

MESTRADO
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

Utilização das redes sociais no contexto de ensino de português como língua não materna: um estudo de caso com o público ucraniano

Daria Dymytriuk

M

2023



Daria Dymytriuk

Utilização das redes sociais no contexto de ensino de português como língua não materna: um estudo de caso com o público ucraniano

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho e pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Анотація.....	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas.....	11
Lista de abreviaturas e siglas	12
Introdução.....	13
1. Ensino-aprendizagem de língua não materna	16
1.1. O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e de Língua de Acolhimento	16
1.2. Dificuldades no processo de aprendizagem de língua não materna	19
1.3. Autonomia do aluno no processo de aprendizagem	22
2. Redes sociais no contexto de ensino-aprendizagem de língua não materna:	
características,potencialidades, exemplos	26
2.1. Instagram.....	27
2.2. Facebook	35
2.3. Youtube	39
2.4. Telegram.....	42
2.4.1 Funções do Telegram	42
2.4.2 Ensino de LE no Telegram	50
3. Ação-Investigação-Ação.....	54
3.1. Ação.....	56
3.2. Investigação-Ação	63
4. Estágio.....	68
4.1. Descrição do contexto de estágio e do público-alvo	69
4.2. Intervenções pedagógicas realizadas.....	70
Conclusão	80
Referências Bibliográficas	83
Anexos.....	86
Anexo 1	86
Anexo 2	89
Anexo 3	93
Anexo 4	96
Anexo 5	100
Anexo 6	103
Anexo 7	106
Anexo 8	109
Anexo 9	110
Anexo 10	113
Anexo 11	122

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é da 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.

Kyiv, 25 de junho de 2023

Daria Dymytriuk

Agradecimentos

Gostaria de expressar os meus mais sinceros agradecimentos a todos os que contribuíram de forma significativa para a conclusão deste relatório. É com profunda gratidão que reconheço o apoio inestimável dos meus professores de português ao longo desta jornada académica. A sua dedicação, orientação e conhecimento foram fundamentais para o meu desenvolvimento e aprimoramento nesta área de estudo.

Agradeço também aos meus familiares, cujo amor e apoio incondicional sempre estiveram presentes em todas as etapas da minha vida, incluindo esta conquista académica. A vossa paciência, encorajamento e compreensão foram essenciais para que eu pudesse enfrentar os desafios e alcançar os meus objetivos.

Não posso deixar de mencionar os meus amigos, cuja presença alegre e inspiradora trouxe leveza aos momentos difíceis. O vosso apoio moral, incentivo constante e celebração das minhas conquistas fizeram toda a diferença. Estou grata pela amizade verdadeira que partilhamos.

Um agradecimento especial aos meus pais, cujo amor, dedicação e sacrifício ao longo dos anos me proporcionaram a oportunidade de receber uma boa educação e realizar este trabalho. Agradeço por acreditarem em mim e me motivarem a nunca desistir dos meus sonhos. Sem vocês, nada disso seria possível.

Gostaria também de expressar o meu reconhecimento ao Instituto Camões, pela sua valiosa contribuição para o ensino e promoção da língua portuguesa. O seu apoio contínuo à educação e à disseminação da cultura portuguesa ao redor do mundo é digno de aplausos.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a minha jornada académica. Seja através de conversas enriquecedoras, conselhos valiosos, sugestões construtivas ou mesmo uma palavra encorajadora, cada gesto foi importante e não será esquecido.

Resumo

O presente relatório aborda o uso das redes sociais no ensino de português como língua não materna, com foco no público ucraniano. No contexto atual de globalização, o purilinguismo impõe-se cada vez mais como uma necessidade. Neste contexto, aprender uma língua estrangeira é essencial para uma integração bem-sucedida em diversos âmbitos sociais e profissionais. No entanto, a aquisição de uma segunda língua pode ser afetada por diversos fatores, como interferência linguística, características gramaticais da língua-alvo, aspectos cognitivos e de personalidade dos alunos, bem como circunstâncias envolventes. Além disso, a chegada de refugiados a diferentes países requer métodos de ensino eficazes, especialmente em situações de crise. Nesse sentido, considerando o contexto da guerra na Ucrânia, este trabalho propõe a utilização das redes sociais como uma ferramenta favorável no ensino de português para o público ucraniano, visando tanto a integração social dos refugiados como o seu desenvolvimento linguístico. Ao longo deste relatório tentaremos dar respostas às seguintes perguntas: De que modo a utilização das redes sociais pode contribuir, em contexto de ensino emergencial, para a integração de refugiados ucranianos? De que modo as redes sociais podem ser aproveitadas como ferramentas eficazes no ensino de português para falantes de ucraniano? Os capítulos abordam conceitos teóricos, estratégias pedagógicas, o uso de redes sociais específicas (Instagram, Facebook, YouTube e Telegram) e a metodologia da Investigação-Ação que enformou uma experiência prática de ensino de português a estudantes ucranianos, que é descrita no capítulo 3, ressaltando os benefícios e os obstáculos enfrentados. No contexto de guerra na Ucrânia, as redes sociais revelaram-se ferramentas poderosas para contornar dificuldades, permitindo que o ensino prosseguisse mesmo em condições adversas. Os resultados destacam a importância de explorar abordagens inovadoras e recursos tecnológicos para promover um ensino inclusivo e efetivo.

Palavras-chave: redes sociais; ensino de português para ucranianos; ensino de língua em contexto de guerra; Português Língua Estrangeira; Português Língua de Acolhimento.

Abstract:

This study focuses on the use of social media in the teaching of Portuguese as a non-native language, with a focus on the Ukrainian public. In the current context of globalization, multilingualism is increasingly imposed as a necessity. In this context, learning a foreign language is essential for a successful integration in various social and professional spheres. However, the acquisition of a second language can be affected by several factors, such as language interference, grammatical features of the target language, cognitive and personality aspects of the learners, as well as surrounding circumstances. Moreover, the arrival of refugees in different countries requires effective teaching methods, especially in crisis situations. In this sense, considering the context of the war in Ukraine, this paper proposes the use of social media as a favorable tool in teaching Portuguese to the Ukrainian public, aiming both at the refugees' social integration and their linguistic development. Throughout this report we will try to provide answers to the following questions: How can the use of social media contribute, in an emergency teaching context, to the integration of Ukrainian refugees? How can social media be used as effective tools in the teaching of Portuguese to Ukrainian speakers? The chapters cover theoretical concepts, pedagogical strategies, the use of specific social media (Instagram, Facebook, YouTube and Telegram) and the Action-Research methodology that shaped a practical experience of teaching Portuguese to Ukrainian students, which is described in chapter 3, highlighting the benefits and obstacles faced. In the context of war in Ukraine, social media proved to be powerful tools to circumvent difficulties, allowing teaching to proceed even under adverse conditions. The findings highlight the importance of exploring innovative approaches and technological resources to promote inclusive and effective teaching.

Keywords: social media; teaching Portuguese to Ukrainians; language teaching in war context; Portuguese as a foreign language; Portuguese as a host language.

Анотація:

У цій роботі розглядається використання соціальних мереж у викладанні португальської мови, з акцентом на українську аудиторію. У сучасному контексті глобалізації знання багатьох іноземних мов все частіше розглядається як необхідність. У цьому контексті вивчення іноземної мови є важливим для успішної інтеграції в різні соціальні та професійні сфери. Однак на засвоєння другої мови може впливати низка факторів, таких як мовна інтерференція, граматичні особливості мови, що вивчається, когнітивні та особистісні аспекти учнів, а також навколишні обставини. Крім того, прибуття біженців у різні країни вимагає ефективних методів викладання, особливо в кризових ситуаціях. У цьому сенсі, враховуючи контекст війни в Україні, ця робота пропонує використовувати соціальні мережі як сприятливий інструмент для викладання португальської мови для української аудиторії, спрямований як на соціальну інтеграцію біженців, так і на їхній мовний розвиток. У цьому дослідженні ми спробуємо дати відповіді на такі питання: Як використання соціальних мереж може сприяти інтеграції українських біженців в умовах кризової ситуації? Як можна використовувати соціальні мережі як ефективний інструмент у викладанні португальської мови для україномовних? У розділах розглядаються теоретичні концепції, педагогічні стратегії, використання конкретних соціальних мереж (Instagram, Facebook, YouTube і Telegram) та методологія "Дія-дослідження", яка сформувала практичний досвід викладання португальської мови українським студентам, що описаний у розділі 4, де висвітлюються переваги та труднощі, з якими довелося зіткнутися. В умовах війни в Україні соціальні мережі виявилися потужним інструментом для подолання перешкод, дозволяючи викладати навіть у кризових ситуаціях. Результати дослідження підкреслюють важливість вивчення інноваційних підходів і технологічних ресурсів для сприяння інклюзивному та ефективному викладанню.

Ключові слова: соціальні мережі; викладання португальської українцям; викладання мови в умовах війни; португальська як іноземна мова; португальська як мова країни, що приймає.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - HASHTAG PORTUGAL NO INSTAGRAM.....	29
FIGURA 2 - FOTOGRAFIA DO DIA DA LIBERDADE NA CONTA @CIDADANIA.PORTUGUESA NO INSTAGRAM	30
FIGURA 3 - PUBLICAÇÃO “CAFÉ” NO BLOGUE “BELEZA DA LÍNGUA PORTUGUESA”	32
FIGURA 4 - PUBLICAÇÃO “VERBOS REGULARES NO PRESENTE DO INDICATIVO” NO BLOGUE “BELEZA DA LÍNGUA PORTUGUESA”	33
FIGURA 5 - HISTÓRIA COM O INQUÉRITO NO BLOGUE “BELEZA DA LÍNGUA PORTUGUESA”	33
FIGURA 6 - HISTÓRIAS DA SECÇÃO “PROFISSÕES” NO BLOGUE “BELEZA DA LÍNGUA PORTUGUESA”	34
FIGURA 7 - CONVERSA COM O BOT @ANDYROBOT NO TELEGRAM	51
FIGURA 8 - PRIMEIRA AULA DO CURSO A1 NO TELEGRAM	59
FIGURA 9 - ABA “DISCUSSÕES” NO TELEGRAM	60
FIGURA 10 - APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DO CURSO A1	61
FIGURA 11 - INQUÉRITOS NO TELEGRAM	61
FIGURA 12 - WORKBOOK CRIADO PARA O CURSO ATUALIZADO	65
FIGURA 13 - COMPARAÇÃO DA QUALIDADE ENTRE O CURSO ANTIGO E O CURSO ATUALIZADO	66
FIGURA 14 - MEMES CRIADOS PELAS ALUNAS.....	76
FIGURA 15 - CARTAZ CRIADO PELA ALUNA	77

Índice de Tabelas

TABELA 1 – DATAS DE DISTRIBUIÇÃO DAS REGÊNCIAS E DAS UNIDADES DIDÁTICAS/LETIVAS.....	70
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
LA	LÍNGUA DE ACOLHIMENTO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
L1	LÍNGUA PRIMEIRA
L2	LÍNGUA SEGUNDA
PLA	PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
U.PORTO	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

O plurilinguismo é cada vez mais valorizado na sociedade globalizada e tecnológica em que vivemos. Aprender uma língua estrangeira tornou-se uma necessidade para uma integração com sucesso em diferentes contextos sociais e profissionais e, como recomenda o Conselho da Europa, é preciso aprender pelo menos duas línguas estrangeiras. No entanto, a aquisição de uma segunda língua pode ser afetada por diversos fatores, como interferência linguística, características gramaticais da língua nativa e da língua estrangeira, características cognitivas e de personalidade dos alunos, bem como por eventos adversos, tais como guerras, desastres naturais, tecnológicos e crises políticas e económicas.

Além disso, a crescente necessidade de acolhimento de refugiados em vários países aumenta a procura de métodos de ensino de língua estrangeira eficazes, especialmente em situações de crise e catástrofe. Como afirma Villalba Martinez e Hernández (2005), as condições psicossociais dos refugiados podem criar barreiras para a aprendizagem de línguas. O estado mental deprimido, as visões individuais sobre a língua em estudo, a autoimagem, o primeiro contacto com falantes nativos e a necessidade urgente de formação para entrar no mercado de trabalho e integrar-se na sociedade são alguns dos fatores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso procurar novas abordagens e instrumentos de ensino de língua estrangeira que possam proporcionar um caminho rápido e eficaz de aprendizagem para grandes grupos de pessoas, com horários flexíveis de aulas e acesso a recursos tecnológicos. As redes sociais são uma das ferramentas que podem oferecer oportunidades para os aprendentes melhorarem as suas habilidades linguísticas e digitais, interagirem na e através da língua-alvo e trabalharem colaborativamente. Dessa forma, a utilização de redes sociais pode ser uma solução favorável para o ensino de português como língua não materna para refugiados ucranianos que tentam integrar-se em Portugal, além de uma opção interessante para outros contextos de ensino de línguas em todo o mundo.

O objeto deste relatório, condensado no título do trabalho, refere-se à utilização das redes sociais no contexto de ensino de português como língua não materna, com foco num estudo de caso envolvendo o público ucraniano. Através deste estudo, busca-se responder às seguintes questões: de que modo a utilização das redes sociais pode contribuir, em contexto de ensino emergencial, para a integração de refugiados ucranianos? De que modo as redes sociais podem ser aproveitadas como ferramentas eficazes no ensino de português para falantes de ucraniano? Com o intuito de responder a essas questões, este relatório abrange diferentes capítulos.

No primeiro capítulo, são abordados conceitos teóricos, métodos de ensino, estratégias pedagógicas e o papel do professor e aluno. Também são explorados o ensino de Língua Estrangeira (LE) e Língua de Acolhimento (LA), destacando a sua importância na integração social de imigrantes. Para além disso, são discutidas as dificuldades na aprendizagem de línguas não maternas e a relevância da autonomia do aluno nesse processo.

O segundo capítulo trata do uso das redes sociais no ensino-aprendizagem de línguas não maternas. O Instagram é apresentado como uma ferramenta útil para o ensino de línguas, permitindo que os alunos pratiquem a escrita e o vocabulário. O Facebook é abordado como uma das maiores redes sociais do mundo, com as suas vantagens e desvantagens no contexto educacional. O YouTube é enfatizado pela sua importância no ensino de línguas estrangeiras, oferecendo acesso a materiais autênticos e à diversidade linguística. A aplicação Telegram também é mencionada como uma ferramenta útil no ensino de português para falantes de ucraniano.

No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia da Investigação-Ação e a sua aplicação na solução de problemas e no aprimoramento de práticas profissionais. Destaca-se a importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento para refugiados, como no caso dos ucranianos em Portugal.

O quarto capítulo descreve um estágio realizado no Centro de Língua Portuguesa em Kyiv, com foco no trabalho com estudantes ucranianos. Devido à situação de guerra, as aulas foram conduzidas online. O objetivo principal foi desenvolver as habilidades de

discurso oral informal em português, utilizando recursos como vídeos, interações em sala de aula e criação de diálogos.

Em síntese, o relatório tem como o objeto abordar conceitos teóricos, estratégias pedagógicas, o uso das redes sociais, a metodologia da Investigação-Ação e relatar uma experiência prática de ensino de português junto de um público ucraniano, procurando assim contribuir para o estudo do uso das redes sociais no contexto de ensino de português como língua não materna.

1. Ensino-aprendizagem de língua não materna

Para se conseguir entender a visão que se tem ao longo deste relatório de estágio, importa, antes de tudo, proceder à distinção entre os conceitos de Língua Estrangeira e de Língua de Acolhimento, pois as condições que rodearam as experiências de ensino e aprendizagem sobre as quais em momento posterior nos deteremos, são muito particulares e enquadram-se dentro dos fenómenos migratórios forçados por acontecimentos extremamente adversos. Posteriormente, iremos investigar as dificuldades perante a aprendizagem de uma língua não materna e possíveis soluções e, por fim, a promoção da autonomia do aluno como forma válida para o ensino-aprendizagem.

1.1. O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e de Língua de Acolhimento

Tendo em conta Anunciação (2018, p. 37), o conceito de Língua de Acolhimento (LA) ¹ surgiu a partir do programa *Acolhe Portugal para todos*, em 2007, no qual, a aquisição de português seria essencial para a obtenção do visto de refugiado e, a partir daqui, amplamente utilizada pelos diversos investigadores na área da aquisição de línguas pela especificidade de uma aprendizagem urgente da língua do país de acolhimento aos refugiados. Tenha-se também em conta a definição de LA adotada pelo *Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento no contexto de Educação não Formal* (2016, p. 5):

Adota-se, neste Guia, a designação Português língua de acolhimento ou PLA em referência ao ensino da língua portuguesa a imigrantes maioritariamente adultos, enquanto elemento fundamental para a sua integração social. A designação PLA procura enfatizar, em particular, o esforço da sociedade portuguesa – tanto ao nível dos órgãos oficiais como da sociedade civil – em acolher linguisticamente este segmento da população. (...) Corresponde, ainda, ao conceito técnico de “língua segunda”, se por ela se entender uma língua não materna aprendida em contexto de imersão.

¹ Agora referenciada como LA.

Já por Língua Estrangeira (LE)², em contrapartida, entende-se a aprendizagem do português que se dá em exclusivo pelo ensino formal da língua em contexto de sala de aula (Flores, 2013) e “pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada” (Leiria, 2004). O conceito de Língua Estrangeira refere-se à aprendizagem de um idioma que não é nativo do falante num contexto em que essa língua não é amplamente falada ou utilizada na comunidade local. A Língua Estrangeira é ensinada em salas de aula ou por meio de programas formais de ensino, nos quais os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre a língua, gramática, vocabulário e habilidades comunicativas.

Tendo as definições dos conceitos previamente explícitas, importa problematizar o ensino do português adotando ambas as perspectivas. Partindo-se da última definição proposta (LE), sabe-se que, em grande parte dos casos, o ensino é feito por professores que não são nativos da língua-alvo. Assim sendo, segundo Leiria, muitas vezes, e a par do que acontece com a Língua Segunda, o programa curricular da língua centra-se na leitura de textos literários e/ou científicos com a finalidade de se conseguir comunicar com os falantes nativos e visitar o seu país (2004, p. 4). No entanto, é crucial ressaltar que, desde a publicação de Leiria em 2004, têm ocorrido transformações significativas no campo do ensino da língua portuguesa, refletindo uma progressiva valorização de uma abordagem comunicativa.

Atualmente, no contexto educacional, a ênfase no programa curricular da língua não se limita apenas à leitura de textos literários e/ou científicos com o objetivo de se comunicar com falantes nativos e visitar os seus países. Em vez disso, há uma maior consciencialização sobre a importância do *input* na aprendizagem da língua, levando a uma mudança no desenvolvimento de materiais didáticos.

Neste contexto, têm surgido cada vez mais recursos que promovem a interação e a comunicação, incluindo manuais atualizados, vídeos interativos e áudios que acompanham a aprendizagem dos estudantes. Esses materiais visam suprir a falta de *input*, permitindo uma abordagem mais dinâmica e participativa, proporcionando aos

² Irá ser referenciado, a partir de agora, como LE.

alunos a oportunidade de praticar competências orais, de audição, leitura e escrita de forma integrada.

Essas mudanças pedagógicas refletem um esforço contínuo para aprimorar o ensino do português como língua estrangeira, adaptando-se às necessidades e demandas atuais dos aprendentes. No entanto, é importante ressaltar que a implementação dessas transformações pode variar entre instituições educacionais e contextos específicos.

Apesar do *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* (2011) se focar essencialmente na rede de ensino como Língua de Herança, não necessitamos de olhar para ele apenas sob esta perspectiva, podendo este documento ser adaptado às necessidades do professor e dos aprendentes, tendo em conta a sua flexibilidade. É importante atentar neste documento pois, numa primeira parte do documento regulador, existe referência à avaliação, à “definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação” (QuaREPE, 2011) que permitem, tanto ao professor no estrangeiro como ao próprio aluno, saber exatamente quais serão as competências a serem abordadas e avaliadas.

É necessário ter em conta que, normalmente, o aprendente de LA é exposto à aquisição da língua como um meio para conseguir atingir um objetivo. Ora, a aprendizagem de uma língua pode, em determinadas situações — como no caso de refugiados —, não ser vista como uma necessidade essencial, porque eles podem não estar recetivos à aquisição da língua devido aos contextos marcados pela violência: o abandono da sua família, da sua cultura, do seu país e da sua língua materna.

Todas estas envolventes podem provocar no aluno, independentemente da faixa etária, o sentimento de resistência ao aprender a língua do outro que serão o primeiro entrave ao ensino e aprendizagem, neste caso, do português. Assim, e tal como Bizarro afirma, é necessário levar em consideração o tempo, contexto e os restantes agentes envolvidos no processo (2008, p. 82) quando se trata destas questões.

Segundo Smith (1963), o ensino é um sistema de ações que envolvem um agente, uma finalidade e uma situação (que inclui dois conjuntos de fatores sobre os quais o agente não tem controlo, como por exemplo o tamanho da turma, características dos alunos,

instalações físicas, entre outras) e também aqueles que o professor pode modificar, tais como técnicas e estratégias de ensino. Deste modo, cabe ao professor analisar as motivações, necessidades, características pessoais e estilos de aprendizagem dos alunos e adotar uma visão holística do aprendente para que, em nenhum caso, exista objeção à aquisição da língua.

1.2. Dificuldades no processo de aprendizagem de língua não materna

O ato de aprender requer uma envolvimento de processos desde o pensamento racional, a comportamentos, a mudanças e à maturidade e, por ser um processo integrado em diferentes dimensões como cognitiva, operacional e também sócio-afetiva, pode dizer-se que a aprendizagem é um processo integrado. No caso concreto da aquisição de uma língua há que ter em conta como dimensões fulcrais a competência comunicativa e as competências interculturais. Pode resumir-se que estas competências são facilitadoras na realização de ações junto aos nativos, articulando-se a “competência existencial (saber-ser e saber-estar)” (Conselho da Europa, 2001, p. 31) com a competência de aprendizagem. Por todas estas razões, pode dizer-se que aprender uma nova língua é

(...) adotar uma atitude reflexiva e experimental face ao saber e às formas do seu ensino/ aprendizagem; implica desenvolver abertura de espírito, aceitar o risco, aprender a lidar com problemas, confrontar e negociar ideias, formular e verificar hipóteses, participar na tomada de decisões, (autorregular) e avaliar aprendizagens. (Vieira, 1998, p. 29)

Por isso mesmo, diz-se que a capacidade linguística é universal. Toda a gente a usa e quer saber usá-la apropriadamente. No entanto, sabemos que muitos aprendentes desistem de chegar a um determinado patamar de utilização da língua por considerarem as restrições do idioma um entrave. No entanto, esta não é a única dificuldade na aquisição de uma língua não materna.

O fator idade desempenha um papel significativo na aprendizagem de uma língua não materna. Antes de discutirmos este fator, vale a pena atentar na diferença entre a aquisição e a aprendizagem. O termo “aquisição” é utilizado para se referir ao

desenvolvimento gradual da capacidade de uma língua, utilizando-a em situações de comunicação quotidiana com outras pessoas que conhecem a língua. O termo 'aprendizagem' é utilizado para descrever o processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos sobre as características de uma língua, como vocabulário e gramática, bem como desenvolvem habilidades comunicativas necessárias para compreender e se expressar na língua. Assim, a língua materna é adquirida pela criança com a ajuda da primeira socialização, mas uma língua não materna é não é adquirida (Gajendra, 2018).

Como já vimos, a língua é adquirida pela criança na infância rapidamente. Quando uma criança nasce, a porção do cérebro que está a lidar com a parte da língua é considerada como uma *tabula rasa*. Se a criança nasce num ambiente multilingue, então a criança pode estar ciente de outras línguas. Por exemplo, uma criança que nasça em Portugal, mas a mãe é portuguesa e o pai turco, ela irá tomar conhecimento das duas línguas do meio onde cresceu. No ambiente familiar falam-se, potencialmente, duas línguas diferentes e, gradualmente, esta criança torna-se um indivíduo bilingue em tal ambiente.

Chegando a adulto, esta criança aprende uma língua de modo comparativo. As regras da língua materna, os componentes e as categorias gramaticais são permanentemente estabelecidos no cérebro após o seu desenvolvimento, enquanto ao aprender uma língua não materna, todos os fatos aprendidos ou conhecidos podem interferir na aquisição dessa língua. O aprendente já conhecerá uma língua — a língua materna — , por isso, quando estiver a aprender uma outra língua, haverá sempre a interferência da língua materna. Durante a aprendizagem de uma segunda língua, cometemos erros por causa da língua materna. Observe-se o exemplo no qual se observa isto:

(...) the Spanish L1 speaker who says in English She name is Maria is producing a form that is not used by adult speakers of English, does not occur in English L1 acquisition by children, and is not based on a structure in Spanish. Evidence of this sort suggests that there is some in-between system used in the L2 acquisition process that certainly contains aspects of the L1 and L2, but which is an inherently variable system with rules of its own (Yule, 2006, p. 191).

