

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA SEGUNDA

**A utilização de crónicas para o
desenvolvimento de atividades de interação
oral nas aulas de PLE
Uma experiência em Budapeste**

Ana Marta Guerra Vieira

M

2020



Ana Marta Guerra Vieira

**A utilização de crónicas para o
desenvolvimento de atividades de interação
oral nas aulas de PLE
Uma experiência em Budapeste**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira /
Língua Segunda, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Oliveira Duarte.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Ana Marta Guerra Vieira

A utilização de crónicas para o desenvolvimento de atividades de interação oral nas aulas de PLE

Uma experiência em Budapeste

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Oliveira Duarte

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Como não podemos vencer o Tempo, escrevemos textos que o desafiam a que
chamamos crónicas.*

Lídia Jorge

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável]	8
Introdução.....	9
Parte I – Enquadramento Teórico	11
1.Os Materiais Autênticos (MA)	12
1.1. Definição do conceito de materiais autênticos	12
1.2. A utilização dos MA no ensino-aprendizagem de línguas	13
1.2.1. Vantagens e desvantagens da utilização de MA nas aulas de língua estrangeira	16
1.2.2. Critérios para a seleção de MA	17
2.A crónica como material didático	20
2.1. Crónica: um género textual híbrido	20
2.2. A utilização da crónica no ensino de PLE.....	25
2.3. A crónica (e outros materiais autênticos) nos manuais de PLE.....	30
3.A interação oral.....	34
3.1. A importância da interação oral no ensino de línguas	34
3.1.1. As metodologias de ensino de línguas e a interação oral	35
3.1.2. A interação oral e o QEER.....	39
3.2. As particularidades da interação oral.....	42
3.3. Desafios colocados às atividades de interação oral em sala de aula	45
Parte II – Intervenção Pedagógico-Didática	49
1. Contexto de realização do estágio pedagógico em Português Língua Estrangeira	50
1.1 A instituição.....	50
1.2 As turmas	50
1.3 Outras atividades desenvolvidas durante o estágio	52
2. Proposta Didática	54
3. Regências.....	56
3.1 Regência 1	56

3.2 Regência 2	59
3.3 Regência 3	61
3.4. Regência 4	63
4.Observações acerca da <i>performance</i> dos alunos nas atividades de interação oral	67
Conclusão	71
Referências Bibliográficas	75
Anexos	81
Anexo 1.....	82
Anexo 2.....	83
Anexo 3.....	85
Anexo 4.....	87
Anexo 5.....	90
Anexo 6.....	92
Anexo 7.....	94
Anexo 8.....	97

Declaração de honra

Declaro que o presente trabalho/tese/dissertação/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 auto-plágio constitui um ilícito académico.

Vila Nova de Gaia, 28 de Julho de 2020

Ana Marta Guerra Vieira

Agradecimentos

O presente projeto não dependeu inteiramente de mim, pelo que o dedico a todos aqueles que me acompanharam neste percurso.

Agradeço à minha família por estar sempre do meu lado, especialmente aos meus pais, que me apoiaram em todas as decisões e me ajudaram sempre que precisei.

Aos meus amigos, por todo o carinho e motivação. Agradeço especialmente à Inês e ao Edvin, que são muito mais do que meus colegas de curso, e sem os quais esta experiência não teria sido a mesma.

Agradeço à minha orientadora, a Dr.ª Isabel Margarida Duarte, uma professora excecional, que esteve sempre disponível para me auxiliar quando foi necessário. Deixo, igualmente, um agradecimento a todos os professores que lecionam no Mestrado de Português Língua Estrangeira e que me acompanharam nestes dois anos.

À Dr.ª Raquel Sampaio do Gabinete de Relações Internacionais, agradeço a disponibilidade e paciência durante todo o processo Erasmus+.

Ao professor João Henriques, agradeço todo o apoio e orientação ao longo do meu estágio em Budapeste. Agradeço, igualmente, aos restantes professores do Departamento de Língua e Literatura Portuguesas da ELTE e à professora Zsuzsanna, que me acolheram com toda a simpatia.

Agradeço, por último, a todos os estudantes com quem tive o privilégio de trabalhar, e sem os quais este projeto não teria sido possível.

Resumo

As atividades de interação oral são imprescindíveis para o ensino de qualquer língua estrangeira. São tarefas que envolvem múltiplas competências, quer por parte dos alunos, quer do docente. O projeto presente neste documento baseia-se na utilização do género textual crónica como instrumento estimulador para atividades de interação oral. No enquadramento teórico deste relatório, encontra-se um capítulo dedicado ao uso de materiais autênticos nas aulas de língua estrangeira, um outro capítulo que reflete acerca da crónica e da sua utilização nas aulas de língua e um último capítulo acerca da interação oral no ensino-aprendizagem de línguas. Nas páginas deste relatório que se concentram no trabalho que desenvolvi ao longo do meu estágio, na Faculdade de Letras da Universidade Eötvös Loránd (Budapeste), encontra-se uma explicação da proposta didática levada a cabo no decorrer das atividades letivas, as descrições detalhadas de quatro regências que lecionei e as conclusões que delas pude retirar.

Palavras-chave: crónica; interação oral; materiais autênticos; Português Língua Estrangeira.

Abstract

Oral interaction activities are essential when teaching any foreign language. At the same time, they require multiple competences from both the students and the teacher. The project in question is based on the use of the chronicle as an instrument for stimulating tasks that involve oral interaction. In the theoretical framework of this project, there is a chapter dedicated to the use of authentic materials in foreign language classes, another chapter reflects on the textual genre *chronicle* and its use in language teaching, the last chapter is about oral interaction in foreign language teaching. In the last part of this document, we may find an explanation of the didactic project developed throughout my internship, in the Faculty of Arts of the Eötvös Loránd University (Budapest), the description of four classes I taught based on this particular didactic project and the conclusions drawn throughout this experience.

Key-words: chronicle; oral interaction; authentic materials; Portuguese Foreign Language.

Lista de abreviaturas e siglas

ELTE BTK FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE EÖTVÖS
LORÁND

MA MATERIAIS AUTÊNTICOS

PLE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Introdução

O presente trabalho tem como tema a utilização do género textual crónica como ponto de partida para desenvolver atividades de interação oral nas aulas de Português Língua Estrangeira. A relevância das atividades de interação oral nas aulas de língua estrangeira é inegável. Contudo, a realização deste género de atividades não é uma tarefa simples, surgindo diversos entraves à sua boa consecução, tanto para o docente como para os alunos. Neste sentido, o projeto que idealizei no início do meu estágio poder-se-ia revelar de difícil aplicação, caso os alunos em questão fossem excessivamente reservados e possuísem uma atitude negativa perante as atividades de interação oral em língua portuguesa. Felizmente, esse não foi o caso.

O meu projeto consistiria em utilizar a crónica, um género textual que trata assuntos da vida quotidiana, como ponto de partida para atividades de interação oral. Em várias aulas, utilizei, igualmente, outros tipos de materiais autênticos, como canções ou vídeos, como materiais pedagógicos instigadores para promover a interação oral. Neste documento, abordarei as atividades que desenvolvi nas aulas e as conclusões que delas pude retirar.

A escolha deste tema para a dissertação de mestrado foi uma opção bastante refletida da minha parte. Pretendia, desde o início, que o meu projeto aliasse, de alguma forma, a interação oral ao texto literário. Nas aulas de língua estrangeira a que assisti ao longo do meu percurso escolar e académico, o texto literário era sempre utilizado para atividades de compreensão leitora, envolvendo, a maior parte das vezes, questões de interpretação para serem respondidas por escrito ou perguntas de escolha múltipla. O meu plano seria utilizar o texto literário para um diferente tipo de atividades: as de interação oral. Após estudar as várias opções quanto aos géneros textuais que poderiam ser utilizados neste âmbito, selecionei a crónica pelo seu vínculo com a vida quotidiana e a sua linguagem aproximada da oralidade. Fabriquei a ideia que, mais tarde, viria a pôr em prática e a verificar, de que a crónica seria um tipo de texto capaz de despertar o interesse dos alunos e de os motivar a participar em atividades de interação oral.

Esta tese foi realizada no âmbito do Mestrado de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. As regências cujos relatórios se encontram incluídos neste documento foram lecionadas na Faculdade de Letras da Eötvös Loránd (ELTE BTK), em Budapeste, ao abrigo do programa Erasmus+.

Numa primeira parte deste relatório, será exposto um breve enquadramento teórico, englobando três temas centrais: os materiais autênticos, a crónica e a interação oral.

Numa segunda parte, serão apresentados o contexto em que se realizou este estágio pedagógico e a proposta didática que pretendi pôr em prática. Serão, igualmente, introduzidos os relatórios de quatro aulas realizadas no decorrer do meu estágio em Budapeste, baseadas na minha proposta didática. Por último, serão apresentadas algumas conclusões e reflexões quanto à *performance* dos alunos nas atividades de interação oral.

Este trabalho pretende, assim, aprofundar aquilo que entendemos pelo género textual crónica, caracterizando-o como um género híbrido, passível de ser utilizado nas aulas de língua. Simultaneamente, tem como objetivo conferir relevo à utilização de materiais autênticos nas aulas de línguas e sublinhar o papel das atividades de interação oral. Finalmente, pretende responder à seguinte questão: poderá a crónica motivar os alunos para as atividades de interação oral em PLE?

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Os Materiais Autênticos (MA)

1.1. Definição do conceito de materiais autênticos

Para compreendermos o que são materiais autênticos devemos, primeiramente, desconstruir o termo, definindo o que são materiais e o que significa autenticidade.

Os materiais didáticos são instrumentos elaborados com a finalidade de facilitar a aprendizagem, proporcionando ao aluno um maior apoio teórico ou prático acerca de um determinado tema. No ensino de uma língua, considera-se como material didático tudo aquilo que puder apoiar o estudante na interiorização das regras e dos usos da mesma - desde manuais escolares e fichas de trabalho até *sites* de internet ou jogos. Segundo Tomlinson, citado por Daniela Xavier (2014:2), um material didático pode surgir sob diversas facetas:

They can be instructional, experiential, elicitive or exploratory, in that they can inform learners about the language, they can provide experience of the language in use, they can stimulate language use or they can help learners to make discoveries about the language for themselves.

No que concerne ao conceito de autenticidade, este surge na década de 70, aquando da abordagem comunicativa no ensino de línguas, como crítica à artificialidade das interações, diálogos e textos até aí utilizados no método de ensino tradicional.

Existem vários tipos de autenticidade: a autenticidade de origem (o documento não foi falsificado nem alterado), a autenticidade de propósito (o documento e o seu uso são adequados ao fim que se pretende) e a autenticidade existencial (o documento, o seu conteúdo e a forma como é usado são úteis para o aprendente). Tal como nos dizem Azri e Rashdi (2014 : 250), “authenticity, is taken as being synonymous with genuineness, realness, truthfulness, validity, reliability... of materials.”

Podemos, assim, definir o que são materiais autênticos (MA): ao contrário dos materiais denominados didáticos, estes não são elaborados com o intento de serem utilizados para o ensino-aprendizagem de uma língua. Pelo contrário, os MA são textos ou enunciados criados de nativo para nativo, sem qualquer propósito pedagógico. São

materiais que não apresentam a língua na sua forma perfeita (e artificial) quanto ao emprego de regras, que poderemos encontrar nos manuais didáticos. Apresentam a língua tal e qual como ela é falada por falantes reais em contextos de comunicação verdadeiros.

A variedade de materiais autênticos existentes é uma das suas mais notáveis e positivas características. Estes poderão ser organizados em três grupos: textos escritos (receitas, imprensa, menus, panfletos, livros, listas de compras, folhetos de supermercados, ...), textos sonoros (emissões de rádio ou televisão, discursos, filmes, conversas espontâneas gravadas, ...) e textos imagéticos (cartoons, fotografias, gráficos, ...).

1.2. A utilização dos MA no ensino-aprendizagem de línguas

Quanto ao aproveitamento dos MA no ensino de línguas estrangeiras, devemos ter em conta que podemos utilizá-los de duas formas: a primeira será na sua forma original, tal e qual o encontramos; a segunda será alterá-lo ou simplificá-lo para que não cause tantas dificuldades aos alunos. Neste último caso, dever-se-á assinalar que o material foi adaptado.

Alguns autores consideram que os docentes deverão tentar utilizar o material autêntico na sua total originalidade, não o modificando para melhor satisfazer as necessidades dos estudantes, pois, ao fazê-lo, a autenticidade do material ficará comprometida.

Os materiais autênticos explorados nas aulas de língua irão expor os alunos à língua tal e qual como ela é utilizada por falantes nativos, o que poderá apresentar constrangimentos que os materiais didáticos elaborados não provocariam. Nos MA, é provável que surjam agramaticalidades, construções sintáticas imperfeitas, se tivermos em conta apenas a norma padrão de escrita, marcadores do discurso oral, vocábulos desconhecidos, gíria, entre outros. Isto acontece porque os falantes nativos de uma língua dificilmente a utilizam respeitando sempre a norma padrão e num mesmo registo vigiado. A variedade faz parte das línguas. A variação diafásica explica porque não

falamos sempre no mesmo registo. É importante que os alunos entendam isto e que sejam capazes de apreender o sentido global de um texto autêntico, mesmo que não consigam compreender cada palavra e expressão que este apresenta.

Neste sentido, seria contraproducente alterar o material autêntico. Contudo, o docente não deverá ignorar as dificuldades linguísticas que o estudante poderá sentir quando confrontado com um MA. Cabe ao professor antecipar estes obstáculos e tomar medidas para que a utilização deste tipo de materiais não desmotive o aluno, propondo pré-atividades, optando por atividades que permitam ao discente utilizar destrezas comunicativas semelhantes à do falante nativo e utilizando a abordagem comunicativa no ensino da língua. Daniela Xavier (2014: 18) chama a atenção para o seguinte:

Na verdade, a dificuldade que um aluno pode sentir deve-se, na maioria das vezes, à atividade ou exercício que o aluno tem para realizar e não ao material ou texto apresentado pelo professor. Portanto, cabe ao professor propor exercícios e atividades segundo o nível dos alunos, em vez de alterar os materiais ou textos selecionados.

No contexto pedagógico, Breen (1995), citado por Azri e Rashdi (2014) aponta para a existência de quatro tipos de autenticidade: a autenticidade do texto (que se refere ao texto em si), a autenticidade dos aprendentes (capacidade dos alunos para interpretarem o texto como os nativos), a autenticidade da tarefa (o professor deve optar por tarefas que providenciem ao aluno um envolvimento tendo em vista objetivos autênticos) e a autenticidade da aula (é necessário permitir aos estudantes a partilha interpessoal na aprendizagem da língua estrangeira).

Através destes quatro tipos de autenticidade destacados por Breen, podemos chegar a uma conclusão: para a exploração de materiais autênticos, devemos sempre elaborar tarefas também elas o mais autênticas possíveis. Uma tarefa será considerada autêntica se permitir aos alunos comunicarem em situações reais, utilizando a língua estrangeira porque necessitam verdadeiramente de transmitir uma informação real que o recetor carece de receber.

Ao utilizar MA nas suas aulas, o professor deverá ter em conta critérios para a seleção destes materiais e refletir acerca de que tipo de tarefas irá propor para que estes sejam bem aproveitados, segundo as necessidades dos aprendentes.

Vários autores defendem que a melhor forma de explorar os MA será através da abordagem comunicativa e do ensino de línguas baseado em tarefas, pois, assim, será mais fácil criar um ambiente de interação entre os alunos, permitindo-lhes utilizar a língua meta da forma mais genuína possível.

A la hora de explotar didácticamente un material auténtico los métodos más adecuados serían el comunicativo y el enfoque por tareas, orientados a la acción, ya que usan esos materiales con objetivos concretos, promueven la interacción y la implicación de los alumnos, las tareas significativas, reales y motivadoras, la práctica de las cuatro destrezas y el favorecimiento de los aspectos lúdicos e intentan relacionar la lengua aprendida en el aula con las actividades realizadas fuera de ella. (Andrijevic, 2010 : 160)

Embora a discussão acerca da utilização de materiais e tarefas autênticas nas aulas de língua estrangeira se tenha vindo a alargar nos últimos anos, o QECR não lhes dá especial atenção:

(...) as estratégias de comunicação e as estratégias de aprendizagem não são mais do que estratégias entre outras estratégias, assim como as tarefas comunicativas e as tarefas de aprendizagem não são mais do que tarefas entre outras tarefas. Da mesma forma que textos “autênticos” ou textos fabricados para fins pedagógicos, textos nos manuais ou textos produzidos pelos aprendentes não são mais do que textos”. (Conselho da Europa, 2001:38)

Podemos verificar, porém, que a inclusão de MA nas aulas de língua estrangeira vai de encontro aos principais objetivos do QECR, sendo estes: a promoção da mobilidade; uma comunicação internacional e intercultural mais eficaz que respeite a diversidade; um maior e melhor acesso à informação; a intensificação da interação pessoal; uma melhoria das relações de trabalho; um entendimento mútuo mais

profundo. Além disso, encontramos no QECR a enumeração de diversos MA passíveis de serem explorados nas aulas: romances, jornais, revistas, teletexto, sermões, hinos, ementas, material publicitário, entre muitos outros.

