

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

O jogo de papéis e a remediação linguística como contributo para o desenvolvimento da interação oral no nível A1.2

YIFAN LU

M

2025



YIFAN LU

O jogo de papéis e a remediação linguística como contributo para o desenvolvimento da interação oral no nível A1.2

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua
Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina
Ferreira Renna de Carvalho e coorientado pela Professora Alexandra Sofia
Meireles Ferreira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Aos meus pais

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos.....	8
Resumo	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Quadros.....	12
Índice de Gráficos	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução	15
1.Enquadramento teórico	18
1.1. Interação oral no nível A1.2	18
1.1.1. Definição de interação oral	19
1.1.2. Interação oral no nível A1 nos documentos orientadores	21
1.1.2.1. <i>Quadro Europeu</i> Comum de Referência para as Línguas	21
1.1.2.2. <i>Companion Volume</i>	23
1.1.3. Estratégias de desenvolvimento da interação oral no nível inicial	24
1.2. Jogo de papéis (<i>role-play</i>)	27
1.2.1. Definição	27
1.2.2. Vantagens pedagógicas	29
1.2.3. Desvantagens possíveis	31
1.2.4. Funções do professor no jogo de papéis.....	32
1.2.4.1. Fase de planeamento	32
1.2.4.2. Fase de execução.....	34
1.2.4.3. Fase de reflexão e remediação	35
1.3. Remediação linguística	37
1.3.1. Erros e o seu valor diagnóstico.....	37
1.3.2. Remediação linguística após o jogo de papéis	39
2.Implementação do plano pedagógico-didático	42
2.1. Contextualização do Estágio Pedagógico	42
2.2. Caracterização do público-alvo	43
2.3. Planeamento e implementação das práticas pedagógicas e reflexão sobre as mesmas... 50	

2.3.1. Unidade didática 1	50
2.3.1.1. Unidade letiva 1	51
2.3.1.2. Unidade letiva 2	55
2.3.1.3. Unidade letiva 3	58
2.3.1.4. Reflexão e ajustes numa perspetiva de investigação-ação	60
2.3.2. Unidade didática 2	63
2.3.2.1. Unidade letiva 1	64
2.3.2.2. Unidade letiva 2	69
2.3.2.3. Unidade letiva 3	72
2.3.2.4. Reflexão e ajustes numa perspetiva de investigação-ação	73
3. Análise e reflexão crítica sobre as produções dos estudantes	76
3.1. Análise e comparação das interações orais (gravações)	76
3.1.1. Gravação feita na unidade letiva 1 da unidade didática 1	76
3.1.2. Gravação feita na unidade letiva 3 da unidade didática 1	82
3.1.3. Gravação feita na unidade letiva 3 da unidade didática 2	87
3.1.4. Gravação da apresentação oral final	91
3.2. Análise do questionário final	98
Considerações finais	102
Referências Bibliográficas	104
Anexos	108
Anexo 1	109
Anexo 2	119
Anexo 3	122
Anexo 4	127
Anexo 5	128
Anexo 6	129
Anexo 7	133
Anexo 8	136
Anexo 9	137
Anexo 10	142
Anexo 11	146
Anexo 12	148
Anexo 13	151
Anexo 14	152

Anexo 15.....	154
Anexo 16.....	156
Anexo 17.....	163
Anexo 18.....	166

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this.

Porto, 29 de setembro de 2025 / Porto, 29th of September 2025

YIFAN LU

Agradecimentos

Ao longo da minha trajetória académica e profissional, muitas pessoas contribuíram, direta ou indiretamente, para que este percurso fosse possível. A todas elas, deixo registada a minha profunda gratidão.

À minha orientadora de estágio e coorientadora deste relatório, professora Alexandra Ferreira, agradeço com enorme carinho pela paciência, pelo encorajamento constante e pelo acompanhamento atento. A sua disponibilidade para rever planos de aula e materiais, bem como os seus conselhos e sugestões sempre oportunos perante os imprevistos que surgiram ao longo do estágio, foram fundamentais para o meu crescimento enquanto futura docente.

À minha orientadora do relatório de estágio, professora doutora Ângela Carvalho, manifesto o meu mais profundo reconhecimento pela dedicação, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões dadas ao meu trabalho. Considero-a uma referência e uma inspiração na área de PLE. Os seus métodos e estratégias de ensino, assim como os ensinamentos transmitidos nas reuniões, são aprendizagens que levarei comigo para toda a vida.

Agradeço também a todos os docentes e colegas do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Em especial, expresso gratidão aos colegas provenientes da China, pelo apoio prestado nas diferentes tarefas e trabalhos académicos, pela amizade que me motiva a seguir em frente e pelas palavras de encorajamento nos momentos mais difíceis. A presença deles foi imprescindível nesta caminhada.

Por fim, quero agradecer profundamente aos meus pais, pelo apoio incondicional, tanto financeiro como afetivo. Durante o período em que permaneci na China para a redação do relatório, foram eles que me proporcionaram as condições necessárias para que eu pudesse dedicar-me inteiramente à escrita, sem preocupações com a vida quotidiana.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo analisar o jogo de papéis e a remediação linguística como possíveis contributos para o desenvolvimento da interação oral junto de aprendentes de nível inicial (A1.2) de Português Língua Estrangeira. O estudo foi realizado no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, durante o ano letivo 2024/2025, numa turma heterogénea do Curso Semestral de Português para Estrangeiros. Tendo como base teórica o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e o seu volume complementar, o *Companion Volume* (CV) (Council of Europe, 2020), bem como a literatura sobre *role-play* (Van Ments, 1999; Ladousse, 1987; Lee Boon Hua, 1991) e sobre o valor diagnóstico do erro (Amaral, 2011; Bartram & Waltonid, 1994), foram planificadas atividades de JP que reproduziram situações comunicativas autênticas, estruturadas em três fases: preparação, execução e reflexão. A partir das gravações desses JP, desenvolveu-se um ciclo de remediação composto por análise, reensino e *replay*, orientado para a identificação de erros recorrentes e a sua correção seletiva. Esta abordagem, apoiada em recursos visuais e guiões, privilegiou o *feedback* diferido e a remediação focada de erros morfológicos, lexicais e pragmáticos. O JP revelou-se um espaço seguro para a interação oral dos alunos, pois, ao colocar todos os participantes na condição de aprendentes, tende a normalizar o erro e a reduzir a ansiedade comunicativa, permitindo que os alunos experimentem a interação oral sem receio excessivo de serem julgados. aumentar motivação e praticar estratégias comunicativas; o trabalho de remediação posterior consolidou formas pragmáticas e reduziu tendências à fossilização. Os resultados evidenciam que a articulação entre dramatização e remediação constitui um percurso promissor para promover interações simples, significativas e progressivas no nível A1.2.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Interação oral; jogo de papéis; remediação linguística; nível A1.2.

Abstract

The present report aims to analyze role play and linguistic remediation as potential contributions to the development of oral interaction in beginner learners of Portuguese as a Foreign Language (A1.2). The study was carried out as part of the Pedagogical Internship of the Master's in Portuguese as a Second/Foreign Language at the Faculty of Arts of the University of Porto, during the 2024/2025 academic year, with a heterogeneous class from the Semester Course in Portuguese for Foreigners. Drawing on the theoretical framework of the *Common European Framework of Reference for Languages* and its *Companion Volume*, as well as the literature on role-play (Van Ments, 1999; Ladousse, 1987; Lee Boon Hua, 1991) and the diagnostic value of error (Amaral, 2011; Bartram & Walton, 1994), dramatization activities were designed to replicate authentic communicative situations, structured into three phases: preparation, execution, and reflection. Based on the recordings of these dramatizations, a remediation cycle was implemented, comprising analysis, re-teaching, and replay, aimed at identifying recurrent errors and facilitating their selective correction. This approach, supported by visual aids and scripts, emphasized deferred feedback and targeted remediation of morphological, lexical, and pragmatic errors. Role-play proved to be a safe space for negotiating meaning, enhancing motivation, and practicing communicative strategies, while the subsequent remediation work consolidated pragmatic forms and reduced tendencies toward fossilization. The findings suggest that integrating dramatization with remediation offers a promising pathway for fostering simple, meaningful, and progressively complex interactions at the A1.2 level.

Key-words: Portuguese as a Foreign Language; Oral interaction; Role-play; Linguistic remediation; A1.2 level.

Índice de Figuras

FIGURA 1. DESCRITOR DE INTERAÇÃO ORAL GERAL NO NÍVEL A1.....	21
FIGURA 2. CICLO DE RL APÓS O JP	39
FIGURA 3. O GUIÃO PARA O TEMA “ ENCOMENDA DO BOLO ”	52
FIGURA 4. UM DOS CENÁRIOS DO EXERCÍCIO SOBRE O USO DAS FORMAS DE TRATAMENTO.....	55
FIGURA 5. EXEMPLO DE IMAGEM COM O NOME DE UMA CIDADE	66
FIGURA 6. EXEMPLO DE IMAGEM COM O NOME DE UM PAÍS	67
FIGURA 7. EXEMPLO DE GRELHA ESPECÍFICA.....	98

Índice de Quadros

QUADRO 1. DESVIOS NA TRANSCRIÇÃO 1	78
QUADRO 2. DESVIOS NA TRANSCRIÇÃO 2	80
QUADRO 3. DESVIOS NA TRANSCRIÇÃO 3	83
QUADRO 4. DESVIOS NA TRANSCRIÇÃO 4	86
QUADRO 5. DESVIOS NA TRANSCRIÇÃO 5	89
QUADRO 6 - EXEMPLOS PROGRESSOS E DIFICULDADES 1	92
QUADRO 7 - EXEMPLOS PROGRESSOS E DIFICULDADES 2	93
QUADRO 8 - EXEMPLOS PROGRESSOS E DIFICULDADES 3	94

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1: LÍNGUAS DOMINADAS PELOS ALUNOS	43
GRÁFICO 2: MOTIVAÇÕES PARA APRENDER PORTUGUÊS	45
GRÁFICO 3: EXPECTATIVAS DOS ALUNOS PARA O CURSO	46
GRÁFICO 4: TEMAS DE DRAMATIZAÇÃO PREFERIDOS PARA TRABALHAR EM AULA	47
GRÁFICO 5: FATORES QUE DIFICULTAM A COMUNICAÇÃO ORAL EM PORTUGUÊS.....	48

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

UL UNIDADE LETIVA

JP JOGO DE PAPÉIS

CV *COMPANION VOLUME*

PLE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

RL REMEDIAÇÃO LINGUÍSTICA

QECR *QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS*

Introdução

O presente relatório centra-se na função do jogo de papéis (JP) e da remediação linguística (RL) no desenvolvimento da interação oral no nível A1.2 no contexto do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE). Partindo da perspectiva comunicativa do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) e do seu *Companion Volume* (CV), a investigação analisa como atividades de dramatização podem potenciar a oralidade, promover a negociação de significados e reduzir a ansiedade dos aprendentes. Esta abordagem surge como resposta a um desafio pedagógico recorrente no nível inicial, amplamente documentado na literatura da área: a tensão entre a necessidade comunicativa urgente do aprendente e a sua frequente inibição para interagir oralmente, motivada por um repertório linguístico ainda limitado e por uma ansiedade performativa que pode paralisar o processo de aquisição. O nível A1.2, enquanto patamar de consolidação de competências básicas, constitui um momento crucial neste percurso, no qual o aluno deve começar a transitar da mera reprodução de frases isoladas para a participação em intercâmbios comunicativos simples, porém significativos. É precisamente neste hiato que a presente investigação se insere, propondo não uma estratégia isolada, mas uma articulação metodológica sistemática entre duas ferramentas pedagógicas, operacionalizada através do ciclo gravação → análise → reensino → *replay*.

A fundamentação teórica aborda a definição e a relevância da interação oral nos níveis iniciais, evidenciando a importância de estratégias pedagógicas que aproximem a sala de aula de situações comunicativas reais. Neste contexto, o JP é apresentado como uma técnica eficaz para estimular a participação ativa, desenvolver competências pragmáticas e favorecer a autonomia comunicativa. A opção pelo JP, ancorada em autores clássicos como Van Ments (1999), Ladousse (1987) e Lee Boon Hua (1991), justifica-se pela sua capacidade comprovada de criar um "ambiente seguro" para a experimentação linguística. Neste espaço protegido, os aprendentes podem assumir papéis sociais e experimentar a língua-alvo longe do foco exclusivo na correção imediata, o que, segundo estes autores, tende a reduzir a ansiedade, a fomentar a criatividade e a promover uma negociação de significados mais autêntica. Para além dos aspetos

motivacionais e afetivos, o JP é aqui entendido como um instrumento de diagnóstico por excelência, pois a sua execução gera dados ricos e contextualizados sobre o desempenho real dos alunos.

Complementarmente, a RL é explorada como uma etapa essencial para transformar erros em oportunidades de aprendizagem, evitando a fossilização e promovendo progressos graduais. Esta exploração da RL é sustentada por uma visão diagnóstica e construtiva do erro, tal como defendida por Bartram & Walton (1994) e Amaral (2011), que o concebem não como um desvio a ser punido, mas como um elemento constitutivo e informativo do processo de aprendizagem. A intervenção remediadora que propomos vai, portanto, além da mera correção pontual. Ela constitui um processo cíclico e intencional de diagnóstico, reensino focalizado e reaprendizagem, concebido para intervir de forma seletiva nos desvios mais recorrentes e com maior impacto comunicativo, impedindo que estes se cristalizem na interlíngua do aprendente. A articulação entre estes três pilares conceptuais — a abordagem orientada para a ação (Conselho da Europa, 2001), a simulação de realidade (JP) e a aprendizagem a partir do erro (RL) — constitui o cerne do enquadramento teórico que confere coerência e solidez a todo o projeto de intervenção.

A investigação combina observação, planificação e análise de práticas pedagógicas implementadas em contexto real de ensino, recorrendo a gravações, questionários e reflexão crítica. A natureza deste estudo, que visa simultaneamente compreender e intervir, exigiu a adoção dos princípios da metodologia de investigação-ação, no contexto de uma turma de nível A1.2 do Curso Semestral de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Para garantir uma exposição clara e coerente do percurso de investigação, o presente relatório organiza-se em três secções principais, articuladas entre si de forma lógica e progressiva.

A primeira secção é dedicada ao enquadramento teórico do estudo, abordando conceitos fundamentais sobre a interação oral em níveis iniciais, as potencialidades

pedagógicas do JP e os princípios orientadores da RL. Esta fundamentação teórica permitirá contextualizar adequadamente as opções metodológicas adotadas.

A segunda secção descreve detalhadamente a implementação do plano pedagógico-didático, incluindo a caracterização do contexto de estágio, a descrição do público-alvo e a análise reflexiva das unidades didáticas implementadas ao longo do processo de intervenção.

A terceira e última secção dedica-se à análise e reflexão crítica sobre as produções dos estudantes, com base nos dados recolhidos através dos diversos instrumentos metodológicos. Esta análise permitirá identificar padrões de evolução, dificuldades persistentes e aspetos a melhorar no processo de desenvolvimento da interação oral.

Através desta estrutura organizada e coerente, o presente trabalho pretende oferecer uma contribuição válida para a reflexão sobre estratégias pedagógicas eficazes no ensino da oralidade em níveis iniciais de PLE. A análise minuciosa dos dados recolhidos permite não apenas validar ou questionar a eficácia do ciclo JP-RL, mas também revelar nuances e complexidades do processo de aquisição da oralidade que permanecem pouco exploradas na literatura especializada. Os resultados que se apresentam nas secções seguintes convidam o leitor a acompanhar uma investigação que é, acima de tudo, uma viagem de descoberta pelos meandros do desenvolvimento da competência comunicativa em português europeu.

1. Enquadramento teórico

1.1. Interação oral no nível A1.2

A oralidade constitui uma dimensão essencial no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo nos níveis iniciais, em que os aprendentes começam a construir as suas primeiras pontes comunicativas com a nova língua. Antes de abordarmos a interação oral em detalhe, importa considerar brevemente outras competências orais fundamentais: a compreensão oral e a produção oral. Segundo o *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe, 2020), estas competências são componentes centrais da comunicação oral e devem ser desenvolvidas de forma articulada desde os níveis mais elementares. A compreensão oral refere-se à capacidade de perceber, interpretar e reagir a mensagens orais, enquanto a produção oral diz respeito à emissão de discurso com fluência e correção adequadas ao contexto. Estas dimensões da oralidade sustentam o desenvolvimento da competência interacional, uma vez que a interação implica não só falar, mas também escutar, interpretar e coconstruir significados com o outro.

Entre as diversas competências orais, a interação destaca-se por, tal como sublinha Van Lier (1996), promover o uso autêntico da língua ao recriar situações comunicativas reais em que o significado é construído de forma colaborativa, implicando uma troca dinâmica de sentidos entre interlocutores. No nível A1.2, os alunos já ultrapassaram os primeiros contactos com a língua-alvo (português), ou são falantes nativos ou muito proficientes de espanhol, italiano e romeno¹, e iniciam um percurso de maior autonomia comunicativa — ainda que limitada — sendo a promoção da interação oral um vetor crucial para esse desenvolvimento.

¹ Na FLUP, o curso de Português para Estrangeiros (nível A1.1) destina-se aos estudantes estrangeiros que estão a iniciar-se no estudo da língua portuguesa e que não têm como língua materna espanhol, italiano ou romeno. Já o curso de Português para Estrangeiros (nível A1.2) destina-se aos estudantes estrangeiros que têm como língua materna ou e que têm uma elevada proficiência espanhol, italiano ou romeno. Destina-se igualmente a quem já têm conhecimentos de língua portuguesa equivalente ao nível A1.1.

Esta secção procura, assim, caracterizar a interação oral à luz da literatura especializada, e apresentar os descritores de interação oral definidos pelo QECR (Conselho da Europa, 2001) e pelo seu CV (Council of Europe, 2020), para o nível A1, com vista à fundamentação pedagógica das atividades propostas. Com base nesses referenciais, serão sugeridas atividades didáticas orientadas para o desenvolvimento da interação oral em contexto de PLE.

1.1.1. Definição de interação oral

A interação oral ocupa um lugar central no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Longe de se restringir a uma simples troca de palavras, trata-se de uma atividade comunicativa complexa, essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Como salientam Oliver e Philp (2014), “oral interaction is the spoken language that takes place between two or more people and, as the name implies, it is the type of speaking and listening that occurs in real time (i.e. in the present) in communicative exchanges.”

Importa, neste ponto, distinguir produção oral de interação oral, dado que ambos os conceitos aparecem destacados no QECR e no seu CV. A produção oral refere-se à capacidade de um falante organizar e transmitir, de forma clara e coerente, um discurso unidirecional, sem necessidade imediata da colaboração de um interlocutor. Exemplos típicos incluem uma descrição, uma apresentação ou um relato. Já a interação oral pressupõe a participação de, pelo menos, dois interlocutores, em alternância de produção e receção, exigindo uma cooperação ativa para a coconstrução do sentido. Assim, enquanto a produção oral pode ocorrer sem negociação, a interação oral requer a utilização de estratégias comunicativas como pedidos de clarificação, reformulações, verificações de compreensão e feedback (cf. Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020).

A interação oral caracteriza-se por ser colaborativa, recíproca e frequentemente espontânea, permitindo que os participantes construam conjuntamente significados durante o diálogo. Segundo Oliver e Philp (2014), “oral interaction is collaborative and

most often reciprocal, with each speaker working to co-construct a meaningful exchange.” Para além das trocas verbais, podem ocorrer interrupções, sobreposições e diversas manifestações não verbais ou paralinguísticas — como gestos, acenos ou entoações — que também desempenham um papel crucial no processo comunicativo: “It consists of speaking and listening as well as non-verbal and paralinguistic features.” (Oliver & Philp, 2014, p. 14).

Por conseguinte, a interação oral transcende o simples domínio linguístico, requerendo a mobilização integrada de múltiplas competências, incluindo a escuta ativa, a adaptação ao contexto, a gestão eficaz dos turnos de fala, a negociação de sentidos e a aplicação de estratégias comunicativas adequadas. (Oliver & Philp, 2014; Gomes, 2013)

No contexto do ensino/aprendizagem de línguas, o QECR define a interação como uma atividade linguística que envolve pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam e podem, na comunicação oral, sobrepor-se (Conselho da Europa, 2001, p. 36). Essa alternância entre falante e ouvinte requer uma constante adaptação à fala do outro e uma compreensão partilhada do discurso, reforçando o carácter dinâmico e negociado da interação.

O CV (Council of Europe, 2020) aprofunda esta abordagem, estruturando as escalas de interação oral em três macrofunções principais: interpessoal, transacional e avaliativa. A interação oral é considerada fundamental tanto para a comunicação quotidiana como para o processo de aprendizagem, destacando-se o papel de estratégias comunicativas, tais como a tomada da palavra, os pedidos de clarificação, a reformulação e a cooperação no discurso.

Este documento salienta ainda que o aprendente é um “agente social”, que interage em múltiplos domínios: público, privado, educativo e profissional. Aprender a interagir oralmente é, portanto, preparar-se para comunicar eficazmente em contextos diversos, com objetivos variados. Como enfatiza Monteiro et al. (2013, p. 112), o ato de comunicar oralmente é “muito mais complexo, [alicerçando-se] na fala, mas não se [reduzindo] à mesma, pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa oral.”

Neste sentido, a interação oral não apenas favorece o desenvolvimento da fluência e da autonomia comunicativa, como também promove o exercício contínuo das várias componentes da competência comunicativa: linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica. O seu papel no processo de aquisição da língua é, assim, simultaneamente instrumental e formativo.

Em conclusão, a interação oral configura-se como um fim e um meio no ensino de línguas: um fim, por representar a capacidade de comunicar eficazmente; e um meio, por facilitar a apropriação de outros recursos linguísticos, como a gramática, o léxico, a pronúncia, a pragmática e os aspetos culturais. Torna-se, assim, fundamental que os professores valorizem e promovam práticas pedagógicas que incorporem a interação oral desde os níveis mais iniciais de proficiência.

1.1.2. Interação oral no nível A1 nos documentos orientadores

Tendo em conta a complexidade e a importância da interação oral na aprendizagem de línguas, torna-se essencial recorrer a documentos que orientem a sua implementação em contexto didático. O QECR (Conselho da Europa, 2001) e o respetivo CV (Council of Europe, 2020) oferecem descritores precisos e escalas funcionais que apoiam tanto a planificação como a avaliação da competência interativa. Esta secção apresenta uma análise das contribuições desses documentos relativamente à definição das competências de interação esperadas para o nível A1, bem como sugestões pedagógicas resultantes das suas diretrizes.

1.1.2.1. *Quadro Europeu* Comum de Referência para as Línguas

O QECR constitui um instrumento fundamental para orientar o ensino e a aprendizagem de línguas na Europa. Propõe uma abordagem abrangente e integrada das competências comunicativas, organizando-as em quatro atividades principais — receção, produção, interação e mediação — e descreve de forma pormenorizada as capacidades associadas a diferentes tipos de intervenção e contextos comunicativos. No

âmbito desse enquadramento, a interação oral é tratada como uma atividade autônoma que pressupõe a coconstrução de sentido entre interlocutores e o recurso a estratégias conversacionais, o que justifica a sua atenção específica no desenho curricular e nas práticas pedagógicas (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020).

O documento inclui descritores para diferentes tipos de situações interativas no nível A1, nomeadamente: cooperação com vista a um fim específico (p. ex.: reparar um carro, discutir um documento, organizar um evento); transações para obter bens ou serviços; troca de informações e entrevistar e ser entrevistado (Conselho da Europa, 2001, pp. 113-122).

A identificação dessas situações comunicativas reforça a importância de integrar atividades com função social clara, ancoradas em contextos realistas e relevantes para os alunos. Tais referências não apenas orientam o professor na seleção de temas e objetivos, como também conferem autenticidade às práticas pedagógicas propostas em sala de aula.

Para o nível A1, o QECR descreve a competência de interação oral geral da seguinte forma:

Figura 1. Descritor de interação oral geral no nível A1

A1	É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.
-----------	---

Fonte: QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 114)

Esta descrição indica que, embora o nível comunicativo seja básico, o aluno terá que desenvolver estratégias de receção e produção de forma a poder participar numa conversa, pedir ajuda, dar opiniões simples, compreender instruções simples ou responder numa entrevista a perguntas acessíveis (Gomes, 2013). Essas estratégias, ainda que iniciais, são essenciais para permitir a participação ativa do aprendente, mesmo com repertórios lexical e gramatical limitados.

Por conseguinte, a prática da interação oral no nível inicial deve ocorrer num ambiente seguro e motivador, caracterizado por uma abordagem orientada para a ação comunicativa. Nesse contexto, os erros são tratados como oportunidades de aprendizagem. Por meio de “reformulações” e “correções” adequadas, o professor contribui para que os alunos consigam participar de interações básicas, fazer e responder perguntas simples, e expressar-se sobre necessidades imediatas ou assuntos familiares, sem comprometer a confiança nem a motivação. Este tipo de ambiente favorece a motivação intrínseca e a participação ativa, elementos essenciais para o sucesso no desenvolvimento das competências interativas nos níveis iniciais.

1.1.2.2. Companion Volume

O *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe, 2020) surge como uma atualização e expansão do QECR original, oferecendo descritores mais detalhados, funcionalmente orientados e pedagogicamente aplicáveis às diferentes atividades comunicativas, incluindo a interação oral. Esta atualização não altera os níveis de proficiência estabelecidos, mas alarga a sua aplicabilidade, reforçando o papel do utilizador da língua enquanto agente social em contextos comunicativos diversos.

No domínio da interação oral, o CV mantém a definição geral apresentada no QECR de 2001 para o nível A1 (ver tabela 2) — destacando a capacidade do falante para interagir de forma simples, com o apoio do interlocutor — e desenvolve esta descrição através de escalas específicas e contextos de uso, tal como o QECR. A introdução de categorias funcionais, como *Conversation*, *Information exchange*, *Goal-oriented collaboration* ou *Obtaining goods and services*, permite uma visão mais prática das competências a trabalhar em sala de aula, com foco na finalidade comunicativa.

Para cada uma destas categorias, o documento apresenta descritores que especificam o tipo de tarefas que o aluno deve conseguir realizar. No nível A1, essas tarefas incluem, por exemplo, cumprimentar e despedir-se, pedir informações simples, agradecer, fazer pedidos básicos e responder a perguntas diretas sobre dados pessoais. Embora os exemplos se estendam a níveis superiores, muitas das funções comunicativas

descritas são adaptáveis ao nível inicial, desde que inseridas em atividades didáticas com apoio visual, modelização linguística e prática orientada (Council of Europe, 2020, p. 72).

Outro contributo relevante do CV é o destaque dado às estratégias de comunicação, como repetir, reformular, pedir clarificação e cooperar no discurso. A valorização destas estratégias evidencia que a interação oral no nível A1 não se resume ao domínio de estruturas linguísticas isoladas, mas envolve a capacidade de manter um diálogo, ainda que elementar, com base na negociação de significados e no apoio mútuo entre interlocutores (Council of Europe, 2020, p.70).

Em resumo, no nível A1, o CV complementa os descritores do QECR ao detalhar, para cada categoria funcional, as competências específicas de interação oral que os alunos devem desenvolver. Por exemplo, tarefas como pedir e dar objetos ou alimentos, bem como lidar com números, quantidades, preços e horários, refletem habilidades comunicativas concretas e diretamente aplicáveis em sala de aula. Tais descritores permitem ao professor planear atividades significativas e contextualizadas, como simulações em restaurantes ou compra de bilhetes numa estação, onde os alunos podem praticar expressões básicas, negociar significados e assumir diferentes papéis. Assim, a ênfase está na utilização prática da língua em situações reais de comunicação, promovendo o desenvolvimento da interação oral de forma gradual e orientada para objetivos didáticos claros.

1.1.3. Estratégias de desenvolvimento da interação oral no nível inicial

O desenvolvimento da competência de interação oral no nível A1 requer mais do que a simples reprodução de estruturas linguísticas isoladas. Trata-se de favorecer o uso significativo da língua em situações comunicativas contextualizadas, nas quais o aprendente é incentivado a construir e negociar sentidos em colaboração com outros interlocutores.

Oliver e Philp (2014) apontam que muitas práticas de ensino ainda privilegiam a produção em detrimento da interação oral, como apresentações formais, leituras em voz alta ou relatórios orais, em detrimento de formas mais espontâneas e interativas de

comunicação. Embora estas atividades envolvam linguagem oral, configuram-se essencialmente como monólogos, limitando a verdadeira interação, que só ocorre nas perguntas e respostas. Isso reforça a necessidade de promover uma oralidade que vá além da performance, envolvendo participação ativa, escuta recíproca e construção conjunta de significado.

Neste sentido, importa recuperar a distinção proposta por Barnes (1976) entre discurso apresentacional e discurso exploratório. Enquanto o primeiro visa demonstrar conhecimentos adquiridos, o segundo é orientado para a formulação de hipóteses, a clarificação de ideias e a negociação de significados em tempo real. Este tipo de discurso aproxima-se mais das interações que ocorrem naturalmente no quotidiano e, por isso, deve ser incentivado desde os níveis mais elementares de aprendizagem.

Segundo Cristina Gomes (2013), a aprendizagem da língua estrangeira exige que os alunos se tornem “atores sociais” capazes de interagir em diferentes domínios (privado, público, educativo e profissional), com base na sua competência comunicativa. Isso implica criar condições para que o aluno se sinta autorizado a usar a língua como ferramenta de ação e expressão, mesmo que com limitações gramaticais e lexicais.

