construir frases na língua -alvo.

Em relação à atitude da aprendizagem da turma, notava-se que os alunos não respondiam, positivamente, à metodologia, por terem ficado muitas vezes descontraindo. À luz disso, na preparação das aulas observadas, a professora estagiária

tomou em conta essas necessidades, e procurou incorporar textos acompanhados com áudios e partes de gramática para que os alunos desenvolvessem o nível de português , e para que, na medida do possível, ativassem o seu interesse pela aprendizagem do português.

Capítulo III – Estágio

O terceiro capítulo do relatório propõe-se explicar, de forma específica, as estratégias e abordagens adotadas no ensino do uso dos verbos *ser e estar*, tomando em consideração o contexto atual do PLE da escola cooperante e o perfil dos estudantes chineses locais. Por essa razão, o capítulo articula -se da seguinte forma: secção 3.1: justificação da razão pela qual a professora estagiária estabeleceu o uso dos verbos *ser e estar* como ponto de partida para o desenvolvimento didático nas quatro aulas observadas; secção 3.2: apresentação das estratégias didáticas que foram aplicadas nas aulas; secção 3.3: descrição das sequências didáticas - planificações, trabalhos e avaliações que foram feitas nas atividades letivas da estagiária.

3.1 Porquê *ser e estar*?

Sabe-se que a distinção entre os verbos *ser e estar* é um dos pontos mais difíceis no início da aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE), uma vez que, em grande medida, noutras línguas existe apenas um verbo que corresponde aos significados de *ser e estar* em Português. Para os estudantes chineses, é necessário considerar as estruturas e regras que não são aplicadas em Chinês, de modo a proporcionar-lhes a capacidade de os distinguir na sua língua materna. Já que na maioria dos grandes problemas linguísticos dos aprendentes de uma língua estrangeira existe uma dupla perspectiva a partir da qual se procede a uma descrição detalhada do funcionamento sintático e semântico, interessa centrarmo-nos nos dois valores linguísticos em sintonia com a pragmática, a fim de termos uma visão adequada e autêntica do ensino da gramática do PLE.

Partindo da sua própria experiência como estudante de PLE, a professora estagiária escolheu este tópico principalmente pela dificuldade em distinguir entre estes dois verbos. Muitos estudantes apenas memorizam expressões e frases que são tipicamente

utilizadas, sem compreenderem totalmente a razão pela qual são utilizadas em cada situação. No entanto, o presente capítulo pretende propor tarefas, com a intenção de sensibilizar os estudantes para a importância de pensar de maneira diferente: analisar contextos e explicar o uso de verbos com base nestas utilizações, em vez de o realizar com base na combinação lexical particular de casos. Procurou-se combinar métodos e abordagens para aumentar os conhecimentos dos estudantes sobre o tema, bem como aprofundar as questões em que teriam dificuldades em compreendê-los. O tema parece relevante no ensino da gramática portuguesa, principalmente porque frequentemente causa dúvidas a estudantes chineses. Além disso, procurou-se identificar o que parece difícil para os estudantes chineses, propondo soluções para alcançar um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e adequado.

3.2. Estratégias didáticas no ensino dos verbos *ser* e *estar*

As quatro aulas observadas foram inspiradas pelo Quadro da Gramática Tridimensional, desenvolvido por Larsen-Freeman (1997). Embora o quadro teórico não esteja hierarquicamente organizado, a professora estagiária adotou-o de forma progressiva. No modelo didático da prática pedagógica, as aulas observadas submetem-se, em primeiro lugar, à dimensão da Forma, por se considerar que a flexão verbal assume um papel funcional da língua portuguesa e que se trata de uma característica linguística desconhecida para os alunos-alvo (Hallyday, 1994). Com efeito, é preferível começar pela Forma para que os alunos-alvo obtenham, pelo menos, a capacidade de reconhecer a estrutura gramatical, a fim de a Forma facilitar a implementação das seguintes dimensões teóricas, nomeadamente, Significado e Uso.

As 1ª e 2ª aulas focalizam-se na parte teórica do ensino das estruturas gramaticais, atenuando o papel do desenvolvimento da competência gramatical, por considerar importante construir a base de conhecimentos do tema gramatical.

Apresentação pessoal	Querido diário:	Nome/ Frases afirmativas
	Olá, como estás?	
Nacionalidade	Eu sou a Maria, esta é a minha primeira vez	
Situação geográfica	a escrever um diário, portanto vou falar um pouco sobre a minha vida. Sou portuguesa e moro em Lisboa, e acho que não sabes onde fica Lisboa, pois não? Lisboa fica em Portugal, é a capital de Portugal.	
	Hoje é o dia 24 de maio, estou muito contente porque é o meu dia de aniversário! Eu vou jantar fora com os meus pais e com a minha amiga Joana, somos as melhores amigas do mundo! Gosto muito dela! O Ricardo quer jantar connosco também, mas ele não está em Lisboa agora, ele tem trabalho no Algarve. Por isso, ele já me enviou a prenda, é uma mala e é muito bonita!	Tempo cronológico: Horas; dias de semana; datas.
adjetivo	O restaurante fica no Bairro Alto, é um restaurante italiano, vamos ter uma noite maravilhosa.	
	Pronto, está na hora de sair para jantar, vamos falar noutro dia! Até à próxima! Beijos!	
	Maria	

Figura 3 – Texto usado para a 1ª aula, o verbo *ser*

Como os estudantes conhecem a flexão do verbo *ser*, a professora estagiária aproveita a oportunidade para desenvolver uma tarefa holística, onde se focaliza na dimensão da Forma. Enquanto os alunos vão sublinhando as frases em que o verbo *ser* está flexionado, a professora vai pondo o áudio do texto para facilitar o processo da leitura. Desse modo, os estudantes estão dinamicamente empenhados, uma vez que se requer o seu próprio esforço e ativação de conhecimentos prévios para a realização da tarefa com recursos auditivos e contextuais. Segundo, os estudantes precisam de interpretar as frases que acabaram de identificar e, com o significado retirado de cada frase, começam a deduzir os casos em que é necessário o uso do verbo.

