

A Tertúlia/*Stammtisch* como estratégia de desenvolvimento da Expressão Oral em Português Língua Estrangeira na Alemanha

Inês Maria Carneiro Teixeira Gadelho

M

2019



Inês Maria Carneiro Teixeira Gadelho

**A Tertúlia/*Stammtisch* como estratégia de desenvolvimento da
Expressão Oral em Português Língua Estrangeira na Alemanha**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e coorientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Junho de 2019

A Tertúlia/*Stammtisch* como estratégia de desenvolvimento da Expressão Oral em Português Língua Estrangeira na Alemanha

Inês Maria Carneiro Teixeira Gadelho

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e coorientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Simone Auf der Maur Tomé

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

A todos a quem ensinei e com quem aprendi.

“Those who know nothing of foreign languages know nothing of their own.”

Johann Wolfgang von Goethe

Índice

Declaração de honra	9
Agradecimentos	10
Resumo	12
Abstract.....	14
Zusammenfassung	15
Índice de Ilustrações	16
Lista de abreviaturas e siglas	19
Introdução.....	20
Capítulo 1 – A Expressão Oral em Língua Estrangeira	22
1.1. Conceito de Expressão Oral.....	22
1.2. A Expressão Oral e outras competências.....	27
1.3. Passado e presente do ensino-aprendizagem da expressão oral em língua estrangeira	33
1.4. Competência comunicativa em língua	38
Capítulo 2 – O ensino-aprendizagem da Expressão Oral em Língua Estrangeira.....	42
2.1. O papel do professor e as condicionantes ao desenvolvimento da Expressão Oral	42
2.2. Critérios de seleção e tipologia de atividades de Expressão Oral.....	48
2.3. Um novo desafio: A tertúlia/ <i>Stammtisch</i> na aula de Língua Estrangeira	52
2.3.1. Caracterização e âmbito.....	52
2.3.2. A motivação.....	54
2.3.3. O Filtro Afetivo na Aprendizagem.....	57
2.3.4. O conhecimento implícito e explícito.....	60
Capítulo 3 – Estágio Pedagógico.....	62
3.1. Enquadramento	63
3.2. Perfil sociolinguístico da turma	63
3.3. Metodologia e funcionamento do curso de Expressão Oral	65
3.4. Descrição das atividades desenvolvidas	68
3.4.1. Regência 1	69
3.4.2. Regência 2	70

3.4.3. Regência 4	72
3.4.4. Regência 5	74
3.5. Comentários dos alunos	75
3.6. Balanço final da prática letiva.....	77
3.6.1. Motivação	78
3.6.2. Filtro Afetivo	78
3.6.3. Conhecimento Implícito e Explícito.....	80
Conclusão	82
Referências Bibliográficas.....	84
Anexos.....	89
Anexo 1.....	97
.....	97
.....	97
Anexo 2.....	97

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Berlim, 28/6/2019

Inês Maria Carneiro Teixeira Gadelho

Agradecimentos

Sem o contributo de muitas pessoas, este trabalho não teria sido possível realizar. Gostaria de deixar um forte e sincero obrigada:

À Professora Doutora Isabel Duarte e à Professora Doutora Ângela Carvalho, pela disponibilidade, competência e pelo apoio e empenho prestados, desde o início desta jornada.

À Professora Doutora Luísa Coelho, a quem devo a oportunidade de ter realizado o estágio pedagógico e, sobretudo, por ter aprendido tanto, pela proximidade, a boa disposição diária e a confiança depositada em mim.

À minha mãe, que desconfio ser a única professora do mundo que nunca se lamentou de um único dia de aulas e que, sem querer, me mostrou que ser professor é a melhor profissão de todas.

Ao meu pai, que compreendeu cedo a minha paixão por línguas estrangeiras e me incentivou a querer mais.

À minha irmã, por 17716 km nunca terem sido sinónimo de estar longe.

Ao Diogo, por ontem, hoje e sempre.

A todos os alunos que se cruzaram e se cruzarão comigo. Foram, são e serão o verdadeiro motivo desta caminhada no ensino do Português Língua Estrangeira.

Aos colegas de trabalho que também são meus amigos, pela confiança, ajuda e colaboração.

A todos os professores e colegas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que contribuíram para o meu conhecimento científico, pelo companheirismo e entajuda.

Resumo

Ao longo do tempo, o ensino de língua estrangeira tem vindo a sofrer alterações no que respeita à importância atribuída às várias competências da língua, ocupando hoje em dia a competência comunicativa um lugar de destaque no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Duarte, 2015, p. 56).

Com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR (Conselho da Europa, 2001), pretendeu-se regulamentar e uniformizar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, adotando-se uma abordagem orientada para a ação. O desenvolvimento da expressão oral é, neste contexto, voltado para um uso real e funcional da língua, baseado em atividades e estratégias que visam a interação oral do aprendente na língua estrangeira, da qual é utilizador (Conselho da Europa, 2001, p. 54). No presente relatório propõe-se a apresentação do trabalho levado a cabo durante o Estágio Pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), que ocorreu no segundo semestre do ano letivo 2017/2018, na Universidade Humboldt, em Berlim, na Alemanha. A prática letiva foi realizada num curso de expressão oral dos níveis A2 e B1, no qual foram criadas diferentes estratégias com vista ao desenvolvimento da oralidade num ambiente informal e descontraído sob a modalidade de tertúlia ou *Stammtisch*, em alemão.

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos. Num primeiro momento, é explorado o conceito e âmbito de expressão oral, o seu enquadramento teórico e a contextualização da sua importância com base na evolução histórica. No segundo capítulo, é realizada a análise do papel do professor e da existência de obstáculos encontrados no ensino da expressão oral. Nesta parte serão abordados os critérios subjacentes à seleção de atividades com vista ao treino da oralidade e apresenta-se, ainda, a modalidade *Stammtisch*. O último capítulo do trabalho destina-se, por um lado, à análise das atividades produzidas e, por outro, à reflexão sobre a aplicação das estratégias adotadas nas aulas lecionadas.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira, Expressão oral, *Stammtisch*, Tertúlia, Ensino do Português na Alemanha

Abstract

The way of teaching Foreign Languages (FL) has been changing through times regarding the importance given to its different key competences in language. Today, the communicative competence is regarded as one of the most important abilities under the FL teaching-learning scope (Duarte, 2015, p. 54).

Regulating and standardising this process was possible after the creation of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and therefore, an action-oriented approach was adopted. Speaking training stems on a real and functional use of the language. It is based on activities and strategies that enable the learner's spoken and verbal interaction in a FL and for this reason, the student is also a user of the language (European Council, 2001, p. 54).

This paper presents the work carried out during the teaching training period as a former part of the Masters in Portuguese as a Second Language/Foreign Language of the Faculdade de Letras (University of Porto) that was conducted on the second semester of 2017/2018 in the Humboldt University in Berlin, Germany. The teaching training was implemented in a speaking group course – levels A2 and B1 in which different strategies were created in order to develop spoken skills in a relaxed and informal environment that is called round-table or *Stammtisch* in German.

This dissertation is organised in three main chapters. Firstly, the concept and scope of Speaking is explored as well as its framework and its context regarding the importance it represented throughout the XX century. The communicative competence is also brought up in this chapter. On the second part, the role of the teacher and the main obstacles that arise from teaching a FL will be discussed, along with the criteria selected to enforce the speaking training and, finally, the model of *Stammtisch* is presented. The last chapter focuses on the analysis of both activities and strategies that were applied to the lessons.

Key-words: Portuguese as a Foreign Language, Speaking, *Stammtisch*, Teaching PFL in Germany

Zusammenfassung

Die Art und Weise Fremdsprachen zu unterrichten hat sich stets gewandelt und orientiert sich an den jeweils wichtigsten Sprachkompetenzen. Heutzutage wird die Kommunikationskompetenz als eine der bedeutendsten Fähigkeiten angesehen (Duarte, 2015, S.56).

Die Regulierung und Standardisierung dieses Prozesses war durch die Veröffentlichung von die Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) möglich. Somit wurde ein Aktionsorientierter Ansatz eingeführt. Dabei stützt man sich auf die reale und funktionale Anwendung der Sprache. Dies basiert auf Aktivitäten und Strategien, die die Lernenden befähigen sich auf der Fremdsprache verbal zu verständigen, was sie zu Benutzern der Fremdsprache macht (GER, 2001, p.54).

Diese Arbeit repräsentiert die Unterrichtstätigkeit in einer Lehrausbildung, die im Rahmen des Master-Studiengangs in Portugiesisch als Fremdsprache der *Faculdade de Letras* (Universität Porto) im zweiten Semester des Akademischen Jahres 2017/2018 an der Humboldt Universität zu Berlin durchgeführt wurde. Die Lehrausbildung wurde während eines Gruppenkonversationskurses umgesetzt (Level A2 und B1), in dem verschiedene Strategien entwickelt wurden, um Sprachfähigkeiten in einer gelassenen und informellen Umgebung zu entwickeln, die als Stammtisch zu bezeichnen ist.

Diese Arbeit ist in drei Kapiteln organisiert. Zuerst wird das Konzept der Sprache untersucht, sowie ihre Struktur und der Kontext in Bezug auf die Relevanz, die dadurch im 20. Jahrhundert repräsentiert wurde. Die Kommunikationskompetenz wird ebenfalls in diesem Kapitel behandelt. Im zweiten Teil wird die Rolle der Lehrenden diskutiert, zusammen mit den größten Hindernissen, die beim Lehren von Fremdsprachen entstehen. Zudem werden die Kriterien abgewogen, die ausgewählt wurden, um die Lehrausbildung durchzuführen, bevor letztendlich das Konzept des Stammtisches vorgestellt wird. Das letzte Kapitel stellt die Analyse von Aktivitäten und Strategien in den Mittelpunkt, die im Unterricht angewandt wurden.

Schlagwörter: Portugiesisch als Fremdsprache, Sprechen, Stammtisch, Portugiesisch als Fremdsprache in Deutschland unterrichten

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Imagem retirada do QECR (p. 143).	23
Ilustração 2 - Exemplo de produção e recepção de enunciados entre dois interlocutores num diálogo. Imagem retirada do QECR (p. 143).	24
Ilustração 3 - Imagem retirada da página http://www.facebook.com/suricateseboso/photos , acedido a 8/4/2019.....	26
Ilustração 4 – Imagem retirada do Companion Volume (p. 30).....	37
Ilustração 5 – Imagem retirada de Tinjacá et al. (p. 28).....	44
Ilustração 6 - Imagem retirada de Kalan 2007 (p. 987).....	45

Lista de abreviaturas e siglas

CEFRL: *Common European Framework of Reference for Languages*

FL: *Foreign Language*

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LA: Língua-alvo

LE: Língua(s) Estrangeira(s)

LM: Língua(s) Materna(s)

LNМ: Língua(s) Não(s) Materna(s)

LS: Língua Segunda

PB – Português do Brasil

PE – Português Europeu

PLE: Português Língua Estrangeira

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da FLUP, realizado no segundo semestre do ano 2017/2018 na Universidade Humboldt de Berlim, na Alemanha.

Durante o período de estágio, foi-nos possível desenvolver algumas estratégias ao nível do ensino da expressão oral no âmbito da lecionação de aulas de Português Língua Estrangeira num curso de grupo de nível A2/B1 de acordo com o QECR.

A competência oral é considerada, muitas vezes, como a mais difícil de alcançar (Pinilla Gómez, 2004, p. 895) na aprendizagem de uma língua estrangeira. Conscientes da relevância do desenvolvimento da oralidade e da necessidade da criação de uma planificação adequada e da preparação de aulas tendo em conta o perfil dos alunos e as suas motivações, focar-nos-emos no estudo das vantagens que comporta o desenvolvimento da oralidade na aula de língua estrangeira sob a modalidade de *tertúlia* ou *Stammtisch*.

Refletiremos, assim, sobre a pergunta de investigação central deste trabalho, que radica na hipótese de este modelo de ensino poder trazer vantagens para o treino da expressão oral e, se serão as estratégias desenvolvidas, eficazes. Esta reflexão assentará, sobretudo, no estudo das bases teóricas que relacionam a motivação para a aprendizagem, a ausência de tensão que recai sobre o aprendente e a existência de um conhecimento implícito ou explícito num ambiente de ensino descontraído e de cariz menos formal.

No primeiro capítulo, exploraremos os conceitos de expressão oral e das competências da língua com as quais se relaciona. Analisaremos as características do discurso oral e escrito e as suas principais diferenças, assim como os seus usos, tendo em conta as diferenças marcadas pela variedade da língua e pelas questões culturais envolventes. Será também apresentada uma breve descrição da evolução histórica do ensino-aprendizagem da expressão oral em língua estrangeira ao longo dos séculos XX e XXI e a relevância do aparecimento de alguns documentos de referência para as línguas estrangeiras na atualidade.

Por último, serão distinguidos e analisados os conceitos de competência gerais e competências comunicativas, tendo em conta o seu enquadramento e a sua evolução. Abordaremos, igualmente, os descritores que assentam nos diferentes níveis de referência

(Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões I.P., 2017, pp. 23 - 30) e os inventários de atividades linguísticas e de estratégias elaborados pelo Instituto Camões (Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões I.P., 2017, pp. 40 - 114). A primeira parte do relatório termina, assim, com a referência ao modelo de Hymnes (1974), baseado na sequência de momentos discursivos num determinado contexto cultural.

O segundo capítulo deste trabalho aborda, primeiramente, o enquadramento teórico no âmbito do ensino-aprendizagem da expressão oral. Será explorado o tema do papel do professor de língua estrangeira, com uma especial atenção dirigida à necessidade da elaboração de uma adequada planificação da aula da criação de materiais adaptados ao público-alvo.

No que respeita aos obstáculos encontrados no ensino da expressão oral, como a ansiedade e o receio de participar oralmente por parte dos aprendentes, é dado um enfoque à importância da criação de condições para aumentar a confiança e a motivação dos aprendentes no treino da oralidade. Com vista a este fim, exporemos alguns critérios subjacentes à seleção de atividades de expressão oral, nos quais atenderemos às fases de elaboração de tarefas e à tipologia de exercícios que podem ser aplicados.

Após o tratamento destes temas, seguir-se-á uma reflexão sobre o conceito de “tertúlia” (*Stammtisch*), as suas principais características e o seu interesse como modelo de atividade em aulas que visam desenvolver a expressão oral. Sendo este o tema central do presente trabalho, serão analisados os pressupostos teóricos nos quais assenta o estudo deste modelo, sendo eles a motivação, o filtro afetivo e o conhecimento explícito e implícito.

A última parte do trabalho destina-se à descrição das atividades produzidas durante o estágio pedagógico e da aplicação das estratégias adotadas nas aulas lecionadas. Neste capítulo é ainda incluída a transcrição dos comentários dos alunos face ao curso.

Terminaremos com uma conclusão, na qual destacamos o balanço sobre os aspetos trabalhados neste relatório e algumas considerações finais.

Capítulo 1 – A Expressão Oral em Língua Estrangeira

1.1. Conceito de Expressão Oral

Falar e ouvir representam significativamente mais do que dizer ou escutar palavras. O domínio das destrezas da expressão e da compreensão oral vai mais além de interpretar sons acústicos organizados em signos linguísticos e regulados por uma gramática mais ou menos complexa e de poder emitir sons da mesma natureza (Ramírez Martínez, 2002, p. 58). Falar é construir sentido para os outros e ouvir implica, igualmente, construir sentido com o que os outros nos dizem.

A fala é, em princípio, um ato e uma qualidade natural e intrínseca do ser humano. Porém, os falantes não se exprimem oralmente da mesma maneira, seja por razões que se prendem com a variedade da língua (dialetal, diacrónica, diastrática...), ou que atendem ao registo (informal/familiar ou formal) que o contexto exige. Não nos parece comum que um indivíduo se dirija a uma pessoa desconhecida que encontra na rua para lhe pedir informações da mesmíssima forma como conversa com o irmão ou com o melhor amigo. Estamos, neste caso, perante a variação diafásica.

Parece-nos incipiente a construção de um conceito de expressão oral (EO) sem a devida e necessária caracterização e distinção da produção e da interação orais.

A produção e a interação orais são, indubitavelmente, duas manifestações da EO. Pinilla Gómez (2004) evidencia o facto de que, quando queremos falar de EO, podemos referir-nos à produção oral nas situações comunicativas em que o falante atua sozinho, produzindo um discurso¹, ou à interação oral, nos casos em que alternativamente desempenha funções de falante e de ouvinte, como é o caso de uma conversa.

Para nos debruçarmos mais pormenorizadamente sobre estas competências, convém conhecermos bem o que os documentos orientadores da nossa prática pedagógica dizem sobre elas. Assim, iremos, em seguida, analisar alguns aspetos fundamentais sobre a produção e a interação oral na esteira do QEER.

O QEER (Conselho da Europa, 2001, p. 29) refere estas duas grandes componentes da EO aquando da abordagem orientada para a ação, através da qual se esclarece que as

¹ Não podemos considerar que o locutor aja sem qualquer tipo de interação em algumas situações como o caso da conferência. Apesar de não ter interrupções ou de não interagir com os ouvintes, pode adequar o seu discurso ao público e condicioná-lo consoante as reações do mesmo.

atividades linguísticas realizadas pelos utilizadores de língua estrangeira (LE) implicam “processos linguísticos para produzirem ou receberem textos (...)”. Mas esta formulação inclui também a produção escrita e a competência de leitura. Num segundo momento, após terem sido nomeadas como atividades linguísticas que ativam a competência comunicativa, entre as quais figuram também a receção e a mediação (Conselho da Europa, 2001, p. 35), a produção e a interação oral são abordadas.

A produção oral e escrita é considerada, paralelamente à receção, um processo primário, necessário à interação, desempenhando as suas atividades uma função fundamental na vida profissional e/ou académica, sob a forma de exposições, estudos ou relatórios, sob a forma escrita ou oral e estando-lhe associado um valor social – “juízos feitos sobre o que foi apresentado por escrito ou sobre a fluência no discurso e nas apresentações orais” (Conselho da Europa, 2001, p. 36). Destacam-se, assim, como componentes da produção, a formulação e a articulação.

Relativamente à primeira, “estão envolvidos processos lexicais, gramaticais, fonológicos (e, no caso da escrita, ortográficos) distintos, que são relativamente independentes (...), mas cuja inter-relação exata não é bem conhecida” (Conselho da Europa, 2001, p. 134).

Quanto à articulação, esta componente “organiza a inervação motora do aparelho fonador, a fim de transformar o produto dos processos fonológicos em movimentos coordenados dos órgãos da fala e de produzir, assim, uma sequência de ondas sonoras que constituem o enunciado oral (...)” (Conselho da Europa, 2001, p. 134).

Concluimos, desta forma, que a produção oral (ou escrita) de uma língua estará, na maior parte dos casos, estreitamente ligada à receção, uma vez que quando o utilizador produz um texto à distância, ainda que não seja pedida uma resposta, será recebido por um ou mais ouvintes (ou leitores) e, por essa razão, o primeiro considerará o destinatário e qual poderá ser a receção do texto em si aquando da produção, o que significa que, na maior parte das vezes, irá adequar o texto produzido ao respetivo destinatário.