Como salientam Almeida Filho e El Dash (2002), no contexto do ensino tradicional, o professor assume o papel de “superconhecedor” e juiz único da correção linguística em sala de aula— inibe a autonomia do aprendente e limita as suas oportunidades de usar a língua de forma ativa. Para contrariar essa lógica, é necessário promover ambientes de aprendizagem mais colaborativos e participativos, nos quais os alunos sejam encorajados a mobilizar os seus recursos linguísticos, cognitivos e sociais para interagir de forma significativa.

Neste contexto, as tarefas comunicativas assumem um papel central na aprendizagem. Conforme destaca o QECR (Conselho da Europa, 2001), tarefas autênticas e pedagógicas, cuidadosamente elaboradas, capacitam o aprendente para mobilizar competências linguísticas e gerais para alcançar objetivos comunicativos concretos. Estas devem ser pertinentes, exequíveis e ter um resultado claro, como planear um evento, solicitar informações numa loja ou simular uma chamada telefónica.

Para apoiar a realização destas tarefas, sobretudo no nível A1, convém utilizar recursos visuais, frases-modelo, fichas de apoio e incentivar a prática em pares. É igualmente importante aliviar momentaneamente a pressão sobre a correção formal, priorizando a fluência, uma vez que a comunicação é efetiva.. Segundo Ellis (2009), a escolha do feedback (imediato ou diferido) deve ser orientada pelos objetivos comunicativos da tarefa e pela necessidade de assegurar a continuidade da interação. Dado que os alunos de nível A1 têm, em geral, pouco contacto com a língua-alvo, é mais provável que se sintam nervosos e inseguros quando são interrompidos durante atividades comunicativas, o que dificulta a prossecução da tarefa. Assim, o feedback diferido mostra-se mais adequado. De acordo com Quinn, “Delayed corrective feedback (CF) allowed communicative activities to continue without interruption, which is often cited to be the primary benefit of delaying CF” (Quinn, 2014, p. 117). De acordo com uma investigação conduzida por Tomczyk (2013), em contextos onde os alunos têm pouco ou nenhum contacto com a língua-alvo, a correção atrasada é amplamente preferida tanto por professores como por alunos, pois permite-lhes concluir os enunciados sem interrupções. Por outro lado, a correção imediata provoca stress, faz com que os alunos percam o foco do objetivo inicial ao falar e, em muitos casos, aumenta a ocorrência de erros. Nesta investigação, 40,8% dos participantes afirmaram não gostar de ser corrigidos durante atividades orais, enquanto 18,6% consideraram a correção imediata intrusiva, chegando alguns mesmo a descrevê-la como descortês

Os descritores do CV para o nível A1 indicam que, mesmo com recursos linguísticos limitados, os aprendentes conseguem envolver-se em interações simples quando beneficiam de suporte contextual adequado. Entre as estratégias que favorecem esta dinâmica, destaca-se o JP — uma técnica que será explorada na secção seguinte. Segundo Lee Boon Hua (1991), o JP combina linguagem, ação e imaginação, proporcionando aos aprendentes a possibilidade de vivenciar situações comunicativas que “mirror real life” e não apenas os contextos artificiais da sala de aula. Ao assumir diferentes papéis sociais, os alunos são convidados a agir “as instructed”, isto é, com base em indicações que orientam o seu desempenho e os ajudam a mobilizar recursos linguísticos adequados a cada situação. Os aprendentes têm a oportunidade de praticar

a oralidade em contextos seguros, nos quais os participantes podem arriscar sem receio de julgamento, sempre com o apoio do grupo e do professor (Ladousse, 1987).

1.2. Jogo de papéis (*role-play*)

Como estratégia eficaz para promover a interação oral em LE, sobretudo em níveis iniciais, o JP permite aos aprendentes praticarem a língua de forma funcional e orientada para a ação, em consonância com a perspectiva comunicativa do QECR e do CV. Nesta secção abordam-se três eixos centrais: (i) a definição do JP; (ii) as suas vantagens pedagógicas; (iii) o papel do professor.

1.2.1. Definição

A literatura sobre JP tende a caracterizá-lo como uma simulação estruturada de situações sociais, em que os participantes assumem papéis definidos e interagem segundo orientações que modelam comportamentos verbais e não verbais. Como já foi referido acima (cf. secção 1.1.3), Lee Boon Hua (1991) concetualiza o JP como “a structured set of circumstances that mirror real life and in which the participant acts as instructed.”, sublinhando dois elementos essenciais: o realismo aproximado do contexto e as instruções claras que orientam o desempenho. Estas instruções não anulam a criatividade dos alunos; ao contrário, fornecem um quadro que facilita a mobilização de recursos linguísticos adequados ao papel.

Estes princípios tornam-se mais evidentes quando aplicados a uma situação prática, como um JP em que os aprendentes simulam a compra de um bolo. Neste caso, os papéis (cliente e empregado) e o contexto comunicativo são previamente definidos pelo professor. As instruções incluem, por exemplo, que o “cliente” deve indicar o tipo de bolo desejado, os ingredientes principais, a forma ou o tamanho aproximado, bem como a data em que o bolo deve ser levantado. Contudo, certos aspetos permanecem em aberto e ficam ao critério dos estudantes: podem decidir o nome da pastelaria, negociar o preço, inventar restrições alimentares (por exemplo, alergias a certos

ingredientes) ou ainda acrescentar pormenores culturais ligados à ocasião (aniversário, casamento, batizado). Desta forma, a combinação entre restrições prévias e liberdade criativa não só garante a prática de estruturas linguísticas essenciais, mas também promove a negociação de sentido e a adaptação discursiva em contexto controlado, aproximando a atividade de situações reais de comunicação.

Van Ments (1999) distingue JP de atividades puramente dramáticas, lembrando que o foco do JP é a aprendizagem pela experiência e pela análise das interações, não a apresentação para uma audiência. No entanto, Ladousse (1987) sublinha o caráter flexível e seguro do JP: Os participantes não se preocupam com a audiência, mas apenas consigo próprios e com os outros participantes, os erros são permitidos, e até mesmo incentivados. Por isso, o aprendente arrisca mais, reduz ansiedade e experimenta variação, iniciativa e imaginação — condições propícias à participação de estudantes mais reservados. Importa notar que o JP pode integrar simulações, mas não se esgota nelas; a sua unidade mínima é a interação situada entre papéis, não a construção dramática extensa.

Em suma, o JP em aulas de PLE constitui uma prática pedagógica dinâmica que combina estrutura e liberdade, com o objetivo de aprendizagem (Van Ments, 1999). A partir da compreensão do seu papel e das restrições da tarefa, os estudantes organizam e combinam recursos linguísticos e estratégias comunicativas para, em colaboração com os colegas, simular situações sociais reais. Esta prática integra elementos de realismo, instrução dada por professores (Lee Boon Hua, 1991), criação de um ambiente seguro que encoraja a experimentação (Ladousse, 1987) e foco no processo de interação e construção de significados, mais do que na produção de um “produto” final. Assim, o JP não só promove a competência comunicativa e intercultural, mas também reduz a ansiedade em aprendentes mais reservados e facilita a tomada de decisões linguísticas em tempo real, preparando-os para atuar em contextos reais da língua-alvo e alcançar diferentes propósitos comunicativos, como trabalhar, obter produtos e serviços, trocar informações ou formular convites.

1.2.2. Vantagens pedagógicas

Tendo-se definido anteriormente o conceito de JP e analisado as suas principais características (Van Ments, 1999; Porter Ladousse, 1987; Lee Boon Hua, 1991), é agora pertinente explorar as vantagens pedagógicas desta estratégia no ensino de LE, destacando como pode contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas e pragmáticas dos alunos.

Com base nos contributos dos mesmos autores, é possível identificar um conjunto de vantagens pedagógicas comuns referidas pelos três no uso do JP:

- i. Elevada motivação e envolvimento ativo dos alunos – o JP desperta interesse e promove participação genuína, permitindo que os alunos deixem de ser recetores passivos para se tornarem agentes ativos da aprendizagem (Van Ments, 1999; Porter Ladousse, 1987; Lee Boon Hua, 1991).
- ii. Preparação para situações reais de comunicação – ao simular contextos autênticos, os alunos ensaiam e praticam competências linguísticas e sociais de que necessitarão fora da sala de aula (Van Ments, 1999; Porter Ladousse, 1987; Lee Boon Hua, 1991). Um exemplo é o diálogo numa loja de roupa, onde os alunos aprendem a pedir produtos e tamanhos e a perguntar sobre o modo de pagamento, refletindo situações da vida diária.
- iii. Desenvolvimento da competência comunicativa e pragmática – o JP vai além da aquisição de estruturas linguísticas, integrando habilidades sociopragmáticas essenciais para interações adequadas (Van Ments, 1999; Porter Ladousse, 1987; Lee Boon Hua, 1991). Por exemplo, ao fazer um convite formal ou informal, os alunos aprendem não só a fraseologia correta, mas também a adequação ao contexto social e à relação interpessoal.
- iv. Aprendizagem ativa e significativa – a necessidade de tomar decisões, resolver problemas e expressar opiniões pessoais envolve dimensões cognitivas, afetivas e físicas, tornando a aprendizagem mais profunda e duradoura (Van Ments, 1999; Porter Ladousse, 1987; Lee Boon Hua, 1991). Por exemplo, ao simular a organizar uma festa de aniversário, os alunos escolhem o vocabulário,

planeiam convites e fazem uma lista de compras, integrando conhecimentos linguísticos e pragmáticos.

Para além destas vantagens comuns, cada autor destaca também outros aspetos relevantes. Van Ments (1999) sublinha que o JP permite um feedback imediato e melhoria progressiva, uma vez que a repetição de cenários simulados possibilita aos alunos avaliarem o seu desempenho e aperfeiçoarem estratégias comunicativas. Além disso, este autor enfatiza o treino de competências interpessoais e sociais, pois assumir diferentes papéis ajuda a compreender perspetivas diversas, lidar com estereótipos e superar bloqueios comunicativos, fortalecendo tanto a confiança como a competência pragmática.

Porter Ladousse (1987) destaca a capacidade do JP para ampliar o repertório linguístico e funcional dos alunos, permitindo explorar vocabulário, funções e estruturas que vão além de diálogos rigidamente estruturados. De igual modo, realça o desenvolvimento de fórmulas sociais, como *small talk* e expressões fáticas (isto é, expressões que servem para iniciar, manter ou encerrar a comunicação, como “olá”, “sim, sim”, “pois” ou “até logo”), que são essenciais para interações quotidianas e frequentemente negligenciadas em exercícios tradicionais.

Lee Boon Hua (1991) evidencia a importância da participação integral da turma e da produção espontânea de língua. Ao envolver todos os alunos na simulação, cria-se um contexto de comunicação autêntico, onde cada estudante contribui ativamente. Este autor sublinha ainda a relevância pedagógica ligada ao mundo real, pois os alunos reconhecem a utilidade imediata da língua, aumentando o empenho e diminuindo a desmotivação.

Em síntese, as vantagens pedagógicas do JP no ensino de LE residem, sobretudo, na capacidade de transformar a sala de aula num espaço de experimentação comunicativa, onde a motivação, a interação interpessoal, a utilização das estratégias comunicativas e a construção de significados se sobrepõem à simples reprodução de conteúdos linguísticos. Contudo, para que tais benefícios se concretizem plenamente, é

fundamental o papel do professor como orientador e mediador do processo, aspecto que será aprofundado na secção seguinte.

1.2.3. Desvantagens possíveis

Apesar dos benefícios do JP, a pesquisa e os manuais práticos de ensino e formação indicam várias limitações que o professor deve ter em conta ao planear recorrer a esta técnica, nomeadamente as destacadas por Ladousse (1987) e por Van Ments (1999):

- i. Resistência dos aprendentes e constrangimentos — Muitos alunos podem recusar ou evitar participar em JP, porque os consideram artificiais, infantis ou embaraçosos; esse constrangimento reduz a participação oral espontânea e, por conseguinte, a oportunidade de prática em L2 (Ladousse, 1987; Van Ments, 1999).
- ii. Gestão da aula e perda de foco pedagógico — Alguns professores relatam que, sem boa preparação, os JP podem gerar “confusão” em sala de aula ou fazer com que os estudantes se limitem a “fazer teatro” em vez de trabalharem objetivos linguísticos concretos; além disso, instruções/*role-cards* demasiado detalhados tendem a levar os alunos a ler em vez de interagir espontaneamente, diminuindo o valor comunicativo da atividade (Ladousse, 1987).
- iii. Necessidade de mediação pedagógica e *debriefing* — Sem mediação adequada do docente (*briefing* e, sobretudo, *debriefing*), a atividade pode degenerar em encenação não reflexiva; o tutor/mediador deve ter competências específicas (definir regras, intervir com moderação, conduzir a análise pós-jogo) para que o JP produza aprendizagem significativa e transferível (Van Ments, 1989).
- iv. Ansiedade e medo de errar — Quando os aprendentes se sentem pressionados a representar emoções rígidas (por exemplo, “ficar zangado”), a espontaneidade é reduzida, o que pode provocar desconforto ou ansiedade. A perceção de que os erros ficam demasiado expostos também pode inibir a participação plena, sobretudo em níveis iniciais. (Ladousse, 1987)

- v. Tempo, espaço e recursos exigidos (e efeito «performance») — Os JP consomem tempo (preparação, execução, *feedback*), elicitam condições de espaço/ambiente favoráveis e podem tornar-se mais “teatro” do que treino real, sobretudo se a sala ou a duração não forem adequadas; essas limitações práticas reduzem a frequência e a eficácia das sessões como prática de interação oral (Van Ments, 1989; Ladousse, 1987).

1.2.4. Funções do professor no jogo de papéis

No contexto das atividades de JP, os alunos assumem, indiscutivelmente, o papel central na sala de aula; contudo, a intervenção docente reveste-se de particular importância, desempenhando funções diferenciadas em cada fase do processo. Segundo as literaturas tradicionais e contemporâneas (Van Ments, 1999; Ladousse, 1987; Ferreira, 2013), a intervenção docente abrange diferentes fases — planeamento, execução e reflexão — exigindo flexibilidade e capacidade de articular preparação rigorosa, observação detalhada e avaliação formativa.

Amadeu Santos (2020) acrescenta que o professor não se limita a transmitir conhecimentos; ele assume simultaneamente o papel de motivador e organizador. Reconhecendo as capacidades dos alunos, incentiva-os a interagir em língua estrangeira, mantém a qualidade do trabalho em grupo e promove a cooperação entre os elementos. Segundo o autor, nesta dinâmica, o docente desempenha múltiplas funções, podendo mesmo ser comparado a um técnico de som, a um dramaturgo e a um anfitrião. Esta polivalência garante que os alunos participem do JP com suporte adequado, mas também com espaço para a criatividade.

1.2.4.1. Fase de planeamento

Na fase inicial, o professor desempenha um papel determinante na definição dos objetivos pedagógicos e na seleção das situações a dramatizar, assegurando que estas sejam significativas e adequadas ao nível linguístico dos alunos. Van Ments (1999) salienta que cabe ao docente decidir o tipo de JP e o formato mais apropriado,

preparando instruções claras e fornecendo informações suficientes para que cada participante compreenda a sua função e o contexto do cenário. Ao distribuir instruções de preparação com dados essenciais e ao estabelecer regras explícitas, o professor garante que o JP ocorra com clareza e propósito, prevenindo mal-entendidos ou conflitos durante a interação. Em suma, o docente deve fornecer instruções adequadas e suficientes, ajustadas às características dos alunos, considerando o seu nível linguístico, conhecimentos prévios e competência comunicativa.

Ladousse (1987) acrescenta que é necessário prever as funções comunicativas, as estruturas linguísticas e o vocabulário que provavelmente serão utilizados, de modo a antecipar possíveis dificuldades. Por exemplo, num JP que simule uma ida a um restaurante, o professor pode preparar antecipadamente expressões úteis, como “Pode trazer-me a ementa?” ou “O senhor pode pagar em dinheiro ou com cartão.”, apresentando-as e resumindo-as aos alunos antes do JP. Dessa forma, durante a execução do JP, os alunos conseguem recorrer a estas expressões e o professor tem maior possibilidade de prever o seu desempenho. No entanto, perspetivas mais recentes sublinham que, para além da apresentação de expressões-modelo, o professor pode igualmente recorrer a atividades de descoberta, nas quais os alunos, orientados por estímulos visuais ou tarefas comunicativas, são levados a formular por si próprios as expressões necessárias à interação (Privas-Bréauté, 2019). Estas atividades são definidas como tarefas que promovem a troca verbal sem a necessidade de assumir papéis ou personagens, funcionando como uma etapa inicial de exploração linguística que prepara os alunos para interações mais complexas. A sua pertinência para o PLE decorre do facto de estarem ancoradas em princípios da didática de línguas estrangeiras: estimulam a comunicação significativa, reduzem a dependência da memorização mecânica e favorecem a construção ativa de saberes linguísticos, o que corresponde aos objetivos centrais do ensino de PLE (Privas-Bréauté, 2019). Ainda segundo o mesmo autor, o docente pode recorrer a *warm-up activities*, entendidas como tarefas que visam reduzir a ansiedade inicial e favorecer a coesão do grupo, criando um ambiente mais descontraído e propício à participação oral (Privas-Bréauté, 2019).

Ferreira (2013) salienta ainda a importância de criar um clima de confiança e segurança, no qual os alunos se sintam à vontade para experimentar sem receio de errar. Esta atmosfera pode ser reforçada por uma postura expressiva do docente, atuando como “professor-ator” quando necessário, de modo a motivar os estudantes e a reduzir bloqueios iniciais. Além disso, Ferreira (2013) sublinha ainda que o professor deve selecionar situações interessantes e adequadas ao nível dos alunos, certificando-se de que a dificuldade está ajustada às suas capacidades. O autor acrescenta que as instruções devem ser formuladas com clareza e, sempre que possível, permanecer visíveis no quadro durante algum tempo.

Além disso, Van Ments (1999) propõe a preparação de mecanismos de apoio, como a rotação de papéis ou a utilização de personagens duplas, permitindo distribuir responsabilidades comunicativas e facilitar a participação de alunos mais tímidos. O planeamento adequado, ao mesmo tempo estruturado e flexível, constitui a base para que o JP se desenvolva como uma experiência comunicativa autêntica e orientada para a aprendizagem.

1.2.4.2. Fase de execução

Durante o JP, o professor deixa de ocupar o centro da cena para se tornar facilitador e observador, garantindo a fluidez da atividade e intervindo apenas quando necessário. Van Ments (1999) recomenda que a intervenção seja mínima e, sempre que indispensável, feita “em papel”, assumindo personagens convenientes — como um rececionista, secretário ou cliente adicional — em vez de interromper diretamente a encenação. Desta forma, o docente consegue orientar o desenvolvimento da atividade sem quebrar a imersão dos alunos, assegurando que o jogo mantém o ritmo e cumpre os objetivos previamente definidos.

Nesta fase, o professor observa atentamente o desempenho dos estudantes, registando erros recorrentes, dificuldades de empatia com a personagem ou sinais de bloqueio na interação, mas evitando corrigi-los no momento para não comprometer a espontaneidade nem afetar a confiança dos aprendentes (Porter Ladousse, 1987;

Ferreira, 2013). Além disso, Van Ments (1999) descreve ainda situações-problema comuns — como quando um aluno sai do papel para explicar as suas ações, quando há exagero na atuação (*burlesquing*), ou quando a cena perde dinamismo — e sugere soluções como breves pausas para clarificação, rotação de papéis, redistribuição de tarefas ou entrada do professor na cena para revitalizar o grupo. No entanto, do meu ponto de vista, o *burlesquing* nem sempre deve ser visto apenas como obstáculo, já que pode também traduzir a vontade do estudante de afirmar a sua própria maneira de ser e de agir no interior da atividade, funcionando como uma forma de expressão pessoal. Por exemplo, numa simulação de negociação entre senhorio e inquilino, caso um estudante hesite na interação, o professor pode introduzir uma nova personagem (como um mediador) para facilitar o diálogo, mantendo a continuidade do JP sem expor o aluno.

A gestão do tempo é igualmente relevante: o professor deve assegurar que o JP não se prolonga para além do tempo útil nem termina de forma abrupta, podendo mesmo interromper e reiniciar a cena para sublinhar aspetos essenciais. A sua função é criar condições para que os alunos desenvolvam estratégias comunicativas reais, resistindo à tentação de corrigir de imediato ou de assumir um papel terapêutico quando surgem emoções mais intensas, mantendo sempre o foco pedagógico do exercício.

1.2.4.3. Fase de reflexão e remediação

Terminado o JP, o professor retoma uma função mais interventiva, agora como moderador da reflexão e avaliador construtivo. Para Van Ments (1999), o *debriefing* é a etapa mais relevante do JP, pois é neste momento que os alunos analisam a sua experiência, consolidam aprendizagens e compreendem como melhorar o seu desempenho. A discussão orientada pelo docente ajuda a identificar estratégias comunicativas eficazes, a reconhecer os pontos fortes e a delinear áreas a aperfeiçoar, garantindo que o exercício não se limita a uma experiência isolada, mas contribui para o progresso contínuo.

Ainda segundo Van Ments (1999), a correção linguística, deliberadamente adiada para não comprometer a espontaneidade, é realizada de forma global e formativa. O professor pode recorrer a repetições seletivas (*replays*) das partes mais significativas ou à inversão de papéis (*role reversal*), permitindo que os alunos experimentem novas perspetivas e aperfeiçoem estruturas linguísticas. Por exemplo, após um JP sobre pedir informações turísticas, o docente pode reapresentar apenas o início do diálogo para trabalhar aberturas mais naturais, elogiando primeiro os aspetos positivos antes de propor correções. Ferreira (2013) sublinha que este *feedback* deve ser construtivo e isento de comparações entre alunos, reforçando a confiança e a motivação.

Além disso, as observações recolhidas durante a dramatização podem ser integradas no planeamento das aulas seguintes, permitindo ajustar conteúdos e estratégias às necessidades reais da turma. O registo sistemático do progresso — seja através de diários de aula ou de grelhas de avaliação (Eines & Mantovani, 2000 apud Ferreira, 2013) contribui para uma prática docente mais reflexiva e coerente. Assim, o JP deixa de ser apenas um exercício pontual para se tornar um recurso contínuo de desenvolvimento da competência comunicativa, pragmática e social dos aprendentes.

Em suma, o professor não desempenha um papel central, mas importante e indispensável durante cada fase. O sucesso da atividade depende tanto da preparação rigorosa quanto da capacidade de adaptação durante a execução, e ainda do modo de remediação adequada aos aprendentes. Comparativamente a turmas de nível intermédio ou avançado, em turmas de nível iniciante o professor intervém mais, definindo e orientando o JP. Segundo Santos (2020), nos níveis iniciais, a intervenção docente é mais intensa: o professor concebe o JP, define os objetivos e controla parcialmente a execução, garantindo que os alunos compreendam as instruções e consigam participar, ao mesmo tempo deixando espaço para a criatividade. Em turmas de nível intermédio, a atividade é mais orientada pelos aprendentes, e o professor assume um papel de orientação e supervisão, oferecendo suporte quando necessário. Assim, o grau de liberdade dos alunos aumenta com o nível, enquanto a intervenção docente diminui, mantendo-se sempre estratégica para assegurar os objetivos pedagógicos.

A pertinência desta fase de reflexão e remediação torna-se ainda mais evidente quando relacionada com a questão mais ampla da RL. É nesta passagem da prática para a teoria que se compreende por que razão o erro, longe de ser apenas um obstáculo, constitui um ponto de partida essencial para a intervenção pedagógica. Este será o foco da secção seguinte (1.3).

1.3. Remediação linguística

A reflexão e a remediação que ocorrem após o JP só se compreendem plenamente quando relacionadas com o papel do erro na aprendizagem de línguas. O erro, além de inevitável, assume valor diagnóstico: revela ganhos já verificados e fragilidades que poderão condicionar a evolução do aprendente (Conselho da Europa, 2001; Bartholomae, 1980). Quando certos desvios se repetem, ultrapassando a mera experimentação, emergem riscos de fossilização — situação que exige intervenção pedagógica seletiva e fundamentada (Amaral, 2011; Bartram & Walton, 1994).

1.3.1. Erros e o seu valor diagnóstico

No processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, o erro é um fenómeno inevitável e natural. O QECR sublinha que “os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua.” (Conselho da Europa, 2001, p. 215). Bartholomae (1980) acrescenta que os erros devem ser entendidos simultaneamente como etapas necessárias do desenvolvimento individual e como dados que permitem compreender as estratégias idiossincráticas de um aprendente num dado momento da aquisição/apredizagem. De modo convergente, Amaral (2011) defende que os erros são fundamentais na aprendizagem de uma língua estrangeira, refletindo não só as aquisições já consolidadas, mas também a vontade de evoluir por parte do estudante. Neste mesmo sentido, Bartram e Walton (1994) lembram que os erros não constituem desvios no percurso, mas são “part of the learning process: not wrong turnings on the road towards mature language use, but actually part of the road itself” (Bartram & Walton, 1994, p. 11).

A dimensão diagnóstica dos erros ganha clareza quando se analisam as suas tipologias. Ben Amor Ben Hamida (2009) propõe uma tipologia que distingue erros fonológicos, quando a pronúncia ou a entoação dificultam a compreensão; morfológicos, relacionados com a estrutura interna das palavras e as concordâncias; sintáticos, resultantes da ordem e da estrutura das frases; lexicais, decorrentes da seleção inadequada do vocábulo; e pragmáticos, associados à inadequação comunicativa em função do contexto. Além disso, Bartram e Walton (1994) diferenciam “mistakes of commission”, resultantes da tentativa de comunicar, de “mistakes of omission”, mais graves por revelarem a ausência dessa tentativa e, conseqüentemente, a perda de oportunidades de aprendizagem.

Enquanto sinais de progresso, os erros podem ser lidos como indicadores do envolvimento do aprendente no processo. Para Bartram e Walton (1994), errar é sinal de que o estudante está disposto a arriscar, o que constitui um passo além da repetição mecânica. No entanto, se os erros pontuais podem ter valor positivo, “quando o mesmo erro é cometido constantemente, tornando-se mesmo recorrente no seu discurso, podemos estar perante uma estagnação da aprendizagem. Assim, aquele erro torna-se parte do repertório linguístico do aluno, que o vai cometer pensando que se trata de uma forma correta. Estamos, então, perante uma situação de fossilização do erro.” (Amaral, 2011, p.7). Este fenómeno representa um risco significativo, pois impede a evolução linguística e cristaliza formas inadequadas que passam a fazer parte do sistema do aluno (Saldanha, 2014). Nestes casos, a RL torna-se indispensável.

Em termos de como se aplica a RL, Bartram e Walton (1994) sublinham que a correção deve manter um carácter equilibrado, evitando tanto a interrupção do fluxo comunicativo como a desmotivação do aprendente. A partir desta perspetiva, pode considerar-se que a intervenção corretiva imediata, realizada durante a atividade oral, tende a comprometer a continuidade da interação, este ponto também já foi referido no 1.1.3. Além disso, uma correção excessivamente individualizada pode expor o aluno a situações de constrangimento, afetando negativamente a sua motivação e diminuindo a eficácia pedagógica da intervenção. Assim, infere-se que a remediação deve ser adiada para um momento subsequente à atividade e conduzida de forma coletiva, privilegiando

os erros de maior frequência ou de carácter mais generalizado. Esta abordagem permite preservar a fluidez comunicativa e, simultaneamente, promove um espaço de reflexão partilhada, no qual o erro é redefinido como elemento constitutivo do processo de aprendizagem e potencializado como oportunidade de progressão. Esta reflexão abre caminho para a secção seguinte (1.3.2), dedicada às estratégias de remediação após o JP.

1.3.2. Remediação linguística após o jogo de papéis

O JP, ao promover a espontaneidade e a interação autêntica, permite que os erros surjam em contextos significativos, oferecendo ao professor dados valiosos sobre as dificuldades reais dos aprendentes. Van Ments (1999) sublinha que o registo em áudio ou vídeo das dramatizações constitui um recurso essencial, na medida em que conserva uma memória fiel do desempenho e possibilita uma análise posterior rigorosa sem comprometer a fluência durante a atividade. Neste quadro, a gravação ou filmagem do JP revela-se uma prática pedagógica pertinente, permitindo ao professor identificar padrões de erro, avaliar a progressão e planear intervenções de remediação mais adequadas.

A análise destes registos permite identificar padrões de erro recorrentes e seleccionar os que requerem intervenção prioritária. Ladousse (1987) observa que os erros cometidos em JP tendem a refletir as funções comunicativas em jogo, podendo, por isso, ser previstos e sistematizados. Por exemplo, numa simulação de convite formal/informal, é mais possível observar o uso inadequado das formas de tratamento. Ainda segundo Amaral (2011), a remediação deve incidir sobre os erros mais recorrentes e com maior impacto no desenvolvimento da competência comunicativa, por isso, a utilização de forma de tratamento é que, pela sua ocorrência frequente, relevância social e comunicativa, justifica um remediação focalizado.

A RL, além de ser seletiva, deve igualmente assumir um carácter construtivo. Entre as estratégias que a compõem, destaca-se o feedback, que, segundo Ferreira (2013),

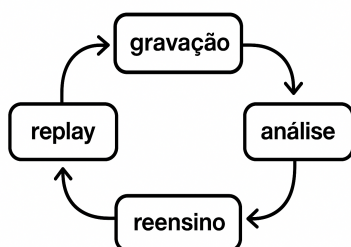
deve evitar comparações entre alunos e privilegiar atividades que reforcem a confiança e a motivação.