Apesar de esta etapa não parecer de grande importância, na realidade, com a interpretação das frases, eles estão sujeitos a um processo cognitivo. Neste sentido, os alunos formam uma relação lógica entre Significado e Função, que lhes permite determinar conscientemente quando o verbo *ser* é aplicado. Assim, as regras não são demonstradas explicitamente, mas sim adquiridas de forma indutiva, que vem em consonância com a ideia fundamental do quadro de Larsen-Freeman. Em vista disso, o reconhecimento da Forma facilita a percepção do Significado, e através dos indícios do Significado possibilita-se o processo cognitivo para que os alunos infiram as regras gramaticais, ou simplesmente, as reconheçam quando são aplicadas.

C. Responda às perguntas.

1. Qual é a nacionalidade da Maria?

A nacionalidade da Maria é portuguesa. / Ela é portuguesa.

2. Qual é a capital de Portugal?

Lisboa é a capital de Portugal.

3. A prenda que o Ricardo enviou para a Maria é um bolo?

Não, é uma mala.

4. E tu? Qual é o dia do teu aniversário?

O meu aniversário é no dia 14 de Julho.

Figura 4 – Exercícios da compreensão da leitura para a 1ª aula, o verbo *ser*

Dado que os alunos realizam poucas vezes exercícios de compreensão da leitura, a professora estagiária prossegue a aula com umas simples perguntas acerca do texto para desenvolver a compreensão. De algum modo, o exercício da leitura contribui para

o uso comunicativo do tema gramatical, por permitir aos estudantes formar perguntas e respostas no momento da escrita e da fala.

C. Completa os espaços com *sou / és / é / somos / são*.

1. A rosa é uma flor.
2. Eu sou portuguesa e o João é brasileiro.
3. A mala é muito pesada.
4. Tu e a Ana são colegas.
5. Que dia é hoje?
6. Hoje é segunda-feira.
7. A minha avó é viúva.  **Estado civil**
8. Tu _____ bom aluno.
9. O Manuel e a mulher _____ advogados.
10. O copo _____ de vidro.
11. A senhora _____ do Porto?
12. Eu e o Pedro _____ estudantes.
13. Ela _____ uma rapariga simpática.

Figura 5 – Exercícios da parte gramatical para a 1ª aula, o verbo *ser*

Em continuação, a aula vai proceder com uma tarefa analítica, que tem por objetivo consolidar o processo de memorização de casos e flexão verbal. Os alunos vão realizar exercícios relativos à forma apropriada e conjugada do verbo. Uma vez que o exercício ocorre na última parte da aula, a professora estagiária trata-o como a avaliação dos conhecimentos aprendidos na aula, de modo a melhor acompanhar o processo da aprendizagem. Por um lado, os alunos têm de realizar o exercício sozinhos, e depois devem corrigi-los em conjunto com a professora. O exercício serve para averiguar se os alunos compreenderam o que foi desenvolvido ao longo da unidade didática. Apesar disso, a professora estagiária terá uma certa noção de como é que os alunos estão a acompanhar e como estão a responder às suas estratégias didáticas.

De acordo com as preferências manifestas pela escola estagiária e pela professora titular, os alunos terão de realizar trabalhos de casa para completar a parte de avaliação contínua da disciplina. Tendo isto em conta, o trabalho de casa tem por objetivo que os

alunos revejam em casa o uso do verbo ser através de construção de frases. Através do exercício, eles adquirem novo vocabulário e aprendem outros usos do verbo. Mais ainda, quando eles tiverem dúvidas sobre vocabulário ou expressões desconhecidas, terão de aprender a resolver dificuldades por si próprios, utilizando a Internet, o dicionário ou o que lhes for útil para completar o exercício. O objetivo não é apenas a revisão do conteúdo, mas também estimular a sua capacidade de auto-aprendizagem.

E. Faz frases completas com *sou / és / é / somos / são*.

1. (tu / não / espanhol)

Tu não és espanhol.

2. (nós / secretárias)

3. (estes CD / da minha irmã)

4. (a minha secretária / de madeira)

5. (o teste / não / difícil)

6. (tu e o Miguel / amigos)

7. (o futebol / um desporto muito popular)

8. (aquela camisola / não / cara)

9. (elas / boas alunas)

10. (esta casa / moderna)

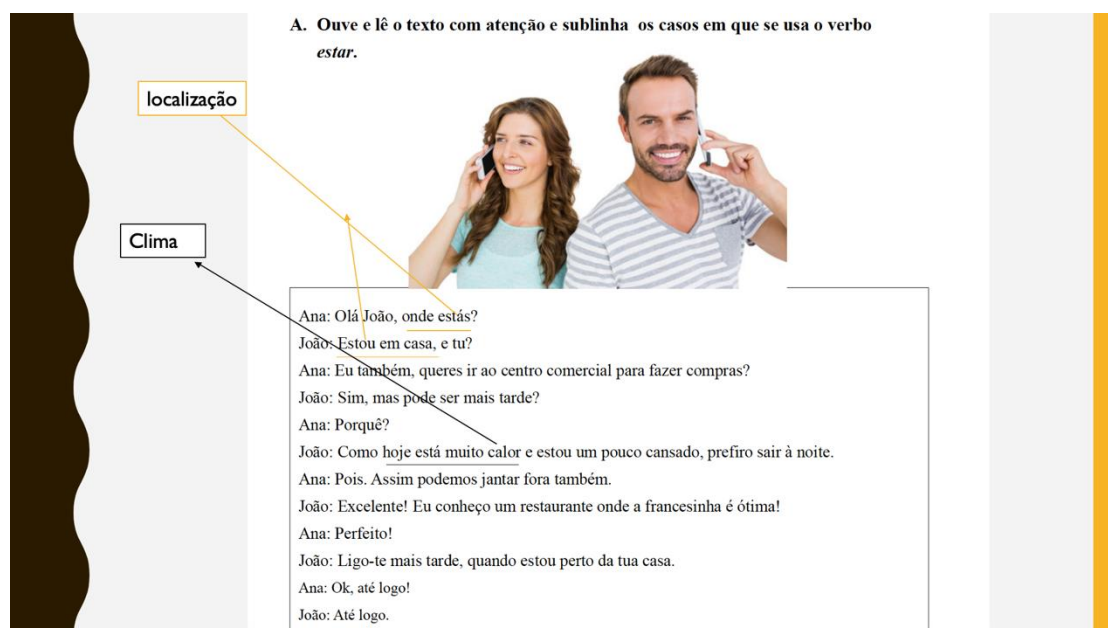
Figura 6 – Trabalho de casa para a 1ª aula, o verbo ser

Exercício baseado no *Manual de Gramática Ativa 1*, Isabel & Coimbra, Olga Mata

(2019), Lisboa: Lidel, p.7

Ao ter a 2ª aula seguida da 1ª aula, a professora estagiária mantém um plano didático semelhante ao da 1ª aula, a saber, o ensino do verbo *estar* segue a mesma estrutura da 1ª aula, como se demonstra nas figuras (6), (7), (8) e (9). Desse modo, a estrutura semelhante fomenta um hábito significativo de aprendizagem da gramática e incentiva uma participação ativa dos alunos, uma vez que, estando familiarizados com o desenvolvimento da aula, participarão mais nas discussões da aula por saberem o que lhes é pedido.