Falar

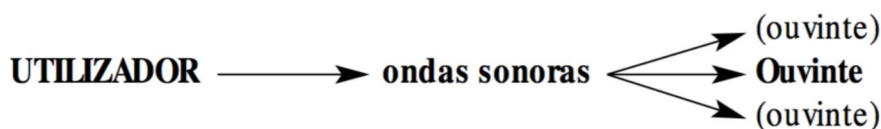


Ilustração 1 - Imagem retirada do QECR (p. 143).

Por outro lado, quando nos debruçamos sobre o conceito de interação, existe necessariamente uma alternância de posições entre os interlocutores, isto é, pelo menos dois indivíduos participam oralmente ou por escrito, podendo também haver, no caso da oralidade, sobreposições do discurso de cada um. Estas são características intrínsecas ao discurso oral e, “mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta” (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

“Interagir” em LE vai mais além do que saber emitir e produzir enunciados, visto que se trata de uma destreza que implica o domínio dos usos da língua, de elementos do âmbito da pragmática linguística, como formas de tratamento, modos de atenuação ou de reforço linguístico, por exemplo, revelando-se, assim, uma das manifestações mais significativas na comunicação oral.

O QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 135) aponta para a distinção entre os processos que integram a interação oral e a “mera sucessão de atividades de produção e de compreensão do oral”. Vejamos:

- Os processos de produção e de receção sobrepõem-se; enquanto o enunciado do interlocutor, ainda incompleto, é processado, o utilizador inicia o planeamento da sua resposta – com base nas hipóteses relativamente à natureza, ao significado e à interpretação deste enunciado;
- O discurso é cumulativo; à medida que a interação prossegue, os participantes convergem na leitura da situação, desenvolvem expectativas e focam os pontos pertinentes. Estes processos refletem-se na forma dos enunciados que são produzidos.

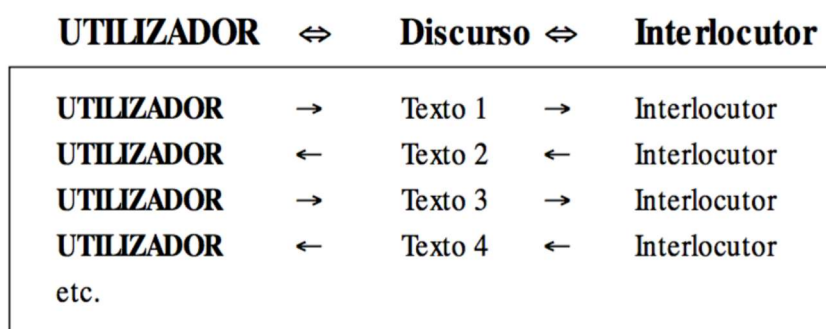


Ilustração 2 - Exemplo de produção e receção de enunciados entre dois interlocutores num diálogo. Imagem retirada do QECR (p. 143).

Ainda no mesmo documento (Conselho da Europa, 2001, p. 135) é-nos chamada a atenção para a progressiva similitude entre os processos de receção e de produção escrita e oral a nível dos efeitos do discurso, graças às formas recentes de interação eletrónica escrita, como o *e-mail* e outros recursos provindos da Internet. Tendo em conta que já passaram dezoito anos desde a publicação do QEER, parece ajustado incluirmos os *chats* e as mensagens instantâneas neste campo.

Apesar de a escrita e a oralidade serem modalidades diferentes, alguns traços aproximam-se no âmbito do uso das novas tecnologias como meio de comunicação, matizando-se a dicotomia de características e funções entre ambas.²

A massificação do uso de mensagens escritas instantâneas oriundas de redes sociais e de aplicações (*WhatsApp* ou *Messenger*, entre outros) trouxe elementos da oralidade ao campo escrito (como o uso de frases curtas, hesitações, repetições, marcadores de discurso) e enunciados multissemióticos, enfatizados pela utilização de *emojis*³.

Noronha, Forte-Ferreira, & Lima-Neto (2017, p. 419) identificam a escrita fonetizada, ocorrências não lexicalizadas, marcação/imitação de sentimentos, repetições e ritmo acelerado como as marcas mais típicas da oralidade na escrita (por via do *WhatsApp*) no seu estudo. Podemos observar em baixo um caso de transposição de elementos da oralidade para a escrita. Trata-se de uma exemplificação humorística de uma variedade da língua regional do Português do Brasil em formato de *meme*⁴.

² Neste estudo não serão incluídas as mensagens de áudio nem de vídeo.

³ *Emoji* é uma palavra de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma. Estas imagens transmitem uma ideia de uma palavra ou frase completa e muitas vezes substituem a escrita de texto. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>, acedido a 8/4/2019

⁴ *Meme* é um termo grego que significa “imitação” e na internet corresponde ao uso de imagens que identificam alguma ideia, estando normalmente relacionado com o humor e a “viralização” (popularidade e rápida difusão). Disponível em: <https://www.significados.com.br/meme/>, acedido a 8/4/2019



*Ilustração 3 - Imagem retirada da página
<http://www.facebook.com/suricateseboso/photos>, acedido a 8/4/2019*

Assim, de uma forma geral, podemos considerar a EO como uma das atividades de comunicação que se podem desenvolver durante uma troca comunicativa e através da qual processamos, transmitimos, trocamos e negociamos informação com um ou vários interlocutores, construindo sentido (Pinilla Gómez, 2004, p. 879).

O papel da EO na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) apresenta-se como fundamental, na medida em que o aluno não aprende só a comunicar, mas também poderá, segundo a autora ao citar o (Instituto Cervantes, 1994, p. 879) “comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necessita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa.”

Assim, conclui-se que a EO não comporta somente a capacidade de transmissão de uma mensagem, mas também a capacidade de receção da mesma e de saber interagir adequadamente, tendo em conta o contexto e o destinatário.

Ao utilizador competente em LE não lhe bastará expressar-se bem e de maneira efetiva, mas também ser-lhe-á necessária a ativação da compreensão do oral, isto é, deve ser capaz de escutar, compreendendo a intenção comunicativa de quem emite a mensagem. A compreensão do oral não se baseia na simples captação dos sons, palavras ou frases que nos são emitidas, mas radica na compreensão do que o emissor diz e do que quer dizer,

isto é, na capacidade de interpretar a mensagem e a intenção do emissor. O ouvinte adota um papel ativo e participativo, ativando-se um processo cognitivo de construção de significado e de interpretação do discurso oral (Benlloch Adsuara, 2014, p. 7).

1.2. A Expressão Oral e outras competências

A EO comporta aspetos relevantes, como as microcompetências orais. Destacam-se alguns exemplos, designadamente: resumir, sintetizar, parafrasear, reformular, explicar, intermediar e interpretar e negociar o papel e a própria posição frente ao interlocutor, os contextos de referência das mensagens, os códigos em que se codificam os sinais, os significados, o estilo de conversa, as intenções, entre outros (Benlloch Adsuara, 2014, p. 6).

Assim, de forma a podermos entender o conceito de EO, devemos atender a vários aspetos, entre eles os linguísticos e extralinguísticos. No que diz respeito aos primeiros, Pinilla Gómez (2004) realça algumas propriedades linguísticas, entre elas: a existência de frases incompletas ou interrompidas por intervenções de um dos interlocutores; a escassez de esquemas de subordinação e maior presença de esquemas de coordenação ou justaposição; o uso reduzido da voz passiva; a reformulação ou repetição de expressões (a pedido do interlocutor ou para facilitar a sua compreensão); o vocabulário mais limitado e menos informativo, o emprego de pausas e expressões como conectores discursivos, um uso abundante de coloquialismos, vulgarismos, expressões idiomáticas e, por último, o recurso constante a elementos linguísticos acústicos - ritmo e pronúncia⁵. O registo do texto oral ditará o maior ou menor aparecimento destes fenómenos, sendo que a nível informal a existência de casos como os nomeados *supra* tende a ser mais notória.

Relativamente aos aspetos extralinguísticos, destacam-se todos aqueles que se relacionam com o assunto *per se* e sobre o qual se fala e a situação comunicativa em si, isto é, o tipo e o grau de relação que os interlocutores mantêm entre si e o contexto em que se encontram. O registo (mais ou menos formal ou informal) atenderá a todos estes fatores, adequando-se à situação concreta. Os gestos e a expressão corporal em geral dos locutores

⁵ É de salientar ainda o facto de o discurso indireto induzir o aparecimento de orações subordinadas completivas.

podem estar ao serviço do discurso, complementando-o ou substituindo-o. Através da observação da postura ou da aproximação/afastamento dos indivíduos, é-nos possível compreender, por vezes, o tipo de relação que mantêm e o assunto da conversa em questão. Sublinhamos, contudo, a necessidade de tomar em consideração os aspetos culturais envolvidos.

As diferenças culturais incrementam as dificuldades do aprendente de LE a expressar-se oralmente de uma maneira “adequada”, sendo que a forma “adequada” num país ou cultura diferente não será, possivelmente, igual, apesar de a língua ser eventualmente a mesma. O caso do português é um exemplo fiel. Vejamos.

Sendo uma língua pluricêntrica, ou seja, que apresenta diferentes variedades, o ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) pode levantar algumas dificuldades a quem aprende e a quem ensina. As duas variedades estabilizadas e que apresentam normas padrão reconhecidas e linguisticamente descritas são atualmente o Português Europeu (PE) e o Português do Brasil (PB).⁶ O professor, por um lado, poderá colocar-se a si mesmo a questão sobre qual a variedade a ensinar. Adotamos a posição que o professor deve ensinar a variedade da sua língua materna ou a que aprendeu. No entanto, partindo do pressuposto que terá “um conhecimento razoável da situação do português no mundo” (Duarte, 2016, p. 219) deverá “referir características mais salientes de outras variedades e expando, na medida da sensatez, as diferenças mais notórias entre elas” (Duarte, 2016, p. 218).

Por outro lado, o aprendente pode ter dúvidas quanto à “manutenção” da variedade com a qual teve um primeiro contacto, suponhamos, nos níveis iniciais que correspondem ao utilizador elementar (A1 e A2), que não é a mesma do professor do nível de utilizador independente (B1).

Os casos de convivência simultânea de estudantes de PLE com o PE e o PB a nível académico ou pessoal são muitos, ora porque no centro de línguas ou na universidade onde aprendem a língua há professores portugueses e brasileiros, ora porque, apesar de se encontrarem num contexto de imersão (estudantes de intercâmbio em Portugal, por exemplo), o maior contacto que têm com falantes de português é com brasileiros.

⁶ Existem outras variedades cuja estabilização se encontra em fase de construção, devendo-se ao crescente uso da língua portuguesa como língua materna, por exemplo em países africanos.

À parte das implicações inerentes às diferenças estruturais presentes nas duas variedades, existem também outros elementos de cariz sociocultural que colocam entraves à comunicação entre interlocutores falantes da mesma língua.

Segundo Baralo (2000, p. 166),

Si los interlocutores comparten información y hablan de alguna experiencia compartida, o comparten conocimientos del mismo trabajo o de hechos que hayan ocurrido, la eficacia comunicativa será mucho mayor con menor esfuerzo lingüístico. Por el contrario, si los hablantes se desconocen o pertenecen a culturas muy diferentes es difícil que lleguen a una comunicación plena porque les faltará suplir todas aquellas cosas que no se explicitan, tales como los conectores discursivos que expresan relaciones lógicas entre lo que se dice, o ciertos supuesto de partida que acompañan a cualquier acto de habla propio de la conducta humana.

Vejamos um caso paradigmático do Português Europeu (PE) e do Português do Brasil (PB). É perfeitamente comum, para um português, terminar uma conversa informal da seguinte forma:

“- Vamos então combinar um café num dia destes!”

Imaginemos que dois colegas da faculdade se encontram, sendo que o emissor da mensagem é português e o recetor desta mensagem é um aluno de intercâmbio alemão que se encontra em Portugal ao abrigo do programa ERASMUS. O estudante alemão provavelmente responderia da seguinte forma:

“- Por mim tudo bem. Quando é que estás livre?”

No limite, ele poderá telefonar no próprio dia ou no seguinte ao colega português para saber o dia e a hora em que realmente se vão encontrar, dado que o último tinha mencionado encontrar-se com ele num dia próximo àquela data.

No Brasil, passar-se-ia uma situação idêntica:

“- Que bom encontrar você! Vamos marcar um almoço para a semana que vem!”

Porém, tal como o café, o almoço poderá nunca vir a acontecer, simplesmente porque estas promessas de encontros são comuns nos países do sul da Europa e nos latino-americanos e usadas como formas agradáveis de transmitir um interesse em rever aquela

peessoa que encontramos, mas sem querermos comprometer-nos, isto é, sem destinarmos um dia e uma hora para esse efeito. Este é um exemplo possível de um desencontro cultural, dado que as promessas de cortesia, comuns nuns países e frequentes em certas línguas, são consideradas verdadeiras promessas por falantes de outras línguas em que estes comportamentos linguísticos não existem.

Em algumas culturas africanas, se um indivíduo afirmar que não pode fazer algo que o outro esperasse ou que assumisse que fizesse, é equivalente a uma demonstração de desinteresse pela relação com o último (Egner, 2006, p. 4):

Thus, at least in some West African cultures, the fact that the speaker thinks a given behaviour is preferred or expected by the addressee seems to be a sufficient condition for what I shall call a “polite promise” to behave in that way. And s/he seems in no way to feel bound by this “promise”, nor will anyone expect that s/he fulfil it.

Há certos elementos paralinguísticos que também não passam despercebidos na EO e que têm uma grande importância na nossa comunicação. Trata-se de aspetos não verbais, como a linguagem corporal, os gestos, a proximidade física, o contacto visual, entre outros, que tornam os diálogos mais interativos, permitindo ao emissor reforçar a intenção comunicativa. Através dos elementos paralinguísticos, o interlocutor transmite ou completa o sentido da mensagem que deseja ao outro interlocutor, comunicando, assim, eficazmente.

Para um falante de PLE que nunca tenha estado em Portugal ou esteja ainda há relativamente pouco tempo, resultar-lhe-á estranho compreender o gesto de indiferença que é muito popular no nosso país, que consiste em bater a palma de uma mão contra a frente e vice-versa.

É-nos possível erguer uma caracterização da EO através da contraposição existente entre o código oral e o escrito, uma vez que o último (Baralo, 2000, p. 167)

es un producto cultural, impuesto por la ociedad [...] que necesita un proceso de enseñanza - aprendizaje, a partir de una determinada edad [....]. De hecho, hay

millones de hablantes que no usan jamás la escritura, y otros muchos millones que viven sin ningún problema de comunicación como analfabetos funcionales.

Pinilla Gómez realça o facto de serem duas atividades linguísticas de produção que não realizam o sistema linguístico da mesma forma e, citando Martín Peris (*apud* Pinilla Gómez: 2004), esboça um resumo da relação entre a comunicação oral e a escrita, patente em três pontos essenciais.

Em primeiro lugar, o autor destaca a natureza complementar de uma atividade em relação à outra, ou seja, é possível haver uma seleção entre um ou outro canal para transmitir o mesmo conteúdo. O exemplo oferecido baseia-se na alternância entre a comunicação através de uma mensagem escrita ou de uma chamada telefónica.

O segundo aspeto apresentado radica na diferença e na independência dos processos de expressão, de compreensão e de interação acionados na comunicação oral e escrita. A oralidade denota características distintivas como a espontaneidade e a imediatez do discurso, provocadas pela falta de tempo para pensar e pela pressão psicológica, além da “retroalimentação” (*feedback*) imediata, exigindo a cooperação dos intervenientes ao longo do discurso. Naturalmente, a interação oral será mais ou menos espontânea e imediata consoante o registo de formalidade do texto, sendo que quanto mais coloquial for o texto, mais espontânea e imediata será a oralidade. É de salientar que o registo formal ou informal do discurso não representa uma associação rígida aos sistemas escrito e oral, respetivamente. Há escrito informal e a oralidade de um discurso parlamentar ou presidencial pode ser extremamente formal.

O terceiro e último aspeto está relacionado com os códigos utilizados em cada uma das atividades linguísticas. O autor ressalta algumas características da oralidade como a entoação, a pronúncia e os silêncios, além da presença de outros elementos, já mencionados anteriormente, como os linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos. Por outra parte, o código escrito evidencia a pontuação, a ortografia e o uso de letras maiúsculas e minúsculas. O aprendente de LE recorre à entoação, à marcação do ritmo, ao volume de voz e inclusivamente a gestos (a gesticulação e a entoação suspensiva do símbolo das aspas, por exemplo) que substituem e representam, de certa forma, os elementos da expressão escrita.

Por último, terminaremos com a referência à distinção entre as funções básicas da linguagem. Brown & Yule (1983) destacam a função transaccional, relacionada com a

expressão ou transmissão de um conteúdo, e a interacional, que expressa relações sociais e atitudes pessoais na mesma conversa. Atentemos no seguinte diálogo⁷.

C: Uma tosta-mista.

F: Uma tosta-mista com ou sem manteiga?

C: Sem manteiga.

F: É pré-pagamento. São 2,50€.

A função transacional está presente na transmissão da informação por parte da cliente, que pede especificamente uma tosta-mista, e pelo funcionário, que se certifica se a primeira prefere a tosta-mista com ou sem manteiga. No entanto, as regras de conduta sociais implicam uma certa cortesia ou polidez que é veiculada por elementos (em destaque) que são característicos da função interacional. O mesmo diálogo pode, assim, conter características de ambas as funções.

C: Bom dia. Podia trazer-me uma tosta-mista, por favor?

F: Claro. Prefere a tosta-mista com ou sem manteiga?

C: Sem manteiga, se faz o favor.

F: Desculpe, na esplanada temos serviço de pré-pagamento. Se não se importa...

C: Claro que não. Quanto é?

F: São 2,5€. Obrigado.

Brown & Yule (1983, pp. 2 – 3) indicam ainda dois tipos de linguagem das funções suprarreferidas:

We shall call the language which is used to convey “factual or propositional information” *primarily transactional language*”. In primarily transactional language we assume that what the speaker (or writer) has primarily in mind is the efficient transference of information. Language used in such a situation is

⁷ Exemplo próprio.

primarily ‘message oriented’. It is important that the recipient gets the informative detail correct.

It is clearly the case that a great deal of everyday human interaction is characterised by the *primarily interpersonal* rather than the primarily transactional use of language. When two strangers are standing shivering at a bus-stop in an icy-wind and one turns to the other and says ‘My goodness, it’s cold’, it is difficult to suppose that the primary intention of the speaker is to convey information. It seems much more reasonable to suggest that the speaker is indicating a readiness to be friendly and to talk.

Compreendemos, assim, que uma parte relevante da função do *small talk* é de tipo social e não informacional.

1.3. Passado e presente do ensino-aprendizagem da expressão oral em língua estrangeira

O desenvolvimento da expressão oral não foi sempre considerado uma peça fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Efetivamente, o ensino tradicional de línguas estrangeiras não previu o treino da oralidade durante muito tempo ou, pelo menos, não lhe era atribuída a importância que é observada nos dias que correm.

