

MESTRADO
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

O uso de mediação na aula de PLE nível A1: O impacto do material didático

Ana Rita Rebouço Pina

M

2023



Ana Rita Rebouço Pina

O uso de mediação na aula de PLE nível A1: O impacto do material didático

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e pela Professora Doutora Flávia Girardo Botelho Borges

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Aos que gostam de aprender.

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de Figuras	12
Índice de Quadros	13
Índice de Gráficos.....	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	15
Introdução.....	16
Capítulo 1: Enquadramento Teórico	20
1.Definição do conceito de mediação.....	20
1.1. A mediação linguística e cultural.....	22
1.1.1. A mediação linguística e cultural em contexto plurilingue.....	25
1.2. Um conceito mais amplo de mediação	27
1.3. O uso de mediação na aprendizagem de uma língua estrangeira	28
1.3.1. As vantagens e desvantagens do contexto imersivo na aprendizagem de uma língua estrangeira	28
1.3.2. Estratégias de mediação usadas na aprendizagem de uma língua estrangeira	31
Capítulo 2: Prática do ensino supervisionado.....	38
2.Desenvolvimento do trabalho prático	38
2.1. Descrição do Estágio Pedagógico	38
2.2. Descrição dos cursos de Português Língua Estrangeira na Universidade de Helsínquia ...	39
2.3. Descrição da turma.....	41
2.3.1. Impressões do povo finlandês	45
2.4. O uso de língua de mediação para a aprendizagem de Português Língua Estrangeira na Universidade de Helsínquia.....	47
2.4.1. As aulas da professora Sofia Palma e do professor Tiago Carvalho	47
2.4.1.1.As aulas da professora Ana Sofia Magalhães da Universidade de Tallinn.....	49
2.4.1.2.As aulas de Português Língua Estrangeira do professor Santeri Siimes	50
2.4.2. O manual Descobertas 1.....	53

2.5. Prática Pedagógico-didática	64
2.5.1. Preparação do material didático e das aulas.....	64
2.5.1.1.Aula 1	65
2.5.1.2.Aula 2	67
2.5.1.3.Aula 3	69
2.5.1.4.Aula 4	71
2.5.1.5.Aula 5	73
2.5.1.6.Aula 6	75
7.1. Conclusão de capítulo	77
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	84
Anexos	91
Anexo 1.....	92
Anexo 2.....	93
Anexo 3.....	94
Anexo 4.....	95
Anexo 5.....	96
Anexo 6.....	99
Anexo 7.....	108
Anexo 8.....	109
Anexo 9.....	111
Anexo 10	113
Anexo 11	122
Anexo 12	125
Anexo 13	127
Anexo 14	129
Apêndices	130
Apêndice 1.....	131
Apêndice 2.....	133
Apêndice 3.....	135
Apêndice 4.....	139
Apêndice 5.....	140
Apêndice 6.....	145

Apêndice 7.....	147
Apêndice 8.....	149

Declaração de honra

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

Almada, junho de 2023

Ana Rita Rebouço Pina

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a uma das minhas orientadoras, a Professora Doutora Flávia Girardo, não só pela disponibilidade e pelo acompanhamento, mas também pelas dicas e ensinamentos e pela preocupação. Mas sobretudo pelas vibrações positivas e motivação ao longo dos vários meses de trabalho.

Agradeço também à minha outra orientadora, a Professora Doutora Ângela Carvalho, que, apesar de não me ter podido acompanhar sempre, deu-me várias ferramentas que pude implementar na minha prática e decerto irei continuar a implementar.

Agradeço ao Professor Doutor Tiago de Carvalho, leitor do Instituto Camões I.P. de Helsínquia, pela supervisão e acompanhamento do meu trabalho prático e pelos vários conselhos e oportunidades proporcionadas.

Agradeço à professora Sofia Palma, professora na Universidade de Helsínquia, à professora Ana Sofia Magalhães, leitora do Camões I.P. de Tallinn e professora da Universidade de Tallinn, e ao Professor Doutor Santeri Siimes, professor no Centro de Língua da Universidade de Helsínquia, por me terem aberto as portas das suas salas de aula e me terem dado a oportunidade de observar diferentes métodos de ensino, não só para a recolha de dados para este trabalho, mas também para crescimento pessoal e profissional enquanto nova docente.

Agradeço ao Professor Doutor Pekka Posio da Universidade de Helsínquia, por me ter acolhido na universidade e me ter fornecido um espaço e material para que eu pudesse realizar o meu trabalho.

Aos meus primeiros alunos em contexto de sala de aula. Foram os primeiros participantes de uma experiência que ainda mal começou. Talvez num futuro próximo nos encontremos outra vez, em melhores condições, com mais conhecimentos e eu com mais prática e capacidade para vos fazer justiça. *Kiitos*.

Ao meu amigo (e agora colega), Henrique Albuquerque, professor na Universidade Taras Shevchenko e na Universidade Nacional de Linguística de Kyiv, pelas dicas.

À minha família, por me dar a oportunidade de prosseguir os meus estudos, especialmente por apoiarem a minha ida para a Finlândia. Não foi o sítio mais longe onde fui, físico e não só, e eles decerto sabem disso e com certeza estarão lá para as próximas aventuras.

Aos meus amigos e colegas do mestrado, em particular ao João Morais, à Josiane Ferreira e à Daria Dymytriuk; sem eles não teria sido a mesma coisa. Ao João e à Josi, pelas várias fofocas e dores partilhadas, sobretudo de cabeça. E à Daria, pelas galhofas, trocas de conhecimentos e pelo emprego que ela me vai fornecer depois de acabar este mestrado. Vocês são grandes!

Às minhas amigas, em particular, à Inês Freitas, à Beatriz Soares, à Daniela Rodrigues e à Ana Afonso, pelo acompanhamento em todos os stresses, ataques de ansiedade, mas, principalmente, nas gargalhadas. Não vão ficar por aqui...

Resumo

Este trabalho consiste numa reflexão sobre o conceito de língua de mediação, bem como o seu uso e outros métodos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente em contextos não imersivos, olhando em particular para o caso de alunos de Português Língua Estrangeira de um curso aberto ao público geral na Finlândia.

A primeira parte deste trabalho visa a teorizar de forma mais ampla a definição do conceito mediação no campo linguístico, como é descrito pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e por outros autores, exprimindo quais as vantagens e desvantagens das suas aplicações.

Na segunda parte deste trata-se a parte prática do estudo, na qual se descrevem as condições nas quais se desenvolveu o Estágio Pedagógico. São também tratados os dados recolhidos ao longo de vários meses do trabalho prático e como a teoria tratada no primeiro capítulo poderia ter sido aplicada – ou não – da melhor forma no mesmo. Olha-se também de forma crítica para o uso de materiais didáticos bilingues e o uso de língua de mediação utilizados num contexto específico – neste caso, num contexto não imersivo, com um grupo de aprendentes relativamente homogéneo. São também tratados alguns dados que foram recolhidos sobre os aprendentes em questão e são feitas autocríticas e reflexões sobre os métodos e teoria aplicados e quais as alterações a aplicar em casos futuros e em que circunstâncias.

Palavras-chave: (língua de) mediação, mediação linguística, português língua estrangeira, aprendentes finlandeses, contexto imersivo

Abstract

This essay consists of a reflection on the concept of mediation language, as well as its use and other methods in foreign language teaching and learning, especially in non-immersive contexts, looking in particular at the case of Portuguese as a Foreign Language students in a course open to the general public in Finland.

The first part of this essay aims to theorize about a more broad definition of the concept "mediation" in the linguistic field as described by the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) and other authors, discussing the advantages and disadvantages of its applications.

The second part deals with the practical part of the study, where we describe in which conditions the Pedagogical Training took place. It also deals with data collected over several months of practical work and how the theory discussed in the first chapter could have been – or could not have been – better applied. We take a critical look at the use of bilingual materials and the use of mediating language in a specific context – in this case, a non-immersive context, with a relatively homogenous group of learners. Some data that has been collected on the learners in question is also dealt with, and self-critiques and reflections are made on the methods and theory applied and what changes should be applied in future cases and under what circumstances.

Key-words: (language) mediation, linguistic mediation, Portuguese as a foreign language, Finnish learners, immersive context

Índice de Figuras

FIGURA 1 - EXEMPLO DE UMA ASSOCIAÇÃO.....	34
---	----

Índice de Quadros

QUADRO 1 – TERMOS QUE DIFEREM NO PORTUGUÊS EUROPEU E NO PORTUGUÊS DO BRASIL	35
---	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - NACIONALIDADES DOS ALUNOS DA TURMA DE <i>PORTUGALI 1A</i>	42
GRÁFICO 2 - OUTRAS LÍNGUAS FALADAS PELOS ALUNOS DA TURMA <i>PORTUGALI 1A</i>	42
GRÁFICO 3 - NOTAS DOS EXAMES ORAIS DOS ALUNOS DA TURMA DE <i>PORTUGALI 1A</i>	44
GRÁFICO 4 - NOTAS DO EXAME ESCRITO DOS ALUNOS DA TURMA DE <i>PORTUGALI 1A</i>	44
GRÁFICO 5 - NOTAS NO FINAL DO CURSO DA TURMA DE <i>PORTUGALI 1A</i>	45

Lista de abreviaturas e siglas

CPLP Comunidade de Países de Língua Portuguesa

PLE Português Língua Estrangeira

QECR Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação

QuaRepe Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro

UH Universidad de Helsínquia

UT Universidade de Tallinn

Introdução

O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras têm tido cada vez mais crescimento entre várias comunidades. As pessoas sentem a necessidade de criar ligações com as culturas de uma ou outra maneira como não o faziam antes. O termo língua segunda é usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais na qual esta tem uma função reconhecida. Já o termo língua estrangeira deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde esta não tem qualquer estatuto sociopolítico (Leiria, 2014, *apud* Silva, 2021, p.36).

O conceito de mediação, no que diz respeito à área da didática do ensino de línguas, é apresentado pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação* (Conselho da Europa, 2001), doravante QECR, é um termo que está em evolução e poderia ser, certamente, complementado.

As conexões linguísticas e simbólicas que nós estabelecemos, enquanto indivíduos marcados pelas nossas experiências e realidades socioculturais, vão talhar as nossas identidades individuais e experiências culturais. Por consequente, o ensino e aprendizagem de línguas não se definem apenas no domínio funcional e prático de um novo código linguístico. É também preciso ser capaz de interpretar e de se relacionar com realidades socioculturais diferentes, nas quais a língua-alvo é uma ferramenta de interação.

A mediação, por outro lado, integra a dimensão social característica da interação e vai para além desta, sublinhando a ligação constante entre as dimensões social e individual no caso do uso e da aprendizagem de línguas. De facto, se olharmos para o QECR, enquanto a mediação é constantemente mencionada ao lado de outras atividades comunicativas como uma das formas de expressão do desempenho do aprendente/utilizador, o *Companion Volume* (Conselho da Europa, 2018 e 2020) parece querer limitá-la às atividades especializadas de tradução e interpretação.

Dessa forma, no presente trabalho pretende-se responder a várias questões, entre (1) Em que contextos é usada a língua de mediação?, (2) Qual é a reação dos alunos ao uso da mesma?, (3) Quantas línguas de mediação são usadas?, (4) São usados outros

métodos de mediação?, (5) Quais são as vantagens e desvantagens do manual bilingue usado por alguns professores, sobretudo no contexto em que se encontram?, (6) Qual o impacto que este pode ter na aprendizagem dos alunos? e (7) É possível não recorrer ao uso de língua de mediação nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira?

Na primeira parte do presente trabalho, num primeiro capítulo, é definido o conceito de mediação de acordo com o QECR (e outros autores), aprofundando a mesma, através da explicação de duas sub-variantes – a mediação linguística e a mediação cultural – (subcapítulo 1.1.) e a sua aplicação num contexto plurilingue (subcapítulo 1.1.1.). No subcapítulo 1.2., é proposta uma aceção mais ampla do conceito de mediação e, são também expostos alguns argumentos sobre as vantagens e desvantagens do uso de diferentes métodos de mediação, particularmente em contextos não imersivos. No capítulo 1.3. é abordado o tema do uso de mediação na aprendizagem de uma língua estrangeira, as vantagens e desvantagens do contexto imersivo no que toca à aprendizagem de línguas estrangeiras (subcapítulo 1.3.1.) – neste ponto, explora-se a importância dos estímulos e do ambiente no qual o aprendente deve de estar inserido, de modo a obter os melhores resultados possíveis na sua aprendizagem – e estratégias de mediação usadas na aprendizagem de línguas estrangeiras (subcapítulo 1.3.2.) – neste ponto enumeram-se alguns exemplos de casos nos quais o uso de mediação teve sucesso –, sequencialmente.

No que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Martins (2007, *apud* Aires & Mozzillo, 2018, p.207) refere “que aprender uma língua não se resume apenas ao contato e ao conhecimento da língua-alvo, mas há uma série de processos comunicativos que abarcam questões políticas e ideológicas, culturais e sociais, visto que esses processos podem transportar o falante para outros lugares, outras situações e relações pessoais.” Exprimindo isto, o utilizador da língua transfere uma parte de si, da sua personalidade, cultura e, até mesmo, língua(s) materna(s) (ou língua(s) segunda(s)) para a língua e cultura(s)-alvo(s) à qual esta está associada, moldando-se e adaptando-se, até mesmo, criando quase uma nova personalidade.

Os métodos de ensino e aprendizagem variam consoante o local onde o aprendente e o docente se encontram, pois tem de haver uma adaptação ao local e às condições que este apresenta – quer sejam condições culturais, sociais, políticas, climatéricas, etc. Não só tem de haver uma adaptação por parte dos aprendentes e dos docentes, como também dos materiais usados pelos mesmos. É de questionar se a qualidade de certos materiais didáticos tem um maior impacto do que aquilo que se pensa no sucesso de aprendizagem dos alunos. Segundo Aires e Mozzillo (2019), o ambiente de sala de aula de língua estrangeira caracteriza-se pelo contacto estabelecido pelos conhecimentos linguísticos que os aprendentes que estão envolvidos possam ter. Estão em contacto, por exemplo, a(s) língua(s) materna(s) dos aprendentes e a língua-alvo que está a ser estudada.

A ideia da utilização de materiais bilingues e língua de mediação na aula de língua estrangeira é algo que é discutido por vários docentes. Na segunda parte deste trabalho, em particular, é possível ver algumas observações acerca destes aspetos.

Descrevem-se também as observações e resultados obtidos no Estágio Pedagógico, nomeadamente, no capítulo 2 são descritas detalhadamente as tarefas desempenhadas ao longo dos vários meses (subcapítulo 2.1.), os cursos abertos de Português Língua Estrangeira da Universidade de Helsínquia (UH doravante) (subcapítulo 2.2.) e a turma de *Portugali 1A* – concretamente os seus dados pessoais e os resultados que esta obteve nas avaliações e no final do semestre –, seguido de uma pequena observação e caracterização do povo finlandês (subcapítulo 2.3.1.).

No subcapítulo 2.4. (e subsequentes subcapítulos 2.4.1., 2.4.1.1. e 2.4.1.2.) é possível encontrar uma circunspeção sobre o uso de língua de mediação nas aulas de Português Língua Estrangeira dos diferentes docentes e em que circunstâncias estas acontecem. No subcapítulo 2.4.2. é feita uma análise detalhada do material didático, o manual *Descobertas 1*, que é usado com grande frequência nas aulas, tanto por parte dos docentes na universidade como no Centro de Línguas.

Também na segunda parte, no subcapítulo 2.5. (e subsequentes subcapítulos) do trabalho é possível ler sobre diferentes tentativas da aplicação desta teoria numa turma

na UH, na Finlândia, e o tratamento de dados recolhidos sobre a mesma ao longo de vários meses de trabalho prático, intercalados com autocríticas e reflexões sobre o processo e sobre a aplicação da teoria em casos futuros.

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

1. Definição do conceito de mediação

No seu sentido mais lato, o ato de mediar^{1 23} tem o seguinte significado: agir como intermediário num conflito entre as partes, a fim de ajudar a chegar a um acordo. A mediação deste tipo ocorre muitas vezes em disputas políticas, por exemplo, mas também pode ocorrer em disputas do tipo doméstico.

No campo linguístico, a mediação estendeu o conceito para a interação verbal e passou a ter um significado igualmente importante, nomeadamente no que diz respeito a ajudar pessoas a comunicar eficazmente umas com as outras em diferentes línguas estrangeiras.

Nesta área, especificamente na didática do ensino de línguas, a mediação é tratada, no QECR (Conselho da Europa, 2001) e no *Companion Volume* (Council of Europe, 2020), como uma atividade linguística que permite a comunicação entre pessoas que não podem, por qualquer motivo, se comunicar diretamente. A mediação consiste no processo de utilização da tradução e/ou da interpretação, da paráfrase ou do resumo, para fornecer informação a terceiros, informação esta à qual estes não têm acesso. Além disso, em muitos casos, quando utilizamos a língua, não é apenas para comunicar uma mensagem, mas também para desenvolver uma ideia através daquilo a que muitas vezes se chama “*languaging*” – que consiste em falar sobre uma ideia e, consequentemente, articular os pensamentos –, ou para facilitar a compreensão e a comunicação.

¹ Priberam. (2023). *Dicionário de língua portuguesa*. Consultado em: maio de 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mediar>

² Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. (2023). Cambridge University Press Online. Consultado em: maio de 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mediation>

³ Merriam Webster Dictionary. (2023). Encyclopædia Britannica, Inc. Consultado em: maio de 2023. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/mediation>

O plano descritivo do QECR confere à mediação uma posição-chave na abordagem orientada para a ação⁴, semelhante ao papel que outros estudiosos agora lhe atribuem quando discutem o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A mediação, deste modo, também pode ser/é usada no ensino de línguas estrangeiras, para transmitir e/ou construir as mensagens e ideias necessárias, quer estas sejam numa língua estrangeira ou na língua materna do aprendente/utilizador, de modo a facilitar a aprendizagem da língua-alvo.

O foco é o papel da língua em processos como a criação do espaço e das condições para comunicar e/ou aprender, colaborar na construção de novos significados, encorajar outros a construir ou compreender novos significados e transmitir novas informações de forma apropriada. O contexto pode ser social, pedagógico, cultural, linguístico ou profissional.

... the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a [spoken or written] source text to which this third party does not have direct access. Mediating language activities – (re)processing an existing text – occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies. (Council of Europe, 2020, p. 34)

⁴ A abordagem orientada para a ação está enraizada num paradigma construtivista e eleva a aprendizagem baseada em tarefas a um nível em que a aula e o mundo exterior estão integrados em práticas comunicativas genuínas. Para além disso, esta abordagem realça a independência do aprendente. In Council of Europe. (s.d.) The action-oriented approach. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach#:~:text=The%20action%2Doriented%20approach%20is,the%20approach%20emphasizes%20I,earner%20agency>

Contudo, seguindo o pensamento de outros autores, como Kossakowska-Pisarek (2022), os termos mediação, tradução e interpretação, ou até mesmo paráfrase tendem a ter o mesmo significado. As atividades linguísticas de mediação consistem num (re)processamento de textos já existentes. Também de acordo com Baraldi (2017), a “mediação” implica a introdução de uma terceira perspectiva numa interação entre dois indivíduos, com o objetivo de facilitar a comunicação entre duas partes e recontextualizar a relação das mesmas numa forma mais positiva.

Os intérpretes podem ser vistos como mediadores porque facilitam a comunicação na qual auxiliam os falantes de línguas diferentes a compreenderem-se uns aos outros. Embora a interpretação como mediação não envolva a gestão de conflitos, ela envolve sim a compreensão mútua. Nem os mediadores de conflitos nem os intérpretes devem mostrar preferência, explícita ou implicitamente, por qualquer uma das partes.

Contudo, de acordo com outros autores, mediação vai além desta simples definição. Em mediação, o utilizador/aprendente atua como um agente social que cria pontes para ajudar a construir ou transmitir significado, umas vezes dentro da mesma língua (intralinguística), outras de uma língua para a outra (interlinguística). Normalmente, os atores da ação são falantes de línguas diferentes, mas não exclusivamente. De acordo com Melo-Pfeifer, Dendrinis e outros autores, no subcapítulo 1.2., poderemos ver que existem outros tipos de mediação, bem como outras formas de definir a mesma.

1.1. A mediação linguística e cultural

A dificuldade em comunicar pode resultar de vários fatores como diferenças linguísticas e/ou terminológicas, falta de proficiência na língua-alvo, lacunas cognitivas – ou seja, falta de familiaridade com certos conceitos ou processos, causados, por 22

exemplo, por falta de acesso à educação e/ou à baixa alfabetização –, diferenças culturais ou deficiências, como visual ou auditiva.

Sendo que a mediação é um conceito amplo, que abrange aspetos sociais, culturais e linguísticos, a mediação linguística, enquanto conceito já estabelecido, não deixa de necessitar de atualização, graças às recentes mudanças ao QECR (Council of Europe, 2020). A mediação linguística consiste num tipo de interação que tem lugar entre pessoas incapazes de comunicar entre si, pois ou não falam a mesma língua, ou um dos falantes possui um conhecimento mais vasto e/ou mais específico da língua-alvo. Já a mediação cultural trata do processo de interligação das esferas cultural e social, e da construção de novas relações entre a política, a cultura e o espaço público. Abrange uma vasta gama de práticas e pretende, em última análise, fazer de todos um agente cultural.

Há dois tipos de mediação linguística que podem ser utilizados para ajudar a dissolver barreiras na comunicação: a mediação intralinguística, que é realizada dentro da mesma língua, por exemplo de português para português, e a mediação interlinguística que é realizada entre duas línguas diferentes, por exemplo de espanhol para português. Contudo, o Conselho da Europa (2020) apresenta uma nova perspetiva, na qual a mediação linguística se torna particularmente relevante, ao mesmo nível que as atividades de produção, receção e interação.

Segundo estas diretrizes, a competência linguística e comunicativa do aprendente de uma língua ativa-se mediante diversas atividades linguísticas que se relacionam com a receção, produção, interação e mediação. Cada uma destas atividades pode realizar-se de forma oral e/ou escrita. A receção e produção (oral ou escrita) como tal não são apenas elementos básicos na interação, mas podem também desempenhar um papel importante isoladamente, como nas competências leitoras e escritas.

O QECR (Conselho da Europa, 2001) afirma que as atividades de mediação linguística ocupam um lugar importante nas nossas sociedades, e descreve as atividades de mediação como orais e/ou escritas, especificando diferentes tarefas que podem ser desenvolvidas como prática de mediação, tais como tradução, interpretação, paráfrase, resumo e tomada de apontamentos.

Na esfera das teorias de aprendizagem, as ideias do psicólogo russo L. S. Vygotsky (1934) sobre mediação colaboram com a importância da mediação para a construção do conhecimento. Segundo o teórico, existem três principais conceitos de desenvolvimento cognitivo: (1) a cultura é muito significativa na aprendizagem, (2) a língua é a base da cultura e, (3) indivíduos aprendem e desenvolvem o seu próprio papel na comunidade. Os processos psicológicos humanos estão organizados fundamentalmente em três fatores culturais: (a) atividades – como jogos, educação, trabalho, sistemas legais e medicinais, etc. –, (b) artefactos – como o uso de ferramentas, armas, utensílios, computadores e tecnologia relacionada, a leitura de livros, etc. – e (c) conceitos – como a compreensão que as comunidades constroem do mundo pessoal, físico, social e mental, religião, etc. Por razões analíticas, pode ser desejável examinar os três fatores independentemente. No entanto, no comportamento humano normal, é claro que estes funcionam geralmente como um sistema orgânico integrado.

Uma vez assimilados, estes fatores culturais medeiam as relações entre as pessoas, entre as pessoas e o mundo físico e entre as pessoas e os seus pensamentos. As pessoas, em todas as suas ações e interações, estão organizadas de acordo com várias atividades, artefactos e conceitos que vão construindo um conjunto de conhecimentos ao longo da história. Dito isto de outra forma, as pessoas não são apenas consideradas como pensadores e atores autónomos, mas como partes fundamentais de um sistema simbólico de conceitos e conhecimentos que compartilham umas com as outras.

Num mundo cada vez mais global, multicultural e plurilingue, a mediação é uma parte fundamental da vida quotidiana. No contexto da aprendizagem de línguas, a mediação desenvolve uma combinação de competências recetivas, produtivas e interativas, bem como subqualificações que envolvem a capacidade de chegar a acordos e identificar diferenças culturais, sendo todas elas competências essenciais para a vida.

Embora a comunicação verbal seja a mais comum, o método de mediação mais usado e mais versátil são os elementos não linguísticos como gestos, trejeitos faciais e imagens. Além disso, os dispositivos eletrónicos com acesso à internet oferecem maneiras de lidar com as lacunas que os indivíduos podem ter na intercompreensão, recorrendo a ferramentas interativas como tradutores automáticos, dicionários, *corpora*, bancos de

imagens, entre outros. Todos esses elementos funcionam como mediadores no processo de aprendizagem de línguas.

1.1.1. A mediação linguística e cultural em contexto plurilingue

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo tem vindo a conquistar uma importância no ensino de línguas, como demonstram as últimas edições do QECR. Por esta razão, convém destacar a importância da mediação linguística nesses mesmos contextos.

Plurilinguismo⁵ é definido como o uso regular de duas ou mais línguas, e os utilizadores são aqueles que precisam e usam duas ou mais línguas no seu dia a dia/ na sociedade em que vivem (Grosjean, 1992; Conselho da Europa, 2001, p. 23). Uma maneira de se atingir o estatuto plurilingue é através de aulas de línguas inseridas nos programas escolares e/ou académicos, garantido que as escolas e/ou universidades oferecem o maior leque possível de escolhas aos alunos, que não apenas a língua franca, o inglês.

O Conselho da Europa tem como principais objetivos (1) a promoção do plurilinguismo e a diversificação na escolha das línguas no currículo; (2) apoiar o desenvolvimento e a demonstração do perfil plurilingue dos vários aprendentes; (3) desenvolver e rever o conteúdo dos currículos de línguas e definir descritores positivos exequíveis adaptados a cada tipo de aprendente – nomeadamente à idade, aos interesses e necessidades, por exemplo –; (4) a elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos; (5) apoiar a formação de docentes; (6) e melhorar a qualidade e o sucesso na aprendizagem, ensino e avaliação, facilitando a transparência em examinações e a comparabilidade das certificações.

A perspetiva plurilingue centra-se na capacidade dos indivíduos de expandir a sua competência linguística à medida que estes se encaram com novos contextos culturais,

⁵ Os termos plurilinguismo, bilinguismo e multilinguismo são muitas vezes usados como sinónimos (Pinto, 2013). Neste trabalho são utilizados os termos plurilingue e bilingue para referir a este tipo de falantes

desde as suas primeiras experiências num registo mais informal, através da aquisição de novos registos e/ou interlocutores, até mesmo em registos mais formais.

Todos estes conhecimentos e a capacidade de relacionamento em diferentes línguas, dialetos e contextos não são mantidos em compartimentos separados. O indivíduo desenvolve uma competência comunicativa na qual todos os elementos se relacionam e interagem entre si. De acordo com a Perspetiva Comportamentalista da Linguagem, o processo de aprendizagem de uma língua está condicionado pelos estímulos linguísticos a que o aprendente está sujeito/exposto: “Considera-se que a imitação, a repetição e as correções desempenham um papel importante na aprendizagem dos comportamentos linguísticos.” (Madeira, 2008).

Esta perspetiva serviu de base à Hipótese da Análise Contrastiva que calcula que a língua materna pode exercer um papel facilitador ou inibidor na aprendizagem de línguas estrangeiras. Dependendo da língua materna do aprendente e da língua-alvo, este poderá encontrar características que lhe parecem mais fáceis, quanto mais parecidas estas forem com a sua língua materna – ou este pode até mesmo fazer ligações com outras línguas das quais tenha conhecimento, principalmente se forem do mesmo grupo linguístico da língua-alvo. Porém, quantos mais elementos o aprendente encarar que forem diferentes da sua língua materna, maior é a probabilidade de este ter dificuldades na sua aprendizagem.

O plurilinguismo também deve ser visto no contexto do multiculturalismo. A língua não é apenas um aspeto importante da cultura, mas também um meio de acesso às manifestações culturais. No que confere à competência cultural de uma pessoa, as diferentes culturas – nacional, regional e/ou social –, a que essa pessoa ganha acesso não coexistem simplesmente lado a lado. Elas estão todas, simultaneamente, em atividade, interagindo para produzir uma competência multicultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente.

Os recentes desenvolvimentos nos programas de línguas do Conselho da Europa (2020, p. 201, apêndice 1 do presente trabalho) foram concebidos para produzir ferramentas que possam ser utilizadas por todos os envolvidos no ensino de línguas.