A. Ouve e lê o texto com atenção e sublinha os casos em que se usa o verbo *estar*.



localização

Clima

Ana: Olá João, onde estás?
 João: Estou em casa, e tu?
 Ana: Eu também, queres ir ao centro comercial para fazer compras?
 João: Sim, mas pode ser mais tarde?
 Ana: Porquê?
 João: Como hoje está muito calor e estou um pouco cansado, prefiro sair à noite.
 Ana: Pois. Assim podemos jantar fora também.
 João: Excelente! Eu conheço um restaurante onde a francesinha é ótima!
 Ana: Perfeito!
 João: Ligo-te mais tarde, quando estou perto da tua casa.
 Ana: Ok, até logo!
 João: Até logo.

Figura 7 – Texto usado para a 2ª aula, o verbo *estar*
 (texto criado pela professora estagiária)

B. Responda às perguntas.

1. Onde está a Ana?

Ela está em casa.

2. A Ana está cansada?

Não, o João está cansado.

3. Como é que está o tempo hoje?

Está muito calor.

4. E tu? Onde estás?

Estou na escola.

Figura 7 – Exercícios da compreensão da leitura para a 2ª aula, o verbo *estar*

D. Completa com *estou / estás / está / estamos / estão*.

1. O tempo está muito bom.
2. Ela está em casa, mas os filhos estão na escola.
3. Eu estou com frio. Pode fechar a janela, por favor?
4. O dinheiro está dentro de carteira.
5. Os livros estão na pasta.
6. Este bolo está ótimo.
7. Eles estão sentados à mesa.
8. Os meus sapatos estão sujos.
9. O Sr. Matos está no Porto.
10. As lojas estão abertas ao sábado.
11. Ela está muito cansada e está com sono.
12. Eu e a Ana estamos de férias.
13. O trabalho já está pronto.

Figura 8 – Exercícios da parte gramatical para a 2ª aula, o verbo *estar*

Exercício baseado no *Manual de Gramática Ativa 1*, Isabel & Coimbra, Olga Mata
(2019), Lisboa: Lidel, p.9

C. Completa com *estou / estás / está / estamos / estão*.

1. O tempo _____ muito bom.
2. Ela _____ em casa, mas os filhos _____ na escola.
3. Eu _____ com frio. Pode fechar a janela, por favor?
4. O dinheiro _____ dentro de carteira.
5. Os livros _____ na pasta.
6. Este bolo _____ ótimo.
7. Eles _____ sentados à mesa.
8. Os meus sapatos _____ sujos.
9. O Sr. Matos _____ no Porto.
10. As lojas _____ abertas ao sábado.
11. Ela _____ muito cansada e _____ com sono.
12. Eu e a Ana _____ de férias.
13. O trabalho já _____ pronto.

Figura 9 – Trabalho de casa para a 2ª aula, o verbo *estar*

Exercício baseado no *Manual de Gramática Ativa 1*, Isabel & Coimbra, Olga Mata
(2019), Lisboa: Lidel, p.9

Para aumentar o desempenho gramatical dos estudantes, a 2ª aula acaba com uma proposta de reflexão que os leva a pensar sobre uma das dificuldades primárias da aprendizagem dos verbos *ser* e *estar* para alunos chineses.

“Se o verbo ser e estar também podem significar “是” na língua chinesa, então porque é que precisa de ter dois verbos com o mesmo significado?”

O momento de pensar estimulará os estudantes a refletirem sobre o conteúdo das aulas prévias, relativamente às regras gramaticais e aos casos em que se selecionam distintos verbos. Por conseguinte, a professora estagiária apresenta o exemplo; *ele é alto* e *ele está alto*, sendo apenas diferentes na seleção do verbo, com o objetivo de facilitar o processo da reflexão e de os alunos anteciparem a unidade didática que virá a ser abordada nas aulas posteriores.

Em relação à 3ª aula, a professora começa por colocar a mesma pergunta para que os alunos apresentem oralmente a sua conclusão após o período de reflexão.

Após a discussão coletiva das respostas à pergunta, a professora estagiária revê as características gramaticais principais dos verbos, como se exemplifica nas figuras (9) e (10), a fim de servir como base para a próxima parte da aula. A recapitulação dos casos serve, igualmente, para resolver o problema de que os estudantes não realizaram os trabalhos de casa nem as reflexões do tema.

DEFINIÇÃO DO VERBO SER

Estado permanente

Facto.

- O verbo *ser* usa-se para descrever estados físicos que fazem parte da **natureza permanente** dos seres e dos objetos.
- **Nacionalidade**
Ele é português.
- **Profissões**
O João é estudante.
- **Estado civil**
A Marisa é solteira.
- **Origem (de + nome (local))**
Os meus pais são de Macau.
- **Tempo cronológico (horas; dias da semana; datas)**
Hoje é o meu dia de aniversário.
- **Situação geográfica**
Lisboa é a capital de Portugal.

Figura 9 – os casos em que se aplica o verbo “ser”

Exercício baseado no *Manual de Gramática Ativa 1*, Isabel & Coimbra, Olga Mata
(2019), Lisboa: Lidel, p.10

DEFINIÇÃO DO VERBO ESTAR

Estado temporal



- O verbo *estar* usa-se para expressar lugar e estados que fazem parte da **natureza temporária** dos seres e dos objetos.
- **Em + local**
Eu estou em casa.
- **Tempo meteorológico**
Hoje está muito calor.
- **Adjetivo (característica temporária)**
A Joana está contente.
- **Com + nome**
O Pedro está com fome.
- **Cumprimentar**
Como estás?
- Estou bem!

Figura 10 – os casos em que se aplica o verbo “estar”

Exercício baseado no *Manual de Gramática Ativa 1*, Isabel & Coimbra, Olga Mata
(2019), Lisboa: Lidel, p.10

Sendo que a terceira parte da aula se concentra na distinção do uso de *ser* e *estar*, é importante apresentar os casos que podem ser referidos como “área cinzenta”, no sentido de que o uso dos verbos *ser* e *estar* implica um significado distinto na semântica.