Durante o século XIX, com a inserção nos programas curriculares escolares da aprendizagem de línguas estrangeiras, surge o Método Gramática-Tradução (*Grammar-translation method*), ao qual podemos chamar “tradicional” ou “clássico”. Os aprendentes obtinham explicações teóricas de certos conteúdos gramaticais e eram-lhes fornecidas frases exemplificativas desses mesmos assuntos que teriam de traduzir da Língua-alvo (LA) para a Língua Materna (LM) e vice-versa (Harmer, 2015, p. 63)

Após a Revolução Industrial, no final do séc. XIX, dá-se o aparecimento de um método que contrasta com o citado *supra*, pelo facto de se basear na lecionação de aulas de LE

usando apenas a LA. O Método Direto, de inspiração naturalista, pauta-se pela introdução de temas da vida quotidiana e de diálogos entre professor e aluno e monólogos do professor. Abandona-se, assim, o recurso à tradução (Aguilar López, 2006, p. 134).

O treino do oral adquiriu uma clara importância entre as décadas de 1930 e de 1960 em Inglaterra, tendo sido posto em prática o Método Situacional, que visava a harmonização das várias componentes da língua através de atividades que abrangiam a prática da oralidade, do léxico, da gramática e, por último, da escrita, sendo que a tónica se centrava na expressão oral. As atividades eram escolhidas tendo em conta o nível de proficiência dos alunos e estes praticavam a expressão oral em diversas situações nas quais deveriam selecionar vocabulário apropriado à situação em questão.

Paralelamente, na década de 1950 nos Estados Unidos da América, desenvolviam-se metodologias semelhantes às contemporâneas inglesas, que promoviam a repetição de estruturas da língua (Método Audiolingual) para melhorar a pronúncia através da exibição de imagens (Método Audiovisual), evitando-se os erros e trabalhando-se com especial ênfase a entoação, a pronúncia e o ritmo (Aguilar López, 2006, p. 135).

O autor Jeremy Harmer apresenta-nos um exemplo de um exercício típico do método Audiolingual (Harmer, 2015, p. 64):

TEACHER: There's a cup on the table... repeat.

STUDENTS: There's a cup on the table.

TEACHER: Spoon.

STUDENTS: There's a spoon on the table.

TEACHER: Book.

STUDENTS: There's a book on the table.

TEACHER: On the chair.

STUDENTS: There's a book on the chair.

ETC.

Apenas na década de 1970, após o aparecimento dos conceitos de “competência linguística” de Chomsky (1957) e de “competência comunicativa” de Hymes (1974), a expressão oral adquiriu uma posição de relevo no ensino de LE, semelhante à que tem

hoje em dia. Houve um interesse progressivo pela Abordagem Comunicativa, atribuindo-se uma função social à língua que era desempenhada através da simulação de atos ilocutórios, próprios do uso da língua como forma de comunicação ⁸.

Foi já no século XXI, concretamente em 2001, que se procurou formalizar e uniformizar a metodologia do ensino de LE no continente europeu com a publicação do QECR pelo Conselho da Europa (2001). O QECR apresenta-se como uma referência flexível e aberta que, não exercendo nenhuma obrigatoriedade no que diz respeito à adoção de uma metodologia específica, “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc.”, descrevendo “exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação.” A descrição abrange ainda o contexto cultural da língua. O QECR define também “os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (Conselho da Europa, 2001).

O documento *supra* deixa transparecer a Abordagem Comunicativa como orientada para a ação, ocupando o aprendente o papel do protagonista do ensino-aprendizagem, isto é, deixa de ser um mero recetor para assumir o papel de um utilizador de LE que terá de desempenhar estratégias e cumprir tarefas (Conselho da Europa, 2001, p. 29). A utilização da língua pelo aprendente e utilizador é abordada no Capítulo 4, destacando-se as seguintes categorias: domínios e contexto de utilização, tarefas, fins e temas de comunicação, atividades, estratégias, processos de comunicação e textos (Conselho da Europa, 2001, pp. 73 - 133).

O aprendente não atua e comunica de forma distinta e autónoma, mas torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade, permitindo-lhe esse desenvolvimento fortalecer a sua capacidade de aprendizagem linguística e fomentar uma maior abertura a novas experiências culturais. Desta forma, serão também os aprendentes mediadores, na medida em que realizam interpretações e traduções entre interlocutores que não comunicam diretamente pelo facto de não dominarem a língua do(s) outro(s) falante(s) (Conselho da Europa, 2001, p. 73).

⁸ Como por exemplo: pedir, rejeitar, queixar-se, entre outros.

No que diz respeito às atividades linguísticas contempladas no QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 35) ⁹, é definido que a competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é ativada no desempenho de várias *atividades linguísticas*, incluindo a *recepção*, a *produção*, a *interação* ou a *mediação* (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de atividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas.

Recentemente foi publicado pelo Conselho de Europa o *Companion Volume with New Descriptors* (2018). Trata-se de um instrumento complementar ao QECR criado para dar resposta a pedidos endereçados ao Conselho da Europa no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. O atual instrumento não revoga nem altera nenhuma das orientações originais publicadas em 2001 e, tal como o anterior, não possui caráter prescritivo. A escala original de níveis foi revista¹⁰ e novos descritores foram adicionados, permitindo ao utilizador um manuseamento mais autónomo e específico de cada um. O documento suprarreferido também apresenta novos descritores e tabelas ilustrativas, um resumo explicativo que acompanha cada escala e sugestões de atividades comunicativas que preveem a interação online, o uso de telecomunicações e o desenvolvimento da escrita criativa e o recurso à literatura.

O *Companion Volume* propõe um novo modelo descritor de competências em substituição do modelo tradicional das quatro competências (compreensão do oral, compreensão leitora, produção escrita e produção oral). “The organisation proposed by the CEFR is closer to real-life language use, which is grounded in interaction in which meaning is co-constructed. Activities are presented under four modes of communication: reception, production, interaction and mediation” (Conselho da Europa, 2018, p. 30).

⁹ Alterações ao texto original segundo o acordo ortográfico em vigor.

¹⁰ Estão previstos “plus levels (ex: A2+), um “Pre -A1 level”. Há também uma escala para as línguas gestuais (Pro-Sign).

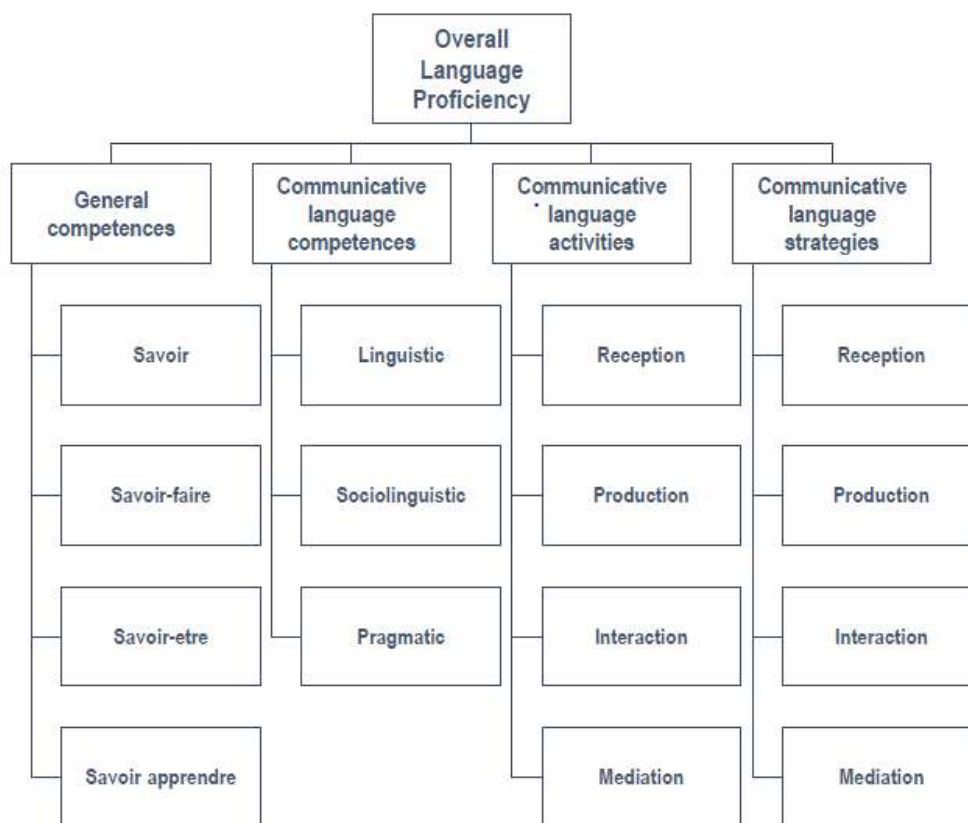


Ilustração 4 – Imagem retirada do Companion Volume (p. 30).

As categorias que servem as atividades comunicativas foram criadas a partir da necessidade de destacar algumas diferenças nos vários usos da língua. É feita uma distinção entre o uso transacional, interpessoal e criativo (*ideational*) da língua, como por exemplo, a troca de informação no primeiro caso e o estabelecimento de uma conversa, no segundo (Conselho da Europa, 2018, pp. 30 - 31).

Relativamente aos pontos fundamentais diretamente relacionados com a EO, o *Companion Volume* dedica dois subcapítulos completos à produção e à interação oral, cujas especificidades serão analisadas.

A produção oral convoca dois grupos autónomos: as atividades de produção e as estratégias de produção. Centrar-nos-emos apenas no primeiro, que está organizado em cinco categorias. As três primeiras correspondem a três *macro-functions* (duas das quais já referidas anteriormente): *interpersonal* (*Sustained Monologue: Describing Experience*), *transactional* (*Sustained Monologue: Giving Information*) e *evaluative* (*Sustained Monologue: Putting a Case*) e, por último, as categorias *Addressing Audiences* e *Public-Announcements*. A categoria *Sustained Monologue: Describing Experience* projeta-se essencialmente em descrições e narrativas enquanto que *Sustained Monologue:*

Putting a Case se centra na criação e defesa de argumentos, que poderão ser feitos num contexto de *long turn* (numa conversa ou numa discussão). Por último, a atividade *Sustained Monologue: Giving Information* é uma criação nova e resultado da transferência de certos descritores advindos da escala de *Information Exchange*, cujo enfoque era voltado mais para o monólogo do que o diálogo (Conselho da Europa, 2018, p. 68).

O *Companion Volume* considera a interação oral um elemento central para o QECR e fundamental para a aprendizagem de uma LE. Esta relevância reflete-se na organização das nove categorias pertencentes à escala *Overall Spoken Interaction*, assim como nas duas atividades apresentadas na nova categoria *Online Interaction* (Conselho da Europa, 2018, p. 82).

É-nos, pois, visível que até aos dias de hoje a expressão oral é uma peça fundamental no ensino de LE, com diferentes pesos e sob diversas modalidades, e que está presente em várias atividades linguísticas sobre as quais debateremos nos subcapítulos seguintes.

1.4. Competência comunicativa em língua

A noção de “competência” surge na década de 1950, na esteira da teoria generativista de Chomsky.

Porém, apenas em 1972 é introduzido o termo “competência comunicativa” por Dell Hymes (*apud* Cea Álvarez, 2015, p. 15), proporcionando

un nuevo paradigma de competencia comunicativa al utilizar por primera vez este término con la intención de describir el conjunto de conocimientos y habilidades para usar una lengua pero de una manera contextualmente apropiada. La importancia que este autor le confiere al entorno social y a las reglas de uso lo distingue de la noción de “competencia” de Chomsky, pues este concebía cualquier comportamiento lingüístico efectivo como estando determinado por estructuras profundas innatas.

Na década de 1980, Canale & Swain (1980) demonstram que a competência comunicativa abarca quatro competências, sendo estas a gramatical/linguística, a sociolinguística, a estratégica e a discursiva. Até ao aparecimento do QECR outras posições surgiram, que não referiremos neste relatório pela extensão que comportam.

Cea Álvarez, com base nos estudos de Cenoz (Cenoz Iragui, 2005, p. 451), afirma que a conceção que prevalece atualmente é aquela que engloba quer as noções de conhecimento como a de uso da língua. Por outras palavras, Cenoz defende que a competência comunicativa não é unicamente a extensão da competência linguística à qual se juntaram regras relacionadas com o uso, mas, sobretudo, que se trata de uma ampliação qualitativa. Segundo a autora (Cea Álvarez, 2015, p. 16).

El concepto de competencia comunicativa incluye, además de la competencia lingüística, la habilidad o la destreza para utilizar el conocimiento. Así pues, se puede concluir que el principal objetivo en la enseñanza de una L2/LE es que el alumno desarrolle una serie de habilidades y conocimientos para ser competente o *multicompetente* en dicha lengua.

Atualmente, o QECR define o conceito de “competências” como sendo “o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” e estabelece uma distinção entre as “competências gerais”, que “não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas” e as “competências comunicativas em língua”, que se dividem em competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, sendo “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

O Instituto Cervantes¹¹ apresenta uma noção mais ampla e caracteriza esta última competência como

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una

¹¹ Disponível em:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm, acedido a 10/4/2019.

determinada comunidade de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Por sua vez, o Instituto Camões faz referência à competência comunicativa na sua recente publicação *Referencial Camões PLE* (2017), onde são apresentados descritores dos diferentes níveis de referência assim como inventários de conteúdos divididos por três componentes do uso comunicativo da língua: componente pragmática, componente nocional e componente linguística.

Este documento estabelece que a competência numa língua está necessariamente relacionada com o seu uso adequado “aos contextos socioculturais, aos interlocutores, às condições específicas em que ocorrem as interações e aos domínios da vida social em que são realizadas as atividades linguísticas.” São também referidos o conhecimento e a habilidade ou capacidade para usar esse conhecimento como competência no uso de uma língua para comunicar (Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões I.P., 2017, p. 7).

O Referencial apresenta ainda uma orientação voltada para a execução de atividades linguísticas que envolvam o uso de competências gerais e de competências comunicativas. O aprendente desenvolverá a competência comunicativa através “de atividades linguísticas de receção, produção, interação ou mediação, cuja execução exigirá, por parte do sujeito em aprendizagem, o uso de estratégias de comunicação e de aprendizagem, que se inscrevem em diferentes domínios — público, privado, profissional e educativo” (Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões I.P., 2017, p. 8), como previsto pelo (Conselho da Europa, 2001, pp. 37 - 39).

No que tange à EO, é de salientar que Hymes (1974) criou um modelo acronímico chamado S.P.E.A.K.I.N.G. cujo objetivo se centra na análise do discurso como uma sequência de momentos discursivos num determinado contexto cultural. Hymes convoca as primeiras letras de certos componentes do discurso que constituem e determinam a comunicação:

- 1) *Situation* (situação), o tempo e o lugar onde se inscreve;

- 2) *Participants* (participantes), os intervenientes e a sua relação;
- 3) *Ends* (finalidades), os objetivos;
- 4) *Acts* (sequências de atos), a organização do evento;
- 5) *Key* (chave), tom, comportamentos ou estados de espírito;
- 6) *Instrumentality* (instrumentos), canal, variedade de língua, registo;
- 7) *Norms* (normas), o conjunto das convenções que orienta a interação e a sua interpretação;
- 8) *Genre* (género), o tipo de interação, organizado em sequências textuais (dialogal, argumentativa, explicativa e descritiva).

A competência comunicativa projeta, assim, o aprendente de LE para o centro do processo de ensino-aprendizagem, reforçando-se a ideia de que o aluno, enquanto utilizador da língua, é um ator social. Ao desempenhar tarefas e realizar operações em diferentes contextos, situações e domínios, de acordo com as suas necessidades, o aprendente de LE reforça o desenvolvimento da sua autonomia, potenciando a sua competência estratégica, que é composta por estratégias verbais e não verbais, adotadas em contextos distintos, sejam estes exemplos de situações entre falantes de LE e de LM. No primeiro caso, poderá tratar-se de uma intenção em manter um diálogo e de compensar algumas lacunas do discurso motivadas por alguma insuficiência de conhecimento linguístico, enquanto que no segundo poderá tratar-se de espelhar um exemplo de um recurso explorado com vista a adaptar o discurso e a atingir os objetivos e as exigências da comunicação naquela situação concreta.

Podemos concluir que o aprendente de LE necessita de utilizar e dominar mais elementos do que apenas possuir sólidos conhecimentos gramaticais de forma a conseguir atingir o objetivo de comunicar eficazmente. Esses elementos verbais e paraverbais serão mobilizados de acordo com o contexto.

Capítulo 2 – O ensino-aprendizagem da Expressão Oral em Língua Estrangeira

2.1. O papel do professor e as condicionantes ao desenvolvimento da Expressão Oral

É inegável que a língua, além de servir para comunicar, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do indivíduo numa sociedade. O aprendente de LE que detém um capital linguístico pobre não terá, à partida, as mesmas oportunidades para interagir com os colegas e com outras pessoas em comparação com o aluno que maneja um código elaborado (Pérez Fernández, 2009, p. 299).

Tendo em conta a importância da oralidade para uma melhor socialização e integração do aprendente/utilizador de LE, torna-se imperioso que o professor fomente e trabalhe no sentido de oferecer aos alunos uma aprendizagem mais rica e abrangente, afastando-se da ideia de que a EO representa uma parte com menor relevância para o ensino de LE. Efetivamente, definir e conhecer o produto final que se deseja alcançar e estar familiarizado com os processos e a natureza da compreensão (Pérez Fernández, 2009, p. 300) são aspetos essenciais a ter em conta aquando da planificação das aulas. Os objetivos e os modelos de avaliação precedem as atividades de produção e de interação oral tendo em vista os documentos oficiais que regulam o ensino do curso em questão e, naturalmente, as necessidades e os objetivos dos alunos.

Não é fácil – ou de todo possível – agradar a todos os alunos numa aula de LE e, principalmente, quando esta é conta com um número elevado de aprendentes. Alguns provavelmente preferirão dedicar mais tempo à realização de exercícios de gramática, enquanto que outros sentem que necessitam de uma orientação focada na oralidade ou até de terem aulas centradas no ensino da cultura e história do(s) país(es) onde se fala a LE que estão a aprender. No entanto, cabe ao professor procurar a melhor forma de atender às necessidades, dificuldades, estilos de aprendizagem e, de uma maneira geral, aos perfis dos alunos sempre que possível, apoiando-se numa planificação séria e, conseqüentemente, na eleição das técnicas e atividades mais adequadas à turma.

Assim, parece-nos evidente destacar o primeiro passo como o prévio conhecimento do público-alvo (Harmer, 2015, p. 368). Além da consulta dos documentos próprios que recaem sobre o funcionamento do curso, o professor deverá distribuir um pequeno questionário, com questões diretas e, preferencialmente, de escolha múltipla, de forma a

uniformizar os campos, através do qual receberá o *feedback* direto por parte dos alunos relativo ao seu background linguístico (línguas que domina, quais são as maternas e as não maternas, etc.), às estratégias de aprendizagem que utilizam, aos objetivos que têm traçados no âmbito da aprendizagem da LE em causa e outras questões que se prendem, por exemplo, com o tipo de aula que preferem. Este modelo de planificação, que parte das necessidades, história e preferências do aluno transmite a sua valorização e projeta-o para o centro do processo de aprendizagem.