1.2.1. Vantagens e desvantagens da utilização de MA nas aulas de língua estrangeira

Salientam-se diversas vantagens na utilização de materiais autênticos nas aulas de língua estrangeira. A primeira será, como já aqui foi mencionado, a de expor os estudantes à língua real, efetivamente usada pelos falantes reais e não por um falante-ouvinte ideal que, na verdade, não existe, despindo-a da artificialidade que encontramos nos textos elaborados com um objetivo pedagógico. Assim, aqueles prepararão os alunos para situações comunicativas reais, tornando menos desconfortáveis as interações dos aprendentes com falantes nativos da língua que aprendem.

Os MA poderão ser, igualmente, um instrumento poderoso para veicular a cultura e os comportamentos socioculturais dos falantes da língua alvo. Desta forma, os aprendentes sentir-se-ão mais próximos da língua e cultura estrangeiras e, por consequência, mais motivados para a sua aprendizagem. Tal como sublinham Azri e Rashdi (2014: 249), “authentic texts will bring them closer to the target language culture, and therefore this will result in them making the learning process overall an even more enjoyable and thus, motivating.”

Susana Silva (2015: 31) enumera as diversas vantagens da exploração de materiais autênticos no ensino de línguas: a aproximação do aluno à vida real; a sua importância para uma abordagem mais comunicativa na aprendizagem de línguas; a exposição à língua meta; a transferência para o mundo real daquilo que é aprendido em sala de aula; o auxílio que conferem ao ensino baseado em tarefas e à resolução de problemas; o eventual aumento da motivação dos estudantes; o aumento das atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas; a potencial melhoria da autonomia e capacidade de trabalho do estudante; o foco no conteúdo e significado ao invés de só em aspetos gramaticais da língua; a variedade de conteúdos; o aumento da consciência linguística,

conduzindo a uma melhor interiorização da língua alvo; o desenvolvimento das competências de inferência.

Os MA contribuem para um enfoque mais lúdico, comunicativo e criativo no ensino de línguas, motivando os alunos para a aprendizagem da língua estrangeira e permitindo trabalhar os seus aspectos socioculturais. Contudo, existem algumas desvantagens na utilização deste tipo de materiais: os MA poderão conter estruturas linguísticas difíceis para o aluno, ocorrendo “agramaticalidades” em algumas frases. Embora os MA sejam, a maior parte das vezes, do interesse dos alunos, poderá existir uma incompatibilidade entre as suas necessidades e o nível de proficiência que têm.

Outras barreiras surgirão aquando da utilização de materiais autênticos. Uma delas será a sua qualidade: por exemplo, as gravações de conversas reais nunca terão a mesma qualidade que um áudio produzido propositadamente para ser apresentado em sala de aula. Uma outra questão que não devemos ignorar é que alguns MA, quando retirados do contexto cultural onde foram concebidos, tornam-se difíceis de compreender.

Claramente, a seleção de MA para trabalhar em sala de aula deve ser feita de forma cuidadosa e cabe ao professor antecipar as dificuldades que estes poderão causar, optando por materiais direcionados aos interesses dos seus alunos e que respondam simultaneamente às suas necessidades. É da responsabilidade do docente questionar-se se os materiais autênticos que pretende usar serão motivadores e se efetivamente apoiarão o estudante na aprendizagem da língua estrangeira - se não for esse o caso, o efeito será contraproducente. Neste sentido, é necessário delinear alguns critérios que apoiem os professores nas suas opções.

1.2.2. Critérios para a seleção de MA

Na seleção de materiais autênticos, o professor deve considerar se o texto é relevante, interessante, culturalmente adequado, linguisticamente compreensível e passível de ser explorado didaticamente em sala de aula. Nuttal, mencionado por Tiago Coelho (2011: 23), propõe três critérios fundamentais para a escolha de MA: a adequação de conteúdos (o texto deverá interessar aos alunos, satisfazer as suas

necessidades pedagógicas e os seus conteúdos deverão ser passíveis de ser utilizados fora da sala de aula); a explorabilidade (é obrigatório que o texto possa ser trabalhado tendo em vista objetivos pedagógicos previamente definidos); a legibilidade (o texto deverá possuir um nível de dificuldade adequado aos conhecimentos dos alunos).

Também Maja Andrijevic (2010: 159) delinea alguns critérios que os professores devem observar aquando da seleção de MA para explorar nas suas aulas:

- Respeitar as características e o nível linguístico do grupo e as suas exigências e objetivos pedagógicos;
- Identificar previamente as necessidades dos alunos e as destrezas que se pretende praticar;
- Estabelecer objetivos didáticos claros, ou seja, saber exatamente o que se pretende que os alunos exercitem através dos materiais utilizados;
- Examinar as características linguísticas dos materiais e o seu modo de apresentação;
- Permitir a participação dos alunos na eleição dos materiais a serem utilizados;
- Ter em conta a fácil explorabilidade e que capacidades estes irão desencadear;
- Optar por materiais interculturais de modo a facultar aos estudantes o contacto com outras culturas e novas formas de ver o mundo.

Poderemos concluir que a validade de um material autêntico nas aulas de língua estrangeira se prende com a sua explorabilidade didática: “el material que no puede ser explotado didácticamente no tiene ningún sitio en el aula” (Andrijevic, 2010: 160).

A partir do momento em que os requisitos acima mencionados são cumpridos, não existe qualquer razão para manter os MA fora da sala de aula, visto que estes consistirão, quando devidamente utilizados e explorados, numa fonte de motivação para os aprendentes de uma língua estrangeira, aproximando-os da língua real. Tal como refere Ana Carvalho (1993 : 118):

Para que os alunos possam aprender a comunicar efetivamente numa língua estrangeira, devem ter um contacto tão direto quanto possível com ela. Devem ouvir e ver os autóctones a usá-la com uma finalidade comunicativa (...). Na impossibilidade de se deslocarem ao país, a utilização de materiais autênticos torna-se pertinente na aprendizagem (...).

Não negligenciando os constrangimentos que os materiais autênticos poderão apresentar, tanto para os alunos na sua compreensão como para o professor na planificação de atividades que os valorizem, consideramos que estes são um instrumento essencial para o ensino de línguas, envolvendo o aluno numa aprendizagem mais completa e sensível ao uso real da língua estrangeira.

2. A crónica como material didático

2.1. Crónica: um género textual híbrido

Para entender a utilidade da aproveitamento da crónica no ensino de PLE, é necessário, em primeiro lugar, caracterizar e descrever este género textual, que poderá ser considerado híbrido porque advém da interseção entre o jornalismo e a literatura e é constituído por sequências de diferentes tipos. Nas palavras de Lídia Jorge (2020: 11):

Quando um tema sobre o qual se escreve não envolve personagens, nem ação, nem enigma, nem enlace nem desenlace, nem história nem ciência, mas contém um pouco de tudo isso, e as palavras se inscrevem num tempo muito próprio, ao que daí resulta toma-se por crónica.

Comecemos por esclarecer a origem etimológica da palavra *crónica*: esta decorre do vocábulo grego *khronos* ou do termo latim *chronos*, ambos com o significado de *tempo* na sua conceção linear. Para os antigos romanos, a *chronica* designava os escritos que narravam objetivamente acontecimentos históricos e verídicos, seguindo a sua ordem cronológica, sem que o escritor pretendesse refletir acerca da realidade que o rodeava. Dá-se início, assim, ao percurso deste género textual: um texto narrativo não-ficcional e que pretende ser o mais objetivo possível. Sabemos, porém, que, atualmente, não são essas as características dos textos a que chamamos crónica. Tentemos, então, perceber qual o caminho que este género percorreu até chegar àquilo que é hoje.

Embora já existissem cronistas na Idade Média, é em 1434 que, em Portugal, o rei D. Duarte nomeia o arquivista Fernão Lopes como “cronista-mor do Reino”, incumbindo-o de registar todos os feitos dos antigos Reis de Portugal. Este registo dever-se-ia cingir aos factos históricos, despojando-se de tudo o que pudesse ser considerado mito, lenda ou fantasia. É a partir deste momento que ser cronista passa a ser uma profissão remunerada. Depois de Fernão Lopes, outros escritores ocuparão o lugar de “cronista-mor”. A crónica evolui, então, para um género textual definido, embora, com o passar do tempo, ganhe um outro sentido. Na época de Fernão Lopes, crónica tinha um sentido muito próximo do original, já referido: contar os factos históricos, pela ordem por que tivessem acontecido.

A crónica virá a modificar-se com o aparecimento da imprensa: a massificação dos jornais e revistas abriu espaço para textos curtos nas suas páginas. Surgem pela primeira vez as crónicas num espaço de jornal ao qual se designa por “folhetim”: o rodapé do jornal onde apareciam pequenos artigos tratando de assuntos do dia-a-dia. No século XIX, era neste folhetim que se publicavam os textos que não cumpriam com as exigências do género jornalístico, como críticas literárias e artigos de opinião ou mesmo contos, novelas e romances. Citando Maria Lúcia Andrade (2014: 2):

No pé de página da folha de jornal, a crónica era o folhetim, conforme revela Sá (op.cit, p.8), ou seja, “uma seção quase que informativa”, na qual se publicavam “pequenos contos, pequenos artigos, ensaios breves, poemas em prosa, tudo, enfim que pudesse informar os leitores sobre os acontecimentos daquele dia ou daquela semana”. (...) Aos poucos o folhetim foi encurtando e ganhando certos traços de algo que é escrito à toa, sem receber muita importância. Depois, recebeu um tom mais ligeiro e encurtou de tamanho, até chegar ao modelo de hoje.

Será a partir do Modernismo que a crónica ganhará uma maior visibilidade, deixando de ser considerada por muitos como um género menor, apenas destinada a ser publicada no rodapé e, mais tarde, nas colunas dos jornais. A sua publicação em livros torna-se, então, mais comum, adquirindo o estatuto não de um texto somente jornalístico, mas também literário.

Podemos afirmar que a crónica nasce no jornal, mas esta não é um artigo jornalístico ou uma notícia. Na altura em que chega ao folhetim, a crónica deixa de ser uma narração de acontecimentos históricos e, pouco a pouco, transforma-se num texto subjetivo cujo tema são os assuntos da vida quotidiana. A crónica vai-se encurtando e ganha o ar de algo que foi escrito ao acaso, um pouco à toa, mera reflexão acerca dos assuntos corriqueiros que nos rodeiam. O cronista não é um historiador ou um jornalista, é simplesmente um escritor que “deixa correr a sua pena”.

Ora, isto leva-nos a refletir acerca do que é, realmente, a crónica, nos nossos dias. Por um lado, se nasceu no jornal, não faz parte do género jornalístico. Por outro,

não se trata exclusivamente de um texto literário, dado que, até hoje, continua a ser publicada em jornais e revistas, quer em papel, quer *online*. A crónica é um texto híbrido, nascido da fusão entre o Jornal e a Literatura. Nas palavras de José Marques de Melo (*in* Yolanda Tuzino, 2009), a crónica possui “a feição de relato poético do real, situado na fronteira entre a informação da atualidade e a narração literária.”

Sabemos que uma das características do jornal é ser algo efémero: as notícias e os artigos rapidamente perdem o seu prazo de validade e novos acontecimentos surgem a todo o momento para serem noticiados em primeira mão. Pelo contrário, a literatura é tudo menos efémera: um romance do século XIX poderá ser tão (ou até mais) apreciado e relevante hoje como na época em que foi publicado pela primeira vez. Quererá isto dizer que a crónica, considerada filha do jornal, é efémera? Segundo Ribas, Domás e Pessanha (2009: 13):

Esse hibridismo também se estende ao carácter da crónica de *registrar subjetivamente o circunstancial*, em que, mais uma vez, encontramos a união de literatura e jornal: de um lado o *registro*, que identificado no discurso literário, transcende o presente e eterniza-se, do outro, o *circunstancial*, fugaz, fruto do “aqui e agora”, o qual o jornal encarrega-se da missão de inscrever. Dizemos, pois, que tal carácter ratifica o hibridismo do gênero, porque *registro* e *circunstancial* são aspectos provenientes de categorias opostas, aparentemente inconciliáveis e que, na crónica, encontram-se aliadas.

A crónica assume como tema a atualidade, o quotidiano, o que a torna, de certa forma, efémera: assuntos que hoje serão pertinentes poderão não o ser amanhã ou daqui a um mês. Uma das características deste gênero textual é a efemeridade, o que lhe permite transformar a literatura em algo próximo da vida de cada um dos seus leitores. O efémero e circunstancial são aquilo que a crónica herda do jornal. Contudo, mesmo que o assunto tratado possa tornar-se obsoleto, não quer dizer que o mesmo aconteça com o texto, pois um texto literário, seja ele um romance, um conto ou uma crónica, não perde facilmente a sua originalidade.

O objetivo da crónica não é ser eternizada. Ao contrário do escritor de um romance ou conto, o cronista não tem pretensões de que o seu trabalho sobreviva na posterioridade e que venha a ser admirado pelos leitores de épocas vindouras. Este reveste o seu texto de uma superficialidade e simplicidade que lhe permitem criar um diálogo entre si, o texto e os seus leitores, aproximando-se deles através do tratamento de assuntos transversais a ambos. Por outro lado, algumas crónicas dos *media*, quando passam “do jornal ao livro”, podem perder o carácter efémero. Basta lembrar, por exemplo, crónicas de Lobo Antunes, de Saramago ou de José Eduardo Agualusa que começaram por ser publicadas em revistas e jornais e hoje são livros apreciados e com várias edições.

Graças a essa simplicidade e despretensão, a crónica consegue ser insinuante e reveladora. Assim, acaba como que transformando, segundo Cândido, “a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava” (Andrade, 2014 : 3)

Ao utilizar uma linguagem simples e leve, a crónica permite entabular uma espécie de conversa fiada entre quem escreve o texto e quem o lê. Como veremos mais tarde, o dialogismo presente neste género textual é uma das suas principais características e é, igualmente, uma das razões pelas quais a sua utilização em sala de aula é válida e justificada.

Servindo-me das palavras de Francinaldo Santos (2016: 46):

(...) os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações cotidianas, observadas por meio de olhares irônicos, humorísticos, sérios, sensíveis, poéticos, mas sempre atentos à realidade dos fatos.

Assim, a crónica é considerada um género textual que retrata os acontecimentos da vida em estilo despretensioso, ora literário, ora filosófico, muitas vezes divertido, dependendo das pretensões e da criatividade do escritor.

Muitos críticos literários consideram a crónica como um género “menor”, dada a sua efemeridade, linguagem acessível e temas corriqueiros. No entanto, ao tratar a realidade quotidiana e ao aproximar-se dos seus leitores através do uso da linguagem coloquial, o cronista consegue levar à reflexão acerca de assuntos pertinentes do mundo que nos rodeia. Veiculando a sua opinião através de um texto curto que, muitas vezes, se serve de um tom irónico ou mesmo humorístico, o autor da crónica incentiva o seu leitor a debruçar-se acerca de assuntos do quotidiano que, muito provavelmente, o envolvem.

O conhecimento da realidade quotidiana impõe uma reflexão acerca da mesma, implica opiniões, questões, interpretações, argumentos e a subjetivização daquilo que se passa à nossa volta. Ora, é exatamente isto que o cronista faz: este parte do mundo objetivo transversal a todos nós, subjetivizando-o, pois apresenta-nos a sua interpretação da realidade através de um curto texto que, ao contrário do artigo jornalístico ou da notícia, não pretende ser meramente informativa, mas sim levar-nos a refletir acerca de determinado assunto. Nas palavras de José Cursino (2012: 2):

Nessa perspectiva, como um repórter, o cronista se volta para a realidade cotidiana. Dela se alimenta para reproduzir em uma página sua impressão sobre o contexto que o envolve. Essa intimidade com as coisas do dia-a-dia permite criticar e/ou ironizar os fatores que constituem os indivíduos na objetivação e subjetivação da vida cotidiana.

Escondendo-se atrás de uma linguagem por vezes informal e, poderemos dizer, tocando quase no registo da linguagem oral, a crónica consegue transformar-se num género textual que, aparentando ser leve e singelo, é sério e substancial. Esta distingue-se da notícia pelo seu cunho pessoal e pela sua linguagem literária, que pode ser até impressionista ou poética. O cronista tenta engendrar um texto informativo, mas que lhe permita simultaneamente refletir acerca do tema sobre o qual escreve, ultrapassando as fronteiras dos géneros jornalísticos. Ao mesmo tempo, distingue-se de narrativas como o romance e o conto pelo seu carácter circunstancial, de algo que foi

escrito ao acaso sobre um tema comum e vulgar. Este é um género que fica entre o jornalístico e o literário, entre a realidade e a ficção, entre o objetivo e o subjetivo.

Citando António Cândido (*in* Andrade, 2014: 2):

(...) a crônica não é um 'gênero maior' (...) 'Graças a Deus', - seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura (...). Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural.

Devemos ainda acrescentar que há diversos tipos de crônicas. Além destas de cariz mais literário, de que nos ocuparemos sobretudo, existem também crônicas com um tom mais técnico, por exemplo, aquelas que tratam de assuntos económicos. Continuam a ser textos híbridos, em que opiniões e visões assumidamente subjetivas se misturam com apreciações e informações técnicas de uma dada área. No caso do meu trabalho, foi sobretudo a crônica de tipo literário que me interessou, por motivos que mais abaixo se explicam.

2.2. A utilização da crónica no ensino de PLE

Neste subcapítulo, tentaremos conferir validade à utilização do género textual crónica nas aulas de PLE. Começemos, então, por refletir acerca da importância da exploração de textos literários nas aulas de língua estrangeira.