No entanto, a professora explica este fenómeno linguístico através das figuras (11) e (12).

“ÁREA CINZENTA / CASOS HÍBRIDOS”

- Ser + adjetivo
característica geral do sujeito que **não necessita de ser experimentado** para se poder afirmar ou negar essa característica.
e.g. A água do mar **é** salgada.
O limão **é** azedo.
- Estar + adjetivo
característica geral do sujeito que **teve de ser experimentado** para se poder afirmar ou negar essa característica.
e.g. A sopa **está** salgada.
O leite não **está** bom, **está** azedo.

Figura 11 – “áreas cinzentas” de ser e estar (I)

Exercício baseado no *Manual de Gramática Ativa 1*, Isabel & Coimbra, Olga Mata
(2019), Lisboa: Lidel, p.10

ÁREA CINZENTA / CASOS HÍBRIDOS

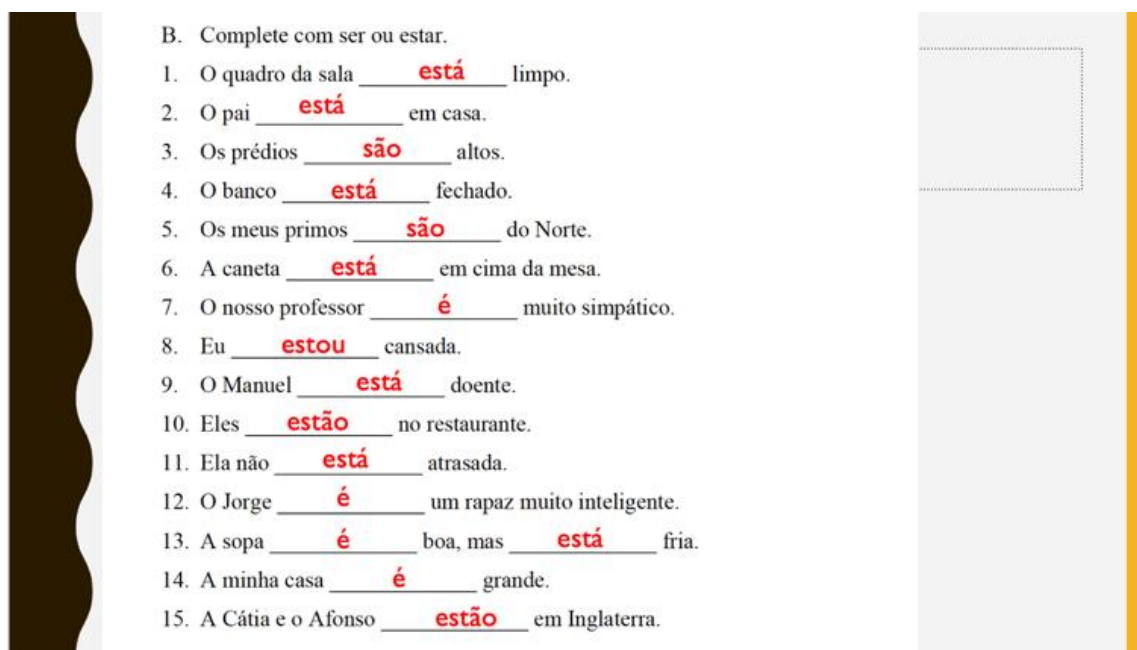
- Ser + adjetivo
Característica que **não é resultado de uma ação**.
Por exemplo:
O vestido **é** novo.
Ele **é** alto.
- Estar + adjetivo
Característica que **é resultado de uma ação**.
Por exemplo:
O vestido **está** roto. (porque alguém o rompeu.)
Hoje **estou** cansado. (porque trabalhei muito.)

Figura 12 – “áreas cinzentas” de *ser* e *estar* (II)

Exercício baseado no *Manual de Gramática Ativa 1*, Isabel & Coimbra, Olga Mata
(2019), Lisboa: Lidel, p.10

Depois de ter explicado estes casos particulares do uso dos dois verbos, é o momento de colocar à prova o conhecimento dos alunos sobre a parte teórica da terceira

aula. A prova é realizada através dum exercício de preenchimento de espaços (Figura 13), no qual os alunos têm de saber distinguir o uso dos verbos *ser* e *estar*. Os alunos terão 5 minutos para concluir o procedimento do exercício, de forma individual, e depois, a professora pede que os alunos leiam as respostas na aula e escrevam as respostas no quadro para se poderem corrigir coletivamente.

A imagem mostra um exercício de gramática com 15 frases numeradas. Cada frase tem um espaço em branco para ser preenchido com o verbo adequado (ser ou estar) e o verbo correto está escrito em vermelho no espaço. À direita das frases, há uma caixa vazia com uma borda tracejada, destinada a anotações.

B. Complete com ser ou estar.

1. O quadro da sala está limpo.
2. O pai está em casa.
3. Os prédios são altos.
4. O banco está fechado.
5. Os meus primos são do Norte.
6. A caneta está em cima da mesa.
7. O nosso professor é muito simpático.
8. Eu estou cansada.
9. O Manuel está doente.
10. Eles estão no restaurante.
11. Ela não está atrasada.
12. O Jorge é um rapaz muito inteligente.
13. A sopa é boa, mas está fria.
14. A minha casa é grande.
15. A Cátia e o Afonso estão em Inglaterra.