Neste processo, o reensino ocupa um lugar central: depois de identificar e analisar os erros, o professor deve organizar momentos didáticos especificamente destinados a retomar o ponto problemático, explorando-o com novas explicações, exemplos contrastivos (sempre que possível) e exercícios contextualizados. Como refere Amaral (2011), a remediação eficaz não se limita à correção, mas implica “uma nova oportunidade de ensino”, em que o aluno pode reconstruir o conhecimento em condições mais favoráveis. Assim, o reensino transforma o erro em ponto de partida para uma aprendizagem mais sólida, garantindo que a dificuldade diagnosticada não se converta em fossilização.

O ciclo fecha-se com a repetição do JP (replay). Van Ments (1999) sublinha que a possibilidade de retomar a mesma situação, após a análise dos erros, permite aos aprendentes experimentar novas estratégias e verificar mudanças de desempenho. Partindo deste princípio, a repetição da atividade, articulada com o diagnóstico inicial e o reensino focalizado, constitui um processo completo de remediação. Desta forma, o JP deixa de ser um exercício isolado e transforma-se num instrumento dinâmico de desenvolvimento linguístico, pragmático e comunicativo, em que o erro assume um papel de motor de progressão.

Assim, com base na descrição anterior, podemos apresentar um esquema em forma de ciclo que ilustra como proceder à RL após o JP.

Figura 2. Ciclo de RL após o JP



Na próxima secção (2. Implementação do plano pedagógico-didático) será apresentada a implementação deste ciclo na minha prática pedagógica, utilizando-a como estudo de caso para avaliar, de forma empírica, a validade e a eficácia das conclusões aqui apresentadas.

2. Implementação do plano pedagógico-didático

2.1. Contextualização do Estágio Pedagógico

O presente Estágio Pedagógico integrou-se no plano de estudos do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da FLUP e decorreu, em regime presencial, ao longo do ano letivo de 2024/2025. Foi orientado pela Professora Alexandra Sofia Meireles Ferreira, tendo sido desenvolvido no contexto de uma turma cuja docente responsável era a Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho.

O presente Estágio Pedagógico teve lugar no âmbito de uma turma de nível A1.2 do Curso Semestral de Português para Estrangeiros. O curso de 2.º semestre decorreu entre fevereiro e junho de 2025, com aulas presenciais três vezes por semana, sempre entre as 10h00 e as 11h30, com uma duração total de 60 horas.

A primeira regência, composta por três aulas, foi implementada nos dias 31 de março, 2 e 3 de abril de 2025, tendo como temática central a “festa de aniversário”. A segunda regência, igualmente composta por três aulas, teve lugar nos dias 5, 7 e 8 de maio de 2025, coincidindo com o período da Queima das Fitas. As sessões da segunda regência assumiram a forma de aulas extras, não abrangidas pelas 60 horas do curso, sendo, pois, de frequência livre e voluntária para os estudantes. A temática abordada nesta sequência foi a “viagem”. Todos os temas e situações dos JP foram decididos após reuniões com as professoras orientadoras, sendo familiares para os alunos, porque segundo Hayo Reinders (2016), a escolha de temas familiares ou quotidianos contribui para o aumento de “Willingness to Communicate (WTC)”. Os aprendentes com WTC alto são mais propensos a usar a L2² em situações de comunicação autêntica, têm maior potencial para praticar a L2, adquirem níveis mais elevados de fluência linguística, geralmente alcançam maior proficiência linguística e, como resultado, apresentam maior melhoria nas suas competências comunicativas.

² Neste trabalho, L2 (Língua segunda) refere-se a qualquer língua aprendida após a língua materna (L1), independentemente do contexto de aprendizagem (Lightbown & Spada, 2013). O termo é usado aqui de forma abrangente, incluindo também o que por vezes se designa por Língua Estrangeira.

De acordo com o regulamento do Estágio Pedagógico, o professor estagiário deve observar, no mínimo, 12 blocos de aulas de PLE. Nesse sentido, para além da preparação e leção das unidades didáticas, a professora estagiária participou ativamente neste processo formativo, tendo assistido a um total de 71 aulas, distribuídas por duas turmas de nível A1.2, ao longo dos dois semestres do ano letivo 2024/2025, lecionadas pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e por outras professoras estagiárias, num total aproximado de 106,5 horas de observação.

2.2. Caracterização do público-alvo

No âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, implementou-se o projeto pedagógico-didático numa turma heterogénea do nível A1.2, no 2º semestre do Curso Semestral de Português para Estrangeiros. Passamos de seguida a caracterizar o perfil dos estudantes.

A turma era composta por 25 alunos em imersão, 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Dos 25 estudantes, 22 participaram ativamente nas atividades letivas. 3 só participaram na primeira aula, sem seguirem, posteriormente, o curso. A idade dos alunos variava entre os 17 e os 60 anos, e a média de idades deles é 31,65 anos.

No início do semestre, solicitou-se aos aprendentes que preenchessem uma ficha de informações com o objetivo de recolher dados relevantes sobre o seu perfil linguístico e sociocultural. Através deste questionário (ver Anexo 1), foi possível obter dados pessoais, os motivos e as dificuldades associados à aprendizagem do português, o eventual contacto prévio com a língua e as preferências em relação com as aulas. No total, foi possível obter 16 respostas válidas ao questionário.

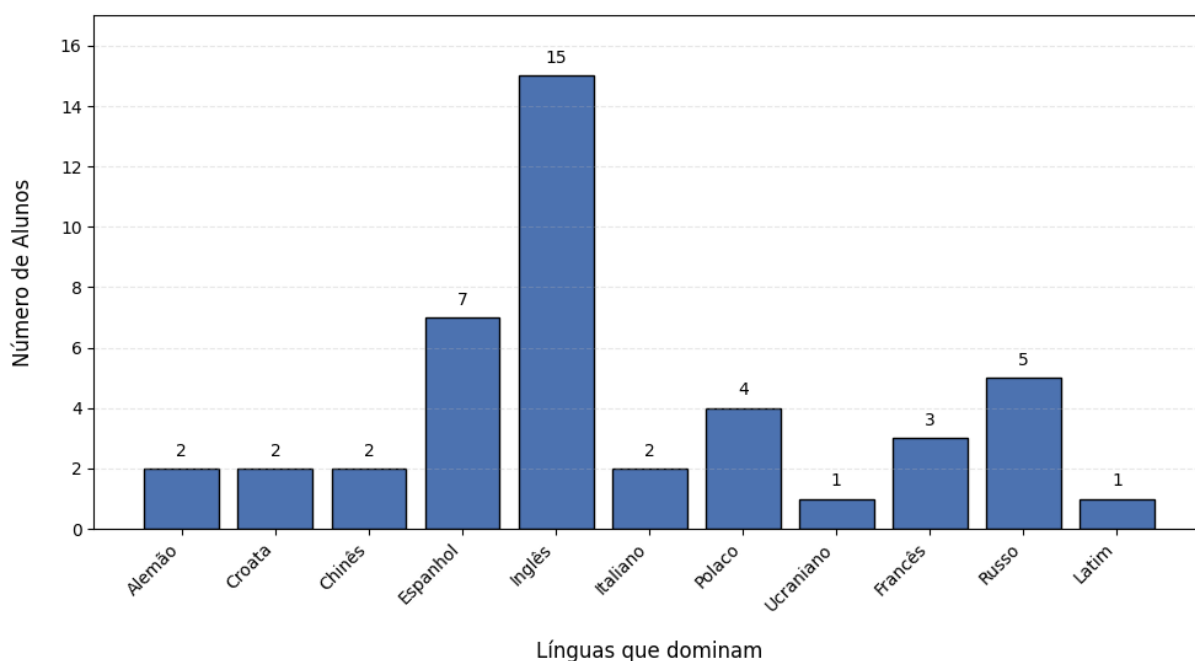
Segundo os resultados deste questionário, a turma era composta por um grupo marcadamente heterogéneo em termos de idade, nacionalidade, formação sociocultural e perfil profissional.

No que se refere à nacionalidade, a turma era composta por alunos provenientes de 15 países distintos (incluindo casos de dupla nacionalidade): Alemanha, Áustria,

Bolívia, Canadá, Chile, China, Croácia, Equador, Estados Unidos da América, França, Inglaterra, Itália, Polónia, Ucrânia e Venezuela. Esta diversidade refletia-se também nas línguas maternas dos estudantes, entre as quais se contemplavam o espanhol (com cinco falantes), o inglês, o chinês, o alemão, o croata, o italiano, o polaco, o ucraniano e o silesiano.

Em termos das línguas dominadas pelos aprendentes (ver Gráfico 1), incluindo tanto línguas maternas como línguas estrangeiras, o espanhol e o inglês surgiam como as mais prevalentes no grupo.

Gráfico 1: Línguas dominadas pelos alunos



Quer o espanhol, quer o inglês revelaram-se as principais línguas de interferência, tanto pela proximidade linguística em relação ao português, como por constituírem, em muitos casos, o meio de comunicação preferencial entre os próprios alunos. O espanhol, enquanto língua românica, partilha com o português uma grande proximidade lexical, morfológica e sintática, o que pode facilitar o reconhecimento e a compreensão por parte dos aprendentes. Segundo Ringbom (2007), a percepção de semelhanças entre

línguas pode facilitar a compreensão e a aprendizagem, especialmente nos primeiros estágios do processo de aquisição.

No entanto, embora essa proximidade possa facilitar certos aspetos da aprendizagem do português, também podem gerar transferência negativa, ou seja, a influência da língua materna ou de línguas previamente adquiridas que resulta em desvios ou erros na produção da língua-alvo. Segundo Odlin (1989), a transferência negativa pode afetar praticamente todos os níveis da linguagem, como a pronúncia, a morfologia, o léxico e a sintaxe. De forma semelhante, Lightbown e Spada (2013) explicam que, ao tentarem comunicar na nova língua, os aprendentes tendem a aplicar regras da(s) sua(s) língua(s) de origem, o que frequentemente origina erros sistemáticos e persistentes. No caso dos estudantes observados, os efeitos da transferência negativa revelaram-se, principalmente, ao nível da pronúncia, da conjugação verbal, da escolha de expressões e da construção frásica.

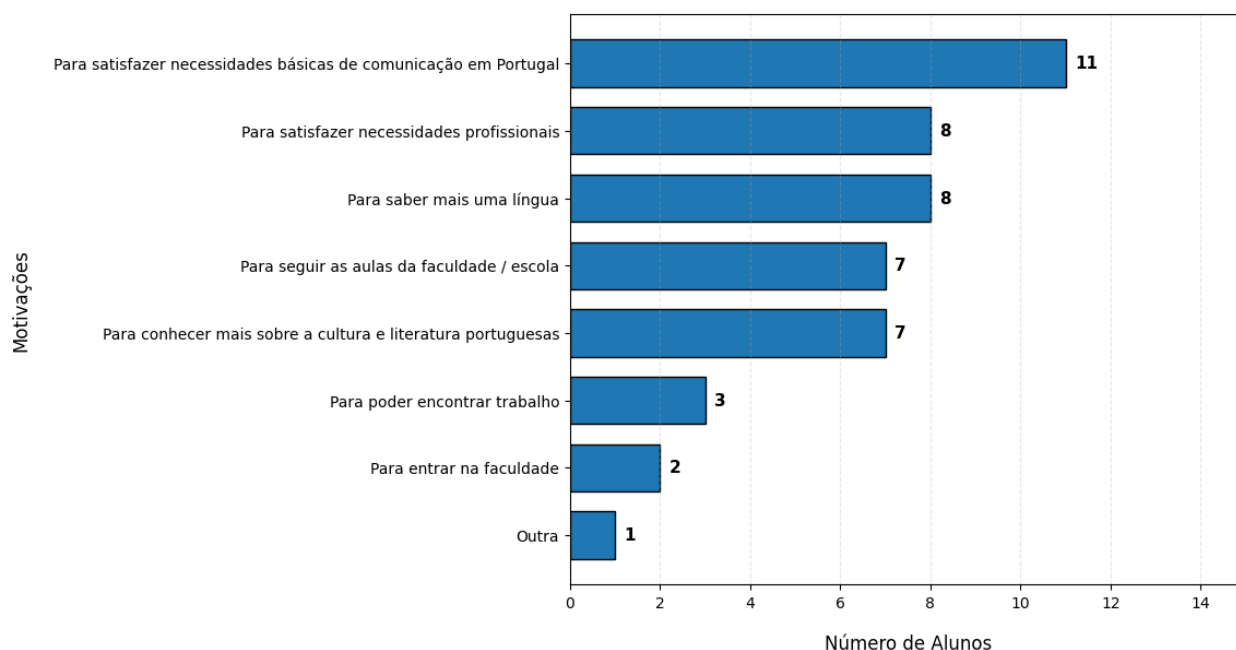
Os impactos decorrentes da influência das línguas maternas dos aprendentes serão aprofundados na continuação deste, com base na análise das suas interações orais ao longo da intervenção didática.

No que diz respeito ao contacto prévio com a língua portuguesa, a maioria dos aprendentes (75%) já tinha tido algum contacto com a língua portuguesa antes do início do curso. (ver Gráfico 2). Entre eles, alguns alunos já tinham concluído o curso do nível A1.1, na FLUP, enquanto outros, por serem falantes de línguas românicas como o espanhol ou o italiano, foram integrados diretamente no nível A1.2. Um dos aprendentes, em particular, de nacionalidade polaca, referiu ter estudado português durante mais de dois anos.

Relativamente às motivações indicadas pelos alunos para aprender português, o Gráfico 2 mostra que a maioria (11 alunos) escolheu a opção *"para satisfazer necessidades básicas de comunicação em Portugal"*. Isso demonstra que muitos aprendentes veem a língua como uma ferramenta essencial para lidar com situações do dia a dia, seja na vida pessoal, social ou profissional. Esta realidade reforça a importância

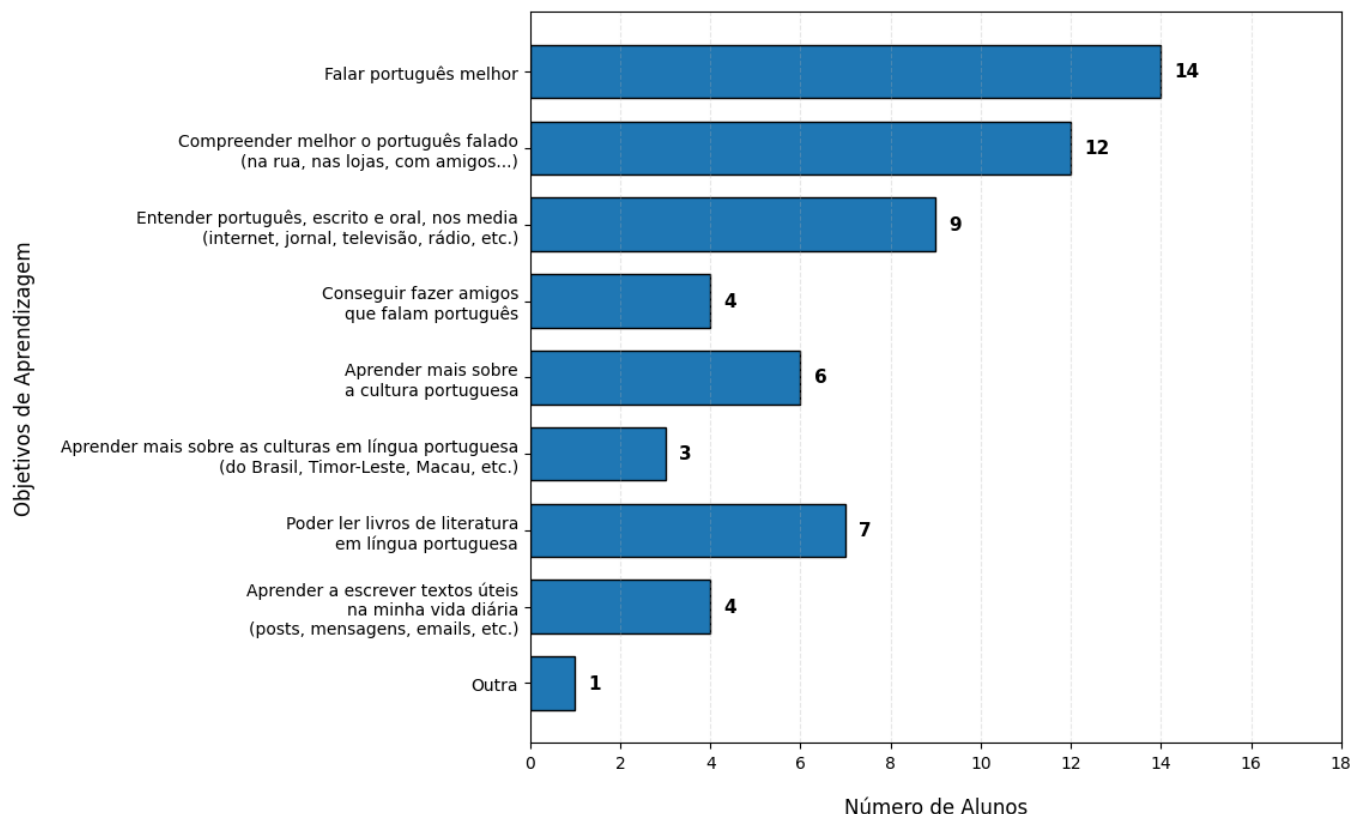
de incluir atividades que favoreçam o desenvolvimento da expressão oral em contextos práticos e reais.

Gráfico 2: Motivações para aprender português



Quando questionados sobre o que esperavam do curso, 14 alunos selecionaram a opção *"falar português melhor"*, enquanto 12 escolheram *"compreender melhor o português falado (na rua, nas lojas, com amigos...)"* (ver Gráfico 3). Estes dados reforçam novamente a necessidade de desenvolver a interação oral, especialmente através de práticas que simulem situações reais do quotidiano. Nesse sentido, os jogos de papéis surgem como uma estratégia pedagógica relevante, pois proporcionam um ambiente controlado que permite aos aprendentes praticar e aprimorar as suas habilidades comunicativas num contexto próximo da realidade, facilitando assim a sua adaptação e autonomia comunicativa.

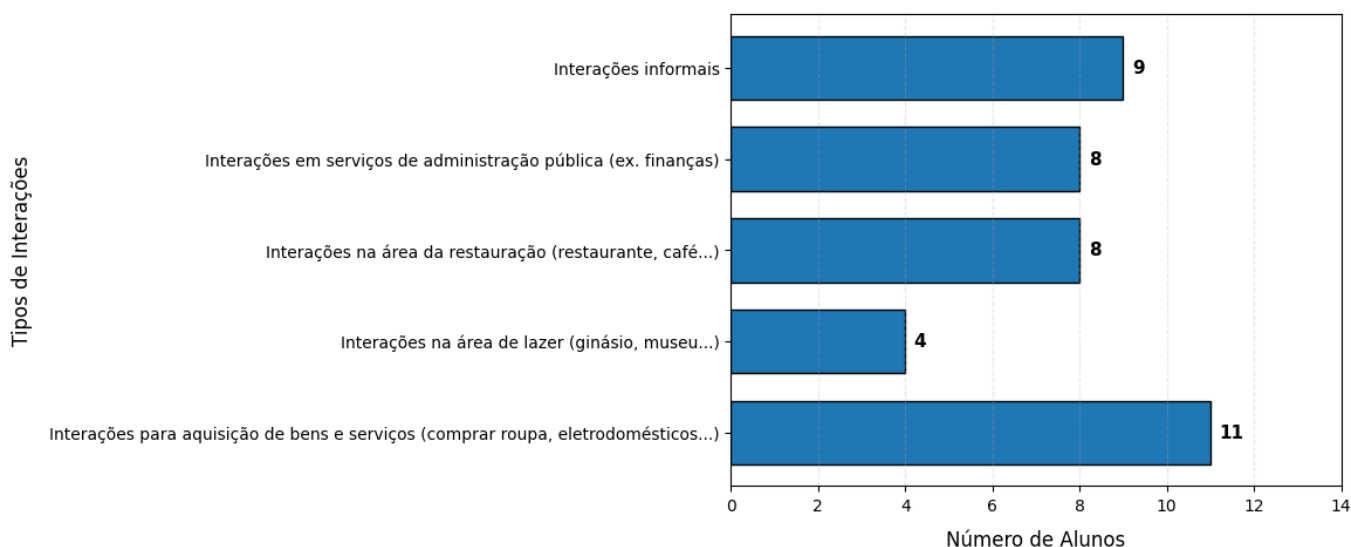
Gráfico 3: Expectativas dos Alunos para o Curso



As questões seguintes focavam-se nos jogos de papéis, procurando perceber qual poderia ser a atitude dos alunos perante este tipo de atividade em sala de aula. Relativamente à pergunta *"Gostaria de participar em atividades de dramatização (JP) durante as aulas, com o objetivo de desenvolver as suas competências comunicativas?"*, a maioria (11 alunos) respondeu *"sim"* ou *"talvez"*, o que revela uma atitude globalmente favorável.

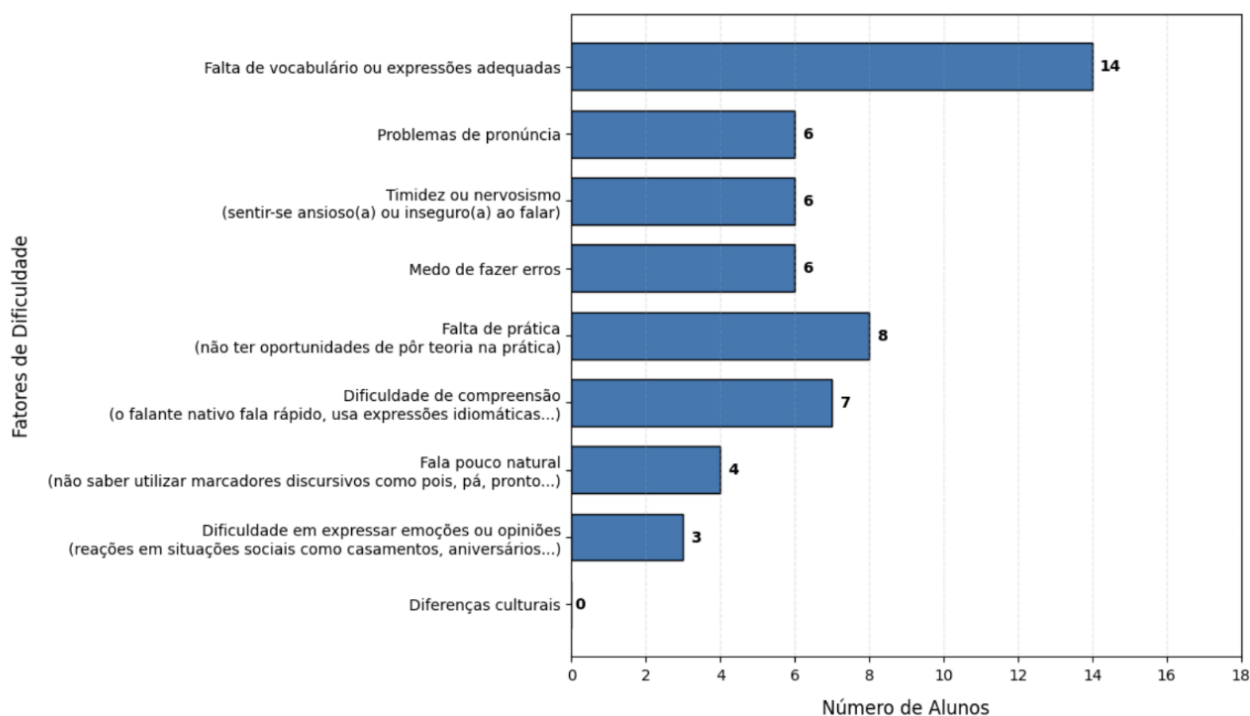
Quanto aos temas preferidos para esse tipo de atividade (ver Gráfico 4), 9 alunos escolheram *"interações informais"* e 11 selecionaram *"interações para aquisição de bens e serviços (como comprar roupa ou eletrodomésticos, aderir a um serviço de internet, luz, água, entre outros)"*. Estas preferências foram tidas em consideração na seleção dos temas desenvolvidos nas atividades de JP realizadas ao longo da intervenção didática.

Gráfico 4: Temas de dramatização preferidos para trabalhar em aula



Relativamente às dificuldades mais frequentes na comunicação oral (ver Gráfico 5), quase todos os alunos (14) assinalaram a opção “Falta de vocabulário ou expressões adequadas”. Estes resultados indicam que, nos níveis iniciais, a limitação lexical constitui um dos principais obstáculos à participação eficaz em atividades orais, incluindo JP. Por isso, torna-se fundamental que o professor apresente previamente estruturas linguísticas úteis e vocabulário específico para apoiar a realização da tarefa. Além disso, após uma aula de carácter diagnóstico, os resultados devem orientar sessões de remediação focadas no reensino e no reforço do léxico mais problemático, garantindo que os alunos disponham dos recursos necessários para participar com maior confiança e eficácia.

Gráfico 5: Fatores que dificultam a comunicação oral em português



Em conclusão, os dados recolhidos através do questionário proporcionaram uma compreensão detalhada do público-alvo da intervenção didática, abrangendo o seu perfil sociocultural e linguístico, bem como as motivações e expectativas dos aprendentes.

No que se refere às atividades de JP, a atitude dos alunos revelou-se globalmente favorável. As temáticas indicadas como preferidas foram tidas em consideração na definição dos conteúdos e na metodologia adotada. Contudo, a principal dificuldade identificada prendeu-se com a limitação de vocabulário e de expressões adequadas, o que evidencia a necessidade de um apoio linguístico prévio e contínuo, promovendo uma comunicação mais eficaz e confiante em contextos simulados.

Estas informações foram essenciais para a conceção de um plano de intervenção pedagógica ajustado às necessidades e interesses dos aprendentes, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento da interação oral, através de atividades comunicativas que reproduzem situações reais e significativas do quotidiano, bem como de oferecer

remediações linguísticas com base no diagnóstico das dificuldades detetadas nas interações orais dos alunos.

2.3. Planeamento e implementação das práticas pedagógicas e reflexão sobre as mesmas

2.3.1. Unidade didática 1

A Unidade Didática 1 (UD1) realizou-se nos dias 31 de março, 2 e 3 de abril de 2025, totalizando três aulas. Esta unidade seguiu o ciclo referido em 1.3.2 — gravação — análise — reensino — *replay* — aplicando-o ao processo completo de RL centrado no JP, e com o tema de “festa de aniversário”.

Antes do início desta unidade, os alunos já tinham conhecimento básico de temas como: saudações; apresentação pessoal; modos de pagamento; apresentação de uma pessoa em contextos formais e informais; realização de uma entrevista para obter informações pessoais; pedidos; aluguer de casa; entre outros. No entanto, ainda não tinham feito muitos exercícios de interação oral sobre estas temas. Tendo em conta esse percurso, a UD foi projetada com três objetivos principais, a saber:

(i) Diagnosticar o domínio efetivo dos conteúdos já estudados e identificar lacunas na interação oral, recorrendo à gravação do JP e ao feedback dos alunos como instrumentos de observação e análise;

(ii) Responder às necessidades comunicativas da maioria dos alunos — isto é, competências de comunicação básicas na sociedade portuguesa, alinhadas com as motivações dos aprendentes (falar melhor português e compreender melhor o português falado);

(iii) Desenvolver a interação oral, favorecendo a adequação às diferentes situações de formalidade, a expansão gradual do repertório lexical e a progressão articulada entre diagnóstico, reensino e dramatização final, garantindo que os

dados recolhidos na UD 1 constituíssem a base para a planificação da UD 2, orientando-a para os temas e aspetos problemáticos identificados.

2.3.1.1. Unidade letiva 1

A primeira aula da unidade realizou-se no dia 31 de março de 2025 e teve um caráter diagnóstico. Os objetivos principais foram:

(i) Aplicar os conteúdos estudados anteriormente (saudações, cumprimentos, apresentações formais e informais, vocabulário relativo à família e à casa);

(ii) Familiarizar os aprendentes com a forma e o processo do JP, reduzindo a ansiedade inicial e criando um ambiente seguro para a experimentação, ao mesmo tempo que se promovia a prática comunicativa em cenários próximos da realidade social portuguesa;

(iii) Identificar erros recorrentes e preparar estratégias de remediação para a aula seguinte.

Tratou-se de uma primeira experiência com o JP, uma vez que ficou acordado com a professora regente da turma que os JP ficariam a cargo da professora estagiária, destinada a avaliar a atitude dos alunos perante esta estratégia e a sua capacidade de articular recursos linguísticos e comunicativos em colaboração com os colegas.

Como atividade de aquecimento, exibiu-se um excerto da telenovela “Muito Fora”³, seguido de duas questões de exploração: (i) Que tipo de festa aparece no vídeo? Porquê? e (ii) Já foi a este tipo de festa?. A primeira questão destinou-se a ativar o vocabulário associado ao tema, exigindo referências a elementos do excerto (como “balões”, “bandeiras”, “fitas”, “comida”, “bebida” ou “bolo de aniversário”). Na prática, apenas dois estudantes conseguiram justificar a resposta: um referiu os balões e o outro o bolo de aniversário e copos para bebidas. A estagiária complementou com

³ RTP, temporada 3, episódio 5, 0’00–0’42: <https://www.rtp.pt/play/zigzag/p7862/e621062/muito-fora-3>

outras expressões e enumerou outros objetos presentes no excerto, de forma a reforçar a aprendizagem. A segunda questão visou relacionar o tema com experiências pessoais, aumentando a motivação e a predisposição para participar oralmente; alguns alunos partilharam breves experiências em festas de aniversário, o que favoreceu a ativação da oralidade.