1.2. Um conceito mais amplo de mediação

Apesar das recentes reformas no QECR, ainda assim é possível expandir mais a definição do conceito de mediação proposto pelo mesmo e por outros autores.

De acordo com Dendrinis (2006), a mediação é um processo que visa a interpretar e a transmitir as ideias do locutor e pode ser observado em vários aspetos da vida quotidiana, ou seja, não se trata apenas de atividades como tradução ou interpretação, a mediação pode também ser feita através do recurso à imagem, à produção de gestos (e/ou mímica), por exemplo. De acordo com Melo-Pfeifer (2020), a mediação linguística tende a apresentar limitações, apesar de demonstrar grande potencial no crescimento da cognição, pois esta tende a ter um alcance maior no que concerne a aspetos verbais, mas o mesmo não se observa no que concerne a aspetos não verbais, na medida em que os falantes têm mais dificuldade em expressar certos sentimentos e/ou situações de forma não verbal, mas mais facilidade em expressar os mesmos em forma verbal.

Este afastamento da mediação linguística para construir conhecimento pode justificar-se pelo fato de que a linguagem, não obstante o seu potencial no desenvolvimento da cognição, é sobretudo uma realidade discursiva, mais considerada na investigação pela sua vertente verbal do que não-verbal, tendo assim um alcance limitado quando se trata de representar e/ou reconstruir os sentimentos, as emoções e/ou as experiências traumáticas. (Melo-Pfeifer et al., 2021, p. 320)

Para além disso, os materiais didáticos⁶ de cariz visual permitem ao aprendente, que ainda não domina a língua, construir um espaço de intersubjetividade que não se

⁶ De acordo com Vilaça (2012, p. 52), o termo material didático define-se como sendo “qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes,

consegue, às vezes, apenas através da expressão linguística verbal. Atualmente é reconhecido que o modo como as pessoas se expressam tem variadas possibilidades, mas também tem as suas limitações. Existem conceitos que conseguimos expressar de forma verbal, mas não de forma visual, e o inverso também pode ser o caso – e há casos em que as duas formas são possíveis e complementares.

Ao abordar aspetos do plurilinguismo como uma experiência subjacente, que, regra geral, envolve acontecimentos emocionais, metodologias visuais podem ser benéficas, especialmente nos casos em que os aprendentes têm níveis de literacia limitados – por exemplo, crianças pequenas ou adultos analfabetos –, problemas de compreensão a nível interlinguístico – isto é, quando aprendentes e investigadores não partilham nenhuma língua entre eles – e/ou problemas psicológicos. Nestas ocasiões, pode ser mais fácil para os aprendentes o uso de metodologias visuais do que a partilha de experiências de forma verbal ou escrita. Também é verdade que alguns indivíduos simplesmente preferem ideias, opiniões, experiências, etc., partilhadas de forma verbal, enquanto outros preferem partilhá-las de forma visual.

1.3. O uso de mediação na aprendizagem de uma língua estrangeira

1.3.1. As vantagens e desvantagens do contexto imersivo na aprendizagem de uma língua estrangeira

A aquisição e aprendizagem das línguas estrangeiras em contextos imersivos tem as suas vantagens e desvantagens. Contexto imersivo define-se como a aquisição e/ou a aprendizagem num ambiente no qual os aprendentes estão expostos ao máximo possível, neste caso à língua-alvo, que é uma língua estrangeira. Normalmente este tipo

jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos”.

de contexto é mais característico quando o aprendente se encontra no país onde a língua-alvo é falada, no entanto, o mesmo continua a ser possível mesmo em países onde a realidade não é a mesma.

De acordo com autores como Kozlova (2021), Cummins (2009) e Wilkinson (1998), as vantagens dos contextos imersivos no que toca à aquisição e/ou aprendizagem de línguas tendem a ser mais perceptíveis. De acordo com a Perspetiva Comportamentalista (ver subcapítulo 1.1.1.) e vários estudos, os aprendentes que estão expostos o máximo possível à língua-alvo, quer seja através de programas de imersão bilingues na sua escola (Lopes & Pinto, 2017) ou de uma experiência de estudos no estrangeiro, tendem a exibir resultados mais positivos no que concerne à produção, quer escrita, quer oral, da língua-alvo, ou seja, um nível de proficiência mais elevado.

Claro que, a motivação em conhecer a língua e/ou a(s) cultura(s) alvo(s) é o fator fundamental para se aprender línguas. Quanto maior e mais constante esta for, melhores tendem a ser os resultados dos aprendentes. Nem sempre os aprendentes têm a possibilidade de estudar a língua e aprender sobre a(s) cultura(s) alvo(s) no(s) local(/ais) onde estas é(/são) falada(s) e experienciada(s). No entanto, com a ajuda do docente, é possível, em ambiente de sala de aula, criar condições e estimular os aprendentes, de modo que estes estejam o mais expostos possível à língua e cultura(s) alvo(s). Se os aprendentes estiverem num ambiente no qual um dos únicos estímulos que lhes é apresentado é a língua-alvo, estes vão-se sentir mais inclinados – na maioria dos casos – a usar a língua estrangeira para comunicar.

Porém, segundo a teoria da Aculturação de Schumann (1978), mesmo quando os indivíduos estão expostos a tempo inteiro à língua-alvo, estes acabam por muitas vezes não passar de um nível elementar da língua segunda⁷, pois sentem-se distantes da mesma, bem como da cultura desta. Esta situação é muitas vezes encontrada entre migrantes no estrangeiro, que se “refugiam” em comunidades da mesma cultura e/ou culturas parecidas, o que faz com que estas pessoas aprendam apenas o básico da

⁷ Para definição do termo “língua segunda (L2)”, ver 1.3.2.

língua-alvo que precisam para se deslocar e trabalhar no país – podendo muitas vezes nem necessitar de trabalhar em sítios que impliquem o conhecimento da língua local – e para assuntos burocráticos, podem pedir ajuda, por exemplo, aos filhos, que andam nas escolas locais e adquirem e aprendem a língua-alvo. Schumann acredita que quanto mais os aprendentes se integrassem psicologicamente na cultura, mais provável seria a sua taxa de sucesso na aquisição e aprendizagem da língua segunda e/ou língua estrangeira. Contrariamente, a falta de integração e adaptação cultural, segundo este modelo, pode levar a um bloqueio na aprendizagem do aprendente, ou seja, a uma fossilização linguística (Odisho, 2007), ou ainda uma pidginização⁸ ou interlíngua⁹ (Selinker, 1972).

Apesar de lhes serem apresentados os mesmos estímulos, no mesmo ambiente e estes terem as mesmas condições, dois aprendentes nunca terão a mesma experiência e nunca serão capazes de aprender a língua da mesma maneira, pois cada indivíduo tem as suas características e necessidades próprias.

Tal como anteriormente mencionado, nem todos os aprendentes têm a oportunidade de estudar e aprender uma língua e a(s) cultura(s) no país(es) a esta associada(s). Contudo são vários os métodos que permitem um maior contacto entre as partes, entre as quais a visualização de vídeos (de curta e longa duração), a audição de músicas, podcasts e outro tipo de media do mesmo género, criação de debates e/ou exposição de temas atuais que digam respeito aos aprendentes, jogos de vídeo, etc. O importante é que haja uma grande interação linguística.

⁸ “Pidginização” é o processo do qual resulta uma língua “intermédia”, devido ao contacto e comunicação entre duas (ou possivelmente mais) línguas. A língua resultante deste processo não é a língua materna de nenhum dos falantes da ação. (Definição adaptada do dicionário Priberam *in* Priberam. (2023) *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pidgin>)

⁹ Segundo Selinker, “interlíngua” surge quando o utilizador, ao aprender L2, não reativa bem as estruturas psicológicas inatas que lhe permitiriam construir o sistema linguístico adequado.

1.3.2. Estratégias de mediação usadas na aprendizagem de uma língua estrangeira

Seguindo a definição de Leiria (1991), língua estrangeira é uma língua em aquisição e/ou em aprendizagem que não faz parte da comunidade na qual o aprendente está inserido, ou seja, a língua de contacto não é a língua-alvo. A língua-alvo não tem qualquer papel sociopolítico no meio onde o falante se encontra. O aprendente encontra-se em ambientes não imersivos e tem pouco contacto com a língua-alvo, em vários casos, apenas durante o tempo em que se encontra na sala de aula. A partir do momento que a aula acaba, é pouco provável que este pratique o que aprendeu quando o ambiente não o estimula para tal.

Durante a minha experiência como aprendente de língua estrangeira, quase sempre em contextos não imersivos, são raras as vezes em que os meus materiais didáticos se encontram/encontravam noutra língua que não a língua-alvo. E poucos são/eram os docentes que usam/usavam uma língua de mediação para explicar os conteúdos durante as suas aulas. Dependendo da língua-alvo e da língua de partida, uns métodos ou outros podem ser mais apreciados, consoante o aprendente.

Colocando de parte o facto de nem sempre os docentes terem o poder/a opção de escolha no que toca a certos materiais didáticos, pois estes podem trabalhar para instituições que lhes impõem que usem certos materiais, ainda assim, certos professores continuam a escolher usar material bilingue, mesmo em contextos não imersivos. O facto de os aprendentes já se encontrarem neste contexto implica um maior esforço da parte deles, pois mais dificilmente estes estarão expostos à língua-alvo. Numa era em que os acontecimentos ocorrem tão rápido e a capacidade de atenção dos indivíduos parece cada vez mais curta, quando os aprendentes creem que algo exige demasiado esforço deles sem que estes tirem proveito da situação, estes vão acabar por perder a motivação e, subsequentemente, ter menos sucesso no seu caminho de aprendizagem. É vital que se criem ambientes dinâmicos e interativos o suficientes que combatam a falta de motivação e ajudem os aprendentes a atingir o sucesso desejado.

Claro que, o facto de estes aprendentes estarem num contexto não imersivo, não implica automaticamente que os resultados – nomeadamente, as suas capacidades de produção e compreensão orais e escritas – sejam piores do que a de aprendentes que se encontrem em contextos imersivos. Contudo, de acordo com Genesee (1994), esta variante é mais propícia a ter resultados menos positivos.

Nas observações de aulas de Português Língua Estrangeira, na UH, pude perceber este contraste a que McLaughlin (1992) se refere. Ao introduzir ou dar a aula na língua materna dos aprendentes, um dos professores observados conseguiu fazer com que os mesmos participassem mais, na medida em que estes se sentiam mais à vontade para expor as suas dúvidas e/ou comentários. Contudo o mesmo não aconteceu nas aulas dos professores que não falam a língua materna dos aprendentes (pelo menos, não de maneira fluente), mesmo que alguns destes tenham usado o inglês (língua franca) como língua de mediação e demonstrado especificamente que estavam dispostos a responder a dúvidas e/ou questões que os alunos pudessem ter.

Algumas das causas que levam às lacunas na compreensão e expressão orais na língua estrangeira devem-se às condições do enquadramento de ensino nas quais os aprendentes se encontram. O principal pré-requisito para atingir a proficiência na compreensão e expressão orais é que os aprendentes falem, que usem a língua o máximo possível. Mesmo que o ensino siga a máxima de deixar os aprendentes falar o mais frequentemente possível na sala de aula, o tempo disponível para esta atividade para cada indivíduo na turma é, no entanto, limitado.

Deste modo, é necessário encontrar outras formas e/ou atividades que ajudem os aprendentes a usar mais a língua fora da sala de aula – o que é especialmente importante quando estes não se encontram em contextos imersivos –, para praticarem e, assim, atingirem um maior nível de proficiência.

Um dos outros problemas que os professores podem encarar na sala de aula é a falta de participação por parte dos alunos, tanto por motivos de personalidade e/ou cultura, ou por estes se sentirem demasiado intimidados e ou julgados em participar. É importante

que quando os alunos participam na sala de aula que não os corrijam em excesso, pois isso pode inibi-los a participar no futuro.

De modo a encorajar e a motivar os alunos, o governo francês implementou medidas nos exames franceses que melhor determinariam as suas competências, e assim, as suas notas. Este é um muito claro e bom exemplo do uso da mediação. Todos os anos os estudantes dos liceus franceses fazem o “*Baccalauréat*”, denominado em linguagem corrente por “*Bac*”, que consiste em vários exames nacionais que estes utilizam para ingressar no ensino superior. Para os alunos que fazem exame de língua estrangeira, na componente de compreensão oral, as perguntas são feitas em francês e os alunos têm a possibilidade de responder em francês, pois o objetivo é apenas testar a compreensão e dar uma oportunidade de ter melhor nota aos alunos que são melhores a compreender do que a produzir em língua estrangeira.

Segundo Drubot (2015), a aprendizagem de línguas parece estar sempre associada a uma componente visual, quer sejam imagens, vídeos, diagramas, etc. Desde o princípio da história da humanidade que as civilizações sentiram a necessidade de manter repertórios dos acontecimentos. Porém, antes da criação dos primeiros alfabetos, estes registos eram feitos através de imagens – como as pinturas rupestres – ou de símbolos – como os hieróglifos egípcios ou os logogramas chineses^{10 11}. Segundo Saussure (1857 – 1913), as nossas vivências permitem-nos criar associações graças a vários estímulos, mesmo que estas não sejam a imagens (ver figura 1)¹², podem ser, por exemplo a sons

¹⁰ Britannica. (2000). Encyclopædia Britannica, Inc.. Consultado em: abril de 2023: Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/logogram-writing>

¹¹ Citrinitas. (s.d.) Consultado em: março de 2023. Disponível em: <https://citrinitas.com/a-history-of-visual-communication-pictograms-and-ideo-grams/>

¹² O significante refere-se ao objeto, tanto físico como imaginário, que pode ser formado ou por sons, ou por imagens ou por escrita, e o seu objetivo é transmitir um sentido – é a imagem acústica. O significado trata-se da ideia transmitida pelo signo, ou seja, o conceito. In leonardomalves. (2016). *Saussure e seus signos*. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2016/01/10/sassure-e-seus-signos/>

ou a sensações¹³. Por exemplo, se um falante nativo de português e um falante nativo de inglês ouvirem um cão a ladrar, a onomatopeia que estes vão imaginar irá ser diferente – *ãõ, ãõ*, por exemplo, para o falante de português e *woof, woof*, por exemplo, para o falante de inglês.

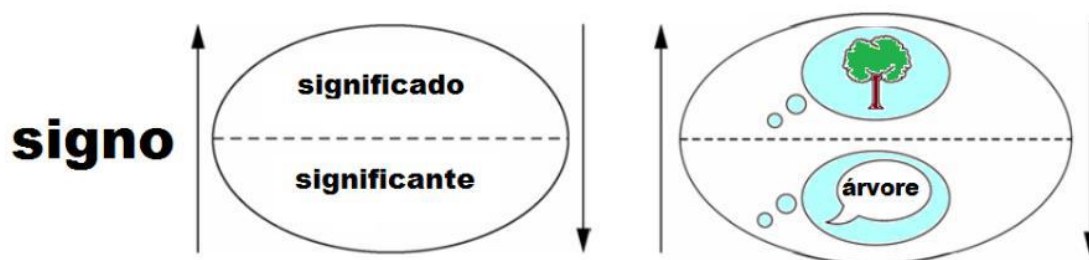


Figura 1 - Exemplo de uma associação¹⁴

Apesar de duas (ou mais) culturas partilharem a mesma língua, não quer dizer que estas partilhem dos mesmos conceitos. Observando o caso da língua portuguesa e duas das suas variantes, de Portugal e do Brasil, estes dois países conseguem viver realidades completamente distintas. A língua portuguesa é uma língua pluricêntrica (ver subcapítulo 2.4.2.), sendo falada de forma característica e não padronizada pelos diversos falantes (nativos, de língua segunda e outros) nos vários cantos do mundo. Os

¹³ “Saussure define o signo como a união do sentido e da imagem acústica. O que ele chama de ‘sentido’ é a mesma coisa que conceito ou idéia, isto é, a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, representação essa condicionada pela formação sociocultural que nos cerca desde o berço.” In Carvalho, C. (s.d.). *Saussure e a língua portuguesa*. Consultado em: junho de 2023. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/viisenefil/09.htm#:~:text=Saussure%20define%20o%20signo%20como,nos%20cerca%20desde%20o%20ber%C3%A7o>.

¹⁴ Carvalho, C. (s.d.). *Saussure e a língua portuguesa*. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/09.htm#:~:text=Saussure%20define%20o%20signo%20como,nos%20cerca%20desde%20o%20ber%C3%A7o>

diferentes falantes contribuem para disseminação das culturas lusófonas e propagação da língua portuguesa.

Abaixo, pode-se ver uma pequena lista de palavras/conceitos que, visualmente, representam o mesmo, mas são graficamente registadas de forma distinta nos dois países.

Termo em Portugal	Termo no Brasil
Telemóvel	Celular
Sweat(shirt)	Moletom
Frigorífico	Geladeira
Agrafador	Grampeador
Autocarro	Ônibus

Quadro 1 - Termos que diferem no português europeu e no português do Brasil

Cada língua implica que esta esteja associada a pelo menos uma cultura e estas vão ter uma perceção do mundo dependo das suas experiências. A forma como uma língua usa o alfabeto pode ter um grande impacto na cognição dos seus utilizadores. Por exemplo, em línguas cujo alfabeto requer o uso de símbolos, podem tender a desenvolver mais uma memória e um pensamento visual. A forma como os sistemas de escrita da humanidade evoluíram, da utilização de imagens para a utilização de símbolos que não podem ser facilmente decifrados por alguém que ainda não sabe o que estes representam, é paralela ao desenvolvimento da linguagem humana individual, desde a infância até à idade adulta. Nós aprendemos e adquirimos a nossa língua materna porque queremos compreender o mundo à nossa volta. Enquanto crianças, vamos associando objetos do dia a dia a sons que ouvimos e, gradualmente, a palavras

completas e, eventualmente, vamos sendo capazes de construir conceitos complexos a partir das nossas experiências. Foi graças a este tipo de observações que investigadores cognitivos sugeriram que o uso de imagens na aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser bastante útil.

O impacto da imagem pode, assim, ser considerado como tendo uma base histórica e de desenvolvimento. Os métodos de ensino para crianças dependem fortemente do seu sentido visual para chamar a sua atenção e para as fazer recordar e compreender mais facilmente novas palavras e frases numa língua estrangeira. A maneira como aprendemos e adquirimos a nossa língua materna pode ter um grande impacto na maneira como aprendemos uma língua estrangeira.

As atividades para os aprendentes de nível inicial e outros são criadas utilizando imagens¹⁵, especialmente se os aprendentes são crianças e estas ainda não sabem escrever. Mas o uso da imagem continua a demonstrar resultados positivos em adultos aprendentes de língua estrangeira. Há atividades de quebra-gelo que incluem o uso de imagens e a partir das quais os alunos podem prever o tema da aula. Podem também haver atividades de memorização de vocabulário que se tornam mais fáceis quando acompanhadas de imagens. Também se podem criar atividades de produção oral baseadas na observação de imagens, as quais os aprendentes podem debater em grupos em contexto de sala de aula.

Para tentar demonstrar a teoria acima mencionada, foi desenvolvido um trabalho pedagógico-didático ao longo de vários meses, especificamente, ao longo de um semestre, do qual se obteve dados que nos podem ajudar a tirar algumas conclusões, mas também a colocar algumas questões pertinentes e a responder às mesmas.

No capítulo 2 descrevem-se as circunstâncias nas quais se desenvolveu esse trabalho prático, o tipo de cursos da UH, bem como todos os fatores e pessoas envolventes. São

¹⁵ Considera-se aqui que a “imagem” não tem de ser estática. “Imagem” implica também conteúdo visual que se movimenta (vídeo) e que pode, por vezes, dependendo do nível de proficiência do aprendente, conter áudio, se este for adequado.

realizadas algumas críticas sobre as aulas observadas – nomeadamente em que medida é que estes usam (língua de) mediação, tanto na UH como na Universidade de Tallinn (doravante UT) – e o material utilizado pelos docentes e aprendentes na UH, bem como autocríticas e autorreflexões sobre as aulas lecionadas por mim, a aluna estagiária e autora do presente trabalho.

Capítulo 2: Prática do ensino supervisionado

2. Desenvolvimento do trabalho prático

2.1. Descrição do Estágio Pedagógico

O trabalho prático do Estágio Pedagógico desenvolveu-se ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2022/2023 na Universidade de Helsínquia (UH doravante), na Finlândia. Ao longo de quatro meses, tive a oportunidade de acompanhar a evolução da turma de português para estrangeiros do nível A1, observando as aulas dos professores Sofia Palma – professora na UH desde 2012¹⁶ – e Tiago Carvalho, leitor do Instituto Camões I.P. de Helsínquia desde 2019¹⁷. Também tive a oportunidade de preparar e lecionar seis aulas para essa mesma turma, incluindo duas aulas online, recebendo *feedback* dos professores locais e da minha orientadora, a professora Flávia Girardo, leitora brasileira, que começou a exercer atividade na UH em 2022.

Para além dessas atividades associadas ao meu Estágio Pedagógico, ainda me foram propostas outras atividades, para além das tarefas principais, incluindo a observação de duas aulas da leitora do Instituto Camões I.P. de Tallinn desde 2012¹⁸, a professora Ana Sofia Magalhães, bem como uma do professor Santeri Siimes, professor do Centro de Línguas da UH desde 2003¹⁹. Para complementar a minha prática pedagógica, sugeriram-me também a preparação de um plano de estudos semestral de uma cadeira. Posteriormente, pude também estar presente e comentar a reorganização do programa

¹⁶ Informação disponível no perfil do *LinkedIn* da professora Sofia Palma. Consultado em: maio de 2023. Disponível em: <https://fi.linkedin.com/in/sofia-palma-63889220>

¹⁷ Informação disponível no perfil do *LinkedIn* do professor Tiago Carvalho. Consultado em: maio de 2023. Disponível em: <https://fi.linkedin.com/in/tiagosilvacarvalho>

¹⁸ Informação disponível no perfil da página oficial da Universidade de Tallinn. Consultado em: maio de 2023. Disponível em: <https://www.tlu.ee/en/node/106158>

¹⁹ Wikipedia: A enciclopédia livre. (s.d.) *Santeri Siimes*. Consultado em: maio de 2023. Disponível em: https://gl.wikipedia.org/wiki/Santeri_Siimes

curricular de uma cadeira que os professores Flávia e Tiago iriam começar a co-lecionar no segundo semestre.

2.2. Descrição dos cursos de Português Língua Estrangeira na Universidade de Helsínquia

As aulas de PLE da UH estão abertas ao público geral, constituindo um curso completo, neste caso em particular do nível A1, de acordo com o QECR, de 4h30 de aulas semanais. O curso teve início a 7 de setembro de 2022 e terminou a 16 de dezembro de 2022, tendo um total de 54 horas de aulas lecionadas. As aulas são lecionadas pelos professores Sofia Palma e Tiago Carvalho do departamento de línguas ibero-românicas – que já conta com 40 anos de existência –, e conta com a presença de um leitorado brasileiro, a professora Flávia Girardo, desde o início do ano letivo 2022/2023.

Para as aulas, os alunos contavam com o apoio do manual *Descobertas 1*, elaborado pelos professores Santeri Siimes e Liisa Melo e Abreu. O manual é a base do curso e será discutido mais a fundo no subcapítulo 2.4.2.

Ao longo das aulas, os materiais usados e todas as tarefas (os trabalhos de casa a realizar e as suas subseqüentes correções), bem como outros tipos de informações/instruções eram transmitidas/feitas através do *moodle* da universidade.

A avaliação do curso consistiu num exame escrito presencial e num exame oral online no fim do mesmo, que foram desenvolvidos e aplicados pelos professores. O exame oral cifrava-se em duas partes, sendo a primeira em direto e a segunda consistindo numa gravação que os alunos teriam de submeter no *moodle*.

Durante o exame oral, os alunos, em grupos de dois ou três, tinham de (1) responder a perguntas feitas pelo professor, (2) responder a perguntas feitas pelos colegas/ fazer perguntas aos colegas para que estes respondam e, (3) responder e fazer perguntas relacionadas com imagens que o professor ia passando no ecrã. O professor Tiago deu-me a oportunidade de participar nesta parte do exame, de modo a treinar as minhas

capacidades enquanto examinadora. Posteriormente reunimo-nos para discutir as nossas observações consoante a grelha de avaliação que tinha sido previamente acordada que ia ser usada.

As notas nas universidades finlandesas têm uma atribuição de 0 a 5, sendo os valores entre 2 e 5, positivos e 1 e 0, negativos.

De acordo com o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*, adito QuaRepe (2012)²⁰, que se baseia nos descritores do QECR para a criação dos seus referenciais, para a obtenção do nível A1, o aprendente tem de ser capaz de:

- 1) compreender e utilizar palavras e expressões conhecidas e simples para satisfazer necessidades, de acordo com o seu nível etário, identificando o tema e o conteúdo dos textos, com apoio de imagens ou de outros recursos;
- 2) interagir de forma muito simples compreendendo e usando as expressões mais comuns do quotidiano e frases muito simples com o objetivo de satisfazer necessidades comunicativas, desde que o interlocutor fale devagar e de forma clara e seja cooperativo;
- 3) estabelecer contactos sociais e educativos, usando adequadamente formas de saudação e de apresentação;
- 4) pedir e dar informações pessoais ou sobre outras pessoas, tais como o nome, idade, profissão, aspeto físico, morada, etc.;
- 5) trocar informações de acordo com os seus tópicos de interesse;
- 6) resolver as dificuldades de comunicação com recurso a várias estratégias de comunicação;
- 7) usar a sequência alfabética para consultar dicionários;

²⁰ As informações sobre estes descritores podem ser encontradas em Grosso, M. J.; Soares, A.; Sousa, F. & Pascoal, J. (2011). *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro: documento orientador*. Lisboa: DGIDC, p. 22 e 23.

8) dominar o vocabulário básico e frequente nos domínios privado e educativo, com recurso a estratégias de comunicação, se necessário;

9) usar algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.

2.3. Descrição da turma

A turma de *Portugali* 1A era constituída por cerca de 15 alunos com idades compreendidas entre os 19 e os 55 anos de idade. Quase todos os alunos eram de nacionalidade finlandesa, possuindo alguns deles dupla nacionalidade. Entre os alunos havia uma aluna brasileira²¹ (também com dupla nacionalidade) e um luso-descendente (ver gráfico 1 a seguir).

As línguas maternas faladas pelos alunos eram o estónio, o finlandês, o inglês, o português (do Brasil), o russo e o sueco. Vários alunos relataram ainda terem conhecimento de outras línguas estrangeiras e línguas segundas. Entre estas podemos observar uma lista algo extensa (ver gráfico 2, a seguir), mas as maiores ocorrências foram as línguas inglesa, sueca e espanhola. Porém, mais aprendentes consideram que têm um melhor nível de espanhol do que de sueco, apesar de sueco ter o estatuto de língua oficial na Finlândia.

²¹ A língua materna da aluna é o português. Esta adquiriu a nacionalidade finlandesa depois de emigrar para a Finlândia.

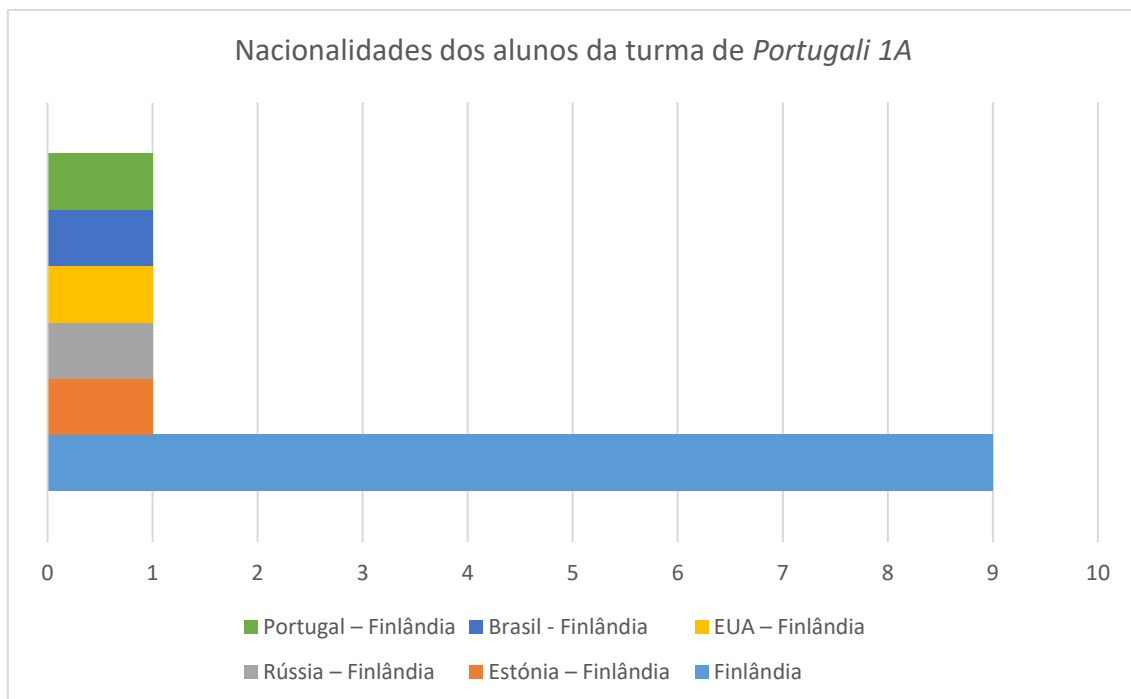


Gráfico 1 - Nacionalidades dos alunos da turma de *Portugali 1A*

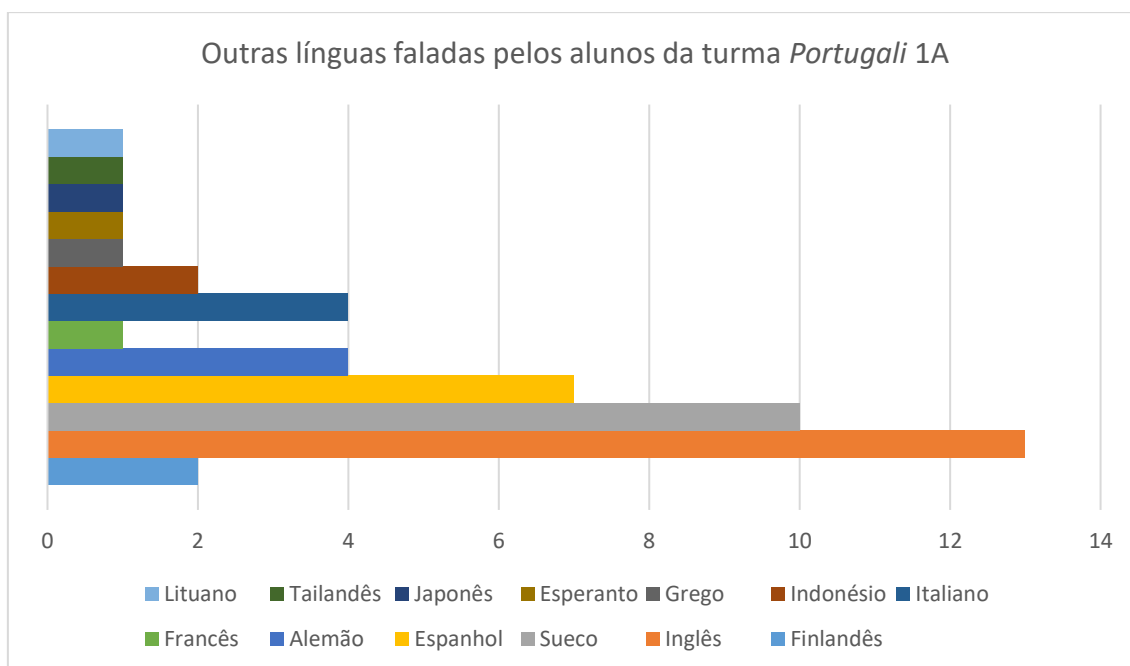


Gráfico 2 - Outras línguas²² faladas pelos alunos da turma *Portugali 1ª*

Dos 15 alunos, 5 (35,7%)²³ já tinham tido contacto com a língua portuguesa, sendo que alguns deles já tinham até mesmo algumas noções básicas da mesma e conseguiam comunicar com os professores e entre eles. No entanto, os restantes 9 alunos (64,7%), correspondendo à maioria, não tinha nenhum conhecimento da língua. A metade dos alunos relatou ter conhecimentos em língua espanhola, de vários níveis, o que, tal como previamente mencionado à luz da Hipótese da Análise Contrastiva (ver subcapítulo 1.1.1.), pode por vezes demonstrar ser uma vantagem na aprendizagem da língua, já que ambas são do mesmo grupo linguístico. Contudo, o que mais tarde se confirmou, é que foi exatamente o oposto. Esses alunos acabaram por demonstrar um pior desempenho na primeira parte do exame oral, em parte por influência da língua espanhola.

De acordo com os dados recolhidos, os alunos acabaram todos o curso com um resultado positivo, sendo que 1 aluno ($\approx 7\%$) acabou com a nota 5, 9 alunos (60%) acabaram com nota 4, 4 ($\approx 27\%$) alunos acabaram com a nota 3 e 1 aluno ($\approx 7\%$) acabou com a nota 2 no exame oral (ver gráfico 3).

Revendo as notas do exame escrito, podemos observar que 4 alunos (26,7%) acabaram com a nota 5, 5 alunos (33,3%) acabaram com a nota 4, 3 alunos (20%) acabaram com a nota 3 e 3 alunos (20%) acabaram com a nota 2 (ver gráfico 4).

No final do curso, dos 15 alunos acima mencionados²⁴, 4 ($\approx 27\%$) acabaram o curso com nota 5, 4 ($\approx 27\%$) acabaram com nota 4, 4 ($\approx 27\%$) acabaram com nota 3 e 3 (20%) acabaram com nota 2 (ver gráfico 5). Dos 15 alunos mencionados, todos concluíram o curso, inscrevendo-se 13 no curso do segundo semestre.

²² Outras línguas” inclui línguas segundas e línguas estrangeiras.

²³ Os dados recolhidos incluem a aluna brasileira.

²⁴ Os dados recolhidos incluem a aluna brasileira, cuja língua materna é português (do Brasil.)

Notas dos exames orais dos alunos da turma de *Portugali* 1A

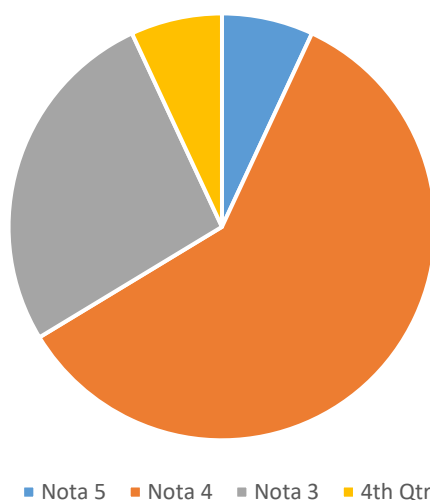


Gráfico 3 - Notas dos exames orais dos alunos da turma de *Portugali* 1A

Notas dos exames escritos dos alunos da turma de *Portugali* 1A

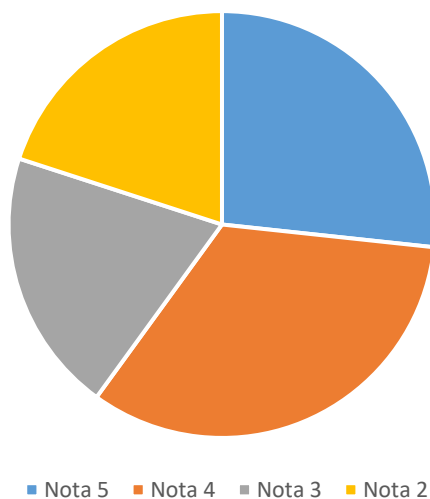


Gráfico 4 - Notas do exame escrito dos alunos da turma de *Portugali* 1A

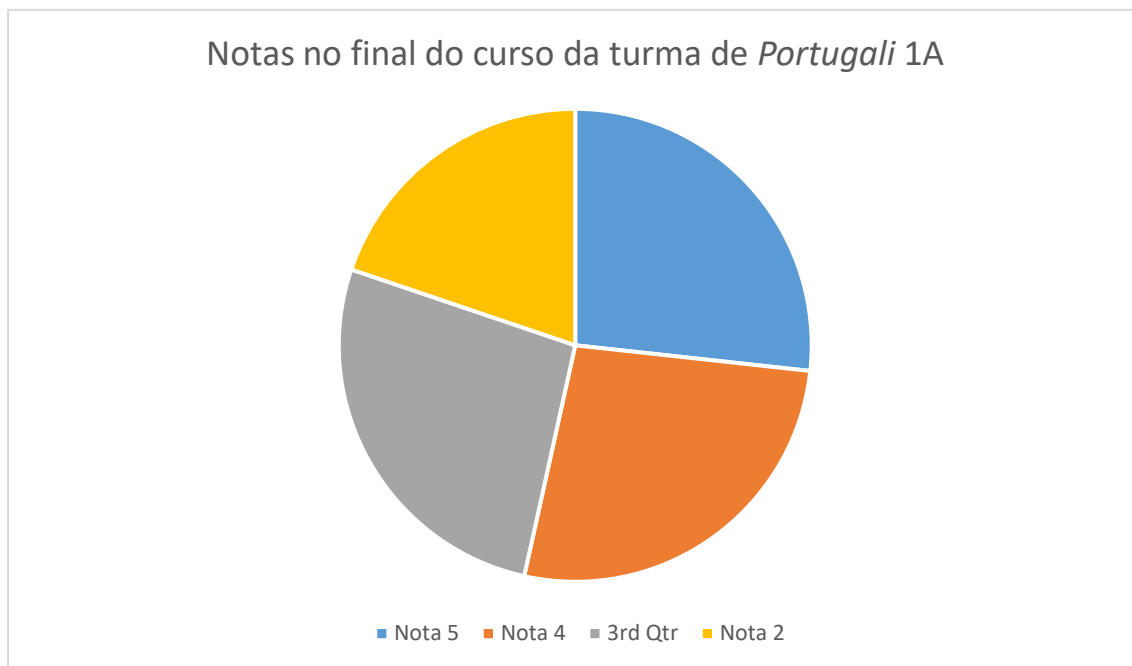


Gráfico 5 - Notas no final do curso da turma de *Portugali 1A*

2.3.1. Impressões do povo finlandês

A Finlândia é um país que ganhou independência há apenas 105 anos, mas são um povo definido pelo seu forte caracter. Uma palavra que define a população finlandesa é o termo finlandês *sisu*, que se pode traduzir como determinação, perseverança, força de vontade e a capacidade de agir racionalmente perante as adversidades – estas são características que definem o povo finlandês.

Antes de embarcar para a minha viagem para a Finlândia, uma das coisas que li e ouvi dizer sobre o povo finlandês é que estes não são pessoas que vão ajudar o outro, a não ser que este lhes peça diretamente. Isto não significa que os finlandeses ficam de pé atrás no que toca a ajudar outras pessoas, pelo contrário, estes não têm problemas nenhuns e mostram-se, normalmente, bastante disponíveis para o fazer.

Porém, o povo finlandês acredita que ajudar os outros, quando estes não o pediram especificamente, é um sinal de fraqueza. O povo finlandês e as suas pessoas são muito independentes e isso pode-se observar em ações simples, como as crianças andarem de transportes públicos sem supervisão de adultos. Estas pessoas são vistas como distantes

e difíceis de abordar. No entanto, este distanciamento não se trata de um reflexo do autoritarismo ou da hierarquia, pois o povo finlandês acredita numa organização igualitária, na qual os seus cidadãos são livres de se expressar sobre o que quiserem, se assim o desejarem. Embora as burocracias nacionais possam ser complexas – tal como eu observei e confirmei pela quantidade de papéis que precisei de apresentar nos serviços de imigrações dada a duração da minha estadia –, estas não são hierárquicas. A sociedade finlandesa não é demasiado formal, pelo contrário, é relativamente descontraída, seja em casa, no trabalho ou na sauna.

Apesar da turma não ser completamente homogénea em termos de nacionalidades, culturas de origem e línguas maternas, os aprendentes que não são originalmente da Finlândia (ou possuem dupla nacionalidade) já estão integrados na sociedade finlandesa e nos seus costumes, e isso transpõe-se para os seus comportamentos na sala de aula. Os estudantes finlandeses – e o povo finlandês, em geral – tendem a ser pessoas reservadas e caladas, o que pode causar um impasse na altura da sua participação nas aulas. Nessas alturas, é necessário insistir um pouco com os estudantes para que estes produzam, pois, já que estes se encontram num ambiente em que os estímulos são poucos, é necessário que o pouco tempo que estão expostos à língua-alvo seja aproveitado o máximo possível – praticando as competências de compreensão orais e escritas e de produção orais e escritas (sobretudo as competências de compreensão e produção orais e compreensão escrita).

2.4. O uso de língua de mediação para a aprendizagem de Português Língua Estrangeira na Universidade de Helsínquia

2.4.1. As aulas da professora Sofia Palma e do professor Tiago Carvalho

Durante meu Estágio Pedagógico, pude observar aulas da professora Sofia Palma e do professor Tiago Carvalho do curso livre na UH (ver subcapítulo 2.2.). No total observei 19 aulas da professora Sofia e 6 aulas do professor Tiago.

Sendo que nem a professora Sofia Palma nem o professor Tiago Carvalho são proficientes em língua finlandesa, quando estes recorriam ao uso de língua de mediação, usavam maioritariamente a língua franca, o inglês – aliás, apenas a professora Sofia usava às vezes conceitos muito básicos da gramática e vocabulário da língua finlandesa, recorrendo até ao uso da mesma (e da língua inglesa) em alguns enunciados do exame final (apêndice 2). Estas ocorrências aconteciam sobretudo em 3 ocasiões, quando:

- 1) era necessário explicar um novo ponto gramatical, especialmente no início do semestre;
- 2) se queria explicar certos aspetos culturais associados à língua, sobretudo sobre Portugal, mas muitas vezes, também, sobre o Brasil, com o auxílio da aluna brasileira;
- 3) era necessário passar instruções imperativas aos estudantes, nomeadamente de atividades, de exames e outras tarefas que estes tinham de fazer, que estes não eram capazes de compreender – pelo menos à primeira – em português.

Apesar de os professores usarem uma língua de mediação em várias ocasiões ao longo do semestre, neste caso a língua inglesa, como anteriormente mencionado, o facto de não usarem como língua de mediação a língua materna da maioria dos alunos – que é a língua com que todos os alunos comunicam no dia a dia e todos, neste caso, falam (a língua finlandesa) – acaba por criar uma barreira entre os docentes e os alunos, pois ambos os grupos estão a usar uma língua que acaba por não lhes ser familiar, por mais (ou menos) proficientes que sejam, há (e haverá) sempre lacunas na comunicação por parte de ambos, pois existem conceitos que são mais complicados de explicar na língua estrangeira – especialmente se esta for uma língua estrangeira tanto para o docente como para os aprendentes – do que na língua materna (que neste caso é a língua-alvo).

Por vezes, o facto de os docentes não terem a oportunidade de se expor – ou o facto de não se exporem e, deste modo, não se aclimatarem à cultura da sociedade do país de acolhimento (Aculturação de Schumann (1978), ver subcapítulo 1.3.1.) – inibe-os de criar também uma ligação com a cultura e a língua e consequentemente, com os seus alunos, pois este facto pode fazer com que estes tenham mais dificuldade em perceber os alunos e as suas dúvidas e pontos de vista.

Não quer isto também dizer que os alunos tenham menos interesse em aprender a língua, no entanto, e isso é discutido no subcapítulo 2.4.2., quando se usa uma língua de mediação, observa-se que os alunos se sentem mais à vontade para, por exemplo, tirar dúvidas com os docentes, quando estes falam a sua língua materna, por muito que estes sejam proficientes na língua de mediação usada nos pontos mencionados acima.

No entanto, os professores Sofia Palma e Tiago Carvalho usaram várias vezes imagens como método de mediação para explicar certos conceitos e/ou vocabulário.

2.4.1.1. As aulas da professora Ana Sofia Magalhães da Universidade de Tallinn

Na UT os cursos de português para estrangeiros para os alunos da universidade têm cerca de 3h de aulas semanais, sendo que têm duas aulas por semanas, de, mais ou menos, 1h30 cada uma. Tal como na UH, no final das aulas da UT, os alunos que passarem no exame final completam o nível correspondente – neste caso, em concreto, os níveis A1²⁵ e B1.1.²⁶.

No dia 19 de outubro de 2022, observei duas aulas da professora Ana Sofia Magalhães, uma do nível B1 e outra do nível A1, tendo a turma do nível B1 uma aluna e na turma do nível A1 comparecido 13 alunos.

Tal como acontece com os professores Sofia Palma e Tiago Carvalho, em Tallinn, a professora Ana Sofia não é proficiente em estónio, a língua oficial local e a língua materna (da maioria) dos seus alunos. Deste modo, quando esta recorre ao uso de língua de mediação, tal como nas situações anteriormente mencionadas (ver subcapítulo 2.4.1.), esta usa a língua franca, o inglês, mesmo na turma de nível B1.

Uma das ocorrências observadas foi com a turma do nível B1, na qual a professora queria explicar os significados das palavras “ciúmes” e “inveja”. Neste caso, a melhor solução encontrada pela docente foi de traduzir a palavra para inglês. Sendo os sentimentos “ciúme” e “inveja” conceitos abstratos, estes podem tornar-se mais difíceis de demonstrar através de imagens – embora, não seja impossível –, no entanto, sendo que se trata de um nível intermédio – de acordo com os descritores definidos pelo QECR (2001, p.49), a seguir citados, estes conceitos podem-se explicar também facilmente por palavras:

²⁵ Tallinn University (s.d.). Portuguese A1. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <http://ois2.tlu.ee/tluois/subject/LCP6311.HT>

²⁶ Tallinn University (s.d.). Portuguese B1.1. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <http://ois2.tlu.ee/tluois/subject/LCP6323.HT>

É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto. (QECR, 2001, p.49)

Na turma do nível A1 a língua de mediação esteve mais presente. No que toca a exercícios que são frequentemente repetidos nas aulas, a professora dava a instrução em português, de modo a estimular a memória dos alunos. Um exercício que esta costuma fazer com os alunos todas as aulas implica ler uma lista de palavras e expressões que esta anota no quadro. O objetivo deste tipo de exercício é de ajudar melhorar a dicção e pronúncia dos alunos. À medida que alunos iam lendo as palavras e expressões, a professora ia acrescentando a “transcrição fonética” com o alfabeto estónio à frente das mesmas para auxiliar os alunos.

Noutras questões sobre regras de leitura – nomeadamente sobre as diferentes maneiras de ler o grafema “c” –, a professora optou por usar a língua franca para as explicar. Também para explicar aspetos novos de gramática, a professora optou por usar a língua inglesa.

2.4.1.2. As aulas de Português Língua Estrangeira do professor Santeri Siimes

O Professor Doutor Santeri Siimes é professor no Centro de Línguas da UH e coautor do manual *Descobertas 1* (2018), que é usado pelos professores na universidade para o ensino de PLE. No dia 8 de novembro de 2022 tive a oportunidade de observar uma das

suas aulas de PLE do nível A1 no Centro de Línguas, juntamente com o professor Tiago Carvalho. As aulas do Centro de Línguas encontram-se abertas para o público-geral, sendo que o curso tem a duração de 35 horas, tendo cada aula 2h30. Cada curso corresponde a meio nível, de acordo com as descrições do QECR, ou seja, no total, para obtenção do nível A1 completo, os alunos têm de frequentar 70 horas de aulas no Centro de Línguas e a avaliação baseia-se num exame final escrito, na participação ativa nas aulas, na resolução dos trabalhos de casa e na produção de trabalhos escritos ao longo do curso (*“Arviointi perustuu kirjalliseen loppukokeeseen, aktiiviseen tuntityöskentelyyn, tehtyihin kotitehtäviin já kurssin aikana palautettaviin kirjallisiin tuotoksiin.”*)²⁷.

Todos os alunos que se encontravam na sala de aula eram finlandeses, à exceção de um, que era, contudo, proficiente em finlandês. A aula foi praticamente toda lecionada em língua finlandesa, desde traduzir o que nós, os observadores convidados dissemos, até explicar o mais pequenino detalhe de variadas expressões que se encontravam em cada exercício e o manual Descobertas 1 foi o único material didático utilizado.

É de notar que estes alunos se demonstraram mais à vontade para expor dúvidas neste ambiente não imersivo²⁸, do que os alunos da turma de *Portugali 1A*, que também se encontravam em contexto não imersivo, embora estes parecessem estar mais expostos a mais estímulos durante as aulas.

²⁷ University of Helsinki Flamma. (2023). Course Unit KK-POR001 Portuguese for Beginners 1 (3 cr). Consultado em: maio de 2023. Disponível em: https://studies.helsinki.fi/courses/cu/hy-CU-133161486-2021-08-01/KK-POR001/Portuguese_for_Beginners_1

²⁸ Não imersivo, na medida em que as aulas decorriam num país no qual os aprendentes não têm contacto com a língua-alvo fora da sala de aula, dado que esta não faz parte da cultura e da comunidade em que estes se encontram e os estímulos que lhes eram apresentados na sala de aula eram feitos tanto na língua-alvo como na língua-materna (ver 1.3.1.).

O facto de poderem expor as suas questões na sua língua materna e não numa terceira língua de mediação, ajudou os alunos a construir melhores pontes entre a sua língua materna e a língua estrangeira. Daqui podemos formular duas questões:

(1) Será que se sentiam mais à vontade porque o professor era um finlandês que tinha aprendido a mesma língua que estes estavam a aprender e, deste modo, ele passou pelas mesmas dificuldades e teve as mesmas dúvidas que estes estão a ter agora? Os alunos poderão pensar que, tendo este passado pelas mesmas dificuldades, torna-se para ele mais simples, de certo modo, explicar como contornar certas situações ou certas dúvidas que são frequentes surgirem nos alunos, que muitas vezes o professor nativo não calcula, pois as estruturas são quase inatas graças aos estímulos com os quais este cresceu.

(2) Será que se fosse um dos outros professores estrangeiros a falar também finlandês provocava o mesmo impacto e a mesma reação por parte dos alunos? Enquanto professores de línguas estrangeiras, uma das coisas que temos de fazer é colocar-nos no lugar dos aprendentes e tentar perceber quais as dúvidas, especialmente as mais frequentes, que podem surgir. É preciso conhecer o público-alvo. É mais fácil de manusear este aspeto quando o público é homogéneo, como acontece neste caso, basicamente.

Um exercício que nos ajuda a melhor a compreendê-los é se nós próprios formos aprendentes de línguas e aprendermos, pelo menos os básicos, da língua materna dos aprendentes, não necessariamente para comunicarmos utilizando a mesma, mas para conhecermos como a estrutura da mesma funciona e perceber a que língua é que os estudantes irão comparar a língua que estão a aprender primeiramente. Por exemplo, finlandês é uma língua fonética, ao contrário do português, por isso é importante fazer exercícios de leitura e produção escrita. Outro exemplo, tem a ver com o facto de a língua finlandesa ser muito monótona, ao contrário da portuguesa, que tem tendência a dar ênfase, nomeadamente em perguntas. Em finlandês não se sente a necessidade de enfatizar o tom nas perguntas pois o sufixo **-ko** já indica que a frase é interrogativo – por exemplo *Asutko Suomessa?*, em finlandês, Moras na Finlândia?, em português.

Um exercício de compreensão oral que pareceu produtivo que os alunos fizeram na aula consistia em ouvir uns testemunhos e explicar o que foi dito – depois de tomarem apontamentos nos seus manuais ou nos seus cadernos – na sua língua materna, neste caso em finlandês. Tal como referido no subcapítulo 1.3.2., esta é uma estratégia usada no *Bac* (os exames nacionais franceses) para determinar a capacidade de compreensão oral dos aprendentes, pois há aprendentes que conseguem compreender melhor do que se exprimir oralmente. Poderiam os professores não nativos na língua materna dos alunos tentar reproduzir este tipo de exercício, pedindo aos alunos para se explicarem numa outra língua estrangeira que fosse compreensível para ambas as partes (alunos e docentes), língua essa na qual os alunos estivessem mais à vontade para falar. Podiam. Mas a ideia torna-se muito rebuscada e confusa. Desta maneira, torna-se mais simples – e lógico – os alunos usarem apenas a língua-alvo para resolverem o exercício, pois quanto mais estes a praticarem, melhor.

2.4.2. O manual Descobertas 1

O Conselho da Europa tem vários objetivos, sendo um deles a criação de políticas linguísticas para ajudar a criar uma Europa plurilingue e multicultural, onde todas as diversas culturas são conhecidas e aceites. De acordo com princípios destas políticas linguísticas, descritas no QECR (2001, p. 21 e 22), o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira deduz que o aprendente adquira competências na língua-alvo que lhe permitam comunicar com outros utilizadores da língua (nativos e outros), desenvolvendo de forma equilibrada as suas capacidades de compreensão e de produção escritas e orais.

Na aquisição e aprendizagem de línguas, o material didático desempenha um papel fundamental no sucesso do aprendente. Se este for bom, pode melhorar muito as chances de o aprendente atingir a proficiência desejada. Com o crescimento das novas tecnologias, muitos destes materiais passaram a formato digital, mas, apesar disso, muitos docentes continuam a preferir a utilização do clássico manual em folha de papel.

Os manuais, enquanto importante suporte do ensino e aprendizagem de qualquer disciplina – mas neste caso, em concreto, de línguas estrangeiras – foram acompanhando a evolução das metodologias de ensino, sendo, ainda, um método com uma presença bastante forte nas aulas de PLE, valorizando muito o sistema formal da língua e deixando (várias vezes) de parte o aspeto comunicativo informal.

Quando analisamos manuais de PLE, especialmente aqueles que são aplicados em contexto geográficos afastados de culturas onde a língua-alvo (o português) é falada, temos de ter em atenção se, tão importante ou mais, são sublinhados os diversos aspetos culturais com os quais os aprendentes não têm contacto no dia a dia e são fulcrais, muitas vezes, para a sua compreensão no que concerne o uso da língua.

Atualmente, os manuais de PLE focam-se (ou deveriam focar-se) no uso de documentos autênticos. Quer isto dizer, o uso de documentos iconográficos (adaptados ou não) como artigos de imprensa, inquéritos, estudos estatísticos, diagramas, diversos tipos de publicidade, bandas desenhadas, previsões meteorológicas, programações televisas, receitas de culinárias, mapas, fotografias, etc.

Most emphasis was previously put on the language and only various objects were depicted, but now the interest has shifted to introducing pupils to the foreign language country at the same time as they are learning to communicate in its language. More and more photographs are therefore used in textbooks, which makes them more attractive and can give a “genuine” picture of the foreign society (people, homes, sights, landscapes...). (Séférián, 1995, *apud* Tavares, 2008, p.45)

Partindo do princípio de que o manual é o adequado para o público-alvo, este tem de apresentar algumas das seguintes funções: (1) apoiar o processo de ensino e aprendizagem; (2) transmitir conhecimentos linguísticos, com objetivos funcionais e comunicativos, de acordo com os documentos orientadores; (3) transmitir os aspetos culturais e sociais mais relevantes – dado que o português é uma língua pluricêntrica,

este aspeto pode (e deve) ser explorado de várias maneiras de forma aprofundada; (4) desenvolver de forma equilibrada as capacidades e competências; (5) consolidar e avaliar as aquisições; (6) ajudar na integração das aquisições; (7) preparar os aprendentes para atos de fala reais; (8) incentivar os aprendentes para o uso efetivo da língua e para a interação dentro e fora da sala de aula.

Seguindo as funções acima mencionadas, o manual *Descobertas 1* segue, de facto algumas das mesmas, tais como os pontos números (1), (2), (6) e (7), mas poderia seguir mais. Posteriormente ir-se-á tratar alguns aspetos de como o manual auxilia no ensino e aprendizagem dos alunos e como este pode ser melhorado, ou melhor, como os docentes podem utilizá-lo de forma mais produtiva e, assim, ajudar os alunos a obter melhores resultados e atingir a proficiência desejada.

Claro que o manual não é o suficiente e não é o todo da sala de aula e do processo de aprendizagem dos aprendentes. A maneira como o docente escolhe usar este material didático é o mais importante. O manual pode ser um bom instrumento guia para docentes com pouca prática de ensino, nomeadamente, para docentes em início de carreira. Para docentes com mais experiência, estes podem sentir necessidade de criar outro tipo de materiais, talhados para diferentes tipos de alunos.

O manual *Descobertas 1*, publicado em 2018, tem como autoria os professores Liisa Melo e Abreu e Santeri Siimes da UH. Este livro de português para estrangeiros bilingue (português – finlandês) está dividido em dez capítulos de diferentes temáticas, nos quais podemos encontrar explicações de gramática com vários exemplos, exercícios de diferentes tipos, pequenos diálogos, que embora não constituam um material autêntico²⁹, introduzem a temática do capítulo e aspetos gramaticais que se encontram no mesmo, listas de vocabulário e expressões – estando as maiores delas no fim, por ordem alfabética, uma em português com as traduções em finlandês e a outra em finlandês com as traduções em português (ver apêndice 3) – e, várias páginas de

²⁹ Define-se como material autêntico todo o tipo de “material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser utilizado com alunos de línguas” (Berwald, 1986, *apud* Carvalho, 1993, p.118).

informações sobre alguns aspetos da história, cultura e língua portuguesa, acompanhadas por algumas imagens, as quais não são credenciadas ou legendadas corretamente (ver apêndice 4).

O manual desempenha um papel fulcral na aprendizagem de português destes alunos, tanto nos alunos dos cursos da UH como do Centro de Línguas. Na UH é a base do curso e por onde os professores de português se guiam para planear as suas lições e os alunos para estudar. Tendo em conta que as características das línguas maternas dos alunos e que estas e a língua-alvo são de dois grupos linguísticos diferentes – o português vem da família das línguas indo-europeias e, no que toca ao finlandês, este vem da família das línguas urálicas –, a probabilidade de precisarem de mais tempo para atingirem a proficiência tende a ser maior.

O manual conta com uma boa estrutura e organização. Tem algumas explicações aprofundadas sobre a história de Portugal e a sua língua. Tem também explicações sobre o que diz respeito a, por exemplo, regras de leitura, o que varia muito, pois, como mencionado anteriormente, ao contrário da língua finlandesa, a língua portuguesa não é uma língua fonética, ou seja, a um grafema, não corresponde apenas um fonema (entre outros aspetos fonéticos).

O livro está dividido em dez capítulos temáticos que ajudam assim à melhor assimilação de conteúdos, tanto a nível de vocabulário como a nível de gramática que estejam associados à unidade. Cada capítulo começa com um pequeno diálogo, no qual os alunos já podem encarar o vocabulário que irão aprender nessa unidade. Esses textos têm a vantagem de poderem ser trabalhados pelos alunos e professores e de serem usados como exemplos para outras atividades de produção escritas e/ou orais. Os diálogos podem também ser acompanhados pelos respetivos ficheiros áudios.

Outro elemento que podemos encontrar em cada capítulo são listas de palavras com a tradução, neste caso em finlandês, ao lado. Estas listas podem ter entre uma a cinco páginas (ver apêndice 5) e é esperado que os alunos memorizem as mesmas para poderem usufruir o máximo possível do tempo que têm para praticar nas aulas de conversação. Sendo que os alunos tinham aulas três vezes por semana, esta estratégia

de memorização de vocabulário não me parece ser a mais produtiva, de um ponto de vista pedagógico. É certo que os aprendentes finlandeses – como noutras culturas – podem estar habituados a este tipo de ensino e estratégias, mas não quer dizer que seja a melhor. Uma sugestão para melhorar o estudo dos aprendentes no que toca à memorização de vocabulário seria utilizando outros tipos de estímulos ao mesmo tempo, como visuais ou auditivos, por exemplo.

Além disso, apesar da correção científica do livro ser boa, a pragmática e o pluricentrismo linguístico do português por vezes demonstram lacunas. Em certas ocasiões há palavras em português que não correspondem à realidade. Um exemplo é o estrangeirismo *pen*^{30 31}(também denominado como *pen-drive* ou *pen USB*), que é dita tanto em Portugal como no Brasil, no entanto, no manual consta a palavra “chave de memória” (em finlandês, *muistitikku*), que, tecnicamente, está correta, no entanto – e após confirmar com alguns falantes nativos e falantes proficientes de português –, ninguém usa este termo. A língua portuguesa contém muitos estrangeirismos³², notoriamente de origem francesa e inglesa³³. São utilizados estrangeirismo provenientes da língua inglesa especialmente na área da tecnologia. Os autores de manuais podiam, especialmente de manuais bilingues – especialmente quando estes

³⁰ Priberam. (2023) *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Consultado em maio de 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pen>

³¹ Porto Editora – pen no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Consulta em maio de 2023. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pen>

³² Estrangeirismo: emprego de palavras e/ou frases de origem estrangeira. In Priberam. (2023) *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Consultado em: maio de 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/estrangeirismo>

³³ No Portal da Língua Portuguesa pode-se encontrar uma lista de termos adotados de línguas estrangeiras, por ordem alfabética, que são usados na língua portuguesa, denominada “Dicionário de Estrangeirismos”. A lista tem informação sobre em que áreas estes termos são empregues e a adaptação ortográfica que foi feita para a língua portuguesa (caso exista). Consultado em: maio de 2023. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=loanwords&act=list&letter=a>

não são nativos – pedir revisões dos conteúdos dos seus materiais para não acontecerem situações como estas e a seguinte.

O conceito de género gramatical não existe na língua finlandesa, por isso, muitos termos, como profissões, são comuns para ambos. Por isso, os autores fazem sempre questão de demonstrar qual a forma masculina e feminina das palavras em português para ajudarem os aprendentes, visto que algumas formas não são tão óbvias. No entanto, nem sempre estes apresentam as formas corretas. Por exemplo, no manual consta a palavra “espia (*vakooja* em finlandês) como sendo tanto do género feminino como do género masculino. Contudo, (1) a palavra mencionada no manual é uma conjugação verbal do verbo “espionar” e (2) o masculino da palavra “espiã” – com acento gráfico no “a” – é “espião”. Embora não seja um termo que muitos usem no dia a dia, a falta de correção induz em erro.

Um tipo de exercício que se pode encontrar frequentemente neste manual é a tradução de enunciados (ver apêndice 6, por exemplo). Exercícios de tradução não são uma boa maneira de consolidar o conhecimento da língua estrangeira, principalmente neste nível (Sauveur, 1826 – 1907)³⁴ ³⁵. Em primeiro lugar, no nível A1, os alunos ainda não aprenderam vários aspetos pragmáticos associados à língua, necessários para compreender porque é que certas expressões são ditas desta maneira. Traduzir é uma atividade que requer muito esforço e tempo. Estes alunos ainda não estiveram expostos tempo suficiente à cultura – especialmente estando em contexto não imersivo³⁶ – para estar já a fazer este tipo de tarefas. Em segundo lugar, quando os docentes pedem aos seus alunos para fazer este tipo de exercícios, estão a fazer com que estes percam tempo

³⁴ L. Sauveur (1826 – 1907), criador do *Natural Method*, que argumenta que uma língua estrangeira pode ser ensinada e aprendida sem recorrer ao uso de tradução ou à língua materna do aprendente, desde que a mensagem seja transmitida diretamente através de ações e expressões.

³⁵ Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986) *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. 15ª Edição. Cambridge: Cambridge University Press.

³⁶ Ver subcapítulo 1.3.1. para a definição de “contexto imersivo” e quais as suas vantagens e desvantagens.

precioso no qual podiam estar realmente a utilizar técnicas úteis para estudar e, assim, aprender a língua-alvo. O que acaba (e acabou) por acontecer, de acordo com a minha observação, é que estes alunos usam tradutores automáticos para a resolução deste tipo de tarefas, acabando assim por não trabalhar nenhuma competência. Mas o ponto principal é: nenhum destes alunos é tradutor.

O objetivo do curso é ensinar uma língua estrangeira, não é formar tradutores, pois para formar tradutores é preciso muito mais do que saber traduzir umas frases da língua materna para a língua-alvo (e vice-versa). Para além disso, o facto de nenhum dos docentes ser proficiente em língua finlandesa, ou tradutores profissionais, significava que não havia, de facto, alguém para confirmar e corrigir tais traduções efetuadas pelos aprendentes. Normalmente, as correções eram colocadas no *moodle*, mas quando as mesmas eram efetuadas na sala de aula, os docentes guiavam-se por uma cábula que lhes teria sido fornecida pelos autores do livro e, por vezes, havia conflitos com as respostas dadas pelos alunos³⁷ e não havia maneira de confirmar. Talvez os docentes, especialmente em contextos não imersivos, principalmente em turmas homogéneas, beneficiariam mais se soubessem a língua materna dos alunos, já que pretendem aplicar este tipo de exercícios.

Como mencionado no início, o manual é bilingue. A maior parte do manual está escrito em finlandês, desde as explicações de gramática, os enunciados dos exercícios, até às curiosidades sobre a língua e sobre o único país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (Portugal). O facto de as explicações da gramática estarem em finlandês (com os exemplos em português e a sua respetiva tradução em finlandês à frente) tem o seu lado positivo, pois, visto que os alunos fazem muitas horas de estudo autónomo, o facto de poderem ler as instruções e explicações na sua língua materna torna as coisas, de certeza, mais claras e fáceis, quase autodidatas.

Também, por um lado, o facto dos enunciados dos exercícios se encontrarem em finlandês faz com que os alunos não fiquem confusos com o facto de os verbos se

³⁷ É de referir que, normalmente, existe mais do que uma única forma de traduzir um enunciado.

encontrarem no imperativo e, assim, permite-lhes que percebam à primeira o que precisam de fazer na tarefa, mas, ao mesmo tempo, é menos um estímulo que estes poderiam encarar.

Enquanto língua pluricêntrica³⁸, a língua portuguesa caracteriza-se pela sua mudança e variação, sendo usada de forma diversa consoante o lugar onde se fala – consoante o estatuto social dos seus utilizadores, a altura em que é falada, as situações concretas, podendo estas ser mais formais ou informais, por exemplo. Todas as línguas vivas – usadas atualmente, ao contrário de, por exemplo, latim ou grego antigo – apresentam algum tipo de variação.

É graças ao contacto com os seus vários falantes, os locais onde esta é falada e as imensas situações nas quais esta é usada que a língua portuguesa possui a riqueza e vasta variedade. Nas palavras de Paulina Chiziane (2022):

Quanto à língua, o que posso dizer? É a língua do colonizador, ou foi! A língua foi imposta e na altura da retirada esqueceram-se de a tirar do lugar onde foi implantada e ela continuou, cresceu, e está a seguir o seu rumo para algum lugar que será certamente uma língua portuguesa de Moçambique e o mesmo acontecerá à língua portuguesa de Portugal: como será essa língua? Não sei. Se considerarmos a extensão do nosso país, com os diversos idiomas locais, as línguas locais, isso vai-se misturando e com o futuro vai nascer outra coisa mais bonita do que a língua que falamos hoje. Eu viajo de Norte para Sul, estou sempre a circular dentro do país, e é muito bonito ver as pessoas de diferentes lugares a falarem português cada um à sua maneira. A língua portuguesa é nossa e vamos fazer dela aquilo que achamos melhor. Tem as suas vantagens, sem

³⁸ De acordo com a definição de Muhr: “A pluricentric language is a language that is used in at least two nations where it has an official status as state language, co-state language, or regional language with its own (codified) norms that usually contribute to the national/personal identity, making the nation a norm-setting centre by the deliberate use of the norms native to this specific nation.” (2016, p.20)

dúvida. Estou aqui me comunicando com o mundo por causa dessa língua.
(Chiziane, 2022, *apud* Duarte, 2022, p.42)

A língua portuguesa é considerada língua pluricêntrica pois, entre os diversos países nos quais esta é falada, seja em África, na Ásia, na Europa ou na América do Sul, esta não tem uma forma padronizada que as una, quer em termos de fonética, de vocabulário, morfologia ou de sintaxe. Apesar do Acordo Ortográfico de 1990, a própria ortografia da língua não é uniforme em nenhum dos países da CPLP. Desta forma, cada variedade tem a sua forma escrita e oral e são todas consideradas válidas nos seus territórios geográficos.

Deste modo, os docentes não se devem deixar levar por atitudes patriotistas e purismo linguístico nacional, usando, em vez disso, as diferentes variedades para expandir e enriquecer o conhecimento dos aprendentes, tanto a nível linguístico como a nível cultural.

Em relação ao pluricentrismo do português, no manual *Descobertas 1* não há menção dos outros países que compõem a CPLP, além de Portugal. O Brasil, que abriga a maior comunidade de falantes de português, é mencionado no manual em apenas duas ocasiões, sendo uma delas uma imagem sobre futebol e a outra um texto sobre o quanto os portugueses adoram telenovelas brasileiras (apêndice 7, páginas 42 e 163, respetivamente).

Na página 163, em particular, é mencionada o amor dos portugueses pelas telenovelas brasileiras, como “Gabriela, Cravo e Canela” – baseada no romance de Jorge Amado –, novela qual os portugueses apreciam muito, mas este aspeto não demonstra as diferenças que existem entre as duas variedades (português europeu e português brasileiro) – já para não mencionar todas as outras variedades que causam um grande impacto na variação e evolução linguística da língua, dado o elevado e crescente número de falantes, como é o caso do português angolano e do português moçambicano.

A consciencialização, tanto dos docentes como dos aprendentes, da variação linguística contribui para a tolerância linguística, na medida em que estas entidades, sobretudo os

aprendentes, compreendem que existem muito mais formas – sendo todas elas igualmente legítimas – de um falante se comunicar em língua portuguesa e, que estes deveriam sentir-se menos reticentes em cometer erros ao produzir, tanto de forma oral como escrita –, mas, sobretudo, de forma oral espontânea.

Como mencionado anteriormente, o livro conta com extensas explicações gramaticais seguidas de exemplos. Porém, estes exemplos nem sempre parecem ser os mais adequados. Tomemos os seguintes exemplos da página 136 (apêndice 8), prestando atenção aos elementos sublinhados e a negrito:

1. Preferes este livro ou esse **aí**?
2. O que fazes **aí**?
3. **Aí** é que o senhor se engana.
4. **Sempre** vem a casa às cinco, mas **daí** a pouco já volta a sair.
5. Vou chegar **aí** pelas 8 horas.

Ao tentar apresentar advérbios de lugar (ou espacial) – e subseqüentes contrações – como “aí”, os autores careceram de entender que alguns dos exemplos oferecidos não eram os mais adequados para o nível A1. Evidentemente, os aprendentes de uma língua irão/terão de aprender sobre diferentes aspetos pragmáticos da mesma, não obstante que este seja feito na altura e no nível indicado para os aprendentes. Olhemos para a frase 3., 4. e 5., respetivamente. Nos enunciados 3. e 4. “aí” está caracterizado em finlandês (*Kun kyse ei ole jonkin näkyvissä olevan asian osoittamisesta, “aí” viittaa ylleensä edellä mainittuun asiaan, paikkaan tai aikaan.*) não como advérbio de lugar, mas sim como algo que pode ser mais abstrato, ou referente ao tempo (*aikka*) ou ao espaço (*paikka*).

Quanto ao enunciado 3., “aí” trata-se de uma extensão semântica dos advérbios locativos dêiticos, que se manifestam, associado ao seu sentido locativo, um valor de

realce da entidade denotada por um sintagma nominal com o qual se combinam³⁹ – por exemplo: “Diz **aí** ao teu filho que se cale!” ou “**Aqui** o meu carro é que é bom!”

Em relação ao enunciado 4., “aí” trata-se também de uma extensão semântica dos advérbios locativos dêiticos, no entanto com um valor temporal⁴⁰, tal como nos seguintes exemplos: “Caiu da bicicleta e **daí** para cá, nunca mais quis saber dela.” Ou “Conheci-o **aí** há uns cinco anos.”

Num destes enunciados podemos ver a palavra “sempre” que os aprendentes deste nível aprendem como sendo um advérbio temporal. No entanto, no enunciado 4., “sempre” não se trata de um advérbio temporal, mas sim de um advérbio de modalidade com valor confirmativo⁴¹. Este tipo de valor que o advérbio “sempre” dá às frases, retrata situações não habituais. Vejamos outros exemplos:

a) Sempre compraste aquele relógio que cobiçavas há tanto tempo?

b) Depois de tanto trabalho, sempre consegui um bilhete de graça.

Para além disso, no enunciado 5., “aí” está descrito em finlandês (*Ilmaisee myös epätarkkuutta.*) como sendo um indicador de precisão. No entanto, neste enunciado “aí” categoriza-se também como um advérbio de lugar (ou espacial). O que, na verdade, dá imprecisão ao enunciado é a contração “pelas” (por + as), que poderia ser substituído nesta frase pela expressão “por volta das”, ficando “Chego **aí** por volta das 8 horas.”, ou seja, o orador, o ator da ação chega ao local de destino (aí) mais ou menos às 8 horas.

³⁹ Raposo, E. B. P. (2013). Advérbio e Sintagma Nominal. In Raposo, E. B. P, Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L, Mendes, A. (Eds.) *Gramática do Português Vol. II.* (p. 1569 – 1686). Fundação Calouste Gulbenkian.

⁴⁰ Raposo, E. B. P. (2013). Advérbio e Sintagma Nominal. In Raposo, E. B. P, Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L, Mendes, A. (Eds.) *Gramática do Português Vol. II.* (p. 1569 – 1686). Fundação Calouste Gulbenkian.

⁴¹ Raposo, E. B. P. (2013). Advérbio e Sintagma Nominal. In Raposo, E. B. P, Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L, Mendes, A. (Eds.) *Gramática do Português Vol. II.* (p. 1569 – 1686). Fundação Calouste Gulbenkian.

Claro que os aprendentes, eventualmente, teriam de aprender em que outros contextos usar o advérbio, tendo em conta que faz parte da pragmática da língua. Contudo, não creio que seja o mais adequado – ou mais necessário, aprender esses conteúdos nesta fase da sua aprendizagem (1) porque estes estão no início da mesma, tiveram ainda muito pouco contacto com a língua e cultura, especialmente, porque, mais uma vez, se encontram em contexto não imersivo, (2) porque é um contexto complicado de explicar, especialmente para um aprendente nesta fase e (3) estes nem se quer as vão conseguir usar agora, por isso, não vale a pena complicar o seu processo de estudo com conhecimentos que só serão realmente relevantes quando estes se tornarem mais proficientes na língua.

Para estes aprendentes – e para os aprendentes de PLE na UH – a presença da língua finlandesa neste manual bilingue pode ser uma mais-valia na sua aprendizagem, pois o facto de a língua materna dos aprendentes (ou língua segunda, como é o caso de alguns alunos desta turma) pode ajudá-los a melhor mediar a sua compreensão.

Também o facto de pelo menos um dos autores ser finlandês e ter também aprendido a língua portuguesa desde o início, este já sabe quais os erros os nativos em língua finlandesa como ele podem encarar ao aprender português, por isso pôde (e pode) produzir materiais talhados para esse tipo de público.

Contudo, reiterando o facto de estes alunos se encontrarem em contexto não imersivo (ver subcapítulo 1.3.1.), estes poderiam beneficiar mais de ter materiais apenas na língua-alvo, estando assim o mais expostos possíveis à mesma, possibilitando o aumento das suas chances de sucesso, ou seja, de atingir o melhor nível de proficiência possível.

2.5. Prática Pedagógico-didática

2.5.1. Preparação do material didático e das aulas

Desde o início do estágio que me disseram que o manual *Descobertas 1* tinha de estar presente nas lições de alguma maneira. Num questionário feito aos alunos, um terço

respondeu que preferem trabalhar com este manual. Os restantes responderam que preferem trabalhar com gramáticas de apoios que contêm explicações e exercícios, ou ainda audiovisuais – como filmes, telenovelas, telejornais, etc. –, ou plataformas e sites online.

Assim, eu procedi à preparação de aulas que tentassem englobar, de algum modo, materiais diversos, de maneira a todos os alunos se sentirem de alguma maneira incluídos e, tendo em conta também o modo como estes preferem trabalhar (sozinhos, a pares ou em pequenos grupos).

Dado que os alunos não se encontravam em contexto imersivo⁴², o meu objetivo era usar língua de mediação o mínimo possível, de modo a tentar com que estes estivessem o máximo possível em contacto com a língua durante aquele espaço de tempo (Genesee, 1994). Sendo que a minha primeira aula foi a meio do semestre, esta tática pareceu-me apropriada e pareceu resultar até certo ponto. E a partir daí, pude perceber que os outros professores também passaram a usar menos a língua de mediação.

A primeira semana de aulas teve como base um bloco didático consoante os conteúdos programáticos do manual *Descobertas 1*. O segundo bloco de aulas, apesar de se apoiar no manual no que se refere aos conteúdos gramaticais, no que toca a conteúdos temáticos pode-se tomar um rumo mais livre, tendo apenas de fazer uma aula temática sobre o Natal no fim do semestre.

2.5.1.1. Aula 1

Na primeira aula (31 de outubro de 2022) projetei um pequeno vídeo da plataforma digital online *TikTok*⁴³, disponibilizando também ao mesmo tempo a transcrição do

⁴² Ver subcapítulo 1.3.1.

⁴³ Cardoso, M. J. (2022). *Sugestão caso queiram marcar férias com amigos e/ou família por todo o país <3*. [vídeo]. *TikTok*. Consultado em: maio de 2023. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@mariajoaocardosoo/video/7136618490152209670>

mesmo (anexo 1) aos alunos para que estes pudessem acompanhar melhor o conteúdo. O vídeo demonstra uma rapariga a apresentar uma casa na qual esta irá passar férias. O objetivo era os alunos verem um exemplo, neste caso oral, de como descreverem uma casa, já que no fim deste bloco, uma das produções escritas que teriam de fazer incluía a descrição do interior da sua casa. A partir do vídeo, os alunos poderiam já associar o vocabulário que lhes tinha sido pedido para estudarem em casa, a partir de umas listas numas páginas do manual, e fazer a ligação entre a palavra e a imagem no seu cérebro (Saussure, ver subcapítulo 1.3.2.). Esta primeira atividade poderia ter sido mais bem-sucedida, já que estes os alunos tinham acesso a material real e a uma transcrição. Contudo, sendo este um *TikTok*, os vídeos são normalmente muito curtos e se as pessoas tiverem muita informação para transmitir, estas irão fazê-lo rápido.

Apesar deste detalhe não fazer muita diferença para um falante nativo, para um aprendente de língua estrangeira, qualquer mudança no ritmo do discurso faz toda a diferença, especialmente nos níveis iniciais, especialmente no nível A1, mesmo com legendas ou transcrições. Os aprendentes não estão ainda aptos a ler e a ouvir ao mesmo tempo na língua estrangeira – ou melhor, ainda não treinaram estas competências a fundo, se de todo. O facto de não ter tido em conta que os alunos ainda não tinham tido a oportunidade de treinarem – pelo menos a fundo – estas capacidades simultâneas de compreensão oral e escrita, poderá ter feito com que eles perdessem motivação na realização das tarefas em aula e/ou em casa, pois estes talvez sentissem que necessitassem de fazer um maior esforço para interiorizar os conhecimentos que lhes tentámos passar. Um objetivo enquanto docente é tornar a aprendizagem simples e fácil de compreender – mantendo as aulas interessantes o suficiente – de maneira que os alunos não percam a motivação.

Uma outra atividade incluía a observação de uma imagem de um desenho de uma casa (anexo 2) e responder a questões sobre as divisões da mesma e subsequentemente o conteúdo de algumas delas, nomeadamente objetos que poderíamos encontrar nestas divisões. Em termos práticos, a imagem escolhida não foi a melhor pois (1) quando projetada não tinha a melhor qualidade – fora o facto de a imagem não ser uma foto de uma habitação real (ou representativa de tal), mas sim um desenho – e, (2) teria sido

mais produtivo se tivesse mostrado as divisões uma a uma, com mais detalhe e, há medida que aparecia uma nova imagem, nomeava-se, então, os objetos que se poderiam entrar em cada uma. Outro tipo de exercício parecido – que provavelmente implicaria um maior raciocínio por parte dos alunos, o que os ajudaria a longo prazo –, que implicaria a visualização dos objetos em si, sem legendas. Os alunos teriam depois de nomear os objetos e categorizá-los por divisão.

Outra atividade implicava os alunos visualizarem umas imagens e nomearem as atividades que cada personagem estava a fazer. Depois estes teriam de nomear atividades relacionadas com as imagens que viram. Uma última atividade a mencionar nesta aula, também do mesmo género, em que os alunos tinham de visualizar uma grelha de imagens relacionadas com atividades do dia a dia e nomeá-las.

O uso destas imagens iria permitir que estes associassem aquilo que estudaram em casa e construir uma imagem verdadeiramente visual na sua cabeça (Drubot, 2015). As imagens (anexos 3 e 4) poderiam ter sido mais bem escolhidas, na medida em que se podiam ter usado imagens autênticas, de pessoas reais e não de desenhos animados, para além do facto de as imagens não serem representativas de valores da sociedade atual, ou melhor, não obrigam os aprendentes a pensar em questões importantes de igualdade (de género, de etnia, de classe, etc.). No futuro, ao ensinar este tipo de vocabulário, talvez seja prudente usar imagens de pessoas reais ou pequenos clips – talvez de amigos e/ou família (ou do próprio docente). Quando as pessoas veem alguém que se parece com elas a fazer certa atividade, mais facilmente criam uma conexão emocional com a mesma, pois reveem-se nela. Deste modo, torna-se mais fácil memorizar aspetos linguísticos, como vocabulário. e outro tipo de aspetos relacionados com a língua e cultura.

2.5.1.2. Aula 2

Como preparação para a aula de dia 2 de novembro de 2022, foi pedido aos alunos, via e-mail, que estudassem uma ficha (anexo 5) sobre os verbos reflexivos, de maneira a

familiarizarem-se com os mesmos e, assim, poderem resolver exercícios na aula com mais facilidade.

Antes da resolução dos exercícios, os alunos ouviram uma música de Chico Buarque chamada “*Cotidiano*”⁴⁴. A ideia era os alunos completarem o exercício 1 da ficha (anexo 6), preenchendo os espaços em branco da letra da música com verbos reflexivos. Para quem já ouviu esta música, já se apercebeu que esta não foi a melhor escolha para aplicar com alunos deste nível. Apesar de utilizar as ferramentas que permitem abranger vídeos no *Youtube*, ainda assim, vários alunos encararam dificuldades em compreender os verbos que tinham de escrever nos espaços em branco. A tarefa acabou por demorar mais tempo do que o previsto e os alunos não pareceram ganhar nada em concreto com a mesma.

Numa segunda parte da aula, e depois de uma breve explicação sobre o assunto, os alunos resolveram os exercícios sobre os verbos reflexivos que constavam na segunda parte da ficha (anexo 6), de modo a consolidarem aquilo que tinham estudado em casa. À medida que os alunos completavam cada exercício, estes eram corrigidos em conjunto, escrevendo as respostas no quadro.

A atividade final da aula consistia em jogar o jogo do bingo, utilizando os números ordinais (do 1º ao 50º) em vez dos números cardinais, como é costume. Antes de iniciar a atividade, a ideia era mostrar um pequeno vídeo do *TikTok*⁴⁵ de alguém a jogar o bingo, de modo a garantir que todos estavam familiarizados com o jogo. Contudo, devido a problemas técnicos, não foi possível visualizá-lo. Depois de distribuir as cartas, foi solicitado a dois alunos que se descolassem até à frente da sala e dissessem os números em voz alta para os colegas.

⁴⁴ Buarque, C. (12 de dezembro de 2018). *Cotidiano*. [vídeo]. *Youtube*. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dHYOVuq_Fco&ab_channel=ChicoBuarque-Topic

⁴⁵ KeeKee. (19 de outubro de 2022). *Bingoo*. [vídeo]. *TikTok*. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: https://www.tiktok.com/@bingojunkiess/video/7156082411296754990?_r=1&t=8cyJacLNFxy

Quem ganhasse o jogo, poderia escolher um livro de dois livros que tratavam de cultura portuguesa. Porém, não houve nenhum vencedor, pois (1) as regras não ficaram claras – para os finlandeses (e os brasileiros) basta completar uma fila de números para fazer bingo, mas para os portugueses, para se fazer bingo, é preciso completar o cartão todo – e, (2) mesmo depois de se clarificar as regras, sendo este o nível inicial, os alunos têm ainda dificuldades na compreensão oral, pois ainda não estão no início da sua aprendizagem, então, apesar dos seus colegas repetirem os números, os alunos não conseguiram percebê-los todos, não conseguindo, assim, completar os seus cartões.

2.5.1.3. Aula 3

Apesar do meu estágio ter decorrido em regime presencial, o fator pandémico era (e é) recente e estava ainda presente. Deste modo, o professor Tiago sugeriu a ideia de dar umas aulas em formato online (1) para uma eventualidade de surgir outra situação pandémica, tanto alunos como professores não estarem completamente desprevenidos – por exemplo, esquecerem-se de como trabalhar com certos programas ou, para alguns, ter de aprender a trabalhar com novos programas – e (2) para os professores supervisores e orientadores poderem observar como me adapto a diferentes meios de ensino. Duas das aulas que lecionei foram em formato online. A terceira, de dia 4 de novembro de 2022, foi uma delas.

Projetando uma apresentação *PowerPoint*, uma primeira atividade consistiu na leitura de um texto, o qual descrevia uma casa e a zona onde esta se situava. Sendo que o texto não era um material autêntico⁴⁶, pois tinha sido retirado de um manual para o ensino de PLE, este que não vinha acompanhado de uma imagem, o que tornou a compreensão por parte dos alunos mais difícil, dado que se tornou mais complicado de visualizar o

⁴⁶ Define-se como material autêntico todo o tipo de “material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser utilizado com alunos de línguas” (Berwald, 1986, *apud* Carvalho, 1993, p.118).

que se lhes era proposto quando estes tinham acabado de aprender o vocabulário naquela semana.

Utilizando a ferramenta online do *Nearpod*⁴⁷, foi-me permitido criar atividades nas quais eu poderia ver o desenvolvimento do trabalho dos alunos em tempo real, no meu próprio ecrã e ir dando *feedback*, caso achasse necessário. Uma das dificuldades que encarei nesta experiência foi o preenchimento dos espaços de silêncio, enquanto os alunos completavam os exercícios. Normalmente, em situação de sala de aula, os espaços de silêncio não parecem ser tão constrangedores, no entanto, nas aulas em formato online, tendo em conta que a maioria dos alunos não gostava de ter a câmara ligada, isto contribuía para a distância entre o docente e os aprendentes. O facto de não poder ver e analisar as expressões faciais e movimentos corporais dos alunos, tornava mais difícil perceber quando intervir para os poder ajudar, ou se, quebrando o silêncio poderia apenas estar a quebrar também o pensamento deles – algo que se torna mais perceptível presencialmente, embora os finlandeses tendem a não demonstrar muito as suas emoções.

Por outro lado, as tarefas serviam como exercícios de revisão, na medida em que utilizei imagens de aulas anteriores em algumas das tarefas, de modo a estimular a memória visual deles – por exemplo, havia dois exercícios que consistiam em ligar os pares, no qual eles tinham de ligar a imagem, clicando, à ação (verbo) certa, clicando também (ver anexos 3 e 4).

A tarefa principal no fim deste bloco de aulas consistia na criação de duas produções escritas, na qual os alunos (1) descreviam a sua casa com o maior detalhe possível, entre 150 a 200 palavras e (2) descreviam a sua rotina diária com o maior detalhe possível, incluindo horas e locais onde faziam as suas atividades, também entre 150 a 200

⁴⁷ *Nearpod* é uma ferramenta online que os professores podem usufruir para preparar aulas e/ou trabalhos de casa para os seus alunos, tendo a oportunidade de supervisionar desenvolvimento do seu trabalho e dar-lhes *feedback*. É possível aceder à plataforma através do seguinte link: <https://nearpod.com/>

palavras (ver anexo 5). A instrução do que os alunos tinham de fazer foi dada em português uma primeira vez no fim da aula, mostrando o enunciado. Como ainda havia dúvidas, a instrução foi novamente repetida, em português. A tarefa teria de ser colocada no *moodle* até uma semana depois da instrução dada (11 de novembro), estando as instruções e os critérios de correção em português disponíveis para consulta dos alunos (ver anexo 6).

Apesar da instrução ter sido repetida, houve alunos que apenas produziram um texto (no anexo 7 pode-se ver alguns exemplos de composições feitas pelos alunos, antes destas serem corrigidas). Este teria sido um dos momentos para ter usado língua de mediação para me certificar que os alunos tinham, de facto, compreendido a instrução da atividade, pois apesar de repetir a instrução na língua-alvo, não quer dizer que esta seja mais clara, pode até tê-los confundido mais e os alunos terem-se sentidos demasiados constrangidos para pedir para repetir uma outra vez.

2.5.1.4. Aula 4

A aula de dia 25 de novembro de 2022 foi a primeira de três que iria criar um bloco didático de aulas culturais, cujo tema de base era o Natal e algumas das festividades celebradas em Portugal (no Brasil e na Finlândia) durante essa mesma altura.

Nesta aula recorri a mais dois recursos disponíveis online, dois vídeos disponíveis na plataforma digital *Youtube*, neste caso de uma blogueira brasileira^{48 49} que cria conteúdo

⁴⁸ Monteleone, L. (5 de dezembro de 2021). *Wonderland Lisboa, Portugal!* [vídeo]. *Youtube*. Consultado em: abril de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MDs3_FQGMNI&ab_channel=LuliMonteleone

⁴⁹ Monteleone, L. (23 de novembro de 2021). *Natal em Lisboa! Christmas in Lisbon, Portugal!* [vídeo]. *Youtube*. Consultado em: abril de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4CmkTPtgHg8&list=PLIJn1OcuU7nZq3Yxy_jv3eajOAPo71NjF&index=7&ab_channel=LuliMonteleone

para plataformas online, como a anteriormente mencionada. Os dois vídeos recontam, em detalhe, como as pessoas podem experienciar as atividades festivas que se passam em Lisboa – nomeadamente o *Wonderland* Lisboa e as Luzes de Natal de Lisboa – que esta menciona no vídeo, bem como o que os visitantes que estão interessados em visitar poderão encontrar lá. Uma das vantagens destes materiais é que os mesmos continham legendas e, dado que a blogueira não falava a uma velocidade extremamente rápida no vídeo, isto acabou por ajudar os alunos na resolução das tarefas. Porém, como mencionado anteriormente no ponto subcapítulo 2.5.1.1., os alunos deste nível ainda não treinaram (pelo menos a fundo) a capacidade de compreensão orais e leitoras simultâneas. Os professores da UH adotam um sistema de ensino no qual um deles se encarrega de ensinar a gramática (com o apoio do manual) e de fazer exercícios mais lineares com os alunos, e o outro se encarrega de fazer com que os alunos ponham em prática aquilo que aprenderam nas aulas teóricas. Visto que os alunos apenas têm uma aula “prática” por semana – uma aula de conversação para porem em prática o que aprenderam nas aulas teórica do outro professor durante a semana, o tempo para praticarem todas as competências não é suficientes. Retomando, por isso, neste tipo de situações, os alunos podem ficar um pouco impressionados ou perplexos e não desempenharem uma performance tão boa nas tarefas quanto podiam. Para os alunos não ficarem muito sobrecarregados com a tarefa, os exercícios de compreensão dos vídeos implicavam todos ou respostas curtas ou respostas de escolha múltipla (exercícios 1 e 2 e subsequentes alíneas, ver anexo 8).

A segunda parte da ficha de exercícios, que continha a tarefa principal da aula, consistiu na simulação da utilização dos transportes da área da metropolitana de Lisboa (exercício 3, anexo 8). Para a resolução do exercício, os alunos tinham acesso, em papel, a informações sobre os diferentes tipos de transportes que podiam usar na zona, bem como a mapas das redes dos mesmos e ainda podiam usar os seus dispositivos móveis e eletrónicos. Em geral, os alunos conseguiram todos simular uma viagem de um ponto A a um ponto B, tendo apenas um grupo tido mais dificuldade. De facto, os alunos teriam beneficiado se lhes tivesse dado um exemplo real pessoal (ou hipotético), usando os tipos de transportes. Para além de terem um exemplo e assim poderem segui-lo – e

tendo em conta que é o A1, estes precisam, especialmente, de modelos para seguir como exemplos, quer na resolução de exercícios, quer noutra tipo de produção escrita ou oral – mas também é uma forma de conectar com os alunos. E dado que os alunos finlandeses são pessoas mais reservadas, estas alturas têm de ser aproveitadas.

Esta parte do bloco também seria uma boa oportunidade para ter postos os alunos a explorar, sobretudo de forma oral, as diferenças entre os sistemas de transportes públicos finlandeses e portugueses (e brasileiros), por exemplo.

2.5.1.5. Aula 5

Na aula de dia 2 de dezembro de 2022, projetando um *PowerPoint* com imagens, os alunos puderam aprender novo vocabulário relacionado com o tema da aula – que, neste caso, era uma continuação do tema da aula anterior sobre o Natal e festividades –, ao mesmo tempo fui-lhes perguntado sobre as decorações que estes usam nas suas casas e se já as tinham começado a decorar. À medida que os alunos iam dizendo os nomes dos elementos que viam no *PowerPoint*, os nomes dos mesmos eram apontados no quadro. Caso os termos divergissem em português do Brasil, estes também seriam apontados no quadro.

A tarefa principal da aula foi escrever uma pequena mensagem em formato pequeno postal que os alunos depois leram em voz alta para a turma. Antes dos alunos começarem a tarefa, na ficha, na qual poderiam completar o exercício, continha a estrutura de um postal, bem como um exemplo criado por mim. Enquanto tradutora, algo que costumo fazer, quando não tenho muito tempo até à entrega de um trabalho, é pedir a outras pessoas (nomeadamente, outros tradutores) para o reverem, pois, apesar de eu o rever, posso passar ao lado de erros por estar há muito tempo a olhar para aquele texto. E algo desse género aconteceu aqui. Ao preparar o meu próprio material, sem pedir revisão de terceiros, um erro acabou por passar, tendo só me apercebido dele e corrigido-o em aula (ver anexo 9, secção sublinhada a verde).

No final da aula, os alunos leram a transcrição de um pequeno vídeo^{50 51} gravado e editado por uma amiga minha, antes de este ser visionado por eles duas vezes. No vídeo, ela descreve uma pequena feira de Natal que estava a decorrer no Seixal em dezembro de 2022, mencionando as atividades que se podiam fazer e o que se podia comer lá. A ideia era eles reproduzirem nas ruas das cidades o mesmo tipo de conteúdo que ela tinha feito, uma espécie de mini *vlog*, a mostrar as decorações e pequenas atividades ou grandes atividades que as pessoas podem fazer na Finlândia durante a época festiva – já que vários alunos vêm de fora de Helsínquia, é uma boa oportunidade para mostrarem algo típico da sua região. Porém, como os finlandeses são pessoas muito reservadas, também lhes foi dado a opção de escrever uma pequena publicação para *blog* numa página privada do *Padlet* (ver anexo 10), alguns dos textos escritos pelos alunos, sem correções), sendo que o mesmo tinha de vir acompanhadas de fotos tiradas pelos próprios.

Diria que esta tarefa, mesmo bem planeada, não foi muito bem-sucedida. Apesar de vários alunos terem submetido um trabalho que consistia numa publicação para *blog*, idealmente estes teriam usado esta oportunidade para praticar as suas capacidades de produção oral. Um dos conselhos que um dos professores locais me deu foi “que tens de dar opção de escolha aos estudantes”. No entanto, neste curso em particular, os alunos não são obrigados a fazer os trabalhos de casa (1) porque não fazem parte dos critérios do curso e (2) porque são adultos que escolheram estar ali, se a qualquer altura quiserem desistir – e de facto, desde o início do ano, o número de estudantes da turma variou – podem, certamente, fazê-lo.

⁵⁰ Por motivos de privacidade, a página original não pode ser mostrada. Deste modo, foi criada uma réplica da página original onde os alunos tinham de fazer *upload* dos seus trabalhos, no qual se pode visualizar o vídeo em questão.

⁵¹ Afonso, A. (dezembro de 2022). Feira de Natal do Seixal 2022. [vídeo]. *Padlet*. Disponível em: <https://padlet.com/anaritarpina/v-deos-e-posts-sobre-as-atividades-de-natal-na-finl-ndia-mjiqbim04r35c2jh>

Retomando a questão dos exemplos reais (ver subcapítulo 2.5.1.4.), talvez um exemplo mais próximo deles resultasse melhor, ou seja, talvez enquanto docente também devesse ter me mostrado no meio das ruas de Helsínquia.

2.5.1.6. Aula 6

Na aula de 16 de dezembro de 2022 estiveram presentes dois convidados, os meus colegas de mestrado, João Morais e Josiane Ferreira, para falarem um pouco sobre tradições natalícias das suas regiões – o João do Porto, Portugal, e a Josiane do Rio de Janeiro, Brasil. Cada um teve cerca de 10 minutos para fazer uma exposição sobre os hábitos alimentares que costumam ter durante a época natalícia com as suas famílias, juntamente com uma pequena apresentação de imagens relevantes a cada prato que estes mencionavam (anexo 11), explicando no que consistia cada um. Tanto ao longo das apresentações como no final das mesmas, os alunos tiveram espaço para colocar questões sobre o que ouviram.

Com estas exposições, um dos objetivos era demonstrar a pluricentricidade da língua portuguesa e outro era expor os alunos a novos sotaques, já que os meus colegas, como mencionado anteriormente, são de duas regiões diferentes um do outro e, também de uma região diferente da minha (Almada, Portugal), acabando todos por possuir sotaques diferentes uns dos outros, além do vocabulário, que também varia de região para região.

Não obstante, o facto de os alunos deste nível estarem a ouvir durante vários minutos, sem guião, que implicou, por um lado, que estes tomassem especial atenção ao que estava a ser dito para tentarem compreender o máximo possível – ou seja, estes estavam a treinar a capacidade de compreensão oral de forma intensa –, por outro, os alunos facilmente podiam perder o interesse por falta de compreensão.

Numa outra parte da aula, os alunos fizeram umas atividades no *Nearpod* relacionadas com as exposições que ouviram dos convidados e com o material que lhes foi pedido

para estudar em casa – que tinha a ver com os alimentos e seria retomado na última atividade de interação oral. Uma primeira atividade consistia na correspondência entre imagens e as palavras certas (anexo 12). Uma segunda atividade consistia na visualização de um vídeo no qual era apresentado uma receita de aletria. Depois de uma primeira visualização, os alunos fizeram uma pequena atividade, na qual tinham de responder a duas perguntas de escolha múltipla (anexo 13). Após uma segunda visualização, os alunos realizaram a segunda tarefa relacionada, que consistia no preenchimento dos espaços em branco de uma lista de ingredientes (anexo 14).

Como pré-atividade, tinha sido pedido aos alunos para reverem o vocabulário das páginas 218 e 219 do manual e para trazerem uma receita – nomeadamente, uma lista de ingredientes – de um prato e de uma sobremesa típica natalícia que estes comiam com as suas famílias durante a época festiva. Por meio de questionário dirigido, foi pedido aos alunos que descrevessem quais os pratos que tinham escolhido. Como vários alunos não tinham preparado o material necessário para a tarefa, foi preciso improvisar e guiar um bocado a tarefa noutra direção, o que foi um pouco mais complicado para os alunos, pois estes não se prepararam em casa. Contudo, como estes tinham acabado de fazer os seus exames, muito do vocabulário necessário para fazer esta tarefa ainda estava presente nas suas memórias.

Um dos erros ingénuos que os docentes cometem é acreditar que os alunos vão sempre todos fazer o trabalho de casa e/ou (ou ter a oportunidade de) preparar-se para a atividade da aula planeada. Por estes motivos é que é necessário os docentes terem sempre planos de emergência, os quais podem usar neste tipo de cenários ou em cenários semelhantes – como o equipamento (computadores, projetores, etc.) falhar, o número de alunos na sala não ser o esperado, etc.

Durante a atividade, os alunos descreveram brevemente um ou dois pratos e/ou sobremesas que estes costumam consumir durante a época natalícia – explicaram quais os ingredientes que cada um tinha e no que consistia cada um, acrescentando os seus nomes finlandeses. Os professores observadores, a professora Flávia e o professor Tiago, também tiveram a oportunidade de contribuir para esta partilha de culturas.

2.6. Conclusão de capítulo

Por fim, esta foi a descrição crítica das aulas realizadas durante meu Estágio Pedagógico. A estratégia de optar por não utilizar língua de mediação parece ter contribuído para os resultados positivos dos alunos da turma de *Portugali 1A*. Porém, creio que seria preciso uma amostra de tempo mais extensa para comprovar tais resultados.

No início deste trabalho foram colocadas algumas questões às quais se tentou dar respostas, revendo: (1) Em que contextos é usada a língua de mediação?, (2) Qual é a reação dos alunos ao uso da mesma?, (3) Quantas línguas de mediação são usadas?, (4) São usados outros métodos de mediação?, (5) Quais são as vantagens e desvantagens do manual bilingue usado pelos professores, sobretudo no contexto em que se encontram?, (6) Qual o impacto que este pode ter na aprendizagem dos alunos? e (7) Será possível não recorrer ao uso de língua de mediação nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira?

A língua de mediação é usada em contexto onde há um impasse na comunicação. Os docentes podem recorrer a línguas de mediação – quer seja na língua materna dos alunos, quer seja numa terceira língua, comum a todos os envolvidos – para explicar aspetos como novos conteúdos gramaticais; conteúdos gramaticais ou para dar instruções sobre atividades importantes para os estudantes.

Os aprendentes podem recorrer a línguas de mediação para explicar ideias e ou dúvidas que não são capazes de explicar na língua-alvo, podendo fazê-lo na sua língua materna ou numa língua terceira, comum a todos os intervenientes.

Dado a reação dos alunos, nas várias aulas observadas ao longo do semestre, os alunos sentem-se mais à vontade para expor dúvidas com um professor que fala a sua língua materna/ com um professor finlandês (neste caso).

Embora os resultados tenham sido positivos, creio que a amostra de tempo não foi longa o suficiente para determinar, realmente, se os métodos utilizados pelos docentes da UH são vantajosos para os alunos. O facto de os alunos se encontrarem em contexto não imersivo com um manual bilingue – cujo conteúdo está maioritariamente em finlandês – levaria a crer que estes alunos seriam de alguma forma estimulados a produzir,

sobretudo oralmente – visto que o principal objetivo da aprendizagem de língua é comunicar com outros utilizadores da mesma (Casteleiro, 1991, *apud* Tavares, 2008, p.48). Porém, estes alunos não pareceram receber estímulos suficientes para que tal acontecesse e, nos exames orais, em geral, as suas performances acabaram por ficar aquém do que se esperava.

Relativamente à última questão: Será possível não recorrer ao uso de língua de mediação nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira? Sim. Cada caso é um caso. Dependendo dos alunos que se tem, diferentes métodos de ensino têm de ser adotados. Conforme Poppi:

De facto, sobretudo no caso dos níveis iniciais, é sem dúvida possível recorrer à L1 quando o docente ache oportuno, usando também code switching, ou seja, a passagem de L1 à L2 e/ou da L2 à L1. Por exemplo, quando um professor tem de ensinar o modo de desenvolver determinada atividade, pode usar primeiro a L1, para depois começar a introduzir a L2 (ou pode fazer o contrário). (Poppi, 2004, *apud* Cabral, 2006, p.40)

Provavelmente, se a primeira aula que eu tivesse lecionado não tivesse sido a meio do semestre, talvez tivesse sentido a necessidade de recorrer a língua de mediação, mas tal não foi necessário. Assim, pude explorar outros métodos de mediação.

Considerações Finais

Os resultados obtidos no final do curso, embora positivos, não se pode dizer que demonstrem a verdadeira realidade do proveito que os alunos poderiam tirar destes cursos, especialmente noutras circunstâncias.

Acredito que a estruturação dos cursos, bem como o material didático principal usado não são os mais adequados. Dado que as línguas maternas dos estudantes são de grupos linguísticos diferentes, isto vai exigir um maior esforço da parte deles para garantir o sucesso na aprendizagem da língua-alvo, especialmente porque se encontram em contexto não imersivo e, vai exigir uma maior supervisão por parte do docente para garantir este mesmo sucesso.

Apesar de alguns alunos já terem aprendido línguas do mesmo grupo linguístico – nomeadamente espanhol, mas também italiano e francês (grupo de línguas românicas) –, o que em teoria poderia dar-lhes vantagens na compreensão e manuseamento na língua-alvo – e até certo ponto, parecia que dava – estes acabaram por demonstrar mais interferências, tanto na produção escrita como na produção oral, como é a tendência para tais casos (Almeida Filho, 2001 e Fernandéz, 2005, *apud* Silva, 2021, p. 38).

A utilização da língua materna dos aprendentes, neste caso a língua finlandesa, pode ser vantajosa para os alunos, na medida em que estes, à partida, se vão sentir mais à vontade para expôr dúvidas e o docente irá compreender melhor a origens destas questões, principalmente se este partilhar da mesma língua materna que os alunos. Ao saber a língua materna dos aprendentes, aquando da preparação de materiais didáticos, o docente consegue criar estratégias mais específicas para aquele grupo e contornar os obstáculos – esses sendo as questões frequentes que aprendentes daquela língua materna (e outras) costumam ter ao aprender português como língua estrangeira (ou língua segunda).

Contudo, de acordo com Lado (1957, *apud* Silva, 2021, p.37) implica que o uso da língua materna dos aprendentes leva também a interferências linguísticas na produção e aprendizagem da língua-alvo, dizendo “The teacher who has made a comparison of the

foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide teaching them.”

Dado que as circunstâncias de ensino/aprendizagem ocorrerem em contexto não imersivo, os docentes beneficiariam da mudança de material didático que lhes é proposto, ou pelo menos poderiam, decerto, intercalá-lo com outro tipo de materiais e não basearem-se tanto no manual para a produção e preparação das suas aulas.

De acordo com a definição de material didático de Berwald (1986, *apud* Carvalho, 1993, p.118), o manual utilizado pela UH e o Centro de Línguas não vai de acordo com os critérios, pois este foi criado especificamente para aprendentes finlandeses, dado que é um manual bilingue – o qual está escrito maioritariamente a língua materna dos aprendentes. O facto de os alunos dos cursos da UH necessitarem de fazer várias horas de estudo autónomo, estudo esse que fazem com o manual, inibe-os, possivelmente, de evoluírem mais depressa, pois estes não são estimulados o máximo que podiam. Mais do que estudar e saber gramática, o importante é comunicar com outros falantes, saber usar a língua. Se os alunos não são estimulados a produzir, sobretudo oralmente, por muito que estudem, se estes não puserem em prática os seus conhecimentos, acabam por não evoluir e não ficar proficientes na língua.

Dependendo do tipo de ensino, língua estrangeira, língua de acolhimento, língua de herança, etc., alguns temas podem ser mais ou menos úteis (ou mesmo relevantes) de se aprender. Da mesma maneira que um professor de língua de acolhimento, à partida, não falaria de Saramago ou de Amália Rodrigues aos seus alunos – pois existem tópicos que estes consideram “mais importantes” de aprender – , talvez existam certos aspetos que professores de língua estrangeira tenham de ter em consideração quando produzem materiais e os aplicam, pois podem estar a ensinar aspetos sobre a língua e a(s) cultura(s) associada(s) que não são necessariamente relevantes em certos níveis de aprendizagem, neste caso, em particular, o nível A1.

Aquando da produção destes materiais, os docentes têm de também ter em atenção o tipo de exercícios que neles incluem, o seu público alvo e os seus objetivos. O objetivo dos seus materiais é auxiliá-los no ensino e aprendizagem do PLE, não na formação de

tradutores. Não obstante o facto de este tipo de exercícios não ser apropriado para aprendentes deste nível, que se encontram neste tipo de contexto não imersivo, se os professores decidem aplicar esse tipo de exercícios, precisam de saber a língua dos alunos, para os poder ajudar nas correções.

O conceito de mediação e os diferentes métodos que se podem aplicar a partir do mesmo são discutíveis e estão em constante evolução, tal como todas as práticas da didática do ensino, nomeadamente da didática do ensino das línguas. Para realmente testar este conceito mais abrangente de mediação, seria necessário uma amostra consistente de aprendentes, durante um espaço de tempo maior do que apenas algumas aulas ou um semestre.

Tendo em conta também a constante evolução da tecnologia, o recurso aos media é cada vez mais inevitável. A utilização da imagem para cativar a atenção do outro já não serve apenas para questões como a publicidade – pode também ser usufruída pelos docentes. O estímulo visual deve ser aproveitado para criar associações de termos e conceitos reais, tal como se faz com bebés e crianças, quando estes estão a aprender a falar.

Na minha prática didática, tentei implementar várias vezes o uso da imagem, não só da imagem estática, mas também da imagem em movimento (vídeo), de maneira a criar associações visuais com objetos com os quais estes já estavam familiarizados e o novo vocabulário que os alunos iam aprendendo, transpondo-os para uma realidade um pouco diferente, pois estes estavam inseridos na cultura portuguesa, sobretudo. A escolha dos media nem sempre foi a mais acertada, mas futuramente, e graças às dicas dos professores orientadores, poderei aplicar melhor esta teoria.

Segundo Ben-Hayun (2023)⁵², nenhuma língua é mais ou menos difícil de aprender. Nenhum falante um código linguístico é mais fácil ou mais difícil que o outro. Não existe

⁵² Ben-Hayun, Y. (2023). kinda makes you wonder what your native language would have to be in order to make English the most difficult. [vídeo]. TikTok. Consultado em: maio de 2023. Disponível em:

nenhum estudo que prove que bebês, por exemplo, chineses, demorem mais tempo a aprender a falar do que bebês ingleses. Aliás, os bebês desenvolvem todas as suas capacidades comunicativas quase todas ao mesmo nível durante o período crítico – assumindo que lhes são proporcionados os estímulos adequados. A complexidade de uma língua é determinada pelo grau de complexidade que pode atingir sem deixar de ser suficientemente simples para que os seus utilizadores comuniquem eficazmente. O termo chave aqui é “estímulos adequados”. Quanto mais o aprendiz de línguas for estimulado, mais constante se vai tender a manter a motivação deste e, consequentemente, maior será a probabilidade de este atingir a proficiência desejada.

O forte crescimento das tecnologias nas últimas décadas, principalmente daquelas com acesso à internet, oferecem diversas possibilidades de lidar com lacunas de compreensão que aprendentes e docentes podem encarar na sala de aula. Não só os meios – como jornais, telenovelas, séries de tv, músicas, etc. –, mas também diversas ferramentas, como dicionários, bancos de imagens, *corpora*, entre outros – podem auxiliar na tarefa de mediação no processo de aprendizagem de línguas.

Ao longo dos vários meses de trabalho, dei conta dos vários erros cometidos por mim enquanto docente sem experiência numa sala de aula a tentar aplicar conceitos e teorias mais amplas. Graças às minhas observações e (auto)reflexões, foi-me possível perceber a importância que o material didático desempenha na aprendizagem dos aprendentes, embora a amostra e o tempo passado com a turma em questão não tenha sido o suficiente (a meu ver) para tirar conclusões mais concretas e definitivas.

Aprendi novas estratégias e métodos que poderei aplicar com novos alunos. Aprendi que temos de dar espaço aos alunos para cometer erros e, que nós próprios, enquanto docentes, mais ou menos experientes, também os vamos cometer. Aprendi que certos métodos/ estilos/ estratégias de aprendizagens funcionam melhores com alguns aprendentes do que com outros e que cabe a nós, enquanto docentes, encontrar o

<https://www.tiktok.com/@yuvaltheterrible/video/7221610400188615978?q=equally%20difficult%20ben-hayun&t=1685119188064>

equilíbrio na sala de de aula, para que todos os aprendentes se sintam confortáveis para colocar questões e cometer erros, pois eles vão cometê-los e as dúvidas vão surgir e se não formos nós docentes a ajudá-los com as mesmas, quem será?

Referências Bibliográficas

- Abreu, L. M. e & Siimes, S. (2018). *Descobertas 1*. (1ª edição). Finn Lectura.
- Araújo e Sá, M. H; Carlo, M. de & Melo-Pfeifer, S. (2014). *Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l'intercompréhension*. In Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes, p. 1 – 25.
- Araújo e Sá, M. H; Carlo, M. de & Melo-Pfeifer, S. (2019). *Mediation(s) in an on-line, multilingual teacher education environment*. In Indagatio Didactica, vol. 11(4), p. 99 – 120.
- Aires, D. M. R. & Mozzillo, I. (2018). *A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira: Ideologias linguísticas sobre o contato de línguas*. In ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, vol.5(2), p.206 –220.
- Cabral, M. (2016). *Uso da Língua Tétum no ensino-aprendizagem do Português LE na Universidade Nacional Timor Lorosa'e*. [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/85659>
- Cambridge University Press. (2018). *How long does it take to learn a foreign language?* Consultado em: abril de 2023. Disponível em: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>
- Carvalho, A. A. A. (1993). *Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras*. In Revista Portuguesa de Educação, vol. 6 (2), p. 117 – 124.
- Carvalho, Â. & Tomé, S. (2018). *Falar em alemão ou em português no nível de iniciação - porque (não)? Perceções de estudantes*. In A linguística em

- diálogo: volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto, p. 137 – 151.
- Cook, V. (2016). *Premises of multi-competence*. The Cambridge Handbook of Linguistics Multi-Competence, Capítulo 1.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.
- Council of Europe Portal. (s.d.) *Linguistic and cultural mediation*. Consultado em abril de 2023. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/language-migrants/linguistic-and-cultural-mediation>
- Cummins, J. (2009). *bBilingual and immersion programs*.
- Degache, C. (2016). *Plurilinguismo e ensino de línguas no contexto da internacionalização das universidades*.
- Dendrinós, B. (2006). *Mediation in communication, language teaching and testing*. In Journal of Applied Linguistics, vol. 22, p. 9 – 35.
- Duarte, I. M. (2022). *Formação contínua de professores: Ensinar português como língua pluricêntrica*. In Pensares em Revista, vol. 26, p. 35 – 54
- Drubot, I. (2015). *fForeign language learning: the use of images and the visual sense*. In International Journal of Management and Applied Science, vol. 1(9), p. 138 – 141.
- Finlandia University. (s.d). *Our history and heritage*. Consultado em: junho de 2023. Disponível em:

<https://www.finlandia.edu/about/heritage/#:~:text=Sisu%20is%20a%20unique%20Finnish,that%20cannot%20be%20fully%20translated>.