Figura 13 – exercício de verbo *ser* e *estar*

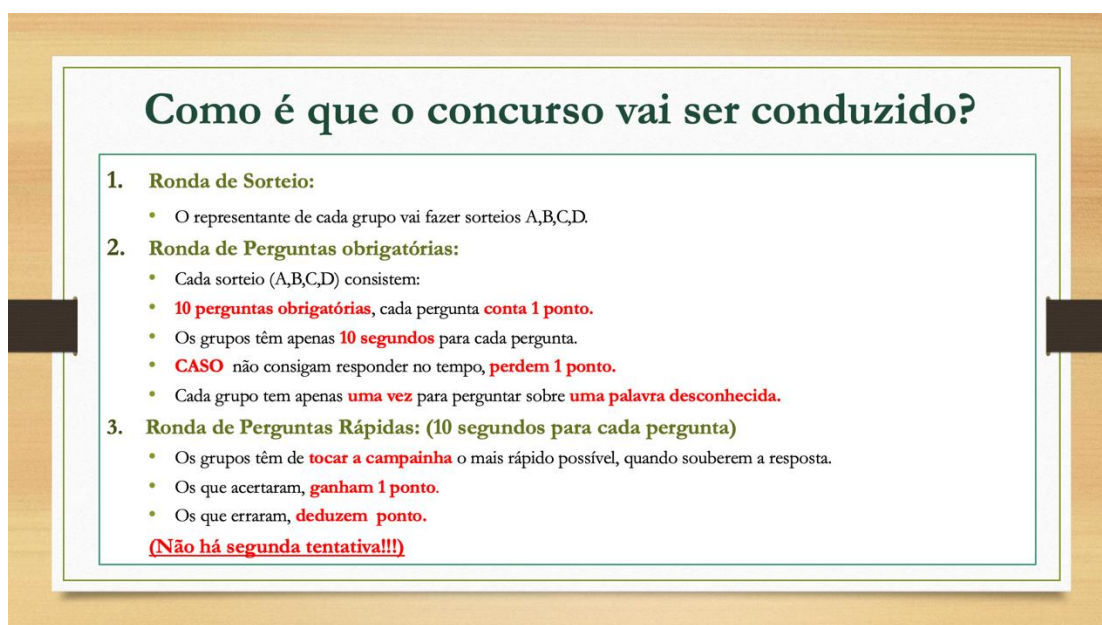
Exercício baseado no *Manual de Gramática Ativa 1*, Isabel & Coimbra, Olga Mata
(2019), Lisboa: Lidel, p.11

Em relação à avaliação contínua da disciplina, a professora pede que os alunos realizem uma ficha de exercícios, que se baseia principalmente nas estruturas gramaticais que desenvolveram ao longo da prática pedagógica, a fim de reforçar o seu conhecimento.

Para a última aula, a professora estagiária realizou um pequeno concurso de perguntas para estimular a participação dos alunos e para que percam a vergonha de falar durante a aula de Português. O concurso é considerado uma ferramenta para cumprir a última fase da teoria de Larsen-Freeman (1997), onde os alunos treinam a

parte de Função da gramática. Sendo assim, o concurso consta de duas rondas e os alunos dividem-se em grupos de 5 pessoas, como se vê na figura (14).

Em relação às rondas, a primeira ronda chama-se “ronda das perguntas obrigatórias” e tem por objetivo colocar à prova o conhecimento mais elementar do uso de *ser* e *estar*, tendo perguntas relativas à conjugação de verbos e dos casos mais típicos, como se evidencia na figura (15). A segunda ronda chama-se “perguntas rápidas” tem por objetivo aumentar a dificuldade do concurso, pedindo que os grupos compitam entre si, respondendo o mais rápido possível para ganhar o máximo de pontos, como se nota na figura (16). O grupo-vencedor receberá um prémio e um certificado.



Como é que o concurso vai ser conduzido?

- 1. Ronda de Sorteio:**
 - O representante de cada grupo vai fazer sorteios A,B,C,D.
- 2. Ronda de Perguntas obrigatórias:**
 - Cada sorteio (A,B,C,D) consistem:
 - **10 perguntas obrigatórias**, cada pergunta **conta 1 ponto**.
 - Os grupos têm apenas **10 segundos** para cada pergunta.
 - **CASO** não consigam responder no tempo, **perdem 1 ponto**.
 - Cada grupo tem apenas **uma vez** para perguntar sobre **uma palavra desconhecida**.
- 3. Ronda de Perguntas Rápidas: (10 segundos para cada pergunta)**
 - Os grupos têm de **tocar a campainha** o mais rápido possível, quando souberem a resposta.
 - Os que acertaram, **ganham 1 ponto**.
 - Os que erraram, **deduzem ponto**.

(Não há segunda tentativa!!!)

Figura 14 – o procedimento do concurso



Figura 15 – Ronda das “perguntas obrigatórias”
(perguntas criadas pela professora estagiária)

Perguntas rápidas

1. A Joana _____ casada.

0:10

2. A Joana _____ cansada.

0:10

3. A sala _____ limpo.

0:10

4. A Maria _____ grávida.

0:10

5. O João _____ morte.

0:10

6. O limão _____ azedo.

0:10

7. A sopa _____ salgada.

0:10

8. Os pastéis de nata _____
muito bons.

0:10



Figura 16 - Ronda das “perguntas rápidas”
(perguntas criadas pela professora estagiária)

O concurso serve para enriquecer o processo do ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos chineses não respondem positivamente à abordagem tradicional do ensino da gramática. As atividades lúdicas deste género fazem com que os alunos adquiram conhecimento por meio de um processo interativo. Porém, num contexto de ensino como este, é importante que o docente preste atenção aos seguintes aspetos: (i) Ter atenção em controlar o comportamento dos alunos por estarem muito agitados (isso pode influenciar o procedimento do plano didático); (ii) Explicar claramente as regras do concurso com slides em PPT para que as percebam; (iii) Manter uma mente clara

durante o concurso, porque os alunos poderão parecer muito entusiasmados, até que o professor perca a noção das regras e não consiga “multidisciplinar” (tal como, registrar o ponto no quadro, passar os slides de PPT e qual foi o grupo que tocou primeiro a campainha, etc.). Entretanto, o jogo é proveitoso e pode ser implementado numa unidade didática. Contudo, é importante registrar as frases em que os alunos frequentemente cometem erros, para se poderem corrigir em conjunto com eles posteriormente.

3.3. Apresentação das sequências didáticas e unidades letivas

3.3.1. 1ª aula – 11/06/2020

Unidade didática: ser vs. estar

Sumário: Introdução ao verbo *ser* em português

Domínio: Compreensão oral; compreensão de leitura

Foco da aula: os alunos são capazes de conjugar corretamente o verbo *ser* e identificar os contextos em que se usa o verbo *ser*.