A didatização da competência da EO comporta obstáculos muito particulares, sendo um deles a imaterialidade do próprio discurso oral e, conseqüentemente, a difícil avaliação dos conhecimentos. Por outras palavras, trata-se de uma tarefa árdua para o professor avaliar o desempenho dos seus alunos sem um registo escrito, como acontece com as outras competências da língua. Claro que é possível, hoje, gravar em áudio ou vídeo o desempenho dos alunos e avaliá-los a partir desses registos.

O docente deverá, assim, manter um registo atento e o mais completo possível das dificuldades manifestadas pelos alunos ao longo das aulas, sendo-lhe assim possível estruturar as atividades e os exercícios mais adequados, com base nas lacunas e dificuldades observadas anteriormente nos momentos de ensino explícito.

Um fator alheio, as mais das vezes, às escolhas do professor é o número de alunos na sala de aula (Harmer, 2015, p. 122). Um número elevado de aprendentes de LE pode limitar vários elementos fulcrais de uma aula no que diz respeito ao treino da oralidade, como a tipologia de atividades, o tempo dedicado à produção e à interação oral, a capacidade de atenção do professor dedicada a cada um dos alunos e, conseqüentemente, a sua dificuldade em obter e fornecer *feedback*.

A prática de certas atividades, nomeadamente as que envolvem a interação oral, pode representar um grande obstáculo para o professor, optando este muitas vezes por tarefas individuais, que requerem menos tempo e menos agitação na sala.

O terceiro e último aspeto a destacar radica na questão central deste trabalho: a criação de um ambiente descontraído na aula de EO em LE.

Como veremos nos subcapítulos seguintes, o carácter mais relaxado e, de certa forma, mais informal, na aula de LE poderá proporcionar um ambiente seguro de aprendizagem, minimizando-se os efeitos negativos de fatores limitativos à aprendizagem e prática da EO, sendo estes maioritariamente de ordem socioafetiva, cognitiva e comunicativa. Por outras palavras, caberá ao professor a tarefa de criar condições no intuito de reduzir as

possíveis inibições e inseguranças dos alunos na aula de EO ¹².

Desde logo, o docente poderá recorrer a algumas estratégias que fomentem a confiança dos aprendentes quando praticam a oralidade da LE, como orientar as atividades em prol da redução do nível de ansiedade na sala de aula. Um estudo levado a cabo numa escola na Colômbia (Tinjacá & Contreras, 2008) caracteriza o fenómeno de “language anxiety” como um medo provocado quando se pede a um aluno para falar em público numa língua segunda (LS) ou língua estrangeira (LE), com o risco de humilhação social que poderá ter como consequências negativas o medo, nervosismo, a insegurança e a falta de autoconfiança.

As autoras indicam ainda várias causas para o desenvolvimento do receio e da ansiedade, como poderemos verificar no quadro em baixo.

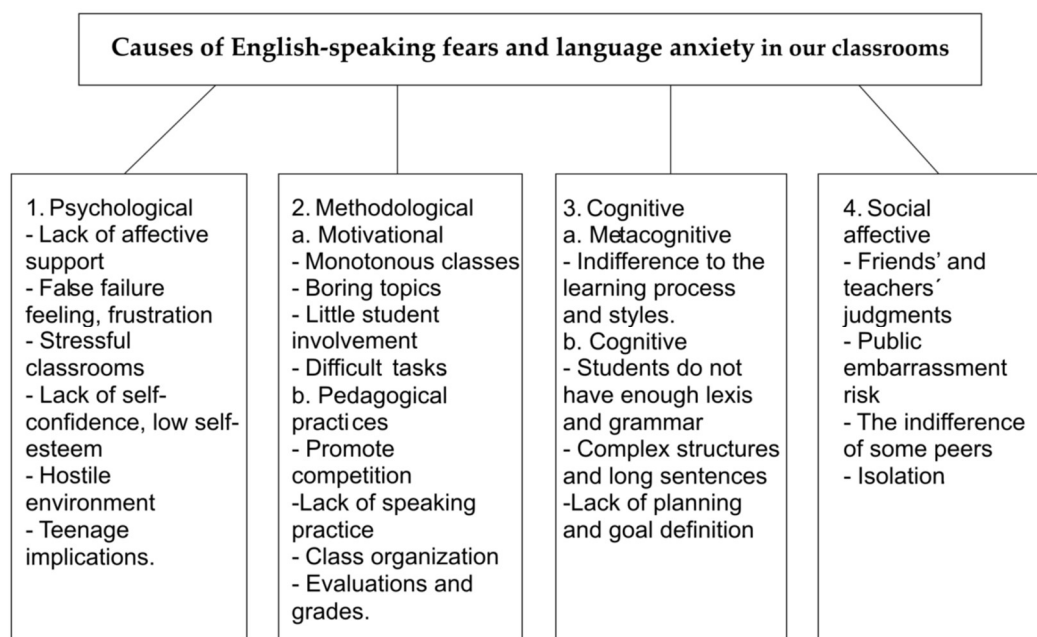


Ilustração 5 – Imagem retirada de (Tinjacá & Contreras, 2008, p. 28).

Após uma minuciosa análise dos principais fatores psicológicos, metodológicos, cognitivos e socioafetivos que incidem sobre o medo e a ansiedade dos alunos na aula de EO de uma LE, Tinjacá e Contreras concluíram que foi possível estabelecer uma relação direta entre o incremento da frequência de atividades de EO e o aumento da confiança e da segurança dos aprendentes. As atividades desenvolvidas neste projeto eram de cariz

¹² Muitas vezes o aprendente de LE receia parecer ridículo por não pronunciar as palavras corretamente.

cultural e abrangiam diversas áreas como a música, a literatura, o desenho, a mímica e a pintura. Os alunos deveriam comunicar na língua-alvo (LA), que no caso concreto era o inglês.

O objetivo deste projeto foi promover a oralidade nas aulas de inglês através da redução da ansiedade e do nervosismo que era potenciado pelo receio em cometer erros, sentido pelos alunos. Assim, apostou-se na criação de atividades que fomentassem um ambiente descontraído e cooperativo entre os alunos e o professor.

Naturalmente, a participação mais segura do aluno dependerá em larga escala da atitude e da postura que o professor adota em relação à correção dos desvios. A falta de recursos linguísticos de um aprendente de LE pode tornar-se num obstáculo no desenvolvimento da competência comunicativa oral, seja porque o aluno não domina o vocabulário ou as estruturas gramaticais que necessita de utilizar naquele determinado contexto, ou talvez porque sente que a sua pronúncia não é próxima da de um nativo da LA. No entanto, um dos maiores problemas identificados pelos aprendentes é o medo de cometer erros (Kalan, 2007, p. 985) que se encontra relacionado com o receio por parte do aluno em receber uma correção direta ou uma reação negativa, por parte do professor. Apoiando-se na posição de Ribas e D'Aquino, Kalan ressalta a importância da correção, como ato comunicativo próprio da interação didática, que traz um objetivo autêntico e que se desenvolve “en su marco natural (Kalan, 2007, p. 987)”. Porém, “no todas las formas de corrección corresponden a actos comunicativos con los hablantes nativos. Si comparamos la forma habitual de corregir de un docente de lengua con la de los hablantes nativos de esa lengua, observamos que tienen formas diferentes de corregir.” (Kalan, 2007, p. 987). Um exemplo apontado é a espera que um falante nativo emprega num diálogo com um falante não nativo para que o último se autocorrija. O primeiro interlocutor corrige apenas os erros que dificultam a compreensão, pede esclarecimentos, confirmações da informação e utiliza a correção direta em eco, num tom mais baixo, enfatizando o desvio em questão na forma correspondente à LA, de forma a evitar a interrupção da fluidez do discurso.

É de salientar que no estudo *supra*, todos os alunos manifestaram no questionário a sua intenção em serem corrigidos quando não se expressam bem e demonstraram uma atitude positiva face à aprendizagem que advém dessa mesma correção (Tinjacá & Contreras, 2008, pp. 40 - 41). Apesar de considerarmos vital que “os aprendentes estejam conscientes da sua evolução, devendo-se recorrer à autoavaliação e ao feedback do professor, já que em alguns casos, os alunos podem não ter uma noção adequada da sua

evolução e, em outros, a evolução pode ser lenta ou pouco clara” (Carvalho, 2013, p. 52), acreditamos que lhes devem também ser indicados os aspetos positivos, ou seja, destacar o que o aluno disse corretamente, seja a nível de conteúdo ou de pronúncia (Harmer, 2015, p. 348).

Contudo, alguns alunos preferem que o professor não os corrija e, nestes casos, a gestão destas situações partirá da sensibilidade do docente e da abertura ou não por parte do aluno em compreender e aceitar a importância do *feedback* e da correção em geral (Harmer, 2015, p. 144). Sublinhamos a importância do diálogo e a tentativa da negociação entre o professor e o aluno, sob pena de se adotar um sistema de avaliação cujos efeitos são nocivos e contrários ao objetivo inicial, que era precisamente criar as condições necessárias para os aprendentes se sentirem mais descontraídos e seguros.

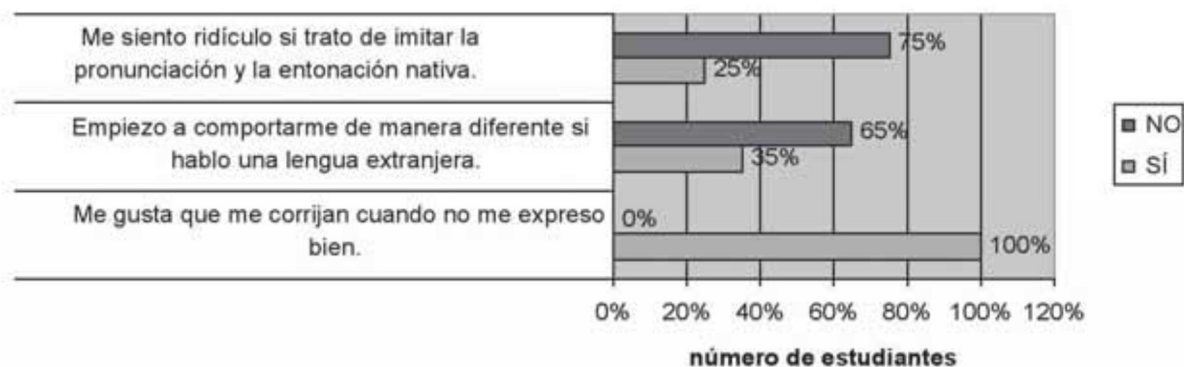


Ilustração 6 - Imagem retirada de Kalan 2007 (p. 987)

Spratt, Pulverness, & Williams (2011, pp. 209 - 215) enunciam várias estratégias que o professor poderá adotar, especificamente orientadas para o *feedback*, com vista ao triplo objetivo de alcançar a diminuição do receio dos alunos em participarem oralmente nas aulas de LE, o aumento da motivação em desenvolver o discurso oral e, por último, a consciencialização das próprias dificuldades. O denominador comum entre estes objetivos é, naturalmente, o desenvolvimento da oralidade num ambiente confortável e relaxado onde os aprendentes consigam aprender sem se sentirem pressionados pela avaliação, pela correção do professor ou pelos seus próprios receios em cometer erros.

Tinjacá & Contreras (2008, pp. 26 - 28) apresentam a Aprendizagem Colaborativa (*Cooperative Learning*), a Aprendizagem Significativa (*Meaningful Learning*) e a utilização de jogos como estratégias que potenciam, por um lado, a desinibição e a

redução da ansiedade dos aprendentes de LE e, por outro, o interesse dos alunos na aprendizagem da LE.

As autoras descrevem a Aprendizagem Colaborativa como uma abordagem que encara um desafio e uma mudança, não sendo os alunos considerados apenas destinatários passivos, mas, pelo contrário, participantes ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem. Trata-se de uma estratégia que compreende a execução de tarefas em grupo com um objetivo comum que só poderá ser levado a cabo em conjunto, distinguindo-se assim do modelo da aprendizagem individual e da mera divisão da turma em grupos para a realização de exercícios que não exige o empenho de todos os participantes como condição *sine qua non* para a sua execução.

Tinjacá & Contreras (2008, pp. 26 - 27), *apud* Kohonen (2000), identificam cinco fatores necessários para que a aplicação da Aprendizagem Colaborativa tenha êxito:

1. Positive interdependence, a sense of working together for a common goal and caring about each other's learning;
2. Individual accountability, whereby every team member feels in charge of their own and their teammates' learning and makes an active contribution to the group. Thus there is no 'hitchhiking' or 'freeloading' for anyone in a team—everyone pulls their weight;
3. Abundant verbal, face-to-face interaction, where learners explain, argue, elaborate and link current material with what they have learned previously;
4. Sufficient social skills, involving an explicit teaching of appropriate leadership, communication, trust and conflict resolution skills so that the team can function effectively;
5. Team reflection, whereby the teams periodically assess what they have learned, how well they are working together and how they might do better as a learning team.

No que diz respeito à Aprendizagem Significativa, as autoras citam Bruner (1980), advogando que ela poderá ser ativada através de um processo pelo qual o aprendiz desenvolve, por um lado, o seu espírito crítico e, por outro, a capacidade de tomar decisões sobre o que é relevante e significativo, reforçando conhecimentos já adquiridos anteriormente. Assim, a aprendizagem significativa não é arbitrária, uma vez que este processo relaciona uma informação nova com uma estrutura de conhecimento prévia do indivíduo, dando-se uma interação e, finalmente, o estabelecimento da nova informação na estrutura cognitiva do aprendiz (Ausubel, 2000).

Por último, a utilização de jogos na aula é eleita como a estratégia mais bem aceite no estudo apresentado pelas autoras, pelo facto de ser criado um ambiente descontraído, como já foi referido anteriormente, no qual os alunos não sentem ansiedade e podem explorar a língua, interagir e experimentar novas situações sem o receio de errar (Tinjacá & Contreras, 2008, p. 27).

2.2. Critérios de seleção e tipologia de atividades de Expressão Oral

Segundo Pérez Fernández (2009, p. 308), as oportunidades para que os alunos interajam, durante as aulas, são limitadas e pobres. Por esta razão, as suas intervenções deverão ser dotadas de valor pragmático, funcional e didático. Por outras palavras, para que o aprendiz de LE se consiga expressar adequadamente na LA, necessitará de dominar competências sociais para além das competências linguísticas, de forma a poder comportar-se e agir em diferentes situações, nomeadamente num registo mais informal ou mais formal. Assim, torna-se fundamental a adequada seleção das atividades que serão levadas a cabo na sala de aula e o estabelecimento ou revisão dos critérios que lhes subjazem. A autora defende que a realização de um levantamento prévio de questões sobre a natureza das atividades representa um valioso critério aquando da criação de atividades de desenvolvimento da EO, destacando assim as seguintes questões (Pérez Fernández, 2009, p. 308):

- Que relação existe entre as atividades e os objetivos comunicativos?
- Que tipo de processos de aprendizagem pode criar a atividade?
- Como contribui a aprendizagem concreta dessa atividade para o processo geral da aprendizagem da comunicação?

- Que relação tem uma atividade em concreto com outras de características semelhantes?
- Qual é o papel que o professor e os alunos deverão desempenhar?

Apesar de uma aula ser um espaço onde se simulam situações da vida real e não um momento autêntico de comunicação em LE, como na rua, por exemplo, o potencial pedagógico e o valor didático das atividades de simulação não perdem a sua relevância, uma vez que estas atividades comunicativas visam a preparação e o desenvolvimento do conhecimento do aprendente que será posto em prática em situações reais futuras.

Para isso, é necessário que a metodologia seja “participativa, funcional e oral”, promovendo-se a interação entre os alunos. O objetivo será o desenvolvimento simultâneo das competências de compreensão do oral e da expressão oral através das trocas de papéis dos interlocutores (locutor e ouvinte) de forma a que os aprendentes se familiarizem com os fenómenos típicos do discurso oral, como as cedências de turno ¹³.

Podem apontar-se como duas fases no ensino da EO a assimilação e a criação (Cea Álvarez, 2015). A primeira relaciona-se com a compreensão auditiva e divide-se em dois momentos: o da apresentação das novas estruturas e o da prática controlada. Na primeira parte, os aprendentes centrarão mais a sua atenção nos aspetos formais e menos nos conteúdos, memorizando-se diálogos curtos e realizando-se atividades de repetição (*actividades de producción formal*).

O momento da criação compreende também duas fases, sendo a primeira de produção orientada e a segunda de produção livre, “en la que el estudiante se va convirtiendo en el verdadero protagonista de las actividades” (Cea Álvarez, 2015, p. 92).

Por vezes, o treino da oralidade nas aulas de LE é visto como uma forma “de passar o tempo”, ou porque os alunos estão cansados ou porque o professor vê a necessidade de utilizar aquele espaço de tempo para o qual não tinha preparado nenhuma atividade em concreto. Porém, a planificação de uma atividade de EO carece de um plano didático igualmente coerente e adequado como o de qualquer outra competência da língua, sob pena de os aprendentes não atingirem os objetivos reais que o nível de LE que frequentam assim requiere (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, p. 152).

¹³ Outros fenómenos como a melhoria do uso de Marcadores Discursivos típicos da oralidade, por exemplo, também aumentam a fluência e a rapidez de produção.

É recomendado que a seleção das atividades apresente os objetivos e os procedimentos de forma clara e considere as seguintes fases de elaboração de tarefas (Cea Álvarez, 2015, pp. 92 - 93):

- 1) Pré-atividade. Apresenta-se e desenvolve-se o tema que será trabalhado. Explica-se em que consiste a tarefa final.
- 2) Desenvolvimento. Colocam-se questões e tarefas em concreto que trabalhem conteúdos gramaticais, lexicais, funcionais, entre outros.
- 3) Realização da tarefa final. Os alunos debruçam-se sobre o trabalho proposto e realizam-no.
- 4) Pós-atividade. São avaliados os resultados e sistematizam-se as regras gramaticais, conteúdos. Também é possível estender a tarefa nesta fase, de forma a que o aprendiz possa interiorizar os conhecimentos de uma maneira mais sólida.

Alguns autores (Pinilla Gómez, 2004, p. 890) sugerem um passo intermédio entre o número 3 e o número 4, que seria exclusivamente dedicado à avaliação da atividade, figurando a pós-atividade autonomamente.

No que diz respeito à tipologia de atividades favoráveis ao desenvolvimento da EO que se encontra à disposição do professor, a panóplia existente é imensa, mas cabe ao professor a devida adequação da atividade selecionada ao perfil dos alunos. O ajuste certo do nível de dificuldade de uma tarefa pode revestir um caráter de complexa determinação para o professor, sendo que “es tan importante no excederse en la dificultad como no insistir en logros ya superados” (Pérez Fernández, 2009, p. 316).

Cassany, Luna e Sanz (1994, p. 154) destacam os seguintes quatro tipos de exercícios de EO:

- 1) Técnica. Aborda as propostas que sustentam uma técnica didática definida e apresentam uma denominação específica.
- 2) Tipo de resposta. Reporta-se ao tipo de resposta (fechada ou aberta) que o aluno tem de dar.
- 3) Recursos materiais. Apresenta os meios para fomentar a oralidade, sejam estes escritos, sonoros, visuais, etc.
- 4) Comunicações específicas. Indica alguns exemplos de comunicações orais com características especiais que podem ser praticadas em aula.