A literatura contribui não só para a expansão do conhecimento gramatical e linguístico do aluno, mas também para a sua formação como ser humano, sendo um veículo transmissor de valores morais e culturais que poderão moldar o pensamento do estudante e a sua atitude no confronto com a sua e outras culturas. Neste contexto, devemos sublinhar que os textos literários explorados em sala de aula não deverão ter como principal e único objetivo a sua análise a nível do funcionamento da língua. Esta

abordagem poderá ter resultado num estilo de ensino tradicional, mas atualmente a mesma deve ser modificada e o enfoque da exploração de textos literários deverá ser o sentido.

O texto literário na sala de aula precisará de ser trabalhado tendo em conta que este não é apenas um conjunto de palavras e frases que poderão servir para o estudo de determinados itens gramaticais. Um texto literário permite-nos, ao contrário de uma notícia ou um anúncio, refletir, de forma mais profunda e problematizadora, acerca de um determinado assunto tratado pelo autor. Tal como sublinha Lazar, “literature may also have a wider educational function in the classroom in that it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness.” (*in* Magalhães, 2016 : 17).

Além de poderem ser utilizados como um estímulo à criatividade dos estudantes, os textos literários são vetores de grande relevo na transmissão de princípios interculturais. Ao lermos na nossa língua materna, compreendemos não só o significado das palavras do texto, mas também o seu sentido, os valores morais e culturais que a ele se encontram subjacentes. Contudo, ao ler numa língua estrangeira, não nos deparamos apenas com dificuldades a nível da descodificação do texto, mas igualmente com desafios a nível da interpretação daquilo que estamos a ler, pois não se trata da cultura em que estamos inseridos, mas sim duma cultura estrangeira com a qual não temos tanto contacto.

Neste sentido, o docente deve encarar o processo de leitura de textos literários também como uma forma de facultar ao discente informação acerca da cultura e da língua que este está a aprender. Uma abordagem deste tipo irá, simultaneamente, contribuir para a educação literária do aluno e para o desenvolvimento das suas capacidades interculturais, facilitando a sua interação com os falantes nativos da língua.

Podemos afirmar que é através das obras que vamos lendo ao longo da vida que nos transformamos, que crescemos e nos adaptamos à realidade. Quando lemos na nossa Língua Materna, somos capazes de compreender melhor a nossa cultura, o que acaba por se refletir na nossa identidade. Enquanto aprendentes

de uma Língua Estrangeira, por outro lado, e se tivermos já adquirido um grau de proficiência considerável, encontramos na Literatura que se expressa nela o reflexo da cultura do país em que é falada essa língua. (Magalhães, 2016 : 17)

Sabemos, porém, que, por diversas razões, é difícil a seleção de textos de caráter literário para levar para as aulas de PLE. Se, por um lado, estes poderão ser um acréscimo para o conhecimento literário de cada estudante; por outro, existem muitos estudantes que não se interessam pela literatura, considerando a leitura de textos literários aborrecida ou inútil. Além disso, se o professor eleger textos literários de séculos passados, por muito relevantes que sejam para a Literatura Portuguesa, a sua decodificação e compreensão por parte dos alunos apresentará demasiados obstáculos que, para aqueles que possuem ainda dificuldades de proficiência linguística, se poderão revelar inibidores. Devemos ainda sublinhar que a leitura extensiva, isto é, a leitura de obras literárias integrais, poderá não ser a melhor opção de abordagem em turmas cujos alunos não possuem ainda gosto pela leitura, seja ela feita na sua língua materna ou numa língua estrangeira.

Desta forma, parece-me que a crónica surge como uma excelente opção para introduzir o texto literário na aula de PLE. Sendo um texto curto que se serve de uma linguagem simples, do humor e que trata de assuntos atuais, poder-se-á revelar, quando bem utilizado, o instrumento perfeito para levar o estudante a desenvolver o seu gosto pela leitura, a sua competência linguística e o seu espírito reflexivo. Nas palavras de Maria Pinto (2014: 17):

Estarão introduzindo a Literatura no ensino de forma dinâmica e não somente como forma de ensinar a gramática ou a interpretação textual; compreendendo que a crónica pode ser uma aliada, não somente na inserção da literatura na vivência escolar, mas também na melhoria da produção textual e da transformação criativa dos educandos.

O dialogismo¹, aqui entendido como a partilha de pontos de vista e experiências que fazem do autor um agente social, característico deste género textual poder-se-á revelar bastante apelativo para o aluno, parecendo existir uma espécie de conversa entre o autor da crónica e os seus leitores. Ribas, Domás e Pessanhas (2009) defendem que a crónica possui três traços característicos principais: o dialogismo, o humor e a atualidade. São estes traços que fazem dela a ferramenta perfeita para estimular o aluno à leitura.

Por um lado, o tom coloquial e o humor próprios da crónica poderão despertar o interesse do aluno. A simplicidade e os traços de oralidade da linguagem deste género textual contribuirão para aproximar o autor do leitor do seu texto que, neste caso, será o estudante. Por outro lado, o seu laço com a atualidade despertará no aluno um espírito crítico e reflexivo e talvez a curiosidade em relação aos factos. Debruçando-se sobre temas que não são alheios ao quotidiano do discente, a crónica poderá ser um ponto de partida para a observação e reflexão social por parte do aluno, levando a uma leitura madura, cercada por uma atmosfera leve e prazerosa que não aborrecerá o estudante.

A crónica é o género literário que mais se aproxima do quotidiano dos alunos e, ao mesmo tempo, é um dos géneros textuais que melhor dão conta das transformações socioculturais que têm lugar numa determinada sociedade. Segundo José Cursino, é exatamente este vínculo com a realidade quotidiana que confere à crónica a sua legitimidade como material didático:

A legitimidade de um projeto voltado para a crônica se deve ao fato do educando poder observar, ponderar sobre o seu espaço físico e social. A partir de suas

¹ Bakhtin, no seu ensaio *Problems of Dostoyevsky's Poetics* e referindo-se a personagens literárias, reconhece a existência do dialogismo, ou seja, de diversas perspetivas e vozes que interagem umas com as outras. Enquanto o monologismo utiliza as personagens para dar voz às ideias do autor, o dialogismo apresenta-nos personagens que interagem, partilhando ideias e perspetivas. Neste sentido, o discurso dialogal não é algo que se desenrola de uma forma lógica ou inequívoca. Tudo é dito em resposta a algo e antecipando o que será dito a seguir, aproximando-se da linguagem que utilizamos no quotidiano.

inferências desenvolver competências e habilidades de formular hipóteses sobre outros assuntos que indiretamente afetam sua vida e pertencem de certo modo as formações discursivas instauradas pelos meios de comunicação e pelas mídias digitais. (Cursino, 2012 : 7)

Nesta fase, torna-se importante sublinhar dois traços da leitura em sala de aula que me parecem incontornáveis. O primeiro é o facto de o aluno dever ser encarado como o agente ativo da sua leitura, isto é, a obrigação do professor não é descodificar o texto para o aluno, impondo-lhe uma interpretação do seu sentido. Pelo contrário, o docente deve conceder espaço ao estudante para este refletir acerca do texto que lhe é proposto, desenvolvendo o seu espírito crítico e a sua leitura autónoma.

O segundo traço que o professor deverá ter em conta são os recursos tecnológicos ao seu dispor. Se há uns anos os textos teriam de ser retirados de livros, jornais ou revistas, hoje já não é assim: existe uma quantidade infinita de textos disponíveis *online*, ao alcance de todos e, mais especificamente, dos alunos. O docente tem a obrigação de fazer uso destes novos recursos de modo a tornar as atividades didáticas o mais dinâmicas possível e, nas palavras de Maria Pinto (2014: 5):

A crónica possui um vínculo forte com os meios de comunicação de massa como a internet, principalmente através das redes sociais, o jornal escrito, as revistas, rádio e a televisão, o que nos leva a pressupor que essa intimidade do género com os citados meios de comunicação poderá ser uma grande aliada.

O projeto didático que levei a cabo no decorrer do meu estágio coloca a crónica no centro da interação e debate oral entre os alunos, pretendendo despertar nos estudantes um espírito crítico que os levasse a refletir e a discutir acerca de temas do dia-a-dia de cada um de nós. Os motivos que me levaram a eleger a crónica são, exatamente, as suas características principais, que têm vindo a ser descritas nestes dois subcapítulos e que lhe conferem legitimidade como material didático a ser utilizado numa aula de língua estrangeira.

A crónica poderá ser encarada por alguns como um género textual menor, provavelmente menos sério e denso que um conto, um romance ou um poema. Porém, é na sua simplicidade, no seu tom brincalhão e na sua linguagem despretensiosa que a crónica esconde o seu maior trunfo: a capacidade de nos fazer pensar acerca de assuntos sérios sem que sequer nos apercebamos.

É importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça própria da crônica. Os professores tendem muitas vezes a incutir nos alunos uma ideia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que conseqüentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas. (Cândido *in* PINTO, 2014 : 6)

Foi por este motivo que decidi optar pela utilização da crónica no decorrer do meu estágio, como género textual capaz de proporcionar aos alunos uma leitura aprazível que, simultaneamente, os obrigasse a refletir acerca de assuntos da sua vida quotidiana que talvez nunca tivessem considerado particularmente relevantes.

2.3. A crónica (e outros materiais autênticos) nos manuais de PLE

Com o intuito de identificar qual o grau de importância conferido ao género textual *crónica* nos manuais didáticos de PLE, procedi à consulta de alguns destes. Neste capítulo, tratarei de expor o que encontrei em manuais referentes a diversos níveis.

Analisei quatro manuais de níveis de iniciação, nomeadamente: *Aprender Português 1* (níveis A1 e A2); *Entre Nós 1* (níveis A1 e A2); *Passaporte para Português 1* (níveis A1 e A2); *Português XXI 1* (nível A1). Optei por estes quatro manuais, pois são bastante distintos: o *Aprender Português 1* consiste num livro para treinar a compreensão oral, pelo que pretendia encontrar nele materiais orais autênticos; o manual *Entre Nós 1* é dirigido a hispanofalantes e tive curiosidade em averiguar se os

materiais utilizados seriam diferentes dos selecionados pelos restantes manuais; elegi o *Português XXI 1*, pois era este o manual utilizado na ELTE BTK; por fim, optei pelo *Passaporte para Português 1*, um manual para os níveis A1 e A2.

Alguns autores defendem que a utilização de materiais autênticos em níveis iniciais poderá não ser o melhor recurso para apoiar a aprendizagem do aluno. A maior parte destes manuais parece estar de acordo com esta teoria, dado que, além de não apresentarem qualquer crónica, não recorrem ao uso de materiais autênticos, quer escritos, quer orais. A única exceção será o manual *Entre Nós 1*, que opta por trabalhar determinados materiais autênticos (cartazes, anúncios de emprego, currículos, receitas e menus) no último terço do livro, altura em que os estudantes já terão adquirido alguma proficiência na língua.

No que diz respeito aos níveis intermédios, explorei os seguintes três manuais: *Passaporte para Português 2* (nível B1); *Português XXI 3* (nível B1); *Português em Foco 3* (nível B2). Quanto à seleção destes manuais, decidi optar por livros da editora LIDEL: o *Português XXI 3* seria uma escolha óbvia, dado que foi o manual que utilizei durante o estágio; optei pelo *Passaporte para Português 2*, pois já tinha analisado o volume 1; por último, decidi escolher um terceiro manual que se encontrasse de acordo com o QECR, sendo esse o *Português em Foco 3*. No primeiro manual, deparei-me com apenas dois textos autênticos (artigos jornalísticos), não tendo encontrado nenhuma crónica. Já o segundo manual, *Português XXI 3*, livro do qual me servi durante o meu estágio, apresenta diversos materiais autênticos (artigos, notícias, entrevistas, anúncios, entre outros). Contudo, apenas um desses textos autênticos é uma crónica: *Mudar de Vida*, de Margarida Rebelo Pinto (pág. 108). O capítulo em que se insere esta crónica toma como tema central o desemprego, assunto abordado no texto desta autora. Após a leitura da crónica, o manual propõe que os alunos respondam oralmente a três questões relacionadas com o texto. Quanto ao terceiro manual, *Português em Foco 3*, pude verificar, igualmente, uma grande variedade de materiais autênticos (artigos, entrevistas, poemas, entre outros). Dois destes materiais autênticos são crónicas: a primeira (pág. 168) tem como título *Nós, os portugueses* (adaptada da revista *Sábado*) e é acompanhada por um exercício de escrita (reformulação de frases), um exercício de

interpretação (retirar informações do texto para preencher uma tabela) e um último exercício referente ao vocabulário; a segunda crónica (pág. 177) intitula-se *Portugal sentado* (retirada da revista *Visão*), sendo trabalhada através de três questões de interpretação (procura de sinónimos, questões de resposta direta e comentários a frases retiradas do texto). Parece-me relevante referir ainda, quanto a este manual, que a maior parte dos materiais autênticos nele explorados são textos adaptados e/ou com supressões, não se encontrando na sua completa originalidade. Tal como vimos anteriormente, no capítulo referente aos materiais autênticos, muitos autores não se encontram de acordo com esta decisão, sendo da opinião de que, ao alterar os materiais autênticos, estes perdem a sua originalidade e o seu objetivo. Porém, outros autores defendem que, muitas vezes, estas supressões e modificações são necessárias para que os alunos compreendam o texto.

Quanto aos níveis avançados, tive a oportunidade de consultar apenas um manual didático: *Hoje em Dia...* (níveis C1/C2). Este manual explora vários artigos jornalísticos, podendo-se verificar, igualmente, a presença de algumas crónicas e artigos de opinião. Ao consultar o manual, deparei-me com duas crónicas: a primeira, *Como é que ficamos tão chatas?*, de Catarina Fonseca (pág. 96), para a qual o manual propõe um exercício de compreensão da leitura (explicar o sentido de determinadas frases de acordo com o texto), dois exercícios referentes ao vocabulário (palavras cruzadas e união entre duas colunas) e ainda alguns exercícios que têm em vista praticar o funcionamento da língua; a segunda, *Espelho, espelho meu... Existe no mundo alguém mais belo do que eu?*, de Carlos Drummond de Andrade (pág. 138) é seguida por um exercício de compreensão da leitura (explicitar o significado de algumas frases retiradas do texto), quatro exercícios de vocabulário referentes às diferenças entre o Português Europeu e o Português do Brasil e três exercícios gramaticais de revisão de alguns itens (discurso direto e indireto, conetores e preposições).

Através da consulta dos manuais de PLE acima referidos, retiro duas conclusões, sendo a primeira a seguinte: embora nos níveis intermédios e avançados, a crónica possua um lugar entre os materiais autênticos explorados em manuais didáticos, este

género é preterido em relação aos artigos jornalísticos, sendo este último o género textual com que mais vezes me deparei na análise dos manuais; gostaria aqui de relevar o facto de este ser um género textual que facilmente envelhece: um artigo que é relevante hoje, poderá não o ser daqui a uns dias, pelo que esta opção, a meu ver, poderá não ser a melhor quando comparada com a seleção de crónicas, que muito facilmente se mantêm atuais. A segunda conclusão que gostaria de partilhar refere-se ao facto de, ao trabalhar as crónicas, a maior parte dos manuais se centrar em exercícios relativos à compreensão leitora, ao vocabulário e mesmo à gramática, não tirando partido dos temas atuais subjacentes a estes textos para um momento de maior interação oral na aula. Neste sentido, a abordagem que proponho é bastante distinta daquela que encontrei nestes manuais, pois pretendo utilizar a crónica como um instrumento para desenvolver atividades de interação oral e não para realizar exercícios de compreensão leitora.

3. A interação oral

3.1. A importância da interação oral no ensino de línguas

Poderão existir diversas razões para que o estudante de uma língua estrangeira tenha optado por aprender essa língua. Porém, tal como apontam Duarte e Carvalho (2017), a motivação principal do aluno será adquirir a capacidade de interagir (oralmente ou por escrito) com falantes nativos da língua que está a aprender, ou com falantes de outras línguas que usem a língua em causa como língua veicular e de comunicação. Num outro estudo desenvolvido pelas mesmas autoras (2018), a pronúncia, a compreensão oral e a expressão oral são as competências nominadas pelos estudantes como sendo aquelas que causam maiores dificuldades. Este facto torna-se interessante quando percebemos que estas são as competências necessárias para a interação oral.

O Homem é, antes de mais, um ser social, e, como tal, necessita de comunicar com os seus iguais. O que nos permite comunicar com maior facilidade é a “fala” – a linguagem oral. Se algumas culturas não possuem um código escrito, todas possuem, contudo, uma linguagem oral. É a “fala” que nos permite levar a cabo a maior parte das nossas atividades quotidianas: é através dela que os professores lecionam, que marcamos uma consulta no dentista, que pedimos desculpa, que expressamos as nossas opiniões, que discutimos, ... O domínio de uma língua implica muito mais do que conhecer as suas regras gramaticais: se queremos, realmente, utilizar a língua em situações quotidianas e ser capazes de nos expressarmos oralmente, teremos de praticar a interação oral. Nas palavras de Vânia Faria (2009: 21), “A oralidade é, assim, um feito social que permite a aquisição de costumes, crenças e histórias, relacionamentos com outras pessoas e grupos e a transmissão de experiências e saberes.”