Recursos e material utilizado: ver Anexo 1

Objetivos:

1. Conjugar o verbo copulativo (*ser*);
2. Interpretar o texto com auxílio do áudio;
3. Identificar os casos em que se usa o verbo *ser*;
4. Completar a ficha de trabalho;

Durante a parte da compreensão da leitura, a atividade de interpretar o texto e explicar oralmente o que se entendeu foi uma boa estratégia para avaliar o nível de compreensão dos alunos e incentivá-los a participar ativamente na aula, como se demonstra na figura (2). Ao identificar o verbo flexionado, os alunos demonstraram domínio da dimensão da Forma e compreenderam o significado de algumas frases em que o verbo foi empregado, explicando o seu significado em chinês. No entanto, embora

tenham sido capazes de compreender o significado, ainda não conseguiram deduzir a regra que justifica o uso do verbo "ser". Para abordar esta questão, a professora estagiária tentou consciencializar os alunos de que o verbo "ser" é empregado em estados relativamente estáveis ou permanentes, a fim de progredirem para as dimensões de Significado e Uso. Após identificar os casos em que o verbo "ser" é utilizado, a professora estagiária explicou o texto em Chinês para elucidar as dúvidas dos alunos. Posteriormente, os alunos responderam às perguntas e leram as suas respostas em Português para correção coletiva com a professora e a turma, como em figura (3).

O objetivo principal da aula era que os alunos identificassem os contextos em que o verbo "ser" é usado e aprendessem a conjugar o verbo. Após a explicação da professora estagiária, os alunos deveriam ser capazes de realizar o exercício sozinhos, mas a professora permaneceria disponível para ajudá-los, como se vê na figura (4). Como os alunos de Macau tendem a ser tímidos para falar, eles registaram as suas respostas no quadro durante a primeira aula. No entanto, para uma melhor compreensão do uso do verbo, seria interessante que a professora estagiária apresentasse exemplos mais concretos e cotidianos. Entretanto, devido ao limite de tempo, a professora estagiária optou por ensinar apenas os casos que refletiam o conteúdo da aula, a fim de sensibilizar os alunos quanto à norma do emprego do verbo. Em relação à escolha do material, a professora estagiária criou um texto que permitiu trabalhar a conjugação do verbo "ser" em diferentes contextos, a fim de propiciar nos alunos o conhecimento explícito do uso do verbo ser.

3.3.2. 2ª aula – 11/06/2020

Unidade didática: ser vs. estar

Sumário: Introdução ao verbo estar em português

Domínio: Compreensão oral; compreensão de leitura

Foco da aula: os alunos são capazes de conjugar corretamente o verbo estar e identificar os contextos em que se usa o verbo estar.

Recursos e material utilizado: ver Anexo 2

Objetivos:

1. Conjugar o verbo estar;
2. Interpretar o texto com auxílio do áudio;
3. Identificar os casos contextos em que se usa o verbo estar;
4. Completar a ficha de trabalho;
5. Refletir sobre o uso dos verbos ser e estar;

A professora estagiária optou por estruturar a segunda aula de forma semelhante à primeira, que ocorreu no mesmo dia, e os alunos conseguiram identificar o verbo "estar" flexionado no texto, mostrando que não tinham dificuldade na dimensão da Forma, como se vê na figura (6). Como já tinham experiência da primeira aula, os alunos sentiram-se mais à vontade para responder às perguntas da professora estagiária e mostraram mais confiança em completar os exercícios de compreensão da leitura, conseguindo ler as respostas com facilidade, como se vê na figura (7). Isso sugere que uma estrutura semelhante pode diminuir a timidez dos alunos em relação à aprendizagem, já que eles sabem o que é esperado deles. No entanto, muitos alunos ainda não conseguiram deduzir a regra que justifica o uso do verbo "estar", e a professora explicou que ele é utilizado em situações temporárias ou transitórias, como estados de ânimo ou condições físicas. Apesar do tempo limitado, a aula permitiu aos alunos trabalhar a conjugação do verbo "estar" em diferentes contextos, a fim de consolidar o conhecimento, como se vê na figura (8). Por fim, os alunos foram encorajados a refletir sobre o conteúdo das aulas para consolidar a aprendizagem e prepararem-se para a próxima aula, em que serão discutidas as diferenças entre os

verbos "ser" e "estar".

A partir das duas primeiras aulas, uma abordagem individualizada do ensino dos verbos "ser" e "estar" pode ser benéfica para alunos chineses que estão a aprender Português como língua estrangeira. Ao abordar cada verbo separadamente, os alunos têm a oportunidade de compreender as normas gerais de aplicação das duas estruturas gramaticais. Essa abordagem pode ser particularmente útil, já que o Chinês, a língua materna dos alunos, não distingue claramente entre os verbos "ser" e "estar". Ao aprender a diferença entre os dois verbos em Português, os alunos podem desenvolver um conhecimento explícito das estruturas gramaticais da língua, o que pode ajudá-los a lidar melhor com as diferenças subtis entre as duas línguas. Além disso, o ensino individualizado dos verbos pode permitir que os alunos façam uma transição gradual entre a língua materna e a língua estrangeira, facilitando o processo de aprendizagem e aprimorando as suas habilidades linguísticas.

3.3.3. 3ª aula – 18/06/2020

Unidade didática: ser vs. estar

Sumário: A distinção entre ser e estar

Domínio: Compreensão oral; compreensão de leitura

Foco da aula: os alunos são capazes de distinguir os contextos em que se usam os verbos ser e estar.

Recursos e material utilizado: ver Anexo 3

Objetivos:

1. Conjugar os verbos copulativos (ser e estar);
2. Identificar os casos contextos em que se usa o verbo ser e estar;
3. Perceber as diferenças dos dois verbos;
4. Completar a ficha de trabalho;

Na terceira aula, a professora estagiária iniciou a revisão dos verbos "ser" e "estar" e da pergunta de reflexão deixada na segunda aula. No entanto, os alunos não conseguiram justificar a pergunta de reflexão, então a professora optou por usá-la como introdução ao conteúdo da terceira aula, que foi a distinção entre os verbos "ser" e "estar". Explicando os casos em que esses verbos são aplicados, os alunos conseguiram compreender o valor estável e temporário que eles transmitem, como mostrado nas figuras (9) e (10). A inclusão da "zona cinzenta" dos verbos "ser" e "estar", bem como a apresentação de exemplos adicionais, foi uma abordagem interessante e eficaz para ajudar os alunos a compreender a distinção entre os dois verbos, como se vê nas figuras (11) e (12).

No entanto, a explicação da "zona cinzenta" pode ter sido um pouco complexa para alguns alunos, e poderia exigir mais tempo e atenção para ser completamente compreendida. Embora os alunos estivessem interessados em descobrir essa característica gramatical da língua portuguesa, a inclusão de exercícios complementares poderia exigir mais tempo para que todos os alunos pudessem concluí-los. A professora estagiária poderia ter considerado a inclusão de mais atividades práticas para ajudar os alunos a aplicar o que haviam aprendido de maneira mais eficaz.