As propostas com maior relevância para o estudo central deste relatório encontram-se na última categoria, com especial relevo atribuído aos números 19 (Exposição) e 24 (Debates e discussões) e, por essa razão, debruçar-nos-emos sobre estes exemplos concretos.

A exposição oral é um dos exercícios mais comuns em aula de LE e pode ser executada em diferentes formatos, seja uma apresentação de um trabalho final ou de conclusões de um grupo. O autor sublinha a importância de o professor tomar algumas precauções para que estas intervenções não reflitam apenas uma “simple puesta en común de información” (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, p. 176). Assim, é fundamental que os oradores tenham tempo suficiente para preparar a sua exposição, evitando-se a leitura de um texto previamente preparado. Por outro lado, os ouvintes devem ter alguma tarefa, como tomar notas, de forma a que se concentrem na exposição do colega.

É ainda realçada a relevância da distribuição do espaço e da posição do orador, que deverá ser de frente para os colegas e deverá permanecer de pé, gesticulando sem medos e dirigindo o olhar para a audiência.

O outro tipo de exercícios da categoria de comunicações específicas que vamos abordar centra-se na troca de opiniões sobre um assunto específico, que deve incluir todos os alunos.

Os debates e discussões são conversas organizadas sobre um tema real (uma questão polémica ou um acontecimento real) ou sobre uma questão preparada (prática de *role-playing*, simulação ou solução de problemas), cujo discurso se revela argumentativo. O debate versa sobre a exposição e defesa de ideias, que geralmente se contrapõem às da parte contrária, enquanto que a discussão não apresenta necessariamente uma oposição de ideias por parte dos intervenientes.

O professor deverá ter atenção a alguns aspetos aquando destas atividades, tais como (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, pp. 179 - 180):

- i) o controlo das intervenções (todos os alunos devem participar);
- ii) a determinação de papéis entre os aprendentes (moderador, anotador de incorreções e erros, controlador do tempo, entre outros);
- iii) a atribuição do tempo e informação suficiente para que os alunos possam elaborar as suas intervenções;
- iv) a gestão do espaço da aula (poderá ser interessante separar os alunos em grupos tendo em conta a mesma opinião) ou situar o moderador num lugar mais central;

v) a avaliação da atividade de um ponto de vista comunicativo e linguístico.

2.3. Um novo desafio: A tertúlia/*Stammtisch* na aula de Língua Estrangeira

2.3.1. Caracterização e âmbito

A palavra “tertúlia” é definida no dicionário (Porto Editora)¹⁴ como:

1. reunião familiar
2. reunião de pessoas com interesses comuns
3. reunião habitual de intelectuais para troca de ideias sobre diversos temas
4. *popular embriaguez*

É inegável que a tertúlia pode ser considerada como um tipo de discurso conversacional com características que usualmente são conotadas com o registo coloquial. Entre elas figuram a imediatez comunicativa, o dinamismo, o carácter cooperativo e a alternância de turnos não predeterminada. Trata-se de um tipo de discurso que destaca a intervenção de dois ou mais locutores que interagem entre si com o mesmo pano de fundo temático e por essa razão o caracterizamos como “cooperativo”. É de salientar que o facto de a imediatez ou o diálogo frente a frente serem constantes neste tipo de discurso, não significa que a tertúlia é desprovida de ordem. A sua estrutura prevê a alternância de turnos não planeada ou planificada sobre a condução da conversa e é determinada por “el mecanismo regulador de la progresión de la conversación; y por las secuencias de historias, que establecen el desarrollo temático de la conversación en unidades claramente identificables” (Martínez-Costa Pérez & Herrera Damas, 2007, p. 191).

Relativamente aos registos orais, formal e informal, conseguimos distingui-los através do carácter teleológico do discurso e do contexto concreto em que se circunscreve. O registo coloquial não decorre das características pessoais do falante nem do seu nível de proficiência de língua ou procedência geográfica, mas sim da finalidade do uso de uma língua que é determinado pela adequação daquele à situação comunicativa.

Briz Gómez (1996, pp. 32 - 33) destaca dois tipos de conversas coloquiais:

¹⁴ Disponível em <https://www.infopedia.pt/>, acedido em 2019-01-22.

- As prototípicas, que ocorrem num âmbito de interação entre pares, que partilham experiências comuns e nas quais se fala de temas quotidianos e que não são preparadas previamente

- As periféricas, que têm lugar quando se observa a ausência de um dos elementos das conversas prototípicas ou se estes são neutralizados por uma outra condição.

Uma conversa entre um médico e um paciente pode ser prototípica se um ou vários elementos coloquializadores nivelam ou matizam a ausência das características mencionadas em i), como exemplo o facto de serem amigos.

A categorização da “tertúlia” como tipo de conversa coloquial não é consensual, uma vez que alguns autores a situam na categoria de periférica¹⁵ enquanto outros investigadores reconhecem traços prototípicos que desviam o género da tertúlia para o segundo modelo.¹⁶ Apesar de a maioria da investigação nesta área se debruçar sobre a tertúlia radiofónica e televisiva, podemos situar a tertúlia como atividade na aula de LE como conversa prototípica, uma vez que reúne alguns traços ilustrativos comuns a este tipo (Faria de Matos, 2009, pp. 40 - 41):

- Insere-se num espaço de maior informalidade;
- Convoca uma menor direccionalidade (em comparação com o debate);
- Enquadra-se nos géneros de opinião;
- Convoca a existência de um moderador (professor) e participantes (alunos);
- É marcada por um tom informal/amigável (exemplo: uso da segunda pessoa do singular - “tu” – entre participantes e, às vezes, entre participantes e moderador);
- Não conta com a exposição de diferenças fundamentais e de confrontos entre os participantes.

Relativamente ao papel desempenhado pelo professor (moderador), identificam-se as seguintes funções que deve adotar aquando da condução da tertúlia (Martínez-Costa

¹⁵ “Claramente (...) la tertulia radiofónica se inscribe en este último tipo de conversación coloquial” (Martínez-Costa & Herrera Damas, 2007, p. 192)

¹⁶ “De facto, neste domínio da investigação, a tertúlia radiofónica é um género estudado pelos investigadores e alguns aspectos da sua definição prototípica são reconhecíveis no programa de que nos ocupamos.” (Faria de Matos, 2009, p. 39)

Pérez & Herrera Damas, 2007, pp. 194 - 195):

- Situa o tema e os subtemas;
- Incita à conversa;
- Introduz os temas sobre os quais a tertúlia deve recair;
- Apresenta questões de interesse para o tema que não tenham ainda sido discutidas;
- Evita desvios ao tema ou subtemas principais;
- Propicia um ambiente descontraído que favoreça a produção oral;
- Controla o tempo dos intervenientes de forma a manter o equilíbrio entre as participações;
- Provoca diretamente a mudança temática quando necessária.

A criação de atividades como a tertúlia na aula de LE pode promover o desenvolvimento da EO e incrementa as competências discursivas orais de caráter argumentativo do aprendente. Como veremos nos subcapítulos seguintes, este modelo de atividade apresenta várias vantagens quando trabalhado num ambiente descontraído e informal. Algumas desvantagens e dificuldades de aplicação serão tratadas no capítulo III, relativo à prática letiva. Basearemos o nosso estudo em três tópicos teóricos principais que se prendem com a predisposição e as condições dos alunos na aprendizagem de uma LE. São estes a motivação, o filtro afetivo na aprendizagem e a aprendizagem explícita e implícita.

2.3.2. A motivação

A palavra motivação provém do termo em latim *movere* (mover) e, como tal, podemos entendê-la como um impulso ou um “motor” dos comportamentos que conduz à ação no sentido do cumprimento de um objetivo.

É, pois, um fenómeno complexo e de difícil definição.

Trata-se da existência de não só um esforço, como também de uma atitude favorável para aprender uma LE. A motivação não varia só em nível, isto é, num maior ou menor grau de vontade face a algo, mas também na orientação dessa motivação, ou seja, nos tipos de motivação que podem desencadear atitudes proativas no indivíduo que, neste caso particular, é o aprendente de LE.

As an example, a student can be highly motivated to do homework out of curiosity and interest or, alternatively, because he or she wants to procure the approval of a teacher or parent. A student could be motivated to learn a new set of skills because he or she understands their potential utility or value or because learning the skills will yield a good grade and the privileges a good grade affords. In these examples the amount of motivation does not necessarily vary, but the nature and focus of the motivation being evidenced certainly does (Ryan & Deci, 2000, pp. 54 - 55).

Assim, atentemos nos dois tipos de motivação ¹⁷: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca é definida como o ato de realizar uma atividade por prazer. O indivíduo age pela satisfação ou desafio de fazer algo e não como causa de pressões externas ou evitamento de consequências (punições ou recompensas, por exemplo). Apesar de ser uma condição natural do ser humano, não se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas, sendo os focos de interesse e o grau de vontade em realizar determinada atividade diferente de caso para caso. Um exemplo ilustrativo seria a aprendizagem de PLE por um aluno que aprecia a poesia lusófona e a sonoridade da língua portuguesa, mas que não sente, por exemplo, nenhuma necessidade concreta em aprender a língua (exemplo: ir viver para o Brasil).

Por outro lado, a motivação extrínseca é um conceito que implica um objetivo externo à realização de uma certa atividade, contrastando assim com a motivação intrínseca, que supõe a execução de uma atividade pelo deleite e não pelo seu valor instrumental. Seria o caso do aluno de PLE que se inscreve no curso porque será castigado pelos pais se não o fizer ou o caso de um estudante que frequenta as aulas de PLE porque sabe que será útil para comunicar com a família portuguesa nas férias. Ainda que a última situação sugira uma atitude de livre escolha e a primeira um comportamento derivado de um controlo externo, ambos os exemplos envolvem intencionalidade que varia a nível de autonomia e

¹⁷ Deci e Ryan apresentaram a *Self-Determination Theory* em 1985 na qual se distingue a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

apresentam “instrumentalidades”, recaindo, portanto, no tipo de motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000, p. 60).

Segundo Ângela Carvalho (2013, p. 28), a motivação é um “fator crucial da facilitação da aprendizagem pela sua influência na atitude face à mesma”. Sublinha que os aprendentes adultos são sobretudo motivados por fatores intrínsecos, “tal como a autoestima, o gosto de aprender, etc., mas também por extrínsecos, com é o caso da melhoria de condições laborais, acesso a novas possibilidades de emprego, etc.”

Ryan e Deci apresentam um quadro ilustrativo das diferentes formas de motivação extrínseca e dos fatores que promovem ou obstruem a autodeterminação. Segundo a teoria da autodeterminação (*Self-determination theory*), a motivação extrínseca não é mais entendida como uma parte antagónica da motivação intrínseca, mas está dividida nos seguintes quatro tipos, numa espécie de *continuum* entre a autodeterminação e formas controladas de motivação (Dornyei, 1994, p. 276).

- *External Regulations*: representa a forma menos autónoma de motivação extrínseca. Os comportamentos que recaem nesta categoria são realizados de forma a satisfazer uma exigência externa ou obter uma recompensa imposta de forma igualmente externa. Estas ações implicam uma mudança de perceção do *locus of causality*, isto é, o indivíduo deixa de entender os seus comportamentos como internamente guiados, passando a ser externamente controlados (Ryan & Deci, 2000, pp. 61 - 62).

Exemplo: Um aluno que recebe um elogio de um professor ou tem um confronto com os pais.

- *Introjected Regulation*: Envolve regras externamente impostas que o aluno aceita como normas que o pressionam para assumir certo comportamento.

Exemplo: Um aluno que diz a si mesmo: “Preciso de estar a horas na escola” ou “Devia ter-me preparado para aula” (Dornyei, 1994, p. 276).

- *Identified Regulation*: Ocorre quando o indivíduo interioriza o processo regulatório como útil.

Exemplo: Um aluno que memoriza vocabulário porque considera relevante para a escrita, “which he values as a life goal, has identified with the value of this learning activity” (Ryan & Deci, 2000, p. 62).

- *Integrated Regulation*: É a forma mais autónoma de motivação extrínseca. Esta modalidade dá-se quando o indivíduo assimila as suprarreferidas *Identified Regulations*,

Assim, podemos afirmar que os comportamentos intrinsecamente motivados que são levados a cabo sem a interferência de outros interesses e que satisfazem as necessidades psicológicas inerentes ao indivíduo para a sua competência e autonomia representam o comportamento autodeterminado. Por outro lado, os comportamentos extrinsecamente motivados, que são realizados pelo facto de serem instrumentais a fatores externos, podem variar no alcance da autodeterminação. Isto é, como pudemos observar anteriormente, as formas de *Internalization* e *Integration* são processos através dos quais os comportamentos se tornam mais autodeterminados e, conseqüentemente, mais próximos da motivação intrínseca.

Assim, torna-se fundamental estimular a autoestima e a motivação dos alunos para a aprendizagem, devendo o professor adaptar as suas estratégias ao facto de os aprendentes adultos terem a sua aprendizagem centrada na sua vida e na resolução de tarefas e problemas e, portanto, apresentarem uma motivação voltada para uma orientação prática (Carvalho, 2013, p. 31).

Tendo em conta a importância que a motivação sustém, retomaremos o tema novamente no Capítulo 3, a propósito da análise dos tipos de motivação presentes na turma do Estágio Pedagógico e das estratégias seguidas pela docente e pela professora estagiária.

2.3.3. O Filtro Afetivo na Aprendizagem

Desde a década de 1980, o linguista norte-americano Stephen Krashen tem desempenhado um papel considerável no âmbito da investigação a respeito da aquisição e aprendizagem da língua. A sua teoria geral, “Modelo do Monitor”, assenta em cinco hipóteses sobre os processos conducentes à aquisição e aprendizagem de LS e LE que foram desenvolvidas em várias obras de referência (1982, 1983, 1985).

A propósito do alcance dos termos LE e LS, o último destaca-se pela aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa num território onde essa língua tem uma função reconhecida (geralmente, é a língua ou uma das línguas oficiais do Estado e, por essa razão, existe uma disponibilidade ampla de *input*). A LE relaciona-se com a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa em espaços onde essa língua não goza de nenhum estatuto

sociopolítico (Leiria, 1999, p. 1).

De uma forma sucinta, Krashen sustenta que os adultos têm dois caminhos distintos e independentes de desenvolverem competências numa LS. A aquisição é um processo semelhante ao que ocorre com o desenvolvimento da primeira língua das crianças, uma vez que é inconsciente, tal como o resultado da aquisição das competências linguísticas (Krashen, 2009, p. 10):

We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a “feel” for correctness. Grammatical sentences “sound” right, or “feel” right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated.

Por outro lado, a aprendizagem pressupõe a consciência, por parte do indivíduo, do conhecimento da língua, do seu funcionamento, da existência de regras e da sua utilização. A aprendizagem relaciona-se com o conhecimento explícito de uma LE e do seu ensino formal enquanto que a aquisição vai ao encontro do conhecimento implícito e do ensino informal.

Relativamente aos termos “aquisição” e “aprendizagem”, apesar de estes serem por vezes utilizados indiscriminadamente num contexto de LS, é de salientar que aqueles não são inteiramente sinónimos, pois “(a)cquisition operates incidentally to processing for comprehension and results in implicit, intuitive, knowledge; ‘learning’ relies on memorization and problem-solving and leads to explicit, conscious knowledge about the L2.” (Pinto, 2009, p. 191, *apud* Zobl, 1995, p. 35).

Maria da Graça Castro Pinto (2009, pp. 193 - 194) destaca a necessidade em abranger situações de aprendizagem de L2 diferentes quando é empregada a expressão “aquisição-aprendizagem de LS”¹⁸. A autora cita Cook (2002, pp. 2 - 3), que estabelece a diferença entre utilizadores e aprendentes de uma L2, apresentando os primeiros um conhecimento diferente da L2 e, apesar de se distinguirem dos falantes nativos da sua L2, não devem ser considerados “failures compared with native speakers” (Cook, 2002, p. 9). Relativamente aos aprendentes de uma L2, estes adquirem um sistema para aplicação para uma utilização posterior, contrastando com os utilizadores de L2 que exploram quaisquer

¹⁸ Second Language Acquisition/Learning

recursos linguísticos em situações reais (Pinto, 2009, p. 193, *apud* Cook, 2002, p. 2).

Concentrar-nos-emos na quinta e última hipótese, a hipótese do Filtro Afetivo (*Affective Filter Hypothesis*), que será objeto do nosso estudo.

A hipótese do Filtro Afetivo, levantada pela primeira vez por Dulay e Burt em 1977¹⁹, explora a influência de fatores afetivos que subconscientemente podem condicionar o processo de aquisição de uma LE de forma negativa, impedindo o aprendente de atingir os seus objetivos.

O “filtro afetivo” é, portanto, um bloqueio mental que pode criar dificuldades ou impedir aprendentes de LE em receber o input de forma plena, potenciado por variáveis afetivas. Krashen considera que quanto menor for o filtro afetivo, mais a aquisição será facilitada pela existência de condições psicológicas favoráveis. Por outro lado, se o filtro afetivo for elevado, o aprendente não estará tão predisposto a receber o *input* e, conseqüentemente, este não será transformado em aquisição devido à existência daquele “filtro”. “The ‘affective filter’ is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition” (Krashen, 1985, p. 3).

Desta forma, concluímos que o cenário ideal para a aquisição, segundo o autor, é o exemplo de um aprendente que apresenta um filtro afetivo baixo, facilitando o processo de aquisição de tal forma que se esqueça temporariamente que está a realizar atividades numa língua que não é a sua L1 (Krashen, 1985, p. 4).

Assim, compreendemos que a aprendizagem de uma LE se estende além da mera transmissão e aplicação de conhecimentos. Trata-se, pois, de uma atividade emocional e não apenas intelectual que requer alguns quesitos para que a sua prossecução tenha êxito. A exposição a um *input* em quantidade suficiente e que seja conjuntamente interessante e compreensível surge como um dos vetores principais, assim como a disposição de um ambiente confortável para os alunos.

Um adjetivo tão vago como “interessante” poderá, numa primeira análise, provocar alguma dúvida aquando da seleção de materiais e conteúdos. Porém, esta carga subjetiva esmorecer-se-á se o professor procurar realizar algum trabalho prévio no sentido de conhecer melhor o perfil do grupo de aprendentes. O uso de questionários voltados para os interesses pessoais dos alunos assim como os seus *hobbies*, estilos e preferências de

¹⁹ Dulay, H. and M. Burt. 1977. Remarks on creativity in language acquisition. M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (Eds.). Viewpoints on English as a second language. New York: Regents Press

aprendizagem de LE apresenta-se como uma ferramenta fundamental, mas deverá ser complementada por uma breve pesquisa dos países, cidades e culturas de onde os alunos são oriundos. É nossa convicção que um docente que demonstre conhecimento da existência de certos aspetos culturais ou até linguísticos terá maiores hipóteses de alcançar um estreitamento de laços mais sólido com os seus alunos e, conseqüentemente, diminuir-se-á o filtro afetivo, uma vez que os alunos se sentirão confortáveis, descontraídos e recetivos aos novos conhecimentos a adquirir da LE.²⁰

Esta dimensão afetiva é veiculada não só através do contacto direto do professor com o aluno mas também através dos materiais que escolhe e cria.