A sala de aula é um local socializado, onde existem trocas orais, tanto entre o professor e os alunos como entre os estudantes (organizados em grande grupo, em pares ou em pequenos grupos). É relevante sublinhar que o discurso oral produzido pelo aluno numa interação espontânea se distingue daquele que seria utilizado, por exemplo,

na apresentação de um trabalho. É indispensável que os estudantes sejam capazes de partilhar as suas ideias numa conversa (formal ou informal) e não apenas debitar um discurso, previamente construído, para uma exposição oral. Assim, temos de considerar os contextos em que se comunica, tendo sempre em conta a variação diafásica.

Para que as atividades de interação oral no espaço aula sejam bem-sucedidas, o professor deverá fomentar um ambiente confortável para o aluno, adotando uma postura motivadora e encorajadora. Alguns autores defendem que a participação interativa dos estudantes na aula de língua estrangeira está intrinsecamente ligada aos resultados obtidos: quanto melhor planificadas e concebidas forem as atividades, melhores resultados serão alcançados pelos alunos.

Devemos salientar que a interação oral não é a mera soma da compreensão oral e da produção oral: esta vai muito para além disso, sendo um processo complexo, onde o aluno será obrigado a acionar não só as suas competências linguísticas, mas também as para-linguísticas. Neste tipo de atividade, o estudante desempenhará um papel ativo, encontrando-se no centro da atividade e sendo obrigado a servir-se dos seus conhecimentos prévios para a completar. Assim, as tarefas de interação oral levarão o aluno a utilizar a língua de uma forma autónoma, tornando-o mais apto para interagir na língua estrangeira em contextos reais com falantes nativos.

Se é verdade que, atualmente, as aulas de língua estrangeira colocam a comunicação oral num patamar elevado, é também verdade que nem sempre foi assim: durante muitos anos o ensino falhou ao não conceder a esta competência a relevância que hoje lhe legamos. Exploraremos brevemente este tema no próximo subcapítulo.

3.1.1. As metodologias de ensino de línguas e a interação oral

Ao longo dos anos, várias metodologias de ensino foram propostas no ensino de línguas. Foi no século XIX que o estudo de línguas estrangeiras começou a fazer parte do currículo escolar e foi aí que surgiu o Método Gramática-Tradução, que poderá igualmente ser apelidado de método tradicional ou clássico. Esta metodologia, tal como referem Jalil e Procailo (2009), era já utilizada no ensino das línguas clássicas (o grego e

o latim) e, tal como o nome indica, e baseava-se no estudo profundo da gramática e na tradução da língua materna para a língua estrangeira (e vice-versa), sendo um método centrado na figura do professor e não abrindo qualquer espaço para a interação oral dentro da sala de aula. Em finais do século XIX, época da Revolução Industrial, o ensino de línguas tenta preencher as lacunas da metodologia até aí utilizada: nasce nessa época o Método Direto. Segundo Leffa (1988), esta metodologia era já utilizada desde o século XVI; porém, a sua oficialização no ensino de línguas apenas teve lugar no século XIX. Este defende que as aulas deveriam sempre ser lecionadas na língua estrangeira e os alunos obrigados a servir-se desta dentro da sala de aula, situação que favorecia a expressão e interação orais. Algumas décadas depois, o Método Leitura (centrado na compreensão da leitura), o Método Audiolingual (consistindo em ouvir e repetir estruturas linguísticas) e o Método Audiovisual (focado na pronúncia) são postos à prova. Será na década de 70 do século XX que assistiremos a uma revolução das metodologias até aí utilizadas do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com o surgimento da abordagem comunicativa e do conceito de “competência comunicativa”, introduzido por Hymes.

Hymes considera que a competência comunicativa, termo ainda hoje controverso e de difícil definição, engloba não apenas uma competência gramatical, mas também a capacidade de o falante da língua estrangeira se servir dessa mesma competência em situações comunicativas reais. Assim, fazem parte da competência comunicativa o conhecimento que o indivíduo possui acerca da língua e acerca da sua utilização em contextos reais.

...a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (Hymes, *in* Costa, 2016 : 29)

Segundo Canale e Swain, citados por Carla Veiga (2017: 19), fazem parte desta competência outras quatro: a competência gramatical (que engloba a sintaxe, o vocabulário, a grafia, entre outros aspetos); a competência sociolinguística (que diz respeito às regras socioculturais da língua); a competência discursiva (que se encontra associada às regras do discurso, nomeadamente a coesão e a coerência) e a competência estratégica (que consiste na capacidade que o falante tem para compensar, através de estratégias verbais ou não verbais, alguma falha que possa surgir numa das restantes competências). Os autores acrescentam, acerca deste tópico:

There is no strong theoretical or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge for the learner, an outcome that is not likely to result from overemphasis on one form of competence over the others throughout a second language programme. (Canale & Swain, 2002: 27)

Já Savignon, referido pela mesma autora, define a competência comunicativa como “a habilidade para funcionar numa situação comunicativa real – isto é, numa troca dinâmica na qual a competência linguística tem de se adaptar totalmente ao *input* informativo, linguística e para-linguística, de um ou de mais interlocutores”. (Savignon, *in* Veiga, 2017 :20)

Partindo do conceito de “competência comunicativa”, facilmente concluiremos que a abordagem comunicativa ir-se-á centrar na função social da língua, encarando-a como um instrumento que servirá para comunicar significados. A visão do ser humano como ser social, que utiliza a língua para comunicar e para se relacionar com os outros, leva a que o ensino de línguas atente no facto de estas deverem ser usadas em situações comunicacionais reais. Esta perspetiva comunicativa pressupõe que o docente seja capaz de organizar e elaborar atividades de comunicação oral a serem realizadas com as suas turmas, transportando a interação oral para o centro do processo de aprendizagem da língua estrangeira.

De acordo com Littlewood, o ensino baseado em tarefas vai na mesma direção que a abordagem comunicativa:

For some 40 years now, discussions of foreign language teaching have been dominated by the concept of ‘communication’ and its various derivatives such as ‘communicative language teaching’ (CLT) and ‘communicative competence’. (...)1986. Since 1986 this trend has continued. Even if much discussion now refers to ‘task-based language teaching’ (TBLT) rather than CLT, this is not so much a shift of direction as a continuation within the *same* direction. (Littlewood, 2013 : 1)

Nos finais do século XIX, já Dewey defendia uma pedagogia que tomava como ideia principal a frase “learning by doing”. Esta metodologia de ensino parte do princípio de que a aprendizagem deve estar ligada às experiências pessoais dos alunos e contém os traços gerais da abordagem baseada em tarefas. Piaget, em 1923, adota uma visão construtivista da aprendizagem, defendendo que o saber é construído pelo aprendente, um sujeito ativo. Um ano depois, Freinet chama a atenção para as pedagogias ativas, promovendo um estreitamento entre a sala de aula e a vida quotidiana dos alunos.

Nos anos 70, surge, por fim, o ensino baseado em tarefas, que destaca a articulação entre o ensino gramatical e o ensino do sentido na aprendizagem de línguas. Esta é uma abordagem direcionada para a ação, que insiste em que os alunos não sejam elementos passivos da sua aprendizagem. Pelo contrário, estes são forçados a “agir para aprender”. O QECR é apologista desta metodologia: os alunos devem trabalhar coletivamente na resolução de tarefas para atingir objetivos reais e não simulados. Segundo este documento, entendemos por tarefa uma ação realizada por um ou mais indivíduos que mobilizam diferentes saberes de modo a atingirem um objetivo.

Para que estas tarefas surtam efeito no processo de aprendizagem do estudante, deverão ser o mais autênticas possível, representando a língua em contextos reais. Uma tarefa é considerada significativa quando permite ao aluno munir-se de competências que este aplicará em situações comunicativas reais.

O ensino de línguas baseado em tarefas tenta estabelecer a ponte entre o ensino dentro da sala de aula e os interesses e vida quotidiana dos alunos, motivando-os para a aprendizagem. Além disso, esta metodologia preocupa-se em formar não só falantes

estrangeiros de uma língua, mas também atores sociais, capazes de colaborar e cooperar com indivíduos provenientes de diferentes culturas para alcançarem um objetivo comum. Nas palavras de Duarte e Carvalho (2019: 118):

Estas propostas devem fomentar o saber trabalhar com o Outro, em dinâmicas equilibradas e motivadoras, interpeladoras das identidades culturais e afetivas dos estudantes, a partir das suas representações sobre a(s) língua(s)/cultura(s)-alvo e a comunidade onde estão a aprendê-la(s). Elas devem, em suma, promover o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Diversos autores propõem a divisão de uma tarefa em três momentos essenciais: a pré-tarefa (momento em que se fará uma introdução ao conteúdo da tarefa); a tarefa em si (que deverá ser centrada no aluno e ter um objetivo comunicativo); a pós-tarefa (fase em que o professor analisará e praticará com os estudantes as novas estruturas linguísticas presentes na tarefa). Desta forma, as tarefas são apresentadas aos alunos de um modo mais completo, existindo um momento de introdução, outro de desenvolvimento e um último de conclusão. No decorrer do meu estágio pedagógico, tentei utilizar esta organização nas atividades que propus aos alunos.

3.1.2. A interação oral e o QECR

Em 2001, é publicado na Europa um dos mais relevantes documentos para o ensino de línguas estrangeiras: o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Este vem formalizar o método de ensino de línguas que se pretende para a Europa do século XXI e, embora não torne obrigatória uma metodologia específica, propõe opções metodológicas que sublinham alguns dos princípios da abordagem comunicativa e do ensino de línguas baseado em tarefas.

De acordo com este documento, é o docente que deve selecionar o método de ensino a ser utilizado, de modo a satisfazer as necessidades e atingir os objetivos dos alunos, ou os que ele traça com os alunos. O QECR confere importância às opções metodológicas orientadas para a ação, vendo o aluno como futuro utilizador da língua. Assim, a finalidade das aulas de língua estrangeira deverá ser preparar o estudante para

situações reais de comunicação em contextos sociais diversos. Este não é apenas um recetor de conhecimento, mas sim o agente central do processo de ensino-aprendizagem. O professor é, por sua vez, o facilitador, incumbido de apresentar aos alunos tarefas que lhes permitam adquirir a proficiência comunicativa adequada às suas necessidades e motivações específicas.

O QECR, mais do que pretender formar falantes de uma língua, pretende formar agentes sociais, capazes de comunicar corretamente em contextos interculturais, e atingir uma maior e melhor cooperação internacional no ensino das línguas vivas. Neste sentido, a comunicação é uma das palavras centrais deste documento, que descreve qualquer forma de aprendizagem e uso de uma língua do seguinte modo: “O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua.” (QECR, 2001: 29)

Este documento refere que a competência comunicativa em língua inclui três componentes distintas: a competência linguística, que compreende os “conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações” (QECR, 2001: 34); as competências sociolinguísticas, referentes às “condições socioculturais do uso da língua”, que afetam “fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto” (QECR, 2001: 35); as competências pragmáticas, respeitantes ao “uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala)” e que “criam um argumento ou um guião de trocas interacionais.” (*idem*)

O QECR enumera, igualmente, as atividades através das quais a competência comunicativa é ativada, sendo estas a receção, a produção, a interação e a mediação. Tal como refere o *Companion volume with new descriptors* (2018: 30): “The organisation proposed by the CEFR is closer to real-life language use, which is grounded in interaction in which meaning is co-constructed.” Neste caso, a atividade que nos interessa é a

interação. Vejamos, então, o que nos apresenta o QECR no que diz respeito a esta componente:

Na **interação** participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. 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. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação. (QECR, 2001: 36)

Assim, o QECR sublinha a importância da interação no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Se as tarefas propostas pelos professores abrirem espaço para a interação entre os alunos, estas tornar-se-ão mais motivadoras, permitindo aos estudantes a partilha de informações, experiências e opiniões, enquanto trabalham em conjunto na resolução do problema que lhes é apresentado.

Um dos principais objetivos do QECR é, sem dúvida, a comunicação intercultural: esta define-se como o momento em que duas (ou mais) pessoas de culturas diferentes se veem obrigadas a comunicar e, neste contexto, deverão possuir não só uma competência linguística para conseguirem falar corretamente, mas também uma competência intercultural, que lhes permita comunicar adequadamente com alguém de uma cultura diferente da sua, sem ofender ou magoar o outro, e sendo eficaz. É imprescindível que o aluno seja capaz de comunicar com o Outro de forma a, juntos, serem capazes de atingir um objetivo comum. O lugar da interação oral nas aulas de língua estrangeira é indispensável para que este fim seja atingido, gerando assim um falante possuidor de uma boa competência linguística na língua estrangeira e que, simultaneamente, se encontra apto a servir-se de todas as componentes que formam a competência comunicativa para agir em contextos de interação reais.

3.2. As particularidades da interação oral

Como já foi referido na primeira parte deste capítulo, a interação oral supera a mera junção da compreensão oral com a produção oral, embora ambas as competências sejam fundamentais. Da mesma forma, devemos sublinhar que uma atividade de apresentação oral não exige as mesmas competências que uma tarefa que envolva a interação, sendo esta última caracterizada pela sua espontaneidade e naturalidade, enquanto a primeira conta com um trabalho previamente preparado e, muitas vezes, decorado.

A interação surge como uma atividade comunicativa da língua que pressupõe um processo linguístico bidirecional e mais complexo, não é uma simples soma de um processo de expressão e mais outro processo de compreensão. A interação implica a construção de um discurso conjunto, seguindo o princípio da negociação de significado, isto é, o discurso deve ser criado coletivamente e em cooperação. (Abreu, 2011: 16)

A interação oral consiste num processo interativo entre dois ou mais interlocutores que, em conjunto, constroem um significado através da troca de mensagens. A coconstrução de sentido, típica da interação, implica o envolvimento de todos os interlocutores. Este ato comunicativo compreende momentos de processamento, transmissão, intercâmbio e negociação de informação entre os participantes. Os interlocutores partilham um *aqui* e um *agora*, o que significa que a interação oral possui um carácter imediato: não se pode apagar o que é dito, ou pausar a interação para se pensar no que se vai dizer. Assim, tal como é referido no QECR, mesmo quando as falas são criteriosamente respeitadas (o que não acontece frequentemente), o interlocutor está já a elaborar a sua resposta antes de o locutor terminar a sua fala. Yule e Brown (1983: 4) explicam as diferenças entre a produção de um texto escrito e a de um texto oral, considerando que esta última acaba por ser a mais exigente:

The speaker must monitor what it is that he has just said, and determine whether it matches his intentions, while he is uttering his current phrase and monitoring

that, and simultaneously planning his next utterance and fitting that into the overall pattern of what he wants to say and monitoring, moreover, not only his performance but its reception by his hearer. He has no permanent record of what he has said earlier, and only under usual circumstances does he have notes which remind him what he wants to say.

Duarte e Carvalho (2017: 32) chamam a atenção para o facto de que a interação oral, para ser bem-sucedida, pressupõe que o aluno seja capaz de compreender não só o que o interlocutor comunica, mas também o que este implica, ou seja, aquilo que não está explicitamente presente no discurso. Prudêncio (2016: 3) faz o levantamento dos aspetos que é necessário dominar para interagir oralmente numa língua estrangeira: os aspetos linguísticos (lexicais, morfossintáticos e fonológicos, bem como o conhecimento de algumas características particulares da linguagem oral informal); os aspetos extralinguísticos (relacionados com tudo o que diz respeito à situação linguística em si, como o grau de familiaridade entre os locutores, o tema da conversa, o contexto, entre outros); os aspetos para-linguísticos (prendem-se com a comunicação não verbal – os gestos, a linguagem corporal, o contacto visual, as expressões faciais e a proximidade física).

Hymes considera oito componentes fundamentais na interação oral, as quais Couto (2019: 39) enumera: *setting* (referente ao contexto situacional); *scene* (a representação subjetiva que os participantes têm da situação); os participantes e as relações entre eles; *ends* (englobando os resultados e os objetivos da interação); os atos de fala e a sua organização ao longo do discurso; *key* (o tom ou modalidade dos atos de fala); *instrumentalities* (o código da mensagem ou canal de transmissão); *norms* (as normas socioculturais que regulam a interação e a interpretação dos enunciados); o *genre* (acerca do qual Hymes (*in* Couto, 2019: 39) diz o seguinte: “it is heuristically important to proceed as though all speech has formal characteristics of some sort (...”). Ter em conta as características do género discursivo usado é, portanto, facilitador para o aluno.

Podemos concluir, então, que a interação oral não depende apenas do domínio que o estudante possui da gramática – este poderá possuir um conhecimento gramatical perfeito, mas não ser capaz de fazer uso das competências pragmáticas, paralinguísticas e sociolinguísticas necessárias para ter êxito numa interação oral. Alguns erros gramaticais que seriam imperdoáveis numa produção escrita passam quase despercebidos num contexto de interação, pois o objetivo não é falar de uma forma perfeita, mas sim fazer com que a mensagem seja transmitida adequadamente. Aliás, é importante realçar que nem o falante nativo fala de um modo impecável numa interação oral. Ao contrário do que acontece na escrita, na oralidade as “incorreções” gramaticais que possam ocorrer são passíveis de ser ultrapassadas através de elementos paralinguísticos, como o ritmo, o volume da voz, a entoação e a articulação, a postura do corpo, o olhar e a gesticulação.