Seguiu-se a apresentação da atividade principal, o JP, organizada em cinco situações de dramatização no contexto de uma festa de aniversário:

1. Convite por telefone (3 participantes): o(a) aniversariante convida um(a) amigo(a) para a festa por telefone e o(a) amigo(a) aceita. No dia da festa, o(a) aniversariante apresenta o(a) amigo(a) à mãe, os dois conversam para se conhecerem melhor.
2. Encontro na rua (3 participantes): Três amigos do(a) aniversariante encontram-se na rua. Um deles apresenta um(a) amigo(a) ao(à) outro(a). Depois, os três falam dos planos para a festa.
3. Encomenda do bolo (2 participantes): Um(a) amigo(a) do(a) aniversariante vai a uma pastelaria para comprar o bolo. Explica e descreve o tipo de bolo e indica o horário para o ir buscar.
4. Escolha de prendas (2 participantes): Dois(Duas) amigos(as) do(a) aniversariante vão ao centro comercial para comprar a prenda. Eles(Elas) discutem sobre que prenda podem comprar e porquê. Cada um(a) tem a sua ideia e tenta convencer o(a) outro(a).
5. Aluguer da casa para a festa (3 participantes): O(a) aniversariante quer alugar uma casa para a festa de aniversário. Ele(a) visita a casa e o(a) senhorio(a) recebe-o(a). Durante a visita, o(a) aniversariante pergunta sobre as condições de casa e o(a) senhorio(a) responde.

Como já referido em 1.2.4.1, o docente deve dar a escolher o tipo e o formato do JP, preparando instruções claras e informação suficiente para que cada participante compreenda a sua função e o contexto (Van Ments, 1999). Por isso, a estagiária apresentou slides em PowerPoint (ver Anexo 2) sobre os cinco temas antes do JP; nos slides foram mostradas imagens-pista (bolo, chamada telefónica, presente) e cada

situação foi apresentada de forma breve para não sobrecarregar os alunos. Foi elaborada também uma versão mais específica sob a forma de guiões (cartões de papel) que explicavam o que cada papel devia fazer e os tópicos possíveis para discussão (ver Anexo 3). Tal como afirma Van Ments, *“There must be some guidance on how to do the job, such as a list of do's and don'ts, a set of procedures or sequence of instructions.”* (Van Ments, 1999, p. 48). A seguir apresenta-se um exemplo de guião utilizado:

Figura 3. O guião para o tema “encomenda do bolo”

Tema 3: Encomenda do bolo (2 participantes)

- **Amigo(a) do(a) aniversariante:**
 - Entrar na pastelaria e cumprimentar o(a) funcionário(a).
 - Descrever o tipo de bolo que quer.
 - Perguntar sobre os ingredientes do bolo.
 - Combinar o modo de pagamento e o horário para buscar o bolo.
- **Funcionário(a) da pastelaria:**
 - Cumprimentar o(a) cliente e oferecer ajuda.
 - Perguntar sobre o tipo de bolo que quer.
 - Explicar os ingredientes usados.
 - Informar o preço e o tempo necessário para preparar o bolo.

Este guião deu instruções claras e suficientes aos alunos, encorajando-os a desempenhar o papel de forma orientada, mas ao mesmo tempo flexível. Por um lado, os pontos apresentados forneceram um apoio estruturado para que cada participante

compreendesse a sua função (entrar na pastelaria, perguntar, explicar, negociar, etc.), reduzindo a ansiedade e garantindo que todos tivessem uma base mínima para interagir. Por outro, a formulação aberta dos tópicos permitiu espaço para que os aprendentes adaptassem o discurso às suas próprias experiências e estilos comunicativos, sem ficarem limitados a um modelo rígido. Podiam, por exemplo, decidir o tipo de bolo, o horário para ir buscar o bolo e o preço, segundo as suas próprias experiências.

Os alunos foram então divididos em pares ou grupos de três, conforme o tema. A estagiária reparou que os alunos com a mesma língua materna eram mais próximos e tinham mais à-vontade para trabalhar juntos. Os guiões em papel foram distribuídos a cada grupo para esclarecer as tarefas. A estagiária explicou que os guiões eram apenas sugestões, que os alunos podiam mudar e adaptar desde que mantivessem o tema, de modo a não limitar a criatividade nem impor um “modelo correto”. Esta abordagem segue a definição de *role* proposta por Van Ments (1999): quando alguém desempenha um papel, interpreta-o a partir da sua experiência pessoal, o que confere ao JP múltiplas possibilidades e cenas próprias de cada grupo.

Os grupos dispuseram de 15 minutos para preparar a apresentação. A professora estagiária circulou pela sala, observou as situações e o progresso de cada grupo, esclareceu dúvidas e perguntou se necessitavam de ajuda, oferecendo expressões úteis quando requerido.

Segundo as etapas de RL, o trabalho exigia a gravação das dramatizações para posterior análise. Para isso, foi necessária a autorização dos alunos para gravação. Antes de cada JP, os alunos foram informados do motivo da gravação e do uso previsto para as suas gravações; em seguida, foi pedido que assinassem uma autorização (ver Anexo 4) para conceder o uso dos ficheiros de áudio. Os estudantes podiam optar por assinar ou não; em todas as ocasiões, todos os alunos presentes assinaram o termo.

Seguiu-se a execução dos JP: Os grupos apresentaram o JP perante a turma, enquanto a estagiária registava notas sobre o tema de cada grupo, nomeadamente os aspetos mais positivos e aqueles a melhorar. Quase todos os alunos levaram consigo o guião ou as suas notas, ou até o diálogo completo escrito, refletindo alguma insegurança

e nervosismo. Depois de cada apresentação procedeu-se a comentários — o *feedback* diferido referido em 1.1.3 — privilegiando avaliações positivas e incentivadoras, de modo a não abalar a confiança dos alunos na sua primeira experiência com JP. As gravações de cada grupo foram conservadas, devidamente identificadas com o nome dos participantes e o tema, para análise posterior.

2.3.1.2. Unidade letiva 2

A segunda aula da UD 1 teve lugar a 2 de abril de 2025, dois dias após a primeira sessão. O curto intervalo entre ambas não permitiu preparar um reensino inteiramente baseado na análise detalhada das gravações. Ainda assim, em consonância com Ladousse (1987), que sublinha a possibilidade de antecipar desvios recorrentes em JP, a professora estagiária já tinha previsto potenciais dificuldades e pôde orientar a planificação desta aula de forma direcionada.

A observação inicial dos registos da UL 1 confirmou a necessidade de retomar três dimensões:

- (i) o uso de formas de tratamento adequadas em diferentes graus de formalidade;
- (ii) a elaboração de convites informais;
- (iii) o léxico associado ao bolo de aniversário.

A sessão teve início com a apresentação de uma tabela com diferentes formas de tratamento (ver Anexo 5), que sistematizava o emprego de pronomes e expressões de cortesia em três níveis distintos: situações claramente formais, situações relativamente formais e situações informais.

A seguir, para aplicar estes princípios em situações práticas, recorreu-se a um exercício coletivo com recurso à ferramenta *LearningApps* (ver Anexo 6), em formato de escolha única. A tarefa consistiu em converter os exemplos abstratos da tabela em cenários comunicativos concretos, solicitando que os aprendentes selecionassem, em enunciados contextualizados, a forma de tratamento mais adequada. Por exemplo, no

restaurante, no supermercado, no táxi, numa empresa e na loja de cidadão. A dinâmica colaborativa, uns alunos liam, justificavam as escolhas e os colegas reagiam, incentivou a negociação de significados e fomentou uma reflexão partilhada sobre normas de cortesia na interação quotidiana.

Abaixo apresenta-se um exemplo de uma questão incluída neste exercício:

Figura 4. Um dos cenários do exercício sobre o uso das formas de tratamento

2 / 8

É um funcionário de uma empresa, deseja pedir um dia de folga ao seu chefe.

☐ Ó chefe, posso faltar amanhã?

☐ Você pode dar-me um dia de folga amanhã?

☐ Senhor Diretor, gostaria de saber se posso ter um dia de folga amanhã.

☐ Eu não vou trabalhar amanhã, está bem?

Fonte: captura de ecrã do site LearningApps (<https://learningapps.org/40107972>)

A proposta visava, em primeiro lugar, levar os aprendentes a identificar o tipo de situação comunicativa, reconhecer o respetivo grau de formalidade e escolher a forma de tratamento mais adequada. Paralelamente, abordou-se também o uso da forma de tratamento “você”. No português europeu, este pronome tende a ser evitado em interações reais, uma vez que pode ser interpretado como pouco cortês, ao contrário do que sucede no Brasil. Esta discrepância constitui uma dificuldade adicional para os aprendentes. Consequentemente, muitos alunos habituam-se a acrescentar sistematicamente o pronome antes da forma verbal. Por esse motivo, considerou-se fundamental explicitar o estatuto particular de “você” e reforçar a sua prática através

de exercícios específicos, de modo a prevenir equívocos e a desenvolver maior sensibilidade pragmática.

Na segunda parte da sessão, trabalhou-se o vocabulário relativo ao bolo de aniversário. Para esse efeito, foi utilizado um PowerPoint (ver Anexo 7), que introduziu novas expressões referentes à forma, ao tamanho e à composição do bolo, distinguindo ainda as construções “feito de” e “feito com”. Seguiu-se a atividade “Adivinhar o bolo”, realizada em pares, a partir de cinco imagens com características facilmente reconhecíveis. Num primeiro momento, um aluno descrevia um bolo utilizando o léxico estudado, enquanto o colega tentava identificar a imagem a que se referia a descrição; depois, trocavam de papéis, garantindo que ambos experimentavam os dois papéis. Esta prática permitiu verificar a apropriação das expressões introduzidas e, pelo seu caráter lúdico, proporcionou uma aprendizagem motivadora, em que os alunos puderam simultaneamente jogar e aprender.

Na última parte da sessão, trabalhou-se a formulação de convites informais. Para esse fim, a professora estagiária distribuiu uma ficha com exemplos de convites associados a diferentes contextos do quotidiano (como uma festa, um jantar ou uma ida ao cinema) e respetivas respostas de aceitação ou recusa (ver Anexo 8). Após uma leitura orientada e uma explicação detalhada dada pela estagiária, os aprendentes foram convidados a criar frases adaptadas a diversas situações comunicativas, comuns entre amigos ou colegas, em articulação com os temas previamente explorados no JP.

A tarefa foi realizada também de forma individual, o que permitiu não apenas avaliar o grau de domínio do tema, mas igualmente alargar o repertório lexical dos alunos em contextos de convite informal. Além disso, a atividade possibilitou aprofundar a compreensão do uso da forma de tratamento típica destes contextos, em que se recorre habitualmente à segunda pessoa do singular (“tu”) ou, de forma ainda mais frequente, à omissão explícita do pronome, deixando que a própria conjugação verbal indique a pessoa gramatical.

Como tarefa para casa, os alunos deveriam concluir um exercício, na ferramenta *Kahoot*, composto por oito questões, integrando os três temas trabalhados nesta sessão

(ver Anexo 9). O objetivo era consolidar os conhecimentos adquiridos e ampliar o conhecimento de expressões, de modo a preparar os aprendentes para o JP da aula seguinte.

2.3.1.3. Unidade letiva 3

A terceira aula realizou-se no dia 3 de abril de 2025 e correspondeu à etapa final do ciclo de RL — o *replay*. O objetivo central desta sessão foi verificar a eficácia do reensino aplicado na UL2 e identificar novos problemas prioritários para futuras intervenções pedagógicas. Procedimentalmente, o fluxo manteve-se semelhante ao da primeira aula, mas implementaram-se restrições metodológicas adicionais, dado que os aprendentes, após terem tido um primeiro contacto com o formato, deveriam agora produzir de forma mais espontânea na língua-alvo. Por isso, os slides foram adaptados com instruções adicionais (ver Anexo 10):

- (i) Quem tem a mesma língua materna não pode trabalhar junto;
- (ii) Não é permitido escrever o diálogo completo nem lê-lo durante a dramatização (regra aplicável também à dramatização do exame final);
- (iii) É admissível trazer um papel com palavras-chave;
- (iv) Quem já trabalhou um tema na sessão anterior não deve reutilizá-lo (ex.: quem realizou o tema 1 deverá optar pelo tema 2, 3, 4 ou 5).

As medidas (i), (ii) e (iii) resultam diretamente das observações efetuadas na UL1 e foram ajustadas após o reensino realizado na UL2. A regra (i) responde à tendência verificada na primeira sessão de constituição de pares homogêneos por língua materna, o que reduzia a exposição ao português e favorecia o recurso recíproco à língua nativa. Na perspetiva teórica, esta evidência empírica é coerente com as análises sobre transferência e interlíngua: Selinker (1972) argumenta que traços fossilizáveis na interlíngua podem derivar da língua nativa e que esses traços podem cristalizar-se não apenas em aprendizes individuais, mas também em grupos inteiros. Além disso, Coulter (1968) e Jain (1969) defendem que fenómenos de fossilização coletiva ilustram o risco

de emergência de padrões estáveis quando comunidades de aprendentes repetidamente praticam entre si.

Relativamente às regras (ii) e (iii), na primeira aula, quase todos os alunos prepararam e leram diálogos escritos durante a apresentação. Tal prática aproximava a atividade de um exercício de escrita, em vez de um treino de oralidade, prejudicando a espontaneidade e a autenticidade comunicativa. Convém destacar que, na primeira aula, a ausência destas restrições correspondeu a uma decisão pedagógica: optou-se por dar prioridade à familiarização com a forma e o processo do JP e à redução da ansiedade dos aprendentes. No entanto, após o reensino na UL2, que clarificou os temas e trabalhou as fragilidades detetada, considerou-se que os estudantes já tinham condições para realizar dramatizações semi-espontâneas (parcialmente sem guião) ou totalmente sem guião. A proibição de ler diálogos completos visa, assim, recentrar a atividade na interação oral, enquanto a possibilidade de recorrer apenas a palavras-chave funciona como apoio cognitivo limitado que ajuda a reduzir a ansiedade, sem comprometer a espontaneidade exigida.

Por fim, a regra (iv) foi concebida para diversificar a experiência comunicativa, evitando a repetição de roteiros e assegurando contacto com diferentes funções pragmáticas. Em conjunto, estas medidas pretendem reduzir a dependência da língua materna, inibir práticas de leitura mecânica e fomentar a espontaneidade da interação, contribuindo para o desenvolvimento gradual da competência pragmática dos aprendentes.

O desempenho dos aprendentes no JP nesta sessão demonstrou que, em comparação com a primeira aula da UD, houve um progresso significativo nas suas competências comunicativas e na capacidade de improvisação. Os alunos ficaram muito mais relaxados, e as interações entre os participantes tornaram-se mais naturais, próximas da realidade, sem depender da leitura literal dos roteiros. Tal evidência confirma a pertinência das instruções implementadas e os benefícios que estas proporcionaram aos aprendentes. As melhorias concretas ao nível linguístico também foram óbvias, facto que será analisado em detalhe na secção seguinte.

2.3.1.4. Reflexão e ajustes numa perspectiva de investigação-ação

O JP e o ciclo da RL compreenderam três etapas principais: a UL1, que envolveu o JP e a gravação; a UL2, dedicada à análise e reensino; e a UL3, focada no *replay*. Os erros surgidos no *replay* contribuíram para o próximo ciclo de JP e RL.

Ao longo deste processo, a professora estagiária introduziu alguns elementos de design pedagógico, entre os quais se destaca, logo no início da UD, a utilização de um excerto de uma telenovela portuguesa, com o objetivo de ativar cognitivamente os alunos. Segundo Silva (2018), o vídeo, pela relação próxima com o quotidiano, constitui-se como o material autêntico mais motivador. De acordo com Coelho (2011),

A natureza cativante do vídeo deverá então ser usada para que de uma forma agradável os alunos sintam estimulados os seus sentidos e emoções, abrindo assim caminho para a apresentação e assimilação de conteúdos. A associação harmoniosa entre som e imagem facilitará então o processo de aprendizagem, oferecendo ao professor múltiplas possibilidades tendo em vista a escolha de métodos e técnicas de utilização, assim como na definição do tipo de abordagem aos conteúdos presentes no vídeo e nas consequentes atividades que se poderão desenvolver a partir da sua visualização (p. 20).

Após a UL1, a seleção dos conteúdos para o reensino na UL2 foi realizada a partir da articulação entre o plano previamente estabelecido e o desempenho efetivo dos alunos na primeira dramatização. Na sequência, será apresentada uma descrição pormenorizada da atuação dos aprendentes no JP da UL1, bem como a análise subsequente que fundamentou as escolhas didáticas.

Foram selecionados três temas centrais para o reensino — *forma de tratamento*, *bolo* e *convite informal* — por duas razões principais: em primeiro lugar, porque se considerou que o reforço destes tópicos seria útil para a comunicação quotidiana dos estudantes; em segundo, porque foram precisamente as áreas em que mais desvios ocorreram durante o desempenho.

No que diz respeito à reflexão sobre a UL1, verificaram-se algumas dificuldades de gestão de aula, a saber:

Em primeiro lugar, a tensão inicial levou a erros operacionais, como na distribuição dos guiões. Alguns alunos manifestaram insatisfação com a divisão de grupos e pediram para trocar, o que obrigou a reorganizar a distribuição dos materiais. Este processo quase resultou na ausência de qualquer guião relacionado com o tema “bolo”, o que teria comprometido diretamente a pertinência do reensino realizado posteriormente na UL2.

Acresce que a falta de experiência pedagógica contribuiu para que a professora estagiária não conseguisse garantir que todas as situações fossem devidamente atribuídas. Chegou mesmo a solicitar a um grupo já em atividade a troca de tema, pedido que não foi aceite. Além disso, durante a gravação, a desorganização fez com que parte da interação não fosse registada, dificultando a análise posterior.

Importa ainda salientar que a ausência de um ensaio prévio da aula comprometeu a clareza no momento do *feedback*: a professora estagiária permaneceu na primeira fila, dirigindo-se apenas ao grupo que tinha acabado de apresentar, em vez de se posicionar no quadro perante toda a turma. Acresce que pontos relevantes não foram registados no quadro, o que deixou muitos alunos confusos. Na verdade, o *feedback* deve ser concebido como um momento de aprendizagem coletiva e não como uma avaliação individualizada.

Além disso, de acordo com o feedback dos próprios aprendentes, a professora estagiária revelou fragilidades no controlo da turma: voz pouco audível, postura hesitante e sinais de nervosismo. Além disso, o PowerPoint da UL1 apresentava cores excessivas e um tamanho de letra reduzido, dificultando a leitura por parte de alguns alunos. Também se verificou que alguns colegas não identificaram de imediato o tema trabalhado pelo grupo em apresentação.

Por último, a existência de um aluno com deficiência auditiva não foi devidamente contemplada: durante a segunda metade da UL1, este não conseguiu participar ativamente no JP, ficando à margem da dinâmica da aula.

Face aos problemas e limitações identificadas procedeu-se à introdução de ajustes significativos nas aulas subsequentes (UL2 e UL3). A professora estagiária procurou projetar a voz de forma mais clara e alta, e preparou materiais de apoio diferenciados para cada tema: uma tabela com formas de tratamento, diapositivos com imagens e texto(s) sobre o tema “bolo” e exemplos em diferentes contextos relativos ao convite informal. Graças às sugestões da professora Alexandra Ferreira, coorientadora deste relatório, os materiais foram enriquecidos, organizados de forma mais lógica e ajustados às práticas discursivas mais naturais do português europeu.

Além disso, após a UL1, e ainda segundo as orientações da professora Alexandra Ferreira, a professora estagiária passou a elaborar, para além do guião da aula, um guião pessoal, no qual registava em língua materna os passos concretos da aula. Este documento incluía indicações sobre o que poderia dizer antes de determinadas atividades para ajudar os alunos a entrar no clima da tarefa, possíveis dúvidas que poderiam surgir relativamente ao material e outras observações que lhe permitiam antecipar dificuldades. O objetivo principal era possibilitar uma pré-visualização mental da aula, simulando de forma concreta a sua presença no papel de docente, em vez de se limitar a processos abstratos de planificação.

Paralelamente, a estagiária solicitou também a colaboração de colegas, realizando ensaios em que estes assumiam o papel de alunos, permitindo-lhe treinar o desenrolar das atividades e receber comentários a partir da perspetiva discente e do observador. Estas duas estratégias, a auto-simulação e o ensaio assistido com *feedback* de terceiros contribuíram de forma decisiva para que, nas UL2 e UL3, a professora estagiária se sentisse mais confiante e preparada para dominar a condução da aula.

Na conceção das atividades, combinou-se a proposta inicial da professora estagiária com as recomendações da supervisora de estágio, resultando em três tarefas centrais, realistas, motivadoras e adequadas ao nível de proficiência dos alunos. Na UL3, os guiões dos temas 1 a 5 foram reunidos num único bloco; após a divisão dos grupos, esse bloco foi distribuído integralmente em primeiro lugar, garantindo que cada tema fosse trabalhado, e a distribuição fez-se de forma controlada: os grupos foram divididos pela professora e apenas por razões devidamente justificadas seria aceite a troca.

Adicionalmente, a estagiária preparou previamente um repertório de expressões úteis para apoiar os alunos durante a fase de preparação. Quanto ao estudante com deficiência auditiva, foi-lhe fornecido um guião escrito para que pudesse criar o seu próprio diálogo por escrito, posteriormente corrigido pela estagiária, garantindo assim a sua participação.

O PowerPoint foi reformulado: deixou-se de lado a paleta multicolorida e adotou-se uma apresentação a preto e branco, com maior tamanho de letra, garantindo legibilidade para todos. Por fim, o *feedback* passou a ser dado apenas após o regresso de todos os grupos aos seus lugares. Esta mudança reforçou a dimensão coletiva do momento de avaliação formativa: a professora estagiária posicionou-se no quadro, de frente para a turma, registando dúvidas e pontos essenciais de forma visível, e ajustando a explicação sempre que detetava sinais de incompreensão nos aprendentes.

2.3.2. Unidade didática 2

A elaboração da Unidade didática 2 (UD2) insere-se num contexto particular: decorreu durante a semana da Queima das Fitas (5, 7 e 8 de maio), período de pausa académica em que a presença dos alunos era facultativa. Previu-se, por isso, uma menor taxa de participação em comparação com a UD1. Assim, se a aula fosse organizada apenas em torno do JP (como aconteceu em UL1 e UL3 da UD1), provavelmente apenas duas ou três equipas poderiam apresentar, o que se revelaria insuficiente face à duração de 1h30 de aula. Por essa razão, a UD2 foi concebida com uma estrutura diferente, incluindo, para além do JP, momentos de preparação e outras atividades.

Tal como referido na secção 1.2.4.1, a fase preparatória do JP deve contemplar não só a disponibilização de materiais e indicações sobre os temas, mas também a antecipação e o fornecimento de expressões e estruturas frásicas úteis para a realização da atividade. Neste sentido, importa recordar que, segundo Lee Boon Hua (1991), em turmas de nível inicial ou com menor proficiência é fundamental que o professor realize uma preparação linguística prévia, apresentando listas de vocabulário, expressões

funcionais e tipos de enunciados pertinentes, para que os alunos os utilizem como suporte durante o JP.

Deste modo, o tema da UD2 deveria reunir três condições: (i) ser suficientemente familiar aos alunos para que tivessem “algo a dizer”; (ii) comportar um certo grau de dificuldade que justificasse a introdução de novas expressões; e (iii) permitir consolidar conteúdos já trabalhados anteriormente, durante o curso lecionado pela professora regente. Considerando que entre a UD1 e a UD2 houve um intervalo de cerca de um mês, durante o qual os alunos trabalharam novos tópicos, como profissões, festividades portuguesas e outros aspetos culturais, formas de expressar opinião e dar indicações de percurso (por exemplo, seguir em frente, virar à direita, virar à esquerda), bem como preposições e locuções prepositivas de lugar, tornou-se necessário integrar e aplicar estes conhecimentos numa nova unidade.

Após discussão com as professoras orientadoras, decidiu-se selecionar o tema das viagens para a UD2, por ser motivador, próximo da realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, desafiante, exigindo a introdução de novos recursos linguísticos. O JP, nesta unidade, assume assim a função de culminar a sequência didática: serve tanto para verificar a apropriação dos conteúdos aprendidos desde a UD1 como para promover a utilização ativa do novo conhecimento, constituindo um instrumento privilegiado para o desenvolvimento da interação oral. Os objetivos centrais desta unidade foram:

- i. Garantir a participação significativa dos alunos em aulas de frequência voluntária (5, 7 e 8 de maio), através de uma organização que combinasse o JP com outras atividades preparatórias.
- ii. Fornecer apoio linguístico prévio ao JP, mediante a apresentação de vocabulário, expressões e estruturas frásicas relevantes, em conformidade com as recomendações para turmas de nível inicial (Lee Boon Hua, 1991).

2.3.2.1. Unidade letiva 1

A aula da unidade letiva realizou-se no dia 5 de maio de 2025 e teve como tema central “Viagens – seja um guia da sua cidade natal”. Os conteúdos trabalhados

incidiram particularmente sobre o uso do modo imperativo para dar conselhos ou recomendações, bem como sobre a aplicação do determinante artigo definido com nomes de países e cidades. Os principais objetivos foram:

- i. consolidar a utilização do modo imperativo na interação oral, sobretudo na formulação de sugestões e conselhos de forma clara e adequada;
- ii. tendo em conta que a análise da UL1 revelou a necessidade de reforçar o domínio do determinante artigo definido, remediar e aplicar o uso deste item associado a nomes de cidades e países, em articulação com o tema da aula;
- iii. desenvolver competências comunicativas através da simulação do papel de guia turístico, com a criação e apresentação de um projeto de promoção da cidade ou país de origem, apoiado em recursos visuais;
- iv. exercitar a capacidade de análise crítica e argumentação, mediante a seleção justificada do destino preferido entre as apresentações dos colegas.

Considerando que, até este momento, os alunos tinham acabado de estudar a conjugação do imperativo afirmativo e reconheciam já as suas funções comunicativas — dar conselhos, recomendações e indicações, bem como solicitar a alguém que realize uma ação —, mas ainda não tinham tido contacto com a forma negativa, tornou-se necessário introduzir brevemente as regras de conjugação do imperativo negativo. Este procedimento permitiu estabelecer a ligação entre os conteúdos da aula anterior e os materiais que seriam explorados nesta sessão, os quais continham expressões na forma negativa do imperativo.

De seguida, a estagiária iniciou a apresentação em PowerPoint (ver Anexo 10), começando pela exibição do vídeo *DiscoverMadeira*⁴, produzido pelo Turismo de Portugal. Atendendo ao nível dos alunos e ao facto de se tratar apenas de um momento de aquecimento, foi selecionado um vídeo sem legendas nem diálogos, composto exclusivamente por música, sons ambiente e imagens, que mostrava a paisagem natural da Madeira e algumas atividades realizadas por turistas. Desta forma, não se colocou o

⁴ https://www.visitportugal.com/sites/default/files/videos/original/DiscoverMadeira_2017.mp4

risco de incompreensão linguística, permitindo ainda introduzir o tema da viagem e expandir o repertório lexical relativo a atividades turísticas.

Após a visualização, os alunos responderam a duas questões: (i) O que as pessoas estão a fazer no vídeo? e (ii) Há outras atividades que se podemos fazer numa viagem? Na primeira questão, os estudantes tinham de identificar as ações observadas nas imagens; quando as respostas não eram completas, a professora estagiária intervinha com complementos, registando no quadro as atividades referidas. A segunda questão permitiu aceder aos conhecimentos prévios dos alunos, bem como às suas experiências pessoais, funcionando como diagnóstico do interesse e do repertório lexical relacionado com o turismo.

Posteriormente, a professora apresentou novos diapositivos com imagens acompanhadas de palavras-chave, incluindo verbos de ação, nomes correspondentes e nomes de cidades ou países. A partir deste material, os alunos foram convidados a formular frases no imperativo, o que permitiu rever o léxico já trabalhado, aprender novas atividades e, ao mesmo tempo, reforçar a aplicação prática do imperativo em contextos de sugestão e conselho. Este momento serviu ainda de ponte para a introdução do tema seguinte: “Como utilizar determinantes artigos definidos com nomes de países e cidades”. Abaixo pode-se ver um exemplo:

Figura 5. Exemplo de imagem com o nome de uma cidade



Participar/Festa das flores/ a Madeira

5

Por exemplo, esta imagem e a sua palavra-chave podem levar os estudantes a formular uma frase no imperativo como “Participe na Festa das Flores na Madeira”, integrando nomes de cidades ou países que exigem o uso do determinante artigo definido. Esta atividade prepara os alunos para o tema seguinte, que se centrará precisamente na utilização do determinante artigo definido com topónimos.

Paralelamente, introduziram-se também exemplos de cidades e países que não requerem determinante artigo definido, permitindo estabelecer desde logo a distinção entre os dois casos:

⁵ Fonte da imagem: <https://www.lido-tours.com/pt/articles/madeira-flower-festival-2025>

Figura 6. Exemplo de imagem com o nome de um país



Mergulhar / Com tartaruga / Cabo Verde

6

Num segundo momento, foi trabalhada a utilização dos determinantes artigos definidos com nomes de cidades e países. Para tal, os alunos receberam material em papel (ver Anexo 11), que incluía explicações teóricas e exercícios de aplicação. O objetivo desta etapa foi remediar e consolidar a competência gramatical relativa ao uso dos determinantes artigos definidos, com especial atenção às exceções (ex.: França/na França; o Porto).