2.3.4. O conhecimento implícito e explícito

A aquisição de uma nova língua é um processo complexo que envolve modalidades de aprendizagem distintas assim como o desenvolvimento de dois tipos de conhecimento: o conhecimento implícito e o conhecimento explícito.

O conhecimento implícito resulta de um processo não consciente, isto é, é adquirido de forma procedimental e não através da exposição do indivíduo a um tipo de instrução. A aquisição da LM ocorre desta forma. Como falante da sua LM, o indivíduo não utiliza conhecimentos estudados ou saberes aprendidos formalmente para desenvolver a competência comunicativa.

Por outro lado, o conhecimento explícito é analítico e envolve características como o estudo formal, o estabelecimento de regras, e de generalizações e a existência de um processo consciente. “Explicit learning typically involves memorizing a series of successive facts and thus makes heavy demands on working memory. As a result, it takes place consciously and results in knowledge that is symbolic in nature (i.e. it is represented in explicit form)” (Ellis R. , *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*, 2009, p. 3).

²⁰ Neste trabalho não serão exploradas as críticas e falhas apontadas à hipótese do filtro afetivo de Krashen, mas será sublinhado o facto de que este modelo apresenta pouca comprovação empírica e, como tal, há certos fatores afetivos que não exibem, necessariamente, uma correlação direta com a aprendizagem ou, pelo menos, não da mesma maneira para todos os aprendentes e não de igual forma todos os dias. A autoestima e a motivação em excesso podem trazer efeitos adversos ao processo, assim como um nível extremo de baixa ansiedade pode comprometer o interesse pela aprendizagem.

A pedra de toque para a distinção destas duas modalidades parece centrar-se na consciência da ocorrência da aprendizagem. Através de uma aprendizagem explícita, os aprendentes estão conscientes (*aware*) de que adquiriram conhecimentos e conseguem verbalizar o que aprenderam. Tal não acontece no caso da aprendizagem implícita. “Learners remain unaware of the learning that has taken place, although it is evident in the behavioural responses they make. Thus, learners cannot verbalize what they have learned” (Ellis, 2009, p. 3).

Os sistemas de aprendizagem explícita e implícita de uma L2 pelo aprendente são distintos. Apesar da ainda atual controvérsia presente nesta questão, Nick Ellis (2005) apresenta as posições de Paradis (1994) e Ullman (2001) que assentam em questões sobre a memória e a distribuição do léxico e da gramática no sistema cerebral, defendendo a perspectiva dicotómica que dissocia os processos do conhecimento explícito do implícito (posição de *não interface*).

Segundo Maria da Graça Castro Pinto (2009, p. 192, citando Foth & Dewaele 2002, p. 177), “Krashen believes there is no interface between implicit and explicit knowledge. For him, explicit knowledge is only ‘an output control device [...] not involved in language acquisition.’”

A utilização de uma L2 prevê a combinação do conhecimento explícito e implícito ao nível do desempenho (*performance*) enquanto que ao nível da aprendizagem se mantém ainda alguma discordância entre autores a respeito desta interface. Ellis (2008) sustenta a hipótese de *interface moderada*, de acordo com a qual o conhecimento explícito pode contribuir, ainda que de forma indireta, para o desenvolvimento do conhecimento implícito, “o que significa que o conhecimento explícito sobre uma determinada estrutura da língua-alvo permite que os estudantes reconheçam, mais facilmente, determinados aspetos do *input* e estabeleçam também comparações cognitivas entre o que são capazes de produzir e o que observam no *input*” (Castro, 2015, p. 14).

Assim, a posição de *interface moderada* de Rod Ellis assume um lugar de destaque no nosso estudo na medida em que apresenta alguns pontos de ligação com o trabalho levado a cabo ao longo do Estágio Pedagógico, como se poderá verificar mais adiante.

Evidencia-se, desde logo, o fator da idade, pois o ensino de uma L2 orientado para adultos deve promover ambos os conhecimentos, explícito e implícito. Apesar das vantagens que comporta a aprendizagem implícita para a aquisição de uma L2, como a exposição do aprendente ao *input*, a instrução não deverá ignorar a inclusão de conteúdos explícitos ou intencionais, uma vez que o indivíduo, à medida que avança na idade, recorre mais ao uso

da memória declarativa e a outras formas de aprendizagem comparativamente aos aprendentes não tardios ou, de forma ainda mais acentuada, a indivíduos que adquirem uma LM (Castro, 2015, p. 14).

É de salientar que o desenvolvimento do conhecimento explícito pode criar condições para promover o conhecimento implícito. No âmbito da oralidade, é muito comum os estudantes de LE relevarem alguma consciência (*noticing the gap*) relativamente à existência de algumas diferenças na produção ao nível da pronúncia, por exemplo, entre a sua própria produção e a do professor.

No terceiro e último capítulo, explorar-se-á o tipo de atividades trabalhadas nas aulas do Estágio Pedagógico que visaram potenciar a interação do conhecimento explícito e implícito e o equilíbrio entre o menor e o maior foco na forma a seguir pelo professor.

Capítulo 3 – Estágio Pedagógico

3.1. Enquadramento

O estágio pedagógico que é base deste relatório e componente prática do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto foi realizado na Universidade Humboldt, em Berlim, no segundo semestre (*Wintersemester*) do ano letivo 2017/2018.

A prática letiva consistiu na preparação e lecionação de 8 aulas das quais 4 ocorreram no curso de expressão oral e 4 no curso de expressão escrita. Ambos eram cursos livres lecionados na Universidade Humboldt. Não pressupunham uma avaliação obrigatória e qualquer aluno, estudante ou não daquela instituição, podia inscrever-se.

As unidades letivas relativas ao curso de expressão oral foram lecionadas nos dias 9/5/2018, 23/5/2018, 13/6/2018 e 20/6/2018.

As unidades letivas relativas ao curso de expressão escrita decorreram nos dias 22/5/2018, 12/6/2018, 19/6/2018, 10/7/2018 e 17/7/2018.

Ambos os grupos de trabalho apresentavam o nível de proficiência A2/B1 e cada curso contava com uma aula semanal de 90 minutos, perfazendo um total de 14 sessões.

O estágio pedagógico envolveu também a observação de aulas sob a orientação da Professora Doutora Luísa Coelho. Foram observadas 6 aulas do curso de expressão escrita na Universidade Humboldt, tendo decorrido nos dias 24/4, 8/5, 22/5, 29/5, 5/6 e 12/6 de 2018 e 5 aulas do curso de expressão oral nos dias 25/4, 2/5, 16/5, 30/5 e 18/7 de 2018.

A estagiária procedeu ainda à observação de 31 unidades letivas do curso de Português (níveis A2 e B1) lecionadas na Universidade Freie de Berlim nos dias 23/4, 24/4, 25/4, 30/4, 2/5, 7/5, 8/5, 9/5, 14/5, 15/5, 16/5, 21/5, 23/5, 28/5, 29/5, 30/5, 4/6, 5/6, 6/6, 11/6, 12/6, 13/6, 18/6, 19/6, 2/7, 3/7, 10/7, 11/7, 16/7 e 18/7 de 2018.

O grupo de estágio em questão encontra-se sob a orientação da Professora Doutora Luísa Coelho e é formado pela orientadora e pela professora estagiária, de nacionalidade e língua materna (LM) portuguesa.

Tendo em conta o objeto de estudo no qual radica a nossa investigação, focar-nos-emos apenas nas informações atinentes ao curso de expressão oral.

3.2. Perfil sociolinguístico da turma

O grupo de alunos do curso de expressão oral era composto por 10 adultos, equilibrado a nível de sexo (cinco aprendentes de sexo masculino e cinco aprendentes de sexo feminino), dos quais a maior parte frequentava a universidade e cuja média de idades se situa nos 23 anos.

Os aprendentes apresentavam variadas L1, tais como o alemão (7 alunos), o italiano (1 aluno), o espanhol (3 alunos), o francês (1 aluno), o macedónio (1 aluna), o inglês (1 aluno) e o catalão (1 aluna).

No que diz respeito às nacionalidades, havia 7 alunos alemães dos quais dois tinham dupla nacionalidade (alemã e francesa e alemã e chilena), 1 aluno italiano, 1 aluna espanhola e 1 aluna colombiana.

No que toca às habilitações literárias, todos os elementos tinham um curso universitário ou encontravam-se a frequentar o 1º e o 2º ciclos do ensino superior e a maioria dos aprendentes era trabalhador-estudante. Algumas atividades profissionais de alunos envolviam a pintura, a restauração e a instrução de *fitness*.

O nível de proficiência dos aprendentes encontrava-se entre o A2 e o B1, nível elementar e independente, respetivamente, tendo em conta que o *background* linguístico e o percurso da aprendizagem do português variam de caso para caso.

Todos os alunos dominavam a língua alemã ao nível avançado (C1 e C2) e nativo e todos falavam inglês fluentemente.

Consideramos que o grupo de trabalho apresentava uma disparidade acentuada no que concerne ao nível de proficiência, menos acentuada na compreensão do oral e com maior destaque na produção oral. Alguns aprendentes frequentavam em simultâneo o nível A1, outros nunca tinham tido uma aprendizagem formal de português e havia também alunos que tinham já cursado vários módulos de cursos de PLE.

Na primeira aula foi entregue pela docente um questionário com o intuito de conhecer melhor o perfil dos estudantes. Além dos campos dedicados à nacionalidade, idade, sexo, profissão, interesses/passatempos e conhecimento de línguas, foram incluídas duas questões abertas relacionadas com as razões para aprender português e adjetivos que caracterizariam a língua portuguesa segundo a perspetiva dos estudantes.

No que respeita à primeira pergunta, a maioria das respostas foi “por prazer”, seguindo-se “por curiosidade”. Poucas respostas mencionaram “Erasmus” e “Família” como motivos para aprender português.

Quanto às características da língua portuguesa, a maioria escreveu “divertida” e “romântica”. Outros exemplos de adjetivos utilizados foram “exótica”, “fácil” e “difícil”.

O objetivo de conhecer melhor as razões pelas quais os estudantes desejavam aprender português permitiu-nos identificar o tipo de motivação dos aprendentes. Considerando as suas escolhas, podemos afirmar que a maioria da turma apresenta uma motivação intrínseca para aprender português com exceção dos participantes que responderam exclusivamente “Erasmus” ou “Família” que, como já vimos no capítulo anterior, são situações que se enquadram no modelo de motivação extrínseca. Assim, a maioria dos estudantes decidiu estudar português pela satisfação que lhes proporciona e não por necessidade, o que se verificou nos casos dos alunos que iam fazer um intercâmbio em Portugal ou que queriam aprender a língua para poderem comunicar melhor com a família do/a companheiro/a.

A importância de conhecer melhor o perfil dos alunos (os seus objetivos, gostos e passatempos, por exemplo) permite ao docente aproximar-se dos alunos através do tratamento de temas que despertem um maior interesse nos seus alunos, facilitando a manutenção da motivação na participação nas aulas. Com um filtro afetivo baixo e um nível alto de motivação, o interesse do aprendente de LE na aprendizagem será, à partida, mais alto.

Podemos concluir, desta forma, que a análise da motivação dos estudantes foi proveitosa para a delimitação das estratégias metodológicas a implementar nas aulas que serão apresentadas no subcapítulo seguinte.

3.3. Metodologia e funcionamento do curso de Expressão Oral

O curso de expressão oral apresenta algumas particularidades do ponto de vista metodológico e do próprio funcionamento das aulas.

É de referir que não havia avaliação obrigatória, isto é, os estudantes poderiam ter um exame no final do curso e obter uma classificação, mas tal não era condição *sine qua non* para participarem no curso.

Na primeira aula, foram selecionados os seguintes temas pela docente da disciplina em conjunto com os alunos, que serviriam de base às aulas nas datas mencionadas:

25/4/2015: A minha família

2/5/2018: Uma viagem

9/5/2018: Um livro

16/5/2018: Um filme
23/5/2018: Uma série
30/5/2018: Um museu
6/6/2018: As minhas melhores recordações
13/6/2018: Um segredo
20/6/2018: Festas populares
27/6/2018: Um conto infantil
4/7/2018: Um músico/banda de música
11/7/2018: Guia por um dia

A primeira e a última aula, lecionadas nos dias 18/4/2018 e 18/7/2018 dedicaram-se à apresentação do curso e dos alunos e à realização de um teste facultativo, respetivamente. Os temas e o modelo de aula foram adaptados aos objetivos dos alunos, que procuravam expandir as suas competências comunicativas em português num curso específico de expressão oral. Note-se que uma grande parte dos alunos que frequentava estas aulas não estava inscrita no curso de expressão escrita, o que nos leva a concluir que efetivamente o objetivo era a prática da oralidade.

As participações dos alunos eram sempre longas e a intervenção da docente era minoritária. Às vezes também dava a sua opinião e questionava os alunos diretamente quando tinha conhecimento de que poderia ter algo interessante para dizer relacionado com o tema em questão, de forma a promover a participação ativa de toda a turma.

Podemos concluir que a eleição dos temas e a adoção de um modelo apropriado à produção oral extensa derivou da análise das razões que levaram os alunos a aprender português e os seus objetivos para o curso. Pretendeu-se, assim, que os alunos que frequentavam o curso por prazer (motivação intrínseca) permanecessem motivados e, relativamente aos que manifestaram necessidade de aprender português (motivação extrínseca), a docente chamava a atenção para algumas questões de interesse para estes alunos, como por exemplo, tópicos de pronúncia ou de ortografia, contrastando as variedades de português europeu e do Brasil, visto que um dos alunos queria aprender português para poder comunicar com a família do marido.

Os aprendentes deveriam levar para as aulas o tema correspondente preparado. Era-lhes permitido utilizar uma base escrita para apresentarem em voz alta aos colegas, mas foram informados de que não poderiam limitar-se a ler.

Após as saudações, a aula iniciava sempre com a chamada de atenção por parte da docente do tema central que iria ser discutido nesse dia. Cada um dos alunos apresentaria o seu discurso previamente preparado e, no final da participação, a professora indicaria 3 colegas para colocarem questões às quais o aluno responderia de forma direta.

Por vezes era realizada uma votação para a melhor intervenção, como aconteceu nos temas “uma viagem” e “um livro”. Os estudantes deveriam votar livremente em qualquer participação que não fosse a sua.

Relativamente à disposição dos alunos, as mesas estavam dispostas em forma de “U”, proporcionando-se a possibilidade de contacto direto entre alunos e alunos e professoras que é uma das características basilares da *Stammtisch*.

Na Alemanha é comum organizarem-se eventos de *Stammtisch* para a prática de línguas estrangeiras por universidades, escolas de línguas, centros de cultura, bares e cafés. Estas “tertúlias” ou “mesas redondas” apresentam, geralmente, um carácter muito informal e reúnem as seguintes características:

- A participação de elementos que não possuem o mesmo nível de proficiência na língua em questão;
- A não obrigatoriedade de uma inscrição formal dos participantes;
- A existência de uma orientação simples por um moderador ou um professor centrado no tema e, em alguns casos, na ordem das intervenções;
- O tratamento informal entre os participantes.

Podemos afirmar que a prática letiva partilha algumas das características mencionadas *supra*, principalmente pelo aspeto informal e descontraído que mantém.

Em primeiro lugar, era utilizada a segunda pessoa do singular (*tu*) no contacto entre colegas e colegas-professor/professor-colegas. Esta forma de tratamento não é comum nas universidades em Portugal e também não o é na Alemanha. No entanto, verificou-se que este registo menos formal é utilizado em alguns cursos de LE nas universidades de Berlim.

Outros aspetos observados como o facto de os alunos comerem e beberem na sala e alguns se descalçarem também marcaram pela diferença, contrapondo com os hábitos na sala de aula vistos nas experiências anteriores da estagiária, em instituições em Portugal e no Peru.

As participações eram orientadas de forma ordeira, mas não havia nenhum impedimento quanto às intervenções espontâneas, isto é, se um aluno quisesse colocar uma questão a um colega ou simplesmente opinar sobre algum assunto, fá-lo-ia sem pedir autorização à professora. Este tipo de situações ocorreu sobretudo nas aulas cujos assuntos despertaram um maior interesse nos aprendentes, como foi o caso dos temas relativos a viagens e a séries televisivas. Não houve nenhum momento em que fosse necessário intervir, pois havia uma relação muito respeitosa entre os alunos e, como tal, não sobrepunham as suas intervenções às dos colegas, apesar de falarem quando não era a sua vez, o que nunca representou um problema.

Uma vez que o modelo de aula assim como os temas se encontravam já estabelecidos, a estagiária procurou adaptar as atividades a implementar nas suas regências ao mesmo, mas sugeriu também introduzir novas atividades que envolvessem o desenvolvimento de outras competências pedagógicas, como veremos no subcapítulo seguinte.

3.4. Descrição das atividades desenvolvidas

Neste subcapítulo serão apresentadas as regências trabalhadas durante o estágio pedagógico, assim como as atividades que lhes serviram de base. O objetivo primordial - que é denominador comum a todas as aulas lecionadas - é o desenvolvimento da EO.

A avaliação foi realizada através da observação direta e heteroavaliação, tendo sido os desvios corrigidos pela professora estagiária, que procurou abster-se da retificação excessiva dos desvios orais, fomentando-se assim (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, p. 184):

- A correção dos erros mais importantes;
- A autocorreção e a colaboração entre os colegas (heteroavaliação);
- A indicação dos erros sem os corrigir diretamente (a repetição em eco do desvio sem a menção explícita do erro);

Sempre e quando um aluno demonstrasse uma dificuldade clara em encontrar a palavra correta para o contexto ou não soubesse responder a alguma questão, a professora estagiária procurou, ao longo das aulas, incentivar os colegas a ajudar, estabelecendo-se, assim, uma colaboração por parte de toda a turma.

Todas as atividades *Stammtisch* refletem uma abordagem indutiva, uma vez que os alunos prepararam e desenvolveram o tópico central fora da sala de aula, de forma individual.

3.4.1. Regência 1

A primeira unidade didática do estágio pedagógico realizou-se no dia 9/5/2018 e teve como pano de fundo a literatura. Destacam-se como objetivos gerais de aprendizagem o desenvolvimento da competência oral e o a prática de aspetos gramaticais.

Relativamente aos objetivos específicos, os aprendentes deveriam desenvolver a capacidade de expressão oral ao nível da opinião crítica relativa a uma obra literária, a capacidade de expressão oral ao nível da argumentação e, por último, trabalhar os usos de tempos do passado (Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Imperfeito do Indicativo) numa narração.

As atividades foram selecionadas tendo em conta a estrutura e o objetivo do curso, uma vez que as aulas estão orientadas para que os alunos apresentem um tema e que este se desenvolva posteriormente através da interação entre os colegas e com a professora. Sendo um curso de língua específico - com enfoque explícito na expressão oral – optámos por atividades de cariz cultural e gramatical, cuja aplicação é focada e realizada através da competência da oralidade.