Couto (2019: 45) identifica na comunicação oral informal o que apelidamos de “coloquial prototípico, que é marcado por uma maior relação de igualdade entre os participantes, de tipo vivencial”. A linguagem coloquial é altamente comum nas interações orais (principalmente, nas informais), dado que estas possuem um “maior grau de planeamento local e um menor grau de planeamento prévio, um fim predominantemente interpessoal e um tom informal.” (*idem*) Assim, a linguagem que utilizamos nas interações orais possui características que não encontramos na linguagem escrita: truncamentos, alongamentos, repetições, léxico informal, marcadores discursivos e expressões de vagueza, por exemplo.

Numa conversa oral, é frequente que os interlocutores se interrompam, falem em simultâneo ou terminem o discurso um do outro. Tal como referem Duarte e Carvalho (2017: 36):

Nas conversas informais, essas sobreposições e interrupções marcam, a maior parte das vezes, a solidariedade conversacional dos intervenientes. Falar com o outro significa revelar interesse pelo tema e pelo locutor, alimentar a transação conversacional, contribuir para a coconstrução do sentido, ir dando exemplos pessoais que confirmem os argumentos do interlocutor, e não é visto como falta de cortesia ou desrespeito pelo alocutário.

É relevante sublinhar que a compreensão oral na língua estrangeira não se faz da mesma forma que na língua materna. Estamos habituados, desde crianças, a conviver com a nossa primeira língua, sendo capazes de descodificar os enunciados nela pronunciados; o mesmo não acontece quando contactamos com uma língua estrangeira. De acordo com Solmecke (*in* Veiga, 2017: 21), “Cada ruído, cada pronúncia, cada alteração por parte do falante, cada estrutura não praticada, cada vocábulo desconhecido, podem significar o final da compreensão da mensagem.”.

A comunicação torna-se mais difícil quando os participantes possuem experiências, culturas e línguas distintas – é indispensável que, ao longo da sua aprendizagem, os estudantes se familiarizem com a cultura da língua-alvo. Possuir um conhecimento profundo das atitudes socioculturais dos falantes da língua estrangeira é imprescindível para que o aluno seja capaz de interagir com eles de modo adequado. Esta familiarização poderá ser concretizada através da exploração de materiais (neste caso, orais) autênticos, que contribuirão para que os estudantes possam dominar o discurso oral, adaptando-se consoante o contexto em que se encontrem.

Embora as atividades de interação oral sejam indispensáveis para que o aluno exerça domínio da língua estrangeira, não se pode negar que existem alguns obstáculos que terão de ser ultrapassados, assunto que abordaremos no seguinte capítulo.

3.3. Desafios colocados às atividades de interação oral em sala de aula

Algumas das dificuldades colocadas ao desenvolvimento de atividades tendo em vista a interação oral dentro da sala de aula são de carácter exterior ao aluno: em primeiro lugar, devemos salientar o papel que desempenha a dimensão da turma (será mais fácil desenvolvermos interações orais em turmas mais pequenas do que em turmas com um maior número de alunos); em segundo lugar, e em consequência do número elevado de alunos por turma, muitos professores optam por um método de ensino mais tradicional, focado na figura do docente e baseado em tarefas maioritariamente individuais ou recorrendo apenas ao manual a ser utilizado; em terceiro lugar,

chamamos a atenção para o facto de os professores terem, frequentemente, um programa a cumprir e, para que este seja completado até ao final do ano letivo, decidem prescindir de algumas atividades de interação oral e optar por exercícios que visam a prática de outras competências, nomeadamente gramaticais.

Contudo, o maior desafio que o professor terá de enfrentar ao planear uma atividade de interação oral na sala de aula será a atitude dos alunos, que, muitas vezes, se encontram desmotivados para este tipo de atividades, pois sentem-se intimidados ao falar na língua estrangeira à frente dos colegas (e do próprio docente), convictos de que não possuem os instrumentos linguísticos suficientes para a produção de um discurso coeso e fluente. Muitos estudantes são incapazes de participar oralmente nas aulas de língua, pois temem ser criticados (ou mesmo humilhados) pelos colegas e corrigidos pelo professor. É por este motivo que muitos alunos preferem atividades de interação em pares ao invés do grande grupo, sentindo-se menos constrangidos quando o objetivo é interagirem apenas com um dos seus colegas.

Para que as tarefas de interação oral sejam, efetivamente, bem-sucedidas é necessário que o aluno se sinta motivado para participar nelas. Este resultado, como já referimos, depende de os materiais e de os temas tratados irem ao encontro das preferências do aluno, mas estará condicionado pela capacidade que o professor terá para criar, dentro da sala de aula, um ambiente propício à interação oral. De acordo com Consolo (*in* Consolo, 2006: 44):

According to Consolo (2002a, p.95), student participation in CD [classroom discourse] can be motivated by a combination of factors, ranging from the discourse structure to the content of the lessons, together with the establishment of a favourable environment, especially in terms of an atmosphere of confidence, [sic] in which students will 'risk' using the FL [foreign language] for classroom communication.

Consolo (2006: 48) alerta-nos para o facto de os papéis do professor e do aluno serem, por natureza, assimétricos. Porém, o autor é de opinião que uma atmosfera de negociação e cooperação dentro da sala de aula poderá diminuir esta assimetria, contribuindo para que o aluno se sinta mais à vontade para participar oralmente. O

docente deve, então, assumir uma postura motivadora perante os alunos para que estes se tornem mais desinibidos na sua expressão oral: se o professor adotar uma postura intimidadora ou se servir do sarcasmo para corrigir os alunos, estes não se sentirão à vontade para participar nas atividades.

Prudêncio (2016: 16) refere a “autoestima comunicativa” do aluno: esta é a visão que o estudante possui sobre a sua capacidade de discursar ou interagir na língua estrangeira. Uma autoestima positiva levará o estudante a uma maior desinibição nas atividades de interação oral, sentindo-se mais confiante nas suas aptidões comunicativas.

The integration and articulation of the factors that determine the sociolinguistic environment of FL classrooms (...), namely students’ needs, cultural aspects, linguistic aspects and psychological aspects, and the elements (...) — content, elements of motivation, comprehensibility of language by means of listening skills, motivation generated in the classroom environment, the quality of oral production and the opportunities for negotiation of meaning, may provide for desirable conditions to foster language development. (Consolo, 2006: 48)

A interação oral é uma atividade complexa, para a qual o aluno necessita de ativar diversas competências e ultrapassar algumas inibições. Os alunos mais extrovertidos aproveitarão todas as oportunidades para participar oralmente na aula, partilhando as suas experiências e opiniões e respondendo às questões do professor. Os alunos mais tímidos e introvertidos, inseguros quanto às suas capacidades linguísticas, tentarão evitar qualquer forma de comunicação oral na sala de aula de língua estrangeira. Cabe ao professor esforçar-se por envolver todos os estudantes nas atividades de interação, motivando-os para as atividades orais através de uma relação de cooperação mútua.

Cittolin (2003) refere o conceito de filtro afetivo, primeiramente introduzido por Krashen (1987) e que deduz a existência de três variáveis afetivas capazes de facilitar a aquisição de uma segunda língua, sendo estas: a motivação, a autoconfiança e a ansiedade. Os alunos mais confiantes e menos ansiosos tendem a ser melhor sucedidos

na aprendizagem de uma língua estrangeira: estes possuem um filtro afetivo mais baixo, o que lhes permite absorver o *input* com maior facilidade. Pelo contrário, os aprendentes mais tensos e com baixa autoestima constroem um filtro afetivo mais elevado, causando uma espécie de bloqueio mental que acaba por diminuir a sua capacidade de absorção de *input*. Um ambiente favorável dentro da sala de aula poderá ajudar a diminuir as dificuldades que estes alunos enfrentam.

A interação oral apresenta diversos desafios a serem superados e, para a maior parte deles, não há uma solução que possa ser aplicada na generalidade. Cada turma é composta por indivíduos distintos, que possuem experiências variadas e que, em PLE, provêm, muitas vezes, de culturas diferentes. O docente deverá conhecer a sua turma e planejar atividades de interação oral passíveis de serem aplicadas, em específico, ao grupo de indivíduos com quem as irá trabalhar, estimulando sempre os seus alunos e motivando-os para que participem na aula. Para que o aluno seja capaz de participar numa interação oral, este precisa de confiar nos seus interlocutores, necessita de sentir-se motivado e confortável para encetar uma conversa com eles, para partilhar opiniões, visões do mundo e experiências. Esta base de confiança deverá ser iniciada e sempre reforçada pelo professor de língua estrangeira.

Parte II – Intervenção Pedagógico-Didática

1. Contexto de realização do estágio pedagógico em Português Língua Estrangeira

1.1 A instituição

O meu estágio pedagógico, realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira / Língua Segunda, teve lugar na Faculdade de Letras da Universidade Eötvös Loránd (ELTE BTK), em Budapeste, sob a alçada do Departamento de Estudos Portugueses desta Faculdade e do Instituto Camões. O estágio teve início no dia 9 de Setembro e terminou no dia 13 de Dezembro, datas que correspondem ao período de duração do primeiro semestre. O estágio curricular em questão foi realizado ao abrigo do programa ERASMUS+, sendo o seu principal objetivo o contacto com aprendentes de Português como língua estrangeira e com o ensino da língua portuguesa no estrangeiro, mais concretamente, na Hungria.

O Departamento de Língua e Literatura Portuguesas da ELTE BTK existe há quarenta e dois anos, possuindo, neste momento, sete docentes: cinco professores húngaros, um leitor português e uma leitora brasileira.

É neste departamento da ELTE que podemos encontrar, desde 1988, o Centro de Língua Portuguesa (CLP) do Instituto Camões. O CLP tem como principal função apoiar atividades de promoção, ensino e aprendizagem da língua e da cultura portuguesas, disponibilizando materiais de consulta, apoiando docentes, estudantes, bolseiros e investigadores nesta área e dinamizando atividades que promovam e divulguem a cultura e língua portuguesas na Hungria.

1.2 As turmas

A ELTE oferece quatro tipos de cursos onde se poderá aprender Português: Minor, Licenciatura, Mestrado e Pós-graduação de Especialização de Professores. As turmas de mestrado possuem três blocos de quarenta e cinco minutos de aulas semanais de Língua Portuguesa; os estudantes de Pós-graduação de Especialização de Professores assistem

a três aulas de Português, cada uma com a duração de noventa minutos; as restantes turmas têm dois blocos semanais de Português com a duração de noventa minutos.

O professor João Henriques, meu supervisor, era o docente responsável por lecionar as aulas de Prática de Língua aos níveis mais avançados, nomeadamente: pós-graduação da especialização de professores (duas alunas); terceiro ano do curso de Licenciatura (três alunos); terceiro ano do curso de Minor (onze alunas) e segundo ano do curso de Licenciatura (cinco alunos). Embora as turmas não estejam classificadas segundo os níveis linguísticos propostos pelo QECR, dado que os próprios alunos apresentam níveis diferentes entre si, poderei atribuir-lhes a seguinte classificação, se bem que deixando espaço para alguma subjetividade: pós-graduação da especialização de professores – C1; terceiro ano do curso de Licenciatura – B2; terceiro ano do curso de Minor – B1.2 / B2; segundo ano do curso de Licenciatura – B1.

Todos os estudantes que compunham estas turmas eram de nacionalidade húngara. Porém, a experiência que cada um tinha com o Português era diversa, dado que alguns nunca tinham visitado Portugal, outros tinham já estado em Portugal em contexto de lazer e, por fim, alguns tinham mesmo estudado em universidades portuguesas, no âmbito do programa ERASMUS ou outros intercâmbios. Além disto, alguns dos discentes frequentavam (ou já haviam frequentado) aulas de Espanhol, o que os ajudava na aprendizagem da língua portuguesa. Da mesma forma, as motivações dos estudantes para aprenderem Português eram as mais variadas, indo da pura curiosidade quanto à língua e cultura portuguesas à substituição do Espanhol pelo Português pois, por alguma razão, não tinha sido possível ingressar no primeiro.

Ao longo do meu estágio, tive a oportunidade de lecionar aulas às quatro turmas já mencionadas. Observei, igualmente, a maior parte das aulas das três seguintes turmas: pós-graduação da especialização de professores, terceiro ano do curso de Minor e segundo ano do curso de Licenciatura, sendo possível verificar a evolução dos alunos durante o semestre. Penso que o facto de ter observado várias aulas das turmas já mencionadas me ajudou bastante nas regências, não só pelo facto de ter aprendido bastante através da observação das aulas, mas também porque me permitiu conhecer

melhor os alunos, tornando menos difícil estabelecer os momentos de produção e interação oral nas regências que lecionei.

Embora tenha levado a cabo sete regências nestas turmas, apenas quatro serão utilizadas neste relatório, visto que as restantes três não vão de encontro ao tema explorado nesta tese, tratando-se de aulas onde foram abordados tópicos como os conectores discursivos, as expressões idiomáticas e a compreensão escrita a partir de exercícios do manual *Português XXI*.

1.3 Outras atividades desenvolvidas durante o estágio

Para além das aulas lecionadas na ELTE, foi-me feito o convite pela professora Zsuzanna Lakatos-Báldy para lecionar aulas de Português, nível de iniciação, num curso livre da Faculdade de Economia de Budapeste. Este convite foi aceite, tanto por mim como pela minha colega Inês Medeiros, com todo o gosto, pelo que nos revezamos a lecionar Português A1 a uma turma constituída por seis alunas, cinco delas húngaras e uma peruana. Estas aulas permitiram-me alargar a minha experiência de ensino, já que lecionei um nível completamente diferente daqueles com que estava familiarizada na ELTE.

Como atividades extracurriculares, elaborei, mais uma vez, em conjunto com a minha colega, jogos didáticos para serem utilizados pelo Instituto Camões num evento linguístico – o *Cocktail das Línguas*. Participei, ainda, num “clube de português”, iniciativa de uma outra professora, noutra Universidade, que consistia numa hora durante a qual os alunos, todos eles já falantes de um português mais ou menos fluente, discutiam um determinado tema num contexto informal, de forma a treinar a produção oral em português.

Conclui-se, assim, que neste estágio foram diversas as oportunidades de contactar com aprendentes de português dos mais variados níveis e de lecionar a língua de diversas formas. Lecionei regências acerca dos mais variados temas, desde o Presente do Modo Indicativo do verbo *estar* aos conectores linguísticos presentes num artigo jornalístico e seus respetivos valores. Contudo, nem todas as regências serão

exploradas neste relatório, cingindo-me àquelas que mais se enquadram no desenvolvimento do tema principal desta dissertação.

2. Proposta Didática

Neste breve capítulo, irei apresentar a proposta didática do meu estágio, isto é, as expectativas e os objetivos subjacentes às quatro aulas a seguir descritas.

As regências lecionadas no âmbito do meu estágio pedagógico focar-se-iam em dois aspectos fundamentais: a crónica e a interação oral. O objetivo seria partir da leitura de uma crónica que tratasse um tema atual com o qual os alunos se pudessem identificar, de modo a abrir o caminho para atividades de interação oral, como discussões e debates.

Neste sentido, as aulas que planeei foram iniciadas com a leitura de uma crónica e seguidas por um breve exercício de compreensão da leitura. Embora as regências que lecionei não se tenham focado neste aspecto da aprendizagem de línguas, devo sublinhar que a leitura é um instrumento fundamental para o aprendente de uma língua estrangeira, mas não é suficiente – o estudante deve compreender o que lê. A compreensão não é uma consequência da leitura, mas sim a sua base. Assim, após a leitura da crónica, incluí, em todas as aulas, algumas questões orais quanto à compreensão do texto.

Esta leitura levada a cabo no início da aula serviria de impulsionador para o que viria a seguir: as atividades de interação oral. A crónica selecionada introduziria um tema para ser trabalhado ao longo da aula. Em algumas das regências, outros materiais seriam utilizados de modo a tornar a aula mais dinâmica, nomeadamente um *sketch* e algumas canções. As tarefas associadas a estes materiais seriam sempre de natureza oral, consistindo em produções ou interações.

Dado que o foco das aulas não seria a compreensão leitora, procurei eleger textos cuja interpretação fosse acessível a todos e em relação aos quais algumas perguntas orais permitissem verificar se os alunos os teriam compreendido, isto é, se o sentido da crónica fora captado. O tema tratado nas crónicas foi de extrema importância: seria imprescindível que o assunto tratado despertasse o interesse dos estudantes, pois, de outro modo, estes não se sentiriam motivados para participar nas atividades da aula. Por isso, selecionei os textos com especial cuidado.

Ao longo das aulas, esforcei-me por pôr em prática esta proposta didática, utilizando o género textual crónica, escolhido pelas suas características particulares (como constatámos num dos capítulos anteriores), para criar situações de interação oral entre estudantes de Português Língua Estrangeira em Budapeste. Seguem-se, nos próximos capítulos, as descrições destas regências e as conclusões que pude retirar relativamente a esta experiência pedagógica.

3. Regências

3.1 Regência 1

A primeira regência teve lugar no dia 16 de setembro, na segunda semana de aulas, e foi lecionada à turma de pós-graduação de especialização de professores, constituída por duas alunas e ocupando um bloco de duas horas e meia.

Foi pedido às alunas pelo professor regente, na primeira aula do semestre, que todas as semanas preparassem o resumo de uma notícia para o apresentarem no início de cada aula. Assim, a primeira atividade que as alunas completaram foi esta breve apresentação oral, da qual eu decidi tirar proveito para uma curta interação, colocando algumas questões às alunas sobre as notícias selecionadas, às quais elas responderam sem dificuldade.