Em seguida, retomou-se a apresentação em PowerPoint, dando início à atividade central da aula: “Seja um guia turístico”. Nesta tarefa, cada aluno preparou uma apresentação sobre a sua cidade ou país de origem, procurando persuadir os colegas a visitar esse destino. Para tal, tiveram de elaborar frases no imperativo, formulando conselhos relacionados com atividades que se podem realizar nas suas localidades. O trabalho desenvolvido nas etapas anteriores constituiu um apoio essencial: primeiro, com o enriquecimento lexical ligado às atividades turísticas; depois, com a produção de frases a partir de palavras-chave;

⁶ Fonte da imagem: https://www.tripadvisor.com.br/AttractionProductReview-g303576-d27116648-Diving_with_Turtles_in_Floripa-Florianopolis_State_of_Santa_Catarina.html

e, por fim, com exemplos de estruturas envolvendo determinantes artigos definidos. Desta forma, os alunos puderam inspirar-se nos modelos já explorados, reproduzindo a mesma lógica estrutural na preparação das suas próprias frases.

As apresentações foram realizadas a partir de palavras-chave, sem recurso à leitura de textos previamente escritos, e apoiadas em imagens, cartazes recolhidos da internet ou fotografias pessoais, tornando a comunicação mais clara e apelativa. Para orientar os alunos, a estagiária apresentou previamente a sua cidade natal através de slides e de um cartaz (ver Anexo 12), oferecendo um modelo de referência.

Contudo, dado que a maioria dos estudantes não dispunha de computador e o tempo de aula era limitado, as apresentações formais ficaram agendadas para a sessão seguinte.

2.3.2.2. Unidade letiva 2

A unidade letiva de 7 de maio (UL2), subordinada ao tema “Viagens – como passar um dia no Porto”, iniciou-se com a conclusão da atividade da aula anterior: a simulação do papel de guia turístico para apresentar a cidade natal. Para tal, a professora estagiária convidou os alunos a virem à frente da turma e a realizarem a sua apresentação, solicitando previamente, como nas sessões anteriores, a assinatura do termo de autorização para a recolha de gravações áudio destinadas à análise. Após as apresentações, alguns estudantes foram ainda convidados a responder à questão sobre qual dos destinos prefeririam visitar, justificando a sua escolha.

A participação revelou-se bastante ativa: os alunos recorreram a imagens e fotografias para apoiar a descrição da sua cidade natal e, na maioria dos casos, utilizaram o modo imperativo para formular conselhos e persuadir os colegas, ainda que por vezes com falhas na flexão verbal. Estes desvios, no entanto, mostraram que os alunos estavam conscientes da necessidade de aplicar o imperativo e empenhados em mobilizar esta forma verbal. Registou-se, contudo,

que dois estudantes optaram por empregar o presente do indicativo em vez do imperativo, o que evidencia a necessidade de continuar a reforçar a prática e a consolidação desta estrutura. Nesse sentido, a UL2 incluiu ainda múltiplos exemplos de utilização do imperativo, explorando diferentes funções e contextos de uso, com o objetivo de ajudar os alunos a familiarizarem-se com a sua aplicação em discurso real.

Concluída esta etapa, foi introduzido o novo tema da aula: “Como passar um dia no Porto”. Os objetivos desta aula foram os seguintes:

- i. Consolidar a utilização do modo imperativo na interação oral, para dar recomendações e dar indicações sobre como chegar a um destino.
- ii. Aprender mais expressões relacionadas com pedir e dar recomendações e com os meios de transporte, praticando-as oralmente.
- iii. Ampliar o repertório lexical com vocabulário associado a elementos culturais e representativos do Porto, de modo a enriquecer a dimensão intercultural da aprendizagem e preparar os alunos para o JP subsequente.

O processo iniciou-se com a projeção, por duas vezes, do vídeo “Porto. Ponto”⁷, que apresenta de forma estilizada, em azulejo, diferentes elementos representativos da cidade. Após a visualização, foram colocadas questões de compreensão por slides (ver Anexo 13): “Quais são os elementos relacionados com o Porto que aparecem no vídeo?” e “O que habitualmente recomendam aos vossos amigos ou familiares quando eles visitam o Porto?”, de modo a estimular a participação dos alunos. Paralelamente, a professora introduziu novo vocabulário relativo a símbolos da cidade, nomeadamente: Câmara Municipal do Porto, caves do vinho do Porto, Ponte D. Luís I, Sé do Porto, Torre dos Clérigos, Francesinha, sardinhas, balão de São João, martelo de São João, manjerico e fogo de artifício.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=WTLs99-yjeU>

Esta fase teve como objetivo contextualizar o tema da aula e expandir o repertório lexical sobre a cultura do Porto dos alunos.

Seguidamente, foi distribuída uma ficha (ver Anexo 14) com expressões usadas para pedir e dar recomendações em contextos informais com exemplos relacionados com o tema das viagens (ex. “Conheces algum restaurante bom para comer arroz de marisco?”). Logo depois, os alunos observaram quatro imagens de pontos turísticos do Porto — a Livraria Lello, o Mercado do Bolhão, o Palácio de Cristal e a Ponte D. Luís I — e foram convidados a escolher uma delas e a criar frases para dar recomendações, usando as expressões que tinham aprendido antes. A estagiária escolheu alguns alunos para partilharem as suas frases oralmente.

Posteriormente, foi introduzido o tema dos meios de transporte, trabalhado pela primeira vez neste nível, em articulação com o conteúdo da aula anterior sobre como dar indicações a pé. Os alunos receberam uma ficha explicativa (ver Anexo 15), na qual se apresentavam as diferentes preposições associadas ao verbo “ir” consoante o meio de transporte: ir/andar de para transportes em geral (*ir de carro, de avião, etc.*), com exceção de *pé* e *cavalo*, casos restritos em que se recorre a ir/andar a. Além disso, utilizando ir em + determinante artigo definido para transportes identificados por número, linha ou horário (ir no metro da linha A, ir no autocarro nº 201). Foram ainda introduzidas expressões relativas à mudança de transporte (mudar/trocar para a linha X/o autocarro nº X) e ao destino final de um trajeto (ir até à estação/paragem X).

A consolidação foi realizada através de dois exercícios (ver Anexo 15). No primeiro, os alunos completaram lacunas em frases com indicações de percurso retirada do *Google Maps*, entre a Casa da Música e a Ponte D. Luís I, inserindo preposições ou combinações “preposição + artigo adequado” (ex.: anda a pé, até à Trindade, muda para a linha D). No segundo, reescreveram frases conjugando os verbos na pessoa indicada e utilizando a preposição correta (de, a, em), sempre que necessário com a respetiva contração. Estes exercícios tiveram como objetivo não só introduzir novo léxico e estruturas, mas também consolidar o uso do imperativo para dar indicações ligadas ao percurso.

Estas etapas permitiram articular conteúdos gramaticais, funcionais e lexicais, reforçando tanto a dimensão pragmática do imperativo (dar recomendações e indicações) como a correção linguística (uso adequado das preposições). A sessão terminou com a revisão dos principais conteúdos trabalhados e com uma breve referência à aula seguinte, na qual os alunos aplicariam os conhecimentos que estudaram nas UL1 e UL2 no JP. Como preparação para a atividade de aquecimento da aula seguinte, a tarefa de casa consistiu na realização de um quiz com o título “Que tipo de viajante é?”⁸. Para tal, a estagiária elaborou um questionário próprio, inspirado em diferentes classificações de perfis de viajantes encontradas em vários sites especializados, e disponibilizou o respetivo link no *Google Classroom*, de modo a que os estudantes o pudessem realizar autonomamente em casa.

2.3.2.3. Unidade letiva 3

A UL3, implementada a 8 de maio, constituiu a última aula da estagiária e teve como tema “Viagens – planear uma viagem”. A atividade central foi a simulação de JP sobre a organização de uma viagem. Após a preparação desenvolvida nas duas aulas anteriores, nesta sessão foi apenas necessário introduzir algumas expressões complementares, contextualizar a tarefa e fornecer instruções específicas para a realização do JP. Todo o percurso da aula foi projetado por slides (ver Anexo 16).

No final da UL2, os alunos tinham realizado, como trabalho de casa, um quiz sobre o tipo de viajante, a fim de identificar o perfil que mais os representava. Assim, a aula iniciou-se com a partilha dos resultados e a apresentação de diferentes categorias de viajantes, de modo a ativar os conhecimentos prévios e introduzir o novo tópico. Partindo da ideia de que cada perfil de viajante possui preferências e características próprias, discutiu-se o facto de que, ao planear uma viagem, surgem inevitavelmente divergências e opiniões distintas. Tendo já

⁸ <https://pt.quizur.com/quiz/que-tipo-de-viajante-e-1piNa>

trabalhado em aulas anteriores a expressão de opinião, tornou-se pertinente aprender agora como reagir perante a opinião do outro, distinguindo entre acordo, desacordo ou incerteza. A este propósito, foram introduzidas expressões que permitem marcar linguisticamente tais posicionamentos.

Em seguida, e tendo em vista que o JP implicava discutir sobre a escolha de alojamento, a professora estagiária apresentou os diferentes tipos de opções disponíveis (por exemplo: hotel, hostel, pousada histórica). Logo depois, recordou aos alunos que, ao longo das três unidades letivas, já tinham adquirido os seguintes conteúdos:

- i. Falar ou indicar diferentes destinos, países ou cidades (com ou sem determinante artigo definido);
- ii. Descrever roteiros diários e locais a visitar;
- iii. Selecionar e/ou indicar os meios de transporte;
- iv. Fazer recomendações; dar sugestões; dar indicações; expressar acordo, desacordo e incerteza; manifestar gostos ou preferências; reservar e/ou escolher alojamento.

Consolidado este percurso, deu-se início ao JP. Para tal, seguiu-se o mesmo procedimento da UL1: apresentação do contexto e das instruções, divisão dos grupos, tempo de preparação com acompanhamento da professora estagiária, recolha de autorizações, realização das apresentações e, por fim, feedback geral a toda a turma.

2.3.2.4. Reflexão e ajustes numa perspetiva de investigação-ação

A UD2 correspondeu ao ciclo completo de um JP — preparação, execução e reflexão (com *feedback*). Para dar seguimento à RL, a professora estagiária analisou as gravações e criou exercícios destinados a corrigir, rever e consolidar os conteúdos trabalhados. Graças às sugestões da Professora Ângela Carvalho, foram concebidos exercícios de revisão e de remediação (ver Anexo 17), que a docente

distribuiu antes do exame final de JP⁹. Estes exercícios incluíam os temas explorados nas atividades anteriores — como formas de tratamento, diálogos telefónicos entre amigos, aluguer de casa, escolha de presentes, meios de transporte e formas de dar indicações — e abordavam também os principais desvios detetados durante a análise das gravações e das transcrições da UD1 e da UD2, nomeadamente a concordância verbal (com destaque para a forma negativa do modo imperativo) e o uso das preposições em contextos de tempo e de transporte.

Do ponto de vista global, as três unidades letivas revelaram uma progressão articulada entre si, em que cada sessão não só consolidava os conteúdos anteriores, mas também introduzia novos elementos. A UL1 centrou-se na forma afirmativa do modo imperativo, articulado com atividades turísticas e com a introdução das regras da forma negativa do modo imperativo, e apresentou ainda o uso dos determinantes artigos definidos com nomes de cidades e países. A UL2 permitiu aplicar estes conteúdos na prática, ao mesmo tempo que expandiu o léxico e introduziu pela primeira vez o tema dos meios de transporte, reforçando o uso do modo imperativo em diferentes contextos funcionais. Já a UL3 constituiu o culminar do percurso, retomando e integrando as aprendizagens anteriores, mas também acrescentando novas expressões ligadas à manifestação de acordo, desacordo ou incerteza, bem como o vocabulário relativo ao alojamento. Assim, cada unidade combinou de forma equilibrada a introdução de matéria nova com a consolidação de conteúdos prévios, preparando os alunos para a realização do JP final como experiência comunicativa autêntica.

Na UL2 verificaram-se algumas limitações que tiveram impacto tanto na condução da aula como na gestão do tempo. Uma das principais dificuldades foi de ordem técnica: o computador da professora estagiária não permitia a projeção em duplicado em certas salas, apenas em modo de extensão, o que resultava em

⁹ Dramatizações improvisadas, sobre temas trabalhados previamente no curso, eram uma das componentes de avaliação final do curso em que a professora estagiária implementou o seu projeto de investigação-ação.

divergência entre o ecrã do computador e o projetor. Apesar de ter solicitado apoio ao serviço técnico da FLUP, o problema não foi resolvido, sendo necessário recorrer a computadores de colegas ou da Professora Alexandra Ferreira. Contudo, esta solução também implicou contratempos, como dificuldades na utilização de equipamentos alheios ou falhas de conexão, que provocaram atrasos no início da aula.

Paralelamente, observaram-se alguns aspetos pedagógicos a melhorar. Na UL1, por exemplo, as instruções dadas para a atividade de compreensão do vídeo foram demasiado rápidas e pouco específicas: ao indicar apenas que o vídeo seria visionado duas vezes e que depois se responderia a perguntas, não se sugeriu que os alunos tomassem notas na primeira visualização e as completassem na segunda. Tal omissão levou a que, perante a grande quantidade de informação visual, os estudantes se sentissem inseguros para responder de imediato. Ainda na UL1, a passagem entre atividades revelou-se pouco natural, com transições abruptas que dificultaram a mudança de foco dos alunos entre os diferentes temas. Já em UL2, registou-se o comentário de um estudante de que o material teórico era demasiado detalhado, com exemplos em excesso, o que lhe causava desmotivação, sobretudo, porque sentia que já dominava parte desses conteúdos.

Face a estas limitações, foram implementados ajustes na UL3, de modo a otimizar a eficácia pedagógica e a gestão do tempo. Em primeiro lugar, a estagiária elaborou um guião detalhado que incluía não apenas a sequência das atividades, mas também estratégias explícitas de transição entre elas, antecipando o modo como os diferentes conteúdos seriam articulados. Este guião distinguia igualmente as formas de intervenção docente, prevendo que conteúdos seriam projetados em diapositivos, os quais exigiriam explicitação oral, os exemplos que deveriam ser dados para contextualizar e quais as instruções que deveriam ser registadas no quadro.

Além disso, tendo em conta as sugestões da Professora Alexandra Ferreira e o *feedback* dos alunos, procedeu-se a uma simplificação dos materiais. O documento inicial, que incluía listas extensas de expressões e múltiplos exemplos,

foi substituído por uma versão mais sintética e focada nas expressões essenciais para o JP. Assim, no caso de estruturas ligadas à manifestação de acordo, desacordo ou incerteza, optou-se por apresentá-las diretamente em diapositivos, ilustrando cada categoria apenas com um ou dois exemplos orais. Esta estratégia reduziu a carga cognitiva, direcionou a atenção para os pontos centrais e assegurou a aplicação imediata das expressões na atividade principal.

Em síntese, as dificuldades identificadas nas primeiras aulas constituíram uma oportunidade de reajuste que resultou numa condução mais estruturada, numa maior clareza pedagógica e numa melhor adequação dos materiais às necessidades reais dos estudantes, potenciando a eficácia da UL3.

3. Análise e reflexão crítica sobre as produções dos estudantes

3.1. Análise e comparação das interações orais (gravações)

A análise das gravações dos alunos pode ser, de forma geral, dividida em quatro partes:

- i. Gravação feita na UL1 da UD1 (antes da remediação da UL2)
- ii. Gravação feita na UL3 da UD1 (depois da remediação da UL2)
- iii. Gravação feita na UL3 da UD2 (depois da preparação da UD2)
- iv. Gravação do oral exame final (depois de todas as preparações e remediações)

De seguida, irei analisar cada uma destas quatro fases das gravações, de modo a comprovar se a RL e a preparação tiveram o efeito esperado.

3.1.1. Gravação feita na unidade letiva 1 da unidade didática 1

As transcrições utilizadas neste trabalho são parciais e adaptadas, restringindo-se apenas aos trechos relevantes para a análise das atividades de JP.

Os nomes dos participantes presentes nas gravações foram anonimizados e substituídos por “XXX”.

Apresentam-se de seguida as transcrições e a análise de algumas gravações realizadas antes do reensino.

Transcrição 1: Convite por telefone (A: aniversariante; B: amiga da aniversariante; C: mãe da aniversariante)

A: Vou fazer anos e tenho uma festa em minha casa, quer ir?

B: A que horas?

A: Amanhã às quatro de tarde.

B: Nós queria muito de participar

A: Também temo... tenho piscina, então pode trazer a roupa de banho

B: Está bien, muito obrigada, até amanhã!

(Na festa)

B: Olá, boa tarde, senhora, sou XXX .

C: Olá, eu sou XXX, muito boa tarde, bem-vindos.

Neste trecho, observam-se estes desvios principais:

Quadro 1. Desvios na transcrição 1

Nº	Tipo de desvio	Desvio	Correção sugerida
1	Pragmático (convite informal)	“Vou fazer anos e tenho uma festa em minha casa, quer ir?”	“Vou fazer anos e vou fazer uma festa em minha casa, queres vir?”
2	Pragmático (tratamento formal/informal)	“... então pode trazer a roupa de banho”	“... então podes trazer a roupa de banho”
3	Morfossintático (concordância verbal)	“Nós queria muito de participar”	“Nós queríamos muito participar”
4	Morfossintático (determinante artigo definido)	“Amanhã às quatro de tarde”	“Amanhã às quatro da tarde”
5	Morfossintático (concordância nominal)	“muito boa tarde, bem-vindos” (para uma menina)	“muito boa tarde, bem-vinda”
6	Lexical (transferência da L1 – espanhol)	“Está bien, muito obrigada...”	“Está bem, muito obrigada...”

Segundo o Quadro 1, os desvios principais são de natureza morfológica e pragmática. O desvio 1 refere-se à formulação inicial do convite, revelando-se pouco natural em contexto de amigos, uma vez que o verbo “quer” e a construção “ir” não são adequados. De forma semelhante, o desvio 2 evidencia dificuldade na escolha da forma de tratamento, com a utilização da 3.ª pessoa do singular em vez

da 2.^a pessoa mais apropriada ao contexto. Estes exemplos ilustram problemas centrais relativos ao convite informal e à forma de tratamento.

Além disso, encontram-se erros estruturais típicos do nível A1.2: o desvio 3 ilustra uma incorreção de concordância verbal; o desvio 6 evidencia uma falha de concordância nominal; e o desvio 4 mostra a omissão do determinante artigo definido obrigatório. Por fim, o desvio 6 é resultado de transferência da L1 espanhola, fenómeno frequente neste nível.

Em síntese, a análise do Quadro 1 indica que os desvios se concentram principalmente no uso pragmático do convite e do tratamento, em aspetos morfológicos básicos e em interferências lexicais provenientes da L1. Estes erros são comuns no nível inicial e podem ser superados com prática orientada, exposição a modelos autênticos e exercícios de dramatização que favoreçam a consolidação de estruturas corretas.

Transcrição 2: Encomenda do bolo (D: empregado E: cliente)

E: Sim, queria um bolo para o meu aniversário.

D: Que tipo de bolo você querem?

E: Quero um bolo de chocolate com nata de framboesas.

D: Sim, nós temos este bolo.

E: Ahhh, desculpe, desculpe, este bolo com glutina?

D: Sim, isso faço problema?

E: Infortamente, para mim, este possa ter alergia. Podes fazer outro bolo, mas rápido! Amanhã de manhã.

D: Nós temos fazer este bolo para quantos pessoas?

E: São dez pessoas, quanto custa este bolo especial?

Os desvios são mostrados no quadro seguinte:

Quadro 2. Desvios na transcrição 2

Nº	Tipo de desvio	Desvio	Correção sugerida
1	Morfossintático (concordância verbal)	“Que tipo de bolo você querem?”	“Que tipo de bolo quer?” ou “Que tipo de bolo vocês querem?”
2	Morfossintático (modo verbal)	“este possa ter alergia”	“este pode causar alergia”
3	Morfossintático (construção verbal + concordância nominal)	“Nós temos fazer este bolo”; “para quantos pessoas?”	“Nós temos de fazer este bolo”; “para quantas pessoas?”
4	Lexical (transferência + supergeneralização)	“bolo com glutina”; “Infortumente, para mim...”	“bolo com glúten”; “Infelizmente, para mim...”
5	Pragmático (forma de tratamento)	“Podes fazer outro bolo, mas rápido! Amanhã de manhã.”	“O senhor pode fazer outro bolo para amanhã de manhã, por favor?”

De acordo com o Quadro 2, é possível verificar que erros de natureza estrutural, como a concordância verbal (desvios 1 e 2) e a concordância nominal (desvio 3), permanecem recorrentes no desempenho dos aprendentes. Trata-se de desvios comuns no nível inicial (A1.2), cuja superação requer treino sistemático e prática repetida em contextos comunicativos. Para além destes aspetos formais, nota-se também a dificuldade dos estudantes em descrever com maior detalhe

elementos relacionados com o tema da UL2: embora consigam nomear sabores básicos como “bolo de chocolate”, ainda não dominam recursos para especificar aspetos como formato, número de camadas ou ingredientes constitutivos, o que limita a riqueza comunicativa da interação.

No plano pragmático, observa-se ainda um desvio ligado ao uso das formas de tratamento: na interação entre cliente e funcionário, no desvio 5, o aprendiz recorreu à forma “Podes fazer outro bolo, mas rápido! Amanhã de manhã.”, marcada pela 2.^a pessoa e por um tom imperativo. No entanto, neste contexto seria esperado um enunciado com tratamento formal e maior cortesia, como “O senhor pode fazer outro bolo para amanhã de manhã, por favor? É urgente porque a festa vai ser realizada amanhã”. Esta inadequação mostra que, apesar de reconhecerem recursos linguísticos básicos para formular pedidos, os aprendizes ainda não conseguem ajustar o nível de formalidade ao papel social dos interlocutores, o que confirma a necessidade de treino em situações de JP que explorem diferentes graus de distância social.

A forma “infelizmente”(desvio 4), produzida por um aluno com L1 inglesa, constitui um exemplo de erro cuja origem combina transferência da L1 e supergeneralização das regras da L2. Por um lado, reflete a influência direta do inglês (unfortunately), caracterizando transferência linguística. Selinker (1972, p. 214) descreve a transferência como um dos cinco processos centrais da interlíngua, e Saldanha (2014, p. 28) acrescenta que “o processo de transferência da língua materna dá-se quando o aluno identifica pontos em comum entre essa língua e a língua-alvo”. Por outro lado, evidencia a aplicação excessiva de padrões já internalizados na L2, extrapolando o uso legítimo da língua-alvo, como definido por Selinker (1972, p. 215) e Saldanha (2014, p. 29). Este tipo de erro, embora não produza uma forma canónica, revela que o estudante já começou a internalizar regularidades da L2 e procura aplicá-las de forma criativa.

Além disso, a produção de “está bien”, observada no Quadro 1, também ilustra o processo de transferência linguística da L1. Neste caso, o aprendiz

espanhol recorre diretamente a uma expressão pronta da sua L1 para colmatar lacunas na língua-alvo.

Em geral, estes dados confirmam a necessidade de reensino focado nos três temas definidos, de modo a promover maior correção formal, adequação comunicativa e eficácia na interação oral.

3.1.2. Gravação feita na unidade letiva 3 da unidade didática 1

Com o objetivo de avaliar o impacto do reensino, procede-se a seguir à transcrição e à análise de algumas gravações efetuadas posteriormente, permitindo identificar progressos e persistência de desvios.

Transcrição 3: Convite por telefone (F: o aniversariante; G: o amigo; H: a mãe do aniversariante)

(No telefone)

G: Diz.

F: Olá amigo, tudo bem?

G: Tudo bem, obrigado, e contigo?

F: Tudo. Eu vou fazer uma festa.

G: Uma festa? Ah... teu aniversário!

F: Sim, sim, claro. Eu vou fazer esta festa neste sábado às quatro horas da tarde, queres vir?

G: Ok, onde seria a festa?

F: Na minha casa.

[...]

(Na festa)

[...]

G: Bom dia, senhora.

H: Oh, bom dia! Como te chamas?

G:XXX

H: Muito prazer. Eu sou a XXX. Quanto anos tens?

G: 19.

H: O que fazes?

G: Trabalho no museu.

H: Tu és estudante?

G: Não, ainda não.

H: Eu gosto do amigo. Então amigo, temos aqui comida e muito álcool, o que queres comer e beber?

G: Há bacalhau?

H: Não, não bacalhau. Porque estamos na minha casa, na minha casa só é comida polaco, está bem? XXX (nome de F), não gosto do teu amigo, porque ele não gosta da comida polaco. Ok, tchau!

Quadro 3. Desvios na transcrição 3

Nº	Tipo de desvio	Desvio	Correção sugerida
1	Morfossintático (concordância nominal)	“Quanto anos tens?”	“Quantos anos tens?”
2	Morfossintático (concordância nominal)	“comida polaco”	“comida polaca”
3	Morfossintático (omissão verbal)	“Não, não bacalhau”	“Não, não há bacalhau”

De acordo com a transcrição 3 e a tabela 3, o progresso dos alunos é muito óbvio, podendo ser analisado em dois eixos complementares: por um lado, o desempenho global, que evidencia mudanças significativas na forma como os

alunos realizaram o JP; por outro, o aspeto linguístico, que revela avanços concretos na adequação e correção das produções.

No que diz respeito ao desempenho global, observa-se que, ao contrário da UL1, em que os aprendentes se limitavam a ler o diálogo escrito por eles, nesta dramatização na UL3 recorreram apenas a palavras-chave ou à memória, o que se traduziu em maior fluência e em fenómenos típicos da oralidade autêntica: uso de marcadores discursivos (“ah...”, “claro”, “ok”), saudações e despedidas naturais (ex.: “Bom dia, senhora”; “Tchau”), e expressões autênticas telefónicas (ex: “diz”; “tudo bem contigo?”)

Observou-se também a criatividade performativa e improvisação dos alunos — além das instruções fornecidas pela professora estagiária, os pares expandiram a cena; a mãe, por exemplo, mudou de entoação (de simpatia inicial a recusa após saber que o amigo “não gosta de comida polaca”), criando humor e provocando riso na plateia. Tal improvisação reforçou o carácter lúdico e motivador da atividade.

Além disso, comparando com a UL1, o amigo não se limitou a responder, mas tomou iniciativa e utilizou interrogativas com *onde* para pedir informação, mostrando uma participação mais dinâmica e alinhada com a lógica da negociação de sentido.

Em síntese, esses elementos revelam que os alunos ficaram muito mais relaxados e confiantes nas suas competências, mostraram-se mais familiarizados com o processo da atividade em si mesmo e o domínio das expressões estudadas na UL2 contribuíram muito para a mudança positiva. O diálogo aproximou-se de uma interação real, em vez de uma mera leitura mecânica. Na UL1, o JP tinha sido visto como uma tarefa obrigatória. No entanto, na UL3, o JP passou a ser percebido como uma atividade que desperta interesse, motiva e permite aprender a língua de forma integrada e divertida, desenvolvendo de facto a interação oral.

No aspeto linguístico, a transcrição evidencia progressos claros em relação à UL1, sobretudo nos temas trabalhados no reensino:

Em termos do tema de “convite informal”, os alunos utilizaram formas adequadas de convite, acrescentando informações essenciais de tempo e de espaço, aspetos que tinham sido negligenciados anteriormente.

No que diz respeito às “formas de tratamento”, registou-se a escolha correta dos pronomes e formas verbais - “tu” entre amigos; “senhora” para a mãe; e da mãe para o amigo, também “tu” - o que reflete uma crescente consciência pragmática das relações sociais.

No entanto, persistem erros típicos do nível A1.2, ou seja, nos níveis iniciais, como a correspondência nominal (desvios 1 e 2) e da omissão verbal (desvio 3), mas comparado com a UL1, já diminuem, são os aspetos que exigem treino contínuo.

A seguir apresenta-se uma nova transcrição relativa ao tema “encomenda do bolo”, realizada após a RL, permitindo observar os efeitos das intervenções pedagógicas.

Transcrição 4: Encomenda do bolo (I: empregado J: cliente)

J: Eu gostaria de comprar um bolo.

I: Tem preferências? Posso ajudar?

J: Sim, com preferência.

I: Temos bolo redondo, quadrado, triangular....

J: Queria bolo redondo.

I: Temos bolo de chocolate, frutas. Queria...Qual é a sua preferência?

J: Queria um bolo com fruits.

I: Com frutas, ok, um bolo com frutas. Quando busca o bolo?

J: Queremos o bolo seis e meia da tarde.

I: Perfeito, seis e meia... e como que pagar?

J: Eu pagar com cartão.

Quadro 4. Desvios na transcrição 4

Nº	Tipo de desvio	Desvio	Correção sugerida
1	lexical (transferência de L1)	“bolo com fruits”	“bolo com frutas”
2	Morfossintático (omissão de preposição + determinante artigo definido)	“queremos o bolo seis e meia da tarde”	“queríamos o bolo para as seis e meia da tarde”
3	Morfossintático – forma verbal	“eu pagar com cartão”	“eu vou pagar com cartão / pago com cartão”
4	Sintático (formulação interrogativa)	“como que pagar?”	“como vai pagar? / como deseja pagar?”