Assim, esta unidade didática/letiva contou com três atividades, ocupando a primeira a categoria de pré-atividade, na qual foi explorado o tema central da aula já conhecido pelos alunos (“falar sobre um livro”), colocando-se algumas questões de forma aberta e geral sobre hábitos e gostos de leitura. Todos participaram sem inibições.

Seguiu-se a segunda atividade, que se basava na apresentação oral e individual do livro preferido de cada aluno sem menção ao título da obra, para que os companheiros conseguissem adivinhar, justificando as suas escolhas. Esta atividade consagrou dois momentos fundamentais. Por um lado, os aprendentes puderam expressar a sua opinião de forma controlada e preparada e, posteriormente, argumentar a sua escolha, de forma já mais espontânea, sem nenhum tipo de apoio. Houve algumas reações ao título. Parte dos alunos apenas conheciam o nome das obras em alemão, outros nas suas línguas maternas e houve, assim, uma troca de nomes em várias línguas, certificando-se de que estavam a falar do mesmo título.

Na última atividade levou-se a cabo uma dinâmica de grupo cujo objetivo era construir uma história. Foram fornecidos cartões com imagens a cada grupo de alunos e, após a identificação da representação das imagens com o professor, os grupos deviam inventar uma história curta para contar oralmente no final. O objetivo desta atividade era o treino da conjugação e do uso das formas do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Imperfeito do Indicativo através de um estímulo visual. Cada aprendente de cada grupo retirou à sorte um feijão de um saco que ditava o tempo verbal que deveria usar para a construção do seu texto oral. Os materiais necessários para realizar esta atividade foram os cartões das figuras e um saco com feijões brancos e pretos.

Os alunos trabalharam em grupos de 3 e 4 elementos e construíram a sua história, usando o português para esclarecimento de dúvidas relacionadas com vocabulário entre si e com a professora estagiária e recorrendo excepcionalmente ao alemão, em grupo.

As atividades foram desenhadas com vista ao desenvolvimento do aluno a nível da expressão e interação oral, podendo assim melhorar a sua desenvoltura e fluência na descrição de uma obra ou estilo literário assim como no relato e/ou descrição de uma história no passado.

3.4.2. Regência 2

A segunda regência realizou-se no dia 23/5/2018 e apresentou como objetivo geral de aprendizagem o desenvolvimento da expressão oral e da compreensão do oral.

No que respeita aos objetivos específicos, pretendeu-se que os aprendentes praticassem e desenvolvessem a capacidade de EO, apresentando gostos e preferências e descrevendo pessoas e situações fictícias. Esta aula contou com 3 atividades.

A primeira (pré-atividade) baseava-se na apresentação individual do tema central da aula (“séries de televisão”). A professora estagiária lançou o tema, perguntando os gostos e preferências dos alunos no que se refere a programas de televisão. Foi também explorado o conhecimento de séries europeias da atualidade, contrastando-se as mais populares na Alemanha e as mais vistas em Portugal. Esta pré-atividade representou duplamente um quebra-gelo e a familiarização dos aprendentes com algum vocabulário relacionado com o tema. Para facilitar o funcionamento da segunda atividade, a professora estagiária anotou algumas palavras e expressões relacionadas com televisão e séries.

Seguiu-se a segunda atividade, que se prendeu essencialmente com a apresentação individual e previamente preparada dos alunos sobre o tema. Cada um falou sobre a sua série de televisão favorita, justificando a sua opinião. No final de cada intervenção, a professora estagiária indicou três colegas para colocarem uma questão dirigida ao aluno que tinha falado. Esta escolha prende-se com a possibilidade de praticar a oralidade de forma mais controlada num primeiro momento e, posteriormente, de forma mais aberta e espontânea, quando respondem às questões levantadas pelos companheiros.

O último momento da aula teve como base uma dinâmica de jogo intitulada “A palavra proibida”. Esta atividade consistiu em adivinhar o nome de uma série de televisão através da descrição oral feita por um colega. A turma foi dividida em 3 grupos e o aprendiz que estava a descrever a série deveria caracterizá-la com a limitação de não poder referir as palavras proibidas que apareciam no seu cartão (3 ou 4). O aluno tinha apenas 60 segundos, que foram contados com o uso de um temporizador. Ganharia o grupo que acertasse o maior número de descrições. O objetivo desta atividade era estimular os participantes a desenvolverem a competência comunicativa de uma forma mais espontânea e lúdica, criando estratégias de substituição de léxico.

De forma a evitar o desconhecimento de algumas séries, foram disponibilizados os nomes das séries na aula anterior. Os aprendentes podiam também trocar de cartão sempre que não conhecessem a série.

Os materiais necessários para levar a cabo as atividades propostas foram os cartões do jogo e um temporizador.

Devido ao grande entusiasmo gerado durante a segunda e terceira atividades, a última não foi possível de concluir. A professora estagiária optou por não interromper as participações ativas durante a *Stammtisch* que ocorreram após as apresentações dos alunos. Uma vez que era um tema que interessava todos os alunos, foi-lhes concedida a possibilidade de praticarem mais tempo a expressão oral sob pena de não se poder concluir a última atividade da aula. Consequentemente, a professora estagiária retomou o jogo mencionado *supra* na aula posterior. Concluímos que foi uma opção correta, visto que o objetivo fundamental do curso em questão é o desenvolvimento da oralidade.

Pretendeu-se, com esta unidade didática, que os aprendentes conseguissem expressar-se com mais fluência num tema de lazer e atualidade. As atividades foram criadas com vista ao desenvolvimento do aluno ao nível da expressão e interação orais, podendo assim melhorar a sua desenvoltura e fluência na descrição de uma história, situação presente ou passada e caracterização de personagens fictícios, no âmbito das séries de televisão.

3.4.3. Regência 4

A presente unidade didática foi lecionada no dia 13/6/2018 e corresponde a uma unidade letiva, uma vez que o tema central (“um segredo”) foi apenas explorado naquela sessão, através de duas atividades principais que visavam alcançar o objetivo geral de aprendizagem - o desenvolvimento da expressão oral - e uma pós-atividade de compreensão da leitura e de cariz cultural.

Relativamente ao objetivo específico, pretendia-se que os aprendentes conseguissem expressar-se de uma forma mais fluente e coesa, contando um facto, história, situação ou momento real que lhes tivesse acontecido. Este foi o único objetivo específico, para ambas as atividades. Os alunos deveriam utilizar recursos que lhes permitissem descrever esse episódio como embaraçoso, difícil ou engraçado.

A primeira atividade serviu para abordar o tema central, já conhecido de antemão pela turma, assim como para praticar a expressão oral de uma forma mais espontânea. A professora estagiária aproveitaria a temática para lançar a seguinte pré-atividade relacionada com o assunto.

Cada aluno deveria pensar em duas mentiras e uma verdade sobre si e contaria os três “factos” em voz alta, sem mencionar o que era mentira e o que era verdade. Um colega indicado pela professora estagiária teria de adivinhar qual era a verdade. Se acertasse, o aluno que tinha falado teria de conjugar um verbo irregular no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo (P.P.S.). Se errasse, seria ele/a quem devia flexionar o verbo. Os aprendentes que erravam tiravam de um saco um papel com um verbo no infinitivo.

A dinâmica foi realizada em círculo, no sentido dos ponteiros do relógio. O objetivo desta tarefa centra-se no treino da competência comunicativa de forma espontânea. Os aprendentes tinham dois minutos para pensarem nos três factos e serviram-se de estratégias para exporem as ideias da forma mais direta possível, de forma a não deixarem transparecer o que era mentira e o que era verdade.

Houve risos e perguntas diretas entre colegas sobre as “verdades” que foram descobertas ao longo do jogo e a conjugação dos verbos foi, de uma forma geral, correta.

Seguiu-se a segunda atividade da unidade didática que se encontra no âmbito da *Stammtisch*. Os alunos tinham preparado uma pequena apresentação sobre um segredo, isto é, uma história, situação ou momento pessoal que não tivesse sido revelado

anteriormente a nenhum colega da turma. A tarefa consistia num discurso individual de cada aprendiz. A professora estagiária pediu a três colegas para colocarem uma questão dirigida ao aluno que tinha acabado de falar. O mesmo respondeu individualmente a cada uma delas. Houve muita boa disposição ao longo da *Stammtisch* e colocaram-se questões diretas, entre colegas, à semelhança do que aconteceu na pré-atividade. Porém, não houve tanto entusiasmo nas participações como ocorreu na segunda regência e, como tal, a professora estagiária aproveitou o tempo sobrando para inserir uma votação sobre o melhor segredo. Todos os aprendizes votaram, mas nenhum pôde votar na sua própria apresentação. Cada voto implicaria uma justificação e, assim, foi desenvolvida a competência comunicativa ao nível crítico e opinativo.

O objetivo da segunda atividade era estimular os participantes a desenvolverem a competência comunicativa oral de uma forma mais fluida e com uma especial atenção dada ao uso contrastivo nas formas verbais dos tempos do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo, o Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Indicativo e do Pretérito Imperfeito do Indicativo, que tipicamente surgem na descrição de acontecimentos no passado.

Por último, a pós-atividade teve como principal enfoque a compreensão escrita. A professora estagiária perguntou aos alunos de forma aberta se sabiam o que acontecia naquele dia (13/6/2018). Ninguém relacionou o dia do mês com a festa de Santo António, mas depois de o nome ser mencionado, alguns já conheciam e inclusivamente tinham estado em Lisboa nessa época no passado. A professora estagiária distribuiu pelos alunos um texto alusivo aos santos populares e à celebração das datas festivas em Portugal, com menção ao Santo António, ao São João e ao São Pedro. O texto deveria ser lido em para a próxima aula, cujo tema era “festas populares”.

Pretendeu-se veicular, com esta atividade, elementos culturais portugueses, estabelecendo-se também uma ponte entre os costumes e as tradições populares portuguesas e as dos países de origem dos alunos, fomentando-se um ensino intercultural. Os aprendizes deveriam pensar numa festa popular do seu país ou região e levar alguns tópicos para apresentar na aula seguinte. A professora estagiária sugeriu aos alunos levarem também algum suporte visual. Não seria necessário prepararem nenhuma apresentação, podendo simplesmente mostrar um vídeo usando a página do *youtube*.

Os materiais utilizados para esta aula foram um saco e pequenos papéis com verbos irregulares no infinitivo e fotocópias do texto sobre os santos populares.

Tratam-se, assim, de atividades de cariz indutivo, uma vez que o aluno prepara e desenvolve o tópico fora da sala de aula, individualmente. A professora estagiária corrigiu os desvios de pronúncia e de gramática e explorou com cada aluno as questões linguísticas que levantaram maiores dificuldades. Sendo já a terceira unidade letiva lecionada no curso de expressão oral e tendo já observado algumas aulas da docente, a professora estagiária tinha já uma ideia dos obstáculos que apresentava cada aluno, o que lhe permitiu trabalhar certos aspetos linguísticos a melhorar de forma individual, com cada aprendiz.

3.4.4. Regência 5

A última unidade didática lecionada no curso de expressão oral pela professora estagiária corresponde, como todas as anteriores, a uma unidade letiva. Esta aula realizou-se no dia 20/6/2018 e o tema que lhe serviu de base foi “festas populares”.

Os objetivos específicos escolhidos para esta aula contavam com a capacidade de descrição de eventos de cariz popular e o conhecimento das principais festas populares de Portugal, assim como as dos países dos colegas.

A presente unidade didática continha uma pré-atividade e uma atividade de maior desenvolvimento.

Após as saudações, a professora estagiária pediu aos alunos diretamente para resumir o texto que tinha sido enviado para leitura na aula anterior sobre os santos populares portugueses. Uma vez que alguns alunos tinham faltado à aula, o texto foi lido em voz alta pelos alunos que a professora estagiária indigitou.

Em seguida, foram exibidos dois vídeos alusivos aos Santos Populares: o Santo António, em Lisboa, e o São João, no Porto. Fez-se ainda a referência ao São Pedro e a algumas localidades onde é celebrado. Após a visualização, a professora estagiária perguntou à turma de forma aberta sobre o que retiveram de mais característico e se encontraram alguns elementos diferentes entre as duas festas.

Os alunos conseguiram identificar alguns elementos comuns (a sardinha assada e o manjerico, por exemplo) e apontaram também diferenças, como as marchas populares do Santo António e os “martelos” do São João. Foram projetadas imagens de muitos dos elementos encontrados em ambos os vídeos para que os alunos pudessem adivinhar o

nome dos mesmos, como as quadras nos manjericos, a sardinha assada, o alho porro, o balão de São João, entre outros.

A segunda parte da aula foi dedicada à *Stammtisch*. A professora estagiária indicou a ordem das intervenções individuais e incentivou os alunos a mostrarem algumas imagens ou vídeos alusivos a uma festa típica do seu país ou região. Para o efeito, poderiam utilizar o computador e o projetor da sala de aula. Durante esta atividade, a intervenção da professora estagiária incidiu apenas na correção dos desvios no final de cada apresentação, de forma a não perturbar a fluência da oralidade.

O objetivo da segunda atividade era estimular os participantes a desenvolverem a expressão oral assim como o intercâmbio cultural. Este seria trabalhada através da troca de ideias e da partilha dos elementos e traços característicos das tradições de cada evento apresentado. Três alunos indicados pela professora colocaram uma questão ao colega que tinha falado relacionada com a festa popular tradicional do seu país ou região. A professora estagiária e a regente também colocaram perguntas quando sentiram que havia espaço para uma maior exploração temática.

De uma forma geral, pretendeu-se veicular, nesta unidade didática, alguns elementos culturais portugueses, estabelecendo-se também uma ponte entre os costumes e as tradições populares portuguesas e as dos países de origem dos alunos.

Os materiais específicos utilizados nesta sessão foram apenas as imagens projetadas sobre os elementos alusivos aos santos populares.

3.5. Comentários dos alunos

No final do curso de expressão oral, a Universidade Humboldt enviou aos alunos um questionário de avaliação que versava sobre as aulas que tinham frequentado. Cada professor obteve os resultados relativos às questões de avaliação quantitativa e qualitativa. Em baixo encontram-se as duas questões de resposta livre, na versão original (em alemão) e na versão traduzida (em português) com os respetivos comentários.

1) *Was war für Ihren bisherigen Lernerfolg innerhalb dieser Lehrveranstaltung dienlich bzw. was hat einen größeren Lernerfolg verhindert?* / Que aspetos deste curso considera úteis e que aspetos impediram o sucesso na sua aprendizagem?

a) *Das man die Möglichkeit hat, mehr zu reden.* / Que haja a possibilidade de falar mais.

b) *Der mündliche Ausdruck war sehr hilfreich.* / A expressão oral foi muito útil.

c) *Die Themen waren schon in den ersten Stunden gesagt, was mir gut geholfen haben zu wissen, was wir im Unterricht besprechen werden.* / Ajudou-me o facto de conhecer logo os tópicos das aulas na primeira sessão.

d) *Sehr praktisch orientierte Themen, großer Sprung im Sprachniveau erreicht.* / Os tópicos foram orientados de forma prática, consegui um grande “um salto” ao nível da língua.

2) *Was hat Ihnen an der Lehrveranstaltung besonders gefallen und welche konkreten Verbesserungsvorschläge haben Sie?* / O que gostou particularmente no curso e quais são as sugestões concretas de melhoria que tem?

a) *Alles toll!! Sehr konstruktive, offene, freundliche Atmosphäre Gut zum Lernen, wo Unsicherheit immer eine Tolle spielt.* / Tudo ótimo!! A atmosfera é muito construtiva, aberta e amigável. É bom para aprender, visto que a insegurança desempenha sempre um grande papel.

b) *Der Ablauf ist immer der gleiche, es wäre besser gewesen, wenn wir unterschiedliche Aufgaben gehabt hätten.* / O formato é sempre o mesmo, teria sido melhor se tivéssemos tarefas diferentes.

c) Eu adorei as aulas!²¹

d) *Mir hätte es aber sehr geholfen, wenn wir im Unterricht auch sprachliche Mittel gelernt hätten. Nicht nur über ein Thema sprechen, sondern auch die sprachliche Hilfen lernen. Muito obrigada!.* / Ter-me-ia ajudado muito se também tivéssemos aprendido a língua nas aulas. Não apenas falar sobre um tópico, mas também aprender outras áreas da linguagem. Muito obrigada! Eu gostei mesmo muito.

²¹ O/a aluno/a respondeu diretamente em português.

e) *Hat es mir sehr sehr gut gefallen.* / Gostei muito.

f) *Mir hat die lockere Atmosphäre gut gefallen aber auch das internationale Klima im Kurs war sehr interessant.* / Eu gostei do ambiente descontraído, assim como do clima internacional no curso, foi muito interessante.

g) *Sie ist the best.* / Ela (Prof.^a Luísa) é a melhor!

h) *Wir kennen das Programm von Anfang an und konnten deswegen dafür uns gut vorbereiten.* / Conhecíamos bem o programa desde o início e, portanto, podíamos preparar-nos bem.

Como podemos verificar, os comentários dos alunos demonstram a sua satisfação, na generalidade, relativamente às aulas do curso.

3.6. Balanço final da prática letiva

Após lecionadas 4 unidades letivas no curso de EO na Universidade Humboldt de Berlim, considera-se o estágio pedagógico uma experiência enriquecedora, não só no âmbito do ensino do Português Língua Estrangeira, mas também como didática de línguas não maternas, em geral.

Podemos também concluir que o balanço da prática letiva é positivo, tendo permitido à estagiária contactar com cursos de formação específica de LE, como é o caso dos cursos de expressão escrita e, no caso concreto, de expressão oral. Desta forma, a estagiária teve a oportunidade de aprender novas formas de trabalhar estas competências e de desenvolver diversas estratégias de adaptação na planificação, criação de materiais e de atividades após a tomada de consciência da dificuldade relativa à gestão de tempo que sentiu na leção da segunda aula.

Relativamente à aplicação das estratégias nas aulas observadas e nas regências lecionadas, serão destacados os pontos mais positivos e os que poderão ser melhorados no futuro no âmbito da *Stammtisch*.

3.6.1. Motivação

Considera-se que houve uma abordagem inicial eficaz no início do curso, quando a docente da disciplina perguntou aos alunos diretamente sobre as razões que os levavam a querer aprender português. Este questionário facilitou o delineamento do tipo de atividade e do seu conteúdo, isto é, uma vez que se tratava de uma motivação maioritariamente intrínseca, a estratégia a adotar baseou-se essencialmente na escolha de temas que fossem do agrado dos alunos, de forma a manter o nível de interesse nas aulas. Assim, a docente “negociou” com os alunos a seleção e a calendarização dos temas principais que iriam servir de pano de fundo à *Stammtisch* logo na primeira aula, sendo possível, desta forma, assegurar uma atitude favorável para a aprendizagem e a predisposição dos estudantes na continuação da frequência às aulas.

A estagiária procurou manter o nível de motivação dos alunos, acrescentando algumas dinâmicas relacionadas com o assunto principal de cada sessão, mas que pudessem potenciar o desenvolvimento de outras competências. As atividades surtiram um efeito bastante positivo no que respeita ao interesse dos aprendentes, mas houve alguma dificuldade na gestão do tempo numa regência, como foi referido anteriormente.