Em geral, a terceira aula apresentou aspectos positivos, incluindo a organização clara da aula, a explicação fundamentada dos casos em que se aplicam os verbos "ser" e "estar", a apresentação da "zona cinzenta" e a inclusão de exercícios complementares. No entanto, a complexidade da "zona cinzenta" e a necessidade de mais tempo para exercícios complementares podem ter sido desafios para alguns alunos. É interessante notar que os alunos compreenderam a "zona cinzenta" dos casos apresentados na aula, mas continuaram a enfrentar dificuldades em aplicá-los corretamente. É comum que os alunos tenham essa percepção de estabilidade ou variabilidade dos verbos "ser" e

"estar" na língua portuguesa, já que esses verbos têm muitos usos variados e muitas vezes se sobrepõem em alguns contextos.

No caso específico da cor da mala, os alunos têm um argumento válido ao dizer que a cor da mala pode mudar, o que justifica o uso do verbo "estar" para indicar uma condição temporária, conforme apresentado na figura (13). No entanto, é importante salientar que em alguns contextos, como em descrições de características físicas estáveis, o uso do verbo "ser" é mais comum e adequado. Por exemplo, podemos dizer: "A Ana é alta" em vez de "A Ana está alta", já que a altura da Ana é uma característica física estável e permanente. Para ajudar os alunos a aplicar corretamente os verbos "ser" e "estar" em diferentes contextos, seria útil fornecer mais exemplos e exercícios práticos que ilustrem a distinção entre esses verbos de forma clara e objetiva. Além disso, é importante enfatizar que a língua portuguesa é rica em nuances e que o uso adequado dos verbos "ser" e "estar" depende do contexto e da intenção comunicativa do falante.

3.3.4. 4ª aula – 18/06/2020

Unidade didática: ser vs. estar

Sumário: A distinção entre ser e estar

Domínio: Compreensão de leitura e Expressão oral

Foco da aula: os alunos são capazes de aplicar os verbos ser e estar adequadamente

Recursos e material utilizado: ver Anexo 4

Objetivos:

1. Identificar os “casos híbridos” dos verbos ser e estar;
2. Aplicar os verbos ser e estar em contextos adequados;
3. Trabalhar eficazmente em grupo;

A estratégia didática utilizada pela professora estagiária no ensino dos verbos "ser" e "estar" apresentou aspectos positivos e negativos. Como as aulas anteriores permitiram que os alunos estabelecessem uma base gramatical sólida, o que é fundamental para uma compreensão adequada da língua, a professora estagiária orientou a aula para as dimensões do Significado e do Uso, capacitando os alunos a utilizar os verbos de forma adequada e a saber em que situação escolher o correto.

A inclusão de um concurso de perguntas na quarta aula revelou-se uma estratégia eficaz, tornando o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, como demonstrado na figura (14). O concurso incentivou a participação ativa de todos os alunos, permitindo-lhes aplicar rapidamente o que haviam aprendido nas aulas anteriores, como ilustrado na figura (15). A divisão das perguntas em rondas com diferentes níveis de dificuldade também foi uma tática útil para introduzir o formato do jogo antes de enfrentar questões mais desafiadoras, como mostrado na figura (16).

No entanto, depender apenas de um concurso de perguntas pode ter algumas desvantagens. Embora o jogo seja uma ferramenta válida para envolver os alunos e tornar a aprendizagem mais divertida, é importante incluir outras estratégias de ensino para abordar diferentes estilos de aprendizagem. Durante o jogo, foi observado que alguns alunos se distraíram quando não era a sua vez de responder, o que pode afetar o nível de envolvimento. Além disso, alguns alunos tímidos ou que não se sentiam confortáveis em responder oralmente às perguntas acabaram por se sentir excluídos do grupo. Para evitar isso, a professora estagiária poderia ter concebido outras atividades, como a escrita, para garantir que todos os alunos se sentissem incluídos e pudessem participar ativamente na aula.

Em resumo, o concurso de perguntas utilizado pela professora estagiária foi uma estratégia eficaz para ensinar e avaliar o conhecimento dos alunos. Os alunos foram expostos a exemplos em que apresentavam casos que poderiam causar confusão, como

por exemplo: "A Maria _____ grávida"; "A mala _____ vermelha"; "O limão _____ azedo; O João _____ morte", etc. Eles foram capazes de aplicar os verbos adequadamente no momento da seleção, implicando o desenvolvimento das dimensões do Significado e do Uso. Assim, a implementação do concurso é considerada uma oportunidade para os alunos aplicarem o conhecimento adquirido num contexto mais dinâmico. No entanto, para melhor desenvolver a dimensão do uso, é preferível treinar os alunos a aplicar o uso dos verbos "ser" e "estar" num contexto mais natural e menos artificial. Dado o limite de tempo com os alunos para abordar a Forma, o Significado e o Uso em quatro aulas, a professora estagiária considera que adaptou a teoria de Larsen-Freeman de modo a melhor se adequar ao perfil e ao hábito de aprendizagem dos alunos-alvo.

Conclusão

O objetivo principal deste relatório é encontrar a abordagem mais produtiva para fomentar a aquisição de algumas estruturas gramaticais, nomeadamente o uso de "ser" e "estar", e promover um ambiente humanizado no ensino-aprendizagem, tendo em conta o perfil dos alunos chineses de PLE em Macau. Para cumprir este objetivo, é necessário apresentar os resultados da prática pedagógica em relação à estratégia adotada nas aulas observadas.

Em primeiro lugar, como professora estagiária, tive uma formação relativamente tradicional, uma vez que o ensino da gramática era centrado na memorização de regras gramaticais e na repetição de exercícios. No entanto, a minha experiência como aprendente permitiu-me compreender a importância de uma abordagem mais significativa, que visasse o desenvolvimento da competência gramatical como necessário para um melhor desempenho nos conteúdos gramaticais. Assim, o Quadro Tridimensional da Gramática de Larsen-Freeman (1997) foi implementado por mim nas quatro aulas observadas, com o objetivo de permitir aos alunos o desenvolvimento

progressivo da competência gramatical. Isso garante que a lecionação das estruturas gramaticais ocorra de maneira natural e encadeada. Cada dimensão do quadro cumpre sua função: o domínio da Forma possibilita a compreensão do Significado e, por sua vez, o significado permite que a professora estagiária desafie os alunos, demonstrando-lhes os casos "híbridos" dos verbos, a fim de promover o uso do conhecimento aprendido nos livros e preencher as lacunas do conhecimento dos manuais didáticos existentes, uma vez que muitos deles não são especificamente concebidos para alunos chineses. Além disso, a abordagem adotada foi fundamental para que os alunos compreendessem que a aprendizagem da gramática não se resume a um conjunto de regras fixas, mas se dinamiza através dos contextos em que os verbos são utilizados, demonstrando que o uso adequado dos verbos na língua portuguesa pode ser importante para garantir uma boa comunicação.

Em segundo lugar, as atividades lúdicas na última aula demonstraram ser uma forma profícua de colocar os alunos à prova sem que se sintam avaliados. Isso pode diminuir a pressão dos alunos chineses ao começarem a aprender uma língua estrangeira e promover um ambiente mais humanizado no ensino-aprendizagem. A professora titular acompanhou as minhas aulas e forneceu feedbacks construtivos sobre a minha prática pedagógica. Ela elogiou a minha abordagem progressiva, enfatizando a importância de trabalhar a gramática de forma integrada e contextualizada. Além disso, incentivou-me a incluir mais atividades práticas e de produção oral nas minhas aulas, a fim de estimular a participação ativa dos alunos.

Para finalizar, a abordagem proposta por Larsen-Freeman foi bem recebida pelos alunos chineses. Eles demonstraram interesse e curiosidade em aprender mais sobre a gramática da língua portuguesa e em aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas. As atividades lúdicas também foram muito bem aceitas pelos alunos, pois lhes permitiram aprender de forma mais dinâmica e interativa.

Esperamos ter demonstrado que o ensino de gramática, sustentado pela abordagem proposta por Larsen-Freeman e pelas atividades lúdicas, pode ser considerado uma estratégia didática válida na aula de Português Língua Estrangeira para alunos chineses em Macau.

Bibliografia:

Anh, D. K. (2013). The Current State of the Art in the Teaching of Grammar At Vietnamese High Schools. *Language in India*, 13(3), 22-42.

Brown, H. D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

Burgo, C. (2015). Grammar Teaching Approaches For Heritage Learners Of Spanish. Learn Language, Explore Cultures, Transform Lives (Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages), 217-233.

Burns, A. (2009). Grammar and communicative language teaching: Why, when and how to teach it? In CamTESOL Conference on English Language Teaching.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Carroll, J. B. (1962). Research on teaching foreign languages. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*.

Celce-Murcia, M. (2002). Why It Makes Sense to Teach Grammar in Context and Through Discourse, in Hinkel, E., and Fotos S. (Eds.) (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (p. 119-133). New York: Routledge.

Chalker, S., & Weiner, E. (1994). *Oxford Dictionary of English Grammar*. New York: Oxford University Press.

Chastain, K. (1971). *The development of modern language skills: Theory to practice*. Philadelphia, Penn.: Curriculum Development Center.

Chung, S. (2005). A communicative approach to teaching grammar: Theory and practice. *The English Teacher*, 34, 33-50.

Eisenstein, M. (1987). Grammatical explanations in ESL: Teach the student, Not the method. In M. Long & J. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL* (pp. 282-292). New Jersey: Heinle & Heinle Publishers.

Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pages 14-34). Routledge: London.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL QUARTERLY*, 83-107.

Feng, Z. (2013). A Review of the Communicative Approach to Second Language Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1265-1271.

Fortune, A. (1992). Self-study grammar practice: Learners views and preferences. *ELT Journal* 46(2), 160-171.

Francis, W. Nelson. (1954) Revolution in Grammar. *Quarterly Journal of Speech* 40, 299-312.

Good, T. L., & Brophy, J. (1994). *Contemporary educational psychology* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd Ed.). London: Edward Arnold.

Hinkel, E., & Fotos, S. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Isabel & Coimbra, Olga M (2019) Gramática Ativa 1, Lisboa: Lidel, p.7-11

Krashen, S.D.M. (1987) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice Hall, Great Britain.

Kolln, M. (1981). Rhetorical Grammar: Grammatical Choices, Rhetorical Effects. New York: Macmillan Publishing Co.

Larsen-Freeman, D. (1997). Grammar and its teaching: Challenging the myths (ERIC Digest). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on languages and Linguistics, Centre for Applied Linguistics.

Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching Language: From Grammar to Grammar. Boston: Heinle, Cengage Learning.

Larsen-Freeman, D. (2017). Reflections on the Role of Cognitive Linguistics in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 67, 8-23.

Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 177-196). Cambridge University Press.

Li, Xiuping & Cutting, J. (2012). Rote Learning in Chinese Culture: Reflecting Active Confucian-Based Memory Strategies, *Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions, and Intercultural Adaptations*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching Language in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.

Newby, D. (1998). Theory and practice on communicative grammar. In *Language Policy and Language Education in Emerging nations* (p. 151-164). Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.

Newby, D. (2000). Pedagogical Grammar. In M. Byram (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

Newby, D. (2006). Teaching Grammar and the Question of Knowledge. In A.-B. Fenner, & D. Newby (Eds.), *Coherence of Principles, Cohesion of Competences: Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education* (p. 95-112). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Macias, D. F. (2010). An Exploration of a Three-Dimensional Grammar Framework in Foreign Language Teaching: The Case of English. *Language*.

Marczak, M. (2018). Comprehension Approach. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, p. 1304–1310.

Master, P. (1994) The English article system: Acquisition, function, and pedagogy, *System*, Pages 215-232, Volume 25, Issue 2.

- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-278.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Sharabyan, S. K. (2011). Experienced and very experienced Iranian English language teachers: Beliefs about grammar instruction. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 30, 1081-1085.
- Smith, R. "Grammar: The Swing of the Pendulum." *The English Journal* 27, no. 8 (1938): 637-43. <https://doi.org/10.2307/806271>.
- Ruppert, Diane. (2008). *Active Grammar: A Blended learning case study in Business English grammar*.
- Rutherford, W., & Sharewood Smith, M. (Eds.). (1988). *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities: A Practical Guide For Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (2009). *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers* . Cambridge: Cambridge University Press.

Valeo, A., & Spada, N. (2016). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly*, 50(2), 314-339.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Albex Publishing Corporation.