Após esta tarefa, mostrei às alunas uma imagem (anexo 1), utilizando o meu computador, e pedi-lhes que a descrevessem e a comentassem. Dado que a turma parecia um pouco insegura quanto ao que dizer sobre a imagem, optei por utilizar algumas perguntas orientadoras previamente preparadas, facilitando, assim, a interação oral:

- O que está a acontecer na imagem?
- Porque é que o *iphone* tem cara e braços?
- Qual a expressão da personagem? O que está a sentir?
- Conseguem relacionar-se com esta imagem?
- Já alguma vez sentiram que os vossos telemóveis, televisões e outros aparelhos tecnológicos têm vida própria?

O objetivo desta pré-atividade seria introduzir o tema que nos ocuparia durante o restante tempo da aula: o impacto das novas tecnologias nas nossas vidas. Concluída a discussão acerca da imagem, distribuí o texto que trabalharíamos nesta regência, a crónica *Não mandas em mim, iphone*, de Ricardo Araújo Pereira (anexo 2), e procedemos à sua leitura. Primeiramente, pedi às alunas que lessem a crónica em silêncio, sublinhando o vocabulário desconhecido. Seguidamente, esclareci todas as

dúvidas relativas ao léxico, explicando o significado das palavras e expressões desconhecidas e registrando no quadro alguns sinónimos das mesmas. Para terminar este momento de leitura, solicitei à turma que lesse o texto em voz alta: uma das alunas leu os dois primeiros parágrafos da crónica e a outra os dois últimos. Esta segunda leitura em voz alta foi algo que levei a cabo em todas as aulas de forma a dar oportunidade aos estudantes de treinarem a leitura e averiguar se liam com expressividade e se tinham compreendido o texto.

Tinha preparada uma pequena definição do género textual crónica, para o caso de as alunas não estarem familiarizadas com este tipo de texto. Porém, quando lhes perguntei se sabiam qual era o género do texto que tinham acabado de ler, não tiveram qualquer hesitação em responder-me que se tratava de uma crónica, sendo capazes de me explicar as características deste tipo de texto. Assim, concluí que não seria necessária uma repetição daquilo que as alunas já sabiam e avancei para a seguinte etapa da atividade.

Decidi conceder às alunas um intervalo de 5 a 10 minutos nesta fase da aula e, enquanto isso, escrevi três questões de interpretação do texto no quadro:

- O que desencadeia esta reflexão por parte do autor?
- O autor compara a *Netflix* com quem e porquê?
- No fim do texto, o autor diz que sente o desejo de se rebelar contra o telefone - porquê?

Findo o intervalo, pedi às alunas que lessem as perguntas e, em conjunto, pensassem nas respostas. As estudantes não teriam de escrever respostas completas às questões nos seus cadernos, mas poderiam tomar algumas notas que as ajudassem, mais tarde, a responder oralmente. Quando me apercebi de que as alunas já tinham terminado a discussão, pedi-lhes as respostas: uma das alunas respondia à questão e a outra complementava a resposta. As estudantes não apresentaram qualquer dificuldade de compreensão da leitura, respondendo às questões corretamente e com facilidade.

Não tendo as alunas mais nada a acrescentar sobre a crónica, prosseguimos para a visualização de um *sketch* da Porta dos Fundos: *Ouvem tudo*². As alunas visualizaram o vídeo três vezes. Dado que este *sketch* é falado em Português do Brasil, as estudantes enfrentaram algumas dificuldades de compreensão oral, por estarem habituadas sobretudo ao Português Europeu. Quando lhes pedi para me explicarem o que aconteceu no vídeo, as alunas conseguiram resumir a situação dos personagens, compreendendo o objetivo humorístico do *sketch*. Porém, confessaram que não foram capazes de entender algumas das falas, pedindo-me para as clarificar.

Seguidamente, procedemos a um breve comentário sobre o vídeo e estabelecemos a relação com a crónica de Ricardo Araújo Pereira. Neste sentido, coloquei oralmente algumas questões às alunas:

- O que têm em comum a crónica e o *sketch*?
- A atitude do autor da crónica quanto às novas tecnologias é igual à das personagens do vídeo?
- Porque é que o *sketch* possui um efeito cómico?
- Acreditam realmente que os media observam tudo aquilo que nós fazemos?

A turma respondeu corretamente às perguntas e, na última, as duas alunas elaboraram as suas respostas, fundamentando as suas opiniões com exemplos e experiências pessoais.

A última atividade da aula consistiu num debate acerca do assunto até aqui explorado. Uma das alunas deveria defender os aspetos positivos das novas tecnologias e a outra, os aspetos negativos. Dado que uma das alunas demonstrou interesse em defender os aspetos negativos e a outra não se opôs, foi assim feita a divisão. Concedi-lhes cerca de 10 minutos para pensarem em alguns argumentos e, de seguida, passamos ao debate.

² Link para o vídeo *Ouvem tudo*, da Porta dos fundos:
<https://www.youtube.com/watch?v=O9WC8AjOz7k> [consultado em 30/07/2020]

As estudantes estavam já familiarizadas com esta forma de interação oral, mostrando-se habilitadas a defender as suas opiniões, apoiando-as com exemplos. Como moderadora do debate, fui levantando algumas questões orientadoras quando me parecia que as alunas começavam a manifestar dificuldades em encontrar algo mais para dizer. Terminado o debate e dado que ainda restavam cerca de dez minutos de aula, questionei-as quanto às suas posições relativamente às novas tecnologias, expressando, igualmente, o meu ponto de vista e criando, assim, um último momento de interação oral entre professora-estagiária e alunas.

3.2 Regência 2

A segunda regência foi lecionada no dia 24 de setembro à turma do terceiro ano do curso de Minor, constituída por onze alunas, das quais nove compareceram à aula. Esta regência teve a duração de duas horas e contou com a presença do professor João Henriques.

O ponto de partida da aula seria a crónica *Rotinas*, de Afonso Cruz (anexo 3). Dado que o autor iria participar num evento em Budapeste, no dia 12 de Outubro, o professor João Henriques aproveitou este facto para fazer uma breve introdução ao trabalho do escritor, informando as alunas que o autor estaria presente numa conferência no mês seguinte.

De seguida, o professor passou-me a palavra e eu solicitei às alunas que procedessem à leitura da crónica acima mencionada. Foi-lhes pedido que fizessem, numa primeira instância, uma leitura silenciosa do texto, sublinhando o vocabulário que desconheciam. Após a clarificação desse vocabulário, as alunas leram o texto em voz alta; entretanto, pedi quatro voluntárias para procederem à leitura da crónica (cada aluna leria um parágrafo).

Após estas duas leituras e o esclarecimento do vocabulário do texto, procedemos à interpretação da crónica. Esta foi levada a cabo através de cinco perguntas, às quais as alunas responderam oralmente:

- Quais são os dois temas do texto?

- Segundo o autor, qual é a relação do ser humano com a rotina?
- O autor contrapõe a viagem à rotina - porquê?
- De acordo com Afonso Cruz, o que é que a viagem pode proporcionar?
- Concordam com a visão do autor quanto à rotina e à viagem? Porquê?

As alunas não manifestaram qualquer dificuldade em responder às questões, compreendendo perfeitamente o tema do texto e a opinião do autor. Para não serem sempre as mesmas estudantes a responderem às perguntas, dirigi o questionário, interpelando as alunas mais tímidas.

Seguidamente, avançamos para uma breve produção oral: cada uma das estudantes teria de optar por um dos dois temas presentes no texto, ou seja, teriam de escolher a sua rotina ou uma viagem, e descrevê-las-iam. A maior parte das alunas elegeu a descrição de uma viagem, mas algumas delas selecionaram a rotina. Não lhes foi concedido tempo de preparação para esta produção oral, pois seria algo simples e informal, o mais aproximado possível de um contexto real de comunicação. Para complementar, tanto eu como o meu supervisor colocávamos algumas questões às alunas que estavam a participar, conferindo dinamismo à produção oral, que acabou por se transformar numa interação.

Esta foi a parte da aula que mais tempo ocupou, pois as alunas esforçaram-se por narrar as suas viagens ou rotinas, pormenorizadamente, respondendo às perguntas de forma completa. Assim, uma tarefa que era suposto ser realizada em cerca de trinta minutos acabou por se prolongar por mais de quarenta e cinco minutos, algo que deve ser visto como positivo, pois demonstra o empenho das alunas em treinarem oralmente o português e a competência de que deram mostras nesta componente.

A última atividade prevista para esta regência consistiria em dividir a turma em dois grupos para proceder a um debate acerca do seguinte tópico:

- A viagem moderna: uma descoberta ou uma redescoberta? Será que realmente descobrimos algo novo durante as viagens que fazemos ou apenas vemos aquilo que milhares de imagens nos podem mostrar?

Um dos grupos defenderia que aprendemos sempre algo novo quando viajamos, enquanto o outro tomaria a posição de que a viagem já não é uma verdadeira descoberta. Porém, o tempo escasseava e cheguei à conclusão de que, entre a divisão da turma e os dez minutos que teria de conceder aos grupos para pensarem nos argumentos, não restaria tempo suficiente para levar a cabo o debate.

Assim, optei por terminar a aula com uma conversa acerca deste tema. Li a pergunta em voz alta e pedi às alunas para expressarem as suas opiniões quanto a este assunto. As estudantes não precisaram de muito tempo para pensar sobre o tema, emitindo prontamente as suas opiniões. Nesta última parte da aula, as alunas tinham já ganhado mais confiança e perdido a sua timidez, não sendo necessário insistir com elas para participarem.

Dei a aula por terminada quando me apercebi de que as estudantes não tinham mais nada a acrescentar quanto ao assunto.

3.3 Regência 3

A terceira regência teve lugar no dia 30 de setembro e foi lecionada à turma do terceiro ano do curso de Licenciatura num bloco de duas horas. Esta aula seria uma repetição da segunda regência. Contudo, vi-me obrigada a fazer algumas alterações: a turma era constituída por um número reduzido de alunos, e destes apenas uma aluna compareceu na aula.

Apresentei-me e expliquei a razão de ser eu a lecionar esta aula. A estudante mostrou-se bastante comunicativa, colocando-me algumas questões acerca do meu estágio e da minha experiência em Budapeste. Pedi também à aluna que se apresentasse, fazendo-lhe algumas perguntas - porque havia decidido estudar português, se já tinha estado em Portugal, entre outras.

Comecei por pedir à estudante que lesse a crónica *Rotinas*, de Afonso Cruz, silenciosamente, e que sublinhasse o vocabulário que não compreendesse. Contrariamente ao que tinha acontecido na turma do curso de Minor, a aluna apenas

não entendeu o significado de dois ou três vocábulos. Esclareci o sentido destas palavras e expressões e, seguidamente, pedi à aluna que lesse o referido texto, desta vez em voz alta.

Finda a leitura, coloquei à estudante cinco perguntas de interpretação, às quais esta respondeu oralmente, sem qualquer dificuldade.

- Quais são os dois temas do texto?
- Segundo o autor, qual é a relação do ser humano com a rotina?
- O autor contrapõe a viagem à rotina - porquê?
- De acordo com Afonso Cruz, o que é que a viagem pode proporcionar?
- Concordas com a opinião do autor quanto à rotina e à viagem? Porquê?

Após estas breves questões de interpretação da crónica e as respostas da aluna, procedi à atividade seguinte, que tive de modificar um pouco: ao invés de pedir à aluna que descrevesse uma viagem ou a sua rotina diária, pedi-lhe que me falasse acerca da sua rotina e de como esta se transformava quando ela viajava, narrando-me, igualmente, uma das suas viagens. A estudante completou a tarefa com sucesso, possuindo bastante facilidade em discursar acerca do tema proposto. Aproveitei para lhe dirigir algumas perguntas acerca da sua viagem, se se divertia a viajar e porquê.

A terceira tarefa dever-se-ia realizar através de um debate: infelizmente, se não tive oportunidade de o realizar com a turma do curso de Minor, desta vez não foi diferente - a minha única opção seria levar a cabo o debate entre mim e a aluna, o que não me pareceu a melhor ideia. Assim, adotei a mesma estratégia que na primeira aula, procedendo a uma conversa oral informal acerca do seguinte tema:

- A viagem moderna: uma descoberta ou uma redescoberta? Será que realmente descobrimos algo de novo durante as viagens que fazemos ou apenas vemos aquilo que milhares de imagens nos podem mostrar?

Partilhamos as nossas opiniões sobre o assunto numa conversa informal. Penso que o ambiente mais íntimo desta aula facilitou a participação da aluna, que falou bastante durante a conversa, descrevendo as suas experiências e descobertas

inesperadas nas suas viagens. Quando chegamos a uma conclusão sobre o assunto, demos a interação por terminada.

A última atividade que propus à aluna foi passar as ideias que tinha expressado oralmente para o papel, ou seja, escrever um breve texto no qual desse a sua opinião acerca do tema discutido. A única diretriz que lhe dei para a realização desta tarefa foi que o texto possuísse, aproximadamente, dez linhas. Concedi à aluna entre quinze a vinte minutos para elaborar a sua produção escrita, dizendo-lhe que, se precisasse de ajuda ou de esclarecer alguma dúvida, não hesitasse em pedir-me.

Após a redação do texto, pedi-lhe que o lesse em voz alta. Num papel, anotei os erros que a estudante tinha cometido. Corrigimos em conjunto a composição e perguntei-lhe o que tencionava expressar com certas frases, apontando-lhe alternativas para formas mais corretas de as construir. Existiam, igualmente, alguns erros ortográficos e palavras que a aluna não tinha a certeza de estarem bem escritas: quanto a estas, escrevi a forma correta no quadro.

Finalizamos rapidamente a correção do texto e dei a aula por terminada, despedindo-me da estudante.

3.4. Regência 4

A quarta regência foi lecionada no dia 12 de novembro à turma do terceiro ano do curso de Minor, durante um bloco de duas horas. A turma era constituída por onze alunas, das quais oito estiveram presentes na aula.

A aula foi iniciada pela leitura da crónica *Uma Educação Poética*, de Richard Zimler (anexo 4). Solicitei às alunas que fizessem uma primeira leitura silenciosa do texto, sublinhando o vocabulário desconhecido. De seguida, esclareci esse mesmo vocabulário e, por último, pedi à turma que lesse a crónica em voz alta: cada aluna leu um dos parágrafos do texto, começando numa ponta da sala e terminando na outra.

Finda a leitura da crónica, partimos para a sua interpretação, sendo esta levada a cabo através de quatro perguntas feitas oralmente:

- Qual é o tema da crónica?
- Quais as duas fases da educação poética do autor?
- Quais as músicas que o autor menciona?
- O autor acredita que as letras de algumas canções são uma forma de poesia? Que géneros musicais menciona?

A turma respondeu a estas perguntas também oralmente. Algumas alunas demonstraram ter compreendido perfeitamente o texto, respondendo às questões com facilidade. No entanto, outras estudantes hesitaram nas respostas e, mesmo quando lhes foi perguntado se concordavam com a opinião das colegas, não conseguiam responder, pois não tinham entendido as ideias do autor. Assim, tornou-se necessário explicar mais aprofundadamente alguns dos parágrafos e frases do texto e o sentido geral da crónica.

Quando passamos à tarefa seguinte, já todas as alunas tinham compreendido o sentido global da crónica, portanto não houve qualquer dificuldade em discutir o tema oralmente. Esta segunda atividade consistia no debate acerca das ideias expostas por Richard Zimler e na partilha de opiniões e experiências pessoais relativas ao este assunto, partindo das seguintes questões:

- Acham que, realmente, as letras de algumas canções podem ser consideradas poesia?
- Há alguma canção que tenha um significado especial para vocês e porquê?
- Conseguem recordar-se de alguma letra que vos tenha marcado, tal como aconteceu com o autor? Qual?

A discussão rapidamente se voltou para a música: a primeira pergunta não pareceu despertar a curiosidade das alunas, embora tenham respondido de forma adequada. A segunda e terceira questão, porém, iam ao encontro dos interesses da turma e as estudantes partilharam os seus gostos musicais e falaram das músicas que mais as marcaram, explicando porquê; chegaram mesmo a trocar nomes de canções para ouvirem mais tarde. Participei na conversa e perguntei-lhes se gostavam de música

portuguesa e quais os seus artistas portugueses favoritos. Mesmo as alunas mais tímidas participaram animadamente na conversa.

Quando já todas as alunas tinham partilhado, pelo menos, uma das músicas que mais as marcou ao longo da sua vida, partimos para a atividade seguinte. Comecei por dividir a turma em pares, formando quatro grupos. Distribuí pelos pares as letras de quatro canções em português (uma letra por par):

- *Cinderela*, de Carlos Paião (anexo 5);
- *Xico*, de Luísa Sobral (anexo 6);
- *Senhor Extraterrestre*, de Amália Rodrigues (anexo 7);
- *João e Maria*, de Chico Buarque (anexo 8).

A tarefa consistia em ler e interpretar a letra da música em questão para, posteriormente, a apresentar à turma. Cada uma destas canções narra a história de uma personagem. Optei por letras que não fossem demasiado subjetivas ou de difícil interpretação para que as alunas não tivessem dificuldade em decifrar os poemas. Concedi entre dez e quinze minutos para que os grupos tivessem tempo de ler atentamente o poema e discutirem o seu significado.

Decorridos os quinze minutos, solicitei a cada um dos pares que apresentasse os poemas distribuídos. O primeiro grupo a participar narrou a história do poema da canção *Xico*, fazendo-o sem qualquer dificuldade. Entretanto, escutamos parte da canção e avançamos para o segundo poema: *Senhor Extraterrestre*, letra que também não levantou qualquer problema de interpretação para o grupo que a analisou. Após escutarmos esta canção, foi a vez do par ao qual tinha sido atribuída a letra de *João e Maria*. As alunas que estudaram o poema de Chico Buarque depararam-se com algumas dificuldades, não compreendendo a história que essa letra pretende contar. Talvez estes constrangimentos se justifiquem, em parte, pelo facto de se tratar de uma canção cuja letra está escrita em Português do Brasil. Assim, ajudei as alunas a decodificar o significado da letra e ouvimos a canção. Por fim, o último grupo expôs o conteúdo da letra da canção *Cinderela*, sem dificuldade.

Dado que já havia ultrapassado as duas horas da aula, despedi-me das alunas e pedi-lhes que arrumassem as suas coisas enquanto passava esta canção de Carlos Paião.

4. Observações acerca da *performance* dos alunos nas atividades de interação oral

Neste capítulo, serão registradas algumas conclusões que pude retirar quanto à *performance* dos estudantes nas atividades de interação oral levadas a cabo nas quatro regências que incluí neste relatório de estágio. São conclusões apenas baseadas na minha observação informal, uma vez que não houve registo destas interações. Apesar de ter realizado outras atividades de interação oral ao longo do meu estágio pedagógico, refletirei apenas sobre aquelas que se enquadram na temática presente neste trabalho.

Antes de mais, considero relevante esclarecer que estas atividades de interação oral não tinham como objetivo que os alunos falassem português na perfeição, mas sim que estes se sentissem habilitados a expressarem-se nesta língua, permitindo-lhes transmitir as suas visões acerca de determinado assunto, mesmo que, ao fazê-lo, incorressem em erros gramaticais ou de pronúncia. Nesse sentido, tentei não corrigir com demasiada frequência os estudantes, deixando-os comunicar e exprimir-se sem os interromper. Acredito que esta atitude foi a mais apropriada na medida em que, se corrigisse todas as incorreções cometidas nos discursos orais dos discentes, acabaria por desenvolver neles um “acanhamento” que em nada iria contribuir para o bom ambiente da aula, fundamental para que as interações orais se desenrolassem com sucesso.

Sempre que me apercebi de que os estudantes necessitavam de auxílio na construção dos seus discursos, ajudei-os a encontrar o vocábulo adequado. Detetei que os estudantes, muitas vezes, quando se sentiam em apuros e não sabiam como expressar as suas ideias, pediam amparo aos seus colegas de turma, comunicando com eles em húngaro, procurando saber se algum dos colegas conseguiria traduzir para português uma determinada palavra ou expressão.

Ao longo das aulas, tentei promover um ambiente relativamente informal, esforçando-me para que os alunos se sentissem à vontade nas interações orais, não possuindo receio de participar e de se envolverem nas discussões e atividades. Desta forma, o discurso utilizado pelos estudantes foi o discurso oral informal, o que me deu

a oportunidade de observar que estes se esforçavam por comunicar em português o mais naturalmente possível, aproximando o seu discurso ao de um nativo.

Os estudantes utilizavam, sistematicamente, expressões como: “tipo”, “do género”, “por exemplo”, entre outras, marcadores discursivos característicos da linguagem oral informal em Língua Portuguesa, demonstrando que conhecem a forma como os nativos utilizam a língua em contextos informais de comunicação. Como seria expectável, a coordenação assumia um papel vital nas frases produzidas pelos alunos, que utilizavam maioritariamente as conjunções coordenativas “mas” e “e” para contrapor ou adicionar ideias. Uma alteração deste estado de coisas teria exigido uma intervenção mais demorada, onde pudessem ter sido ensinadas alternativas quanto à adição ou contraposição de ideias.

Pude observar nos discursos dos alunos a existência de alguns aspetos próprios das trocas reais orais, como hesitações, repetições, reformulações do discurso de forma a torná-lo mais preciso, alongamentos, frases inacabadas, mudanças de assunto... Ao mesmo tempo, os estudantes serviam-se de elementos para-linguísticos para comunicarem, olhando sempre para o interlocutor e gesticulando, principalmente quando pareciam pensar que não estavam a ser compreendidos. Notei que, muitas vezes, quando gesticulavam, os alunos se sentiam mais seguros da sua produção oral, começando a falar mais rápido e sem tantas hesitações.

Um outro aspeto que gostaria de destacar é o facto de os estudantes sofrerem uma enorme mudança de atitude quanto à interação oral à medida que a aula ia decorrendo. No início, os alunos demonstravam ser bastante tímidos e introvertidos, sendo necessário recorrer a questões direcionadas, chamando pelo nome o estudante que eu gostaria que participasse na discussão. Porém, no decorrer da aula, os alunos iam, lentamente, ganhando alguma confiança e, muitas vezes, na parte final das regências, não precisava de me preocupar em direcionar as questões, pois todos pareciam interessados em envolver-se nas conversas. Poderemos mencionar aqui a hipótese do filtro afetivo de Krashen: os estudantes motivados, confiantes e com baixa ansiedade possuem um filtro afetivo mais baixo, sendo melhor sucedidos na

aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, nas atividades de interação oral (Cittolin, 2003).

A turma do curso de Minor foi aquela em que esta situação se tornou mais evidente. Na primeira regência que lecionei a este grupo (Regência 2), considerei que, no início, foi difícil levá-los a participar ativamente nas interações e produções orais previstas: as alunas pareciam não se sentir à vontade comigo e não se encontravam seguras da sua expressão oral na língua portuguesa. Ao longo dessa aula, foi necessário, mais que uma vez, que o professor João Henriques lhes fizesse algumas perguntas (dado que as conhecia melhor que eu) de modo a que as alunas comunicassem. No final da regência, contudo, as estudantes pareciam sentir-se já mais à vontade para partilharem as suas visões acerca do assunto tratado, não sendo necessário que o professor ou eu dirigíssemos as questões a algumas alunas em particular.

A terceira aula que lecionei a essa turma (tida aqui como Regência 4) foi completamente diferente da primeira acima descrita. Desta vez, as alunas conheciam-me melhor, pois já lhes tinha lecionado duas aulas e assistido a quase todas aquelas que o professor João Henriques havia lecionado. A turma mostrou-se muito mais participativa, não sendo necessário insistir com as alunas para comunicarem. As atividades de interação oral decorreram de uma forma muito mais natural e fluída, não surgindo silêncios desconfortáveis nem tantas hesitações por parte das estudantes.

Conquanto nas restantes turmas tenha observado um comportamento semelhante, foi mais simples ultrapassar a timidez inicial das alunas, o que é algo expectável quando se trata de comunicar numa língua estrangeira com um nativo dessa mesma língua. Dado que as turmas de Licenciatura e de Pós-Graduação de Especialização de Professores possuíam um número muito mais reduzido de alunos, foi mais fácil criar um ambiente favorável às atividades de interação oral – não existia um público tão alargado, o que contribuiu para que os discentes ultrapassassem mais rapidamente as inseguranças que possuíam ao expressar-se oralmente na língua estrangeira.

As atividades de interação não são fáceis de concretizar nem para os alunos, nem para o professor, pois envolvem, como já verificamos aquando do enquadramento teórico, múltiplas competências por parte de ambos. No entanto, estas são uma parte essencial do ensino de línguas, não devendo ser subvalorizadas ou ignoradas pela sua dificuldade.

Nem sempre foi uma tarefa simples realizar as atividades de interação oral: não foram poucas as vezes em tive de improvisar, por vários motivos, desde o número reduzido de alunos à falta de tempo. Ao longo das aulas que lecionei, surgiram vários contratempos e as minhas planificações sofreram alterações de última hora. Todavia, o meu objetivo principal foi sempre que os estudantes interagissem, se não fosse possível fazê-lo da forma que tinha planeado, então teria de encontrar uma alternativa, que, felizmente, foi o que consegui fazer de todas as vezes.

A reação inicial dos alunos a uma atividade de interação oral poderá ser, como verifiquei nas regências que lecionei, de receio ou de apreensão. Porém, se o tema e a tarefa forem ao encontro das suas preferências, captando-lhes a atenção, será muito mais simples levá-los a participar nestas, incluindo os mais introvertidos. É importante deixar os alunos à vontade quando estes estão a falar: por exemplo, acenar afirmativamente com a cabeça ajuda os discentes a sentirem-se mais confiantes quando se expressam – sorrir surte, quase sempre, o mesmo efeito.

Para que uma atividade de interação oral se realize com sucesso, é necessário que tanto o professor como os alunos se encontrem empenhados na tarefa. O professor deverá preparar meticulosamente a atividade para que os alunos não só sejam capazes de a completar, mas que também tenham vontade de a fazer; os estudantes deverão esforçar-se para se alhearem das suas inseguranças e comunicarem na língua estrangeira.

Conclusão

Gostaria de concluir este relatório dizendo que aprendi imenso ao longo deste ano letivo. A elaboração deste trabalho permitiu-me refletir acerca das atividades que realizei durante o meu estágio pedagógico, conferindo-lhes uma base teórica que, com toda a certeza, me deixou mais habilitada para lecionar Português Língua Estrangeira, dentro ou fora do país.

Como material autêntico, a crónica é, sem dúvida, um instrumento a ser utilizado nas aulas de PLE, não só para desenvolver exercícios de leitura, mas também atividades de interação oral. Usei-a como ponto de partida, mas poder-lhe-ia ter dado outra finalidade pedagógica. No decorrer do meu estágio, pude verificar que as tarefas de interação oral são imprescindíveis para a evolução do processo de aprendizagem dos alunos de uma língua estrangeira. Conhecer uma língua passa por saber falá-la e é por isso que as atividades de interação oral são tão importantes no ensino de uma língua estrangeira, especialmente quando não se aprende esta língua em contexto de imersão. Para a maior parte dos estudantes com quem trabalhei em Budapeste, as aulas de Português eram as suas únicas oportunidades para comunicarem na língua estrangeira.

Considero que é uma obrigação do professor de línguas elaborar atividades de interação oral que motivem os seus alunos a participar. Sei, por experiência, que este género de tarefa não é simples: a interação oral envolve diversas competências e é necessário que os estudantes estejam dispostos a se exporem, a partilhar as suas opiniões e ideias numa língua que não é a sua. Existem diversos obstáculos a serem ultrapassados, tanto pelo professor como pelos alunos. No entanto, com algum esforço de ambas as partes e com uma atitude incentivadora por parte do docente, os entraves irão, gradualmente, diminuindo, à medida que se vai construindo uma relação de confiança entre o professor e a turma.

Por outro lado, a seleção de materiais que motivem os estudantes para a interação oral e, portanto, lhes façam perder o medo de comunicar em LE, é crucial. Ao optar pela crónica, procurei que os textos fossem de leitura simultaneamente agradável

e também motivadora, para que os alunos demonstrassem vontade de falar dos temas abordados nas crónicas.

As atividades que realizei no meu estágio pedagógico foram desafiantes não só para mim, mas também para os estudantes. Como já referi anteriormente, foi preciso criar uma base de segurança entre mim e as turmas para que as tarefas pudessem ser realizadas com sucesso. Uma vez criado este laço, tudo se tornou muito mais simples para ambas as partes, e as atividades de interação decorreram da forma mais natural e satisfatória possível.

Existiram, igualmente, algumas limitações no trabalho que desenvolvi ao longo do meu estágio pedagógico. Em muitas das aulas que lecionei deparei-me com uma dificuldade natural no meio académico, a falta de tempo: mais que uma vez não consegui concretizar a última atividade que tinha planeado ou vi-me obrigada a alterá-la de forma a esta se tornar mais curta. Um outro constrangimento que enfrentei foi no processo de pesquisa de crónicas: dado que não me encontrava em Portugal, o meu único recurso era a internet, o que poderá ter limitado as minhas opções. Relevo, por último, o facto de se ter demonstrado um desafio encontrar bibliografia acerca da crónica, principalmente artigos escritos em Português Europeu: maior parte da bibliografia utilizada acerca da crónica provém de autores brasileiros e não portugueses. Este facto surpreendeu-me bastante, visto existirem bastantes autores portugueses autores de crónicas.

Espero que este trabalho seja um contributo para o ensino de Português Língua Estrangeira. A abordagem aqui retratada pretende ser uma forma original de trabalhar o género textual crónica em espaço aula, desviando-se um pouco da compreensão leitora e da escrita para se concentrar na interação oral. Ao realizar a pesquisa para redigir a presente dissertação, verifiquei que a crónica não é um material autêntico muito utilizado nas aulas de PLE, muito menos como instrumento instigador para atividades de interação oral. Neste sentido, este projeto pretende provar que a crónica é um material a ser utilizado, não apenas para atividades de leitura ou de compreensão leitora, mas também para desenvolver atividades de interação oral com os estudantes.

Futuramente, pretendo investigar mais aprofundadamente de que forma os textos literários poderão ser instrumentos valiosos no referente às atividades de interação oral. Adicionalmente, espero aumentar o meu conhecimento e prática letiva em atividades de interação oral, estudando diferentes métodos e tipos de tarefa distintos, averiguando quais apresentarão melhores resultados junto dos alunos.

A minha experiência em Budapeste marcou-me enquanto profissional e enquanto pessoa: este estágio pedagógico ofereceu-me a oportunidade de ficar a conhecer melhor a cultura húngara e, principalmente, os estudantes de português na Hungria. Muitas das expectativas que tinha quando parti de Portugal foram superadas e faço um balanço muito positivo daquilo que aprendi e ensinei durante toda a minha estadia. Entrei neste país estrangeiro como uma estagiária ligeiramente insegura, sem qualquer experiência profissional, mas penso que regressei de Budapeste como uma professora (e pessoa) mais comunicativa e extrovertida, com a certeza de que ensinar Português Língua Estrangeira é o que pretendo fazer no futuro.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Maria (2011), *O papel da interação oral nas aulas de ELE*, Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- ANDRADE, Maria (2004), «O género crónica e a prática escolar». In *Filologia e Linguística Portuguesa*, (6), pp. 267-279, São Paulo;
- ANDRIJEVIC, Maja (2010), «Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras», In *Colindancias*, pp. 157 – 163;
- AZRI, Rashid & AL-RASHDI, Majid (2014), «The Effect of Using Authentic Materials in Teaching», In *International Journal of Scientific & Technology Research*, Volume 3, Issue 10, pp. 249 – 254;
- CANALE, Michael & SWAIN, Merrill (1980), «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», In *Applied Linguistics*, 1, pp. 1 – 47;
- CARVALHO, Ana (1993), «Materiais Autênticos no Ensino das Línguas Estrangeiras», In *Revista Portuguesa da Educação*, 1993, 6 (2), pp. 117 – 124, Universidade do Minho;
- CITTOLIN, Simone (2003), «A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo», In *Revista de Letras*;

COELHO, Tiago (2011), *Poderá o uso de materiais autênticos durante a aula aumentar os níveis de motivação dos alunos?*, Relatório Final de Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário;

CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*, Porto: Edições Asa;

CONSELHO DA EUROPA (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors*;

CONSOLO, Douglas (2006), «Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development», In *Linguagem & Ensino*, v.9, pp. 33 – 55;

COSTA, Daniela (2016), *A implementação da abordagem por tarefas para a promoção da interação oral em sala de aula de Língua Estrangeira*, Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

COUTO, Laura (2019), *O Contributo do Género Conversa Oral Informal para o Desenvolvimento da Competência Comunicativa em PLS com Recurso a Material Autêntico: um estudo de caso comparativo nos níveis A1.2 e A2*, Dissertação no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

CURSINO, José (2012), *Crónica na sala de aula: o estudo do género para a formação de um aluno reflexivo*, Universidade de Brás Cubas;

DIAS, Ana (2018), *Entre Nós 1 – Método de Português para Hispano falantes*, LIDEL;

DUARTE, Isabel & CARVALHO, Ângela (2017), «Ensino de PLE, conversa oral informal e aproximadores», In *L'expression de l'imprécision dans les langues romanes*, Universidade de Bucareste, pp. 277 – 286;

DUARTE, Isabel & CARVALHO, Ângela (2018), «Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas orais informais no nível A», In *Studia UBB Philologia*, 2, 2018, pp.161 – 170;

DUARTE, Isabel & CARVALHO, Ângela (2019), «Interação oral em Português Língua Estrangeira: preparação significativa a partir de necessidades comunicativas», In *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 116 – 134;

FARIA, Vânia (2009), *Oralidade na aula de línguas: desenho de materiais*, Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira de Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

JALIL, Samira & PROCAILO, Leonilda (2009), «Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: Perspetivas e Reflexões sobre os Métodos, Abordagens e o Pós-Método», In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileira de Psicopedagogia*, PUCPR;

JORGE, Lúcia (2020), *Em todos os sentidos*, Alfragide: Publicações Dom Quixote;

KUZKA, Robert & PASCOAL, José (2016), *Passaporte para Português 2*, LIDEL;

KUZKA, Robert & PASCOAL, José (2018), *Passaporte para Português 1*, LIDEL;

LEFFA, Vilson (1988), «Metodologia do ensino de línguas», In *Tópicos da linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*, Florianópolis: Ed. Da UFSC, pp. 211 – 236;

LITTLEWOOD, William (2013), *Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching*, Hong Kong Baptist University;

MAGALHÃES, Catarina (2016), *Um lugar para o texto literário na aula de PLE*, Dissertação no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

MALCATA, Hermínia (2016), *Hoje em Dia...*, LIDEL;

OLIVEIRA, Carla & COELHO, Luísa (2008), *Aprender Português 1*, Lisboa: Texto Editores;

OLIVEIRA, Carla & COELHO, Luísa (2018), *Português em Foco 3*, LIDEL;

PINTO, Maria (2014), *A reinvenção do cotidiano através da crónica – Uma alternativa para a inserção da literatura no ensino fundamental*, Universidade Federal do Pará;

PRUDÊNCIO, Diana (2016), *A Expressão Oral na aula de Língua Estrangeira: estratégias para o seu desenvolvimento*, Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e

de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;

RIBAS, Maria, DOMÁS, Milena & PESSANHA, Ketiley (2009), «A crónica em sala de aula: trabalhando com um género: menormENORMEnormenor», In *Soletras*, Ano IX, Nº18, São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

SANTOS, Francinaldo (2016), *Uma proposta de leitura com o género textual crónica no ensino de Língua Portuguesa*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte;

SILVA, Susana (2015), *Da pertinência em usar materiais autênticos na aula de PLE com aprendentes adultos: contributo teórico e prático*, Dissertação no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

TAVARES, Ana (2005), *Português XXI 1*, LIDEL;

TAVARES, Ana (2005), *Português XXI 3*, LIDEL;

TUZINO, Yolanda (2009), *Crónica: Uma interseção entre o Jornalismo e a Literatura*, Universidade Estadual de Ponta Grossa;

VEIGA, Carla (2017), *A interação oral em língua estrangeira: o uso de cartões-guião*, Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

XAVIER, Daniela (2014), *A importância dos materiais autênticos para atividades de interação oral*, Dissertação no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

YULE, George & BROWN, Gillian (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge University Press.