O facto de todos os alunos que participaram nas aulas terem levado sempre a sua apresentação preparada serve como indicador de que estiveram motivados para trabalhar.

3.6.2. Filtro Afetivo

A atitude de proximidade e de informalidade mantida pela docente com os alunos foi desde logo compreendida pela professora estagiária, que optou por seguir o mesmo tipo de relacionamento com a turma. Consideramos que o ambiente descontraído sentido nas aulas do curso de expressão oral contribuiu indubitavelmente para a criação de um filtro afetivo baixo.

Foi possível identificar, desde logo, que a expressão corporal dos alunos era relaxada. A estagiária pôde verificar nas aulas que observou, a existência de uma ligação entre a

linguagem corporal dos alunos ²² e a quantidade de questões colocadas de forma mais espontânea ²³.

A boa disposição e o riso que surgia em muitos momentos da aula são também elementos próprios de um ambiente confortável na sala de aula, no qual o aprendente de LE sente mais confiança em desenvolver a oralidade. É nossa convicção que as aulas de EO que propiciam um ambiente seguro onde os estudantes não sintam vergonha ou receio em participar, facilitarão a aprendizagem e o interesse pelas aulas.

A estagiária procurou promover esta sensação de segurança através da redução do número de correções aquando das intervenções orais dos aprendentes. Apercebeu-se, a partir do conhecimento empírico adquirido ao longo das aulas lecionadas e observadas e, também, através da reflexão conjunta com a docente do curso, de que os alunos não beneficiavam da correção constante em eco, tornando-se às vezes um obstáculo ao seguimento de um fio condutor do seu raciocínio.

Segundo Harmer (2015, p. 144),

we need to be extremely sensitive about the way we give feedback and the way we correct. This means, for example, not reacting to absolutely every mistake that a student makes if this will demotivate that particular student. It means judging just the right moment to correct, taking into account the preferences of the group and of individual students.

Podemos afirmar que foi visível uma correlação entre a diminuição das interrupções por parte da professora estagiária e as participações mais longas e fluidas dos alunos, tendo sido notória a descontração e a maior predisposição dos aprendentes nas suas intervenções, mantendo-se, assim, o filtro afetivo baixo dos mesmos.

Apontaremos um caso que representa a existência de um filtro afetivo alto. Uma aluna de nacionalidade e LM alemã, que era também a aluna mais velha do grupo, conversou com a professora estagiária no final de uma aula com o intuito de a informar de que não iria

²² Alguns exemplos observados prendem-se com a postura relaxada, como a inclinação do tronco sobre a mesa e o apoio de uma perna sobre a outra, num ângulo de 90º cujo vértice é o joelho.

²³ Consideram-se as questões que i) não foram preparadas antes da aula, ii) surgiram de forma rápida e sem recurso aparente à LM ou a uma LS e iii) não necessariamente relacionadas com o tema principal.

comparecer mais às aulas do curso de EO por sentir que o seu nível de produção oral era bastante inferior aos dos colegas hispanofalantes. A estagiária tentou tranquilizar a aluna, explicando-lhe que o facto de existir uma facilidade de compreensão oral e escrita entre línguas próximas não significa que o nível de produção, também oral e escrito, seja equivalente, desmistificando-se a discrepância da produção oral arguida. Foi sugerido à aluna que participasse mais durante as aulas e que procurasse companheiros de *tandem*. Como estratégia de aumento de autoestima, a professora estagiária endereçou questões de resposta mais curta à aluna em questão nas aulas seguintes e reforçou a aplicação dos usos corretos por parte da aluna.

3.6.3. Conhecimento Implícito e Explícito

Como já foi referido no capítulo II deste trabalho, o ensino de LE para adultos convoca uma orientação voltada para a aprendizagem explícita da língua, contrastando com a aprendizagem implícita que geralmente ocorre com crianças, tanto na aquisição de LM como também presente em metodologias que visam o ensino de LNM.²⁴ A questão que se coloca é se é possível um adulto desenvolver a oralidade em LE sem uma exposição declarativa. A resposta parece ser afirmativa e negativa.

Por um lado, é possível praticar o treino da pronúncia e da entoação sem se recorrer a descrições teóricas. No entanto, no decorrer dos exercícios desta natureza, o aprendente tende a aperceber-se (*noticing the gap*) da ocorrência de desvios ou de diferenças entre a sua própria produção e a do professor.

Relativamente à prática livre da EO, consideramos que, a partir da observação das aulas do curso de expressão oral, verificou-se uma tendência de diminuição de consciência da aprendizagem (*awareness*) por parte dos alunos quando estavam mais entusiasmados. Houve momentos durante a *Stammtisch* em que um estudante apresentava o seu tema que continha léxico novo para muitos dos seus colegas. Intuitivamente, os colegas perguntavam o que era, discutiam sobre o assunto e por vezes esqueciam-se por momentos de que estavam numa aula de LE, sem questionar a professora. Porém, pode

²⁴ As crianças começam a contactar cada vez mais cedo com LE, inclusivamente antes de saberem ler ou escrever na sua própria LM (o ensino de inglês em Portugal nos infantários serve de exemplo).

concluir-se que esta situação aconteceu apenas com os alunos que apresentavam um nível de proficiência superior e maior fluência oral.

O formato da aula do curso de LE não previa uma aprendizagem explícita propriamente dita, no sentido em que eram dispensadas explicações gramaticais. Apenas quando havia uma repetição de desvios orais, a professora esclarecia a questão. Ainda assim, os esclarecimentos eram realizados oralmente, reservando-se a escrita no quadro para dúvidas ao nível ortográfico ou vocabulário novo.

O ensino de LE que convoca uma componente de aprendizagem implícita pode representar um desafio em alguns países, como a Alemanha. Existe uma prática comum de estudo de LE que conta com uma base declarativa sólida, isto é, os alunos estão habituados e parecem gostar de aprender uma língua sem descurar a explicitação das bases teóricas que sustentam regras (geralmente gramaticais). A planificação dos conteúdos e atividades do curso em questão foi devidamente planeada, de forma a não desmotivar os alunos, já que se conhecia antemão os hábitos de estudo de LE dos alunos na Alemanha. Procurou-se, sobretudo, criar um espaço cujo objetivo principal era complementar o estudo formal da língua, oferecendo-se condições que, por diversos motivos, não eram passíveis de realização nos cursos gerais de português oferecidos na mesma instituição.

Conclusão

A partir da análise das questões tratadas neste relatório e da leitura dos comentários dos alunos *supra*, podemos concluir que a resposta à pergunta de investigação central deste trabalho é afirmativa, ou seja, a existência de um ambiente descontraído e relaxado na aula de EO é capaz de criar as condições necessárias para uma maior facilidade na aprendizagem de uma LE.

Todavia, cremos que alguns tópicos podem ser melhorados, de forma a potenciar o modelo da *Stammtisch*, como a inclusão de mais pré-atividades e pós-atividades. Foi-nos possível compreender que houve uma resposta positiva aos momentos de “quebra-gelo”, não propriamente pela necessidade de deixar os alunos menos tensos, mas, sobretudo, pela introdução do tema central, através do qual era possível abordar novo vocabulário. No que respeita à pós-atividade, sugere-se a inclusão de tarefas que impliquem algo diferente da preparação semanal da apresentação individual. Propomos atividades individuais de pesquisa sobre temas menos pessoais e menos explorados, como as variedades do português e as culturas presentes nos países lusófonos, por exemplo.

É de salientar também um fator que se revelou crucial na manutenção do filtro afetivo baixo dos alunos, que se prende com a própria atitude do professor. Observámos, ao longo das aulas, que os aprendentes participavam mais quando o professor interrompia menos as suas intervenções. Isto é, podemos concluir que no grupo em questão a estratégia mais eficaz para potenciar a fluência da oralidade era evitar a correção direta. Ao invés, procurámos gradualmente apresentar os comentários no final de cada intervenção.

Reiteramos, ainda, a importância da disponibilização de cursos de EO de PLE, em instituições estrangeiras e em Portugal. Efetivamente, verifica-se uma insuficiência de momentos dedicados ao treino da oralidade nos cursos gerais de PLE nas universidades de Berlim, em contraste com o tempo destinado à realização de atividades que concernem outras competências da língua. Num contexto de aprendizagem de uma LE em não imersão, consideramos que o aprendente deveria ser exposto o mais possível ao *input* oral e serem-lhe dadas mais oportunidades para praticar a EO.

Por último, cabe-nos salientar que a aprendizagem obtida ao longo do estágio pedagógico resultou ser extremamente significativa e que, graças a esta experiência, foi-nos possível desenvolver e melhorar inúmeros aspetos ao nível da planificação e criação de atividades e exercícios para um público-alvo concreto.

Reforçamos, desta forma, a adoção do modelo tertúlia/*Stammtisch* nas aulas de PLE como estratégia de desenvolvimento da EO.

Referências Bibliográficas

Aguilar López, A. M. (2006). Adquisición de las habilidades orales en L1 y en L2. Metodología para su desarrollo. *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. 1, pp. 133 - 150. Logroño: Centro Virtual Cervantes.

Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*(47).

Benlloch Adsuara, B. (2014). La lengua oral en el aula: una propuesta didáctica para trabajar la exposición oral.

Briz Gómez, A. (1996). *El Español coloquial en la conversación*. Madrid: Arco/Libros.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.

Bruner, J. (1980). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño.

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

Carvalho, A. (2013). Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Castro, C. (2015). O Papel dos Mecanismos de Aprendizagem Implícitos e Explícitos na Aquisição de uma Segunda Língua: Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49-2, 7 - 25.

Cea Álvarez, A. M. (2015). Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera.

Cenoz Iragui, J. (2005). “El concepto de Competencia Comunicativa”. Em J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 449 - 465). Madrid: SGEL.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Hague/Paris: Mouton.

Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu de Referência para as Línguas.

Conselho da Europa. (2018). Companion Volume with New Descriptors.

Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 User, Multilingual Matters*. Multilingual Matters Book.

Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões I.P. (2017). Referencial Camões PLE.

Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273 - 284.

Duarte, I. (2015). Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua. *TODAS AS LETRAS Y*, 17(1), pp. 56-72.

Duarte, I. (2016). Português, Língua Pluricêntrica: Que Português Ensinar Em Aulas De Língua? Em C. A. Andrade, *Memória, discurso e tecnologia* (pp. 217 - 236). São Paulo: Terracota.

Egner, I. (2006). Intercultural aspects of the speech act of promising: Western and African practices. *Intercultural Pragmatics*, 3(4), 443 - 464 .

Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*(27), pp. 305 - 352.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd Ed.).

- Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. Em Ellis, R. et al, *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters.
- Faria de Matos, A. P. (2009). Um Certo Olhar: Polifonia e Modalização na Tertúlia Radiofónica.
- Foth, R., & Dewaele, J.-M. (2002). The computational model of L2 acquisition and its implications for. *Marges Linguistiques*, 4, 175 - 184.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (4 ed.). Pearson Longman.
- Hymes, D. (1974). *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Instituto Cervantes. (1994). Plan Curricular del Instituto Cervantes. (I. Cervantes)
- Kalan, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 2, pp. 981 - 996. Logroño.
- Kohonen, V. (2000). *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1st Internet Edition). Pergamon.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in a classroom*. New York: Prentice-Hall.
- Leiria, I. (1999). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Congresso do Português Língua Não Materna*. Lisboa.

Martín Peris, E. (1997). Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera.

Martínez-Costa Pérez, M., & Herrera Damas, S. (2007). La tertulia radiofónica como un tipo de conversación coloquial. *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*(5), 189 -211.

Noronha, L. A., Forte-Ferreira, E. C., & Lima-Neto, V. (2017). Traços da oralidade em gêneros discursivos escritos na / da web. 7, 406 - 420. Obtido de <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.1.406-420>

Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. Em N. Ellis, *Implicit and explicit learning of Second Languages* (pp. 393 - 419). London: Academic Press.

Pérez Fernández, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 297 - 318.

Pinilla Gómez, R. (2004). La Expresión Oral. Em J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 879-895). Madrid: SGEL.

Pinto, M. d. (2009). *A linguagem ao vivo* (Faculdade de Letras da Universidade do Porto ed.).

Ramírez Martínez, J. (2002). La Expresión Oral. *Contextos Educativos*, 57 - 72 .

Ryan , R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*(25), 54 - 67.

Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). The teaching knowledge test course. *Cambridge University Press*, 1, 2 e 3.

Tinjacá , R., & Contreras, R. (2008). Overcoming Fear of Speaking in English through Meaningful Activities: A Study with Teenagers. *PROFILE 9*, pp. 23 - 46.

Ullman, M. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative / procedural module. *Bilingualism: Language and Cognition*, 105 - 122.

Zobl, H. (1995). Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction. *Applied Linguistics*, 16 (1), 35-36.

Anexos

Anexo 1

ORANGE IS THE NEW BLACK

- Prisão
- Laranja
- Presas

RUTURA TOTAL (BREAKING BAD)

- Droga
- Químico
- Estados Unidos da América

C.S.I. – CRIME SOB INVESTIGAÇÃO

- Polícia
- Crime
- Miami

A GUERRA DOS TRONOS (GAME OF THRONES)

- Reinos
- Poder
- Dragão

VIKINGS

- Nórdicos
- Guerreiros
- Barcos

UMA FAMÍLIA MUITO MODERNA (MODERN FAMILY)

- Pais
- Colombiana
- Filhos

PERDIDOS (LOST)

- Ilha
- Avião
- Sobreviventes

THE WALKING DEAD

- Zombies
- Apocalipse
- Medo

DEXTER

- Assassino em série
- Plástico
- Miami

NARCOS

- Tráfico de droga
- Cartel
- Colômbia

EM BUSCA DA VERDADE (PRISON BREAK)

- Prisão
- Fuga
- Presos

HOUSE OF CARDS

- Corrupção
- Estados Unidos da América
- Congresso

DOWNTOWN ABBEY

- Inglaterra
- Família
- Mansão

**O ESCRITÓRIO
(THE OFFICE)**

- Papel
- Chefe
- Empresa

MR. ROBOT

- Informático
- Segurança
- *Hacker*

**ERA UMA VEZ
(ONCE UPON A TIME)**

- Contos
- Fantasia
- Maldição

OS SIMPSONS

- Amarelo
- Sátira
- Desenhos animados

STRANGER THINGS

- Ficção
- Crianças
- Desaparecimento

**DONAS DE CASA DESESPERADAS
(DESPERATE HOUSEWIVES)**

- Mulheres
- Segredos
- Subúrbios

**ANATOMIA DE GREY
(GREY ANATOMY)**

- Médicos
- Hospital
- Cirurgiões

**THE AMERICANS
(OS AMERICANOS)**

- Russos
- Guerra Fria
- Espiões

**JESS E OS RAPAZES
(NEW GIRL)**

- Professora
- Apartamento
- Companheiros de casa

BABYLON BERLIN

- Capital
- Alemanha
- Anos 20

**NO LIMITE
(SHAMELESS)**

- Família
- Problemas
- Chicago

**AMIGOS
(FRIENDS)**

- Amizade
- Casais
- Anos 90

**SUITS
(DEFESA À MEDIDA)**

- Advogados
- Escritório
- Leis

**SEGURANÇA NACIONAL
(HOMELAND)**

- Médio oriente
- Terrorismo
- CIA

**FICHEIROS SECRETOS
(X-FILES)**

- Extraterrestre
- Paranormal
- Agentes

**A TEORIA DO BIG BANG
(THE BIG BANG THEORY)**

- Físicos
- Nerds
- Cientistas

**SANGUE FRESCO
(TRUE BLOOD)**

- Alho
- Vampiros
- Mentas

Anexo 2

Santos Populares em Portugal

Com festas e arraiais por todo o país a inaugurar o verão, Santo António, São João e São Pedro são os três santos populares mais festejados pelo povo português. De 12 a 29 de junho, do Minho ao Algarve, as localidades param para receber a animação sem igual dos Santos.

De norte a sul do país, os três santos chegam a todas as localidades para encher o mês de junho de celebrações.

Ninguém é capaz de recusar o convite: as pessoas encontram-se nos bairros mais típicos, decorados com arcos e balões coloridos, música ao vivo e muitas barracas de comida preparada no momento. O prato do dia é único por todo o lado, e o nariz não engana: é mesmo o cheiro das deliciosas sardinhas assadas, colocadas numa fatia de pão, das bifanas grelhadas e do caldo verde com uma rodela de chouriço. Uma verdadeira perdição para os amantes dos sabores e cheiros mais típicos!

Cheira bem, cheira a Lisboa!

Na capital, Santo António é o santo padroeiro da cidade. É esta figura de manto castanho e com o menino Jesus ao colo que dá o mote para as festas que atingem o seu ponto alto no dia 12 de junho, com o desfile das marchas populares na Avenida da Liberdade. Alfama, Graça, Marvila, Bica, Mouraria ou Madragoa, cada bairro percorre a Avenida num cortejo de coreografias, cores, músicas e trajes elaborados.

O outro momento alto acontece no dia seguinte, quando a procissão de Santo António sai da igreja junto à Sé em Alfama — no local onde o santo terá nascido por volta de 1193 — para desfilarmos pela cidade abençoando os pobres, os desfavorecidos... e os noivos e namorados. A fama de casamenteiro persegue-o e, todos os anos, dezenas de noivos participam nos Casamentos de Santo António, na esperança que o santo abençoe a sua união.

São João, dá cá um balão!

Mais a norte, no Porto, a festa é celebrada nos bairros mais tradicionais, de 23 para 24 de junho.

No que toca às celebrações, o Porto tem outros usos e costumes. Não se espante se acabar por ser surpreendido com uma "martelada" na cabeça: é costume das festas joaninas bater com um martelinho de plástico na cabeça dos foliões que se juntam à multidão.

No entanto, o ponto alto das celebrações é bastante mais inofensivo e muito mais surpreendente: à meia-noite, começa o espetacular fogo de artifício sobre o rio Douro e são lançados balões de ar quente que sobrevoam sobre o cais da Ribeira, originando uma das celebrações mais bonitas das Festas Populares.

Para muitos, a noite acaba junto à praia para ver nascer o sol ou, para os mais corajosos, num banho de mar matinal para refrescar — tal e qual como reza a tradição!

São Pedro a terminar.

Para encerrar o mês de junho em beleza, São Pedro — o santo protetor dos pescadores — celebra-se no dia 29 de junho em algumas vilas piscatórias, como é o caso de Sintra — uma das localidades na lista de património mundial. Noutras localidades como Évora, as festas celebram-se a dobrar, já que recebe desde o séc. XVI a Feira de São João, uma das maiores do sul de Portugal, e também comemora o dia de São Pedro como feriado municipal.

Há tradições que nunca mudam como é o caso de saltar a fogueira e oferecer aos namorados vasos de manjericos, onde se colocam quadras de amor, já que estas festas estão ligadas ao início do verão e a antigos rituais de fertilidade.

Em Portugal, para os Santos Populares celebrar, é preciso ter muita vontade de festejar... e aprender a fazer rimas de encantar!

Fonte: <http://www.inportobay.com/pt/artigos/santos-populares-em-portugal/>, consultado em 9/6/2018.