Pensar as dificuldades na aprendizagem da língua não materna é também não esquecer a importância dos fatores sociais e, dentro destes, os fatores internos e externos do aprendente, tais como os seus antecedentes e o ambiente de aprendizagem. Por exemplo, é possível identificar os antecedentes de um estudante, que fala uma língua padrão ou uma língua coloquial, o que nos levará a conhecer os seus antecedentes da aquisição da língua. O ambiente de aprendizagem desempenha um papel importante na aprendizagem de uma língua não materna, pois, um ambiente facilitador, de compreensão e entreaajuda, será mais vantajoso para o aluno dado que não se sentirá num ambiente de “hostilidade” em que prevalece o medo de errar.

Como mencionado, mesmo após anos de estudo, não se utiliza uma língua não materna como uma língua materna, existe sempre uma barreira entre ambas. Por vezes, ocorrem algumas peripécias na sala de aula. Suponha-se que o professor repreende o aluno por não utilizar corretamente a língua, tal irá afetar diretamente a receptividade do aluno. Com efeito, essa ação pode desmotivá-lo a aprender a língua ou ainda, o *blind spot* que se entende pelo significado de que numa língua quando um determinado som ou palavra com um significado significativo pode estar a transformar-se num significado diferente quando utilizado noutra língua (Jenkins, 2006) e que poderá gerar confusões discursivas e até mesmo desentendimentos que podem causar confusões e frustrações e, conseqüentemente, apreensão na utilização da língua por medo de ser mal-entendido.

Assim, conseguimos comprovar que os fatores psicológicos desempenham um papel muito importante na aprendizagem de uma língua, pelo que tanto as crianças como os adultos precisam de muita motivação, ambiente e encorajamento para utilizar a segunda língua sem impedimentos.

Tendo em conta todas as dificuldades supramencionadas, é possível concluir que é importante que o professor tome consciência que, apesar de tudo, tem à sua frente público diverso com múltiplas necessidades e objetivos de aprendizagem, devendo ter em conta a adaptabilidade tantos dos materiais a serem utilizados, como das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas durante o processo de aprendizagem.

1.3. Autonomia do aluno no processo de aprendizagem

A aprendizagem de línguas é um processo complexo que envolve uma série de fatores, incluindo a motivação, o empenho e a autonomia do aluno. Promover a autonomia do aluno é um aspeto crucial da aprendizagem de línguas, uma vez que permite que os alunos assumam o controlo da sua própria aprendizagem e se tornem mais responsáveis pelo seu progresso. Segundo Benson e Voller (2014), a capacidade de aprendizagem autónoma e autodirigida do aluno é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa numa língua estrangeira. No seu estudo, verificaram que os alunos que eram mais autónomos na aprendizagem eram mais bem sucedidos na consecução dos seus objetivos de aprendizagem de línguas. Outros investigadores também sublinharam a importância de promover a autonomia do aprendente na aprendizagem das línguas. Little (1991) defende que a promoção da autonomia do aprendente é essencial para que os aprendentes se tornem “comunicadores eficazes” na língua-alvo. Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que a promoção da autonomia do aluno é crucial para motivar os alunos e criar um ambiente de aprendizagem positivo. Por sua vez, no livro *“Autonomy in Language Learning”* (Leffa, 1994, p. 4) escreve-se que: “... autonomy in learning is essentially a matter of attitude to learning. An autonomous learner is one who has undertaken the responsibility for his own learning...”

Os alunos autónomos são proativos na sua abordagem à aprendizagem e assumem a responsabilidade de estabelecer os seus próprios objetivos, monitorizar o seu progresso e tomar decisões informadas sobre a forma de atingir esses objetivos. Promover a autonomia dos alunos pode levar a uma maior motivação e envolvimento no processo de aprendizagem e, em última análise, a resultados mais positivos na aprendizagem de línguas. Um aspeto fundamental da promoção da autonomia dos alunos é proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem autónoma. Isto implica incentivar os alunos a assumirem um papel ativo na sua aprendizagem, dando-lhes oportunidades para definirem os seus próprios objetivos de aprendizagem, identificarem as suas próprias necessidades e escolherem as atividades de aprendizagem que melhor se adequam aos seus estilos e preferências individuais de aprendizagem.

Outro conceito importante para a autonomia é o conceito de mediação. A aprendizagem não requer necessariamente a presença de um professor, pois pode ocorrer por meio da mediação de recursos e artefatos culturais, que estão incorporados e contextualizados dentro de uma determinada cultura. Podemos ver a seguinte afirmação:

[A] ideia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a ideia de alguém que ensina pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo. (Oliveira, 2000:57).

Outro aspecto importante da promoção da autonomia dos estudantes é proporcionar-lhes oportunidades de reflexão e autoavaliação. Os alunos que são capazes de refletir sobre a sua própria aprendizagem e de avaliar os seus progressos estão mais aptos a identificar os seus pontos fortes e fracos e a estabelecer objetivos adequados para a sua aprendizagem.

Além disso, a promoção da autonomia do aprendente exige uma mudança no papel tradicional do professor, que deixa de ser a principal fonte de conhecimento e de orientação e passa a ser um facilitador e um guia da aprendizagem. O papel do professor é apoiar os alunos na sua aprendizagem autónoma, fornecendo-lhes orientação, *feedback* e apoio, e criando um ambiente de aprendizagem que promova a autonomia e a independência.

Neste quadro, a tecnologia e as redes sociais apresentam-se como ferramentas valiosas para promover a autonomia dos alunos na aprendizagem de línguas (Benson & Voller, 2014). Existem vários argumentos que podem ser apresentados para defender esta ideia. Alguns desses são:

- Acesso a recursos educacionais: A tecnologia e as redes sociais proporcionam aos alunos acesso a uma ampla variedade de recursos educacionais, como

aplicações de aprendizagem de línguas, vídeos, *podcasts*, plataformas de ensino online, comunidades de aprendizagem, entre outros. Esses recursos podem oferecer diferentes abordagens e materiais de ensino, permitindo que os alunos escolham aqueles que melhor se adequam às suas necessidades e estilos de aprendizagem (Kessler, 2018).

- Interação e prática: As redes sociais oferecem oportunidades para os alunos se conectarem com falantes nativos e outros aprendentes de línguas em todo o mundo. Essa interação possibilita a prática real da língua num contexto autêntico, além de promover a troca cultural e a compreensão intercultural (Thorne & Reinhardt, 2008).
- Flexibilidade de horário e local: A tecnologia permite que os alunos acessem materiais e recursos de aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar. Isso proporciona flexibilidade para organizarem o seu próprio tempo de estudo, adaptando-o às suas rotinas e compromissos diários. Além disso, a aprendizagem online possibilita que os alunos avancem ao seu próprio ritmo, revisitando e reforçando os conteúdos quando necessário (Warschauer & Kern, 2000).
- Motivação e comprometimento: A tecnologia oferece recursos interativos e multimídia que podem tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador para os alunos. Jogos, quizzes, vídeos, exercícios interativos e outras ferramentas podem despertar o interesse dos alunos e aumentar a sua motivação para aprender a língua (Chen, 2010).
- Acesso a informações autênticas: Através da Internet e das redes sociais, os alunos têm acesso a uma ampla gama de conteúdos autênticos na língua-alvo, como notícias, artigos, blogs, vídeos, músicas e muito mais. Esses materiais oferecem uma visão real da língua em uso e permitem se familiarizar com diferentes estilos de linguagem, vocabulário atualizado e aspectos culturais relacionados com idioma (Levy & Stockwell, 2006).

Do meu ponto de vista, as plataformas das redes sociais, como o Facebook e o Twitter, podem proporcionar aos alunos oportunidades de interação com outros estudantes e falantes nativos, bem como o acesso a informação linguística autêntica. Do mesmo modo, um estudo de Lai e Zhao (2017) concluiu que as aplicações de aprendizagem de línguas podem promover a autonomia dos alunos, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizagem autónoma e oportunidades de autoavaliação.

As aplicações de aprendizagem de línguas como o Duolingo, o Babbel e o Memrise, também se tornaram ferramentas populares para promover a autonomia dos aprendentes na aprendizagem de línguas. Por exemplo, o Duolingo oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência personalizada de aprendizagem, permitindo que estabeleçam os seus próprios objetivos e avancem no seu próprio ritmo. A aplicação também fornece aos alunos um *feedback* imediato sobre a sua produção linguística, o que pode ajudar a promover a autoavaliação e a reflexão.

Outro exemplo de um meio que promove a autonomia do aprendente na aprendizagem de línguas são os intercâmbios linguísticos. Os intercâmbios linguísticos proporcionam aos aprendentes oportunidades de interagir com falantes nativos da língua-alvo e de receber *feedback* sobre a sua produção linguística. Um estudo efetuado por Thorne e Reinhardt (2008) concluiu que os intercâmbios linguísticos podem promover a autonomia do aprendente, proporcionando-lhe oportunidades de negociar o significado e de desenvolver a sua competência comunicativa na língua-alvo.

Deste modo, a promoção da autonomia dos alunos é um fator-chave para uma aprendizagem de línguas bem sucedida. Implica proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem autónoma, reflexão e autoavaliação, bem como criar um ambiente de aprendizagem que promova a autonomia e a independência. A tecnologia e as redes sociais podem ser ferramentas valiosas para promover a autonomia dos alunos, proporcionando-lhes acesso à informação linguística autêntica, oportunidades de interação com outros alunos e falantes nativos da língua-alvo e experiências de aprendizagem autónoma.

2. Redes sociais no contexto de ensino-aprendizagem de língua não materna: características, potencialidades, exemplos

Redes sociais como o Instagram, Facebook, YouTube e Telegram tornam-se cada vez mais populares em todo o mundo. Essas plataformas oferecem uma maneira fácil e acessível de comunicar e partilhar informações com pessoas de diferentes partes do mundo. De acordo com o estudo da Dixon³ publicado no dia 22 de agosto de 2022, o tempo médio passado na Internet durante o dia está a aumentar todos os anos. Enquanto em 2012 era de 90 minutos por dia, em 2022 será de 147 minutos por dia. Além disso, essas redes sociais têm-se mostrado eficazes no ensino-aprendizagem de línguas não maternas.

Elas oferecem um ambiente autêntico e motivador para os estudantes praticarem as suas competências de comunicação e interagirem com falantes nativos ou outros aprendentes da língua. Isso permite que eles experimentem uma variedade de situações comunicativas da vida real e desenvolvam as suas habilidades de compreensão auditiva, leitura, escrita e fala num contexto autêntico.

Além disso, as redes sociais oferecem uma ampla gama de recursos e ferramentas que os professores podem usar para criar atividades interativas e dinâmicas que envolvam os estudantes no processo de aprendizagem. Por exemplo, é possível criar grupos privados no Facebook ou Telegram para os alunos, onde eles possam compartilhar informações, discutir tópicos relevantes e realizar atividades colaborativas. Da mesma forma, o Instagram e o YouTube podem ser usados para criar atividades que envolvam a criação e a partilha de conteúdo visual, como fotos, vídeos e histórias.

Assim veremos como estas redes sociais podem ser úteis no contexto de ensino de LE.

³ O link do estudo <https://www.statista.com/statistics/433871/daily-social-media-usage-worldwide/>

2.1. Instagram

Muitos dos professores de línguas notam, frequentemente, que os alunos das suas turmas estão a navegar no Instagram. Isto leva à ideia negativa de que os alunos estão mais interessados nesta aplicação do que na sala de aula. Talvez há milénios, um narrador que contava histórias transmitidas pela tradição oral tenha ficado igualmente triste quando os seus ouvintes reais preferiram textos em rolo às suas narrativas orais. Sim, o mundo está a evoluir muito rapidamente do ponto de vista técnico. O pensamento está a tornar-se muito visual, em mosaico, muito gráfico. Certamente, muitos de nós já ouviram falar e já leram sobre a tecnologia dos mapas mentais.

Enquanto o planeamento clássico se baseava num plano coerente e perfeitamente lógico, existe agora a tecnologia acima referida, literalmente “mapa mental”. Trata-se essencialmente de um plano, mas não é lógico e não exige uma relação rigorosa de causa e efeito. Além disso, a expressão gráfica dos pensamentos é bem-vinda. Para um observador externo, um mapa mental estrangeiro pode parecer um esquema ilógico e confuso de ideias: o desenho gráfico em mosaico de pensamentos e ideias sublinha a incrível variabilidade do método de pensamento individual de uma pessoa. Os planos lógicos antigos parecem muitas vezes arcaicos na mente de um jovem. As velhas abordagens à aprendizagem também estão a parecer cada vez mais arcaicas — cada indivíduo está cada vez mais confinado à personalização do seu espaço pessoal. Isto cria um paradoxo único: à primeira vista, todas as pessoas são iguais e agem de forma semelhante, mas, por outro lado, são muito diferentes, especialmente quando se considera o seu espaço personalizado, incluindo na Internet. Porquê este tema agora? Porque, de acordo com as minhas observações, os alunos de hoje não gostam muito quando um professor lhes diz: “preparem uma história sobre a Casa da Música ou sobre francesinha”. Para eles, trata-se de algo rotineiro e desinteressante. Há que admitir — cada aluno é um indivíduo único e cada aluno tem os seus próprios interesses. E cada um de nós gosta daquilo que lhe interessa, por mais simples que isso possa parecer. Por conseguinte, posso assumir que o Instagram, uma vez que é tão interessante para um grande número de alunos, pode ser utilizado para reforçar o seu próprio interesse e motivação para aprender uma língua estrangeira.

Segundo a investigação de Plusone Social Impact (2021)⁴, o número de utilizadores ucranianos do Instagram aumentou em 2,3 milhões em 2021 e é de 17,3 milhões de pessoas. O Instagram é, na verdade, uma plataforma de partilha de fotos e vídeos que permite que os utilizadores interajam por meio de comentários e mensagens diretas. É uma rede social muito popular entre os jovens, o que a torna uma ferramenta útil para o ensino de línguas, pois permite a prática da escrita e do vocabulário por meio de legendas e hashtags.

Assim, uma metodologia de trabalho com a própria aplicação pode ser implementada nas aulas de LE. Para começar, o próprio Instagram passou a oferecer-nos uma excelente funcionalidade que poderemos utilizar ativamente — subscrições de *hashtag*. Aconteceu literalmente na segunda metade de 2017, pelo que a técnica é inovadora. A própria aplicação do Instagram é um grande *feed* de notícias, onde são publicadas constantemente novas fotografias das contas em que os utilizadores estão inscritos. Por exemplo, se um utilizador estiver inscrito na conta do presidente da câmara de uma cidade, do seu músico de rock favorito ou do presidente de Portugal, receberá as suas atualizações de notícias, normalmente fotografias com legendas que explicam o que se está a passar. A subscrição de um *hashtag* mudou radicalmente as coisas — agora não precisamos de subscrever fotógrafos famosos para apreciar a paisagem, basta digitar o *hashtag* #paisagem numa pesquisa e subscrever esse *hashtag*. A partir de agora, qualquer utilizador do Instagram em qualquer parte do mundo, assim que colocar esta *hashtag* na sua fotografia, esta aparecerá imediatamente no nosso *feed* de notícias. Desta forma, individualiza o *feed* de notícias gráficas de uma forma muito personalizada. Atente-se então no modo como utilizar esta inovação nas aulas de português. Geralmente, essa abordagem é bastante atraente para os alunos, o que a torna especialmente interessante, por exemplo, em Portugal. Cada um deles pode fazer a sua própria lista de *hashtags* e subscrevê-los. Muitos gostam dos oceanos portugueses, dos provérbios e dos tipos de vinho. Neste caso, sugerimos que esses alunos subscrevam a *hashtag* #marportuguês #vinho_Portugal e aproveitem as notícias!

⁴ O link da investigação <https://oknakonsult.com/uk/marketnews/sotsialnye-seti-v-2021-godu-ukraina-i-okonnaia-otrasl>

Seguem-se alguns exemplos de trabalhos do Instagram.

Figura 1 - Hashtag Portugal no Instagram



Esta imagem mostra o processo de pesquisa de *hashtag*: introduz-se um *hashtag* na coluna “pesquisar”, o algoritmo de pesquisa automática sugere-o imediatamente na lista e vemos que existem mais de 47 800 (!) publicações para este *hashtag*. É muito significativo; este índice de publicações diz-nos que se trata de um excelente recurso noticioso e que os estudantes podem subscrever este *hashtag*, pois haverá notícias todas as semanas.

Este critério é muito importante para nós na primeira fase, porque podemos pedir aos alunos que nos deem um mini-relatório todas as semanas sobre as atualizações que apareceram nesta direção de pesquisa. Os alunos poderão partilhar as suas impressões, expressar as opiniões e discutir vocabulário novo.

Figura 2 - Fotografia do Dia da Liberdade na conta @cidadania.portuguesa no Instagram



Neste exemplo, o utilizador @cidadania.portuguesa publicou uma fotografia do Dia da Liberdade em Portugal com uma história sobre este dia. A essência da metodologia é que o aluno pode preparar uma história em português sobre o que pensa sobre a liberdade, em torno desta parte da história portuguesa. É muito interessante para os alunos, porque temos uma abordagem de aprendizagem baseada em sistemas e atividades. Eles tinham um forte desejo de articular o que tinham visto e lido, e não na sua língua materna, mas numa língua estrangeira.

Incrivelmente, o antigo “inimigo - Instagram” de todas as aulas tornou-se um poderoso motor no desenvolvimento do pensamento crítico e de atividades de investigação independentes, no desenvolvimento da curiosidade e na capacidade de se expressarem em português.

Gostaria de destacar também os blogues do Instagram que fazem pequenas lições em vídeo temáticas. São geralmente microtutoriais muito criativos e informativos. Tal é o

caso do blogue @beleza_da_lingua_portuguesa, que criei com as minhas duas colegas ucranianas, e em que damos microaulas informativas diretamente no Instagram. O catálogo de tópicos é extremamente extenso: Como conjugar verbos? Como compreender o significado de uma determinada expressão idiomática? Como pedir a conta num restaurante?

É de notar que, ao mesmo tempo, fazemos maratonas online da língua portuguesa e colocamos vídeos mais longos no nosso canal do YouTube. Há também outros blogueiros ucranianos que ensinam português através do Instagram — são muito adequados para atividades extracurriculares. Na aula, fazemos perguntas sobre os vídeos recém-lançados e discutimo-los. Claro que seria muito conveniente para um professor fazer uma seleção única de blogues para diferentes grupos de alunos: por interesse ou por nível de proficiência. Os professores estrangeiros que têm o seu próprio blogue no Instagram podem ser muito interessantes. É fácil encontrá-los usando *hashtags* populares, por exemplo “#aprendendoportuguês”.

Os criadores do Instagram ouvem os desejos do público e tentam atualizar a aplicação com características mais úteis, tendo então lugar um processo de retroalimentação. Por exemplo, no início o Instagram era um sítio onde se podia partilhar uma fotografia com os amigos, ou seja, publicar uma fotografia no domínio público, escrever um pequeno texto e os amigos podiam classificá-la. Mas agora é uma rede social com grandes possibilidades e funções. É possível mostrar até dez fotos e momentos de vídeo numa só publicação (mas os vídeos não podem ter mais de 60 segundos).

Assim, o Instagram é uma rede social visual cujo conteúdo consiste inteiramente em imagens. Uma imagem é um *post*, que pode ou não ser acompanhado por um comentário de texto. É de notar que para os utilizadores de língua ucraniana também é importante ter um texto bem-composto e não apenas uma imagem visualmente atraente. Por conseguinte, as contas educacionais precisam de ter isto em conta e ao publicar um novo *post* explicando tópicos gramaticais ou novo material lexical, o material deve ser explicado esquematicamente numa imagem.

Por exemplo, ao publicar novo material gramatical ou de vocabulário, há dois pontos importantes a considerar: a parte informativa da imagem e o comentário acessível sobre

a imagem. Na figura 3, podemos ver a captura do ecrã de uma publicação sobre “Café” do blogue “Beleza da Língua Portuguesa”.

Figura 3 - Publicação “Café” no blogue “Beleza da Língua Portuguesa”



Ao nosso ver, é muito importante as pessoas conhecerem as variedades do café em Portugal, já que faz parte da cultura portuguesa. Na imagem, os alunos podem perfeitamente ver os tipos de cafés e, na descrição da publicação, ler detalhadamente sobre variedades de cafés e como podem pedi-los em Portugal.

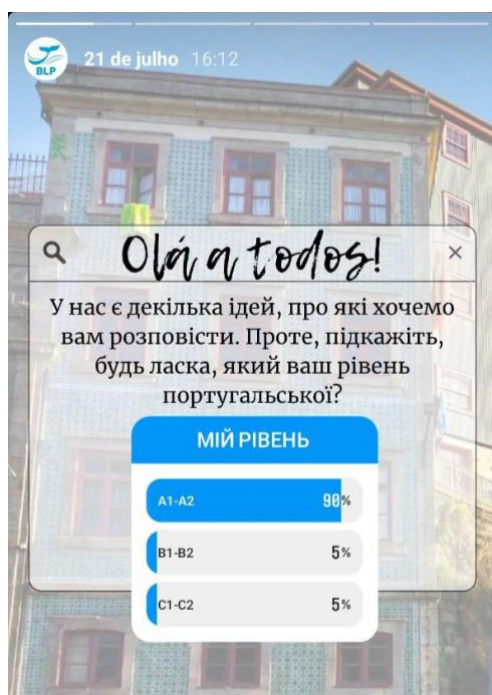
A figura 4 é um material para trabalhar com os verbos regulares do Presente do Indicativo. É preciso notar que a segunda imagem não é apenas uma imagem, mas também uma animação com áudio. No Instagram, não é possível publicar o áudio separadamente, mas apenas sobrepô-lo na imagem e obter o vídeo, o que pode ser feito em aplicações de terceiros.

Figura 4 - Publicação “Verbos regulares no Presente do Indicativo”



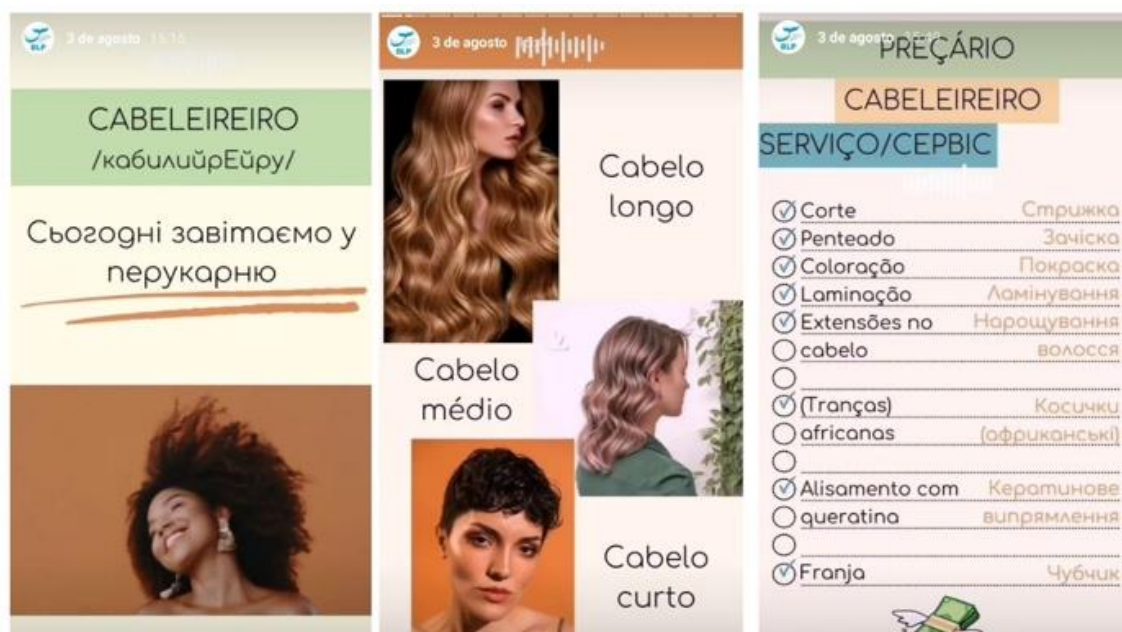
Desta forma, os nossos seguidores podem ver como conjugar verbos no Presente do Indicativo, ouvir a pronúncia dos verbos e ler uma descrição de quando usamos este tempo e como o formamos. Outra característica popular é a possibilidade de ver 'histórias' curtas, que são vídeos ou fotografias curtas instantâneas (15 segundos de duração) que podem ser vistas durante 24 horas, tempo após os qual desaparecem. Em 'histórias' podemos fazer pequenas reportagens ou apenas mostrar fotografias. Para histórias curtas é possível deixar um comentário que só o proprietário da conta pode ver (uma mensagem privada).

Figura 5 - História com o inquérito no blogue “Beleza da Língua Portuguesa”



A mais recente inovação dos criadores é a possibilidade de fazer uma pergunta e obter uma resposta sob a forma de um questionário ou comentário. Assim, podemos pedir aos seguidores que façam uma pergunta e depois respondemos a todas as perguntas apresentadas ou, por nossa vez, fazemos a pergunta e obtemos respostas dos seguidores. Vale a pena notar que apenas o destinatário (ou seja, o proprietário da conta) é capaz de ver os autores das perguntas/respostas. Esta função também pode ser utilizada para fins educativos. Por exemplo, no blogue Beleza da Língua Portuguesa, nós frequentemente usamos a opção de histórias para comunicar com os alunos. Às vezes perguntamos que conteúdo eles querem ver, qual é o seu nível ou até fazemos questionários com perguntas-respostas para ver como é que eles aprenderam do material recentemente publicado. Além disso, depois podemos fixar este material na conta na secção “Destaques” para permitir que os participantes recém-chegados se familiarizem com o conteúdo. Com ajuda das funções do Instagram sabemos que a maioria das pessoas que nos segue são de nível A1-A2. Também nas histórias temos tendência de publicar material de várias rubricas: “Análise das conversas reais”, “Exclamações”, “Profissões”, “Amigos falsos”, etc. Na imagem podem ver um print de tela da rubrica “Profissões”. Algumas imagens são *lives*, cada imagem contém som com a pronúncia em português.

Figura 6 - Histórias da secção “Profissões”



Assim, as funções da rede social Instagram permitem implementar programas educativos, introduzir material gramatical e lexical utilizando publicações em áudio e vídeo, material prático recebido em sala de aula ou previamente trabalhado na aplicação. A rede social Instagram permite aprimorar o conhecimento por meio da comunicação, interatividade e controle não só do professor, mas também de outros aprendentes da língua portuguesa.

2.2. Facebook

O Facebook é uma das maiores redes sociais do mundo. Foi fundada em 4 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg e os seus colegas de quarto em dormitório na Universidade de Harvard. O site foi originalmente chamado Thefacebook e estava disponível apenas para estudantes da Universidade de Harvard. Posteriormente as inscrições foram abertas para outras universidades em Boston e, em seguida, para estudantes de qualquer instituição educacional nos Estados Unidos com um endereço de e-mail no domínio .edu. Desde 2006, cada pessoa com mais de 13 anos foi autorizada a se tornar utilizador registado do site, embora o limite de idade possa ser maior dependendo das leis locais.

Trata-se de uma rede social mais ampla que permite a criação de grupos para discussão e partilha de informações (Selwyn, 2009). É uma plataforma que pode ser usada para criar comunidades de aprendizado e partilhar materiais didáticos relevantes para o ensino de línguas.

As funções que estão disponíveis no Facebook são bastante diversas, embora pouco difiram de outras redes sociais semelhantes. O utilizador pode criar um perfil com foto e informações sobre si mesmo, convidar amigos, trocar mensagens com eles, alterar o seu *status*, deixar mensagens em páginas de outras pessoas, fazer *upload* de fotos e vídeos, criar grupos (comunidades de interesse), etc.

Hoje em dia, o Facebook, embora ainda seja um dos maiores sites de redes sociais, há muito que ultrapassa esta função. A rede social tem sido a base para plataformas de procura de emprego, comunidades para programadores, professores, etc. O Facebook não ignorou a área da educação no seu desenvolvimento. Apesar do debate generalizado de que as redes sociais não só não ajudam no processo educativo como o

dificultam, cada vez mais investigadores concluem que as redes sociais também encontraram a sua aplicação neste nicho (Cheung, Chiu, & Lee, 2011).

Um fator importante a favor da utilização do Facebook para fins educativos é que a maioria dos estudantes e professores já têm conta lá. De acordo com o relatório “*Digital 2021: Global Overview*”⁵, publicado pela Hootsuite e We Are Social, o Facebook está entre os cinco principais sites mais visitados globalmente, incluindo a Ucrânia. Fontes confiáveis de dados de tráfego online, como o Alexa Rank e o SimilarWeb, também corroboram essa informação.

Se considerarmos a relação professor-aluno, os “grupos” do Facebook parecem ser uma forma perfeitamente aceitável de partilhar informação entre professores e alunos. Os “grupos” são uma espécie de colaboração limitada incorporada no Facebook que oferecem aos utilizadores oportunidades de partilhar documentos, organizar e gerir eventos, e um espaço comum de discussão coletiva (um *feed* de notícias mostrando os cargos de cada membro do grupo a todos os membros do grupo) (Yunus & Salehi, 2012). Não requer sequer que adicione todos os membros aos seus amigos, permitindo-lhes assim o acesso às suas informações pessoais. Num “grupo”, o administrador (professor) pode carregar ficheiros para repetição e trabalhos de casa. Quando o professor acrescenta um novo ficheiro ou mensagem, pode ver quantos membros do grupo o viram.

Muitos investigadores salientam o impacto indubitavelmente positivo da utilização do Facebook em todas as fases do ensino da escrita no estrangeiro. Estudo realizado por Smith (2018) destacou a influência benéfica da aplicação Facebook Group no aprimoramento das competências de escrita dos alunos em contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Os resultados mostraram que o uso dessa aplicação proporcionou aos alunos um contexto autêntico e personalizado para praticar e melhorar as suas habilidades de escrita académica e de comunicação. A interação por meio do Facebook permitiu a troca de *feedback* imediato entre os alunos e os professores, além de facilitar a colaboração e a construção conjunta do conhecimento.

⁵ O link da investigação <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>

A comunicação escrita através do Facebook pode contribuir para o nível de conteúdo, a complexidade do trabalho escrito dos alunos, fornecer *feedback* instantâneo, reduzir os erros e facilitar a expressão de um ponto de vista que eles não são capazes de exprimir oralmente.

O Facebook pode ser particularmente eficaz durante a fase de planeamento de uma declaração e a seleção de informações relevantes. A participação no processo de *brainstorming* imediatamente antes da redação propriamente dita desenvolve o pensamento crítico e criativo. A maioria dos alunos reconhece que os outros membros do grupo do Facebook os ajudam a compreender melhor a tarefa, que as discussões em grupo desenvolvem o pensamento crítico e criativo, facilitam o planeamento da redação de ensaios e outros trabalhos escritos e que os comentários e mensagens dos colegas acrescentam confiança e motivação extra à sua expressão escrita em LE.

A publicação de textos escritos no Facebook incentiva os alunos a efetuarem a sua autocorreção. O modo *online* e o público do grupo de estudo, significativamente maior do que o habitual, dão aos alunos um sentido de interação global e de responsabilidade pela sua escrita. Assim, ao verificarem os recursos antes da publicação, os estudantes ajudam os professores a monitorizá-los.

A utilização do Facebook no ensino da escrita em português permite uma combinação de interações professor-aluno e aluno-aluno, dando aos professores a oportunidade de se manterem em contacto com os alunos fora da sala de aula e de discutirem tarefas, eventos universitários, trocarem ligações úteis, etc. Nas redes sociais, as mensagens são apresentadas por ordem cronológica, o que é certamente uma característica positiva durante a preparação dos alunos para a aula, que se baseia no material previamente estudado na sala de aula.

O vocabulário, a gramática e a ortografia também são melhorados: a leitura dos comentários dos outros participantes no grupo e dos professores ajuda a enriquecer o vocabulário dos alunos e a automatizar as formas e estruturas gramaticais corretas, melhorando significativamente a sua própria expressão. Além disso, ao contrário da escrita tradicional a que a maioria dos alunos está habituada, o Facebook permite a

correção ortográfica das palavras. Um sublinhado vermelho indica um erro na ortografia de uma palavra e o aluno pode selecionar uma das palavras sugeridas.

Para além das muitas vantagens da utilização do Facebook no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, existem também algumas desvantagens. Assim, não se deve esquecer que esta rede, bem como outros meios da Web social, é percecionada pelos alunos como uma rede que cumpre sobretudo uma função de entretenimento. A este respeito, vale a pena assinalar alguns dos problemas que podem surgir durante a utilização das redes sociais. Um desses problemas é o facto de os estudantes perderem o seu tempo a jogar jogos *online*, a fazer vários testes psicológicos, a participar em conversas no Facebook e afins. É devido às inúmeras aplicações no Facebook que os alunos podem passar mais tempo a estudar as suas características e funcionalidades, não conseguindo concentrar-se no seu próprio trabalho escrito. Os alunos também perdem muito tempo a estudar as informações pessoais dos seus amigos no Facebook, a fim de melhorarem as suas relações nas redes sociais. Para resolver eficazmente este problema, o professor deve aparecer como um motivador, incentivando os alunos a serem disciplinados e a utilizarem racionalmente o seu tempo no Facebook.

A acessibilidade do Facebook também contribui para a dependência psicológica dos estudantes em relação a este recurso de informação. Podem aceder facilmente à rede com os seus telemóveis, o que cria um hábito pouco saudável de verificar constantemente a sua página pessoal para ver se há atualizações e novas mensagens.

Alguns alunos com níveis relativamente baixos de competência linguística podem sentir-se desconfortáveis e inseguros quanto à correção gramatical e de conteúdo das suas próprias mensagens, que estão à vista de todos os participantes. Além disso, nem todos os alunos gostam de comunicar através do Facebook — alguns deles consideram este tipo de comunicação escrita aborrecida e lenta, porque têm de esperar pelo *feedback* dos outros membros do grupo. Além disso, devido ao *feedback*, os participantes comentam muitas vezes o mesmo aspeto do trabalho escrito, tornando a comunicação ineficaz.

Apesar destas desvantagens associadas à utilização das redes sociais no ensino de línguas estrangeiras, o poderoso potencial de aprendizagem destas ferramentas não deve ser ignorado.

Assim, a utilização dos meios de *media* social altera a natureza do processo de aprendizagem e os papéis dos participantes. Enquanto numa aula tradicional o tempo para a comunicação interpessoal é limitado, as redes da Internet abrem novas oportunidades de comunicação não só com os colegas de turma, mas também com os colegas no estrangeiro e com os professores a um novo nível pessoal, o que, por sua vez, pode influenciar positivamente a relação entre os alunos e o professor e garantir a criação de um ambiente de aprendizagem positivo. Deste modo, a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem recai sobre os alunos, que participam ativamente na aquisição de conhecimentos e na aquisição de aptidões e competências. O papel do professor não consiste apenas em transmitir informações, mas em formar os alunos para formarem as suas próprias estratégias de aprendizagem e para procurarem e analisarem de forma autónoma os recursos necessários.

2.3. Youtube

O papel da Internet no sistema educativo moderno só agora começa a ser compreendido pela comunidade educativa mais alargada da Ucrânia. Este facto deve-se, sobretudo, ao ensino à distância, cuja importância para o sistema de aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento profissional se tornou evidente não só na experiência estrangeira, mas também na nossa. Os países tecnologicamente desenvolvidos necessitam de especialistas altamente qualificados que falem línguas estrangeiras, incluindo o português. O conhecimento e a qualificação tornam-se valores prioritários para uma pessoa. E o papel da informação de apoio ao processo educativo, incluindo a Internet, torna-se mais evidente.

As principais funções da Internet estão relacionadas com os seus serviços de difusão, interativos e de pesquisa, bem como com os recursos de informação da rede que podem ser úteis na aprendizagem da língua portuguesa. No nosso caso, os recursos da Internet são examinados utilizando o YouTube como exemplo. Entre outros aspetos, o YouTube é considerado o maior serviço de alojamento de vídeos

do mundo. Centenas de vídeos são carregados nos seus servidores e em 2019, 300 horas de vídeo foram carregadas no YouTube a cada minuto, 5 bilhões de vídeos foram vistos todos os dias.⁶ O sistema de aprendizagem que utiliza o serviço do YouTube deve ser construído de forma a proporcionar aos alunos a oportunidade de se familiarizarem com a cultura do país da língua estudada, incluindo as suas tradições e costumes, para promover a interação intercultural.

A utilização do YouTube para aprender português oferece diversas possibilidades, tais como:

- Incorporar materiais autênticos, como texto e áudio, nas aulas, enriquecendo o conteúdo abordado.
- Realizar pesquisas de informações como parte de projetos, incentivando a autonomia e a capacidade de busca de conhecimento.
- Estudar português de forma autónoma, preenchendo lacunas de conhecimento e competências.
- Preparar-se para exames, utilizando recursos disponíveis no YouTube.

Além disso, o uso do YouTube no ensino de línguas também oferece a possibilidade de explorar questões relacionadas ao desenvolvimento da competência cultural dos alunos, ampliando o seu entendimento e apreciação da cultura do país de língua portuguesa.

O trabalho de aprendizagem de uma língua estrangeira com recurso ao YouTube, em maior grau, pode contribuir para o desenvolvimento das competências de compreensão oral. Na verdade, “A compreensão oral é uma habilidade fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras, pois é através dela que os alunos são capazes de compreender mensagens faladas e se comunicar efetivamente com falantes nativos da língua-alvo.” (Ur, p. 2012).

A compreensão oral desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem de uma língua. Em termos gerais, a audição pode ser definida como o processo analítico-sintético de processamento de um sinal acústico, cujo resultado é a compreensão da informação percebida. No entanto, entender como o mecanismo da audição funciona,

⁶ O link da estatística proposta <https://www.statista.com/topics/2019/youtube/#topicOverview>

especialmente no reconhecimento de padrões auditivos, é um desafio complexo que ainda não foi totalmente compreendido.

Aqui, surge a importância de explorar o uso do YouTube no desenvolvimento da compreensão oral. O YouTube oferece uma vasta gama de recursos audiovisuais autênticos, que podem servir como material de apoio para os alunos aprimorarem a sua capacidade de compreensão auditiva. Ao assistir a vídeos no YouTube, eles têm a oportunidade de expor-se a diferentes variedades de fala, ritmos, entoações e pronúncias, o que contribui para o desenvolvimento da habilidade de reconhecer e interpretar padrões auditivos da língua estudada.

Ao mesmo tempo, ao utilizar o YouTube, várias tarefas didáticas podem ser abordadas de forma mais eficaz na aula de português:

- melhorar as competências de compreensão oral com base em textos áudio e multimédia autênticos;
- melhorar as competências de diálogo e discussão;
- enriquecer o vocabulário com o léxico do português moderno;
- formar uma motivação estável para a atividade de língua estrangeira dos alunos na aula, com base na utilização sistemática de materiais “vivos”, discutindo não só questões dos manuais escolares, mas também problemas “quentes” de interesse para todos.

É muito importante não só aprender uma variedade do português, mas também tomar consciência de que o português é uma língua pluricêntrica e com variedades diatópicas. Assim, é importante compreender falantes sejam eles angolanos, brasileiros, madeirenses ou açorianos a falar português: é muito importante ser capaz de compreender diferentes sotaques. O YouTube dá-nos a oportunidade de ouvir diferentes realizações linguísticas do português.

Assim, o material digital e a sua distribuição no curso de estudo reorientam o aluno para um novo modo de atividade mais ativo, que maximiza a criatividade e cria pré-requisitos para a assimilação bem sucedida de quantidades crescentes de informação. Uma combinação de todos os métodos, nomeadamente ouvir audiolivros, podcasts, ver filmes, ver vídeos de música em português, produzirá melhores resultados do que

apenas ler e estudar gramática, pois neste caso permite-lhe habituar-se às diferentes produções linguísticas e aprender a compreendê-las.

No entanto, ao usar o YouTube como recurso de aprendizagem, os alunos devem estar cientes dos desafios que podem surgir ao navegar de forma autónoma. Embora o YouTube ofereça uma variedade de realizações linguísticas do português, é importante lembrar que o conteúdo nem sempre é preciso ou confiável. Sem supervisão adequada, os estudantes podem encontrar informações incorretas, desatualizadas ou inadequadas. Portanto, é essencial desenvolver habilidades de avaliação crítica para discernir entre informações confiáveis e enganosas e buscar orientação quando necessário.

2.4. Telegram

Com o advento das novas tecnologias, o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tem passado por uma transformação significativa. Ora uma das plataformas que vem ganhando destaque é o Telegram. Com o objetivo de compreender como as ferramentas do Telegram podem ser utilizadas no ensino de português como língua estrangeira, nesta parte do trabalho vou descrever de forma detalhada cada uma das ferramentas disponíveis no Telegram e como elas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para falantes de ucraniano. Vale ressaltar que os cursos de PLE que criei com as minhas duas colegas ucranianas (Romana Boichuk e Anna Kotova) para esse público-alvo estão disponíveis exclusivamente no Telegram, tornando-se assim uma ferramenta essencial para o ensino de português para ucranianos.

2.4.1. Funções do Telegram

O Telegram é mais do que apenas um *Messenger*. Funcionalidade conveniente, multiplataforma e velocidade são apenas algumas das vantagens que o tornam conveniente para comunicação pessoal e para trabalho. Além da funcionalidade óbvia e familiar, o Telegram possui muitos recursos úteis que nem todos conhecem. Nesta parte, apresentarei 15 dessas funções.

1. Bloqueio da aplicação com senha

Para pessoas que se preocupam seriamente com a segurança dos dados no *Messenger* (correspondência pessoal e de trabalho), a função de bloquear a aplicação com uma senha será útil. Para fazer isso, é preciso definir um código, sem o qual não pode usar o Telegram e visualizar o histórico de conversas. Também é possível configurar proteção adicional — uma senha na nuvem que deve ser inserida sempre que fizer *login* num novo dispositivo.

2. Audio chat em tempo real

No auge da popularidade da rede social de *audio chat* Clubhouse, o Telegram implementou a funcionalidade de conversa por voz para grandes grupos e tem vindo a melhorar continuamente esta opção desde então. O *chat* por voz está disponível para os administradores de todos os grupos e canais.

Qualquer pessoa pode juntar-se à sala de *chat*, desde que esteja ativa. Um *audio chat* também pode ser agendado para uma hora específica, caso em que os membros do grupo serão notificados quando a conversa começar. Existe a funcionalidade habitual para os fãs do Clubhouse: os ouvintes podem levantar a mão para participar na discussão.

Opções adicionais para *audio chats* no Telegram:

- é possível guardar a conversa como um ficheiro áudio;
- existe uma opção de eliminação de ruído para melhorar a qualidade sonora da conversa;
- uma opção de partilha de ecrã tornou-se recentemente disponível.

Uma das principais vantagens do *audio chat* é que ele proporciona aos alunos uma experiência mais próxima de uma situação real de comunicação na língua estrangeira. Durante as aulas, os alunos podem praticar a sua compreensão auditiva, pronúncia e fluência num ambiente controlado e com feedback instantâneo do professor e dos colegas.

Outra vantagem da ferramenta de *audio chat* é que ela pode ajudar a desenvolver a confiança dos alunos nas suas habilidades linguísticas. Além disso, o *audio chat* pode ser utilizado em atividades de role-play e simulações, o que permite aos alunos praticarem

situações quotidianas e específicas, como fazer uma reserva num hotel, fazer compras ou pedir direções.

Por fim, a ferramenta de *audio chat* em tempo real pode ser uma forma eficaz de promover a interação social entre os alunos e entre alunos e professores, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e descontraído. Isso pode ajudar a aumentar a motivação dos alunos e a tornar o processo de aprendizagem mais agradável e envolvente.

3. Vídeochamada em grupo

Outra tendência hoje em dia é a videoconferência (ao contrário do Clubhouse e dos *audio chats*, as chamadas em grupo são realmente procuradas e úteis). Em junho de 2021, o Telegram adicionou a opção de transformar os *audio chats* em videoconferências. Por agora, até 30 participantes (as primeiras 30 pessoas ligadas ao chat) podem falar em simultâneo numa videoconferência. No entanto, o Telegram planeia aumentar o limite. Esta é uma resposta séria ao Zoom. Além disso, as vídeochamadas podem ser utilizadas para a realização de atividades como debates, discussões e apresentações de trabalhos, o que contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos em PLE. Essas atividades também podem ser uma forma eficaz de comprometer os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais interessante e envolvente.

Importa ressaltar que as vídeochamadas podem ser utilizadas em conjunto com outras ferramentas do Telegram, como a partilha de arquivos e a criação de grupos específicos para cada turma ou nível de aprendizagem. Dessa forma, é possível criar um ambiente de ensino personalizado e adaptado às necessidades dos alunos em PLE.

4. Partilha do ecrã

A partilha do ecrã é outra característica que é muito esperada pelos utilizadores do *Messenger*. Nos *audio chats* não só se pode mudar para o modo de videoconferência (ligando a câmara frontal ou principal do *smartphone*), mas também partilhar o ecrã para outros participantes do chat.

Com a partilha do ecrã, o professor pode explicar o conteúdo de forma mais visual e interativa, o que pode contribuir para uma melhor compreensão e fixação do conteúdo

pelos alunos. Além disso, essa ferramenta pode ser utilizada para criar atividades mais dinâmicas e interativas, como jogos educativos, simulações e outras atividades lúdicas que promovam a prática da língua num ambiente mais envolvente.

5. Gravação de voz rápida e escuta “confidencial” de mensagens de áudio

Estas características irão apelar aos entusiastas das mensagens de voz. Normalmente, para gravar uma mensagem de áudio, é necessário clicar e segurar o botão do *ícone* do microfone. No Telegram, pode fazer isto de modo mais fácil e rápido. Basta abrir qualquer conversa e aproximar o telemóvel ao ouvido. Ouvirá um curto sinal sonoro, após o qual poderá começar a falar. Quando tiver terminado, é preciso afastar o telefone do ouvido e tocar no botão para enviar uma mensagem de voz ao interlocutor.

Outra característica útil é a escuta “privada” de mensagens de voz. No modo normal, as mensagens de voz são reproduzidas através do altifalante externo do telefone (para que possam ser ouvidas por outros). Para ouvir uma mensagem discretamente no Telegram é preciso abrir um chat com uma mensagem não ouvida e aproximar o telemóvel ao ouvido. A reprodução começará automaticamente, utilizando o mesmo altifalante que se usaria numa conversa telefónica normal.

Assim, os alunos podem gravar as suas próprias mensagens de voz para praticar a produção oral da língua portuguesa e receber *feedback* do professor sobre a sua pronúncia, entoação e outros aspetos linguísticos. Com a gravação de voz rápida, os alunos podem realizar essa prática de forma mais eficiente e prática.

Essas ferramentas do Telegram podem ser utilizadas tanto individualmente quanto em grupo, permitindo que os alunos pratiquem a língua de forma mais autónoma ou colaborativa. Além disso, as mensagens de voz podem ser enviadas em chats criados especificamente para o ensino de PLE, o que possibilita que o professor monitorize o processo de aprendizagem e dê *feedback* de forma mais personalizada.

6. Acréscimo de uma conta extra

Na aplicação Telegram *mobile* e *desktop*, é possível iniciar sessão em mais do que uma conta e alternar rapidamente entre elas conforme as necessidades. Isto é útil para os professores que trabalham com alunos de diferentes instituições ou mesmo com diferentes níveis de língua em diferentes contextos.

Por exemplo, se um professor trabalha em duas instituições diferentes que utilizam o Telegram para comunicação com os alunos, ele pode adicionar as duas contas na aplicação e alternar facilmente entre elas para acessar os *chats* de cada instituição e responder às mensagens dos alunos. Isso torna a gestão de comunicação mais eficiente e organizada para o professor.

Além disso, em algumas situações, pode ser necessário manter uma separação entre a vida pessoal e profissional do professor. Nesse caso, ele pode utilizar a adição de uma conta extra para manter duas contas separadas no Telegram, uma para uso pessoal e outra para fins profissionais, sem precisar criar uma conta separada no aplicativo.

Em resumo, a adição de uma conta extra no Telegram pode ser útil no contexto do ensino de PLE para professores que têm de gerir gerenciar comunicações com alunos de diferentes instituições ou para aqueles que desejam manter uma separação entre as suas vidas pessoais e profissionais.

7. Conversas secretas com proteção contra reencaminhamento e capturas de ecrã

As conversas secretas permitem tornar as conversas tão privadas quanto possível e aumentar a segurança dos dados. Os chats secretos só podem ser ativados na aplicação móvel do Telegram.

Aqui estão as principais características das conversas secretas:

- não é possível encaminhar mensagens de chats secretos para outros chats;
- se o parceiro de chat tirar uma imagem de ecrã, será notificado;
- é possível enviar mensagens de autodestruição (são automaticamente apagadas após um tempo definido);
- as mensagens enviadas em chats secretos não podem ser editadas.

As conversas secretas do Telegram podem ser úteis para os professores e examinadores comunicarem com os alunos durante a prova, sem se preocupar com o risco de troca de informações com outros alunos. As conversas secretas também podem ser usadas para dar *feedback* privado e imediato aos alunos, ajudando-os a melhorar o seu desempenho. No entanto, é importante lembrar que as conversas secretas do Telegram não são à prova de falhas e, portanto, não devem ser usadas como a única medida de segurança.

Os professores e alunos devem tomar outras precauções para garantir a segurança dos dados e informações confidenciais.

8. Mensagens salvas

No contexto de ensino de PLE, a secção de Mensagens Salvas no Telegram pode ser uma ferramenta útil para professores e alunos armazenarem informações importantes e recursos de aprendizagem. Os professores podem usar esta opção para partilhar materiais de aula, tais como apresentações, documentos, vídeos, links, etc., e permitir que os alunos a eles acedam a qualquer momento. Isso pode ser especialmente útil para alunos que estão a estudar remotamente e não têm acesso a um ambiente de aprendizagem físico.

Os alunos também podem usar a secção de Mensagens Salvas para guardar as informações importantes que receberam dos seus professores ou colegas de turma. Podem salvar materiais de leitura, vocabulário, gramática e outras informações úteis para estudar e praticar a língua portuguesa.

Além disso, a opção de transferir rapidamente arquivos de um *smartphone* para um computador pode ser útil para os que precisam partilhar trabalhos e projetos com os professores, mas não têm acesso a um computador ou à *internet* no momento.

Em geral, a secção de Mensagens Salvas no Telegram pode ser uma ferramenta conveniente e útil para armazenar e partilhar informações importantes no contexto de ensino de PLE.

9. Utilização de *hashtags* para organizar a informação

É apropriado utilizar *hashtags* para marcar mensagens importantes na correspondência ou canais. Por exemplo, publicando regularmente informação sobre estruturas gramaticais no canal de aprendizagem de línguas, se adicionar a *hashtag* #gramatica a cada mensagem, uma pessoa clicando na mesma *hashtag* irá ver publicações gramaticais. Também pode ser organizado o conteúdo com *hashtags* em Mensagens Salvas. Isto é particularmente útil, uma vez que com o tempo as salas de conversação se tornam desorganizadas com todo o tipo de informação guardada e pode ser difícil encontrar rapidamente o ficheiro ou mensagem que deseja.

10. Exibição do nome do perfil em mensagens encaminhadas

Por defeito, se uma mensagem for reencaminhada para outra conversa, o nome da pessoa e link da sua conta estarão disponíveis para o destinatário. Mas se não quiser que esta informação esteja disponível para outros utilizadores, é possível ajustá-la.

11. Transformação de áudio em texto

A funcionalidade de transformar áudio em texto no Telegram Premium pode ser uma ferramenta valiosa no processo de ensino de PLE. Por exemplo, os alunos podem ter dificuldade em compreender áudios de conversas em português, especialmente se estiverem num nível de proficiência mais baixo. Com a capacidade de transformar áudio em texto, eles podem ler as mensagens de áudio em vez de ouvi-las, o que pode ajudar a melhorar a compreensão e o vocabulário.

Além disso, essa ferramenta pode ser útil para professores que desejam transcrever e arquivar conversas de aula ou reuniões para referência futura. Isso pode ser especialmente útil para garantir que os detalhes importantes das aulas ou reuniões não sejam perdidos. Também é importante notar que a transformação de áudio em texto no Telegram Premium pode ser útil para alunos com deficiência auditiva. Essa ferramenta pode permitir que esses alunos acessem informações importantes em português sem depender de outras pessoas para transcrever as mensagens de áudio para eles.

12. Agendamento do envio de mensagens e mensagens silenciosas

Agendamento do envio de mensagens e mensagens silenciosas no Telegram pode ser útil no processo de ensino de PLE de várias maneiras. Por exemplo, um professor pode ter um horário específico em que deseja enviar uma mensagem importante aos alunos, como um lembrete sobre uma tarefa ou um aviso sobre uma mudança no horário. Ao usar a opção de mensagem atrasada, o professor pode escrever a mensagem com antecedência e definir o horário para ser enviada automaticamente aos alunos no momento desejado, garantindo que todos recebam a informação no momento adequado.

Além disso, a opção de enviar uma mensagem sem som pode ser útil para alunos que precisam enviar uma mensagem ao professor durante a aula, mas não querem interrompê-la com o som da notificação.

Por fim, a opção de enviar mensagens silenciosas também pode ser útil para professores que precisam de enviar uma mensagem urgente a um aluno que está numa situação em que não pode atender o telemóvel ou não pode receber notificações sonoras. Por exemplo, se um aluno está num exame e não pode receber notificações sonoras, o professor pode usar a opção de enviar mensagens silenciosas para enviar uma mensagem importante sem perturbar o aluno ou outros alunos que estão a fazer o exame.

13. Agrupamento dos diálogos em pastas

O agrupamento de chats em pastas permite-nos organizar todos os canais e chats importantes no Telegram. Esta opção é útil se tivermos muitos projetos, porque é fácil ficarmos confusos e perdermos informações importantes, e o agrupamento resolve estes problemas.

14. Códigos de tempo de vídeo

Os códigos de tempo de vídeo são outra funcionalidade do Telegram pouco conhecida, mas muito útil. No contexto do ensino de PLE, eles podem ser úteis para os professores enviarem vídeos aos alunos e orientá-los para assistir a partir de um ponto específico que seja relevante para o tema em questão. Isso pode economizar tempo e tornar o processo de aprendizagem mais eficiente. Além disso, os alunos podem usar essa ferramenta para partilhar vídeos entre eles e apontar para secções específicas que desejam discutir ou destacar para fins de estudo em grupo.

15. Arquivamento de chats

Os chats que ainda não são necessários, mas que não queremos eliminar (ou podem ser necessários no futuro) podem ser arquivados. Isto evitará a desorganização da lista de conversas e a perda de correspondência importante. A qualquer momento podemos ativar uma conversa do arquivo. Se uma pessoa nos escrever no arquivo, o chat passará automaticamente do arquivo para a lista de conversas ativas.

Como pudemos ver, o Telegram tem diversas funções muito úteis. Na próxima parte falarei sobre que funções podemos usar no contexto de ensino-aprendizagem.

2.4.2 Ensino de LE no Telegram

Com o aparecimento e a expansão da Internet, os professores começaram a utilizar as suas potencialidades para aumentar a eficácia do processo educativo. Os *messengers*, por exemplo, são amplamente utilizados como um canal de comunicação comum. Este facto não podia deixar de atrair a atenção dos professores interessados que pretendem otimizar, melhorar e modernizar o processo de ensino de uma língua estrangeira.

O Telegram parece ser idêntico aos outros. Mensagens, partilha de fotos e vídeos, tudo é igual a todos os outros *messengers*. No entanto, ao contrário dos outros, o Telegram oferece uma série de diferenças:

- Transferência de ficheiros de qualquer formato: arquivo RAR, Excel, PDF, MP3 e vídeo;
- O limite de tamanho dos ficheiros é de até 4 GB;
- Armazenamento na nuvem;
- O *messenger* funciona nas plataformas iPhone, Android e WindowsPhone. Também é possível iniciar sessão na conta a partir de vários dispositivos: o número de sessões simultâneas é ilimitado;
- entrega rápida de mensagens e ficheiros;
- criação de grandes chats públicos para até 5000 participantes simultâneos;
- elevada segurança e privacidade.

O que também distingue o Telegram dos outros *messengers* é a possibilidade de criar *bots* e canais. Um *bot* é um programa que permite responder a perguntas dos utilizadores, procurar informações e dar conselhos. O Telegram está a desenvolver a sua inteligência artificial para *bots*, e o número deles está a aumentar todos os dias. Cada *bot* também tem um nome de utilizador, pelo que pode ser encontrado numa pesquisa global.

Os *chatbots* do Telegram são uma ferramenta poderosa para aprender e ensinar uma língua estrangeira e podem ajudar professores e alunos a realizar várias tarefas e a obter informações sobre a língua.

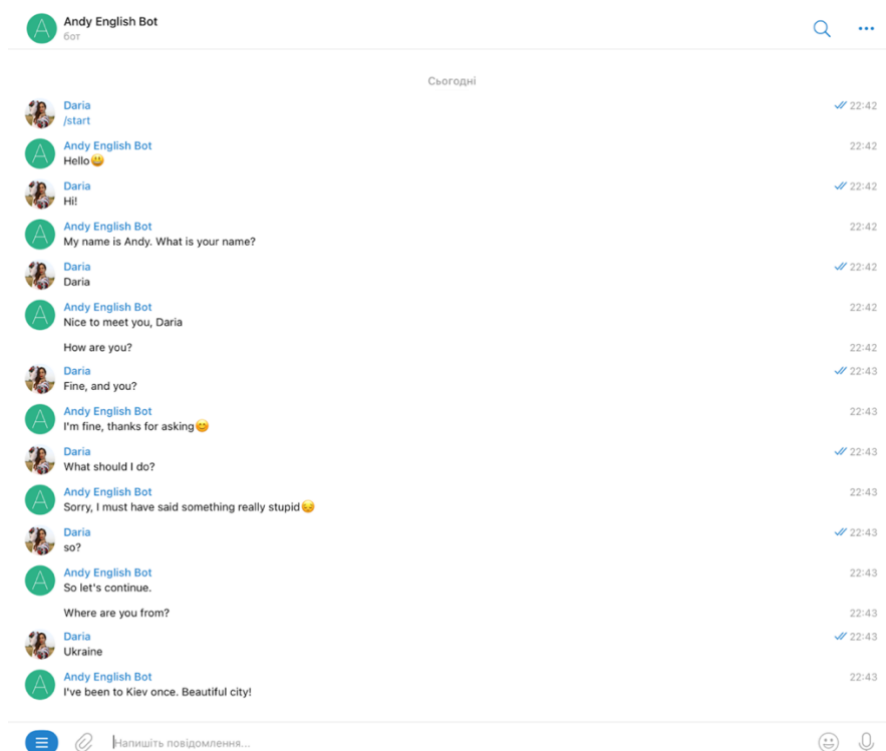
Por exemplo, os *chatbots* podem fornecer aos alunos informações úteis sobre ortografia, gramática e vocabulário, bem como oferecer exercícios e testes para

praticar. Alguns podem até reconhecer a fala e traduzir textos de uma língua para outra, permitindo aos alunos melhorar as suas competências linguísticas.

Além disso, os *chatbots* podem ser úteis para os professores, uma vez que podem ajudar a acompanhar o progresso dos alunos, verificar a correção dos trabalhos e dar *feedback*. Outro aspeto importante dos chatbots é a sua capacidade de fornecer informações num formato fácil de utilizar, porque podem funcionar 24 horas por dia e podem ser acedidos a partir de qualquer dispositivo, permitindo que os utilizadores aprendam uma língua no momento e no local que lhes convém.

Vejamos um exemplo. Encontrei um *bot* disponível publicamente no Telegram @andyrobot que ajuda a aprender inglês. Na descrição do *bot*, vemos: “Pratique inglês com o simpático robô Andy. Conversa, aprende novas palavras, estuda gramática e joga jogos!”. Tentei comunicar com o robô e temos a seguinte resultado:

Figura 7 - Conversa com o bot @andyrodot no Telegram



Parece bastante interessante, e seria ainda mais interessante criar um *bot* semelhante para comunicar em português, receber respostas instantâneas e melhorar as competências de escrita dos alunos de PLE.

Assim, os *chatbots* no Telegram são uma ferramenta poderosa para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, que pode ser útil para professores e alunos. Permitem obter informações úteis, completar tarefas e receber *feedback* de uma forma conveniente.

Uma ferramenta igualmente poderosa para o ensino e a aprendizagem de línguas passa pelo uso dos canais que são salas de conversação que permitem enviar mensagens a um número ilimitado de subscritores. São uma mistura entre um blogue e um *feed* de notícias.

Os canais do Telegram têm várias vantagens que os tornam convenientes para o ensino de uma língua estrangeira. Em primeiro lugar, oferecem a oportunidade de criar um público-alvo de utilizadores que demonstraram interesse num determinado tópico. Em segundo lugar, os canais podem incluir uma variedade de formatos de conteúdo, incluindo mensagens de texto, fotografias, vídeos, inquéritos, testes e ficheiros áudio. Isto permite aos professores criar aulas informativas e variadas que atrairão mais atenção dos utilizadores. Em terceiro lugar, os canais do Telegram têm um sistema de análise e estatística bastante desenvolvido que permite aos professores acompanhar a eficácia das suas publicações. Em particular, é possível ver as estatísticas de cada mensagem, como o número de visualizações, gostos, comentários e partilhas, bem como determinar a que hora do dia os utilizadores estão mais ativos.

Além disso, os educadores podem conhecer as capacidades linguísticas do seu público, uma vez que o Telegram permite visualizar informações sobre a língua dos subscritores do canal. Isto permite que os professores adaptem o seu conteúdo às necessidades dos seus seguidores e garantam uma aprendizagem de línguas mais eficaz.

Também, os canais do Telegram proporcionam uma oportunidade para iniciar uma discussão e um debate sobre o tema da publicação sem transformar o canal num *spam* de mensagens. Os utilizadores podem enviar os seus comentários e perguntas sob uma publicação, o que aumenta o envolvimento e a interatividade do público.

Deste modo, os canais do Telegram são uma ferramenta poderosa para o ensino de uma língua estrangeira, proporcionando uma forma conveniente e eficaz de transmissão de conteúdos e ajudando a desenvolver as competências de comunicação dos utilizadores.

Em resumo, o impacto do desenvolvimento das redes sociais no ensino de línguas estrangeiras é inegável. As ferramentas como os canais do Telegram têm-se mostrado poderosas para transmitir conteúdos de forma conveniente e eficaz, além de contribuírem para o desenvolvimento das competências de comunicação dos alunos. Através dessas plataformas, os alunos têm acesso a recursos autênticos, interação com falantes nativos e oportunidades de colaboração. A *web* social continua a evoluir, oferecendo novas perspectivas e enriquecendo a experiência de ensino-aprendizagem, preparando os alunos para as demandas comunicativas da era globalizada. Embora o Telegram ofereça uma variedade de ferramentas úteis para o ensino de línguas estrangeiras, é importante reconhecer que o uso exclusivo dessa plataforma pode apresentar alguns desafios e limitações para o processo de ensino e aprendizagem. Depender exclusivamente do Telegram pode restringir a diversidade de recursos e atividades disponíveis para os alunos, limitando assim as suas experiências de aprendizagem. Além disso, ao concentrar-se apenas numa plataforma de mensagens, pode haver uma falta de integração com outras ferramentas educacionais e plataformas, o que pode dificultar a criação de um ambiente de ensino mais abrangente e interativo. Também é importante considerar a acessibilidade e a disponibilidade do Telegram em diferentes regiões e contextos educacionais, pois nem todos os alunos podem ter acesso fácil à plataforma. Portanto, é necessário adotar uma abordagem equilibrada e complementar, utilizando uma variedade de recursos e tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, a fim de promover uma aprendizagem mais rica e completa.

3. Ação-Investigação-Ação

Este capítulo tem como objetivo principal descrever a metodologia que denominaremos de “Ação-Investigação-Ação”. Em diversos contextos de pesquisa e intervenção social as questões metodológicas não podem deixar de ser acauteladas. Deste modo, é fundamental iniciar definindo a metodologia “Investigação-Ação”, a qual é comumente utilizada na área de pesquisa acadêmica. A partir da análise de diferentes definições e perspectivas sobre essa metodologia, vai ser possível compreender a essência da “Ação-Investigação-Ação” e como essa metodologia pode ser aplicada de forma prática na solução de problemas e no aprimoramento de práticas profissionais. Assim, a Investigação-Ação é uma expressão comumente encontrada em meios relacionados com a educação, no entanto, as definições atribuídas ao conceito muitas vezes não são convergentes.

Coutinho (2005) destaca que é uma expressão ambígua, aplicada a contextos de investigação tão diversos que é difícil chegar a uma definição única. Latorre (2003) apresenta várias definições de diferentes autores, incluindo Elliot (1993), que a define como um estudo de uma situação social para melhorar a qualidade de ação dentro dela; Kemmis (1984), que a considera tanto uma ciência prática e moral quanto uma ciência crítica; Lomax (1990), que a define como uma intervenção na prática profissional com o intuito de proporcionar melhorias; e Bartalomé (1986), que a descreve como um processo reflexivo que vincula a investigação, a ação e a formação realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática.

Watts (1985) complementa que a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de maneira sistemática e aprofundada, utilizando técnicas de investigação. Dick (1999) complementa que a Investigação-Ação é uma família de metodologias que incluem ação e investigação ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico que alterna entre ação e reflexão crítica, e que é aperfeiçoado de forma contínua nos ciclos posteriores.

É possível perceber que a Investigação-Ação é utilizada em diferentes perspectivas, dependendo da problemática estudada. No campo do ensino-aprendizagem, a Investigação-Ação pode ser vista como uma forma de ensino e não apenas como uma

metodologia para o estudo. O essencial na Investigação-Ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo para a resolução de problemas e para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática. Nesse sentido, Elliot teve um papel fundamental com os seus projetos de investigação em torno do professor-investigador, tornando clara a forte componente diagnóstica dessa figura (Coutinho, 2005; Medeiros, 2002; Moreira, 2005).

De acordo com as ideias de Kemmis e McTaggart (1988), a Investigação-Ação tem como principais vantagens a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação em que a prática ocorre. Seguindo essa linha de pensamento, Latorre (2003) acrescenta que o objetivo fundamental da Investigação-Ação não é tanto gerar conhecimento, mas sim questionar as práticas sociais e os valores que as integram, a fim de explicá-los.

Com o objetivo de alcançar os benefícios da Investigação-Ação no ensino, é essencial recolher informações relevantes sobre a prática educativa. Diversas técnicas e ferramentas podem ser utilizadas para este fim, incluindo observação, entrevistas, inquéritos e análise de documentos, entre outros. Ao recolher e analisar dados através dessas técnicas, os professores podem questionar e compreender melhor as práticas sociais e os valores que as integram, melhorando a sua própria prática de ensino. Eis alguns exemplos:

- Observação: Trata-se de observar e registar o que acontece na sala de aula, incluindo as interações entre os alunos, o comportamento do professor e o ambiente de aprendizagem.
- Entrevistas: Podem ser realizadas com alunos, professores, administradores e outras partes interessadas para recolher as suas perspetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- Inquéritos e questionários: Estes podem ser utilizados para recolher dados de um grupo maior de participantes e podem ser úteis para identificar padrões e tendências.
- Análise de documentos: Envolve a revisão e análise de documentos, tais como amostras de trabalho dos alunos, planos de aula e dados de avaliação.

- Grupos de discussão: São discussões estruturadas com um pequeno grupo de participantes, concebidas para recolher informação aprofundada sobre as suas experiências e perspetivas.
- Reflexão: Envolve o envolvimento em autorreflexão e análise crítica da própria prática de ensino, muitas vezes através da utilização de diários ou de escrita reflexiva.

É importante selecionar a técnica ou ferramenta adequada para a questão e o contexto específico da investigação e garantir que os dados recolhidos são válidos e fiáveis.

Resumindo, a metodologia da Investigação-Ação tem a capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, especialmente dos professores através da prática reflexiva (McNiff, 2013; Kemmis & McTaggart, 2005). Através da prática e reflexão, os profissionais podem introduzir o elemento crítico necessário ao conhecimento objetivo do que fazem e de si mesmos. A Investigação-Ação aproxima as partes envolvidas na investigação, favorece o diálogo e desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, valorizando a subjetividade (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Stringer, 2014). Essa metodologia também reconhece a necessidade de utilizar as categorias interpretativas dos profissionais da educação, ajuda a identificar interpretações ideológicas distorcidas e aborda as problemáticas sociais no sentido de identificar possíveis situações de injustiça. A Investigação-Ação não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas uma forma de investigar para a educação, tornando-se um ato intrínseco à atividade docente e às instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos para uma melhoria de práticas.

3.1. Ação

A metodologia até agora descrita não pôde, no entanto, ser respeitada naquela que foi a minha experiência. Com efeito, face à invasão armada em grande escala da Ucrânia pela Rússia, milhões de ucranianos foram obrigados a procurar refúgio noutros países. De acordo com a informação publicada pelo jornal *Expresso* a 23 de fevereiro de 2023,

desde 24 de fevereiro de 2022, data da invasão da Ucrânia pela Rússia, Portugal acolheu cerca de 58 mil refugiados e concedeu-lhes uma autorização de residência temporária.⁷ No contexto dos ucranianos que fogem para outro país devido à guerra, aprender rapidamente a língua do país de acolhimento é muito importante. Quando as pessoas se mudam para um novo país, enfrentam muitos desafios, tais como uma cultura nova, regras e leis desconhecidas, bem como barreiras linguísticas. Se uma pessoa não tiver um nível de conhecimento suficiente da língua do país de acolhimento, pode causar inconvenientes e problemas ao comunicar com os habitantes locais, encontrar um emprego, fazer compras e receber cuidados médicos.

Além disso, a aprendizagem de línguas pode ajudar os refugiados a integrarem-se mais fácil e rapidamente numa nova cultura e comunidade. Pode ajudar a aumentar o seu nível de independência e tornar a sua vida no novo país mais confortável e estável.

Por conseguinte, é importante criar cursos de língua de acolhimento imediatamente após a receção, a fim de ajudar os refugiados a adaptarem-se ao seu novo ambiente, proporcionar-lhes as competências linguísticas necessárias e assegurar uma integração bem sucedida no novo país. Esta medida pode ajudar a reduzir os riscos de exclusão social e a resolver muitos dos problemas que os migrantes enfrentam.

Sabendo de todos estes fatores e da importância da integração linguística dos ucranianos em Portugal, eu, juntamente com as minhas duas colegas ucranianas, criámos um curso básico para aprender português ao nível A1.⁸ No inverno de 2022, enfrentamos uma tarefa difícil: como ajudar um grande número de ucranianos ao mesmo tempo. Assim, não tivemos tempo para fazer investigação académica antes de criar o curso, mas tomámos a ação imediata de agir. O nosso conhecimento das redes sociais e a nossa experiência na aprendizagem do português como língua estrangeira vieram em nosso auxílio. O Telegram foi escolhido como plataforma principal, uma vez que a maioria dos ucranianos está muito familiarizada com esta aplicação, que é gratuita e funciona como um enorme e diversificado armazenamento de dados.

⁷ O link da estatística proposta <https://expresso.pt/internacional/guerra-na-ucrania/um-ano-de-guerra-na-ucrania/2023-02-23-Os-refugiados-ucranianos-estao-espalhados-por-98-dos-concelhos-portugueses-so-13-autarquias-ainda-nao-acolheram-um-1ba36456>

⁸ O link do curso A1 <https://t.me/+70wUi8a53LI1ZTVk>

Não tivemos tempo para pensar durante muito tempo, por isso começámos imediatamente a implementar as nossas ideias. Decidimos criar um curso em vídeo gravado para que qualquer ucraniano pudesse ver a aula em qualquer momento, um número ilimitado de vezes e a partir de qualquer ponto do país. Publicámos uma mensagem no Facebook, Instagram e Telegram a anunciar o lançamento do curso e 572 pessoas juntaram-se a nós. Se fosse uma aula normal de português num ambiente de grupo, conseguem imaginar quantos professores seriam necessários para ensinar português? Seguramente algumas dezenas.

Depois disso, as minhas colegas e eu retiramos o programa do livro Português XXI 1 (Tavares, A., Sousa, R. B. 2020), dividimo-lo em 24 aulas e começámos a gravar o curso. Para que a formação fosse eficaz, precisávamos de estruturar bem as aulas, por isso decidimos fazê-lo da seguinte forma:

1. Criar uma apresentação para a aula utilizando a plataforma Canva. Depois disso, cada uma de nós teve de verificar a apresentação para detetar erros ou informações pouco claras.
2. Gravar uma aula em vídeo. Como tínhamos pouco tempo e já estávamos familiarizadas com a funcionalidade da aplicação Zoom, decidimos que esta seria a nossa ferramenta para gravar aulas. Apresentámos o ecrã a alunos “imaginados”, gravámos e trabalhamos com várias funcionalidades do Zoom (escrever palavras em falta, sublinhar letras, etc.). Por outras palavras, era uma verdadeira aula em vídeo, mas sem a presença de alunos, e o professor devia pensar antecipadamente nas perguntas que o aluno pudesse fazer sobre este tema e responder-lhes. Foi um bom desafio para melhorarmos as nossas capacidades de apresentação, dicção e de ensino na explicação da matéria.
3. Editar a aula. Qualquer aula em vídeo tem de ser editada posteriormente num editor de vídeo, porque é impossível gravar uma aula de alta qualidade sem vários ruídos, interrupções, esquecimentos de informação e problemas técnicos. Como não tínhamos um guião para a vídeo-aula, tivemos de explicar tudo de imediato, sem preparação.
4. Enviar a vídeo-aula aos colegas para revisão. Cada uma de nós teve de ver a vídeo-aula antes de a publicar. Isto ajudou a evitar muitos mal-entendidos.

A parte da aula estava concluída, mas todos sabemos que ver uma aula em vídeo não é suficiente, por isso decidimos acrescentar trabalhos de casa para os alunos. O sistema manteve-se inalterado:

1. Criar e verificar a apresentação do trabalho de casa para consolidar todo o material abordado na aula.
2. Gravar um vídeo a explicar e a verificar o trabalho de casa. Desta forma, os alunos podem verificar o seu trabalho de forma autónoma.
3. Editar o vídeo.
4. Enviar o vídeo aos colegas para revisão.

Dependendo da aula, também criámos materiais adicionais, tais como imagens, tabelas de verbos irregulares e várias seleções temáticas.

A nossa tarefa era ajudar os alunos a familiarizarem-se com a língua portuguesa e ensinar-lhes informações básicas do nível A1 no mais curto espaço de tempo possível. Por isso, decidimos que iríamos publicar aulas na plataforma Telegram 3 vezes por semana.

Vejamos como é que isto foi feito:

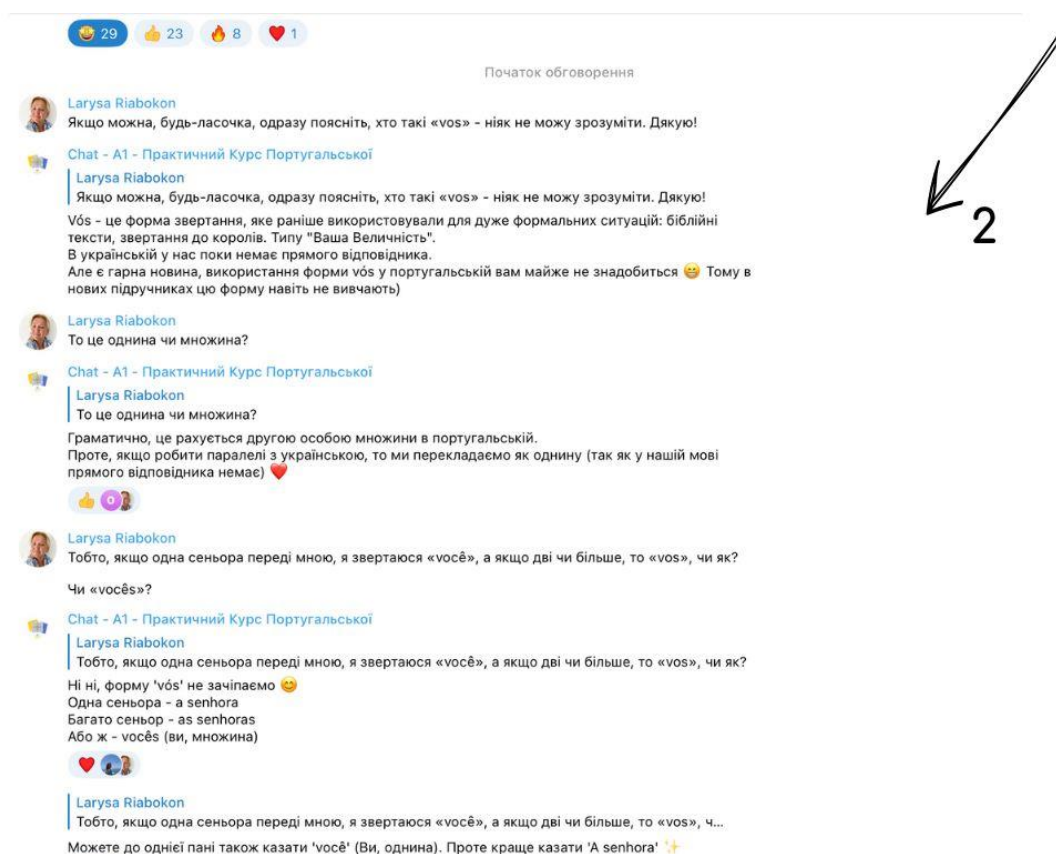
Figura 8 - Primeira aula do curso A1 no Telegram



1. Publicação da 1 aula no canal do curso. Vale a pena notar que carregamos todos os vídeos no YouTube e depois simplesmente partilhamos a ligação com os alunos através do Telegram. Desta forma, não tinham de descarregar a aula e encher a memória do telemóvel.

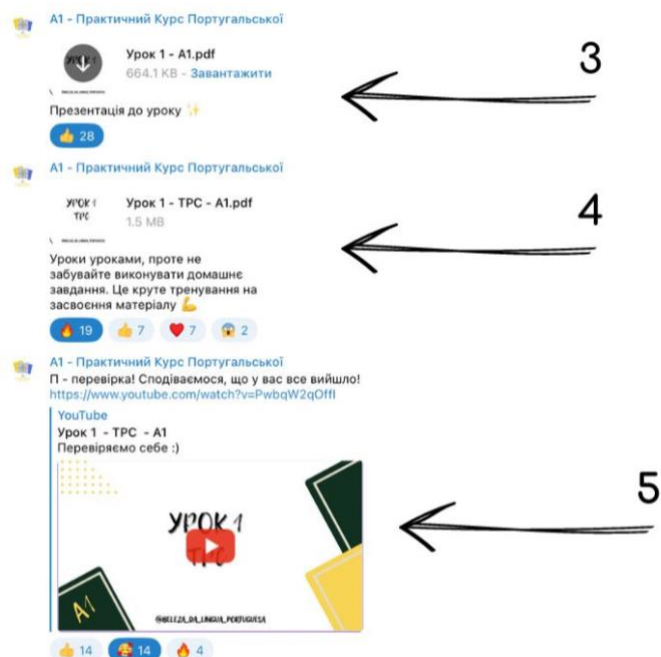
2. O Telegram tem uma funcionalidade de discussão numa aba separada, que não faz com que o canal do curso fique cheio de mensagens. Os alunos podem comentar as aulas clicando no ícone de discussão, fazer perguntas se não perceberem alguma coisa. Desta forma, quando outra pessoa vai à aba de discussão, pode já encontrar a resposta a uma pergunta que outro aluno já tenha feito.

Figura 9 - Aba “Discussões” no Telegram



É assim que se apresenta a aba “Discussões”.

Figura 10 - Apresentação do material do curso A1 no Telegram



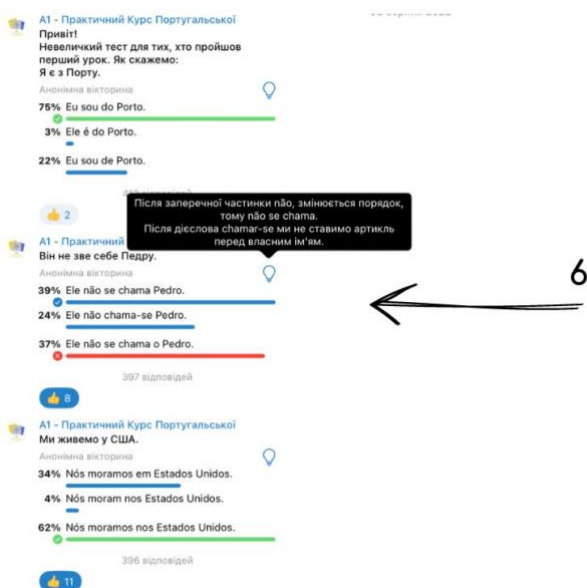
3. A apresentação da aula é carregada separadamente para que os alunos a possam imprimir, se necessário, ou tomar notas.

4. Apresentação de trabalho de casa para refletir sobre a informação após a aula.

5. Vídeo com explicações e respostas ao trabalho de casa para autoverificação.

Para perceber se os alunos compreenderam bem o tema da primeira aula, utilizamos a função de inquéritos do Telegram e criámos um pequeno teste.

Figura 11 - Inquéritos no Telegram



O Telegram permite-nos ver quantos alunos responderam à pergunta e dá-nos imediatamente os resultados em percentagem. Caso um aluno responda incorretamente, pode clicar na explicação da resposta correta e fechar a pergunta problemática para si próprio. Assim, se um estudante fizer todos os esforços para aprender a língua, pode dominar o programa de nível A1 em 2 meses.

Infelizmente, não é possível trabalhar as competências de expressão oral neste formato, mas todos os alunos do curso estão no contexto da imersão, pelo que existem muitas outras formas de trabalhar esta competência.

Após a conclusão deste projeto de ação, torna-se evidente a importância e os benefícios da aprendizagem da língua do país de acolhimento para os refugiados ucranianos em Portugal. O curso básico de português que criamos proporcionou aos alunos a oportunidade de adquirir competências linguísticas fundamentais e facilitou a sua integração na sociedade portuguesa. Através do uso da plataforma Telegram e da disponibilização de aulas em vídeo, conseguimos alcançar um grande número de alunos, permitindo-lhes assistir às aulas de forma flexível e autónoma. No entanto, é importante reconhecer que este projeto de ação é apenas o primeiro passo de um processo contínuo. Ao reunir informações e *feedback* dos alunos, estamos cientes das áreas que podem ser aprimoradas e das necessidades específicas que ainda não foram totalmente abordadas. É neste contexto que surge a proposta de um projeto de investigação-ação. O projeto de investigação-ação irá envolver um processo sistemático de reflexão, análise e intervenção, permitindo-nos aprofundar o conhecimento sobre os desafios e as necessidades dos refugiados ucranianos e implementar medidas ainda mais eficazes para apoiá-los.

Em resumo, o projeto de ação realizado até o momento proporcionou uma base sólida para um projeto de investigação-ação mais abrangente. Combinando a experiência adquirida, as lições aprendidas e a vontade de aprimorar as nossas abordagens, decidimos iniciar uma nova fase de investigação e intervenção. O objetivo final é promover a integração bem-sucedida dos refugiados ucranianos em Portugal, ajudando-os a superar as barreiras linguísticas e culturais e construindo uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos.

3.2. Investigação-Ação

Após a conclusão de um curso *online* de línguas, é importante recolher o *feedback* dos alunos e analisar os resultados por várias razões. Antes de mais, a recolha de *feedback* fornece aos professores informações valiosas sobre a forma como o material foi aprendido, as dificuldades encontradas e os aspetos do curso que foram mais úteis para os alunos. A metodologia da Investigação-Ação é utilizada para resolver problemas práticos no ensino e na aprendizagem. A aplicação da metodologia da Investigação-Ação inclui os seguintes passos:

- Recolher os dados sobre um problema prático (neste caso, a eficácia de um curso online de PLE).
- Analisar os dados para identificar as principais tendências e questões.
- Desenvolver e implementar medidas eficazes para resolver o problema (por exemplo, melhorar o curso de acordo com o *feedback* recebido).
- Avaliar os resultados e efetuar as alterações necessárias para obter uma solução mais eficaz para o problema.

Assim, veremos como esta metodologia foi aplicada no caso de ensino de PLE para os alunos ucranianos através do curso *online* no Telegram.

No final do curso de 2 meses, pedimos aos alunos que preenchessem um questionário através de um formulário do Google com as seguintes perguntas:

1. A quantas aulas assistiu?
2. Fez todos os trabalhos de casa?
3. Se não, porquê?
4. Quanto tempo demorou, em média, a analisar uma aula e os trabalhos de casa?
5. Escreva como classificaria o curso de 1 a 5, em que 5 é a nota mais alta e 1 a mais baixa.
6. Por favor, escreva de 1 a 5 a classificação que daria ao seu trabalho independente durante o curso, em que 5 é o máximo e 1 o mínimo. (Quão produtivo foi?)
7. O que é que gostaria de ver melhorado no curso ou o que é que faltou (não incluindo a falta de aulas de conversação)?

8. Quais são as suas impressões sobre o curso? O que gostaria de acrescentar ou transmitir aos criadores do curso?

9. Continuará os seus estudos conosco?

10. Quantas vezes por semana poderia estudar português?

11. Se tiver alguma sugestão para o curso, partilha-a conosco.

23 alunos responderam ao questionário e a análise das respostas conduziu aos seguintes resultados:

1. 39% das pessoas não tinham tempo para ver as aulas 3 vezes por semana, pelo que a maioria dos alunos estava a meio do curso.

2. 82,6% dos inquiridos afirmaram ter feito todos os trabalhos de casa.

3. Aqueles que não fizeram os trabalhos de casa disseram que não estavam preparados para um ritmo de aprendizagem tão intenso.

4. Em média, a aula durava 50 minutos e os alunos esforçavam-se durante 2 a 3 horas.

5. 82,6% dos inquiridos atribuíram ao curso a pontuação máxima (5), 13% — 4 pontos e 4,3% — 3 pontos.

6. Classificaram o seu trabalho autónomo durante o curso da seguinte forma: 17,4% — 5 pontos, 52,2% — 4 pontos, 21,7% — 3 pontos, 4,3% — 2 pontos, 4,3% — 1 ponto.

7. A maior parte dos inquiridos afirmou estar satisfeita com tudo. No entanto, houve os seguintes comentários: falta de trabalhos de casa sob a forma de testes; de um sistema para aprender vocabulário da aula; e da divisão das aulas em vídeo em códigos de tempo para facilitar a navegação.

8. Todos os inquiridos tiveram apenas as melhores impressões do curso.

9. 91,3% continuariam a estudar o mesmo programa no nível A2.

10. 68,2% dos inquiridos gostariam de continuar a praticar 2 vezes por semana.

11. Nos comentários, recebemos as seguintes sugestões: adicionar cartões de vocabulário do Quizlet para aprender vocabulário, adicionar reuniões em tempo real.

Depois de recebermos as sugestões dos alunos, começámos a analisar a situação e a forma como poderíamos melhorar o curso. Pesando os prós e os contras, decidimos fazer as seguintes alterações ao curso:

1. Reduzir a duração das aulas em vídeo para 30 – 40 minutos, uma vez que era difícil para os alunos perceberem aulas com uma hora de duração.
2. Publicar as aulas 2 vezes por semana, uma vez que a maioria dos alunos não tinha tempo para trabalhar o material.
3. Adicionar cartões do Quizlet a cada aula para uma aprendizagem eficaz do vocabulário.
4. Criar um *workbook* com os trabalhos de casa e as respostas, para que os alunos pudessem imprimir e trabalhar com um documento separado, ou seja, para otimizar o manuseamento da informação.

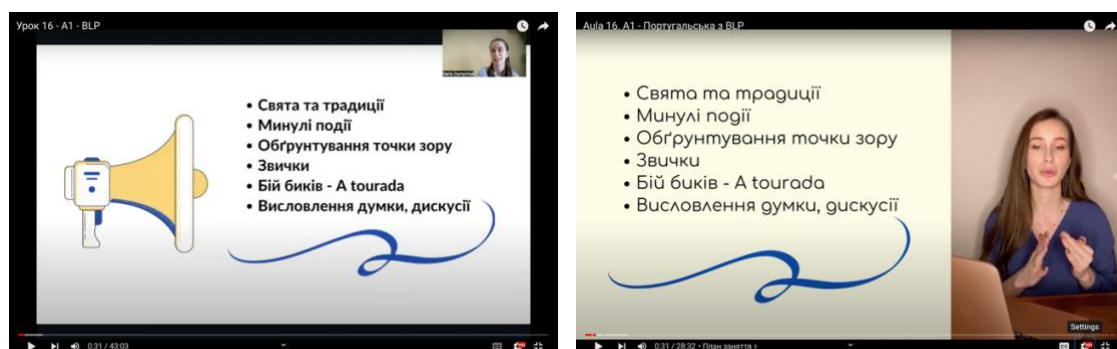
Figura 12 - Workbook criado para o curso atualizado



5. Criar material adicional para as aulas para ajudar os alunos a memorizar melhor os verbos. No nosso caso, criámos imagens para pôr como um fundo no telemóvel com a conjugação dos verbos irregulares em português.
6. Criar códigos de tempo das aulas em tópicos para facilitar a navegação no YouTube. Além disso, durante o curso, recebemos perguntas dos alunos sobre vários tópicos e nuances, e havia erros de digitação nas apresentações. Por isso, decidimos gravar

completamente as aulas em vídeo com melhor qualidade, explicando antecipadamente as questões que muitos alunos anteriores tinham. Pode ver-se a comparação nas imagens seguintes.

Figura 13 - Comparação da qualidade entre o curso antigo e o curso atualizado



Antes das mudanças

Depois das mudanças

É de salientar que decidimos adicionar três opções (pacotes de participação) para o novo curso:

1. Trabalho independente do aluno sem materiais adicionais e *feedback* (geralmente esta opção foi escolhida por alunos que já estão a frequentar outros cursos em paralelo e queriam explicações adicionais sobre a gramática em ucraniano).
2. Trabalho autónomo do aluno com materiais adicionais e *feedback* dos professores nos comentários do grupo no Telegram (a opção mais comum entre os alunos).⁹
3. Trabalho independente com materiais adicionais, *feedback* nos comentários e reuniões semanais individuais *online* no Zoom para consolidar o material, treinar a pronúncia e esclarecer dúvidas (esta opção foi limitada em número de alunos devido à falta de tempo do professor).

À data de 4 de maio, o novo curso já está a decorrer e temos 20 alunos que escolheram o 1º pacote, 110 alunos que escolheram o 2º pacote e 9 alunos que escolheram o 3º pacote.

Na fase intermédia de avaliação do curso, recebemos muitos comentários positivos. No entanto, só após o fim do curso será possível tirar conclusões finais sobre o trabalho efetuado e a sua eficácia.

⁹ O link do curso A1 atualizado. Segundo pacote de participação: <https://t.me/+RQU-N4N8HFUwMWQ0>

Ainda assim, a implementação da Ação-Investigação-Ação teve um impacto significativo nos alunos ucranianos. O trabalho realizado proporcionou benefícios reais, ajudando-os a obter melhores resultados linguísticos e a desenvolver habilidades essenciais para a integração em Portugal. Através dessa abordagem, os alunos foram envolvidos ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, permitindo-lhes explorar e compreender os conceitos de forma mais profunda e significativa. Além disso, a Ação-Investigação-Ação promoveu uma cultura de questionamento e reflexão, encorajando os alunos e também as professoras do curso a tornarem-se aprendentes independentes e críticos.

4. Estágio

Como futura professora, busco constantemente maneiras de aprimorar a minha prática docente e oferecer o melhor ambiente de aprendizagem aos meus alunos. Nesse sentido, percebi que a incorporação de cursos *online* poderia ser uma abordagem inovadora e eficaz. Ao criar e desenvolver o curso descrito no capítulo anterior, descobri uma infinidade de benefícios para a minha prática docente.

Primeiramente, ao criar cursos, tive a oportunidade de explorar e aprofundar os conhecimentos em diferentes áreas relacionadas ao ensino. Como resultado, pude expandir o meu repertório de estratégias de ensino e descobrir novas abordagens pedagógicas. Através da pesquisa e do desenvolvimento, fui capaz de me manter atualizada com as últimas tendências e melhores práticas educacionais.

Outro benefício importante foi a flexibilidade oferecida pelos cursos *online*. Como educadora, muitas vezes deparo-me com desafios de tempo e espaço. No entanto, os meus alunos podem aceder ao material e participar nas atividades de aprendizagem de qualquer lugar e a qualquer hora. Isso permitiu que eu expandisse o meu alcance além da sala de aula tradicional, alcançando alunos que enfrentam dificuldades de deslocação ou que têm horários limitados de estudo.

Como professora, estou empenhada em acompanhar as mudanças na educação e em utilizar recursos inovadores para promover o sucesso dos estudantes. O curso *online* que criei com as minhas 2 colegas é uma prova tangível desse compromisso. Eles tornaram-se uma parte integrante da minha prática docente, proporcionando uma educação personalizada e relevante para preparar os alunos ucranianos para os desafios do século XXI.

O trabalho feito e descrito anteriormente tem sido um poderoso aliado na minha prática. Tal sucedeu também quando se tratou de conceber intervenções pedagógicas durante o período de estágio. Assim, no capítulo 4 deste relatório, será apresentado o trabalho realizado durante o estágio pedagógico, abordando as suas diferentes fases.

4.1. Descrição do contexto de estágio e do público-alvo

O estágio pedagógico foi realizado no Centro de Língua Portuguesa CLP Camões Kyiv, como parte do curso “Teoria e prática da tradução de português e segunda língua estrangeira”, destinado aos alunos do 4.º ano da Universidade Nacional de Linguística de Kyiv. Esse estágio foi realizado no âmbito do programa Erasmus+ e as observações de aulas foram conduzidas durante o primeiro semestre, na turma do 4.º ano com nível B2.

A escolha do local de estágio foi motivada pelo interesse e pela oportunidade de trabalhar com estudantes ucranianos, visto que o meu trabalho se concentra na aprendizagem do português por parte desse público. O estágio foi supervisionado pelo Professor Henrique Albuquerque, Coordenador do Centro de Língua Portuguesa Camões em Kyiv e docente na Universidade Nacional de Linguística de Kyiv.

A turma de estágio não se encontrava em ambiente de imersão, sendo composta por quatro alunas ucranianas de 20 anos de idade, todas no nível B2 de proficiência de português. É de salientar que duas estudantes viveram em Portugal durante 6 meses devido à invasão armada russa na Ucrânia, mas regressaram a Kiev.

As 4 estudantes utilizam ativamente as redes sociais, tanto na vida pessoal como nos estudos, e passam, em média, 4 horas por dia a navegar.

Todas as aulas foram dadas em formato *online* através do Zoom, uma vez que era impossível garantir a segurança dos alunos nas salas de aula durante a guerra. A duração de uma aula era de 1 hora e 20 minutos. Cada aula de regência centrou-se em competências diferentes, mas todas tinham uma coisa em comum: o trabalho apoiado na Internet e as redes sociais.

Durante o estágio, foram realizadas seis aulas de regência. Na tabela a seguir, é possível verificar a distribuição das regências, das unidades de ensino e das unidades didáticas de forma detalhada.

Tabela 1 - Datas de distribuição das regências e das unidades didáticas/letivas.

Data da Regência	Unidade didática/letiva	Período letivo
— 22.09.2022 às 13:00 — 26.09.2022 às 09:40 — 27.09.2022 às 13:00	Unidade didática 1 de três unidades letivas	1º semestre
— 28.09.2022 às 11:20	Unidade didática 2 de uma unidade letiva	1º semestre
— 29.09.2022 às 13:00 — 03.10.2022 às 09:40	Unidade didática 3 de duas unidades letivas	1º semestre

4.2. Intervenções pedagógicas realizadas

No contexto do meu estágio pedagógico, um elemento comum que permeou as seis regências foi o trabalho focado no discurso oral informal em português. Ao conceber as minhas intervenções pedagógicas, procurei estimular a interação entre os alunos, promover um processo reflexivo em torno do conteúdo abordado e encorajar um papel ativo por parte dos estudantes. Nesse sentido, a primeira unidade didática foi dividida em 3 unidades letivas, com o objetivo de explorar o discurso oral informal por meio de diferentes abordagens. Iniciamos com a utilização de vídeos do YouTube para introduzir os alunos às marcas da linguagem real informal, trabalhamos a pronúncia, exploramos o conhecimento sobre celebridades portuguesas e enfrentamos a barreira linguística psicológica relacionada com medo de cometer erros.

No anexo 1 segue-se o plano da primeira unidade letiva. Durante esta aula, as alunas assistiram a um vídeo do YouTube duas vezes, sendo a segunda vez com o vídeo dividido em três partes. O objetivo era que elas se familiarizassem com o discurso oral informal e tentassem compreender as conversas apresentadas. Após cada parte do vídeo, as estudantes discutiram o que conseguiram compreender, compartilharam as suas percepções e responderam a perguntas sobre o conteúdo.

Eu, sendo a professora estagiária, forneci às alunas uma transcrição do vídeo, explicando os símbolos utilizados e pedindo que lessem o texto em silêncio. Em seguida, ouviram novamente cada parte do vídeo e preencheram espaços em branco na transcrição,

prestando atenção à pronúncia e entoação dos falantes nativos. Durante essa atividade, também incentivei a discussão sobre as marcas do discurso oral informal presentes no diálogo.

Para aprimorar a pronúncia e entoação, as estudantes foram convidadas a ler em voz alta o diálogo preenchido, enquanto eu chamava a atenção para as características do discurso oral informal. Ao final da aula, as estudantes foram divididas em duplas e prepararam uma apresentação do diálogo, imitando a pronúncia e entoação observadas no vídeo.

Os desafios enfrentados pelas alunas incluíram a compreensão do discurso oral informal, a identificação das marcas linguísticas características, bem como a reprodução correta da pronúncia. No entanto, as atividades propostas e a orientação do professor permitiram que as estudantes superassem esses desafios e desenvolvessem as suas habilidades no discurso oral informal.

No sentido de ir mais além da memória de trabalho, a tarefa para casa foi a seguinte: “Fazer transcrição de um excerto de 30 segundos da entrevista. Sublinhar e fazer uma apresentação de 5 minutos sobre marcas do discurso oral que observaram (que marcas encontraram, explicar o seu uso naquela situação). A professora mandará um exemplo. Também explica como é que os trabalhos vão ser avaliados.

9:17 — 9:47 Aluna Nº1

9:47 — 10:18 Aluna Nº2

10:18 — 10:52 Aluna Nº3

10:52 — 11:12 Aluna Nº4

A professora pede a 2 alunas para lerem a informação sobre a vida de Nuno Markl. Entretanto, as duas outras estudantes devem pesquisar a informação sobre António Zambujo”.

Tendo consciência que não seria suficiente trabalhar com marcas de discurso informal durante apenas uma aula, a aula seguinte teve o foco parecido. No anexo 2 segue-se o plano da segunda aula. Nesta aula, o objetivo principal era desenvolver a expressão oral informal das alunas em português, utilizando vídeos do YouTube como recurso de

ensino. Elas foram incentivadas a explorar marcas do discurso oral durante as apresentações e os diálogos criados.

Inicialmente, as estudantes interagiram com a professora, compartilhando informações sobre o fim de semana e aquecendo o ambiente da aula.

Em seguida, cada aluna teve a oportunidade de apresentar o seu trabalho, utilizando um fragmento de vídeo como base. As colegas puderam comentar e discutir o trabalho umas das outras, recebendo *feedback* da professora. Essa troca de ideias e análise das apresentações contribuiu para o aprimoramento da compreensão e expressão oral das alunas.

Além disso, a exploração do perfil de celebridades no Instagram, como Nuno Markl e António Zambujo, permitiu que as estudantes aplicassem os seus conhecimentos sobre marcas do discurso oral, adquiridos por meio do acompanhamento dessas personalidades nas redes sociais.

A etapa final da aula envolveu a criação e apresentação de diálogos entre as alunas, desafiando-as a usar a sua criatividade e aplicar as marcas do discurso oral. Essa atividade permitiu que colocassem em prática o que aprenderam durante a aula, demonstrando as suas habilidades de expressão oral perante os colegas.

No decorrer da aula, as ferramentas utilizadas incluíram o uso de vídeos do YouTube como material de análise, a aplicação Telegram para comunicação entre as alunas e a professora, e o Instagram para o seguimento de celebridades como Nuno Markl e António Zambujo. Essas ferramentas contribuíram para tornar a aula mais dinâmica e envolvente, facilitando a compreensão e aplicação das marcas do discurso oral pelos alunos.

De modo a consolidar plenamente o tópico sobre marcas do discurso oral informal, continuámos a explorar este tema na aula 3. No anexo 3 segue-se o plano desta unidade letiva. Para começar, eu cumprimentei as alunas e encetei uma conversa inicial de aquecimento, exploramos um texto de Manuel Halpern, incentivando a leitura em silêncio e a audição do texto lido pelo Professor Henrique. Proporcionei espaço para discussão e reflexão sobre a compreensão do texto, incentivando a participação ativa das alunas. Além disso, realizamos atividades de leitura em voz alta, tradução,

identificação e discussão das marcas do discurso oral presentes no texto. Posteriormente, as alunas tiveram a oportunidade de criar frases utilizando as marcas do discurso oral e unidades fraseológicas observadas, trabalhando também a produção escrita. Por fim, estimei a expressão oral das alunas por meio de uma tarefa criativa, em que elas imaginaram ser blogueiras no Instagram e compartilharam diferentes situações usando as marcas do discurso oral. Ao final da aula, dei *feedback* individualizado a cada aluna. Essa abordagem prática e interativa proporcionou um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades linguísticas das alunas, promovendo uma compreensão aprofundada e uma aplicação efetiva das marcas do discurso oral informal.

Para além da descrição das atividades realizadas, é importante identificar as abordagens e metodologias que fundamentam a concepção de ensino e aprendizagem, sustentando assim o desenho dessa intervenção pedagógica. A abordagem adotada neste contexto foi orientada pela pedagogia comunicativa, que prioriza a interação e a participação ativa das alunas na construção do conhecimento. Por meio de atividades baseadas em situações autênticas de comunicação, busquei promover o uso real da língua, desenvolver a autonomia das alunas e estimular a reflexão crítica.

Durante a implementação dessas atividades, observei que as alunas demonstraram interesse significativo nas tarefas propostas. A leitura silenciosa do texto permitiu que elas explorassem o conteúdo de forma individual, facilitando a compreensão e a assimilação do vocabulário. A audição da leitura em voz alta realizada pelo Professor Henrique contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da entoação adequada ao discurso oral, ajudando as alunas a desenvolverem habilidades de compreensão oral. A atividade de identificação das marcas do discurso oral despertou a atenção das alunas para elementos específicos da comunicação informal, possibilitando uma compreensão mais contextualizada e autêntica do uso da língua portuguesa. A produção de frases utilizando essas marcas e unidades fraseológicas proporcionou a oportunidade de praticar a produção escrita de forma criativa e integrada no contexto estudado.

No que diz respeito à expressão oral como blogueiras do Instagram, as alunas demonstraram entusiasmo ao interpretar diferentes situações fictícias. Essa atividade

permitiu que elas praticassem a expressão oral de forma autêntica, aplicando as marcas do discurso oral aprendidas anteriormente. Além disso, incentivou a criatividade na construção de narrativas e promoveu a comunicação efetiva em português.

Ao avaliar o que correu bem, observei que as alunas se envolveram ativamente nas atividades propostas, demonstrando interesse e motivação ao explorar o texto, identificar as marcas do discurso oral, produzir as suas próprias frases e realizar a tarefa como blogueiras do Instagram.

No entanto, também identifiquei alguns desafios durante a implementação das atividades. Algumas alunas encontraram dificuldades na compreensão da entoação adequada ao discurso oral, requerendo um suporte adicional para desenvolver essa habilidade. Além disso, a produção escrita das frases utilizando as marcas do discurso oral exigiu um trabalho mais intensivo para algumas, evidenciando a necessidade de apoio e prática contínua nessa área.

As três aulas abordando as marcas do discurso oral informal foram extremamente benéficas para as alunas, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda desse aspecto da língua portuguesa. O *feedback* positivo, a melhoria nas habilidades de compreensão oral e a participação ativa durante as aulas são evidências claras de que as alunas se beneficiaram do conteúdo abordado. Esses resultados não apenas fortalecem o conhecimento das marcas do discurso oral informal, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais eficazes e uma maior familiaridade com a língua portuguesa no seu contexto quotidiano. Durante esse processo, também tive a oportunidade de aprender como professora e explorar o papel das redes sociais no contexto educacional.

Ao utilizar ferramentas como o Instagram nas atividades, pudemos trazer elementos autênticos e relevantes para o ambiente de aprendizado. Essas redes desempenharam um papel crucial ao fornecer às alunas uma plataforma familiar para praticar a expressão oral de forma criativa e contextualizada. Ao interpretar o papel de blogueiros do Instagram, as estudantes puderam se envolver ativamente na criação de conteúdo, aplicando as marcas do discurso oral de maneira realista e comunicativa.

As redes sociais também desempenharam um papel importante ao permitir a interação entre as alunas. As atividades em grupo e a apresentação dos seus trabalhos diante das colegas estimularam a colaboração, a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento. No contexto das aulas sobre marcas do discurso oral, as redes sociais revelaram-se recursos valiosos, que aproximaram o ambiente escolar da realidade das alunas e incentivaram a sua participação ativa. Essa abordagem contemporânea e conectada às suas vivências diárias facilitou a aprendizagem e tornou as aulas mais significativas e ativas. Portanto, ao explorar o potencial das redes sociais, pudemos criar uma atmosfera de aprendizado dinâmica, engajadora e alinhada com necessidades e interesses das estudantes.

Passando para a segunda unidade didática, que decorreu no dia 28 de setembro, as alunas trabalharam principalmente a compreensão e expressão oral, explorando o tema dos memes. No anexo 4 segue-se o plano desta unidade didática. O objetivo era conectar-se com o mundo digital e entender como os memes são utilizados nas redes sociais.

A aula começou de forma descontraída, com perguntas sobre senso de humor e experiências com memes nas redes sociais. Isso criou um ambiente leve e aberto para discussão. As estudantes leram em voz alta um texto sobre a origem da palavra “meme”, aprimorando a sua pronúncia e esclarecendo dúvidas de vocabulário. Em seguida, responderam a perguntas relacionadas com o texto, discutindo sobre a origem dos memes e as suas diferentes formas de apresentação *online*. Para ampliar a compreensão oral, assistiram a um vídeo que apresentava memes e responderam a perguntas sobre o conteúdo e as reações das personagens. Essa atividade permitiu que elas explorassem a norma do português brasileiro e entendessem melhor o uso dos memes nas redes sociais.

As alunas também classificaram memes preparados pela professora como mais humorísticos ou mais críticos, justificando as suas respostas. Isso estimulou a capacidade de análise e argumentação.

Como trabalho de casa, as estudantes foram desafiadas a criar o seu próprio meme “Gato que chora”, utilizando linguagem coloquial e marcas do discurso oral. Essa

atividade conectou-as com as práticas das redes sociais, onde os memes são amplamente partilhados. É de notar que criaram memes sobretudo sobre a situação atual na Ucrânia.

Figura 14 - Memes criados pelas alunas



Ao longo da aula, as alunas enfrentaram desafios como compreender vocabulário desconhecido, expressar as suas opiniões e analisar memes de forma crítica. Esses desafios foram superados, proporcionando uma experiência de aprendizado enriquecedora.

A aula teve como foco principal a compreensão e expressão oral das alunas, a criatividade e o desenvolvimento do visual, explorando o mundo dos memes e a sua relação com as redes sociais. Ao trabalhar com esse tema atual e envolvente, as estudantes puderam conectar-se com o contexto digital em que estão inseridos,

desenvolvendo habilidades linguísticas e tornando-se participantes ativas da cultura *online*.

Nas últimas duas aulas da terceira unidade letiva, houve uma participação muito ativa, visando diferentes objetivos e atividades. O plano das aulas segue-se nos anexos 5 e 6. A avaliação ocorreu de forma contínua ao longo das aulas, por meio das respostas das alunas, a sua participação oral e o desempenho nas atividades propostas.

No início das aulas, estabeleci um ambiente acolhedor, cumprimentando as alunas e demonstrando interesse em conhecê-las melhor. Essa abordagem inicial contribuiu para criar um clima positivo de aprendizado e fortalecer a conexão entre professora e alunas. Durante as aulas, foi utilizada uma variedade de recursos e estratégias pedagógicas para envolver as alunas de forma ativa e promover a aprendizagem. Por exemplo, foram utilizadas fotos, textos e jogos para estimular a expressão oral das alunas, incentivando-as a partilhar as suas preferências em relação aos animais e a justificar as escolhas.

Além disso, as atividades propostas durante as aulas também visaram o desenvolvimento de habilidades específicas, como a leitura, a compreensão de texto, a conjugação verbal e a pesquisa *online*. Essas atividades foram projetadas para incentivar a participação das estudantes e promover a interação entre elas.

Uma ligação com as redes sociais foi estabelecida ao propor às alunas a criação de um cartaz relacionado aos direitos dos animais, para ser publicado no Instagram no Dia do Animal. Essa atividade permitiu que utilizassem as redes sociais como uma plataforma para partilhar as criações, ideias e conhecimentos, ampliando o alcance das atividades realizadas em sala de aula e promovendo a conscientização sobre a proteção animal.

Figura 15 - Cartaz criado pela aluna



No final das aulas, despedi-me dos alunos, reforçando a importância do trabalho realizado e desejando-lhes sucesso. Essa conclusão adequada reforçou o vínculo entre professora e aluna, incentivando uma relação de confiança e apoio mútuo.

Em geral, durante as aulas de regências, utilizei diversas estratégias pedagógicas para envolver as alunas e promover a aprendizagem. Uma das abordagens que adotei foi a integração das redes sociais, especialmente o YouTube. Esses vídeos proporcionaram uma experiência visual e interativa, estimulando o interesse e a curiosidade das estudantes.

Além dos vídeos, os memes e cartazes sobre animais foram recursos criativos e impactantes utilizados em sala de aula. Os memes proporcionaram momentos de descontração e humor. Os cartazes, por sua vez, permitiram que as alunas expressassem as suas ideias e criassem conscientização sobre os direitos animais, tanto dentro da sala de aula quanto nas redes sociais.

A integração das redes sociais, como o Instagram, foi uma maneira eficaz de compartilhar os cartazes criados. Isso permitiu que o trabalho alcançasse um público mais amplo.

No entanto, também houve desafios durante o uso das redes sociais. Algumas alunas enfrentaram dificuldades técnicas ao postar os cartazes no Instagram ou criar legendas adequadas. Além disso, algumas manifestaram preocupação em expor o seu trabalho numa plataforma pública, com receio de críticas ou julgamentos.

Como professora, essa experiência proporcionou-me uma compreensão mais profunda sobre a importância dos vídeos do YouTube, memes e cartazes no processo de ensino e aprendizagem. Pude observar como essas ferramentas despertaram o interesse das alunas, incentivando a participação ativa e a reflexão sobre questões éticas relacionadas com os animais. Além disso, aprendi a orientar e apoiar as estudantes na utilização das redes sociais, lidando com desafios técnicos.

Do meu ponto de vista, a integração das redes sociais, como o YouTube e o Instagram, aliada aos vídeos, memes e cartazes sobre animais, contribuiu significativamente para o comprometimento e aprendizagem das alunas. Essas abordagens proporcionaram uma experiência educativa mais dinâmica, estimulante e interativa, permitindo que as estudantes expressassem as suas ideias e desenvolvessem habilidades criativas.

Em relação ao ensino *online* em situações de crise que impedem um regime de ensino presencial, também há algumas considerações a serem feitas. Embora o ensino presencial ofereça benefícios, como a interação direta entre alunos e professores, a partilha imediata de dúvidas e a possibilidade de discussões em tempo real, o ensino à distância também tem as suas vantagens.

Durante uma crise que impeça o ensino presencial, como, por exemplo, a guerra na Ucrânia, o ensino *online* pode ser uma alternativa viável para garantir a continuidade da educação. Ele permite que os estudantes acessem o conteúdo a partir de qualquer lugar, desde que tenham acesso à internet, o que é especialmente útil em situações em que o deslocamento físico é limitado. Além disso, pode oferecer flexibilidade de horários, permitindo que os alunos estudem de acordo com a sua própria disponibilidade.

No entanto, é importante reconhecer que o ensino *online* também apresenta desafios. Nem todos os estudantes têm acesso adequado à internet ou aos dispositivos necessários para participar plenamente nas aulas *online*. Além disso, a falta de interação presencial pode resultar numa perda parcial da experiência educativa, especialmente em disciplinas que requerem atividades práticas ou colaborativas. Embora a integração das redes sociais e o uso de recursos *online* possam contribuir para a motivação na aprendizagem dos alunos, é necessário considerar cuidadosamente os prós e contras. A combinação de abordagens presenciais e online pode ser a chave para proporcionar uma educação eficaz e abrangente em tempos de crise.

Conclusão

No contexto atual de ensino de português, nomeadamente no cenário de guerra na Ucrânia, as redes sociais têm-se mostrado ferramentas poderosas para promover a aprendizagem e a conexão entre os alunos e professores. Nesta pesquisa, explorei como o uso das redes sociais pode beneficiar o ensino de português como língua não materna face a desafios complexos.

Durante o desenvolvimento deste estudo, pude constatar a relevância e o potencial das redes sociais como ferramentas de apoio ao ensino de línguas estrangeiras. Por meio de um curso que criei, baseado em atividades interativas e colaborativas nas redes sociais, tive a oportunidade de testar a sua eficácia no contexto de guerra na Ucrânia. A prática com o curso criado no Telegram revelou-se extremamente benéfica durante o estágio pedagógico no CLP Camões Kyiv. Ao utilizar as redes sociais como plataforma de ensino, envolvi as alunas de forma mais ativa e proporcionei um ambiente de aprendizagem estimulante, resultando em envolvimento e motivação por parte das estudantes, que aproveitaram as oportunidades de interação em grupo e contato direto com a língua portuguesa.

No entanto, durante a pesquisa e prática pedagógica, enfrentei obstáculos desafiadores decorrentes da situação atual na Ucrânia. A falta de recursos materiais adequados para o ensino, como materiais didáticos e equipamentos audiovisuais, dificultou uma experiência de aprendizado mais completa e enriquecedora. Além disso, as condições de ensino eram instáveis devido ao contexto de guerra, afetando diretamente a rotina e o planeamento das aulas. Interrupções na Internet, falta de energia elétrica devido a ataques aéreos e restrições de deslocação dificultaram o processo de ensino-aprendizagem, tendo impacto na qualidade e na eficácia do ensino.

No entanto, a utilização das redes sociais como plataforma de ensino revelou-se uma alternativa viável e eficaz para contornar essas dificuldades. As redes sociais proporcionaram aos alunos a oportunidade de continuar a aprender, mesmo diante das circunstâncias adversas, superando as limitações impostas pela escassez de recursos e pelas condições precárias.

Ao utilizar as redes sociais como ferramenta de ensino, foi possível criar um ambiente virtual de aprendizagem, no qual os alunos podiam aceder a materiais didáticos, participar em atividades interativas, interagir com colegas e professores, e receber *feedback* em tempo real. Essa abordagem permitiu que o ensino prosseguisse de maneira mais consistente e que os alunos se mantivessem comprometidos no processo de aprendizagem, mesmo face às adversidades enfrentadas.

Embora as redes sociais tenham sido uma solução eficiente e eficaz para contornar os obstáculos impostos pela invasão russa em grande escala da Ucrânia, é importante mencionar algumas ideias contra o ensino via redes sociais.

Algumas críticas levantadas relativamente ao ensino por meio das redes sociais incluem preocupações com a privacidade e segurança dos alunos, a falta de controle e rastreamento adequados por parte dos professores, além do potencial de distrações e uso inadequado das redes sociais durante as atividades de aprendizagem.

Apesar dessas preocupações, a minha experiência durante o estágio reforçou a importância de explorar novas abordagens metodológicas e utilizar recursos tecnológicos para promover um ensino mais inclusivo e efetivo, capaz de atender às necessidades dos alunos em diferentes contextos e realidades. Através dessa experiência, pude expandir o meu conhecimento, personalizar a aprendizagem, promover a colaboração e aumentar o envolvimento dos alunos.

Portanto, estou animada para continuar a explorar o potencial dos recursos *online* e aproveitar ao máximo as oportunidades que eles oferecem para aprimorar a minha prática docente e fornecer uma educação de qualidade. Reconheço que a jornada da educação está sempre em evolução, portanto, continuarei a explorar novas oportunidades de aprendizagem *online*, colaborando com outros professores e buscando *feedback* dos alunos para garantir que esteja sempre oferecendo o melhor ambiente de aprendizado possível.

Concluindo, respondendo às perguntas de partida, as redes sociais desempenham um papel fundamental tanto na integração de refugiados ucranianos em contexto de ensino emergencial quanto no ensino de português para falantes de ucraniano.

No caso da integração de refugiados, as redes sociais fornecem acesso a informações, recursos e apoio emocional, facilitando a conexão com a comunidade local e promovendo a aprendizagem colaborativa. Esses elementos contribuem de forma significativa para a integração dos refugiados, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para se adaptarem ao novo ambiente.

No ensino de português para falantes de ucraniano, as redes sociais possibilitam o acesso a recursos educacionais, a interação com falantes nativos, a participação em comunidades de aprendizagem e a obtenção de *feedback* e correção. Além disso, oferecem conteúdo autêntico em português, enriquecendo a experiência de aprendizagem e promovendo um desenvolvimento linguístico mais eficaz.

Assim, as redes sociais são valiosas ferramentas que viabilizam a integração e a aprendizagem da língua portuguesa para os falantes de ucraniano, contribuindo para a sua inserção na sociedade de acolhimento e facilitando a comunicação e interação com os demais falantes da língua.

Referências Bibliográficas

- Benson, P., & Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cheung, C. M. K., Chiu, P. Y., & Lee, M. K. O. (2011). *Online Social Networks: Why Do Students Use Facebook?* Computers in Human Behavior, 27(4), 1337-1343.
- Chen, N. S. (2010). *Motivating online learners: A literature review*. Educational Technology, 50(4), 3-13.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: L.E.P. - U. do Minho.
- Dick, B. (1999). *What is action research?* Disponível em <https://www.scribd.com/document/447296416/Dick-1999-What-is-action-research>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation* (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Hootsuite e We Are Social. (2021). *Digital 2021: Global Overview Report*. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>
- Jenkins, J. (2006). *Points of view and blind spots: ELF and SLA*. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 137-162.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como Planificar la Invesugacion Accion*. Barcelona: Laertes.
- Kessler, G. (2018). *Technology and the future of language teaching*. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 4, pp. 1-7). John Wiley & Sons.

- Lai, C., & Zhao, Y. (2017). *Self-directed learning with language learning apps: Examining the relationship among app use, learner engagement, and self-perceived language proficiency*. *Computer Assisted Language Learning*, 30(4), 357-380.
- Latorre, A. (2003). *La Investigacion-Accion*. Barcelona: Graó.
- Lee, L., & Kim, D. (2014). *Social network analysis of collaborative knowledge construction in asynchronous online discussions*. *The Internet and Higher Education*, 21, 1-11.
- Leffa, V. J. (Ed.). (1994). *Autonomy in Language Learning* (p. 4).
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Routledge.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Medeiros, M. C. (2002). *A Investigação-Ação-Colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 169-192.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês - processo de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: L.E.P.-Universidade do Minho.
- Oliveira, M. K. (2000). *Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky*. In: Castorina et al. *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ática, 2000, p.51-83.
- Selwyn, N. (2009). *Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook*. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174.
- Smith, B. (2018). *The Impact of Facebook Group Use on Foreign Language Writing*. *Foreign Language Annals*, 51(1), 98-115.
- Thorne, S. L., & Reinhardt, J. (2008). *"Bridging activities," new media literacies, and advanced foreign language proficiency*. *CALICO Journal*, 25(3), 558-572.

Ur, P. (2012). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.

Vieira, F. I. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Watts, H. (1985). *When teachers are researchers, teaching improves*. Journal of Staff Development, 6(2), 118-121.

Yule, G. (2006). *The Study of Language*. Cambridge University Press, Cambridge.

Yunus, M. M., & Salehi, H. (2012). *The effectiveness of Facebook groups on Teaching and Improving Writing: Students' perceptions*. Journal of Education and Information Technologies, 17(4), 451-464.

Links gerais:

Instagram: <https://www.instagram.com/>

Facebook: <https://www.facebook.com/>

YouTube: <https://www.youtube.com/>

Telegram: <https://web.telegram.org/k/>

Anexos

Anexo 1 - Plano da primeira unidade letiva

A professora...	A aluna...	Para quê?	Tempo
1. Cumprimenta as alunas. Pergunta como estão. Explica o que vão fazer na aula e coloca a pergunta: “Vocês conhecem Salvador Sobral? Porque é que ele é importante na história musical de Portugal? O que acham, como é que ele é? Sabem algumas histórias da vida pessoal do artista?”	1. Cumprimenta a professora. Responde às perguntas.	1. Para aquecer o ambiente da aula e para se aproximar do tema da aula.	5 minutos
2. Põe um vídeo do YouTube e diz que vão ver 2 vezes (na segunda vez o vídeo vai ser dividido em 3 partes). Na primeira vez, é preciso só ver, ouvir e tentar perceber a conversa.	2. Vê e ouve o vídeo com atenção.	2. Para melhorar a compreensão oral das alunas.	5 minutos
3. Pergunta às alunas se perceberam alguma coisa.	3. Conta o que percebeu.	3. Para perceber o nível de compreensão oral das alunas.	3 minutos
4. Abre o documento com a transcrição do vídeo (com os espaços para preencher). Explica o que significam os símbolos na transcrição. Pede para lerem em silêncio.	4. Lê o texto.	4. Para ajudar a perceber o texto melhor e para preparar as alunas para a segunda audição.	10 minutos
5. Pede às alunas para ouvirem a primeira parte do vídeo e para preencherem os espaços em branco. Pede para prestarem atenção à entoação dos nativos.	5. Ouve a primeira parte do vídeo e preenche os espaços.	5. Para melhorar a compreensão oral das alunas.	2 minutos
6. Pede a 2 alunas para lerem em voz alta a primeira parte	6. Lê o texto, comenta o que	6. Para verificar a pronúncia e entoação	6 minutos

do diálogo com as suas respostas. Ao longo da leitura, a professora chama a atenção para as marcas do discurso oral informal e pergunta às alunas se elas se apercebem do sentido destas marcas. Caso tenham dúvidas em relação ao vocabulário, podem colocar perguntas.	pôs nos espaços e discute o uso das marcas do discurso oral informal.	adequada das alunas, para verificar o que puseram nos espaços. Também para introduzir e discutir as marcas do discurso oral informal.	
7. Pede às alunas para ouvirem a segunda parte do vídeo e para preencherem os espaços.	7. Ouve a segunda parte do vídeo e preenche os espaços.	7. Para melhorar a compreensão oral das alunas.	2 minutos
8. Pede a outras 2 alunas para lerem em voz alta a segunda parte do diálogo com as suas respostas. Ao longo da leitura, chama a atenção para as marcas do discurso oral informal.	8. Lê o texto, comenta o que pôs nos espaços e discute o uso das marcas do discurso oral informal.	8. Para verificar a pronúncia e entoação adequada das alunas, para verificar como preencheram os espaços. Também para introduzir e discutir as marcas do discurso oral informal.	5 minutos
9. Pede às alunas para ouvirem a terceira parte do vídeo e para preencherem os espaços. Pede para prestar atenção à entoação.	9. Vê e ouve a terceira parte do vídeo e preenche os espaços.	9. Para melhorar a compreensão oral das alunas.	2 minutos
10. Pede às alunas para lerem em voz alta a terceira parte do diálogo com as suas respostas. Ao longo da leitura, a professora chama a atenção para as marcas do discurso oral informal.	10. Lê o texto, comenta o que pôs nos espaços e discute o uso das marcas do discurso oral informal.	10. Para verificar a pronúncia e entoação adequada das alunas, para verificar o que puseram nos espaços. Também para introduzir e discutir as marcas do discurso oral informal.	5 minutos
11. Pede às alunas para resumirem quais marcas do	11. Resume quais marcas do discurso oral	11. Para resumir a informação que	5 minutos

discurso oral foram observadas no diálogo.	foram observadas no diálogo.	discutimos ao longo da aula.	
12. Divide as alunas em 2 grupos e o texto em 2 partes. Pede para trabalharem em pares a tentarem imitar a pronúncia e entoação (mesmo com interrupções). Dá 7 minutos para prepararem a apresentação do diálogo em frente dos colegas. As alunas podem consultar ao longo da apresentação o texto.	12. Prepara o diálogo.	12. Para melhorar a intonação e a pronúncia das alunas.	7-10 minutos
13. Pede para apresentarem os diálogos em frente dos colegas.	13. Apresenta o diálogo preparado.	13. Trabalho com leitura, pronúncia e entoação dos alunos.	7-8 minutos
14. Caso as alunas cometam alguns erros na pronúncia, a professora chama a atenção para isso depois de ouvir apresentações.	14. Repete a palavra de forma correta.	14. Para melhorar a pronúncia das alunas.	2-3 minutos
15. Pergunta às alunas o que eles acham de Salvador depois de ouvirem a parte da entrevista.	15. Responde à pergunta.	15. Para trabalhar com expressão oral das alunas e para finalizar a aula.	5 minutos
16. Explica que trabalho as alunas devem fazer em casa e despede-se delas.	16. Ouve, coloca perguntas e despede-se da professora.	16. Para introduzir e explicar melhor o trabalho de casa que será relacionado com o discurso oral informal.	5 minutos

Anexo 2 - Plano da segunda unidade letiva

A professora...	A aluna...	Para quê?	Tempo
1. Cumprimenta as alunas. Pergunta a cada uma sobre o fim de semana: como é que correu, o que fizeram, etc.	1. Cumprimenta a professora. Responde às perguntas.	1. Para aquecer o ambiente da aula e para “ativar” as alunas de manhã.	6 minutos
2. Pede à aluna Nº1 para começar a apresentar o seu trabalho. Põe primeiramente o excerto do vídeo que será analisado.	2. A aluna Nº1 apresenta o trabalho.	2. Para verificar a compreensão e expressão orais da aluna. Para ver se percebeu o tema da aula passada sobre marcas do discurso oral.	5 minutos
3. Pede às alunas para comentar o trabalho da colega e depois dá o seu <i>feedback</i> .	3. Ouve e pode discutir com as colegas e a professora.	3. Para dar um <i>feedback</i> e corrigir alguns erros (caso tenham sido observados).	2 minutos
4. Pede à aluna Nº2 para começar a apresentar o seu trabalho. Põe primeiramente o excerto do vídeo que será analisado.	4. A aluna Nº2 apresenta o trabalho.	4. Para verificar a compreensão e expressão orais da aluna. Para ver se percebeu o tema da aula passada sobre marcas do discurso oral.	5 minutos
5. Pede às alunas para comentarem o trabalho da colega e depois dá o seu <i>feedback</i> .	5. Ouve e pode discutir com as colegas e a professora.	5. Para dar um <i>feedback</i> e corrigir alguns erros (caso tenham sido observados).	2 minutos
6. Pede à aluna Nº3 para começar a apresentar o seu trabalho. Põe primeiramente o excerto do vídeo que será analisado.	6. A aluna Nº3 apresenta o trabalho.	6. Para verificar a compreensão e expressão orais da aluna. Para ver se percebeu o tema da aula passada	5 minutos

		sobre marcas do discurso oral.	
7. Pede às alunas para comentarem o trabalho da colega e depois dá o seu <i>feedback</i> .	7. Ouve e pode discutir com as colegas e a professora.	7. Para dar um <i>feedback</i> e corrigir alguns erros (caso tenham sido observados).	2 minutos
8. Pede à aluna Nº4 para começar a apresentar o seu trabalho. Põe primeiramente o excerto do vídeo que vai ser analisado.	8. A aluna Nº4 apresenta o trabalho.	8. Para verificar a compreensão e expressão orais da aluna. Para ver se percebeu o tema da aula passada sobre marcas do discurso oral.	5 minutos
9. Pede às alunas para comentarem o trabalho da colega e depois dá o seu <i>feedback</i> .	9. Ouve e pode discutir com as colegas e a professora.	9. Para dar um <i>feedback</i> e corrigir alguns erros (caso tenham sido observados).	2 minutos.
10. Pergunta a 2 alunas o que elas descobriram sobre Nuno Markl. Quem é que ele é? O que faz? Se leram algumas histórias da sua vida pessoal?	10. Responde à pergunta. Conta o que descobriu sobre Nuno Markl.	10. Para trabalhar a expressão oral das alunas e para as preparar para a tarefa seguinte.	2-3 minutos
11. Pergunta a 2 alunas o que elas descobriram sobre António Zambujo. Quem é que ele é? O que faz? Se leram algumas histórias da sua vida pessoal?	11. Responde à pergunta. Conta o que descobriu sobre António Zambujo.	11. Para trabalhar a expressão oral das alunas e para as preparar para a tarefa seguinte.	2-3 minutos
12. Divide as alunas em 2 pares. Pede para criar um diálogo (uma aluna é entrevistadora, outra é uma estrela: Nuno Markl ou António Zambujo). No diálogo devem acionar a sua criatividade e até podem	12. As alunas decidem entre elas quem é que será a entrevistadora e quem é que será a estrela. Criam um diálogo, ensaiam sozinhas para depois apresentar este	12. Para trabalhar com criatividade das alunas, produção escrita e expressão oral. Também para trabalhar com	20 – 25 minutos

inventar cenas que nunca aconteceram na vida dos artistas. É preciso usar marcas do discurso oral. Depois devem apresentar o diálogo em frente das colegas (3-5 minutos). Podem usar os seus apontamentos, mas não ler o diálogo todo.	diálogo em frente da turma.	marcas do discurso oral.	
13. Pede à primeira dupla das alunas para apresentarem o seu diálogo.	13. Apresenta o diálogo.	13. Para trabalhar a expressão oral das alunas em frente ao público e verificar o uso das marcas do discurso oral.	3-5 minutos
14. Dá <i>feedback</i> sobre o diálogo das alunas (se cometeram alguns erros graves).	14. Ouve o comentário da professora.	14. Para corrigir os erros.	1-2 minutos
15. Pede à segunda dupla das alunas para apresentarem o seu diálogo.	15. Apresenta o diálogo.	15. Para trabalhar a expressão oral das alunas em frente ao público e verificar o uso das marcas do discurso oral.	3-5 minutos
16. Dá <i>feedback</i> sobre o diálogo das alunas (se cometeram alguns erros graves).	16. Ouve o comentário da professora.	16. Para corrigir os erros.	1-2 minutos
17. Pergunta às alunas se se sentem confortáveis em falar em frente ao público. Porque sim ou porque não? Pergunta se já se sentem familiarizados com as marcas do discurso oral.	17. Responde às perguntas.	17. Para finalizar a aula e para trabalhar a expressão oral das alunas.	2-3 minutos

18. Despede-se das alunas. Desta vez não haverá trabalho de casa.	18. Despede-se da professora.	18. Para acabar a aula.	1 minuto
---	-------------------------------	-------------------------	----------

Anexo 3 - Plano da terceira unidade letiva

A professora...	A aluna...	Para quê?	Tempo
1. Cumprimenta as alunas. Pergunta como estão.	1. Cumprimenta a professora. Responde à pergunta.	1. Para aquecer o ambiente da aula.	2 minutos
2. Explica que vão ter a última aula a trabalhar em marcas do discurso oral. Pede para abrir o documento com o texto de Manuel Halpern com que vão trabalhar e ler em silêncio.	2. Lê o texto em silêncio.	2. Para as alunas se familiarizarem com o texto.	5 minutos
3. Pede ao Professor Henrique para ler o texto.	3. Ouve o texto.	3. Para ajudar os alunos a perceber a entoação. Isto ajudará a perceber o texto melhor.	2 minutos
4. Pergunta às alunas o que eles acharam do texto. Se o perceberam ou não.	4. Responde à pergunta da professora.	4. Para fazer a aluna falar e para perceber o nível de compreensão do vocabulário novo e das marcas do discurso oral.	3 minutos
5. Pede a cada aluna para ler uma parte do texto e para traduzir. Depois pede para encontrar as marcas do discurso oral e discutir em grupo o seu uso.	5. Lê e traduz a sua parte.	5. Para trabalhar com marcas do discurso oral, com a pronúncia e entoação da aluna. Para praticar tradução de português para ucraniano.	20-25 minutos
6. Pede às alunas para criarem 6 frases com as marcas do discurso oral que observaram no texto, bem como com as unidades fraseológicas que observaram no texto.	6. Cria 6 frases.	6. Para trabalhar com a produção escrita da aluna, usando marcas do discurso oral e unidades fraseológicas.	6-8 minutos

7. Pede às alunas para apresentarem as suas frases. A professora corrige os erros.	7. Apresenta 6 frases produzidas.	7. Para corrigir as frases.	5 minutos
8. Introduce a tarefa seguinte: “Imagina que és uma blogueira no Instagram. Encomendaste uns sapatos, mas não os recebeste. Ou seja, foste enganada. Agora deves falar com os teus seguidores a explicar a situação. Tens de parecer uma pessoa nervosa. Usa marcas do discurso oral”. “Imagina que és uma blogueira no Instagram. O teu namorado pediu-te em casamento. Estás super feliz e queres contar a história como isso aconteceu. Usa marcas do discurso oral”. “Imagina que és uma blogueira no Instagram que foi expulsa da Universidade por chumbar num exame. No entanto, achas que isto é injusto e queres partilhar as tuas emoções com os seguidores. Usa marcas do discurso oral”. “Imagina que és uma blogueira no Instagram. Ontem voltaste das montanhas e queres contar aos seguidores sobre a tua viagem. No entanto, deves mencionar que ao voltar, o teu carro avariou-se e o que fizeste. Usa marcas do discurso oral”. As alunas têm 15 minutos para fazer a tarefa e depois apresentar em frente das colegas. A duração de apresentação é de 1-2 minutos.	8. Faz a tarefa e prepara-se para falar em frente das colegas.	8. Para trabalhar em expressão oral das alunas e em criatividade.	20 minutos

9. Pede para apresentar o trabalho em frente das colegas. Depois de cada apresentação dá <i>feedback</i> a cada aluna.	9. Apresenta o seu trabalho.	9. Para trabalhar a expressão oral e para corrigir a fala das alunas.	8-10 minutos
10. Acaba a aula e despede-se das alunas.	10. Despede-se da professora.	10. Para acabar a aula.	1 minuto

Anexo 4 - Plano da unidade didática 2

A professora...	A aluna...	Para quê?	Tempo
1. Cumprimenta as alunas. Pergunta a cada uma como está e se acha que tem um bom sentido de humor.	1. Cumprimenta a professora. Responde às perguntas.	1. Para aquecer o ambiente da aula e para se aproximar do tema da aula.	5 minutos
2. Abre uma imagem e pergunta: a) Do que se trata a imagem, na sua opinião? b) Em algum momento, teve curiosidade ou pesquisou sobre a origem da palavra “meme”? c) Costuma partilhar ou receber algum meme em algumas das suas redes sociais? Justifique a sua resposta.	2. Responde às perguntas.	2. Para treinar expressão oral das alunas.	3 minutos
3. Abre o documento com o texto sobre a origem da palavra “meme”. Pede para lerem em voz alta o texto. Ao longo da leitura, as alunas podem esclarecer as suas dúvidas em relação ao vocabulário desconhecido.	3. Lê o texto, coloca perguntas em relação ao vocabulário desconhecido.	3. Para treinar a pronúncia das alunas, para conhecer a origem da palavra “meme” e aprender palavras novas.	5 minutos

4. Coloca as perguntas: a) Quando e como foi que a palavra "meme" surgiu a princípio? b) Quais são os modos de apresentação <i>online</i> dos memes? E como um meme virtual é normalmente estruturado? c) Concorda com a seguinte afirmação: “Eles [os memes] são encarados como “parvoíce” passageiro ou ‘cultura inútil’”? Justifique.	4. Responde às perguntas, pode discutir com as colegas da turma.	4. Para finalizar a leitura do texto e para treinar expressão oral das alunas.	5 minutos
5. Abre o vídeo “Meme”, do Portas do Fundo (https://youtu.be/ed3gadParXo). Pede para verem atentamente (legendas em inglês vão ser ativados). Se for preciso, a professor liga o vídeo 2 vezes.	5. Vê o vídeo.	5. Para introduzir às alunas a norma do PT BR e treinar a compreensão oral. (Não é a primeira vez que vão ter o contacto com PT BR).	2-4 minutos
6. Coloca perguntas às alunas. Pede para pensarem 5 minutos antes de responder. a) Qual foi o momento mais inusitado do vídeo? b) Após visualizar os dois memes virtuais apresentados pelos advogados, o juiz reagiu de formas distintas. Descreva como foram	6. Responde às perguntas.	6. Para ativar a criatividade das alunas e treinar a expressão oral.	10 minutos

essas duas reações e contextualizem-as. c) Consegue imaginar a cena do crime ocorrido e qual seria o conteúdo humorístico relacionado ao meme apresentado pelo primeiro advogado? d) Qual é a sua opinião sobre a maneira como o último advogado se comportou, quando ele fez uma publicação <i>online</i>? e) Na sua opinião, os memes podem ser utilizados em quaisquer contextos social e cultural? Porquê?			
7. Abre o documento com os memes preparados e pede para os classificar como mais humorístico ou mais crítico, justificando a sua resposta.	7. Classifica os memes de acordo com as suas preferências e justifica a sua resposta.	7. Para treinar nas alunas a capacidade de justificar a sua opinião.	5 minutos para pensarem 10 minutos para apresentarem
8. A partir das ideias discutidas nesta unidade, pede para fazerem uma lista dos 3 memes mais visualizados por elas recentemente e partilhar oralmente com a turma quais são os conteúdos (crítico e/ou humorístico) abordados e as suas impressões referentes aos memes selecionados.	8. Pesquisa 3 memes visualizados recentemente e partilha oralmente com a turma as suas impressões referentes aos memes selecionados.	8. Para treinar expressão oral das alunas.	8 minutos para pensarem e pesquisarem 8-10 minutos para apresentarem

9. Pede para lerem em voz alta o texto sobre o meme “Gato que chora”.	9. Lê o texto, coloca perguntas em relação ao vocabulário.	9. Para se aproximar do tema do trabalho de casa e para treinar a pronúncia das alunas, bem como o vocabulário novo.	10 minutos
10. Pede para criarem em casa o seu próprio meme “Gato que chora”. Podem usar linguagem coloquial e marcas do discurso oral. Despede-se das alunas.	10. Em casa cria o seu próprio meme. Despede-se da professora.	10. Para ativar a criatividade das alunas, bem como para lembrar as marcas do discurso oral.	3 minutos

Anexo 5 - Plano da unidade didática 3 (primeira unidade letiva)

A professora...	A aluna...	Para quê?	Tempo
1. Cumprimenta as alunas, pergunta como estão e se gostam de animais. Sim, não, porquê?	1. Cumprimenta a professora. Responde às perguntas.	1. Para começar a aula e aproximar-se do tema da Unidade Letiva.	5 minutos
2. Abre uma foto e solicita às alunas que, (i) escolham dois dos oito animais propostos como aqueles com que mais se identificam, (ii) pensem nas razões para se identificarem com esses animais, (iii) partilham com a turma os animais escolhidos e a justificação da escolha;	2. Escolhe dois animais com que se identifica mais, justifica a sua escolha em frente da turma.	2. Pré-atividade para treinar a expressão oral das alunas.	5 minutos para pensarem, 8 para apresentarem
3. Abre o texto sobre 8 animais, pede para lerem em voz alta o texto. Chamada de atenção para os nomes dos animais (plurais, femininos, nomes epicenos e verbos associados aos animais mencionados).	3. Lê o texto, coloca perguntas em relação ao vocabulário.	3. Para treinar o vocabulário novo, bem como a pronúncia das alunas.	10 minutos
4. Pede para fazerem sozinhas um quiz sobre o texto:	4. Faz o quiz.	4. Para finalizar a leitura do texto e	5 minutos

https://wordwall.net/play/22864/061/524 Depois pede para partilhar os resultados com a turma.		perceber o nível de atenção das alunas para o texto lido.	
5. Abre a apresentação e pede para lerem o texto em voz alta e para preencherem os espaços com os verbos dados, conjugados de forma adequada.	5. Lê o texto, conjuga os verbos.	5. Para treinar a conjugação dos verbos e para se aproximar da tarefa seguinte.	2-3 minutos
6. Abre o <i>slide</i> com 3 cartazes e pergunta às alunas se elas acham que na Ucrânia (depois em Portugal) os direitos dos animais são bem protegidos.	6. Responde à pergunta.	6. Para treinar a expressão oral das alunas e para começar a discussão.	10 minutos
7. Envia às alunas o texto “Maus tratos a animais” e pede para lerem em silêncio.	7. Lê o texto.	7. Trabalho com leitura do texto desconhecido.	6 minutos
8. Coloca as seguintes perguntas: 1. Em Portugal existe alguma lei que protege os animais de companhia? 2. O que prevê esta lei? 3. O abandono de animal é punido? Como? 4. Como deve proceder para denunciar maus tratos a animais de companhia?	8. Responde às perguntas da professora.	8. Para verificar a leitura do texto, bem como treinar expressão oral das alunas.	5 minutos

9. Abre o segundo texto “Conheça a declaração universal...” pede a cada uma para ler em voz alta o texto e traduzir para ucraniano.	9. Lê e traduz o texto para ucraniano.	9. Para trabalhar com o vocabulário novo e técnicas de tradução. Para que as alunas possam conhecer os direitos dos animais em Portugal.	15-20 minutos
10. Abre novamente 3 cartazes e explica o trabalho para casa. Pede para analisarem em casa que direitos animais têm na Ucrânia e para criarem o seu próprio cartaz que vai ser publicado no Instagram. Despede-se das alunas.	10. Ouve, coloca perguntas e despede-se da professora.	10. Para finalizar a aula e explicar bem o trabalho que as alunas devem fazer em casa.	3 minutos

Anexo 6 - Plano da unidade didática 3 (segunda unidade letiva)

A professora...	A aluna...	Para quê?	Tempo
1. Cumprimenta as alunas, pergunta como estão e como correu o fim de semana.	1. Cumprimenta a professora. Responde às perguntas.	1. Para começar a aula e ativar expressão oral das alunas.	5 minutos
2. Pede para apresentarem os cartazes que fizeram.	2. Apresenta o cartaz relacionado com proteção dos direitos dos animais.	2. Verificação de TPC, ativação de expressão oral das alunas em frente do público.	5-7 minutos
3. Introduz um jogo. Cada aluna receberá 2 nomes de animais que deve apresentar à turma sem dizer o nome do animal, mas explicar o comportamento dele. Deve começar a sua apresentação com a frase: “Eu sou um animal que...”. A turma deve adivinhar o nome do animal. O último animal escolhido pela professora será “gato” (porque as seguintes atividades vão ser relacionados com o texto sobre gato).	3. Recebe 2 nomes de animais que deve explicar às colegas, usando os verbos da aula anterior. Deve ligar a criatividade para que as colegas possam adivinhar o nome do animal pensado.	3. Para praticar os verbos da aula anterior e treinar a expressão oral da aluna.	10 minutos

4. Manda às alunas as ilustrações feitas por Nuno Feijão, sem qualquer tipo de suporte escrito. A partir destas imagens, a professora pede às estudantes para, com base no que veem, inventarem a história. No fim desta primeira parte, a professora corrige as frases propostas pelas alunas e pede-lhes para apresentarem sucintamente a sua criação à turma.	4. Vê ilustrações e tenta criar uma história. Depois apresenta o seu texto à turma.	4. Para incitar a desenvolver um trabalho de escrita criativa baseado na análise de imagens, bem como treinar a expressão oral.	15 minutos para pensarem e 8 para apresentarem
5. Abre o documento com as ilustrações, mas, desta vez, apresenta às alunas as frases que têm os espaços em branco para preencher de modo a reconstituir o fio lógico da narrativa.	5. Preenche os espaços em branco.	5. Exercício de vocabulário para as alunas.	5 minutos
6. Após estas duas atividades preambulares, mostra às alunas o documento audiovisual e pede para anotarem os problemas de compreensão que sentiram, assim como os jogos rimáticos que conseguiram identificar. https://www.youtube.com/watch?v=DFoUne_39ao	6. Verifica o que deveria colocar nos espaços, bem como identifica os jogos rimáticos no texto.	6. Para que as alunas possam corrigir o exercício anterior, ouvir a pronúncia e intonação dum narrador nativo, sentir a rima em PT PT.	3 minutos

7. Coloca pergunta em relação às frases seguintes: O que significa: <i>não passar cartão a, vir pela calada?</i> Pede para procurar o significado em dicionários <i>online</i> e explicar à turma.	7. Procura na Internet o significado das expressões idiomáticas e explica à turma o seu uso.	7. Trabalho autónomo da aluna com dicionários <i>online</i>.	2 minutos
8. Pede para procurarem sinónimos das palavras: • protagonista • espantoso • zangado • assanhado • apavorado • serena • transformado • reviravolta Depois pede a cada aluna para partilhar os sinónimos encontrados.	8. Procure sinónimos das palavras propostas pela professora e partilha com a turma.	8. Exercício de vocabulário e trabalho autónomo com dicionários <i>online</i>.	5 minutos
9. Divide as alunas em pares. Pede para fazerem encenação do primeiro encontro entre o gato Gonçalves e a sua amada. Tempo para apresentar é de 3 minutos. Depois dá feedback sobre fala das alunas.	9. Cria um diálogo do primeiro encontro entre o gato Gonçalves e a sua amada.	9. Para treinar a criatividade da aluna, expressão oral e praticar falar em público.	15 minutos para criar o diálogo e 6 para apresentação
10. Despede-se das alunas e deseja tudo de bom!	10. Despede-se da professora.	10. Para acabar a aula.	2 minutos

Anexo 7 - Ficha da aula 1

<https://www.youtube.com/watch?v=UrL932eqVgs&t=9s> 4:04 - 9:17

: Зміна голосу.

Курсив – імітація прямої мови

§ Негайна послідовність, без помітної паузи, між двома репліками різних співрозмовників. = Підтримання черги учасника між репліками.

[Місце, де починається перебивання.

] Кінець подвійної розмови.

- Перезавантаження та самопереривання без паузи.

/ Коротка пауза, менше півсекунди.

// Пауза від півсекунди до секунди.

/// Пауза на одну секунду або більше.

↑ Підвищення інтонації

↓ Пониження інтонації

→ Інтонація однакова

M: Olha, emm, táz pronto [redacted] esta conve, conversa?//
S: Tou com um bocadinho de medo das coisas que possas perguntar / mas
M: [Não, não] tem - não
tenhas porque / eu não ↓ pra (j)á não tenho grande merda preparada / [redacted] a brincar,
tive a estud(ar), um bocadinho, um bocadinho. / Gostava de dizer às pessoas qual foi a
nossa primeira interação →
S: § Okay
M: § que foi / eu mandei-te uma mensagem convidar-te [redacted] isto, tu simpaticamente
anuístes / ehh e disseste ↓ é importante dizer que foi a gojar, porque há pessoas que
podem não // [Foi a gojar, não foi?]
S: [Acho que não era preciso.]
S: Acho que não é preciso.
M: Dizer?
S: § Que é a [redacted].
M: Excesso de zelo?
S: Uhu, excesso de gelo.
M: Excesso de gelo, diz-[me]
S: [Isso é quando, quando um empregado / te traz e tu pedes:
↑ "[redacted], só uma pedrinha de gelo" e ele traz-te três é excesso de gelo.
M: Sim, mas (de)pois acaba por derreter / e extinguir-se no nada /// Este programa [redacted] /
[a ser - temos a sentir uma energia ((um b(o)cad(o)))]
S: [Risos]

M: § Então, tu disseste que sim / tu disseste que sim e disseste-me simpaticamente: "Pá, eu até [] a tua cena, tu (a)té és boa comediante, pra mulher." //

S: E agora, do meu lado, tipo escreveste eh esta mensagem: tu [] gaja não és nada má comediante. / Então passei os próximos 5 minutos, que foi o que tu demoraste a responder →

M: § Sim

S: [A suar] // Digo: ↓ [] / ela não tem Fear Play →

M: [Risos] [(())]

S: Ela não tem Fear Play, [não sentiu / não sentiu] esta [], não sentiu

M: [E o que é que eu respondi, lembraste?]

S: Disse disse até a minha namorada, disse: "Pronto, [], acho que ela não, não percebeu essa cena, e agora / vai vai publicar, não é, me too, hashtag me too"

M: [Risos]

S: Pumba!

M: Sim / Risos // Acabou a [minha careira] com esta.

S: [Acabou]. E de repente, tu saias-te com: "Olha, tu pa transplantado não tens assim [] mal ar". // Pronto.

M: Sim.

S: § Depois fiquei [a suar], mas foi tristeza.

M: [E subscrevo] /// Agora que vejo ao vivo / [], um bocadinho de olheiras, / olheiras de artista, / mas tu tens ar de quem tem órgãos de fábrica. // Nem parece que trocaste. // [Nada]

S: § Yeah, [mas isto por dentro] está tudo fodido ↓

M: † Tá? /

S: ↓ ((Tou))

M: O coração é que [] bom, desculpa lá, agora [] novo / tem um motor novo / o resto pode tar - é tipo tu desde aqueles carros que agora a carcaça tá tá da merda / mas o motoor † [bomba!]

S: [Sim tá a] bombar, tá a bombar, [] a bombar

M: Okay / boa. Olha / emmm / outra coisa que me disseram quando eu disse que te ia entrevistar / e isto é curioso, é sempre um *ahh, ssss, boa, mas ele é um † bocado..* / Fazes este movimento que é *uuu, ele é um [] [uuuuu, previsível]*

S: [Eu tenho essa conotação, não é], é.

M: As pessoas te tratam como se fosse uma espécie de bomba de nitrogénio. / E eu, eu acho que sei de onde é que isto é. Tu sabes de onde é que isto vem?

M: Veeeí, vem de várias coisas que, que eu já as pessoas naquela altura [] à espera dum modelo, não é, duma pessoa, pá, um gajo exemplar, de "Ai, *tou tão feliz de estar aqui, obrigado, / feliz por representar o meu país*". Ehhhh, depois perceberam que não, afinal eu digo as coisas que penso, não é, e is, pronto, já é uma loucura. Uma

pessoa agora, como, o que é isso, um famoso dizer as coisas que pensa, tem de dizer as coisas que as outras pessoas pensam, não é.

M: Sim. Mas tu, ↓ [] [], / a ligação, dizes as coisas que pensas, mas saíam-te merdas que que gostavas não dize. - Isso também és tu? Dizes as coisas que te arrependes de vez em quando.

S: Sim, sempe foi muito impulsivo e sempre disse as coisas, eh, três vezes antes de pensar, eh. E muitas vezes me arrependo. Não gosto nada dessas pessoas "Ai, a sério, [], não me arrependo nada, []. Ehh, na, eh, tudo na vida foi uma aprendizagem". Não, epá, tenho muitas merdas que me arrependo na minha vida.

M: § E, mas, e tu quando dizes assim merdas, eh, arrependes-te logo? [] [], tás a falar e ai, foda-se, [já tou a ir e não] consigo parar de falar, ou é a posterior e [com distância].

S: [Tamos a falar da alguma →] [Tamos a falar]

de algum episódio em específico? ↓ Eu [acho que sim].

M: [Não, não.] [], eu não quero, eh, não quero ir ao pormenor dos episódios específicos. É [tipo]

S: [Houve] um episódio específico, é é, em [em que]sim

M: [↓ O do peido].

S: §Sim.

M: §Não, não, eu não, mas não precisamos de falar do peido. Tamos a falar [de tu, como a pessoa desbocada no geral].

S: [Mas podemos falar / podemos falar, eh] podemos falar, porque nesse [] episódio específico eu tive essa cena de Okay // Tás a ver quanto de repente eu digo aquilo / eh, porque a minha sensação era essa, a minha se sensação, era de de de // "De repente as pessoas adoravam, não é". Eu passei de de não ser conhecido, de repente toda a gente me adorava e tudo o que eu fazia era fantástico e formidável. Ehhh... E então eu sentia que as pessoas não gostavam de mim genuinamente, [] pela minha música, mas porque por carneirada, tás a ver.

M: Som de concordância.

S: E então, eh, esta é a minha resposta a isso foi "Ai, foo, vocês gostam tudo o que eu faço, mandaram aqui um [] e vão gostar também". / Isso até noutro contexto / tipo um concerto meus talvez não fosse tão ... mal, eh, interpretado pelas pessoas, não é. Agora [naquele, o contexto]

M: [Mas num concerto teu as] pessoas gostam de quase tudo que tu fazes, não é. Pagam pra [isso].

S: [Sim], e eu digo muitas parvoíces no meu concerto. Agora ali o contexto foi, eu acho, a coisa mais problemática. Como é sempre não é?

M: Risos. §Sim

S: §O problema é sempre o entorno e o contexto. E o, aquela pessoa disse "Ai, perai, [fiquei fiquei ofendida].

M: [Ai e o problema, Salvador, e o problema também pode ser o que tu] dizes. [], ou seja, também pode seree, eh, ser um tiro ao lado, sei lá. Por isso é que tava a dizer [] é bom uma pessoa as vezes ganhar a distância // eeh [dizer assim]

S: §Mas a sensação [que eu tive] era é legítima. / [Acho eu, na minha opinião].

M: [Eh, claro que sim, claro que sim], sim. / Mas foi eu acho que é é uma questão de tipo de / pode ser mal interpretada, is cut timing, eee =

S: = Timing e entorno, tudo isso faz parte do contexto / [timing e] o entorno.

M: [E talvez] ↓ Yeah, yeah.

Anexo 8 - Texto da aula 3



Homem do Leme: É assim, prontos, então vá

É assim: este é um texto sobre bengalas e tiques linguísticos, tipo, estás a ver, ok, então vá

Manuel Halpern

13:56 Sexta feira, 9 de Mar de 2012

É assim: este é um texto sobre bengalas e tiques linguísticos, tipo, estás a ver, ok, então vá. A situação é um bocado esta, as pessoas, quer dizer, enquanto falam e isso, usam por tique algumas palavras e expressões, que não servem para nada de especial, tipo, habitaram-se a falar assim, e, portanto(s), falam. A modos que, longe de mim querer ofender alguém, porque, ai ai ai, ui ui ui, no melhor pano cai a nódoa, percebes, naquela... Pronto(s), é assim, mesmo quando não estou nem aí, como quem não quer a coisa, posso incorrer num desse tiques um bocado foleiros, mas isso sou eu, claro está. Eu cá na minha maneira de pensar acho que as pessoas usam estas frases, à falta de melhor ideia, numa onda de preguiça mental, tipo: é mais fácil falar assim. Ou seja, uma questão de hábito, porque, alegadamente, as palavras são aos magotes e pronto, dá mais jeito usar apenas algumas que ficam no ouvido; giro. A cena é que, quer dizer, esta é a minha opinião pessoal, ele há frases que se dizem sem pensar e que, digamos, podem ser ditas de outra maneira ou não. Mas, pronto, é mais prático dizer pronto, para pôr o pronto final a uma conversa e dar razão a alguém, só para a malta não se chatear. Estás à vontade.

Então, dizer 'é assim' é uma forma de fazer com que o outro sintonize - estás-me a acompanhar? - só para chamar a atenção, mas há quem diga é assim um bocado imenso. É totalmente surrealista dizer 'um bocado imenso' e não sei quê, tudo e mais alguma coisa é totalmente surrealista para algumas pessoas. Então está bem, como toda a gente sabe, tiques linguísticos é coisa que a todos assiste, há? Isto não faz qualquer espécie de sentido, na boa, a sério? Eu cá sou daqueles que também tem os seus, mas isso é cá comigo. Não sei se estão a acompanhar a minha linha de raciocínio, mas o que eu quero dizer com isto é que, tipo, alguma destas expressões quando usadas em excesso incomodam mais do que, sei lá, vou ser polémico, um sobrolho nervoso que não para de tremer. Estão a ver o filme? Ora bem, é surrealismo puro, as cenas que as pessoas dizem só por dizer, é de partir o coco a rir, 'tá-se bem, o caraças, até dói. Que stress, já me estou a passar, o texto está quase a chegar ao fim, e eu ainda tenho ene cenas sobre as quais queria escrever e coisa e tal. Só que... olha, para o que me havia de dar, ufa, se a memória não me falha, no meu tempo, tipo, estás a ver, ok, sei lá, pronto, então vá. Percebeste?

<http://visao.sapo.pt>



Manuel Halpern

Jornalista e crítico do *JL – Jornal de Letras Artes e Ideias* desde 1998 e colaborador regular da revista *Visão*, Manuel Halpern nasceu em Lisboa no ano da Revolução dos Cravos.

Licenciou-se em Comunicação social, pela Universidade Católica, com pós-graduação em Crítica de Cinema e Música Pop, pela Universidade Ramon Llull (Barcelona). É autor dos livros *O Futuro da Saudade* (ensaio, 2004), *O Segredo do teu Corpo/Palco* (teatro, 2006) e *Fora de Mim* (ficção, 2008); e dos programas *Contos para Pulares* (Antena 3), *Juke Box* (Star FM) e *Best of Cinema* (ETV). Membro da FIPRSCI (Fédération Internationale de la Presse Cinématographique), jurado de diversos festivais de música e de cinema, ganhou as bolsas FLAD/José Rodrigues Miguéis (Washington, 2013) e Gabriel García Márquez (Cartagena de Índias, 2014) e foi distinguido com o título honorário *Amicus Romaniae* pela Embaixada da Roménia em Portugal.

O que são memes?



O conceito de meme origina-se, nas mais diferentes cronologias, de um debate controverso na sociobiologia na década de 1970. O termo é empregado pela primeira vez de forma absolutamente despretensiosa e praticamente de relance, como um desvio colateral do argumento a que se propunha o renomado etólogo Richard Dawkins.

No seu livro *The Selfish Gene*, Dawkins propunha um termo para dar conta dos processos de replicação e evolução cultural que lhe chamaram a atenção quando ele iniciou a sua defesa à tese do determinismo genético. [...] Na definição original de Dawkins, memes são ideias que se propagam pela sociedade (as nossas redes sociais) e sustentam determinados ritos ou padrões culturais. [...]. Somente a partir de fins da década de 1990 e início da década de 2000 é que os memes como hoje os conhecemos se difundiram na web, especialmente manifestando-se como expressões de comunicação que ganhavam as redes sociais online através de uma forma de propagação viral. [...]. Hoje, memes são um fenômeno típico da internet, e podem apresentar-se como imagens legendadas, vídeos virais ou expressões difundidas pelas redes sociais. Próprios do universo das comunidades virtuais, eles são geralmente compreendidos como conteúdos efêmeros, vulgarmente encarados como “parvoíce” passageiro ou “cultura inútil”, fruto da sua utilização da linguagem do humor.

Memes estão definitivamente na moda. Há quem diga que a própria ideia de meme é um meme. Nós abrimos a nossa caixa postal e recebemos uma corrente de email, entramos na rede social e deparamo-nos com uma imagem legendada, dali a uns dois minutos chega a paródia de um vídeo viral. A palavra é um neologismo, o campo de estudos é recente, mas o fenômeno não está restrito à cultura contemporânea. Os memes têm história...



Fonte: Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes/>.

Agora, responda às seguintes questões:

- a) Quando e como foi que a palavra "meme" surgiu a princípio?
- b) Quais são os modos de apresentação online dos memes? E como um meme virtual é normalmente estruturado?
- c) Concorda com a seguinte afirmação: "Eles [os memes] são encarados como 'parvoíce' passageiro ou 'cultura inútil'"? Justifique.



Atividade 3 – Assista ao vídeo “Meme”, do Portas do Fundo (<https://youtu.be/ed3gadParXo>), e discuta oralmente as seguintes questões:

- a) Qual foi o momento mais inusitado do vídeo?
- b) Após visualizar os dois memes virtuais apresentados pelos advogados, o juiz reagiu de formas distintas. Descreva como foram essas duas reações e contextualize-as.
- c) Consegue imaginar a cena do crime ocorrido e qual seria o conteúdo humorístico relacionado ao meme apresentado pelo primeiro advogado?
- d) Qual é a sua opinião sobre a maneira como o último advogado se comportou, quando ele fez uma publicação online?
- e) Na sua opinião, os memes podem ser utilizados em quaisquer contextos social e cultural? Porquê?

*Qual destes animais
preferia ser? Porquê?*



CÃO



GATO



CAVALO



MOSCA



GALINHA



CHIMPANZÉ



GOLFINHO



POLVO



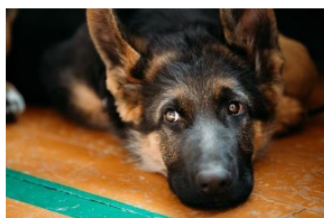
Dia Mundial do Animal: o que sentem os bichos?

O dia mundial dos animais existe para chamar a atenção da humanidade sobre a importância de preservar a vida de todas as espécies. Celebra-se anualmente no dia 04 de outubro, dia de São Francisco de Assis - o santo padroeiro dos animais e da natureza. É um alerta para cuidarmos da natureza - afinal, fazemos parte dela!

Uma boa altura para pensar nas criaturas que habitam o Planeta ao nosso lado.

Será que os animais sentem da mesma forma que nós? Quantas vezes já olhaste para um cão, um gato ou um cavalo e pensaste “só lhe falta falar”? Muitas, de certeza! Pode ter sido porque naquele momento te dava jeito um amigo com quem partilhar um segredo. Mas apostamos que a maioria das vezes foi porque o bicho não te pareceu assim tão diferente de uma pessoa.

Os cães “leem” a nossa linguagem corporal



É natural. Eles são extraordinários a “ler” as emoções na nossa cara. E essa habilidade explica-se facilmente: como vivem connosco há milhares de anos, aprenderam a usar a comunicação facial como nós.

Quanto às próprias emoções, sabe-se que as têm, só não se sabe exatamente aquilo pelo que estão a passar. Por exemplo, quando um cão faz um disparate, nós ralhamos e ele demonstra culpa, não é? Se calhar, sim, o cão sente-se culpado, mas os cientistas não são capazes de medir isso. O mais provável, dizem, é ele perceber que estamos irritados, ao ler a nossa linguagem corporal. Então, agacha-se ou mostra a barriga, para parecer pequeno e indefeso. Está a tentar uma reconciliação.

Gatos: quando nos veem sorrir, ronronam

Um estudo recente concluiu que os gatos também reconhecem as expressões faciais – mas só as dos seus donos. Com a convivência, reagem de acordo com as emoções deles. Por exemplo, se os donos sorriem, os gatos começam a ronronar.

Diz quem estuda o comportamento animal que isso acontece porque os gatos associam os sorrisos a recompensas. Ou seja, aprendem que os donos são mais generosos (dão-lhe guloseimas, por exemplo) quando estão bem-dispostos.



Memória de cavalo



Quanto aos cavalos, sabias que eles têm uma memória tão boa que conseguem lembrar-se do local onde o tratador escondeu uma cenoura, algum tempo antes? E também são capazes de responder a uma tarefa baseados na sua experiência. Não se limitam a repetir rotinas.

Até as moscas têm emoções!

Segundo o conhecido investigador da área do cérebro António Damásio, os animais têm algumas sensações (por exemplo, sentem dor e prazer), mas não pensam nelas, ao contrário de nós. Os cientistas chamam a isto “consciência simples” (sentir uma coisa mas não pensar nela).

O que nos distingue dos animais, então, é a nossa capacidade de dar um sentido às coisas, e não tanto as emoções, porque até as moscas têm mecanismos desenvolvidos de emoções, que são desencadeados de forma automática, sem consciência. Sim, leste bem, as moscas!



O espanto não é apenas teu. Temos tendência para considerar que certos animais são muito estúpidos, como as galinhas, e outros muito inteligentes, como os cães. E valorizamos, por exemplo, os chimpanzés, só porque parecem os nossos “primos”. A verdade é que olhamos para os animais do nosso ponto de vista. Comparamos os seus comportamentos com os nossos, quando nem sequer se deve fazer isso entre as diferentes espécies. Eles têm valor por si próprios.

Galinhas sabem adaptar-se



Se pensarmos que a inteligência é a capacidade de um animal se adaptar ao sítio e às condições em que vive, podemos dizer que, em termos de evolução da espécie, a galinha é o mais inteligente de todos os animais. Não será por acaso que é a espécie mais abundante no planeta, entre os vertebrados.

Chimpanzés adivinhadores

Quando se põe um chimpanzé à frente de um espelho, ele tem consciência de que é ele próprio naquele reflexo. É capaz de entender e antecipar os pensamentos dos outros (sejam eles desejos, motivos ou intenções). Um estudo recente prova que o chimpanzé macho procura a fêmea também para estar com os filhos de ambos.



Golfinhos fazem caretas para o espelho



Quando um golfinho-roaz é posto em frente a um espelho, ele mostra habitualmente grande interesse no seu reflexo. Sabes como reage? Abre a boca e deita a língua de fora!

Polvos abrem frascos

O polvo é um animal extraordinário, capaz de fazer coisas difíceis como desenroscar tampas de frascos que contêm comida. Também rouba peixe diretamente das redes dos pescadores. E parece incomodado com o próprio reflexo num espelho.



Texto adaptado de

<https://visao.sapo.pt/visaojunior/2020-10-04-dia-mundial-do-animal-o-que-sentem-os-bichos/> e de

<https://www.purina-latam.com/pt-br/br/purina/nota/dia-mundial-dos-animais-protecao-bem-estar-e-saude-do-seu-pet>

Leia o texto abaixo. Depois, preencha os espaços com os verbos dados a azul, conjugados de forma adequada.

O dia mundial do animal, 4 de outubro, (celebrar-se) desde 1930 em mais de 45 países. Neste dia os homenageados (ser) os nossos amigos e companheiros animais.

Não só (dever) amar e respeitar os animais que (viver) nas nossas casas, como também (dever) refletir e lembrar-nos dos muitos animais que (sofrer) às mãos humanas.

Texto do exercício adaptado de

<https://www.atlasdasaude.pt/publico/content/dia-mundial-do-animal>

Correção no slide seguinte

Correção

O dia mundial do animal, 4 de outubro, **celebra-se** (celebrar-se) desde 1930 em mais de 45 países. Neste dia os homenageados **são** (ser) os nossos amigos e companheiros animais.

Não só **devemos** (dever) amar e respeitar os animais que **vivem** (viver) nas nossas casas, como também **devemos** (dever) refletir e lembrar-nos dos muitos animais que **sofrem** (sofrer) às mãos humanas.

Texto do exercício adaptado de

<https://www.atlasdasaude.pt/publico/content/dia-mundial-do-animal>



Campanha direitos dos animais

Depois de ter observado 3 cartazes de exemplo e de ter lido alguma informação sobre os direitos dos animais e as consequências legais dos maus tratos animais, faça um cartaz em que sensibilize para a necessidade de respeitar e tratar bem os animais. Pode usar o Canva para fazer o cartaz.

https://www.canva.com/en_in/

Na próxima aula, deve apresentar o cartaz aos colegas. Em turma vamos corrigir os cartazes.

Os cartazes destinam-se a serem publicados em redes sociais como o Facebook e o Instagram.

Maus tratos a animais

Os nossos animais de companhia merecem cuidadores responsáveis.

O cuidador de um animal deve assegurar o bem-estar do mesmo, garantindo a sua alimentação e a prestação dos cuidados de saúde e condições de detenção que lhe são devidos.

Algumas questões frequentes sobre a proteção animal

Existe alguma legislação protege os animais de companhia?

A Lei n.º 69/2014, de 29 de agosto criminaliza os maus tratos a animais de companhia, punindo com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 120 dias quem, sem motivo legítimo, infligir dor, sofrimento ou quaisquer outros maus-tratos físicos a um animal de companhia. Se porventura destes maus tratos resultar a morte do animal, a privação de importante órgão ou membro ou a afectação grave e permanente da sua capacidade de locomoção, o autor pode ser punido com pena de prisão até dois anos ou com pena de multa até 240 dias.

O abandono, colocando desta forma em perigo a alimentação e a prestação de cuidados ao animal, é igualmente punido com pena de prisão até seis meses ou com pena de multa até 60 dias.

Como deve proceder para denunciar maus tratos a animais de companhia?

Deve contactar de imediato os serviços veterinários da Câmara Municipal do Porto através do telefone 228349490 ou da conta de correio electrónico sprcanil@cm-porto.pt

Para que os serviços possam instruir convenientemente a denúncia, deverá disponibilizar os seguintes dados:

- O seu nome e morada completos
- NIF
- Contacto preferencial
- Morada exata do local da ocorrência
- Descrição da ocorrência

Também pode contactar a Guarda Nacional Republicana (GNR) / Serviço de Proteção da Natureza e do

Ambiente (SEPNA: sepna@gnr.pt) ou a Polícia de Segurança Pública / Brigada Proteção Ambiente (BRIPA: briipa.porto@psp.pt)

Texto retirado de <https://ambiente.cm-porto.pt/bem-estar-animal/maus-tratos-a-animais>

CONHEÇA A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS ANIMAIS

Em 1978, a Declaração Universal dos Direitos dos Animais reconhecida pela UNESCO e pela ONU foi a primeira grande conquista legal na luta pela proteção animal. Este enunciado deixa por escrito pela primeira vez na História que “todos os animais têm direito a ser respeitados”. Vários foram os países que adotaram esta Declaração e se têm esforçado por fazê-la valer.

QUAIS SÃO OS DIREITOS DOS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO?

Em Portugal, entre 2009 e 2015 foram criadas leis para a responsabilização e criminalização dos maus-tratos animais, sendo estas situações atualmente puníveis por lei com pena de prisão entre 1 a 8 anos.

Contudo, na realidade, parece que se sente algum medo ou apatia perante situações tão graves como estas, levando a algum grau de impunidade pela não responsabilização dos cuidadores. Compete a cada um de nós alterar essa trajetória e denunciar!

Sempre que tiver conhecimento ou presenciar uma situação de crueldade, negligência, violência e abandono, não fique indiferente! Deve contactar as Autoridades, PSP ou GNR, e o Gabinete Médico-Veterinário Municipal. Só assim poderemos almejar uma sociedade melhor e com mais direitos para os nossos animais.

Também com relação à posse de cães perigosos e potencialmente perigosos foram definidas regras para a sua regulamentação, nomeadamente o uso de açaime, a posse de um seguro de responsabilidade civil, o registo oficial na Junta de Freguesia e o treino específico por treinadores acreditados.

Em Março de 2017, Portugal foi mais longe criando o Estatuto Jurídico do Animal. Este estatuto reconhece os animais de estimação como “dotados de sensibilidade” deixando de ser conotados como meras “coisas”.

Esta nova lei confere finalmente direitos aos animais de estimação e cria obrigações para os detentores como sejam assegurar o bem-estar, a segurança e a saúde do animal. Assim, os animais de estimação em Portugal usufruem de uma proteção legal e não somente moral.

OS DETENTORES ESTÃO LEGALMENTE OBRIGADOS A:

- respeitar o animal nas suas liberdades (alimentação, conforto, ausência de dor e medo, e oportunidade de expressar o seu comportamento normal);
- assegurar cuidados veterinários, como sejam a colocação de microchip e a vacinação; aconselhe-se sobre isso com os Veterinários Sobre Rodas.

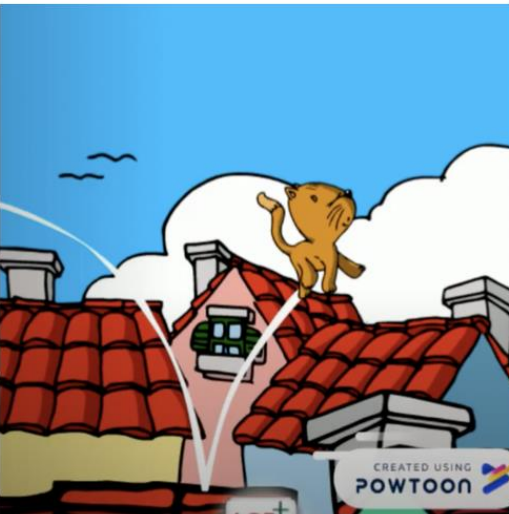
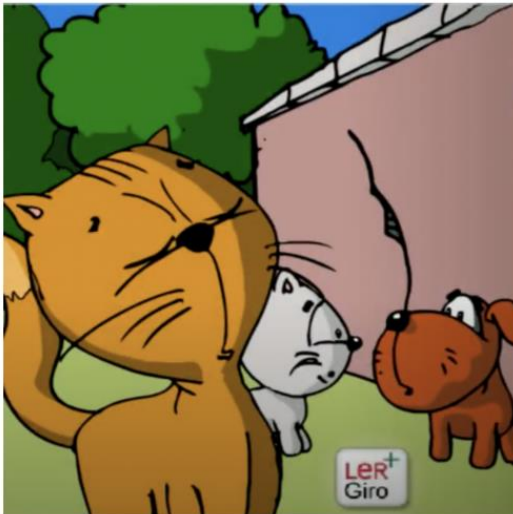
Podem ler-se outras novidades como:

- Em caso de divórcio dos detentores, é necessário chegar a acordo com relação a quem fica com o animal de estimação, podendo haver um regime de “guarda partilhada”, tendo em linha de conta o superior interesse do animal.
- Em caso de lesão do animal de estimação (ex. mordedura por outro cão, atropelamento ...) o detentor ou a entidade que prestou socorro tem direito a uma indemnização pelas despesas.
- Quem encontrar um animal tem a obrigação de o restituir ao detentor ou de procurar a ajuda dos serviços veterinários ou das Autoridades para tal, sendo a apropriação ilegítima punível por lei. Contudo, em caso de fundada prova de maus tratos a lei também prevê a retenção do animal.

Assim, podemos hoje dizer que os direitos dos animais estão mais salvaguardados do que nunca, havendo contudo um longo caminho por percorrer e a certeza de que cada um de nós pode fazer a diferença.

Texto retirado de <https://www.vetsobrerodas.pt/blog/direitos-dos-animais>

Anexo 11 - Material da aula 6

	
O Gato Gonçalves, felino famoso, Foi protagonista de um caso espantoso!	Ele corria nos telhados, Mesmo com os _____ fechados.
	
Nunca passava cartão Nem a gato, nem a _____!	Quando ficava zangado Era vê-lo assanhado!...