Relativamente ao desempenho global, os dois alunos, embora relativamente introvertidos, conseguiram executar o JP sem recorrer ao diálogo escrito e satisfizeram todas as exigências do guião — escolha do tipo de bolo, negociação de preferências, definição da hora de levantamento e opção pelo modo de pagamento —, mantendo uma sequência comunicativa coerente e fluida. A passagem do guião lido para a realização do JP a partir de palavras-chave ou da memória traduziu-se numa maior naturalidade discursiva: surgiram marcadores discursivos, saudações e despedidas espontâneas, e iniciativas informativas por parte do cliente, o que confirma um aumento da autonomia comunicativa e uma redução da ansiedade performativa.

Paralelamente, verificou-se criatividade controlada e interação autêntica; a troca foi desenvolvida de modo lógico e orientada para o cumprimento da tarefa

transacional, o que transforma o exercício num espaço de prática comunicativa relevante em vez de uma mera reprodução de frases memorizadas.

Linguisticamente, o ganho mais evidente é lexical e pragmático: os aprendentes mobilizaram conscientemente o léxico temático (ex. redondo, quadrado, com frutas, chocolate), o que facilitou a negociação das preferências e confirmou a eficácia do reensino nessa dimensão. No que diz respeito às formas de tratamento, o atendimento seguiu a norma pragmática esperada no contexto comercial — o funcionário utilizou formas de cortesia na 3.^a pessoa do singular (ex. *tem, a sua preferência, quando busca*), enquanto o cliente recorreu ao pretérito imperfeito (Queria) como marca de atenuação e cortesia; esta convergência de estratégias pragmáticas indica apropriação sensível dos registos sociais trabalhados em UL2.

Persistem, porém, desvios formais residuais identificados no quadro (desvio 1–4): transferência lexical da L1 (desvio 1), omissão de “preposição + determinante artigo” em locuções temporais (desvio 2), uso do infinitivo em vez de formas conjugadas (desvio 3) e formulação interrogativa incompleta (desvio 4). Além disso, nas outras transcrições que não foram mostradas aqui, existem outros desvios sobre o determinante artigo definido (ex: “sou XXX”). Estes itens não impediram a consecução comunicativa, mas apontam para a necessidade de treino focalizado, especialmente sobre o uso de artigo definido.

Em conclusão, os avanços observados na transcrição 3 e 4 confirmam a eficácia do reensino: houve diminuição de desvios, maior adequação pragmática e aplicação bem-sucedida dos conteúdos trabalhados — convite informal, forma de tratamento e bolo —, o que demonstra que estes temas eram pertinentes e necessários para o desenvolvimento dos aprendentes.

3.1.3. Gravação feita na unidade letiva 3 da unidade didática 2

Para ilustrar o desempenho dos alunos na UL3, ocorrida depois das preparações para o tema “A viagem” do JP, apresenta-se a seguir um excerto da

transcrição da gravação, destacando os progressos em espontaneidade, improvisação e correção linguística.

Transcrição 5: planejar uma viagem (K, L, M: três amigos)

K: Para viagem, tens planos em junho se calhar? Porque o nosso amigo M disse que ele quer viajar a outro país. Se calhar quer viajar connosco?

L: Sim, eu quero.

K: Ok, que país queres viajar?

L: Quero viajar a Espanha, nunca visitei a Espanha.

K: Muito bom, gosto muito de Espanha, e foi a Espanha muitas vezes. Tens uma ideia o que a cidade queres visitar?

L: Sim, temos que visitar Madrid.

K: Ok, se queres, gostas de Madrid?

M: Eu também quero visitar Madrid.

[...]

K: Se calhar podemos ir a Madrid, e depois vou continuar a minha viagem na Polónia, e vocês podem voltar para Portugal, está bom?

L&M: Sim, combinado.

[...]

K: Queres usar o metro em Madrid, ou outros meios de transporte, como o autocarro ou o táxi?

M: Para mim, prefiro o táxi, porque a casa do meu amigo fica perto da estação de metro.

K: Que bom! E também podemos encaminhar? Eu e L somos planeadores, temos de ter um plano todos os dias, mas só três dias, então é mais fácil fazer um plano.

[...]

K: Vamos chegar no domingo, neste dia à noite, o que queres...querem fazer?

M: Recomendo que nós visitamos o restaurante de Madrid para descansar e beber alguma coisa que queremos.

K: Tens razão, eu sei uma restaurante no Madrid que é bom para descansar e beber um copo. Podemos ir para lá. E no segundo dia, L, o que queres fazer?

L: Há um estádio de futebol ali em Madrid, podemos visitar.

M: E também podemos beber álcool ali.

K: Ayayaya, detesto de futebol, meninos. Mas se calhar podem ir quando estamos em Madrid, e eu vou ao museu, ou fazer compras... Está bom? E também há uma parque muito bonito no Madrid, em Madrid, com palácio, antes da sua visita ao estádio, podemos ir ao parque e fazer o piquenique? E na minha visita passada a Madrid, ver o pôr do sol à noite.

Quadro 5. Desvios na transcrição 5

Nº	Tipo de desvio	Desvio	Correção sugerida
1	Morfossintático (género nominal)	“uma plano”, “uma restaurante”, “uma parque”	“um plano”, “um restaurante”, “um parque”
2	Verbal (uso do modo – conjuntivo)	“Recomendo que nós visitamos o restaurante”	“Recomendo que nós visitemos o restaurante”
3	Verbal (ausência de forma finita)	“na minha visita passada a Madrid, ver o pôr do sol à noite”	“na minha visita passada a Madrid, vi o pôr do sol à noite”
4	Lexical (transferência do espanhol)	“E também podemos encaminhar?”	“E também podemos caminhar?”

Em termos de desempenho global, o diálogo aproxima-se bastante de uma situação comunicativa autêntica de planeamento de uma viagem entre amigos. Foram tratados aspetos relevantes como o destino, os meios de transporte, as atividades culturais, as refeições e até divergências de interesse, o que contribuiu para a naturalidade da interação. Verifica-se também a emergência espontânea de papéis: a aluna K assumiu a função de moderadora, garantindo a progressão temática, enquanto L e M participaram de forma mais reservada, mas ainda assim colaboraram na construção do plano. Esta assimetria revelou-se funcional e permitiu o equilíbrio do diálogo.

Os alunos recorreram conscientemente a expressões trabalhadas em aulas anteriores (“tens razão”, “combinado”, “se calhar”) e incorporaram vocabulário relacionado com os meios de transporte, recomendações e lazer, confirmando a transferência positiva das UL1 e UL2. A referência ao perfil de planeador, introduzido num quiz da UL2, evidencia interesse em reutilizar o material didático. Além disso, as formas de tratamento foram usadas de modo consistente, demonstrando a consolidação dos conteúdos revistos anteriormente.

Do ponto de vista linguístico, destacam-se progressos no uso adequado do determinante artigo definido com topónimos, com autocorreção imediata no único erro registado, bem como a apropriação do léxico associado a viagens e turismo. Contudo, foram identificados alguns desvios relevantes. Segundo o quadro 5, no plano morfossintático (Desvio 1), ocorreram erros de género em nomes masculinos, revelando instabilidade na aplicação desta regra básica. No plano verbal, observou-se, por um lado, a ocorrência do indicativo em vez do conjuntivo em estruturas de recomendação (Desvio 2) refletindo a etapa de desenvolvimento dos aprendentes, uma vez que, neste nível, ainda não foi introduzido o modo conjuntivo e, por outro, a produção de uma frase sem verbo finito em contexto narrativo (Desvio 3), o que aponta para dificuldades na mobilização de formas verbais em situações de maior complexidade sintática.

No plano lexical (Desvio 4), verificou-se ainda um caso de transferência do espanhol, com recurso a um termo inadequado em vez do equivalente português,

o que confirma a influência interlinguística no desempenho oral. Estes desvios, apesar de não comprometerem a inteligibilidade do discurso, evidenciam áreas que devem ser alvo de reforço pedagógico, nomeadamente a consolidação do género nominal, a prática de narrativas no passado e a consciencialização para a existência de “falsos amigos” entre línguas próximas.

Em síntese, o desempenho global revela progressos importantes na apropriação de conteúdos temáticos e funcionais, bem como capacidade de autocorreção e naturalidade na interação. Os desvios registados concentram-se sobretudo em questões morfossintáticas e em fenómenos de interferência lexical, aspetos que justificam atividades de reforço específico nas aulas seguintes.

3.1.4. Gravação da apresentação oral final

No exame final, a distribuição dos grupos e dos temas foi realizada de forma totalmente aleatória. Para tal, a professora estagiária preparou duas roletas virtuais: uma para a seleção do tema e outra para a definição dos participantes, de acordo com o número de elementos previsto (2 ou 3). A escolha dos temas resultou de uma decisão conjunta entre a professora estagiária e a professora regente da turma (Ângela Carvalho), tendo em conta os objetivos gerais de ensino da turma de nível A1.2, os conteúdos trabalhados ao longo do semestre e os tópicos previamente praticados em sala de aula. Assim, os possíveis temas a sortear foram:

- i. Convite telefónico informal para uma festa de aniversário e discussão sobre a lista de compras para a festa (2 participantes)
- ii. Aluguer de uma casa – contacto telefónico e visita à casa (2 participantes)
- iii. Ida ao médico (3 participantes)
- iv. Pedido de recomendação de um ponto turístico do Porto e indicações para lá chegar (2 participantes)
- v. Compras de roupa/calçado/acessórios (3 participantes)
- vi. Escolha e compra de um presente (2 participantes)
- vii. Ida ao restaurante (3 participantes)

viii. Encomenda de bolo para festa (2 participantes)

Tendo em conta que o número de grupos e de temas era elevado, optou-se por seleccionar apenas alguns excertos representativos das gravações do JP do exame final (realizado após os exercícios de revisão e remediação – Anexo 17), de modo a evidenciar tanto o progresso dos alunos como os desvios persistentes.

Quadro 6 - Exemplos progressos e dificuldades 1

Tema: Convite telefónico informal para uma festa de aniversário e discussão sobre a lista de compras para a festa	
(+)	“Estás ocupado no sábado?”
(-)	“Eu quero convido você, convido tu para o meu aniversário.”

Este excerto evidencia simultaneamente progressos e dificuldades. Do lado positivo, observa-se que o aluno compreende a função comunicativa do convite informal, iniciando de forma adequada a interação com a pergunta sobre a disponibilidade do interlocutor, elemento central deste ato de fala, e recorrendo ao verbo “convidar” para explicitar a intenção. Além disso, a oscilação entre “você” e “tu” mostra que o aluno tem consciência de que o tratamento esperado no contexto entre amigos é o “tu”, chegando a realizar uma tentativa de autocorreção. Do lado das dificuldades, a construção “quero convido” revela problemas de natureza morfosintática relacionados com a conjugação verbal, mas não com o modo imperativo em si. Assim, este exemplo confirma avanços no plano pragmático e atitudinal, ao mesmo tempo que demonstra a persistência de limitações estruturais, justificando a relevância do ciclo de remediação implementado.

Quadro 7 - Exemplos progressos e dificuldades 2

Tema: Escolha e compra de um presente	
(+)	“Acho que precisamos de comprar um presente para ela.” “Tens alguma ideia?” “Não sei... mas acho que podemos comprar um livro” “Ah, é uma boa ideia! Mas pensei que comprar uma mala.” “Mala? Não sei... Ela gosta de viajar? Tu achas?” “Então podemos ir à loja para escolher alguma coisa. Pode ser?” “Pode ser às cinco da tarde?” “Sim, sim, pode ser.”
(-)	“Acho que é obrigada” “...eu sei ela gosta de ler.” “Sim, ela adorar viajar.”

No plano positivo, os alunos demonstram capacidade de negociar ideias e chegar a um consenso, recorrendo a expressões apropriadas para manifestar opinião (“Acho que precisamos...”, “Acho que podemos...”, “Tu achas?”), exprimir acordo (“Sim, sim, claro que sim”, “Ah, é uma boa ideia!”, “Pode ser”) e expressar desacordo ou incerteza (“Mala? Não sei... Ela gosta de viajar? Tu achas?”). Em termos de uso da contração da preposição com o determinante artigo para indicar a hora, que tinha sido um ponto em que os alunos revelaram dificuldades, depois de fazer os exercícios de remediação que incluíam este tema, o aluno usou corretamente (“às cinco da tarde”).

Além disso, a formulação de perguntas de seguimento (“Tens alguma ideia?”, “Tu achas?”) contribuiu para a progressão temática e para a manutenção do diálogo, aproximando-se de uma interação espontânea. A escolha das formas de tratamento também foi adequada, ao longo do diálogo, tendo sido utilizada a 2ª pessoa do singular para o contexto informal. O léxico mobilizado encontra-se ainda claramente relacionado com os temas do presente e da viagem, confirmando a eficácia da preparação desenvolvida nas aulas anteriores.

Por outro lado, persistem desvios de natureza morfossintática e lexical: “é obrigada” em vez de “é obrigatório” (erro lexical), “eu sei ela gosta” em vez de “eu sei que ela gosta” (omissão de conjunção subordinativa), “pensei que comprar uma mala” em vez de “pensei em comprar uma mala” (regência verbal inadequada), e “ela adorar viajar” em vez de “ela adora viajar” (erro de conjugação verbal). Embora não comprometam a inteligibilidade, estes desvios revelam fragilidades na regência, na coesão oracional e na flexão verbal.

Quadro 8 - Exemplos progressos e dificuldades 3

Tema: Ida ao restaurante (W: empregado, X: cliente, Y: amigo do cliente)	
(+)	W: “O que vocês querem beber?” X: “Eu gostava de cerveja, tem cerveja artesanal?” W: “Não, só temos Super Bock, estamos no Porto.” W: “E para comer?” X: “Para comer, que petiscos tem, ou entradas?” W: “Temos muitas sopas, mas o meu favorito é caldo verde.” X: “Ok... há algum mais sólido?” X (disse a Y): “Gostas?” W: “Foi bom?”

(-)	X: “Eu gostava de cerveja” W: “Acho que não temos agora, só temos pratos do dias.” X: “Acho que a bacalhau é muito especial.” X: “Muito bom, gostei muito de molho. Tem sobremesa?”
-----	---

O excerto transcrito da interação em contexto de restaurante (W: empregado; X: cliente; Y: amigo) fornece evidências claras de que os alunos internalizaram e aplicaram vários conteúdos trabalhados em sala. Em termos de formulação de pedidos corteses, verifica-se o uso do pretérito imperfeito como estratégia de atenuação em “Eu gostava de cerveja”, mesmo que seja melhor usar “queria” em vez de “gostava de”, refletindo a eficácia das atividades dedicadas ao imperfeito para expressar cortesia. A presença de questões de seguimento — “tem cerveja artesanal?”, “E para comer?”, “Tem sobremesa?” — demonstra também a aquisição de estratégias conversacionais e de manutenção do turno trabalhadas no JP, evidenciando progressão na competência estratégica e pragmática.

Além disso, o fragmento permite relacionar desempenhos concretos com temas específicos do plano curricular: a alternância de formas de tratamento (uso de “vocês” pelo empregado e de “gostas?” entre pares) confirma a sensibilidade dos alunos para as diferenças de registo; a menção explícita ao local — “estamos no Porto” — e a referência a pratos típicos (“caldo verde”, “bacalhau”) mostram a incorporação bem-sucedida de vocabulário cultural e local trabalhado nas sessões sobre Viagens / Elementos do Porto; finalmente, a formulação de pedidos e de descrições de pratos atesta a transferência de léxico e estruturas abordadas em atividades sobre os meios de transporte, atividades turísticas e formas de fazer recomendações (por exemplo, “Acho que a bacalhau é muito especial” como manifestação de avaliação).

Por outro lado, o excerto revela fragilidades estruturais que se conectam diretamente com os tópicos a remediar: a forma “a bacalhau” evidencia um problema de correspondência nominal (género/artigo), enquanto “pratos do dia” e “gostei muito de molho” apontam para dificuldades na flexão morfológica e na regência/articulação de determinantes. Estas ocorrências justificam intervenções focalizadas em conteúdos como determinante artigo definido com cidades e países, preposições e artigos para dar indicações e falar sobre horários e exercícios de consolidação sobre género e concordância.

Em síntese, a análise conjunta dos três excertos, recolhidos após o ciclo de revisão e remediação, evidencia ganhos pedagógicos claros: a intervenção remediadora contribuiu para a transferência de conteúdos para a interação real, traduzindo-se em maior segurança pragmática, melhor gestão do turno e correção de algumas marcas temporais e estratégias de cortesia. Em termos de desempenho comunicativo, observa-se uma redução geral de erros funcionais e um incremento na fluência operacional, o que confirma a pertinência da sequência didática adotada.

Não obstante, persistem limitações estruturais que exigem continuidade de intervenção. Os desvios recorrentes concentram-se sobretudo na correspondência nominal (género/artigo), na flexão morfológica e na regência, bem como em lacunas de coesão e escolha lexical mais natural. Conclui-se, portanto, que a remediação foi eficaz para aspetos pragmáticos e estratégicos, mas impõe-se a manutenção de atividades focalizadas e exercícios de automatização para consolidar os ganhos ao nível formal.

A avaliação deste JP final foi feita pela professora titular da turma, a Professora Ângela Carvalho, com o contributo da professora estagiária, com base nos seguintes critérios:

- i. Adequação ao tema (20%): Fala de acordo com o tema e a situação proposta.
- ii. Interação (20%): Compreende o interlocutor e responde de forma adequada.

- iii. Clareza da expressão (15%): Expressa-se com pronúncia correta e ideias bem organizadas.
- iv. Fluência e coesão (15%): Fala de forma contínua, conectando bem as frases.
- v. Correção linguística e vocabulário (15%): Usa gramática correta e vocabulário adequado ao tema.
- vi. Competência sociolinguística (15%): Adapta a linguagem à formalidade e ao papel na interação.

A par destes critérios de índole mais geral, e transversal a todos os temas, a professora estagiária elaborou ainda, para cada tema, uma grelha específica mais detalhada, acrescentando alguns critérios relacionados com temas previamente trabalhados. Segue-se um exemplo:

Figura 7. Exemplo de grelha específica

i. Adequação ao tema – 20%

Falar de acordo com o tema e a situação proposta

Critérios específicos:

- Participar nas duas partes da tarefa: convite por telefone + fazer juntos a lista
- O convite é feito com as expressões adequadas (ex: “Queres vir à minha festa?”)
- Falar de pelo menos 1 a 2 elementos da lista de compras (ex: “bolo”, “sumo”)

Neste caso, enfatizou-se que os alunos deveriam utilizar expressões utilizadas para fazer um convite, um dos temas trabalhados no reensino da UL2 da UD1. Isto mostra que, para obter uma boa classificação, os alunos não só têm de cumprir os requisitos básicos, como também aplicar expressões aprendidas em aulas anteriores sobre o tema. Assim, a nota final não só reflete a competência dos alunos em interação oral, como também comprova a eficácia das aulas anteriores ministradas pela estagiária.

A Professora Ângela Carvalho e a professora estagiária avaliaram os alunos de acordo com os seus próprios critérios. Com base na avaliação conjunta e na negociação entre ambas, foi atribuída uma nota final aos alunos. Considerando 20 pontos como pontuação máxima, 95% dos alunos alcançaram 15 pontos ou mais,

e 36% obtiveram 17 pontos ou mais. Trata-se de um resultado muito positivo, encorajador, que evidencia o enorme progresso dos alunos ao longo do semestre e após os exercícios específicos das duas UD's.

Este progresso constitui uma mudança objetiva em relação às duas UD's da professora estagiária. Mas qual é a percepção subjetiva dos alunos? Para investigar a atitude e opinião dos estudantes, a professora estagiária elaborou um questionário final, cujos resultados são apresentados na secção seguinte.

3.2. Análise do questionário final

O questionário final (ver Anexo 18) compreendia três partes: em primeiro lugar, investigava-se a frequência dos alunos nas seis aulas realizadas, bem como a percepção sobre a pertinência dos temas do JP face ao quotidiano; em seguida, abordava-se a influência das aulas de JP; e, por fim, colocavam-se questões gerais sobre as aulas. No total, foram recolhidas 16 respostas aos questionários, dos quais 14 válidos. Os dois restantes, preenchidos por alunos que não participaram em nenhuma das seis UL da professora estagiária, não foram considerados, dado que os resultados não tinham valor representativo.

Com base na análise dos 14 questionários válidos, foi possível extrair as seguintes conclusões:

A avaliação do inquérito realizado com os alunos revelou contributos significativos das aulas lecionadas pela professora estagiária para o desenvolvimento da interação e da produção oral. Todos os alunos consideraram que estas aulas contribuíram de forma relevante para o seu progresso, destacando afirmações como “Depois destas aulas, consigo escolher palavras e formas de tratamento mais adequadas ao contexto” e “Depois destas aulas, compreendo melhor o que as outras pessoas dizem em português, no dia a dia”. Em 13 dos 14 questionários (92,9%), os alunos assinalaram “concorda” ou “concorda totalmente” relativamente a estas afirmações. Seguiram-se outras observações, como “Depois destas aulas, sinto-me mais confiante ao falar em português”, “Depois destas aulas,

comunico com mais naturalidade em situações do dia a dia” e “Considero que as dramatizações tiveram impacto positivo no desenvolvimento da minha competência de comunicação oral”, que obtiveram a concordância de 10 alunos (71,4%). Estes resultados confirmam que as expectativas mais referidas no início do inquérito — “falar melhor português” e “compreender melhor o português falado” — foram correspondidas, sendo de notar que os alunos que frequentaram um maior número de aulas apresentaram respostas mais positivas, identificando mais áreas em que sentiram progresso.

Relativamente à perceção da relevância dos temas trabalhados no JP, a grande maioria (13 em 14) considerou que as situações apresentadas poderiam ocorrer no quotidiano, enquanto apenas um aluno respondeu “não sei”. Isto indica que os estudantes reconheceram a proximidade dos temas com as suas experiências comunicativas. No que diz respeito à utilização do que aprenderam, nenhum aluno indicou não ter utilizado nem pretender utilizar no futuro; entre os contextos mencionados, a opção mais assinalada foi “Ao falar com funcionários (ex. em lojas, cafés)”, escolhida por 11 alunos (78,5%). Seguiram-se “Ao falar com amigos” e “Ao falar com colegas ou professores”, cada uma assinalada por 9 alunos (64,3%). Estes dados evidenciam que os aprendentes conseguiram transferir para a vida real as expressões trabalhadas, tanto em contextos formais como informais.

Quanto às etapas das aulas que mais contribuíram para o progresso, verificou-se diversidade nas respostas. A fase mais valorizada foi a preparação antes do JP, incluindo comunicar com colegas e esclarecer dúvidas com a professora, referida por 9 alunos (64,3%). Seguiram-se a apresentação dos temas relacionados com os erros cometidos no JP (8 alunos, 57,1%) e a apresentação de expressões relacionadas com os temas antes do JP (7 alunos, 50%). A apresentação do JP e o feedback da professora foram indicados por 5 (35,7%) e 4 alunos (28,5%), respetivamente. É significativo que as fases de preparação e remediação, correspondentes às UD2 e UD1, tenham sido consideradas as mais úteis, e comentários adicionais de dois alunos — “ajuda-me muitooooo” e “gosto mais desta parte, estudo muito” — sublinham a relevância e eficácia destas etapas.

Apesar dos progressos, 11 alunos referiram ter encontrado dificuldades no JP, principalmente relacionadas com a limitação lexical e a insegurança ao falar, como a falta de palavras adequadas para expressar ideias (54,5%), não compreender o que os colegas disseram (36,4%) e falar com insegurança por medo de errar (36,4%). Nenhum aluno assinalou dificuldade na compreensão das explicações da professora, o que indica que os desafios se situaram sobretudo na dimensão interativa e expressiva. Estes resultados evidenciam que as principais dificuldades estavam associadas à limitação lexical e à falta de confiança em situações de interação oral, o que reforça a importância das fases de remediação e preparação, sobretudo no que respeita ao enriquecimento lexical e à multiplicação das oportunidades de prática. É ainda relevante notar que nenhum aluno assinalou a opção “Não compreender o que foi explicado pela professora durante a aula”, o que indica que as explicações em si foram claras, sendo os desafios sentidos principalmente na dimensão interativa e expressiva.

Por fim, a professora estagiária concebeu um exercício de revisão e remediação, integrado nos conteúdos trabalhados e nas fragilidades detetadas, que foi entregue como TPC após a aula de revisão do JD, preparando os alunos para o JP final no dia seguinte. Com exceção de um aluno ausente, todos os restantes confirmaram que os exercícios foram úteis para a realização das dramatizações. Estes resultados demonstram que as tarefas prévias apoiaram de forma eficaz a utilização da língua, consolidaram conhecimentos, aumentaram a confiança e proporcionaram uma preparação mais sólida para as atividades orais em sala de aula.

Em síntese, os resultados do questionário confirmam de forma consistente a eficácia da intervenção pedagógica da professora estagiária, sobretudo no que respeita às etapas de preparação e de RL. Os dados evidenciam não só a relevância dos temas trabalhados, percebidos pelos alunos como situações reais e úteis no quotidiano, mas também a apropriação efetiva das expressões aprendidas, aplicadas em diferentes contextos de interação formal e informal. Além disso, a valorização atribuída pelos estudantes às

atividades de revisão e às estratégias de apoio antes e depois das dramatizações mostra que tais procedimentos desempenham um papel determinante no fortalecimento da confiança, na ampliação do repertório lexical e no desenvolvimento da competência de interação oral no nível inicial de PLE.

Considerações finais

O presente relatório permitiu verificar que, no nível A1.2 de PLE, o desenvolvimento da interação oral beneficia claramente da articulação entre atividades de JP e um trabalho posterior de RL. A implementação de JP, organizados nas fases de preparação, execução e reflexão, constituiu uma oportunidade para expor os aprendentes a situações comunicativas autênticas, mobilizando recursos limitados de forma criativa e colaborativa.

A análise das gravações dessas dramatizações possibilitou identificar padrões de erro recorrentes, sobretudo de natureza lexical, morfossintática e pragmática. Com base nesse diagnóstico, a fase de reensino focalizado e o subsequente *replay* revelaram-se instrumentos eficazes para transformar erros em oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a redução de bloqueios comunicativos e para o fortalecimento da competência pragmática. Observou-se igualmente um aumento da espontaneidade, da fluidez e da confiança dos aprendentes, bem como uma diminuição da dependência de guiões escritos.

Apesar dos progressos registados, importa reconhecer limitações decorrentes do número reduzido de participantes, da duração circunscrita do estágio e do carácter exploratório das intervenções. Estes fatores não permitem generalizar os resultados, mas oferecem indicações relevantes para práticas pedagógicas em níveis iniciais de PLE.

Tendo em conta as limitações identificadas, seria pertinente que investigações futuras incluíssem um número mais alargado de participantes e uma intervenção mais longa, de modo a permitir uma análise longitudinal do impacto do JP aliado ao reensino focalizado. Poderia também ser interessante explorar a aplicação desta metodologia em níveis mais avançados de PLE (ex: B1, C1), assim como testar a sua articulação com outras estratégias comunicativas, de forma a avaliar a transferibilidade e a robustez dos resultados obtidos. Outra linha promissora seria a aplicação em turmas homogêneas do ponto de vista da língua materna, de modo a analisar como a língua de origem influencia o desempenho em

PLE, identificando que aspetos são mais suscetíveis a transferências positivas ou negativas e em que áreas se registam mais dificuldades. Por fim, poderia ser explorada ainda a relação entre diferentes perfis de personalidade e preferências comunicativas, investigando se certas características individuais conduzem a tendências expressivas distintas.

Em síntese, conclui-se que a integração sistemática do jogo de papéis, aliada a um ciclo de remediação baseado em gravação, análise e reensino, constitui uma estratégia didática promissora para promover interações simples, mas significativas, no nível A1.2. A experiência reforça ainda a importância de uma abordagem reflexiva do ensino, em que a observação crítica e a adaptação metodológica desempenham um papel central na construção de percursos de aprendizagem mais eficazes e motivadores.