García, C. de A. & Serena, F. J. C. (2004). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas*. In Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 16, p. 9 – 21.

Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. In Educational Practice Report vol. 11, p. 1 – 11

Goingglobal. (2019). *Understanding Finnish culture is key to thriving in Finland*. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <http://blog.goingglobal.com/understanding-finnish-culture-is-key-to-thriving-in-finland/#:~:text=Finns%20have%20a%20reputation%20for,something%2C%20they%20really%20mean%20it>

Grosjean, F. (1992). *A view of bilingualism*. In Cognitive Processing in Bilinguals, p. 51 – 62

Grosso, M. J.; Soares, A.; Sousa, F. & Pascoal, J. (2011). *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro: documento orientador*. Lisboa: DGIDC

Liedke, M. 2010. *Vermittlung der Sprechfertigkeit*. In H-J. Krumm; C. Fandrych; B. Hufeisen; C. Riemer (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, p. 983 – 991.

Kossakowska-Pisarek, S.; Siddall, R. & Świerk, M. (2022). *mMediation: teachers' attitudes and perceptions of needs at europeanEuropean universities in the context of eu EU language policy*. In Sustainable Multilingualism, vol. 20(1), p. 129 – 153.

Kozlova, M. (2021). *The benefit of immersive language-learning experiences and how to create them*. Consultado em: março de 2023. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/blog/the-benefit-of-immersive-language-learning-experiences-and-how-to-create-them/>

Lantolf, J. P. (1995). *sSociocultural theory and second language acquisition*. In Annual Review of Applied Linguistics, p. 67 – 79.

Let me tell. (2021). *A importância da imersão no aprendizado de idiomas*. Consultado em: março de 2023. Disponível em: <https://www.letmetell.com/blog/a-importancia-da-imersao-no-aprendizado-de-idiomias/>

Liedke, M. (2010). *Vermittlung der Sprechfertigkeit*. In H-J. Krumm; C. Fandrych; B. Hufeisen; C. Riemer (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, p. 983 – 991.

Lopes, Â. F. & Pinto, M. G. L. C. (2017). *dDo ensino bilingue em Mmoçambique: Elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento*. LINGVARVM ARENA, Vol. 8, p. 69 – 92.

Madeira, A. (2008). *Aquisição de l2*. In Osório, P. & Meyer, R. M. (Eds). *Português língua segunda e língua estrangeira - das teorias às práticas*. (p. 189 – 203). Lisboa: Lidel.

Macmillan Education. (2019). *Linguistic mediation: What is it and how can we introduce it in ELT?* Consultado em: abril de 2023. Disponível em: <https://www.macmillaneducation.es/en/noticias/linguistic-mediation-what-is-it-and-how-can-we-introduce-it-in-elt/>

McLaughlin, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Educational Practice Report 5.

Mcleod, S. (2023). *Vygotsky's sociocultural theory of cognitive development*. Consultado em: abril de 2023. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

Meisnitzer, B. (2019). *O português como língua pluricêntrica*. In Christian Koch & Daniel Reimann (Eds.) *As variedades do português no ensino de*

português língua não materna. (p. 19 – 43). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Melo-Pfeifer, S. (2020). Mediação interlinguística em aula de português língua de herança: Um estudo comparativo sobre as percepções dos aprendentes. In *Estudos da Linguagem: da descrição linguística às suas interpretações*, vol.2, p. 22 – 38.

Melo-Pfeifer, S., Friedrich, T. S., Ruano, B. P. & Calvo del Olmo, F. (2021). *Apresentação: métodos visuais na investigação com públicos plurilingues – Visões multidisciplinares*. In *Revista X*, vol. 16(2), p. 319 – 332.

Melo-Pfeifer, S. & Schröder-Sura, A. (2018). *Les taches de mediation dans les manuels de français langue étrangere en Allemagne*. In *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'ACEDLE*, 15 – 3.

Minna in Finnwards. (2019). *The independence day of Finland*. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <https://www.finnwards.com/living-in-finland/the-independence-day-of-finland/>

Muhr, R. (2016)..*The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now*. In Muhr, R. (Ed.) (2016). *Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide*. Peter Lang Edition.

Macmillan Education. (2019). *Linguistic Mediation: What is it and how can we introduce it in ELT?* Consultado em: abril de 2023. Disponível em: <https://www.macmillaneducation.es/en/noticias/linguistic-mediation-what-is-it-and-how-can-we-introduce-it-in-elt/>

Mcleod, S. (2023). *vygotsky's sociocultural theory of cognitive development*. Consultado em: abril de 2023. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

MySmartJourney. (2021). *What exactly is cultural medtiation?* Consultado em: abril de 2023. Disponível em: <https://mysmartjourney.com/en-ca/post/what-exactly-is-cultural-mediation>

- Neves, J. L. O. (2021). *Português língua pluricêntrica: O ensino-aprendizagem das variedades PB e PE no contexto de PLE*. [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/137640>
- Nisishima, L. (2020). *Aprendizagem imersiva e porque você deve aprender japonês por imersão*. Consultado em: março de 2023. Disponível em: <https://gogonihon.com/pt/blog/aprendizagem-imersiva-e-porque-aprender-japones-por-imersao/>
- Online Learning College. (2022). *Lev Vygotsky Profile*. Consultado em: abril de 2023. Disponível em: <https://online-learning-college.com/knowledge-hub/education/lev-vygotsky-profile/#:~:text=The%20three%20main%20concepts%20of,their%20role%20in%20the%20community>
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? In Éla. Études de linguistique appliquée, vol. 3(167), p. 285 – 297.
- Pinho, J. A. (2020). *A tradução como ferramenta no ensino de línguas*. In Translation Matters, vol. 2(1), p. 37 – 49
- Pinto, M. G.. L. C. (2013). *O plurilinguismo: Um trunfo?* In Revista Letras de Hoje, vol. 48(3), 369 – 379. 91
- Silva, A. S. (2021). Criação de materiais e estratégias adaptados ao público-alvo para o ensino dos artigos em PLE: uUma experiência à distância na Universidade de Liubliana. [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/136491>
- Stylianios Mystakidis, S. & Lympouridis, V. (2023). *Immersive learning*. In Encyclopedia, vol. 3, p. 396 – 405.

- Tallei, J. & Teixeira, W. B. (2020). *fFronteiras na sala de aula de língua estrangeira: lideologias linguísticas sobre o contato de línguas*. In Tallei, J. & Teixeira, W. B. (Eds.) *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistência y pluralidad en los Brasiles*. (p. 169 – 188). Editora da Universidade Federal do Amazonas
- Tajareh, M. J. (2015). *An overview of contrastive analysis hypotheses*. In Special Issue: The Second National Conference on Applied Research in Science and Technology, p. 1106 – 1113
- Tavares, A. (2008). *Ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira*. Lisboa: Lidel
- Vilaça, M. L. C. (2012). A elaboração de material didático de línguas estrangeiras: Aautoria, princípios e abordagens. In *Cadernos do CNLF*, vol. XVI (4), p. 51 – 60.
- Wilkinson, S. (2015). oOn the nature if immersion during study abroad: some participant perspectives. In *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, p. 121 – 138.

Anexos

Anexo 1

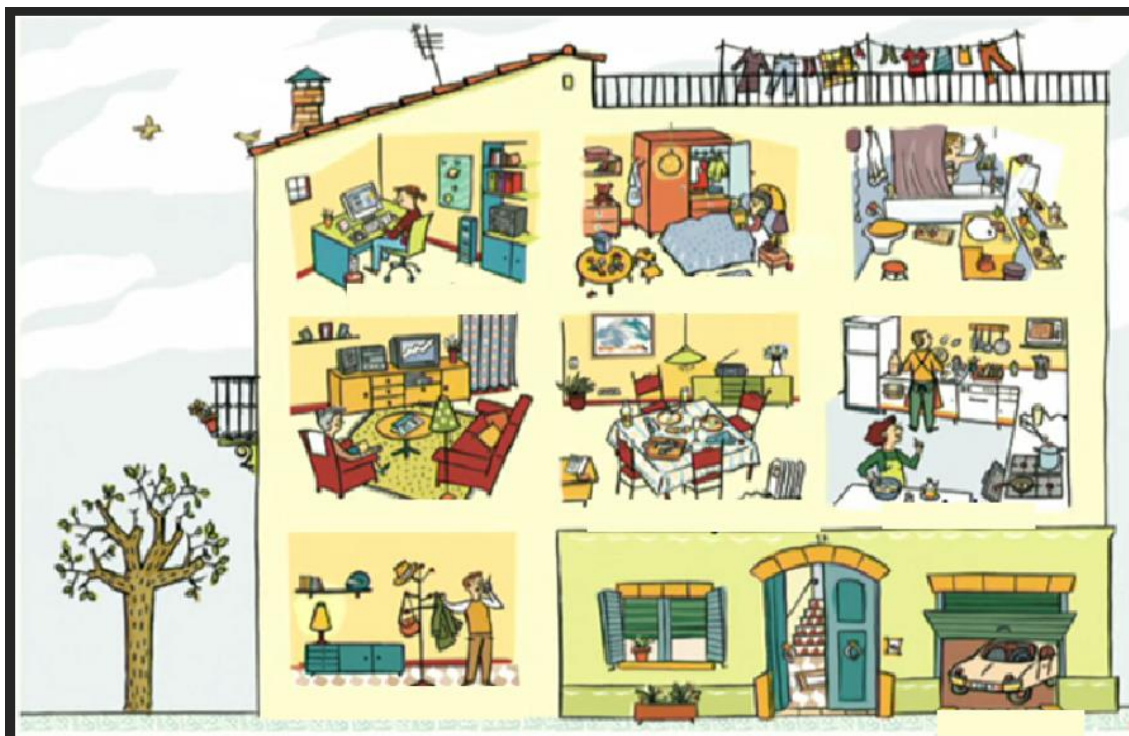
Transcrição do vídeo da aula #1

“Vamos num apartamento tour, aqui em Tavira, no Algarve. Foi a primeira vez que eu fiz a reserva pela *My Choice*. Eles têm imensas moradias, casas e apartamentos ao longo do país inteiro, mas no Algarve dá sempre jeito porque nós fazemos imensas férias com amigos e família, portanto achei que valia a pena contar-vos isto.

A cozinha não só tem esta máquina de lavar louça, como também máquina de lavar roupa, para além do frigorífico, forno e tudo o que pronto, por norma, tudo o que se exige, nas férias em grupo, ou em casal, vá.

E porque é que eu vos queria contar isto? Porque quando vocês fazem as reservas podem sempre inserir outras atividades, como estes dois bilhetinhos que eu tenho aqui em cima da mesa, que são travessias de barco para a Ilha de Cabanas. Podem andar de tuctuc pela cidade, ainda nos deram este cartãozito, que eu estou aqui a pegar agora, que tem muitos descontos em vários restaurantes à volta, etc., etc., etc. Portanto, achei que valia a pena. Vou deixar aí na descrição o insta deles. Beijocas!”

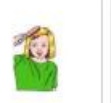
Anexo 2⁵³



⁵³ World Languages A La Carte. (s.d.). Realidades 1 Chapter 6B. [imagem]. World Languages A La Carte. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <https://yeclaey.wordpress.com/realidades-1chapter-6b/>

Anexo 3

Instruções

conversar			jogar computador; navegar na net		cozinhar
		tomar o pequeno-almoço	dormir	estudar; fazer o TPC	pentear-se; escovar o cabelo
levantar-se	lavar os dentes; escovar os dentes				
		lavar a cara	almoçar	tomar duche	

Instruções

Selecione o verbo que corresponde à imagem.

		tomar o pequeno-almoço	dormir	estudar; fazer o TPC	pentear-se; escovar o cabelo
levantar-se	lavar os dentes; escovar os dentes				
		lavar a cara	almoçar	tomar duche	

Anexo 4

⌵
Instruções

Estender a roupa	lavar o chão		limpar o pó
	lavar a loiça	fazer a cama	
	lavar a roupa		
aspirar		despejar o lixo; deitar o lixo fora	

Liga as imagens aos verbos correspondentes.

⌶
Instruções

	lavar a loiça	fazer a cama	
	lavar a roupa		
aspirar		despejar o lixo; deitar o lixo fora	

Anexo 5

Portugali 1a KIK-PO111
1º Semestre 2022/2023
Docente: Ana Rita Pina
Aula: 2/11/2022



VERBOS REFLEXIVOS (pág. 159 – 161)

- Conjugação pronominal reflexa:

	Exemplo: verbo “levantar-se”
Eu	Levanto- me *
Tu	Levantas- te *
Ele/Elle/Você	Levanta- se
Nós	Levantamo- nos *
Eles/Elas/Vocês	Levantam- se *

* pronomes reflexos

Exemplos:

- Ele levanta-se à 8h.
- Eles encontram-se às 10h no café.
- Ela chama-se Rute.
- Eu sinto-me sempre cansado. E tu? Sentes-te cansado?

- Colocação do pronome em próclise:

- Nas frases com valor negativo:

Não	(eu) Me (tu) Te	Ação (verbo).
Nunca	(Ele/ela/você) Se (Nós) Nos	
Ainda não	(Eles/Elas/vocês) Se	

- Nas frases interrogativas:

Porque	(eu) Me (tu) Te	Ação (verbo).
Quando	(Ele/ela/você) Se (Nós) Nos	
Como (é que)	(Eles/Elas/vocês) Se	

- Nas frases onde existe a presença de certos advérbios:

Também	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se (Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	Ação (verbo).
Já		
Só		
Sempre		
Enquanto		
Ainda		

- Nas frases em que o sujeito da mesma é indefinido.

Alguém	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se (Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	Ação (verbo).
Ambos		
Ninguém		
Todos		

Exemplos:

Pronome depois do verbo:

- Esqueço-me sempre do chapéu de chuva no trabalho.
- Vocês deitam-se muito tarde?
- Não, deitamo-nos sempre cedo.

Pronome antes do verbo:

- Eles já se encontraram uma vez.

- Nunca me lembro do teu número de telemóvel.
- Não me levanto cedo.
- Ninguém se deita tarde.
- Também nos sentamos aqui.
- Como te chamas?
- Enquanto se lava a loiça, ouve-se rádio.
- Ainda não me vesti.
- Todos se lembram dela.

Anexo 6

Portugali 1a KIK-PO111
1º Semestre 2022/2023
Docente: Ana Rita Pina
Aula: 2 de novembro de 2022



Ficha de trabalho

1. Ouve atentamente a canção “Cotidiano” de Chico Buarque (https://www.youtube.com/watch?v=dHYOVug_Fco) e preenche os espaços com os verbos reflexivos em falta.

“Cotidiano” – Chico Buarque

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
(1)_____ um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pr'o jantar
E (2)_____ com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E (3)_____ com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e (4)_____ no portão

Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pr'eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pr'eu quase sufocar
E (5)_____ com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
(6)_____ às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pr'o jantar
E (7)_____ com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão
Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pr'eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E (8)_____ pr'eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã

VERBOS REFLEXIVOS (pág. 159 – 161)

• Conjugação pronominal reflexa:

	Exemplo: verbo “levantar-se”
Eu	Levanto- me *
Tu	Levantas- te *
Ele/Elle/Você	Levanta- se
Nós	Levantamo- nos *
Eles/Elas/Vocês	Levantam- se *

* pronomes reflexos

Exemplos:

Ele levanta-se à 8h.

Eles encontram-se às 10h no café.

Ela chama-se Rute.

Eu sinto-me sempre cansado. E tu? Sentes-te cansado?

Colocação do pronome em próclise:

	Exemplo: verbo “levantar-se”
Eu	Levanto- me *
Tu	Levantas- te *
Ele/Elle/Você	Levanta- se
Nós	Levantamo- nos *
Eles/Elas/Vocês	Levantam- se *

* pronomes reflexos

Exemplos:

- Ele **levanta-se** à 8h.
- Eles **encontram-se** às 10h no café.
- Ela **chama-se** Rute.
- Eu **sinto-me** sempre cansado. E tu? **Sentes-te** cansado?

- **Colocação do pronome em próclise:**
- Nas frases com valor negativo:

Não	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se (Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	Ação (verbo).
Nunca		
Ainda não		

- Nas frases interrogativas:

Porque	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se (Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	Ação (verbo).
Quando		
Como (é que)		

- Nas frases onde existe a presença de certos advérbios:

Também	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se (Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	Ação (verbo).
Já		
Só		
Sempre		
Enquanto		
Ainda		

- Nas frases em que o sujeito da mesma é indefinido:

Alguém	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se (Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	Ação (verbo).
Ambos		
Ninguém		
Todos		

Exemplos:

Pronome depois do verbo:

- Esqueço-**me** sempre do chapéu de chuva no trabalho.
- - Vocês deitam-se muito tarde?
- - Não, deitamo-**nos** sempre cedo.

Pronome antes do verbo:

- Eles já se encontraram uma vez.
- Nunca **me** lembro do teu número de telemóvel.
- Não **me** levanto cedo.
- Ninguém se deita tarde.
- Também **nos** sentamos aqui.
- Como te chamas?
- Enquanto se lava a loiça, ouve-se rádio.
- Ainda não **me** vesti.
- Todos se lembram dela.

Exercícios:

- Coloca o pronome na posição correta.
 - Eu não me levanto x tarde.
 - Por favor, sente aqui, D. Maria.
 - A Amália veste em 5 minutos.
 - À tarde eles encontram sempre no café.
 - Como chama a professora?
 - Todos lembram do que aconteceu.
 - Vocês deitam muito tarde?
 - Eu não deito agora porque tenho de trabalhar.
 - Eles levantam cedo.
 - Tu chamas Pedro?
 - Não, eu chamo Fernando.

2. Responde com o verbo das perguntas.

- a) – Eu levanto-me às 7h. E tu?
- Eu também _____ às 7h.
- b) – A que horas é que nos encontramos?
- _____ às 11h no café.
- c) – Onde é que nos sentamos?
- Tu _____ aí e eu _____ aqui.
- d) – Como é que se chama a irmã dela?
- _____ Laura.
- e) – Vocês deitam-se muito tarde?
- Não, _____ sempre cedo.
- f) – Lembras-te da Ana?
- _____ muito bem.

3. Conjuga os verbos e coloca o pronome na posição correta. (“Descobertas 1”, pág. 165 - adaptado)

- a) Nós (ver-se) _____ por aqui!
- b) Ele (manter-se) _____ sempre muito ocupado.
- c) Tu (sentir-se) _____ mal?
- d) A criança não (acalmar-se) _____ facilmente.
- e) Sabes como (chamar-se) _____ o namorado da Susana?
- f) Nós nunca (encontrar-se) _____ durante a semana.
- g) Alguém sabe onde (situar-se) _____ este edifício?
- h) Eu (pentear-se) _____ antes de sair.

4. Completa as frases com os verbos entre parênteses.

Exemplo: Ela senta-se no sofá. (sentar-se)

- a) A professora _____ Laura. (chamar-se)
- b) Eu _____ tarde. (levantar-se)
- c) Vocês _____ todos os dias. (lavar-se)
- d) Nós _____ tarde. (deitar-se)

: Nas frases com valor negativo:

Não	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se	Ação (verbo).
Nunca	(Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	

Ainda não		
-----------	--	--

Nas frases interrogativas:

Porque	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se (Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	Ação (verbo).
Quando		
Como (é que)		

Nas frases onde existe a presença de certos advérbios:

Também	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se (Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	Ação (verbo).
Já		
Só		
Sempre		
Enquanto		
Ainda		

Nas frases em que o sujeito da mesma é indefinido:

Alguém	(eu) Me (tu) Te (Ele/ela/você) Se (Nós) Nos (Eles/Elas/vocês) Se	Ação (verbo).
Ambos		
Ninguém		
Todos		

Exemplos:

Pronome depois do verbo:

- Esqueço-me sempre do chapéu de chuva no trabalho.

- - Vocês deitam-se muito tarde?
- Não, deitamo-nos sempre cedo.

Pronome antes do verbo:

1. Eles já se encontraram uma vez.
2. Nunca me lembro do teu número de telemóvel.
3. Não me levanto cedo.
4. Ninguém se deita tarde.
5. Também nos sentamos aqui.
6. Como te chamas?
7. Enquanto se lava a loiça, ouve-se rádio.
8. Ainda não me vesti.
9. Todos se lembram dela.

Exercícios:

5. Coloca o pronome na posição correta.

- Eu não me levanto x tarde.
- Por favor, tu sente tu aqui, D. Maria.
- A Amália ela veste ela em 5 minutos.
- À tarde eles eles encontram eles sempre no café.
- Como ela chama ela a professora?
- Todos eles lembram eles do que aconteceu.
- Vocês eles deitam eles muito tarde?
- Eu não eu deito eu agora porque tenho de trabalhar.
- Eles eles levantam eles cedo.
- Tu tu chamas tu Pedro?
- Não, eu eu chamo eu Fernando.

6. Responde com o verbo das perguntas.

- - Eu levanto-me às 7h. E tu?
- Eu também eu às 7h.
- - A que horas é que nos encontramos?
- eu às 11h no café.
- - Onde é que nos sentamos?
- Tu tu aí e eu eu aqui.
- - Como é que se chama a irmã dela?
- eu Laura.
- - Vocês deitam-se muito tarde?
- Não, eu sempre cedo.
- - Lembras-te da Ana?
- eu muito bem.

7. Conjuga os verbos e coloca o pronome na posição correta. (“Descobertas 1”, pág. 165 - adaptado)

- Nós (ver-se) _____ por aqui!
- Ele (manter-se) _____ sempre muito ocupado.
- Tu (sentir-se) _____ mal?
- A criança não (acalmar-se) _____ facilmente.
- Sabes como (chamar-se) _____ o namorado da Susana?
- Nós nunca (encontrar-se) _____ durante a semana.
- Alguém sabe onde (situar-se) _____ este edifício?
- Eu (pentear-se) _____ antes de sair.

8. Completa as frases com os verbos entre parênteses.

Exemplo: Ela senta-se no sofá. (sentar-se)

1. A professora _____ Laura. (chamar-se)
2. Eu _____ tarde. (levantar-se)
3. Vocês _____ todos os dias. (lavar-se)
4. Nós _____ tarde. (deitar-se)

Anexo 7

Portugali 1a KIK-PO111

1º Semestre 2022/2023

Docente: Ana Rita Pina

Aula: 4 de novembro de 2022



Exercícios de Produção Escrita

Texto 1: Escreve um pequeno texto, entre 150 a 200 palavras, no qual descreves a tua casa com o maior detalhe possível.

Texto 2: Escreve um pequeno texto, entre 150 a 200 palavras, no qual descreves a tua rotina diária com o maior detalhe possível, incluindo as horas e os locais onde fazes as tuas atividades.

Anexo 8

Portugali 1a KIK-PO111

1º Semestre 2022/2023

Docente: Ana Rita Pina

Aula: 4 de novembro de 2022

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Parâmetros	Descrição dos níveis de desempenho	Pontos
Tema e tipologia	Cumprir totalmente as instruções dadas (tema e tipo de texto).	5
	Cumprir parcialmente as instruções dadas (tema e tipo de texto).	3
	Não cumprir as instruções dadas (tema e tipo de texto) ou tratar os aspetos de forma insuficiente.	0
Coerência e pertinência da informação	Redigir um texto coerente, com informação pertinente, respeitando os tópicos orientadores apresentados. Organiza a informação tendo em conta a continuidade de sentido.	5
	Redigir um texto, de um modo geral, com lógica e coerência, apesar de algumas omissões ou repetições de sentido. Respeita parcialmente os tópicos orientadores apresentados, embora com algumas ambiguidades.	3
	Redigir um texto incongruente com informação confusa e não respeita a maioria dos tópicos orientadores.	0
Estrutura e coesão	Redigir um texto de forma definida, usando recursos que dão coesão ao texto: - Coordenadas da enunciação (tempo, espaço e sujeito); - Tempos verbais e expressões adverbiais de tempo; - Conectores; - Substituições nominais e pronominais; - Divisão adequada dos parágrafos e dos períodos; - Uso correto da pontuação.	5
	Redigir um texto de forma satisfatória, com domínio razoável os recursos que dão coesão ao texto:	3

	- Coordenadas da enunciação (tempo, espaço e sujeito); - Tempos verbais e expressões adverbiais de tempo; - Conectores; - Substituições nominais e pronominais; - Divisão adequada dos parágrafos e dos períodos; - Uso correto da pontuação.	
	Redige um texto sem estrutura definida, usando recursos muito elementares que dão uma coesão fragmentada ao texto (a nível da enunciação, dos tempos verbais e das expressões adverbiais de tempo; dos conectores, da segmentação dos parágrafos e períodos e da pontuação).	0
Morfologia e sintaxe	Revela domínio na construção frásica, respeitando as regras de concordância (determinantes/ adjetivos – nome; sujeito – verbo), o sistema pronominal, a flexão verbal e a ordem das palavras.	5
	Revela algum domínio na construção frásica, respeitando a maioria das regras principais de concordância (determinantes/ adjetivos – nome; sujeito – verbo), o sistema pronominal, a flexão verbal e a ordem das palavras. Apresenta algumas incorreções no texto produzido.	3
	Revela pouco domínio na construção frásica, não respeitando as regras de concordância (determinantes/ adjetivos – nome; sujeito – verbo), o sistema pronominal, a flexão verbal e a ordem das palavras. Apresenta incorreções graves no texto produzido.	0
Vocabulário	Usa vocabulário diversificado e adequado ao tema.	5
	Usa vocabulário pouco variado e com desajustes pontuais.	3
	Usa vocabulário muito elementar, limitado e repetitivo, que compromete a inteligibilidade do texto.	0
Ortografia	Escreve com correção ortográfica, podendo apresentar até 4 erros.	5
	Escreve com alguma correção ortográfica, podendo apresentar até 8 erros.	3
	Escreve com incorreções ortográficas, apresentando 9 ou mais	0

Anexo 9

Aluno #1

Texto 1: Minha casa

Eu moro em uma casa geminada com dois andares. No primeiro andar há três quartos de dormir, uma casa de banho com uma sauna e uma varanda. Agora a eletricidade é tão cara que eu uso a sauna para estender a roupa para não ter de usar o secador de roupa. No andar de baixo fica a sala, a cozinha, a casa de banho e a entrada. Minha casa tem também um sótão que pode ser alcançado por escada. Tenho medo de subir lá porque uma vez eu caí de lá. Felizmente, não havia nada sério acontecendo mais atualmente eu raramente subo lá.

Meu lugar favorito em minha casa é meu grande terraço. No verão, é mais um quarto e eu passo a maior parte do meu tempo lá. Eu costumo cozinhar lá todos os dias no verão.

Eu não sou bom em decorar mais eu gosto de objetos bonitos e compro muitas coisas recicladas. Eu gostaria de uma cozinha maior com mais espaço de armazenamento.

Texto 2: Minha rotina diária

Eu acordo quase todos os dias às seis horas da manhã. Para acordar, geralmente preciso de duas xícaras de café. Eu não falo até que eu esteja devidamente acordado. Então eu acordo meus filhos.

Ao redor das sete horas eu levo meu cão para passear. Costumamos passear uma meia hora até que meu cão faz chichi e cocô.

Então me lavo os dentes e tomo uma ducha e me preparo para sair de casa. Tenho de viajar de ônibus e trem para chegar a Helsínquia. A viagem dura cerca de uma hora mais não importa porque eu gosto de ler ou ouça música no caminho.

Geralmente as aulas acabam as quatro horas da tarde quando eu vou para casa. Às vezes eu gelo na biblioteca mais normalmente eu vou para casa. Outra vez uma hora de viagem.

Quando eu chego em casa eu faço o jantar para minha família. Depois disso, eu costumo estudar um pouco. Às nove horas assistimos TV por um tempo. Meu marido e eu estamos normalmente muito cansados à noite, então vamos para a cama às dez horas.

Aluno #2

Eu moro em Helsinquia, em Vuosaari, Aurinkolahti muito perto do mar e uma floresta bonita. Eu posso ver o mar da minha porta.

Eu moro em um prédio. Meu apartamento fica no primeiro andar. Meu apartamento tem dois quartos, entrada, uma sala, cozinha, casa de banho, sauna, terraço, um pequeno jardim.

Eu tenho muitas plantas grandes na minha sala. Isso me ajuda sobreviver ao inverno quando todas as árvores e arbustos estão sem folhas. Eu tenho também um grande quadro com foto do mar. Tenho uma grande mesa na minha cozinha porque as vezes eu tenho muitas convidados visitando.

Meu quarto favorita é minha sala. Eu gosto descansar, assistir televisão e ouvir música na minha sala. No verão meu lugar favorita é meu terraço e jardim. No verão eu tenho muitas flores e plantas na minha jardim.

Eu gosto muito meu vizinhos. Alguns deles são muito bons amigos meus. Sempre ajudamos quando é necessário.

Anexo 10⁵⁴

⁵⁴ MTS – Metro Transportes Sul. (s.d.). Rede de transportes. [imagem]. MTS – Metro Transportes Sul. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <https://www.mts.pt/rede/>

MTS – Metro Transportes Sul. (s.d.). Rede de transportes. [imagem]. MTS – Metro Transportes Sul. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <https://www.mts.pt/rede>

Fertagus. (s.d.) Mapa de rede. [imagem]. Fertagus. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <https://www.fertagus.pt/Fertagus-pt/Viajar/Mapa-de-Rede/Diagrama-de-Rede> Metro Lisboa. (s.d.).

Mapas e diagramas. [imagem]. Metro de Lisboa. Consultado em: junho de 2023. Disponível em: <https://www.metrolisboa.pt/viajar/mapas-e-diagramas/>

Ficha de trabalho

1. Observa atentamente o seguinte vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=4CmkTPtgHg8&list=PLIJn1OcuU7nZq3Yxy_jv3eajOAPo71NjF&index=6) e responde às perguntas.

1.1. Em que locais podemos ver as luzes de Natal de Lisboa e visitar o Mercado de Natal?

Aleksanterinkatu	Chiado	Praça do Senado	
Avenida dos Aliados	Praça do Comércio	Rua de Santa Catarina	

1.2. Que produtos típicos podemos encontrar no Mercado de Natal?

- ☐ Aguardente; doces; comida típica; artesanato.
- ☐ Vinho quente; artesanato; comida típica; doces.
- ☐ Bijuterias; vinho quente; pão com chouriço; doces.

1.3. Onde podemos comprar os bilhetes para andar no comboio que anda na baixa lisboeta? E quanto custam?

2. Observa atentamente o seguinte vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=MDs3_FQGMNI) e responde às perguntas.

2.1. Onde fica o Wonderland Lisboa?

2.2. Quais são algumas das atividades que podemos encontrar neste mercado de Natal? Quais são pagas e quais são gratuitas?

- ☐ A) Visitar o museu do Pai Natal; andar no carrossel; fazer patinagem no gelo
- ☐ B) Andar de trenó; fazer esqui; saltar à corda
- ☐ C) Fazer patinagem no gelo; andar na roda gigante; andar no carrossel

Curiosidade: Receita de vinho quente português: <https://www.pingodoce.pt/receitas/vinho-quente-com-laranja-e-especiarias/>

3. Imagina que vais visitar as luzes de Natal em Lisboa. Como fazes para chegar aos locais mencionados?
- 3.1. Em pares ou grupos de três escolham uma das opções abaixo e criem itinerários para chegar ao vosso destino da forma mais eficiente possível. Não se esqueçam de fazer os cálculos de quanto vão gastar em bilhetes e em tempo e quantos transportes vão ter de apanhar. (Podem usar os vossos computadores e/ou telemóveis para fazer esta atividade).

Site útil: <https://moovitapp.com/lisboa-2460/poi/pt>

Opção A:

Ponto de partida: Corroios – ponto de chegada: Luzes de Natal em Lisboa (Praça do Comércio)

Opção B:

Ponto de partida: Pragal – ponto de chegada: Wonderland Lisboa (Praça de Espanha)

Opção C:

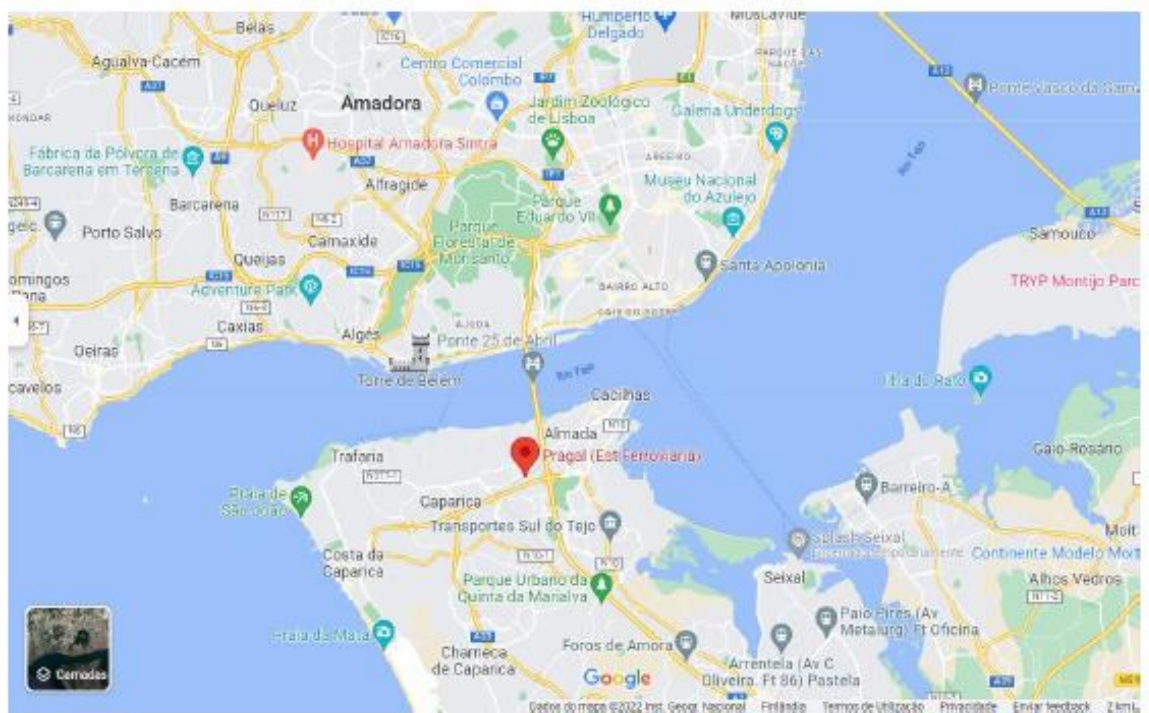
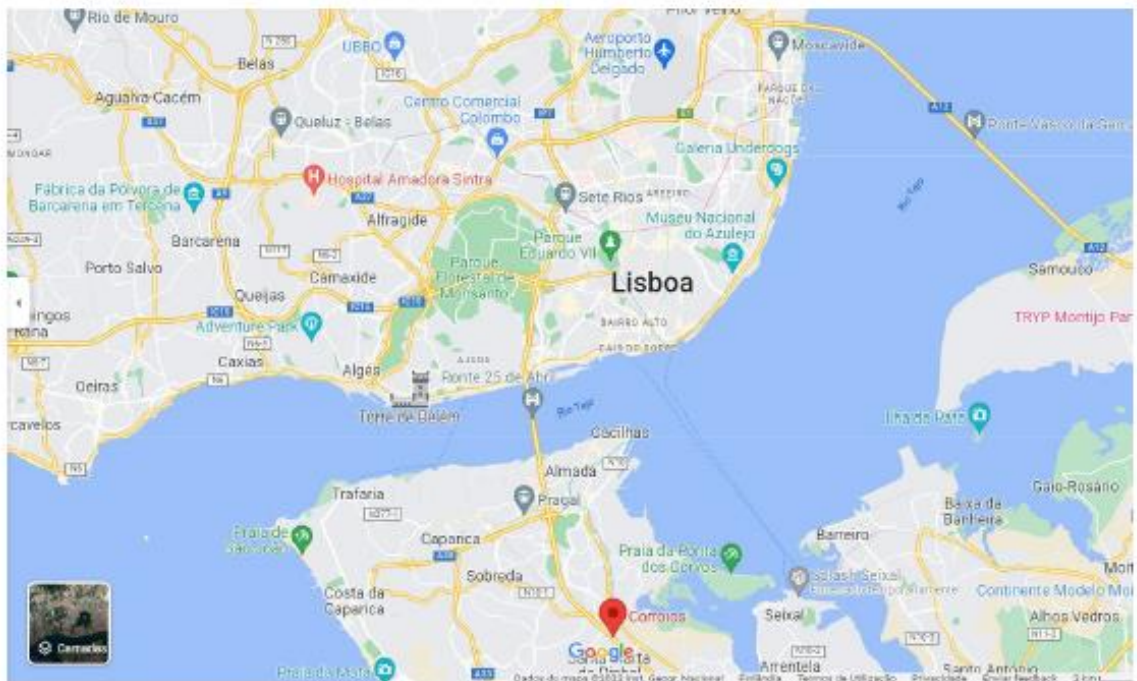
Ponto de partida: Carcavelos – ponto de chegada: Luzes de Natal em Lisboa (Praça Luís de Camões)

Opção D:

Ponto de partida: Setúbal – ponto de chegada: Mercado de Natal no Rossio

- 3.2. Preenche a tabela seguinte com os dados dos vários grupos.

	A	B	C	D
1. Quanto custa a viagem?				
2. Quanto tempo demora?				
3. Quantos transportes precisam de apanhar (número)?				
Quais?				





Tarifas/tarifários:

- O cartão Viva Viagem pode ser usado em todos os transportes da área metropolitana de Lisboa. Custa 0,50€.
- Onde comprar? Nas máquinas automáticas ou nas bilheteiras.



- MTS (Metro Transportes do Sul) (<https://www.mts.pt/>):

Bilhete Simples: 0,85 €

Validade

Permite viajar em toda a rede do metro durante 1h após a primeira validação. É obrigatória a validação no início de cada viagem.

Aquisição

Pode ser adquirido/carregado nas máquinas automáticas de venda, na bilheteira ou em agentes autorizados MTS.

Suporte

Cartão Viva Viagem, já adquirido ou comprado em simultâneo com o título, pelo preço de 0,50 cêntimos.

- Metropolitano de Lisboa (<https://www.metrolisboa.pt/>):

Bilhete Simples: 1,50€

Válido em toda a rede da Carris e do Metro num número ilimitado de viagens durante 60 minutos, contado entre a primeira e a última validação de entrada.

Não permite utilizações consecutivas no Metro.

- Comboio Fertagus (<https://www.fertagus.pt/>):

Origem	Destino	Preço
Corroios	Lisboa	2,30€
Pragal		2,05€

- Transtêjo Soflusa (<https://ttsl.pt/>):

Bilhete Simples Cacilhas – Cais do Sodré: 1,30€

- Carris Metropolitana (<https://www.carrismetropolitana.pt/>) (autocarro):

Onde comprar os bilhetes: Os bilhetes podem ser comprados a bordo.

Quanto custa um bilhete simples?;

Tarifa	Preço
Tarifa 1 (áreas 1, 2, 3 e 4)	1,25€
Tarifa 2 (áreas 1, 2, 3 e 4)	2,60€
Tarifa 3 (áreas 1, 2, 3 e 4)	4,50€
Tarifa 4 (apenas área 2)	2,60€ (+0,50€ fora da amL)
Tarifa 4 (apenas área 2)	2,60€ (+1€ fora da amL))

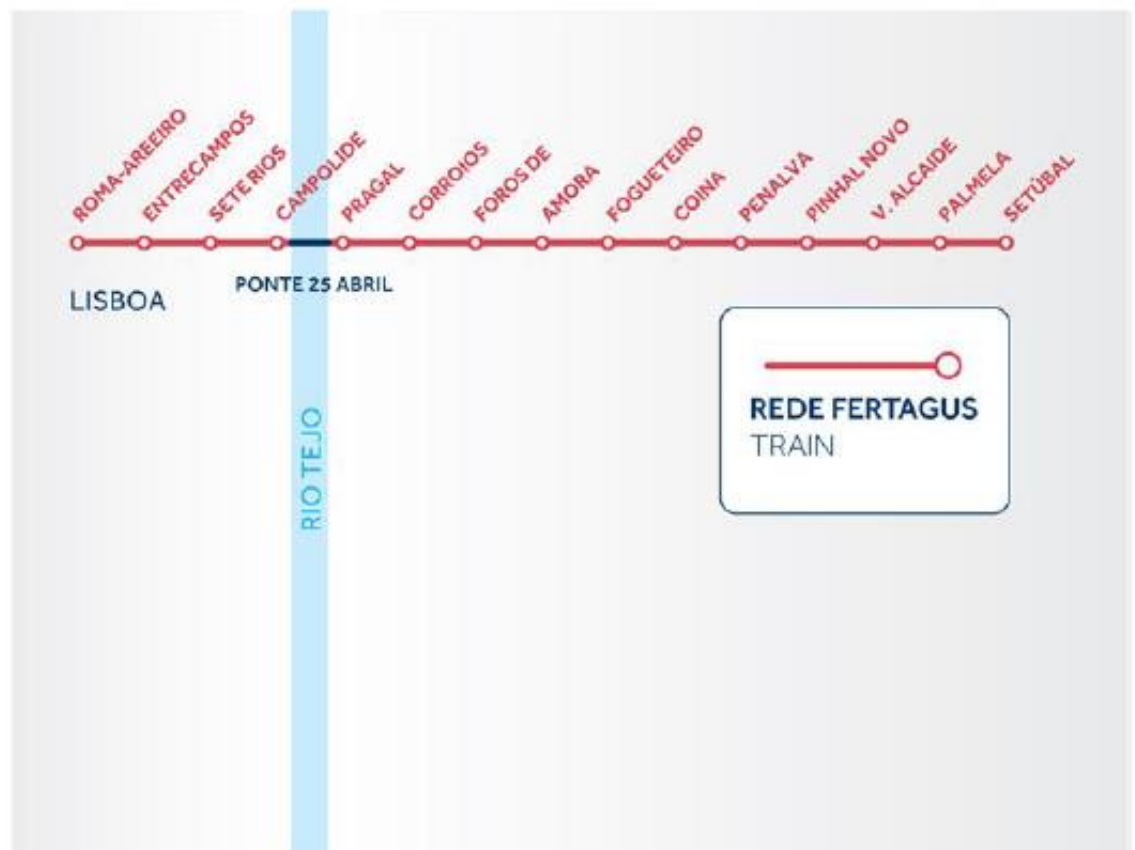
- CP (Comboios de Portugal) (<https://www.cp.pt/passageiros/pt>):

Onde comprar bilhetes: online; na app ou nas bilheteiras.

Quanto custam: Depende do ponto de origem e do destino.

Mapas e diagramas das redes de transporte:







Portugali 1a KIK-PO111
1º Semestre 2022/2023
Docente: Ana Rita Pina
Aula: 2 de dezembro de 2022



Ficha de trabalho

- Como escrever um postal?

<u>Local, Data</u>	Selo
<u>Saudação inicial</u>	
Conteúdo	<u>Nome do destinatário</u>
	<u>Endereço do destinatário</u>
<u>Saudação final</u>	
<u>Assinatura</u>	Código

Exemplo:

Almada, 1 de dezembro de 2022 Olá, Rita Como está o estágio a correr aí na Finlândia? Estou cheia de saudades tuas! Já faltam poucos dias para regressares a Portugal e para o Natal chegar! Este ano vamos não vamos colocar decorações de Natal, pois vamos passar o Natal e a passagem do ano fora de casa. Vamos a Viseu, para casa dos meus avós. Por isso só te vou ver depois de dia 1 de janeiro, assim que, boas festas! Beijinhos e abraços, Bea PS. Não te esqueças de me trazer um souvenir! 😊	Ana Rita Pina Fredikanterassi 1, Helsínquia, Finlândia 00520
--	--

EXERCÍCIOS

1. Tendo em conta o exemplo dado, escreve uma mensagem entre 50 a 120 palavras num postal a um colega, a um(a) amigo(a) ou a qualquer outra pessoa da tua escolha no qual lhe escreves uma breve mensagem a desejar boas festas. Podes mencionar o quanto gostas da pessoa e as decorações de Natal que usas na tua casa.

TPC: Até dia 11 de dezembro, às 23h59 terás de fazer upload na seguinte página do Padlet (<https://padlet.com/anaritarpina/hyd2b516n5trxt9b>) de **UM** dos seguintes trabalhos:

- a) Tens de escrever um *post* de blog sobre as luzes, os mercados de Natal e outras atividades que aches interessantes em Helsínquia (ou outra cidade finlandesa), com uma extensão entre 100 a 150 palavras. Não te esqueças de incluir fotos tiradas por ti.

OU

- b) Grava um vídeo com uma extensão entre 1 a 3 minutos, tal como o visualizado, no qual falas sobre as luzes, os mercados de Natal e outras atividades que aches interessantes em Helsínquia (ou outra cidade finlandesa). Não precisas de aparecer no vídeo, mas tens de falar nele de forma nítida.

NOTA: Inclui informações como o nome dos locais onde as atividades se realizam; as datas em que as pessoas podem visitar esses lugares; o que elas podem encontrar lá, etc.

Transcrição do vídeo:

“Olá, Rita! Espero que esteja tudo bem contigo. Gostei imenso das filmagens que tu me enviaste da neve e das luzes da Finlândia. Como já deves ter saudades de Portugal, vou-te mandar aqui a festa de Natal (a) que eu vim.

Está mesmo muito gira! Tivemos direito a neve artificial. Claro que, nada como vocês que têm neve verdadeira, não é? Mas tivemos direito a neve artificial. Temos direito a uma roda. Não muito grande, mas uma roda. Tivemos direito a uma pista do gelo. Como não temos gelo, temos sempre a pista do gelo para praticar a patinagem. Temos também umas barraquinhas que estão a vender algumas coisas aqui na feira. Temos a aldeia do Pai Natal, onde as crianças podem ir tirar fotografias com o Pai Natal. Tem também o trenó. Tem muitas luzes. Está mesmo muito giro! Temos também música portuguesa ao vivo. Vou deixar aqui um clip para poderes ouvir...

Temos também várias animações. Andam aqui algumas pessoas a fazer animações pela rua. E o ponto alto é, sem dúvida, a árvore de Natal. É mesmo muito grande! Nós podemos entrar dentro da árvore de Natal e é simplesmente mágico! Está mesmo muito giro!

E é isto, espero mesmo que gostes e volta rápido porque já tenho muitas saudades tuas! Beijinhos!”

Anexo 12

Aluno #1

“As luzes de Natal e a neve juntas com os mercados de Natal criam uma atmosfera natalina mágica nas cidades finlandesas. A escuridão do inverno realmente não importa durante a época de Natal. Pelo contrário, as luzes brilham ainda mais no escuro. As canções de Natal fazem uma parte significativa no espírito natalino. Os concertos de Natal são populares e a música de Natal pode ser ouvida em todos os lugares. As festas de Natal são organizadas em todo lugar antes do verdadeiro Natal. As crianças preparam as apresentações de Natal para os pais em creches, nas escolas e até em seus hobbies. Os adultos têm suas próprias festinhas natalinas. Há tantas festas que às vezes parece que o início de dezembro é uma festa de Natal sem parar. No verdadeiro Natal todo mundo quer estar em paz com a sua família.”

Aluno #2

“Natal no centro de Helsinquia

Eu gosto mais as luzes de Natal em Aleksantarinkatu. Esses luzes de Natal são as mesmas há várias décadas. Há uma cerimônia de abertura todos os anos, quando as luzes de Natal são inauguradas. Há um procissão ao longo de Aleksarinkatu com o Papai Noel na frente do procissão. Também gosto das luzes de Natal do parque Esplandi. Há lindas renas e um trenó. O mercado Tuoman em Senatstorget também é atmosférico. Há uma grande árvore de Natal muito bonita e um carrossel antiquado. 12 de dezembro é o Dia da Lúcia. Lúcia da Finlândia é coroada dentro da Catedral. Depois disso, Lucia desce o

escadas da Catedral e sobe em uma bela carruagem à frente de uma procissão que segue ao longo de Aleksanterinkatu.”

Aluno #3

“Em Tapiola, Espoo, a época natalícia já foi aberta em novembro. Um evento de dia inteiro foi organizado para crianças nos centros comerciais "Ainoa" e "Länsituuli". 127 Alguns restaurantes em Espoo - incluindo o "Bistro o mat" e o "Ravintola Kylä" - têm menus especiais de Natal para todo o mês de dezembro. Os menus incluem rena, presunto e muitos tipos de comida tradicional finlandesa de Natal. Os concertos de Natal são realizados na maioria das igrejas de Espoo por coros e solistas. Canções natalinas também são ouvidas com frequência nos centros comerciais. Concertos especiais relacionados ao Natal também são organizados no Centro Cultural (Kulttuurikeskus) de Tapiola. Serão interpretadas por intérpretes de música clássica, jazz e rock.”

Anexo 13

▼ Pergunta 1 de 2

12pt	▼	B	<i>I</i>	<u>U</u>	~~S~~	<u>A</u>	▼		▼						
Quais os ingredientes necessários para preparar a receita?															

Insira um texto de até 1.000 caracteres

aletria, leite, sal, canela, pera, ovo, margarina



aletria, leite, açúcar, canela, limão, ovo, manteiga

arroz, água, açúcar, maçã, ovo, manteiga, piri-piri

▼ Pergunta 2 de 2

12pt	▼	B	<i>I</i>	<u>U</u>	~~S~~	<u>A</u>	▼		▼								
Selecione as alíneas corretas.																	

Insira um texto de até 1.000 caracteres

A manteiga é o primeiro ingrediente que colocamos na panela.

O pau de canela é colocado no fim da receita.



Quando a aletria está cozida, adicionamos o açúcar.

Normalmente, as gemas de ovo são misturadas com a manteiga.



Devemos retirar as cascas de limão e o pau de canela antes de servir.

Anexo 14

Fill in the Blanks



250

450

2

4

1800

1

50

- 250 gramas de aletria
- 1800 mililitros de leite
- 450 gramas de açúcar
- 1 pau de canela
- 2 cascas de limão
- 50 gramas de manteiga com sal
- 4 gemas de ovo

 Voltar

 OK

Apêndices

Apêndice 1

Mediating a text				
Text (and discourse environment)				
Personal	Public	Occupational	Educational	
TV schedule announcements about upcoming programmes of interest	the location and starting time of an event/performance, travel itineraries	the location and starting/finishing time of a meeting; information about work hours, breaks, the location of toilets, drink machines	the location and time of a school excursion or after- school activity, the location of the canteen, toilets and water fountains	
restaurant reservations, dinner invitations including date and time	notices on bulletin boards/walls about when a store opens/ closes, location of toilets	a meeting location and time from an e-mail	school timetable, the meeting location for a school trip	
the name, address and phone number of a restaurant, restaurant menus including prices and main ingredients	the name and address of a shop, the prices of goods, timetables, travel itineraries, performance information schedule, seating availability, price, etc.	[not applicable]	the location of a school, the cost of a uniform or school supplies, the destination and cost of a school trip, school timetables	

Relaying specific information in speech or sign	
A1	Can relay (in Language B) simple, predictable information about times and places given in short, simple statements (delivered in Language A).
Pre-A1	Can relay (in Language B) simple instructions about places and times (given in Language A), provided these are repeated very slowly and clearly. Can relay (in Language B) very basic information (e.g. numbers and prices) from short, simple, illustrated texts (in Language A).

Apêndice 2

D) Horas

Mitä kello on? Que horas são?

01:00

00:30

16:45

Monetalko? A que horas?

12:00

07:40

H) Complementos direto e indireto (pronomes acusativos e dativos)

1. Dizes a verdade à Célia?
2. Continuamos a aula.
3. Eles abrem a garrafa.
4. O senhor precisa de saber o horário.

5. Quando vais organizar essa viagem?
6. Eles não disseram nada ao Manuel.
7. Vamos partir o bolo agora.
8. Não queremos tirar mais tempo (*take time away*) aos colegas.
9. Ela traz um amigo à conferência no Brasil.
10. Fazes um favor a mim e ao meu irmão?

portugali-suomi aakkosellinen sanasto

A

a	johonkin, jollekulle	afazeres (m. mon.)	toimet
a (f. yks.), as (f. mon.)	hänet, häntä; sen, sitä; Teidät,	afilhado, -a	kummilapsi
	Toitā	afim	läheinen, muistuttava,
a (yks.), as (mon.)	feminiinin määräinen artikkeli		samankaltainen
à, às	prep. a + art. a, as	afinal de contas	loppujen lopuksi
à frente de	edessä	afirmação (f.)	väite
a mals	liikaa (substantivin tai lukusanan jäljessä)	África (f.)	Afrikka
	jostakin lähtien	africano, -a	afrikkalainen
a partir de	muuten	agência (f.)	matkatoimisto
a propósito	liittyen johonkin	de viagens	
a respeito de	ympäriällä	agência (f.)	asunnonvälitys-toimisto
à volta de	avokado	imobiliária	
abacate (m.)	alapuolella	agente (m./f.)	poliisi
abaixo de	auki	de polícia	
aberto, -a	kurpitsa	aglr	toimia
abóbora (f.)	tylsä; ikävystynyt	agora	nyt
aborreçido, -a	tökinavaaja	agosto (m.)	elokuu
abre-latas (m.)	huhtikuu	agradar	olla mieleen
abril (m.)	avata	agradável	miellyttävä
abrir	lopellaa, loppua	agradecer	kiittää
acabar	olla juuri tehnyt jotain	agricultor, -a	maanviljelijä
acabar de + inf.	tehdä lopulta jotain	água (f.)	vesi
acabar por + inf.	rauhottua	aguentar	kestää, sietää
acalmar-se	hyväksyä	ai	siinä, tuossa
aceitar	koskien jotain, jostakin aiheesta	ainda	vielä, yhä
acerca de	helppokulkuinen, helposti lähestyttävä, saavutettavissa	ainda bem	onneksi
acessível	oleva	ainda não	ei vielä
	asuste	aipo (m.)	selleri
acessório (m.)	olla jotain mieltä; löytää	ajudar (a + inf.)	auttaa (tekemään jotakin)
achar	onnettomuus	alameda (f.)	puistokatu
acidente (m.)	yläpuolella	albergue (m.)	majatalo
acima de	tuolla (kauempana)	álcool (m.)	alkoholi
acolé	lisuke	aldeia (f.)	kylä
acompanhamento (m.)		alegre	iloinen
acompanhar	saattaa, kulkea jonkun mukana	além de	lisäksi; toisella puolen
acontecer	tapahtua	Alemanha (f.)	Saksa
acontecimento (m.)	tapahtuma	alemão, -ã	saksalainen
acordar	herätä; herättää	alentejano, -a	alentejolainen
acreditar (em)	uskoa (johonkin)	alface (f.)	lehtisalaatti
acrílico (m.)	akryyli	alfacinha (m./f.)	lissabonilainen (leik./puhek.)
açúcar (m.)	sokeri	alfaiataria (f.)	räättälinlike
acudir	rientää apuun	alfaiate (m.)	räättäli
adesão (f.)	liittyminen	alfândega (f.)	tulli
adeus	näkemiin; hyvästi	alfarrabista (m.)	antikvariaatti
adiantado, -a	etuajassa oleva	algo	jotakin
adoçar	makeuttaa	algodão (m.)	puuvilla
adolescente (m./f.)	teini	alguém	joku
adorar	rakastaa, jumaloida	algum, alguma	jokin
adulto, -a	alkuinen	algures	jossain
advertir	varoittaa	alho (m.)	valkosipuli
advogado, -a	aslanajaja	alho (m.) francês	purjosipuli
aeroporto (m.)	lentokenttä	ali	tuolla
		aliás	oikeastaan, pikemminkin
		alinhar	suostua, "olla mukana"

⁵⁵ Abreu, L. M. e & Siimes, S. (2018). *Descobertas 1*. (1ª edição). Finn Lectura, p. 233, 255, 256 e 277

portugali-suomi aakkosellinen sanasto

A

a	johonkin, jollekulle	afazeres (m. mon.)	toimet
a (f. yks.), as (f. mon.)	hänet, häntä; sen, sitä; Teidät, Toit	afilhado, -a	kummilapsi
a (yks.), as (mon.)	feminiinin määräinen artikkeli	afim	läheinen, muistuttava, samankaltainen
à, às	prep. a + art. a, as	afinal de contas	loppujen lopuksi
à frente de	edessä	afirmação (f.)	väite
a mais	liikaa (substantivin tai lukusanan jäljessä)	África (f.)	Afrikka
a partir de	jostakin lähtien	africano, -a	afrikkalainen
a propósito	muuten	agência (f.)	matkatoimisto
a respeito de	liittyen johonkin	de viagens	
à volta de	ympäriällä	agência (f.)	asunnonvälitystoimisto
abacate (m.)	avokado	imobiliária	
abaixo de	alapuolella	agente (m./f.)	poliisi
aberto, -a	auki	de polícia	
abóbora (f.)	kurpitsa	aglr	toimia
aborreçdo, -a	tylsä; ikävystynyt	agora	nyt
abre-latas (m.)	tölkinavaaja	agosto (m.)	elokuu
abril (m.)	huhtikuu	agradar	olla mieleen
abrir	avata	agradável	miellyttävä
acabar	lopettaa, loppua	agradecer	kiittää
acabar de + Inf.	olla juuri tehnyt jotain	agricultor, -a	maanviljelijä
acabar por + Inf.	tehdä lopulta jotain	água (f.)	vesi
acalmar-se	rauhoittua	aguentar	kestää, sietää
aceitar	hyväksyä	ai	siinä, tuossa
acerca de	koskien jotain, jostakin aiheesta	ainda	vielä, yhä
acessível	helppokulkuinen, helposti lähestyttävä, saavutettavissa oleva	ainda bem	onneksi
acessório (m.)	asuste	ainda não	ei vielä
achar	olla jotain mieltä; löytää	aipo (m.)	selleri
acidente (m.)	onnettomuus	ajudar (a + Inf.)	auttaa (tekemään jotakin)
acima de	yläpuolella	alameda (f.)	puistokatu
acolá	tuolla (kauempana)	albergue (m.)	majatalo
acompanhamento (m.)	lisuke	álcool (m.)	alkoholi
acompanhar	saattaa, kulkea jonkun mukana	aldeia (f.)	kylä
acontecer	tapahtua	alegre	iloinen
acontecimento (m.)	tapahtuma	além de	lisäksi; toisella puolen
acordar	herätä; herättää	Alemanha (f.)	Saksa
acreditar (em)	uskoa (johonkin)	alemão, -ã	saksalainen
acrílico (m.)	akryyli	alentejano, -a	alentejolainen
açúcar (m.)	sokeri	alface (f.)	lehtisalaatti
acudir	rientää apuun	alfacinha (m./f.)	lissabonilainen (leik./puhek.)
adesão (f.)	liittyminen	alfaiataria (f.)	räättälinliike
adeus	näkemiin; hyvästi	alfaiate (m.)	räättäli
adiantado, -a	etujasssa oleva	alfândega (f.)	tulli
adoçar	makeuttaa	alfarrabista (m.)	antikvariaatti
adolescente (m./f.)	teini	algo	jotakin
adorar	rakastaa, jumaloida	algodão (m.)	puuvilla
adulto, -a	aikuinen	alguém	joku
advertir	varoittaa	algum, alguma	jokin
advogado, -a	asianajaja	algures	jossain
aeroporto (m.)	lentokenttä	alho (m.)	valkosipuli
		alho (m.) francês	purjosipuli
		ali	tuolla
		aliás	oikeastaan, pikemminkin
		alinhar	suostua, "olla mukana"

suomi-portugali aakkosellinen sanasto

A

aamalainen	pequeno-almoço (m.)	alushousut	cuecas (f. mon.)
aamu	manhã (f.)	alusvaatteet	roupa (f.) interior; lingerie (f.)
aamutakki	roupão (m.)	ammatti	profissão (f.)
Aasia	Ásia (f.)	ammattikoulutus	ensino (m.) profissional
aasialainen	asiático, -a	ananas	ananas (m.)
aatto	véspera (f.)	Angola	Angola (f.)
Afrikka	África (f.)	angolalainen	angolano, -a
afrikkalainen	africano, -a	ankara	severo, -a; estrito, -a
ahkera	aplicado, -a; trabalhador, -a	ankka	pato (m.)
ahven	perca (f.)	annos	dose (f.)
aie	intenção (f.)	anoppi	sogra (f.)
aihe	tema (m.)	ansaita	ganhar; merecer
aiheuttaa	causar	antaa	dar
aika	tempo (m.)	antaa anteeksi	desculpar, perdoar
aika, pikemminkin	mais bem	antaa potkut	despedir
aikaisin	cedo	antaa tehdä	deixar + inf.
aikakausi	época (f.)	anteeksianto;	desculpa (f.)
aikakauslehti	revista (f.)	anteeksipyyntö	
alkana	durante	antelias	generoso, -a
alkoa tehdä jotain	ir + inf.	antiikkiliike	antiquário (m.)
alkuinen	adulto, -a	antikvariaatti	alfarrabista (m.)
aina	sempre	antropologia	antropologia (f.)
ainakin	pelo menos	appelsiini	laranja (f.)
ainoa	único, -a; só	appelsiiniylimonadi	laranjada (f.)
aito	puro, -a	appi	sogro (m.)
ajaa autoa	conduzir	appivanhemmat	sogros (m. mon.)
ajaa parta	fazer a barba, barbear,	aprikoosi	alperce (m.)
	barbear-se	apteekki	farmácia
ajanjakso	altura (f.)	apuraha	bolsa (f.) de estudos
ajatella	pensar (em)	arabia	árabe (m.)
(jotakin/jotakuta)		arka	tímido, -a
ajatus	ideia (f.)	arkeologi	arqueólogo, -a
akku	bateria (f.)	arkeologia	arqueologia (f.)
akryyli	acrílico (m.)	arki	dia-a-dia (m.)
aktiivinen	ativo, -a	arkkipäivä	dia (m.) útil
alankomaalainen	neerlandês, -esa	arkkitehti	arquiteto, -a
Alankomaat	Países Baixos (m. mon.)	arkkitehtuuri	arquitetura (f.)
alapuolella	abaixo de	arvosana	nota (f.)
alempi	licenciatura (f.)	asema	estação (f.)
korkeakoulututkinto		asenne	atitude (f.)
alennus	desconto (m.)	asettaa	pôr, colocar
alennusmyynti	saldo (m. mon.)	asia	assunto (m.); coisa (f.)
Algeria	Argélia (f.)	asiakas	cliente (m./f.)
algerialainen	argelino, -a	asianajaja	advogado, -a
alhaalla	em baixo	asiantuntija	especialista (m./f.)
alkaa (tehdä jotakin)	começar (a + inf.)	askel	passo (m.)
alkoholi	álcool (m.)	aste	grau (m.)
alku	início (m.)	asti (johonkin)	até
alkupala	entrada (f.)	asti (jostakin)	desde
alkupuolella	em princípios de	astianpesukone	máquina (f.) de lavar loiça
alla	debaixo de, sob	astiat	loiça (f.)
alle	menos de	astronautti	astronauta (m./f.)
alue	região (f.); zona (f.)	asua	morar, viver
alueellinen	regional	asua avoliitossa	viver em união de facto

ylhäällä	em cima
yliluomenna	depois de amanhã
ylimielinen	arrogante
yliopisto	universidade (f.)
ylittää	atravessar
ylläpitää	manter
yllättää	surpreender
yllätys	surpresa (f.)
ylpeä	orgulhoso, -a
yläpuolella	acima de
ymmärtäväinen	compreensivo, -a
ymmärtää	perceber, compreender
ympäriillä	à volta de, ao redor de, em torno de
ympäristö	ambiente (m.)
ympäroidä	rodear
yritteliäs	empreendedor, -a
yrittäjä	empresário, -a
yrittää	tentar + inf., tratar de + inf.
yritys	tentativa (f.)
yskiä	tossir
ystävyyys	amizade (f.)
ystävä	amigo, -a
ystävällinen	amigável
ystävällisyys	amabilidade (f.)
yö	noite (f.)
yöpöytä	mesa-de-cabeceira (f.)
Ä	
äidinkieli	língua (f.) materna
äidinpuoleinen	materno, -a
äiti	mãe (f.)
äitipuoli	madrasta (f.)
älykäs	inteligente
älypuhelin	smartphone (m.)
ärsyttää	chatear
äyriäinen	marisco (m.)
ääni	som (m.); voz (f.); voto (m.)
Ö	
öljy	azeite (m.)

Kulttuurinurkkaus

Portugalilaiset nimet

Portugalilaisilla saa olla yhteensä kuusi nimeä: kaksi etunimeä (*nome próprio*) ja korkeintaan neljä sukunimeä (*apelido* tai *nome de família*).

Tavallisin miehen etunimi on João ja naisen Maria. Moni nainen, jonka etunimi on Maria, käyttää kutsumanimenään toista etunimeään. Esimerkiksi Maria Isabelia kutsutaan tavallisesti Isabeliksi. Naisen toisena etunimenä voi olla myös miehen nimi, tavallisimmin João, José tai Manuel. Siksi ei pidä ihmetellä, jos nimen João edessä käytetään määräistä artikkelia feminiinissä: *A João está aqui? Onko João täällä?*

Mieskin voi saada toiseksi etunimekseen Marian: José Maria. Häntä ei voi kuitenkaan kutsua toisella etunimellä, ei edes maskuliinisen artikkelin kera.

Jotkin naisten etunimet voivat olla maskuliinimuotoisia eli päättyä o-kirjaimen, kuten vaikka Maria do Rosário. Tällöin on muistettava, että artikkelin on oltava feminiinissä:

A Rosário é uma boa amiga. Rosário on hyvä ystävä.

Sukunimien suhteen käytäntö on täysin vapaa. Perinteisesti ensimmäinen sukunimi on peritty äidinisältä ja toinen isänisältä. Naimisiin mentyään nainen voi ottaa miehensä sukunimen kokonaan, vain osan siitä tai pitää kokonaan oman nimensä. Mies saa myös ottaa vaimon sukunimen, vaikka se onkin käytännössä harvinaista. On tavallista, että lapset saavat osan isän nimestä ja osan äidin nimestä, mutta he voivat myös saada kokonaan jommankumman vanhemman nimen. Nimeen voidaan liittää prepositio *de*, artikkelin kera tai ilman: João de Sousa, Maria da Oliveira.

Monesti epävirallisissa yhteyksissä käytetään vain viimeistä sukunimeä. Maria Cristina Antunes Ferreira sanoisi oletettavasti nimekseen Cristina Ferreira. Silva on Portugalin tavallisimpia sukunimiä, joten joukosta erottautuakseen voi käyttää toiseksi viimeistä sukunimeä, kuten teki formulatähti Ayrton Senna da Silvakin.

Puhuttelusta lisää kappaleessa 4.



⁵⁶ Abreu, L. M. e & Siimes, S. (2018). *Descobertas 1*. (1ª edição). Finn Lectura, p. 34.

Apêndice 5⁵⁷

3 Unidade

- Juha:** Pronto, sei lá... Mas, a sério, acho que é verdade que os finlandeses às vezes podem parecer um pouco tímidos no início, porque não costumam conversar da mesma maneira que os italianos ou os espanhóis, por exemplo. Ora, como geralmente somos pessoas honestas e leais, penso que ter um amigo finlandês significa ter um bom amigo...
- André:** ...só que a confiança e a amizade levam o seu tempo, já estou a perceber.
- João:** E é certo que todos vocês falam muitas línguas?
- Juha:** Vamos lá a ver... A Finlândia tem duas línguas oficiais, o finlandês e o sueco, que são obrigatórias na escola. Além disso, todos têm de aprender pelo menos uma língua estrangeira. Muitos também decidem escolher idiomas facultativos na escola e na universidade, porque hoje em dia é muito útil saber idiomas. Aliás, como o finlandês é uma língua tão pequena, para nós é imprescindível estudar línguas estrangeiras.
- André:** Claro. E tu, quantos idiomas falas?
- Juha:** Oito ou nove. Falo finlandês, sueco, inglês, alemão, francês, italiano, espanhol e um pouco de português. Também estudo latim.
- João:** Estás a ser modesto, já falas muito bem o português.
- Juha:** Obrigadinho. De facto, já não é tão difícil, porque cá em Portugal estou a conversar, a ler e a escrever em português todo o tempo e assim aprendo cada dia mais. Eu estudo línguas não só porque são úteis, mas porque gosto de línguas. Conhecer uma língua é também conhecer uma cultura, e é fascinante. Eu adoro as culturas do Sul da Europa, por isso sou estudante de Filologia Românica. Ainda estou a pensar em começar a estudar galego e catalão no ano que vem, ao voltar para a Finlândia...
- André:** Tiro-te o chapéu! E que profissão te interessa?
- Juha:** Ainda não sei ao certo. Se calhar vou ser professor ou tradutor. Mas ainda tenho de estudar muito antes de terminar o curso...

Vocabulário Sanasto

passar	kävellä, käydä kävelyllä	imenso	valtavasti
bairro (m.)	kaupunginosa	achar	olla jotain mieltä; löytää
antigo, -a	vanha	um bocadinho	hieman
caraterística (f.)	piirre	difícil	vaikea
nacional	kansallinen	mas	mutta
haver → há	olla	pois	sillä; niinpä
quanto, -a	kuinka paljon	professor, -a	opettaja
tempo (m.)	aika	quem	kuka, ketkä
que	että	se calhar	ehkä
há quanto tempo	kuinka kauan + perfekt	aula (f.)	oppitunti
que + pres.		comum	yhteinen; yleinen
ano (m.)	vuosi	tipo (m.)	tyyppi
agora	nyt	alto, -a	korkea; (ihmisestä:) pitkä
mês (m.)	kuukausi	olho (m.)	silmä
porque	koska; miksi	azul	sininen
intercâmbio (m.)	opiskelijavaihto	cabelo (m.)	hius
letras (f. mon.)	humanistiset alnoet	loiro, -a	vaalea
universidade (f.)	ylöpisto	enfim	sanalla sanoen
curso (m.)	kurssi; opinnot	nórdico, -a	pohjoismaalainen
para	(mm.) varten	típico, -a	tyypillinen
ter	olla jollakulla	barba (f.)	parta

⁵⁷ Abreu, L. M. e & Siimes, S. (2018). *Descobertas 1*. (1ª edição). Finn Lectura, p. 58 – 62.

Juha: Pronto, sei lá... Mas, a sério, acho que é verdade que os finlandeses às vezes podem parecer um pouco tímidos no início, porque não costumam conversar da mesma maneira que os italianos ou os espanhóis, por exemplo. Ora, como geralmente somos pessoas honestas e leais, penso que ter um amigo finlandês significa ter um bom amigo...

André: ...só que a confiança e a amizade levam o seu tempo, já estou a perceber.

João: E é certo que todos vocês falam muitas línguas?

Juha: Vamos lá a ver... A Finlândia tem duas línguas oficiais, o finlandês e o sueco, que são obrigatórias na escola. Além disso, todos têm de aprender pelo menos uma língua estrangeira. Muitos também decidem escolher idiomas facultativos na escola e na universidade, porque hoje em dia é muito útil saber idiomas. Aliás, como o finlandês é uma língua tão pequena, para nós é imprescindível estudar línguas estrangeiras.

André: Claro. E tu, quantos idiomas falas?

Juha: Oito ou nove. Falo finlandês, sueco, inglês, alemão, francês, italiano, espanhol e um pouco de português. Também estudo latim.

João: Estás a ser modesto, já falas muito bem o português.

Juha: Obrigadinho. De facto, já não é tão difícil, porque cá em Portugal estou a conversar, a ler e a escrever em português todo o tempo e assim aprendo cada dia mais. Eu estudo línguas não só porque são úteis, mas porque gosto de línguas. Conhecer uma língua é também conhecer uma cultura, e é fascinante. Eu adoro as culturas do Sul da Europa, por isso sou estudante de Filologia Românica. Ainda estou a pensar em começar a estudar galego e catalão no ano que vem, ao voltar para a Finlândia...

André: Tiro-te o chapéu! E que profissão te interessa?

Juha: Ainda não sei ao certo. Se calhar vou ser professor ou tradutor. Mas ainda tenho de estudar muito antes de terminar o curso...

Vocabulário Sanasto

passar	kävellä, käydä kävelyllä	imenso	vallavasti
bairro (m.)	kaupunginosa	achar	olla jotain mieltä; löytää
antigo, -a	vanha	um bocadinho	hieman
característica (f.)	piirre	diffícil	vaikea
nacional	kansallinen	mas	mutta
haver → há	olla	pois	sillä; niinpä
quanto, -a	kuinka paljon	professor, -a	opettaja
tempo (m.)	aika	quem	kuka, ketkä
que	että	se calhar	ehkä
há quanto tempo	kuinka kauan + perfekt	aula (f.)	oppitunti
que + pres.		comum	yhteinen; yleinen
ano (m.)	vuosi	tipo (m.)	tyyppi
agora	nyt	alto, -a	korkea; (ihmisestä:) pitkä
mês (m.)	kuukausi	olho (m.)	silmä
porque	koska; miksi	azul	sininen
intercâmbio (m.)	opiskelijavaihto	cabelo (m.)	hius
letras (f. mon.)	humanistiset aineet	loiro, -a	vaalea
universidade (f.)	yliopisto	enfim	sanalla sanoen
curso (m.)	kursi; opinnot	nórdico, -a	pohjoismaalainen
para	(mm.) varten	típico, -a	tyypillinen
ter	olla jollakulla	barba (f.)	parta

Juha: Pronto, sei lá... Mas, a sério, acho que é verdade que os finlandeses às vezes podem parecer um pouco tímidos no início, porque não costumam conversar da mesma maneira que os italianos ou os espanhóis, por exemplo. Ora, como geralmente somos pessoas honestas e leais, penso que ter um amigo finlandês significa ter um bom amigo...

André: ...só que a confiança e a amizade levam o seu tempo, já estou a perceber.

João: E é certo que todos vocês falam muitas línguas?

Juha: Vamos lá a ver... A Finlândia tem duas línguas oficiais, o finlandês e o sueco, que são obrigatórias na escola. Além disso, todos têm de aprender pelo menos uma língua estrangeira. Muitos também decidem escolher idiomas facultativos na escola e na universidade, porque hoje em dia é muito útil saber idiomas. Aliás, como o finlandês é uma língua tão pequena, para nós é imprescindível estudar línguas estrangeiras.

André: Claro. E tu, quantos idiomas falas?

Juha: Oito ou nove. Falo finlandês, sueco, inglês, alemão, francês, italiano, espanhol e um pouco de português. Também estudo latim.

João: Estás a ser modesto, já falas muito bem o português.

Juha: Obrigadinho. De facto, já não é tão difícil, porque cá em Portugal estou a conversar, a ler e a escrever em português todo o tempo e assim aprendo cada dia mais. Eu estudo línguas não só porque são úteis, mas porque gosto de línguas. Conhecer uma língua é também conhecer uma cultura, e é fascinante. Eu adoro as culturas do Sul da Europa, por isso sou estudante de Filologia Românica. Ainda estou a pensar em começar a estudar galego e catalão no ano que vem, ao voltar para a Finlândia...

André: Tiro-te o chapéu! E que profissão te interessa?

Juha: Ainda não sei ao certo. Se calhar vou ser professor ou tradutor. Mas ainda tenho de estudar muito antes de terminar o curso...

Vocabulário Sanasto

passar	kävellä, käydä kävelyllä	imenso	vallavasti
bairro (m.)	kaupunginosa	achar	olla jotain mieltä; löytää
antigo, -a	vanha	um bocadinho	hieman
característica (f.)	piirre	difficil	vaikea
nacional	kansallinen	mas	mutta
haver → há	olla	pois	sillä; niinpä
quanto, -a	kuinka paljon	professor, -a	opettaja
tempo (m.)	aika	quem	kuka, ketkä
que	että	se calhar	ehkä
há quanto tempo	kuinka kauan + perfekt	aula (f.)	oppitunti
que + pres.		comum	yhteinen; yleinen
ano (m.)	vuosi	tipo (m.)	tyyppi
agora	nyt	alto, -a	korkea; (ihmisestä:) pitkä
mês (m.)	kuukausi	olho (m.)	silmä
porque	koska; miksi	azul	sininen
intercâmbio (m.)	opiskelijavaihto	cabelo (m.)	hius
letras (f. mon.)	humanistiset aineet	loiro, -a	vaalea
universidade (f.)	yliopisto	enfim	sanalla sanoen
curso (m.)	kursi; opinnot	nórdico, -a	pohjoismaalainen
para	(mm.) varten	típico, -a	tyypillinen
ter	olla jollakulla	barba (f.)	parta

O caráter e os estados de ânimo Luonne ja mielentilat

aborrecido, -a	tylsä; ikävystynyt	ingénuo, -a	naiivi
alegre	iloinen	inquieto, -a	levoton
amável	miellyttävä	inteligente	älykäs
amigável	ystävällinen	introvertido, -a	sisäänpäinkääntynyt
antipático, -a	epämiellyttävä	leal	lojaali
aplicado, -a	ahkera	liberal	vapaamielinen
arrogante	ylimielinen	maduro, -a	kypsä
atrevido, -a	uskallas	mal-educado, -a	epäkohtelias, huonokäyttöinen
avarento, -a	saita	mal-humorado, -a	huonotuulinen
bondoso, -a	hyväsydäminen, lempeä	malvado, -a	ilkeä
calado, -a	vaitelias	medroso, -a	pelokas
cansado, -a	väsynyt	meigo, -a	hellä
chato, -a	tylsä, ikävystyttävä	melancólico, -a	surumielinen
compreensivo, -a	ymmärtäväinen	modesto, -a	vaatimaton
conservador, -a	vanhanaikainen	nervoso, -a	hermostunut
contente	tyytyväinen	nobre	jalo
corajoso, -a	rohkea	orgulhoso, -a	ylpeä
cordial	sydämellinen	otimista	optimisti
criativo, -a	luova	parvo, -a	hölmö
cruel	julma	pessimista	pessimisti
deprimido, -a	masentunut	preguiçoso, -a	laiska
desconfiado, -a	epäluuloinen	progressista	edistysellinen
despreocupado, -a	huoleton, rento	prudente	varovainen
divertido, -a	hauska	razoável	järkevä
doido, -a	hullu	religioso, -a	uskonnollinen
educado, -a	kohtelias, hyväkäyttöinen	responsável	vastuuntuntoinen
egoísta	itseks	ruim	katkela
empático, -a	empathinen	sábio, -a	viisas
empreendedor, -a	yrityksellinen	sensato, -a	järkevä
enérgico, -a	tarmokas	sensível	herkäs
entusiasmado, -a	innokas	sentimental	tunteellinen
espontâneo, -a	spontaani	sério, -a	vakava
estranho, -a	outo	severo, -a	ankara
estricto, -a	tiukka	simpático, -a	mukava
estúpido, -a	tyhmä	sincero, -a	vilpitön
exigente	vaativa	sociável	sosiaalinen
expansivo, -a	seurallinen, puhelias	sonhador, -a	haaveellinen
extrovertido, -a	ulospäinsuuntautunut	teimoso, -a	itsepäinen
falador, -a	puhelias	tímido, -a	ujo
flexível	joustava	tolerante	suvaitsevainen
generoso, -a	antelias, jalomielinen	trabalhador, -a	ahkera
honesto, -a	rehellinen	tranquilo, -a	rauhallinen
hospitaleiro, -a	vieraanvarainen	triste	surullinen
idiota	idiotti	vaidoso, -a	turhamainen
imaturo, -a	epäkypsä	valente	rohkea
infantil	lapsellinen	zangado, -a	vihainen



Já falas muito bem!

61

O aspeto físico Ulkonäkö

alto, -a
atrativo, -a
baixo, -a
bem-parecido, -a
belo, -a
bonito, -a
delgado, -a
elegante
felo, -a
giro, -a
gordo, -a
grande
jovem
lindo, -a
loiro, -a
magro, -a
moreno, -a
novo, -a
pálido, -a
pequeno, -a
velho, -a

pitkä (ihmisestä)
viehättävä
lyhyt (ihmisestä)
komea
kaunis
kaunis, kivannäköinen
laiha
tyylikäs
ruma
nätti
lihava
suurikokoinen
nuori
kaunis
vaalea
laiha
tumma
nuori
kalpea
pieni
vanha

barba (f.)
bigode (m.)
cabelos (m. mon.)
~ brancos
~ cinzentos
~ castanhos
~ compridos
~ curtos
~ encaracolados
~ escuros
~ lisos
~ loiros
~ pintados
~ pretos
~ ruivos
careca
calvo, -a
olhos (m. mon.)
~ azuis
~ castanhos
~ escuros
~ verdes

parta
viikset
hiukset
valkoiset
harmaat
ruskeat
pitkät
lyhyet
kiharat
tummat
suorat, sileät
vaalea
värjätty
mustat
punaiset
kalju (arkik.)
kalju
silvät
siniset
ruskeat
tummat
vihreät



Apêndice 6⁵⁸

8 Unidade

9 Käännä portugaliksi.

1. Nämä tummansiniset farkut ovat paljon halvemmat kuin nuo vaaleansiniset, mutta ne ovat myös vähemmän tyylikkäät.

2. Tämä oranssi hame on kaupan edullisin, koska se on mitä huonointa laatua. Siksi kukaan ei halua ostaa sitä.

3. Hänellä on mitä kallein maku, jokainen hänen ostamansa vaatekappale maksaa omaisuuden.

4. Maksavatko nuo valkoiset silkkihansikkaat yhtä paljon kuin nämä kaksi ruskeaa nahkatakia yhdessä? En voi uskoa sitä!

5. Tuo pilkullinen kravatti on aivan kamala! Eikö sinulla ole yhtään vähemmän rumaa (kravattia)?

6. Siskoni pukeutuu paremmin kuin minä, vanhempi veljeni ansaitsee enemmän kuin minä ja nuoremmalla veljelläni on isompi auto kuin minulla, mutta minä olen älykkäin.

7. Meillä on aina erinomaisia ajatuksia, sitä sanovat kaikki.

8. Missä punainen sateenvarjoni ja mustat aurinkolasini ovat? Ovatko ne sinulla?
– Kas tässä ne ovat, etkö näe niitä?

⁵⁸ Abreu, L. M. e & Siimes, S. (2018). *Descobertas 1*. (1ª edição). Finn Lectura, p. 194 e 195.

9. Ystäväni on tosi kiireinen, mutta en voi lähteä täältä näkemättä häntä ensin.
- _____
- _____
10. He nousevat aina mahdollisimman aikaisin, meistä tuntuu mahdottomalta ymmärtää sitä.
- _____
- _____
11. Viinin tuotte te, kermaleivokset ostamme me, pöydän kattaa Tiago ja kahvin keittää Isabel.
- _____
- _____
12. Ystävät kallehimmat, pyydämme teiltä mitä nöyrimmin tätä suuren suurta palvelusta.
- _____
- _____

apressado, -a kiireinen



Apêndice 7⁵⁹



⁵⁹ Abreu, L. M. e & Siimes, S. (2018). *Descobertas 1*. (1ª edição). Finn Lectura, p. 42 e 163.

Kulttuurinurkkaus

Telenovela

Brasilialainen, tv:ssä päivittäin esitettävä saippuasarja, *telenovela*, saapui Portugaliin 1970-luvulla. Ensimmäinen siellä esitetty *telenovela*, brasilialaisen kirjailijan Jorge Amadon romaaniin perustuva "Gabriela, Cravo e Canela", pysäytti käytännöllisesti katsoen koko maan esityshetkenään. Jos sanomalehtiutisiin on luottamista, jopa kansanedustajat keskeyttivät työnsä ihailakseen Sônia Bragan esittämää Gabrielaa. Tästä alkoi todellinen *telenovelojen* vallankumous Portugalissa, ja jossain vaiheessa eri kanavilla näytettiin reilu tusina *telenovela* joka päivä. *Telenovelat* eivät suinkaan ole vuosikausia kestäviä loppumattomia saippuasarjoja, vaan niillä on aina alku ja loppu (oli osia sitten tuhat tai enemmänkin). Toisaalta niiden tehtävä ainakin alun perin oli olla osittain yhteiskuntakriittisiä

ja näyttää eri sosiaaliluokkien elämää Brasiliasa. Portugalilaiset alkoivat sittemmin tehdä omia *telenovelojaan*, ja niiden katsojamäärät ylittävät nykyisin brasilialaisten vastaavien ohjelmien katsojamäärät.

Portugalissa on hyvin yleistä nähdä auki oleva televisio kahviloissa ja jopa joissakin työtiloissa ja ravintoloissa. Mielenkiintoista ja positiivista on se, että Portugalissa, toisin kuin useimmissa Länsi-Euroopan maissa, television ja elokuvateattereiden vieraskielisiä ohjelmia (lastenohjelmia lukuun ottamatta) ei dubata, vaan ne tekstitetään. Tekstitys, *legendagem*, on oiva keino oppia portugalia vaikkapa englannin kautta, ja onhan toki miellyttävämpää kuulla Brad Pittin lausuvan vuorosanojaan englanniksi kuin portugaliksi!



Apêndice 8⁶⁰

ai siinä, tuossa

- Viittaa puhuteltavan läheisyyteen.

*Preferes este livro ou esse aí?
O que fazes aí?*

*Haluatko mieluummin tämän kirjan vai sen siinä?
Mitä sinä siinä teet?*

- Kun kyse ei ole jonkin näkyvissä olevan asian osoittamisesta, *ai* viittaa yleensä edellä mainittuun asiaan, paikkaan tai aikaan.

*Aí é que o senhor se engana.
Sempre vem a casa às cinco,
mas daí a pouco já volta a sair.*

*Siinä Te erehdytte.
Hän tulee aina kotiin viideltä, mutta lähtee
uudestaan ulos vähän ajan kuluttua siitä.*

- Ilmaisee myös epätarkkuutta.

Vou chegar aí pelas oito horas.

Saavun siinä kello kahdeksan maissa.

Huom. preposition ja adverbien yhteensulautuminen:

de + aí → daí

⁶⁰ Abreu, L. M. e & Siimes, S. (2018). *Descobertas 1*. (1ª edição). Finn Lectura, p. 136.