Anexos

[No Anexo compilam-se apenas os documentos que são da autoria do autor do relatório]

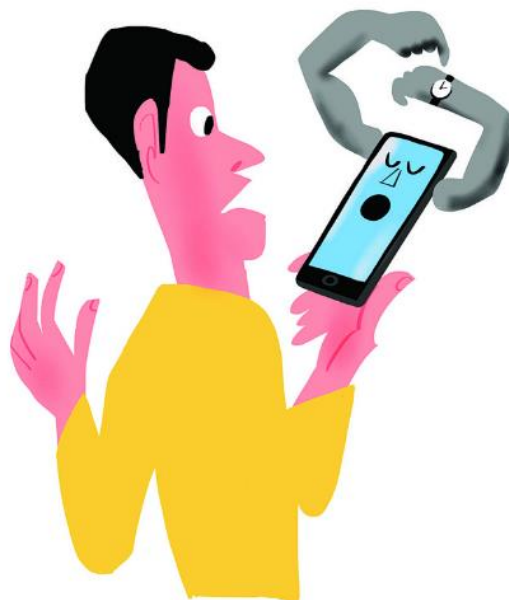
Anexo 1



Anexo 2

NÃO MANDAS EM MIM, IPHONE

Cada vez é mais evidente que as minhas bugigangas tecnológicas estão convencidas de que eu sou filho delas. Há uns dias foi a aplicação da Netflix que, depois de eu ter assistido de seguida a vários episódios da mesma série, me perguntou, com aquela impertinência que a gente só tolera a um progenitor: “Ainda está a ver?” Tive o mesmo pequeno calafrio que sentia na infância quando era apanhado a ver televisão fora de horas, e comecei a verificar mentalmente se tinha feito todos os trabalhos de casa, até me lembrar que não tenho trabalhos de casa para fazer há uns 25 anos. Havia algum sarcasmo naquele “Ainda está a ver?”, e foi eficaz. Comecei a pensar na justiça da admoestação: de facto, talvez eu estivesse a ver a série há demasiado tempo, talvez fosse já muito tarde, e portanto optei por ir para a cama antes que a conversa azedasse e a Netflix começasse a dizer frases iniciadas pela expressão “Enquanto viveres debaixo do meu tecto”.



No dia seguinte achei que talvez estivesse a exagerar quanto ao paternalismo das tecnologias, mas depois peguei no telefone e ele disse-me que, nessa semana, eu tinha passado uma média de 45 minutos diários a olhar para ele, o que representava um aumento de 2% relativamente à semana anterior. O caso era, por isso, ainda pior do que eu pensava: os meus pais também controlavam o tempo que eu gastava com zingarelhos tecnológicos, mas não dispunham de dados tão rigorosos, nem faziam comparações com períodos homólogos.

Tentei fugir da tecnologia indo ao treino de boxe, mas assim que entrei no carro o telefone comunicou-me: “12 minutos até à Avenida João Crisóstomo. Vá

pela auto-estrada de Cascais, não há trânsito.” Tal como a minha mãe, o telefone tinha um sexto sentido que lhe permitia saber para onde eu ia; e, tal como o meu pai, sabia exactamente qual era o caminho mais prático para lá chegar – e fazia questão de mo dizer. Envergonhei-me da vontade adolescente que tive de me rebelar contra o telefone. Era muito claro que ele exercia sobre mim um controlo paternal protector, terno mas asfixiante, útil por um lado mas humilhante por outro.

Ocorreu-me então que o moderno complexo de Édipo talvez consista num conjunto de inclinações afectuosas e hostis em relação à tecnologia, e fui acometido por um desejo muito forte de partir o iPhone e ir para casa tentar casar com a Bimby.

Ricardo Araújo Pereira

(Crónica publicada na VISÃO 1364 de 25 de abril, 2019)

Anexo 3

Rotinas

Assustamo-nos quando a rotina, de algum modo, se quebra. O nosso humor altera-se se o café não é servido da mesma maneira, desejamos que nos cumprimentem com as mesmas palavras, exigimos pontualidade. O inesperado é indesejável e as novidades resumem-se à última tecnologia ou a um novo produto dentífrico. A vida de povos nómadas, surpreendentemente, também é muito ritualizada, estendendo-se por um território vasto, mas cuja paisagem é



reconhecível. Certas formações rochosas, grutas, algumas árvores, os rios, montanhas, formam uma rede complexa de histórias e mitos. Mitos, esses, também eles mecanizados pelo ritual e pela sua própria estrutura, a do eterno retorno.

Mas a viagem, de um modo geral, foca-se exactamente no oposto: na diferença, no insólito, em tudo o que surpreende. A rotina praticamente não existe, senão como sobrevivência de hábitos pessoais. Os primeiros relatos de viagem, muitas vezes pautados pela ficção, concentravam-se na descrição da diferença, quer de costumes quer da própria natureza, paisagem, fauna e flora.

Durante as viagens colecionamos momentos, objectos cuja estranheza possa impressionar, e, apesar de o mundo moderno ter já poucas surpresas no que diz respeito a povos e geografia, a viagem continua a ser um espaço de novidade e surpresa, não como era para o viajante romântico do século XIX mas, ainda assim, com capacidade para nos fazer sentir maravilhados ou angustiados com paisagens, danças, monumentos, arte ou rostos.

Desse contacto com aquilo que não é de todo a nossa rotina cria-se um questionamento, que não será tanto uma demanda de autoconhecimento mas a possibilidade de ao longe podermos olhar para o mundo em que vivemos sob outro ângulo, outra perspectiva, uma espécie de distanciamento crítico, que pode versar sobre a vida pessoal, mas também sobre a sociedade em geral, aquela que, por causa da rotina, já não somos capazes de apreciar nem criticar.

Afonso Cruz, in 'Jalan Jalan'

Anexo 4

Uma Educação Poética

A minha introdução à poesia foi a leitura de livros para crianças, obras maravilhosas – e com imensa graça – como *The Cat in the Hat*, do Dr. Seuss, *The Phantom Tollboth*, do Norton Juster, e *Charlie e a Fábrica de Chocolates*, do Roald Dahl. As palavras das canções dos Beatles, Simon e Garfunkel, Leonard Cohen e vários outros compositores populares constituíram a segunda fase da minha educação em poesia, e obras como *I Am the Walrus*, *The Sounds of Silence* e *Bird on the Wire*, ensinaram-me muito sobre a forma inteligente de como a rima, o ritmo, a aliteração e os jogos de palavras e metáforas eram utilizados.

Quando estou a escrever um romance, e procurando a maneira mais apropriada e poética de exprimir um pensamento ou uma emoção, estou, sem dúvida, a recorrer a zonas do meu cérebro formadas e alimentadas por estes autores e uma dúzia de outros. Fico muito grato a todos.

Malgrado isto, poucas canções populares possuem a lírica que, na sua totalidade, constitui uma poesia de alta qualidade. Com poucas exceções, para encontrar exemplos de uma poesia verdadeiramente transcendente, original ou comovente, temos que ler poetas que não recorrem a música como acompanhamento.

Mesmo assim, há líricas de folk, rock e jazz que são tão formidáveis que nos lembramos delas para sempre. No meu caso, consigo facilmente lembrar-me da excitação que senti quando ouvi certas frases pela primeira vez, em alguns casos há mais de 40 anos. Por exemplo, lembro-me perfeitamente de ter 11 anos e de colocar no meu gira-discos o novo álbum dos Beatles, Sgt. Peppers Lonely Hearts Club Band. Em particular, as palavras seguintes de *With a Little Help from My Friends* deixaram-me perplexo, e depois encantado: “What do you see

when you turn out the lights? I can't tell you but I know it's mine". É uma resposta tão simples e surpreendente, e também tão fiel ao mistério de identidade.

Um ano mais tarde, *Hey Jude* saiu, e os Beatles cantaram uma outra frase que adorei: "Hey Jude, you'll do, the movement you need is on your shoulder". Gosto muito da imagem de Jude a viver com a sua própria salvação no seu ombro, como um invisível papagaio. Li uma vez que Paul McCartney, que escreveu a canção, queria modificar estas palavras, pois considerava-as só provisórias, mas John Lennon disse-lhe que não devia, pois era a melhor frase da canção!

Recentemente, tenho posto muitos dos meus CDs de Leonard Cohen no meu leitor (tendo visto um concerto dele em Nova Iorque em Maio). Cohen tem muitas líricas inteligentes e comoventes. A sua frase de que mais gosto vem de *First We Take Manhattan*: "They sentenced me to 20 years of boredom, for trying to change the system from within." Talvez fosse necessário ter vivido nos anos 60 para compreender esta referência de Cohen. Na altura, o grande debate entre as pessoas da contracultura era se seria melhor tentar produzir mudanças positivas ao trabalhar por dentro do sistema (através de eleições, por exemplo) ou por fora, através de actividades mais radicais.

Uma outra linha poética de Cohen que tem muita graça e que qualquer pessoa com a minha idade – 54 – compreende muito bem, vem de *Tower of Song*: "Well my friends are gone and my hair is gray, I ache in the places where I used to play." Tenho pensado muito sobre a poesia nas canções populares, porque foi publicada no último número do Público uma crítica do novo CD de Gil Scott-Heron. Scott-Heron foi um dos outros compositores e cantores da minha juventude que me sensibilizaram à utilização de palavras e ao seu poder, e este é o primeiro CD que lança há 16 anos. Apesar do seu enorme talento e da sua originalidade, é um músico norte-americano que ficou fora de moda durante quase duas décadas, até a actual geração de vedetas de hip-hop ter descoberto a sua maneira singular de falar a sua lírica. Agora está a começar de novo – uma excelente novidade!

Entre outras obras, duas canções de Scott-Heron ensinaram-me – em 1975, quando tinha 19 anos – que a poesia podia ter uma mensagem abertamente política e a ser espirituosa – witty – ao mesmo tempo: *Whitey on the Moon* e *The Revolution Will Not Be Televised*. No caso desta última obra, nunca ninguém produziu uma crítica musical da grosseria e da estupidez prevalecente na cultura popular Americana com tanta graça e inteligência. Ri-me muito a primeira vez que ouvi a constatação seguinte, uma referência irónica a uma centena de publicidades televisivas da altura: “The Revolution will not make you look five pounds thinner.”

Richard Zimler

Anexo 5

Cinderela, Carlos Paião

Eles são duas crianças a viver esperanças, a saber sorrir

Ela tem cabelos louros, ele tem tesouros para repartir

Numa outra brincadeira

Passam mesmo à beira sempre sem falar

Uns olhares envergonhados

E são namorados sem ninguém pensar

Foram juntos outro dia, como por magia, no autocarro, em pé

Ele lá lhe disse, a medo: O meu nome é Pedro e o teu qual é?

Ela corou um pouquinho e respondeu baixinho: Sou a Cinderela

Quando a noite o envolveu ele adormeceu e sonhou com ela

Então

Bate, bate coração

Louco, louco de ilusão

A idade assim não tem valor

Crescer

Vai dar tempo p'ra aprender

Vai dar jeito p'ra viver

O teu primeiro amor

Cinderela das histórias a avivar memórias, a deixar mistério

Já o fez andar na lua, no meio da rua e a chover a sério

Ela, quando lá o viu, encharcado e frio, quase o abraçou

Com a cara assim molhada ninguém deu por nada, ele até chorou

Então

Bate, bate coração

Louco, louco de ilusão

A idade assim não tem valor

Crescer

Vai dar tempo p'ra aprender

Vai dar jeito p'ra viver

O teu primeiro amor

E agora, nos recreios, dão os seus passeios, fazem muitos planos

E dividem a merenda, tal como uma prenda que se dá nos anos

E, num desses momentos, houve sentimentos a falar por si

Ele pegou na mão dela: Sabes Cinderela, eu gosto de ti

Então

Bate, bate coração

Louco, louco de ilusão

A idade assim não tem valor

Crescer

Vai dar tempo p'ra aprender

Vai dar jeito p'ra viver

O teu primeiro amor, Cinderela

Anexo 6

Xico, Luísa Sobral

Já passaram dois anos e tal
E do Xico nem sinal
Há quem diga que emigrou
Há quem diga que encontrou
Uma brasileira que não esta nada mal

E a Dolores todos os dias o espera
Com a sopa ao lume e o prato do costume
Finge não ouvir a vizinhança
E pede a Deus um pouco mais de esperança

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Ó Xico
Não me faças mais sofrer
encontrar

Desde pequena Dolores sonha em
Um português com olhos cor de mar
Ninguém entendia o porquê da maluqueira
Que tinha pelo outro lado da fronteira

Conheceu o Xico em Almerimar
E logo ali decidiram casar
Dolores levou o essencial
A velha caixa de costura e o avental

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Ó Xico
Não me faças mais sofrer

Viveram dez anos sem igual
Ninguém previa tal final
Agora diz Dolores com lamento

"De Espanha nem bom vento
nem bom casamento"

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Mi chico
Não me faças mais
No me hagas más
Não me faças mais sofrer

Anexo 7

Senhor Extraterrestre, Amália Rodrigues

Vou contar-vos uma história
Que não me sai da memória
Foi pra mim uma vitória
Nesta era espacial
Noutro dia estremecei
Quando abri a porta e vi
Um grandessíssimo OVNI
Pousado no meu quintal
Fui logo bater a porta
Veio uma figura torta
Eu disse: Se não se importa
Poderia ir-se embora
Tenho esta roupa a secar
E ainda se vai sujar
Se essa coisa aí ficar
A deitar fumo pra fora

E o senhor extraterrestre
Viu-se um pouco atrapalhado
Quis falar mas disse pi
Estava mal sintonizado
Mexeu lá no botãozinho
E pôde contar-me, então
Que tinha sido multado
Por o terem apanhado
Sem carta de condução

O senhor desculpe lá
Não quero passar por má

Pois você aonde está
Não me adianta nem me atrasa
O pior é a vizinha
Que parece que adivinha
Quando vir que eu estou sozinha
Com um estranho em minha casa
Mas já que está aí de pé
Venha tomar um café
Faz-me pena, pois você
Nem tem cara de ser mau
E eu queria saber também
Se na terra donde vem
Não conhece lá ninguém
Que me arranje bacalhau

E o senhor extraterrestre
Viu-se um pouco atrapalhado
Quis falar mas disse pi
Estava mal sintonizado
Mexeu lá no botãozinho
Disse para me pôr a pau
Pois na terra donde vinha
Nem há cheiro de sardinha
Quanto mais de bacalhau

Conte agora novidades
É casado? Tem saudades?
Já tem filhos? De que idades?
Só um? A quem é que sai?
Tem retratos, com certeza
Mostre lá, aí que riqueza!
Não é mesmo uma beleza?
Tão verdinho, sai ao pai

Já está de chaves na mão?
Vai voltar pro avião?
Espere, que já ali estão
Umas sandes pra viagem
E vista também aquela
Camisinha de flanela
Pra quando abrir a janela
Não se constipar co'a aragem

E o senhor extraterrestre
Viu-se um pouco atrapalhado
Quis falar mas disse pi
Estava mal sintonizado
Mexeu lá no botãozinho
E pôde-me então dizer
Que quer que eu vá visitá-lo
Que acha graça quando eu falo
Ou ao menos pra escrever

E o senhor extraterrestre
Viu-se um pouco atrapalhado
Quis falar mas disse pi
Estava mal sintonizado
Mexeu lá no botãozinho
Só pra dizer: Deus lhe pague
Eu dei-lhe um copo de vinho
E lá foi no seu caminho
Que era um pouco em ziguezague

Anexo 8

João e Maria, Chico Buarque

Agora eu era o herói .
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