Referências Bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. P., & El Dash, L. G. (2002). Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 1(1), 19–37.
- Amaral, S. M. F. C. (2011). *A correcção do erro em língua estrangeira numa abordagem pedagógica* [Relatório de Estágio, Universidade Nova de Lisboa]. Universidade Nova de Lisboa Repositório. <http://hdl.handle.net/10362/6982>
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Penguin.
- Bartholomae, D. (1980). The study of error. *College Composition and Communication*, 31(3), 253–269. <https://www.jstor.org/stable/356486>
- Bartram, M., & Walton, R. (1994). *Correction: A positive approach to language mistakes*. Language Teaching Publications.
- Ben Amor Ben Hamida, T. (2009). Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français. *Synergies Turquie*, 1, 105–117. <http://gerflint.fr/Base/Tunisie1/Hamida.pdf>
- Coelho, T. (2011). *Poderá o uso de materiais autênticos durante a aula aumentar os níveis de motivação dos alunos?* [Relatório Final de Mestrado, Universidade do Porto]. Universidade do Porto Repositório. https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=483840
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Ferreira, S. R. M. P. (2013). *A dramatização como recurso didático no ensino de línguas estrangeiras* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Universidade do Porto Repositório. <https://hdl.handle.net/10216/68684>

- Gomes, C. O. (2013). *A importância da interação oral nos níveis iniciais em LE* [Relatório de Estágio, Universidade do Porto]. Universidade do Porto.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Kethellen de Lima. (2023, October 25). 10 tipos de viajantes que você deve imitar. *SmartTravel*. <https://smarttravel.tur.br/blog/2023/10/25/10-tipos-de-viajantes-que-voce-deve-imitar/>
- Ladousse, G. P. (1987). *Role play*. Oxford University Press.
- Lee, B. H. (1991). Role-play and simulation. *The English Teacher*, 20(1), 1–7. <https://meltajournals.com/index.php/TET/article/view/316>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press. <https://www.library.brawnblog.com/How%20Languages%20are%20Learned.pdf>
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111–138. <https://doi.org/10.21814/rpe.3248>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781139524933_A25046318/preview-9781139524933_A25046318.pdf
- Oliver, R., & Philp, J. (Eds.). (2014). *Focus on oral interaction*. Oxford University Press. <https://books.google.pt/books?id=Wu2dBgAAQBAJ>
- Privas-Bréauté, V. (2019). Drama activities to create a positive language learning environment in higher education. In *Para lá da tarefa: Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 292–309). FLUP. <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16>
- Quinn, P. (2014). *Delayed versus immediate corrective feedback on orally produced passive errors in English* [Tese de Doutoramento, University of Toronto]. University of

Toronto Repository. <https://utoronto.scholaris.ca/bitstreams/61629dcc-b2f9-4b0f-a06e-2c1072abd0cb/download>

Reinders, H. (2016, May 11). Understanding and encouraging willingness to communicate in the language classroom #1. *Cambridge University Press – ELT Blog*. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2016/05/11/understanding-encouraging-willingness-communicate-language-classroom-1/>

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters. <https://kw-look.maruzen.co.jp/0200633481.pdf>

Saldanha, V. C. S. (2014). *A pedagogia do erro no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras* [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Universidade Nova de Lisboa Repositório. <http://hdl.handle.net/10362/14975>

Santos, A. A. S. (2020). O recurso à estratégia da interação oral do role-play na consolidação dos conteúdos programáticos e na promoção da utilização da língua estrangeira [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Universidade do Porto Repositório. <https://hdl.handle.net/10216/129624>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Silva, A. S. R. M. (2018). *Emprego de materiais autênticos no ensino de PLE: Uma experiência em Leipzig* [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Porto]. Universidade do Porto Repositório. <https://hdl.handle.net/10216/117570>

Tomczyk, E. (2013). Perceptions of oral errors and their corrective feedback: Teachers vs. students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 924–931. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.924-931>

Travel Generation. (n.d.). Qual é o seu perfil de viajante? Descubra o destino ideal para si! *Travel Generation*. https://travelgeneration.pt/perfil-de-viajante/?doing_wp_cron=1758252912.8669109344482421875000

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Longman.

https://books.google.co.uk/books?id=cWq4AwAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Van Ments, M. (1999). *The effective use of role play: Practical techniques for improving learning* (2nd ed.). Kogan Page.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Anexos

Ficha de informações

A1.2, 2º semestre, 2024/2025

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

Avançar para a pergunta 28

Informações pessoais

2. Nome completo *

3. Data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Idade *

5. Nacionalidade(s) *

6. Língua(s) materna(s) *

7. Outra(s) língua(s) estrangeira(s) – Indique a língua e o seu nível (Muito Básico; *
Básico; Razoável; Bom; Muito Bom; Excelente)

8. Habilitações literárias/académicas – Marque o último ciclo de estudos que completou (não o que está a frequentar agora). Exemplo: Uma pessoa que agora está a frequentar o mestrado marca como habilitações literárias/académicas a licenciatura. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino básico 1º ciclo (1º-4º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino básico 2º ciclo (5º-6º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino básico 3º ciclo (7º-9º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino secundário ou equivalente (10º-12º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino superior – Licenciatura
- ☐ Ensino superior – Mestrado
- ☐ Ensino superior – Doutoramento
- ☐ Opção 8

9. Se frequenta ou frequentou o ensino superior ou o ensino secundário especializado, indique a sua área de estudos.

10. Qual é a sua profissão/ocupação? *

11. Estuda em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. Se sim, em que instituição?

13. Tem Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou algum problema físico ou psicológico que acha importante comunicar? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Se sim, qual(ais)?

Interesses pessoais

15. Assinale os seus interesses pessoais. Pode assinalar mais do que uma opção. *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Ler

☐ Escrever

☐ Praticar desporto

☐ Conviver com amigos

☐ Ver televisão

☐ Navegar na internet

☐ Jogar no computador

☐ Ver filmes

☐ Ouvir música

☐ Outra: _____

16. Fale um pouco mais do que gosta de fazer nos tempos livres. Por exemplo se *
gosta de cinema, que tipo de filmes gosta de ver.

Informação sobre contacto com a língua portuguesa e dificuldades nessa língua

17. Antes deste curso, teve algum contacto com a língua portuguesa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

18. Se sim, de que tipo (amigos portugueses, viagens, etc.)?

19. Se sim, em que variedade do português? Pode assinalar mais do que uma opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Português de Portugal
☐ Português do Brasil
☐ Outra: _____

20. Já teve aulas de português antes deste curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

21. Se sim, onde?

22. Se sim, durante quanto tempo?

23. Quais pensa que são as suas principais dificuldades com a língua portuguesa?

24. Há quanto tempo vive em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ < 1 mês
- ☐ < 6 meses
- ☐ < 1 ano (entre 6 meses e um ano)
- ☐ < 2 anos (entre 1 e 2 anos)
- ☐ < 3 anos (entre 2 e 3 anos)
- ☐ < 4 anos (entre 3 e 4 anos)
- ☐ < 5 anos (entre 4 e 5 anos)
- ☐ > 5 anos

25. Além de Portugal, já viveu em outro país/região de língua portuguesa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. Se sim, onde?

27. Se sim, durante quanto tempo?

Preferências e necessidades para as aulas

28. Nas aulas de língua, prefere trabalhar... *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sozinho.
- ☐ com colegas (grupo/par).
- ☐ das duas formas.

29. Prefere atividades... *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ de escrita.
- ☐ de oralidade.
- ☐ de gramática.
- ☐ de leitura.
- ☐ de tudo um pouco.

30. Nas aulas de língua portuguesa, com que tipo de materiais / estratégias / situações gostaria de trabalhar neste curso? Podes assinalar mais do que uma opção. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Manual (course book)
- ☐ Gramáticas de apoio (com explicações e exercícios)
- ☐ Plataformas online/sites
- ☐ Textos reais (jornais, revistas, blogues, ...)
- ☐ Canções
- ☐ Audiovisuais (filmes, telenovelas, telejornais, reportagens, publicidades, ...)
- ☐ Materiais reais (objetos como revistas, jornais, livros, flyers, ...)
- ☐ Jogos didáticos (tabu, memory cards, ...)
- ☐ Aplicações no telemóvel
- ☐ Dramatizações (role-play)
- ☐ Leitura de um texto integral (um conto, ...)
- ☐ Leitura de texto literário (poemas, ...)
- ☐ Fóruns e chats (Whatsapp, ...)
- ☐ Interação direta com falantes nativos da língua portuguesa
- ☐ Tarefas fora da sala de aula (ir a um café pedir alguma coisa, ...)
- ☐ Trabalho de projeto

31. O que esperas deste curso? (Podes assinalar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Falar português melhor.
- ☐ Compreender melhor o português falado (na rua, nas lojas, com amigos...).
- ☐ Entender português, escrito e oral, nos media (internet, jornal, televisão, rádio, etc.)
- ☐ Conseguir fazer amigos que falam português.
- ☐ Aprender mais sobre a cultura portuguesa.
- ☐ Aprender mais sobre as culturas em língua portuguesa (do Brasil, de Timor-Leste, de Macau, etc.).
- ☐ Poder ler livros de literatura em língua portuguesa
- ☐ Aprender a escrever textos úteis na minha vida diária (posts nas redes sociais, mensagens, emails, etc.).
- ☐ Outra: _____

32. Por que razões quer aprender português? (Pode assinalar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Para satisfazer necessidades básicas de comunicação em Portugal.
- ☐ Para satisfazer necessidades profissionais.
- ☐ Para saber mais uma língua.
- ☐ Para seguir as aulas da faculdade / escola.
- ☐ Para conhecer mais sobre a cultura e literatura portuguesas.
- ☐ Para poder encontrar trabalho.
- ☐ Para entrar na faculdade.
- ☐ Outra: _____

33. Costuma escrever em português no seu dia a dia?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Todos os dias
- ☐ Algumas vezes por semana
- ☐ Raramente
- ☐ Quase nunca

34. Que tipo de texto costuma escrever em português? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Mensagens (por Whatsapp, SMS, etc.)
- ☐ Emails formais (académicos, profissionais, etc.)
- ☐ Emails informais (amigos, família, etc.)
- ☐ Posts em redes sociais (Facebook, Instagram, fóruns, etc.)
- ☐ Chat em plataformas digitais (ex. atendimento ao cliente)
- ☐ Preenchimento de formulários online (inscrições, reservas, etc.)
- ☐ Outra: _____

35. Quais são as principais dificuldades que encontra ao escrever em português? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Falta de vocabulário
- ☐ Dificuldade em construir frases com a estrutura correta
- ☐ Erros gramaticais (ex. conjugação verbal, tempos verbais, preposições, etc.)
- ☐ Dificuldade em perceber as mensagens escritas de falantes nativos
- ☐ Dificuldade em responder a mensagens escritas de falantes nativos
- ☐ Dificuldade em adaptar o tom da escrita a diferentes contextos (formal/informal)
- ☐ Outra: _____

36. Gostaria de participar em atividades de dramatização (role-play) durante as aulas, com o objetivo de desenvolver as suas competências comunicativas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

37. No contexto das dramatizações, que temas lhe interessam mais trabalhar em aula? (Pode assinalar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Interações informais
- ☐ Interações em serviços de administração pública (ex. finanças)
- ☐ Interações na área da restauração (restaurante, café...)
- ☐ Interações na área de lazer (ginásio, museu...)
- ☐ Interações para aquisição de bens e serviços (comprar roupa, eletrodomésticos... aderir a um serviço de internet, luz, água...)
- ☐ Outra: _____

38. Quais são os fatores que dificulta a sua comunicação oral? (Pode assinalar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Falta de vocabulário ou expressões adequadas
- ☐ Problemas de pronúncia
- ☐ Timidez ou nervosismo (sentir-se ansioso(a) ou inseguro(a) ao falar com outras pessoas)
- ☐ Medo de fazer erros
- ☐ Falta de prática (não ter oportunidades de pôr teoria na prática)
- ☐ Dificuldade de compreensão (ex. o falante nativo fala rápido, usa expressões idiomáticas e não compreende, etc.)
- ☐ Fala pouco natural (ex. não saber utilizar marcadores discursivos, como pois, pá, pronto, exatamente, etc.)
- ☐ Dificuldade em expressar emoções ou opiniões (ex. não saber como reagir a opiniões dos outros, reagir às diferentes situações como casamento, aniversário, etc)
- ☐ Diferenças culturais

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 2

TEMA 1

Convite por telefone: o(a) aniversariante convida um(a) amigo(a) para a festa por telefone e o(a) amigo(a) aceita. No dia da festa, o(a) aniversariante apresenta o(a) amigo(a) à mãe, os dois conversam para se conhecerem melhor. (3 participantes)



TEMA 2

Encontro na rua: Três amigos do(a) aniversariante encontram-se na rua. Um deles apresenta um(a) amigo(a) ao(à) outro(a). Depois, os três falam dos planos para a festa. (3 participantes)



TEMA 3

Encomenda do bolo: Um(a) amigo(a) do(a) aniversariante vai a uma pastelaria para comprar o bolo. Explica e descreve o tipo de bolo e indica o horário para o ir buscar. (2 participantes)



TEMA 4

Escolha de prendas: Dois amigos do(a) aniversariante vão ao centro comercial para comprar a prenda. Eles discutem sobre que prenda podem comprar e porquê. Cada um tem a sua ideia e tenta convencer o outro. (2 participantes).



Tema 5

Aluguer da casa para a festa: O(a) aniversariante quer alugar uma casa para a festa de aniversário. Ele(a) visita a casa e o(a) senhorio(a) recebe-o(a). Durante a visita, o(a) aniversariante pergunta sobre as condições de casa e o(a) senhorio(a) responde.
(3 participantes)



Tema 1: Convite por telefone (3 participantes)

- **Aniversariante:**
 - Telefonar para convidar um(a) amigo(a) para a festa.
 - Explicar o horário e o local da festa.
 - Receber o(a) amigo(a) em casa no dia da festa.
 - Apresentar o(a) amigo(a) à mãe.
- **Amigo do(a) aniversariante:**
 - Responder ao convite por telefone e aceitar o convite.
 - Ir a casa do(a) aniversariante para a festa.
 - Levar uma presente para a festa.
 - Encontrar-se com o(a) aniversariante.
 - Conhecer e saudar a mãe do(a) aniversariante.
 - Responder às perguntas da mãe do(a) aniversariante.
- **Mãe do(a) aniversariante:**
 - Receber o(a) amigo(a) do(a) filho(a).
 - Agradecer pela presente e pela ida à festa.
 - Fazer algumas perguntas para conhecê-lo(a) melhor (como o nome, idade, membros da família, passatempos, etc.).
 - Perguntar se o(a) amigo(a) precisa de algo ou se quer beber/comer algo.

Tema 2: Encontro na rua (3 participantes)

- **Amigo(a) 1: Conhece os(as) dois(duas) (2 e 3)**
 - Encontrar-se com o(a) amigo(a) 2 na rua.
 - Apresentar o(a) amigo(a) 2 ao(à) amigo(a) 3, e o(a) amigo(a) 3 ao(à) amigo(a) 2.
 - Falar sobre o plano de comprar comida e bebida que quer levar para a festa – dar alguns exemplos de comida e bebida, onde comprar, como levar, etc.
- **Amigo(a) 2: Conhece o(a) amigo(a) 1, não conhece o(a) amigo(a) 3**
 - Encontrar-se com o(a) amigo(a) 1 e o(a) amigo(a) 3 na rua.
 - Cumprimentar o(a) amigo(a) 3.
 - Falar do plano de alugar um espaço para a festa – tipo de espaço, localização, algumas características, etc.
- **Amigo(a) 3: Conhece o(a) amigo(a) 1, não conhece o(a) amigo(a) 2**
 - Encontrar-se com o(a) amigo(a) 2 na rua.
 - Cumprimentar o(a) amigo(a) 2.
 - Falar do plano de comprar as decorações para a festa – tipo de decorações, onde comprar, quando decorar, etc.

Tema 3: Encomenda do bolo (2 participantes)

- **Amigo(a) do(a) aniversariante:**
 - Entrar na pastelaria e cumprimentar o(a) funcionário(a).
 - Descrever o tipo de bolo que quer.
 - Perguntar sobre os ingredientes do bolo.
 - Combinar o modo de pagamento e o horário para buscar o bolo.
- **Funcionário(a) da pastelaria:**
 - Cumprimentar o(a) cliente e oferecer ajuda.
 - Perguntar sobre o tipo de bolo que quer.
 - Explicar os ingredientes usados.
 - Informar o preço e o tempo necessário para preparar o bolo.

Tema 4: Escolha de prendas (2 participantes)

- **Amigo(a) 1:**
 - Ir ao centro comercial com o(a) amigo(a) para comprar uma prenda para o(a) aniversariante.
 - Apresentar a ideia de prenda.
 - Explicar por que razão a sua prenda é a melhor escolha.
 - Tentar convencer o(a) seu(sua) amigo(a) a escolher a sua prenda.
- **Amigo(a) 2:**
 - Ir ao centro comercial com o(a) amigo(a) para comprar uma prenda para o(a) aniversariante.
 - Ter uma ideia diferente sobre o que comprar.
 - Explicar por que razão a sua prenda é a melhor escolha.
 - Tentar convencer o(a) seu(sua) amigo(a) a escolher a prenda que você quer.

Tema 5: Aluguer da casa para a festa (2 participantes)

- **Senhorio(a)**
 - Receber o(a) visitante.
 - Explicar por que razão a sua casa é uma boa escolha para a festa (ex. grande, luminosa, perto de estação de metro, etc.).
 - Responder às perguntas do(a) visitante.
- **Aniversariante**
 - Explicar que quer alugar a casa para a festa de aniversário.
 - Perguntar sobre a disponibilidade da casa no dia da festa.
 - Perguntar sobre as condições da casa – divisões, existência de espaço e/ou infraestruturas exteriores (jardim, piscina...), estacionamento, etc.
 - Perguntar se é possível decorar a casa.
 - Perguntar sobre o modo de pagamento



Professora Estagiária: Lu Yifan (Edwina)

9

127

Anexo 5

	Quando?	Como?	Exemplos
Situações Claramente Formais (menos comuns)	- Em algumas instituições públicas (Câmara Municipal, tribunais) - Com superiores hierárquicos (chefe, diretor). - Com pessoas que não conhecemos, especialmente com pessoas muito mais velhas do que nós	✓ Não usamos "você". Usamos "o senhor" (homem) ou "a senhora" (mulher). ✓ Se o interlocutor tiver um título profissional, este deve ser adicionado.	"O senhor engenheiro está ocupado?" "A senhora doutora pode receber-me agora?" Na polícia: "O senhor agente pode ajudar-me?" Na empresa: "A senhora tem tempo para analisar este documento?" "Senhor Diretor, gostaria de saber quando será a próxima reunião."
Situações Relativamente Formais (mais comuns)	- Em contextos de atendimento, como em lojas, restaurantes, táxis e serviços públicos (ex. serviço de finanças, loja de cidadão). - Com adultos que não conhecemos bem.	✓ Usamos a terceira pessoa do singular (sem pronome!). ✓ Usamos a conjugação na terceira pessoa (singular ou plural) sem mencionar o pronome "você"	Em táxis: "Sabe onde fica a Rua da Liberdade?" Em restaurantes: "Pode trazer-me mais um prato, por favor?" Em lojas: "Pode dizer-me o preço deste produto?" Em serviços públicos: "Pode ajudar-me com o preenchimento deste formulário?"
Situações Informais	- Com amigos, família, colegas de idade semelhante e crianças. - Quando a pessoa dá a permissão (ex. "Está tudo bem, pode tratar-me por tu.") - Em caso de dúvida, pode-se perguntar ao interlocutor: "Posso tratá-lo / tratá-la por tu?"	✓ Usamos "tu" + verbo na 2ª pessoa do singular, ou omitimos "tu". <i>Atenção: Às vezes, usamos o "tu" para chamar a atenção do interlocutor, enfatizando que estou a falar diretamente contigo e não com outra pessoa.</i>	Com colegas: "Podes emprestar-me um lápis?" Com amigos "Tu levas o teu carro ou vens comigo?" "Tu vais ao cinema hoje?" Com crianças: "Queres brincar comigo no parque?"

Ideia adaptada de vídeo "Tratamento FORMAL e INFORMAL em Portugal", disponível em: <https://www.facebook.com/portuguesewithleo/videos/tratamento-formal-e-informal-em-portugal/335331791741854/>

Anexo 6

1 / 8

Está num supermercado e não sabe onde está o açúcar. Precisa de perguntar ao empregado do supermercado.



☐ O excelentíssimo senhor empregado pode dizer-me onde está o açúcar?

☐ Tu sabes onde está o açúcar?

☐ Oi, tu! Diz-me onde está o açúcar!

☒ Pode dizer-me onde está o açúcar?

2 / 8

É um funcionário de uma empresa, deseja pedir um dia de folga ao seu chefe.



☐ Ó chefe, posso falar amanhã?

☐ Você pode dar-me um dia de folga amanhã?

☒ Senhor Diretor, gostaria de saber se posso ter um dia de folga amanhã.

☐ Eu não vou trabalhar amanhã, está bem?

3 / 8

Está numa loja do cidadão, e precisa de saber o horário de funcionamento do serviço. Pergunta ao funcionário da loja:



Excelentíssimo senhor, se não se importar, pode, por favor, informar-me sobre o horário de funcionamento? Agradeço imenso.



Pode dizer-me o horário de funcionamento, por favor?



Tu sabes o horário de funcionamento?



Vocês trabalham até que horas?

4 / 8

Está na sala de aula, quer pedir a um colega para lhe emprestar uma caneta.



Excelentíssimo senhor colega, pode emprestar-me uma caneta, se faz favor?



Você pode emprestar-me a sua caneta?



Podes emprestar-me uma caneta?



Oi! Dá-me a tua caneta!

5 / 8

É um empregado de uma empresa,
precisa de marcar uma reunião
com o diretor.



Ó diretor, podemos
reunir-nos hoje?



Podes marcar uma
reunião para falar-
mos de um assunto
importante?



Senhor Diretor, pode-
mos agendar uma reu-
nião para tratar de um
assunto relevante?



Ei, diretor, tens um
minuto para falar
comigo?

6 / 8

Quer convidar um amigo para ir ao
cinema consigo.



Queres ir ao ci-
nema comigo no
sábado?



Excelentíssimo se-
nhor, podia acompa-
nhar-me ao cinema?



Você quer ir ao ci-
nema comigo?



Podia, por favor,
aceitar o meu convite
para ir ao cinema
esta semana?

7 / 8

Está num restaurante no Porto,
quer pedir a ementa.



Oi, tens a ementa?



Pode trazer-me a
ementa, por favor?



Você pode trazer-
me a ementa, se
faz favor?



Porque não me dá
a ementa?

8 / 8

Está no táxi e deseja perguntar ao
motorista se ele conhece um
endereço.



Sabe onde fica a
Rua da Liberdade?



Caro motorista, se
não te importares,
sabe onde fica a Rua
da Liberdade?



Tu sabes onde fica
a Rua da Liber-
dade, pois não?



Podes dizer-me
onde fica a Rua da
Liberdade?

Feito de vs. Feito com

- **Feito de:** Indica o material principal ou ingrediente principal, o material ou ingrediente não mantém a sua forma original, já mudou completamente.

Exemplos: O bolo é **feito de** farinha, ovos e açúcar

A mesa é **feita de** madeira

A garrafa é **feita de** vidro.

- **Feito com:** Os ingredientes ou materiais são visíveis, ainda podem ser identificados no final.

Exemplos: O recheio do bolo é **feito com** chocolate e morangos

A salada é **feita com** tomate, alface e azeite.



Forma

Tradicional:

O bolo é redondo/ quadrado/ retangular.

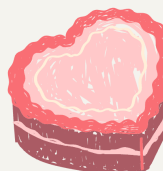


Criativa:

O bolo **tem a forma de** um coração.

É um bolo **em formato de** carro. / É um bolo **com o formato de** carro.

O bolo **tem o formato de** um gato.

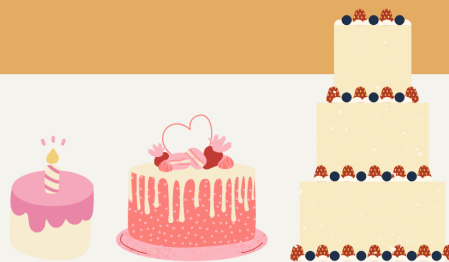


Tamanho

- De forma mais simples:

Este bolo é (de tamanho) pequeno / médio / grande.

É um bolo (de tamanho) pequeno / médio / grande.



- Mais expressões possíveis:

1. Dá para XX pessoas (mais informal)

Exemplo: "Este bolo dá para 10 pessoas."

2. Um bolo para XX pessoas

Exemplo: "Preciso de/Queria um bolo de frutas para 10 pessoas."

3. É suficiente para XX pessoas

Exemplo: "Este bolo de chocolate é suficiente para 12 pessoas."

Construção

- Camadas: O bolo pode ter **uma ou mais** camadas, normalmente são feitas com massa.
- Recheio: Uma parte que está **dentro** do bolo, entre as camadas.
- Cobertura: Uma parte que cobre o bolo por **fora**.
- Decoração: Os elementos que são colocados na parte externa do bolo para tornar o bolo mais bonito.

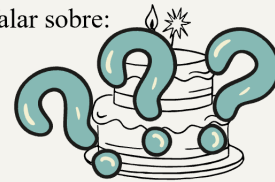
- Exemplo: Este bolo tem três camadas. O recheio dele é feito com creme e morangos, e a cobertura é feita de chocolate. / e é coberto com chocolate. Como decoração, tem um flores de açúcar



Exercício: Adivinha o Bolo!

Instruções:

1. Agora vão trabalhar em pares! Cada par recebe uma folha com várias imagens de bolos.
2. Um aluno escolhe um bolo em segredo e descreve-o ao colega. Deve falar sobre:
 - forma (redondo, quadrado, retangular, em forma de coração...);
 - número de camadas;
 - cobertura (chocolate, chantili, fruta...);
 - recheio (baunilha, ganache, morango, mirtilo, manga...);
 - decoração (velas, confeitos, flores de açúcar...).
3. O outro aluno ouve atentamente e tenta adivinhar qual é o bolo que corresponde à descrição.
4. Depois, trocam de papéis! Quem adivinhou agora vai descrever, e quem descreveu vai adivinhar.



Anexo 8



CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

2º SEMESTRE 2024/2025 – NÍVEL A1.2

Docente titular: Ângela Carvalho

Professor orientador: Alexandra Ferreira

Professora Estagiária: Lu Yifan (Edwina)

Fazer um convite informal (entre amigos)

1. Convite para uma festa ou evento

- "Queres vir à minha festa amanhã? Preparei muitos petiscos."
- "Vamos ter uma festa em minha casa. Queres vir? "
- "Vou organizar uma festa em minha casa. Consegues vir? "
- "Vou fazer uma festa de aniversário. Estás convidado! "

2. Convite para um jantar ou encontro

- "Estás livre para um café? Perto de onde trabalho abriu uma nova pastelaria parece ótima!"
- "Vamos jantar um dia destes? "
- "Queres ir beber um copo amanhã à noite? "

3. Convite para lazer (cinema, concerto, etc.)

- "Gostavas de ir ao cinema comigo no fim de semana? O filme "Branca de Neve" já está no cinema!"
- "No sábado, a minha banda favorita vai dar um concerto nos Aliados. Vamos? "

4. Convite para Passar um dia juntos

- "Vamos fazer um piquenique no sábado? Eu posso trazer a comida e nós escolhemos um sítio agradável. Talvez o parque da cidade!"
- "Está um dia tão bonito! Queres ir caminhar/ passear junto ao mar? / Queres ir apanhar sol?"

Respostas ao convite	
Para aceitar:	Para recusar:
• "Sim, vou!" • "Claro que sim!" • "Claro, aceito!" • "Combinado, vou!"	• "Desculpa, não posso ir." • "Lamento, já tenho outro compromisso." • "Não posso, mas obrigado/obrigada pelo convite." • "Queria/ Gostava muito, mas estou ocupado/ já tenho planos." • "Que pena, não posso ir contigo. Tenho aulas na faculdade. "

1. Escreva frases para fazer convites e responder aos convites de acordo com os contextos:

a) Ir ao cinema (dois amigos)

Fazer o convite: _____

Aceitar o convite: _____

b) Ir jantar fora (colegas da universidade)

Fazer o convite: _____

Aceitar, mas quer outro dia: _____

c) Ir comprar uma prenda de aniversário (dois amigos)

Fazer o convite: _____

Recusar e justificar: _____

Está numa pastelaria, quer perguntar ao funcionário o preço de um bolo de aniversário. Qual é a forma mais adequada?



▲ Posso pagar com cartão?

◆ Quanto custa este bolo, por favor? ✓

● Diz-me o preço deste bolo!

■ Quero um bolo grátis.

Precisa de pedir informações a um polícia na rua. Como pergunta de forma educada?



▲ Ó chefe, onde é a Faculdade de Letras.?

◆ Meu grande amigo, diz-me onde fica a Faculdade de Letras.

● Desculpe, senhor agente, pode dizer-me onde fica a Faculdade de Letras? ✓

■ Com licença, senhor diretor, pode dizer-me onde fica a Faculdade de Letras?

Como pedir mais água ao empregado do restaurante?



▲ Oi, dá-me mais água!

◆ O senhor empregado pode trazer-me mais água, por favor?

● Pode trazer-me mais água? ✓

■ Tens mais água?

Como pedir a um colega para lhe dar uma folha.



▲ O senhor colega pode dar-me uma folha, se faz favor?

◆ Podes dar-me uma folha? ✓

● Você pode dar-me uma folha?

■ Dá-me uma folha, rápido!

Como convidar um amigo para jantar fora?



Conheço um restaurante
▲ muito bom! Queres ir jantar comigo? ✓

◆ Já finalizámos todos os exames! Vamos almoçar juntos!

● Sabes onde fica o restaurante "BangoSushi"?

■ O senhor tem disponibilidade para jantar comigo?

Como convidar o seu amigo para a sua festa de casamento?



▲ Você quer ir à minha festa de casamento?

◆ Queres ir beber um copo amanhã à noite?

● Vou fazer uma festa de casamento, estás convidado! ✓

■ É com muito prazer que convido o meu amigo para a minha festa de casamento.

Quer aceitar o convite, mas não pode ser naquele dia



▲ Combinado, vou!

◆ Não posso, mas obrigado pelo convite.

● Lamento, já tenho outro compromisso.

■ Quero muito, mas amanhã não é possível. Pode ser na 6ª feira? ✓

Como recusar o convite de uma forma educada?



▲ Não, não vou.

◆ Queria muito, mas estou ocupado. ✓

● Não quero ir contigo.

■ Não posso ir, a tua festa é muito aborrecida.

Selecione a frase que **não** se aplica a um bolo.



▲ É feito de chocolate, leite, farinha, ovos e açúcar.

◆ É coberto com chocolate e ganache.

● Tem o recheio de chocolate preto e branco.

■ Está bem assado e crocante por fora. ✓

Qual das descrições não combina com o bolo da imagem?



▲ Este bolo tem três camadas.

◆ Tem a forma redonda.

● É feito com chocolate ✓

■ Tem a decoração de frutas

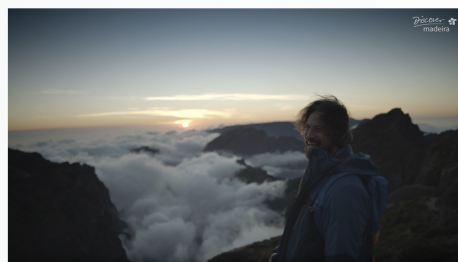
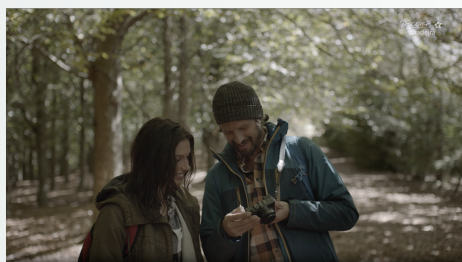
Anexo 10

Veja o vídeo do site oficial de turismo de Portugal

https://www.visitportugal.com/sites/default/files/videos/original/DiscoverMadeira_2017.mp4

e responda às perguntas

1. O que é que as pessoas estão a fazer no vídeo??
2. Há outras atividades que podemos fazer numa viagem?



Tendo em conta as imagens e as palavras-chave, crie frases no **imperativo** para dar sugestões ou conselhos



Participar/Festa das flores/ a Madeira



Ver / Pôr do sol / Praia / o Brasil



Visitar / Museu do Louvre / (a) França



Provar / Pato à Pequim / a China



Mergulhar / Com tartaruga / Cabo Verde



Seja um guia turístico!

- Imagine que é um guia turístico e vai apresentar a sua cidade natal ou o seu país natal aos seus colegas. O objetivo é convencer os "clientes" a visitarem.
- Depois das apresentações, cada aluno vai **escolher o seu destino preferido** e **explicar** o motivo da escolha.



Instruções:

1. Crie frases **no imperativo** para **dar sugestões ou conselhos** aos “potenciais clientes”.
2. Pode levar um papel com palavras-chave, mas não deve escrever frases completas nem ler durante a apresentação.
3. Procure **imagens** na internet ou use as suas **fotografias** tiradas para ilustrar o que diz e deixar a apresentação mais interessante e clara para os “potenciais clientes”.



Como utilizamos determinantes artigos definidos com nomes de países e cidades

A. Quando utilizamos o artigo:

- Com a maioria dos nomes de países, regiões, continentes, rios, mares, arquipélagos, etc.

Ex.: **o** Brasil, **a** Polónia, **a** Europa, **o** Tejo, **o** Atlântico, **a** Madeira, **os** Açores, etc.

→ Exceções: Portugal, Angola, Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Marrocos, Cuba, Israel, etc.

Exemplos (com artigo):

1. Aproveite **o** Brasil durante o Carnaval e assista aos desfiles de samba!
2. Faça um passeio de barco **nos** Açores e observe baleias e golfinhos.
3. Descubra **a** Itália entre maio e setembro para aproveitar o clima agradável e os festivais de arte e música!

Exemplos das exceções:

1. Conheça as maravilhosas praias **de** Portugal durante o verão.
2. Vá para a Ilha do Sal **em** Cabo Verde e nade com tubarões e tartarugas marinhas!

B. Quando não utilizamos o artigo:

- Com os nomes de alguns países (**Espanha, França, Inglaterra e Itália**) quando **há uma preposição antes**.

Exemplos.:

1. Tire fotografias da Torre Eiffel **em** França. É um símbolo de Paris.
2. Experimente a paella de marisco **de** Espanha! É maravilhosa!

- Com a maioria dos nomes de cidades, localidades e da maioria das ilhas.

Ex.: Londres, Madrid, Paris, Roma, Lisboa, Aveiro, Coimbra, Braga, etc.

→Exceções: Com cidades cujos nomes se formam de nomes comuns.

Ex.: o Porto, a Guarda, o Rio de Janeiro, a Praia

Exemplos:

1. Não deixe de experimentar os pastéis de Belém **em** Lisboa!
2. Suba ao Pão de Açúcar e veja a cidade **do** Rio de Janeiro lá em baixo.

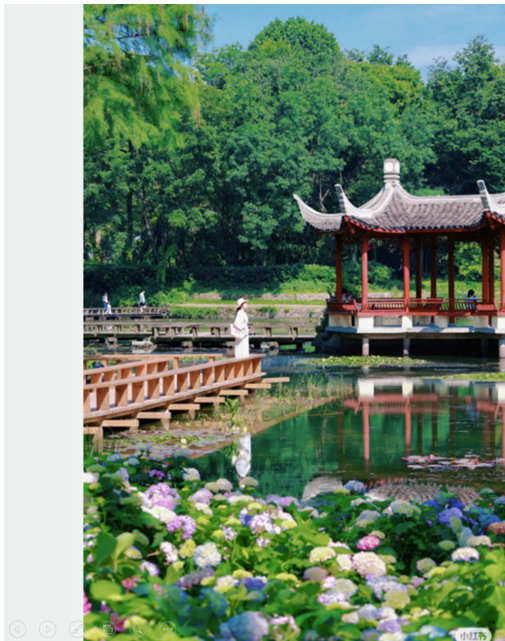
Exercício: Escolha a opção correta

1. A gastronomia ____ Porto inclui pratos como a francesinha e o bacalhau à Brás.
A. de B. do C. da D. /
2. Moro ____ Praia, capital de Cabo Verde.
A. em B. na C. da D. de
3. Os macarons ____ França são famosos mundialmente.
A. de B. da C. na D. no
4. Ela mora ____ Timor-Leste desde 2020.
A. no B. em C. na D. em o
5. ____ Madrid é a capital de Espanha, assim como a cidade espanhola que mais visitantes atrai.
A. O B. A C. / D. No
6. ____ Itália é amplamente conhecido por ser o berço da ópera.
A. O B. A C. / D. À
7. Entre todas as comidas típicas ____ Polónia, o Pierogi talvez seja a mais popular delas.
A. da B. em C. de D. /
8. ____ Madeira, o mês de maio é todo dedicado à beleza e ao perfume das flores.
A. No B. Em C. Na D. Nos
9. Phở é um prato tradicional da culinária ____ Vietname. É uma sopa com caldo de carne, massa de arroz e carne.
A. de B. da C. do D. em

Exemplo: a cidade de Wuhan



Visite Wuhan porque é a capital da província de Hubei e é rica em cultura e gastronomia.



Dê um passeio de barco pelo lago Donghu. **Aproveite** a beleza das hortências, o início de maio é a sua época de floração.



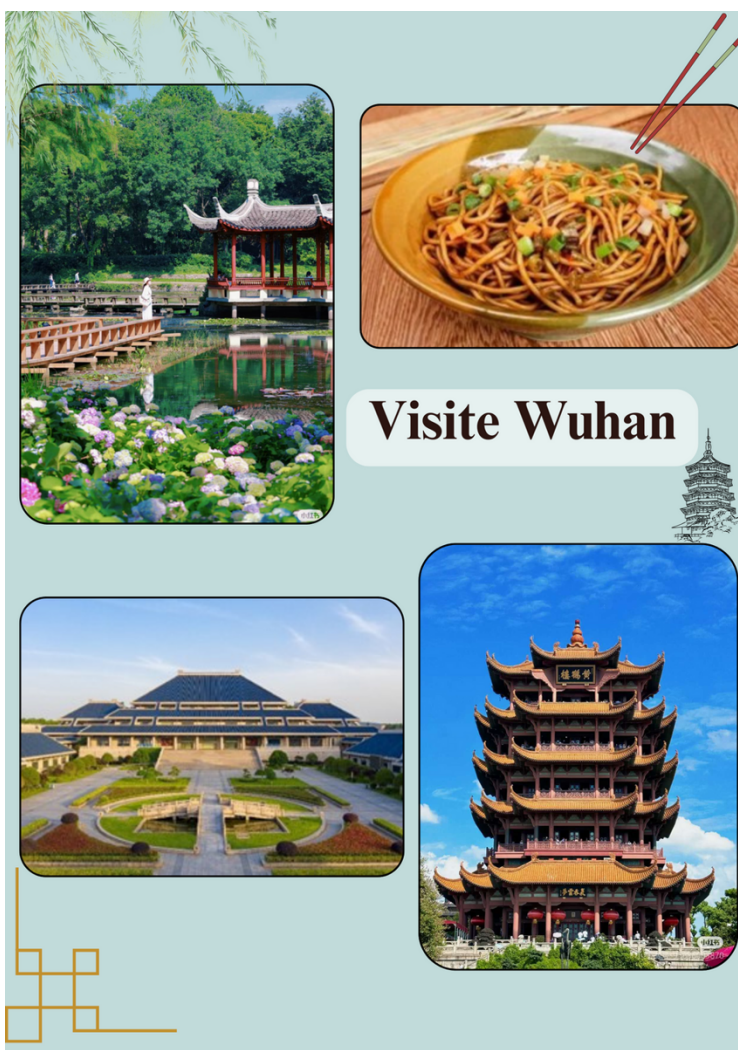
Experimente massa quente e seca de Wuhan, é muito saborosa. Leva pasta de sésamo, feijão verde em conserva, nabo seco e óleo de pimenta. É um símbolo da gastronomia de Wuhan.



Explore a Torre da Graça Amarela. **Suba** até ao topo e **aprecie** a vista maravilhosa da cidade de Wuhan e do Rio Yangtzé.



Visite o Museu da Província de Hubei e **sinta** a história e a cultura. Lá, **aprecie** mais de 240 mil peças de coleção.



Anexo 13

Veja o vídeo “**O Porto. Ponto**” e responda às perguntas seguintes:

1. Quais são **os elementos relacionados com o Porto** que aparecem no vídeo?
2. O que **habitualmente recomendam** aos vossos amigos ou familiares quando eles visitam o Porto?





CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

2º SEMESTRE 2024/2025 – NÍVEL A1.2

Docente titular: Ângela Carvalho

Professor orientador: Alexandra Ferreira

Professora Estagiária: Lu Yifan (Edwina)

Como pedir e dar recomendações entre amigos e/ou familiares (informal)

Pedir recomendações:

- Tens alguma **ideia/ sugestão/ recomendação** para...?
- Podes **dar-me uma ideia/ sugestão/ recomendação** para/ sobre...?
- Podes **recomendar-me...?**/ Tens alguma **recomendação**?
- Achas que **vale a pena**...?
- **Sabes/ Conheces** algum(a)... **bom/boa para**...?
- Onde **costumas ir** quando...?/ O que **costumas fazer** quando...

Exemplos:

- 1) Tens alguma sugestão para a sobremesa?
- 2) Podes recomendar-me um lugar ideal para ver o pôr do sol?
- 3) Conheces algum restaurante bom para comer arroz de marisco?
- 4) O que costumas fazer quando viajas com a sua filha?

Dar recomendações:

- Imperativo
ex. **Começa** um dia com um copo de galão.
Não **percas** a oportunidade de provar um autêntico croissant numa padaria local.
- **Acho que** podes....
- **Aconselho-te** a + v. / **Aconselho-te** + n.
- **Recomendo-te** + n. / **Recomendo-te** + v.
- Olha, **tens de**...

Exemplos:

- 1) **Acho que** deves experimentar o Tiramisù. A combinação de café e mascarpone torna-o cremoso e saboroso.

- 2) Aconselho-te a ver o pôr do sol no Jardim de Luxemburgo em Paris, porque os jardins ficam tranquilos e o céu fica pintado de um rosa de sonho.
- 3) Recomendo-te o restaurante “Meia-Nau” para experimentar o arroz de marisco, já que fica no centro da cidade e os mariscos ali são sempre saborosos.
- 4) Olha, tens de visitar o zoológico de San Diego, porque aí podes passear por dez zonas climáticas diferentes com a tua filha e ver de perto animais como pandas e koalas. Ela vai adorar!

Observem estas imagens com pontos turísticos do Porto. Qual é o vosso favorito? Escolham um lugar que gostavam de recomendar a um amigo ou familiar e criem uma frase a usar as expressões que aprendemos!



Livraria Lello



Mercado do Bolhão



Palácio de Cristal



Ponte Dom Luís I

Meios de transporte

Verbo + preposição	Meio de transporte	Exemplo
Ir de / andar de	barco bicicleta carro comboio avião	Vou para a casa da minha mãe de carro. Vamos para Paris de avião.
Ir a / andar a	Pé Cavalo	Ela vai para a escola a pé.

- **Ir de v.s. Ir em**

Ir de + meio de transporte (**geral**)

Vou para o centro da cidade **de bicicleta**.

Ir em + artigo definido + meio de transporte (**específico**)

Vou para a Trindade **no metro da linha A**.

Vá para o Jardim do Palácio de Cristal **no autocarro nº 201**.

- Quando existe a **transferência** ou a **mudança** de meio de transporte:

Mudar / Trocar para a linha X / o autocarro nº X

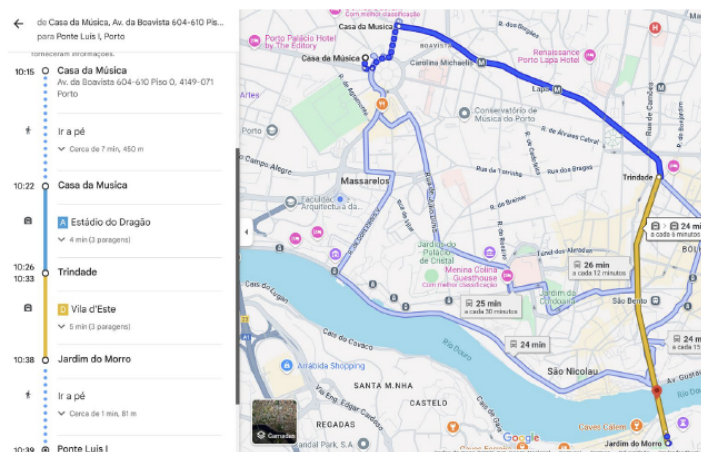
- **“Até a (nome de estação ou paragem)”**: indicar o **destino final** de um transporte:

Apanho o autocarro nº 123 **até ao** Palácio.

Eles foram de metro **até ao** Jardim do Morro.

Exercícios de aplicação:

1. Esta captura do Google Maps mostra-nos o percurso da Casa da Música até à Ponte Dom Luís I, e aqui tem uma descrição do percurso. Observe e preencha os espaços com preposição ou com preposição + determinante artigo definido.



Precisas de andar __ pé durante 7 minutos até __ estação de metro Casa da Música. Depois, apanha a linha A até __ Trindade. Aí, muda __ a linha D e vai até __ estação de metro Jardim do Morro. Por fim, anda __ pé mais 1 minuto até __ Ponte Dom Luís I.

2. Reescreva as frases, conjugando o verbo na pessoa indicada, usando a preposição adequada (“de”, “a”, “em”). Sempre que necessário, usar determinantes artigos definidos e fazer a contração com as preposições.

a) (eles) ir de Lisboa para Madrid + comboio

→ _____

b) (tu) regressar para Paris + avião das 14h00

→ _____

c) (nós) ir para o Big Ben + comboio da linha amarela

→ _____

d) (ela) ir para o Aeroporto do Porto + táxi

→ _____

e) (os turistas) ir da Casa da Música até ao Jardim do Morro + metro da linha D

→ _____

Planear uma viagem

**CURSO SEMESTRAL DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS
2º SEMESTRE 2024/2025 – NÍVEL A1.2
Docente titular: Ângela Carvalho
Professor orientador: Alexandra Ferreira
Professora Estagiária: Lu Yifan (Edwina)**



Tipos de viajante



Viajante **planeador**:

- Gosta de ter tudo planeado antes de viajar.
- Faz listas, pesquisas e reservas com antecedência.
- Quer garantir que tudo corre bem e não gosta de surpresas.
- Sabe sempre onde vai, a que horas e o que vai fazer.



Viajante **aventureiro**:

- Adora liberdade e novas experiências.
- Gosta de decidir no momento e não precisa de planos fixos.
- Prefere explorar trilhos, montanhas ou lugares diferentes, mesmo sem saber exatamente o caminho.
- Acha que viajar é sempre uma aventura.



Viajante **cultural**:

- Tem interesse em história, arte e cultura.
- Gosta de visitar museus, monumentos, igrejas e exposições.
- Aproveita a viagem para aprender mais sobre o local.
- Conhecer a cultura faz parte da viagem.



Viajante **gastronómico**

- Viaja para provar novos sabores e comidas típicas.
- Procura os melhores restaurantes, mercados e pratos tradicionais.
- A comida é a parte mais importante da viagem.
- Gosta de experimentar tudo o que é diferente.



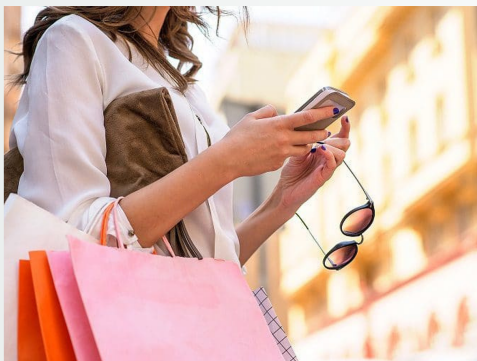
Viajante **relaxado:**

- Viaja para descansar.
- Procura lugares tranquilos, como praias, spas ou hotéis confortáveis.
- Quer fugir do stress e passar tempo a descansar, a ler ou a apanhar sol.
- Não gosta de viagens cansativas ou com muitas atividades.



Viajante **fotógrafo**

- Adora tirar fotografias.
- Procura os melhores lugares, luzes e paisagens para ter boas fotos.
- Acha que viajar é uma oportunidade para captar momentos bonitos e partilhar com amigos ou nas redes sociais.



Viajante **comprador:**

- Adora fazer compras durante a viagem.
- Vai a lojas, shoppings, mercados e outlets.
- Gosta de comprar roupa, lembranças, joias ou aparelhos eletrônicos.
- Muitas vezes planeia a viagem para aproveitar promoções e descontos.



Viajante social:

- Gosta de viajar com amigos ou conhecer novas pessoas.
- Prefere viajar em grupo, participar em festas ou atividades com outros turistas.
- O mais importante da viagem são as pessoas e os momentos partilhados.

Um problema possível: quando o outro fala sobre a sua ideia, como podemos expressar a nossa atitude?



Mais expressões possíveis:

Para expressar acordo:

- Concordo contigo (informal) / Concordo consigo (formal)
- Tens razão (informal) / Tem razão (formal)
- Pois é
- Exato/ Exatamente
- É isso mesmo
- Perfeito
- É verdade
- Boa ideia

Para expressar desacordo:

- Lamento, mas não concordo.
- Infelizmente, não posso concordar.
- Não penso assim.

Quando não tem a certeza:

- (Acho que sim, mas) Não tenho a certeza.
- Talvez sim.
- Não faço ideia.
- Sei lá.

Já conseguimos fazer um plano perfeito e completo! Vamos reservar o alojamento!



Tipos de alojamento



Hotel



Hostel / Albergue /
Pousada da Juventude



Apartamento turístico



Pousada histórica



Chalé

Planeie uma viagem com o seu amigo!



Vão trabalhar em pares. São amigos e querem viajar juntos. Agora vão fazer planos para esta viagem. Cada um vai **expressar a sua opinião**, ouvir a opinião do seu amigo e exprimir **acordo** ou **desacordo**.

Alguns assuntos possíveis:

- Data da viagem (partida e chegada)
- Destino da viagem
- Tipo de alojamento
- Transportes / dar indicações
- Roteiro diário



Exercícios de revisão

A. Complete os diálogos com os verbos na forma correta (presente, pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito ou imperativo), tendo em atenção o contexto de cada situação (formal ou informal).

● **Telefonema entre dois amigos**

1. – _____ (Estar)?
– _____ (Estar). Tudo bem, Marta?
– Tudo. Olha, neste sábado vou fazer anos, _____ (querer) vir à minha festa?
2. – Olha, _____ (ajudar)-me com as compras, por favor. Ontem já _____ (ir) ao supermercado, mas não _____ (conseguir) trazer tudo.
– Claro!
– Muito obrigada! Ainda _____ (ter de) comprar copos, petiscos e bebidas.
3. – (Eu) _____ (ir) visitar o Porto na próxima quinta-feira. _____ (Poder) recomendar-me algum lugar fixe para visitar?
– Claro! _____ (visitar) Ponte Luís I, é um símbolo do Porto. _____ (Passear) na Praia de Matosinhos e _____ (ver) o pôr do sol!
– _____ (Parecer-se) ótimo! Obrigada pelas dicas!

● **Telefonema entre um senhorio e um inquilino**

- Olá, boa tarde. _____ (Ver) o seu anúncio ontem sobre o quarto para arrendar e _____ (estar) interessado. O quarto ainda _____ (estar) disponível?
- Boa tarde! Sim, _____ (estar). O senhor _____ (ter) alguma questão?
- _____ (querer) marcar uma visita para ver o quarto, pode ser?
- Claro que sim! _____ (Verificar) a sua caixa de mensagens, por favor. Já lhe _____ (mandar) a morada.

B. Escolha a opção correta para cada espaço e complete este diálogo entre dois amigos.

- Então, já (viu/viste) alguma coisa para dar à Maria no aniversário?
- Sim, já (procurou/procurei) online na semana passada e (descobri/descubro) alguns presentes que podem ser interessantes. (Achaste/Achas) que um livro seria uma boa escolha? Ela adora ler.

- Pois... não sei... Ela ainda não (acaba/acabou) de ler os que lhe (damos/demos) no ano passado. A meu ver, podemos (dar-lhe/dá-la) um colar. Conheço uma loja de acessórios que (tem/têm) colares mesmo ao estilo dela.
- (Tem/Tens) razão. (Nós) (Vão/Vamos) a essa loja então e compramos!

C. Ordene o diálogo. (A primeira e a última frase já estão na ordem correta).

(Numa loja de roupa)

- () Claro que pode! Obrigado e boa semana!
- () Aqui tem estes modelos novos. Gosta deste modelo mais justo ou prefere algo mais largo?
- () Bom dia, queria umas calças de ganga, por favor.
- () Claro! Qual é o seu número?
- () Ah, se calhar foi do modelo. Temos outros modelos. Quer ver?
- () Prefiro estas mais largas. Gosto deste modelo em preto. Posso pagar em dinheiro?
- (1) Bom dia, posso ajudá-lo?
- () Sim, por favor. Pode mostrar-me alguns?
- () Normalmente visto o 38. Ontem experimentei umas aqui, mas não me ficaram muito bem.
- (10) Igualmente!

D. Complete as frases com as preposições “a”, “de”, “em” e “para” (contraídas ou não com os determinantes artigos definidos).

- É melhor tomar estes comprimidos ____ manhã, antes do pequeno-almoço.
- No Porto, vamos celebrar o São João ____ o dia 24 ____ junho. ____ noite, no dia 23, o céu vai ficar iluminado por balões de papel e fogos de artifício.
- A cozinha abre ____ a uma ____ tarde e fecha ____ as quatro ____ a tarde.
- Desculpe, pode dizer-me como posso ir ____ o Jardim do Palácio de Cristal?
 – Vá ____ o autocarro nº 507, é mais rápido.
 – Posso ir ____ pé?
 – Claro que sim! O jardim não fica muito longe. Siga ____ frente pela rua de São Paulo, vire ____ a primeira rua ____ a direita, continue ____ frente, o jardim fica do seu lado direito.

Soluções:

Complete os diálogos com os verbos na forma correta. (presente, pretérito perfeito simples ou pretérito imperfeito)

● **Telefonema entre dois amigos**

1. Tá; Tou; queres
2. Ajuda; fui; consegui; tenho de
3. Vou; Podes; Visita; Passeia; vê; Parece-me

● **Telefonema entre um senhorio e um inquilino**

Vi; estou; está; está; tem; queria/quero; Verifique; mando /mandei (alguém pode dizer isto)

Escolhe a opção correta para cada espaço

Viste; procurei; descobri; Achas; acabou; demos; dar-lhe; tem; Tens; Vamos

Ordena o diálogo

- (9) Claro que pode! Obrigado e boa semana!
- (7) Aqui tem estes modelos novos. Gosta deste modelo mais justo ou prefere algo mais largo?
- (2) Bom dia, queria umas calças de ganga, por favor.
- (3) Claro! Qual é o seu número?
- (5) Ah, se calhar foi do modelo. Temos outros modelos. Quer ver?
- (8) Prefiro estas mais largas. Gosto deste modelo em preto. Posso pagar em dinheiro?
- (1) Bom dia, posso ajudá-lo?
- (6) Sim, por favor. Pode mostrar-me alguns?
- (4) Normalmente visto o 38. Ontem experimentei umas aqui, mas não me ficaram muito bem.
- (10) Igualmente!

Complete as frases com preposição (contraído ou não com o artigo)

1. de 2. no; de; À 3. à; da; às; da 4. para; no; a; em; na; à; em

Questionário sobre as aulas de dramatização dadas pela professora estagiária Edwina

Nível A1.2 - Turma 3, 2º semestre 2024/2025

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. Em que aulas participou? (Pode seleccionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Aula 1 (31/03/2025) – Dramatização (festa de aniversário): convite por telefone, encontro na rua, encomenda do bolo, escolha de prendas, aluguer da casa para a festa
- ☐ Aula 2 (02/04/2025) – Aula de correção dos erros: formas de tratamento, como fazer convites entre amigos, como descrever um bolo
- ☐ Aula 3 (03/04/2025) – Retoma dos temas da festa de aniversário com nova dramatização
- ☐ Aula 4 (05/05/2025) – Viagens: atividades possíveis numa viagem, uso do determinante artigo definido com cidades e países, uso do imperativo para dar conselhos, apresentação de uma cidade ou de um país
- ☐ Aula 5 (07/05/2025) – Como passar um dia no Porto: elementos culturais e turísticos sobre o Porto, como pedir e dar recomendações, meios de transporte
- ☐ Aula 6 (08/05/2025) – Planeamento de uma viagem: expressão de acordo e desacordo, tipos de alojamento, planeamento de uma viagem com um amigo (dramatização final)

2. 1.1. Para si, as situações apresentadas nas dramatizações podem acontecer no dia a dia?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Influência das aulas de dramatização

Por favor, indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, numa escala de 1 a 5, onde:

1 = Discorda totalmente

2 = Discorda

3 = Nem concorda nem discorda

4 = Concorda

5 = Concorda totalmente

3. 2. Depois destas aulas, sinto-me mais confiante ao falar em português. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	Concorda totalmente

4. 3. Depois destas aulas, consigo expressar as minhas ideias com mais clareza. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	Concorda totalmente

5. 4. Depois destas aulas, consigo escolher palavras e formas de tratamento mais adequadas ao contexto. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	Concorda totalmente

6. 5. Depois destas aulas, tornei-me mais capaz de manter a comunicação, mesmo quando não conheço alguma palavra. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	Concorda totalmente

7. 6. Depois destas aulas, compreendo melhor o que as outras pessoas dizem em português, no dia a dia. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	Concorda totalmente

8. 7. Depois destas aulas, comunico com mais naturalidade em situações do dia a dia. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	Concorda totalmente

9. 8. Depois destas aulas, penso que cometo menos erros ao falar em português. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	Concorda totalmente

10. 9. Considero que as dramatizações tiveram impacto positivo no desenvolvimento da minha competência de comunicação oral. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	Concorda totalmente

Perguntas gerais sobre as aulas

11. 10. Em que situações já usou ou gostaria de usar o que aprendeu nas aulas das dramatizações? (Pode seleccionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Ao falar com amigos
- ☐ Ao falar com colegas ou professores
- ☐ Ao falar com funcionários (ex. em lojas, cafés)
- ☐ Em serviços públicos (ex. Loja de cidadão, AIMA)
- ☐ No trabalho
- ☐ Ainda não usei, mas gostaria de usar no futuro
- ☐ Nunca usei nem quero usar

12. 10.1. Porquê? *

13. 11. Que partes das aulas ajudaram mais no seu progresso? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Apresentação de algumas expressões relacionados com os temas de dramatização, antes da dramatização
- ☐ Preparação antes da dramatização (comunicar com colegas, perguntar à professora)
- ☐ Apresentação da dramatização
- ☐ Feedback dado pela professora
- ☐ Apresentação dos temas relacionados com os erros cometidos nas dramatizações (2ª aula)

14. 11.1. Porquê? *

15. 12. Encontrou dificuldades nas aulas das dramatização? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

16. 12.1. Se sim, quais foram as dificuldades que teve? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não compreender o que os colegas disseram durante as atividades
- ☐ Não compreender o que foi explicado pela professora durante a aula
- ☐ Falta de palavras adequadas para expressar ideias
- ☐ Falar com insegurança por medo de errar
- ☐ Esquecer as expressões aprendidas nas aulas no momento de estar à frente da turma
- ☐ Ficar nervoso durante a apresentação à frente da turma
- ☐ Não conseguir utilizar as estruturas gramaticais corretamente
- ☐ Ter problemas com a pronúncia que afetam a compreensão por parte dos colegas ou professora
- ☐ Ter dificuldade de trabalhar em grupo
- ☐ Outra: _____

17. 13. Os exercícios de revisões dados na aula de dia dois de junho ajudaram-no/na nas dramatizações? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

18. 13.1. Porquê? *

19. 14. Sugestões ou comentários sobre as aulas de dramatização:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários