

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Comunicação oral no contexto de
aprendizagem *online* de Português Língua
Estrangeira junto de estudantes vietnamitas
do nível A1.2: Dificuldades e propostas de
resolução**

Nguyen Thi Bich Hau

M

2025

Nguyen Thi Bich Hau

Comunicação oral no contexto de aprendizagem *online* de Português Língua Estrangeira junto de estudantes vietnamitas do nível A1.2: Dificuldades e propostas de resolução

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e pela Professora Doutora Andreia Catarina dos Reis Vaz Warrot.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

*À minha família e
aos meus estudantes vietnamitas
ao redor do mundo.*

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos.....	8
Resumo	9
Abstract	10
Tóm tắt	11
Índice de Quadros.....	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução	14
Capítulo 1. Enquadramento teórico	18
1.1 Comunicação oral no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira ...	18
1.2 22	
1.2.1 Produção Oral.....	26
1.2.2 Interação Oral.....	29
1.2.3 Compreensão Oral.....	35
1.3. O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto atual do Vietname	42
1.3.1 Breve histórico do ensino de português no Vietname	42
1.3.2 Algumas considerações sobre o público-alvo vietnamita que procura aprender Português Língua Estrangeira	45
1.4 Ensino-aprendizagem <i>online</i> : o caso do Português Língua Estrangeira no Vietname	46
1.4.1 Ensino-aprendizagem <i>online</i>	46

1.4.2 Vantagens e limitações do ensino de línguas em contexto virtual	48
1.4.3 Ensino-aprendizagem de português <i>online</i> no Vietname	50
Capítulo 2 - Implementação do projeto pedagógico-didático	52
2.1 Contextualização do estágio pedagógico	52
2.2 Caracterização do público-alvo das regências.....	53
2.3 Implementação das regências	54
2.3.1 Regência 1.....	56
2.3.2 Regência 2.....	60
2.3.3 Regência 3.....	64
2.3.4 Regência 4.....	66
2.3.5 Regência 5.....	68
2.3.6 Regência 6.....	69
2.4. Avaliação das regências na perspectiva das alunas	72
2.5 Dificuldades encontradas na promoção do desenvolvimento da comunicação oral no nível A1.2.....	73
2.5.1 Barreiras linguísticas.....	73
2.5.2 Barreiras tecnológicas	79
2.5.3 Barreiras pedagógicas.....	81
2.6 Propostas para tentar ultrapassar as dificuldades encontradas	82
2.6.1 Aprendizagem através do trabalho em pares/grupos	83
2.6.2 Realização de jogos.....	83
2.6.3 Utilização de vídeos e imagens.....	84
2.6.4 Criação de ambientes favoráveis à aprendizagem.....	84
Considerações finais	86
Referências bibliográficas.....	88

Anexos	91
Anexo 1	92
Anexo 2	95
Anexo 3	102
Anexo 4	103
Anexo 5	106
Anexo 6	107
Anexo 7	122
Anexo 8	131
Anexo 9	142
Anexo 10	145
Anexo 11	148
Anexo 12	151
Anexo 13	152
Anexo 14	154
Anexo 15	158
Anexo 16	162
Anexo 17	165
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 (chatGPT 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 (chatGPT based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 25 de setembro de 2025

NGUYEN THI BICH HAU

Agradecimentos

Costuma dizer-se que o sucesso não resulta apenas do esforço individual, é sempre acompanhado do apoio das pessoas em redor.

Ao longo dos dois anos do Curso de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tive a sorte de receber a atenção, o apoio, o incentivo e o encorajamento constante do Instituto Camões, dos docentes do curso, da minha família e dos meus amigos.

Do fundo do coração, expresso o meu agradecimento mais sincero à Professora Doutora Andreia Catarina dos Reis Vaz Warrot e à Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho, pela orientação dedicada, pela transmissão de conhecimentos e de experiência, bem como pela ajuda inestimável prestada durante todo o período de estágio e na realização do presente relatório.

Quero ainda deixar um especial agradecimento aos meus alunos, por me terem proporcionado a oportunidade de os acompanhar desde o início da sua aprendizagem da língua portuguesa. Graças a essa experiência, pude investigar e analisar com maior profundidade as dificuldades que os estudantes vietnamitas enfrentam no processo de aquisição do português.

Dirijo igualmente a minha profunda gratidão ao Raphael e à sua família, cujo apoio, cuidado e incentivo foram fundamentais ao longo do estágio e na redação deste relatório.

Agradeço imenso aos amigos do Vietname e de Portugal, que sempre me motivaram, ajudaram e estimularam a persistir, mesmo nos momentos em que a desmotivação poderia ter comprometido a realização deste trabalho.

Por fim, manifesto a minha mais sentida gratidão à minha família, no Vietname. Aos meus pais, às minhas irmãs e ao meu irmão, agradeço o constante apoio e encorajamento no meu percurso académico no estrangeiro. Apesar da distância geográfica, os laços que nos unem permanecem sempre próximos. De forma singular, fazem-me sentir, todos os dias, a sorte e a felicidade de pertencer a esta família.

Uma vez mais, deixo aqui o meu agradecimento mais sincero a todos!

Resumo

A comunicação oral, enquanto uma competência extremamente importante na aprendizagem de qualquer língua estrangeira, deve ser promovida junto dos aprendentes, uma vez que, uma boa capacidade de comunicação oral ajuda os estudantes a aplicarem conhecimentos, compreenderem e trocarem informações de forma mais eficaz, potencia a ampliação das oportunidades de comunicação, de estabelecer e/ou aprofundar relações pessoais e a acederem a uma vasta fonte de conhecimentos. Além disso, a comunicação oral também reforça o acervo lexical, leva a um maior domínio da gramática e ajuda o cérebro a tornar-se mais flexível, melhorando assim a capacidade de aprender línguas em geral.

O presente relatório dá conta do projeto de estágio implementado *online*, no ano letivo 2024/2025, junto de estudantes vietnamitas que se encontravam a frequentar aulas de Português Língua Estrangeira de nível A1.2. Este estágio pedagógico integra o plano de estudos do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O trabalho debruça-se sobre a comunicação oral no ensino-aprendizagem *online* de Português Língua Estrangeira dirigido a aprendentes vietnamitas de nível inicial, descrevendo dificuldades e propostas de superação das mesmas.

Ao longo do enquadramento teórico, procedemos a uma revisão da literatura sobre o tema em apreço e refletimos acerca da comunicação oral, pretendendo apurar a sua natureza e como se pode potenciar o seu desenvolvimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira no contexto *online* para público-alvo em causa.

A componente prática deste trabalho de investigação assentou em princípios da metodologia de investigação-ação, pelo que se partiu da observação clínica para identificar problemas e as suas possíveis origens e, em consonância, se desenhou um percurso didático alicerçado na observação dos resultados obtidos em cada aula, para daí partir para a conceção do plano de aula seguinte e dos correspondentes materiais didáticos.

Palavras-chave: Comunicação Oral, Português Língua Estrangeira, aprendentes vietnamitas, aprendizagem *online*, nível A1.2.

Abstract

Oral communication, as a skill of paramount importance in the learning of any foreign language, should be actively promoted among learners. Strong oral communication ability enables students to apply knowledge, to comprehend and exchange information more effectively, and it broadens opportunities for communication, for establishing and/or deepening personal relationships, and for accessing a wide range of knowledge. Moreover, oral communication consolidates lexical repertoire, fosters greater grammatical command, and supports cognitive flexibility, thereby enhancing overall language-learning capacity.

This report presents the teaching practicum conducted in the 2024/2025 academic year with Vietnamese students enrolled in A1.2-level Portuguese as a Foreign Language (PFL) classes. The practicum forms part of the Master's degree programme in Portuguese as a Second/Foreign Language at the Faculty of Arts and Humanities, University of Porto. The study examines oral communication in the *online* teaching and learning of PFL for beginner Vietnamese learners, identifying difficulties and proposing strategies to address them.

Within the theoretical framework, we undertake a review of the literature on the topic and reflect on the nature of oral communication, with a view to delineating its defining features and the pedagogical means by which its development may be enhanced in *online* PFL for the target group.

Key-words: Oral Communication, Portuguese as a Foreign Language, Vietnamese learners, *online* learning, level A1.2.

Tóm tắt

Giao tiếp bằng lời nói là kỹ năng rất quan trọng khi học bất kỳ ngoại ngữ nào và cần được rèn luyện thường xuyên. Kỹ năng nói tốt giúp người học vận dụng kiến thức, hiểu và trao đổi thông tin hiệu quả hơn; mở rộng cơ hội giao tiếp, xây dựng hoặc củng cố quan hệ; và tiếp cận nhiều nguồn tri thức. Luyện nói cũng giúp tăng vốn từ, nắm chắc ngữ pháp và linh hoạt trong tư duy, từ đó nâng cao khả năng học ngoại ngữ nói chung.

Báo cáo này giới thiệu kế hoạch thực tập sư phạm được thực hiện trực tuyến trong năm học 2024/2025 với những sinh viên Việt Nam học Tiếng Bồ Đào Nha như Ngoại ngữ thứ hai (PLE) ở trình độ A1.2. Hoạt động thực tập thuộc chương trình Thạc sĩ về Ngôn ngữ Bồ Đào Nha như một ngoại ngữ thứ hai của Trường Đại học Khoa học, xã hội và Nhân văn, Đại học Porto.

Nghiên cứu tập trung vào kỹ năng nói trong lớp tiếng Bồ Đào Nha trực tuyến dành cho người học mới bắt đầu, quan sát và nghiên cứu các khó khăn thường gặp và đề xuất giải pháp khắc phục những vấn đề tồn tại đó.

Trong chương Cơ sở lý thuyết, chúng tôi tiến hành tổng quan tài liệu liên quan về giao tiếp bằng lời nói, nhằm làm rõ bản chất của năng lực này cũng như các phương thức sư phạm có thể thúc đẩy sự phát triển của nó trong dạy - học tiếng Bồ Đào Nha trực tuyến đối với nhóm đối tượng mục tiêu.

Thành phần thực hành của nghiên cứu dựa trên các nguyên tắc của phương pháp nghiên cứu - thực hành: bắt đầu từ quan sát trực tiếp có cơ sở để xác định vấn đề và các nguyên nhân; trên cơ sở đó, xây dựng một lộ trình dạy học được điều chỉnh theo kết quả quan sát sau từng buổi học, từ đó thiết kế kế hoạch giảng dạy và chuẩn bị học liệu phù hợp.

Từ khóa: Giao tiếp bằng lời nói, Tiếng Bồ Đào Nha như ngoại ngữ thứ hai, sinh viên Việt Nam, học *online*, trình độ A1.2.

Índice de Quadros

QUADRO 1 - Base macro-funcional das categorias do CEFRL-CV para as atividades de linguagem comunicativa	25
QUADRO 2 - Grelha de autoavaliação da Produção oral para o nível A1.....	28
QUADRO 3 - Descritor da Produção Oral em Geral para o nível A1.....	28
QUADRO 4 - Monólogo sustentado: para descrever uma experiência no nível A..	29
QUADRO 5 - Descritor da Interação Oral em Geral para o nível A1.....	31
QUADRO 6 - Grelha de autoavaliação da Interação Oral para o nível A1.....	31
QUADRO 7 - Descritores para “Compreender um interlocutor”	35
QUADRO 8 - Grelha de autoavaliação da Compreensão Oral para o nível A1.....	38
QUADRO 9 - Descritor da Compreensão Oral em Geral para o nível A1.....	38
QUADRO 10 - Descritores para “Compreender conversas entre outras pessoas”	40
QUADRO 11 - Vantagens e desvantagens do ensino-aprendizagem <i>online</i>	50
QUADRO 12 - Cronograma do plano pedagógico-didático implementado no âmbito do estágio pedagógico.....	55
QUADRO 13 - A comparação da conjugação do verbo <i>ir</i> em língua portuguesa e língua vietnamita.....	72
QUADRO 14 - Marcação de pluralidade por numerais e classificadores.....	76
QUADRO 15 - Equivalência vietnamita da flexão verbal em gênero e número.....	76
QUADRO 16 - Equivalência vietnamita da flexão nominal em número e verbal em modo	77
QUADRO 17 - Comparação entre os possessivos em português e em vietnamita..	78
QUADRO 18 - Equivalência vietnamita da flexão verbal em modo.....	79

Lista de abreviaturas e siglas

LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
CO	COMUNICAÇÃO ORAL
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
QECR	<i>QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS</i>
PFL	PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE
CEFRL-CV	<i>COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (COMPANION VOLUME)</i>

Introdução

No contexto atual de globalização e de expansão do ensino de línguas estrangeiras, a competência de comunicação oral (CO) assume um papel central no processo de aprendizagem linguística. O domínio da expressão oral numa língua estrangeira (LE) constitui não apenas um requisito acadêmico, mas igualmente um fator determinante para o acesso no mercado de trabalho e para a integração social em contextos internacionais. A CO possibilita que os estudantes utilizem a língua de forma espontânea, eficaz e adequada a diferentes situações de interação, sendo, por isso, uma competência indispensável na formação de cidadãos plurilíngues e interculturais.

Atualmente, o Vietname encontra-se numa nova posição no cenário político internacional e em plena trajetória de desenvolvimento no chamado “período de afirmação da nação”. Para acompanhar esta “*Nova Era da Nação*”, a expansão das relações diplomáticas em múltiplos domínios no contexto internacional revela-se um fator de grande importância. Um dos primeiros passos para o estabelecimento de conexões entre culturas, economias e políticas de diferentes países é a comunicação, e, para que esta seja eficaz, torna-se indispensável o domínio de línguas estrangeiras.

De acordo com o Ministério da Educação e Formação do Vietname, o vietnamita é a única língua oficial; contudo, várias outras línguas estrangeiras são escolhidas para serem ensinadas no sistema educativo como línguas adicionais. Assim, o português também integra o plano de desenvolvimento nacional, tendo sido oficialmente introduzido no currículo como LE na Universidade de Hanói, em 2004 (Nguyen Ha, 2016, p. 16).

Neste enquadramento, insere-se a presente investigação, intitulada *Comunicação oral no contexto de aprendizagem online de Português Língua Estrangeira junto de estudantes vietnamitas do nível A1.2: Dificuldades e propostas de resolução*. A escolha do tema subjacente a este título decorre da experiência pessoal da autora, professora estagiária de nacionalidade vietnamita, que, ao longo do seu percurso de aprendizagem da língua portuguesa, entre 2017 e 2021, na Universidade de Hanói (Vietname), enfrentou inúmeras dificuldades no desenvolvimento da CO. Durante o estágio pedagógico, a autora constatou que muitos estudantes vietnamitas,

aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE), se deparam com os mesmos obstáculos que ela própria experimentou anteriormente: a hesitação na expressão oral, a insegurança relativamente à pronúncia e a dificuldade em utilizar estruturas linguísticas corretas em situações comunicativas reais.

Esta problemática adquire especial relevância no contexto vietnamita atual, no qual o ensino de PLE permanece ainda incipiente. Com efeito, existe apenas um instituto dedicado ao ensino de português no Vietname, sendo os materiais didáticos escassos e adaptados de forma limitada às necessidades dos estudantes locais. Acresce que, até ao momento, não foram elaborados estudos específicos que abordem a CO de estudantes vietnamitas em cursos de PLE, em particular no contexto do ensino a distância. Esta lacuna científica reforça a pertinência da presente investigação.

Como refere a Dra. Nguyen Ha, é diretora do Departamento de Português na Universidade de Hanói, (2016, p.16) sobre a qualidade de entrada dos estudantes vietnamitas: “[a] maioria dos estudantes parece ser inferior à média, devido à baixa exigência de resultados. Isto coloca um grande desafio, tanto para os professores, que devem encontrar métodos adequados para motivar estudantes de baixo nível, como para os próprios estudantes, que enfrentam dificuldades acrescidas para alcançar os objetivos de aprendizagem”. É claro que já existem muitas deficiências estruturais, nomeadamente na qualidade de base dos estudantes, sendo que o problema também decorre das motivações que os levam a escolher aprender uma LE menos difundida no Vietname. A maioria dos estudantes escolhe a língua portuguesa como uma última entre as opções de curso principal, depois de fazerem os exames nacionais, porque só querem entrar num qualquer ensino superior. Consequentemente, estudam sem direção e sem motivações claras, o que inviabiliza o desenvolvimento eficaz das competências nas aulas. Para além das dificuldades observadas, a qualidade das competências linguísticas dos estudantes de PLE no Vietname não tem correspondido às expectativas definidas pelas metas educativas. Em muitos casos, os estudantes, mesmo após a graduação, revelam sérias limitações no uso da língua portuguesa como meio de comunicação no ambiente profissional, evidenciando lacunas sobretudo nas competências de compreensão auditiva e de produção oral.

No ensino *online*, estas dificuldades tornam-se ainda mais complexas. A ausência de um ambiente físico de imersão linguística, as limitações tecnológicas, a falta de oportunidades de interação espontânea e o peso das barreiras culturais acentuam os desafios enfrentados pelos estudantes vietnamitas. Métodos de ensino excessivamente centrados na gramática e na tradução, combinados com a influência da língua materna, que leva à tradução literal e ao raciocínio linguístico em vietnamita, contribuem para a criação de um processo de comunicação não natural e pouco fluido.

O objeto principal da presente investigação consiste na análise das dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades de CO por parte dos estudantes vietnamitas em cursos de PLE ministrados em regime *online*. Pretende-se identificar as barreiras específicas que comprometem a eficácia da expressão oral e compreender os fatores que contribuem para estas dificuldades.

Pretende-se assim encontrar soluções pedagógicas eficazes que possam ser aplicadas ao contexto de aprendizagem *online* de PLE, de modo a favorecer o desenvolvimento da competência de CO dos estudantes vietnamitas.

Os objetivos específicos que foram estabelecidos para esta investigação foram os seguintes: analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes vietnamitas no desenvolvimento da CO em cursos de PLE *online*; identificar práticas e estratégias pedagógicas que possam ser implementadas para melhorar a qualidade da CO neste contexto; contribuir para a otimização das estratégias de ensino de PLE em ambientes digitais, ajustados às características e necessidades do público-alvo vietnamita.

Por outro lado, este relatório é orientado pelas seguintes questões de investigação: “Quais são as dificuldades e barreiras de aprendizagem de PLE dos estudantes vietnamitas no nível A1.2?” e “Quais são as soluções mais adequadas para melhorar a competência de CO dos estudantes vietnamitas em cursos de PLE *online*?”.

Para a realização desta investigação, adotou-se uma metodologia de caráter qualitativo, baseada em observações diretas realizadas durante as aulas de PLE para estudantes de nível A1.2 lecionadas pela estagiária. As observações focaram-se na participação dos estudantes nas atividades orais propostas, nas dificuldades

manifestadas em termos de fluência, precisão linguística, pronúncia e compreensão auditiva, bem como nas estratégias de superação utilizadas pelos aprendentes e pelos professores.

Passando a apresentar a estrutura do presente trabalho, o relatório encontra-se organizado em dois capítulos principais. No primeiro capítulo, será desenvolvido o enquadramento teórico no qual será apresentada uma revisão da literatura sobre a CO no ensino de línguas estrangeiras, abordando definições fundamentais, a definição da CO no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) e no *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion Volume* (CEFRL-CV), o contexto do ensino de PLE no Vietname e as características do ensino-aprendizagem *online*, focando especificamente na CO dos aprendentes vietnamitas. De seguida, o segundo capítulo analisa os desafios na CO no contexto de aprendizagem *online*, incluindo as principais barreiras que os estudantes vietnamitas enfrentam no desenvolvimento da CO em português, tais como barreiras linguísticas, pedagógicas, tecnológicas e culturais. Também neste capítulo se propõem atividades eficazes para a promoção da CO em PLE no contexto *online*, integrando recursos digitais e estratégias de aprendizagem colaborativa, com sugestões específicas adaptadas ao contexto vietnamita. No final, o relatório culmina com as Considerações finais, onde se apresentam a síntese dos principais resultados da investigação, as contribuições para a prática pedagógica no ensino de PLE em regime *online*, as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações nesta área.

Assim, a presente investigação pretende não apenas aprofundar o conhecimento sobre a problemática da CO em PLE no Vietname, mas também oferecer propostas concretas para a melhoria do ensino da língua portuguesa a falantes de vietnamita no contexto de aprendizagem *online*, contribuindo para o fortalecimento da competência linguística e da integração internacional dos estudantes.

Capítulo 1. Enquadramento teórico

1.1 Comunicação oral no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira

A CO constitui um dos pilares fundamentais da interação humana, sendo definida como a troca de informações, ideias e sentimentos por meio de um sistema de símbolos sonoros - a linguagem falada. Trata-se da forma mais primária e universal de comunicação, desempenhando um papel essencial na constituição das relações interpessoais e no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Ainda antes do nascimento, os seres humanos estabelecem formas iniciais de contacto com o mundo exterior através dos sons provenientes do ambiente uterino, como a voz materna ou os batimentos cardíacos. Conforme demonstrado por Alcón e Prats (2023: 1), “From the very first moment after birth, newborns prefer their native language, recognize their mother's voice, and show a greater responsiveness to lullabies presented during pregnancy”. Este fenómeno revela a natureza instintiva da CO e a sua importância na formação dos primeiros laços sociais.

No decurso do desenvolvimento humano, a compreensão oral emerge como uma capacidade indispensável, que consiste em perceber e interpretar a linguagem falada. Esta competência encontra-se indissociavelmente ligada à produção oral e desempenha um papel decisivo nos processos de aprendizagem, de socialização e de desempenho profissional. Cassany, Luna, e Sanz (2000: 96-97) salientam que ouvir e falar são atividades onnipresentes no quotidiano, estimando-se que aproximadamente 45% do nosso tempo seja dedicado a ouvir, dos quais 30% correspondem a falar. Assim, a CO não é apenas um meio de partilha de informações, mas também uma ferramenta central na construção de sentido e no desenvolvimento da consciência linguística.

Juntamente com a leitura e a escrita, a oralidade integra o conjunto das quatro competências linguísticas fundamentais. Estas competências interagem entre si de forma dinâmica, promovendo a aquisição e o uso eficaz da língua. Desde idades precoces - aproximadamente entre os quatro ou cinco anos - as crianças iniciam a sua aprendizagem formal da leitura e da escrita, competências que se complementam com a oralidade na construção do conhecimento, na expressão do pensamento e na

resolução de problemas em contextos sociais, educativos e profissionais (Çamurcu, 2025: 3)

A oralidade, em particular, assume uma posição de destaque enquanto meio mais imediato, acessível e frequente de utilização da língua. Antes mesmo do advento da escrita, o ser humano já se expressava oralmente, criando sistemas linguísticos destinados a facilitar a convivência e a organização social. Segundo dados do *Ethnologue*¹, existem, na atualidade, mais de 7000 línguas faladas em todo o mundo, tanto em grandes comunidades linguísticas - como as de falantes de chinês, inglês ou hindi - como em comunidades minoritárias, que preservam os seus próprios sistemas linguísticos. Um exemplo significativo observa-se em Moçambique, onde, apesar de o português ser a língua oficial, coexistem mais de 20 línguas bantu (Sitoe & Ngunga, 2000, citados por Câmara, 2023: 48). A referida autora sublinha, ainda, o crescente interesse pelo inglês naquele país, motivada pelo seu prestígio social e pelas oportunidades profissionais que proporciona (Câmara, 2023: 48). Estes exemplos evidenciam a relevância e a persistência da oralidade enquanto necessidade humana universal e ferramenta de integração social.

Neste enquadramento, a aprendizagem de uma LE requer uma abordagem integrada das quatro competências, com especial atenção para a CO. Como refere Brown (2004: 140), “While speaking is a productive skill that can be directly and empirically observed, those observations are invariably colored by the accuracy and effectiveness of test taker’s listening skill, which necessarily compromises the reliability and validity of an oral production test”. Conforme Harris (1969: 81), a avaliação da competência de oralidade dos estudantes assenta num conjunto de cinco aspetos: pronúncia, gramática, semântica, fluência e compreensão. Quanto melhor o aluno dominar estes aspetos, maior será a sua capacidade de CO. Esta perspetiva enfatiza o papel central da oralidade, tanto enquanto competência prática como enquanto indicador privilegiado da proficiência linguística.

Com efeito, a comunicação constitui, indubitavelmente, um dos objetivos centrais, senão o mais relevante, no processo de aprendizagem de uma LE. Vale a pena

¹ Informação disponível no site: <https://www.ethnologue.com/>

colocar a CO numa posição importante a desenvolver na sala de aula. Como afirma Duarte (2015: 56-57), em qualquer contexto de aprendizagem de Português, é necessário fazer e manter a comunicação em língua-alvo, neste caso, em língua portuguesa:

[...] quer queiramos, quer não, isto é, quer apoiemos uma abordagem comunicativa da língua, quer consideremos que ela tem limites e a procuremos alargar com outros ingredientes que não apenas o desenvolvimento da comunicação mais estrita, por exemplo, incentivando os alunos a conhecerem as literaturas dessa língua, temos de encarar a capacidade de comunicar na língua que se aprende como o principal objetivo do ensino de uma língua estrangeira.

Contudo, comunicar não se reduz ao simples ato de se expressar oralmente; implica, igualmente, a capacidade de compreender o interlocutor e de ser compreendido no decurso de uma interação verbal.

No enquadramento do CEFR-CV (2020: 129), a competência comunicativa oral não se desenvolve de forma autónoma, mas resulta da interligação de diversas competências linguísticas complementares. Para atingir um nível satisfatório de proficiência na expressão oral de uma nova língua, é fundamental que os estudantes desenvolvam a capacidade de ler e pronunciar corretamente as palavras. A leitura articulada e a pronúncia adequada não apenas favorecem uma produção oral clara, como também contribuem significativamente para o aperfeiçoamento da compreensão auditiva, permitindo aos estudantes interpretar com maior precisão o discurso de falantes nativos. Independentemente de outros fatores e estratégias de apoio, este domínio técnico tem um impacto substancial na consolidação da competência comunicativa.

Tal como sustenta Nunan (1991a: 34), “Success is measured in terms of the ability to carry out a conversation in the (target) language”. A proficiência na oralidade revela-se, assim, como uma síntese dinâmica das competências de compreensão auditiva, leitura e escrita - domínios essenciais que sustentam uma expressão linguística eficaz e funcional. O estudante necessita de ouvir para interiorizar os sons, ritmos e

entoações característicos da língua-alvo; de ler, a fim de ampliar o seu repertório lexical e apreender estruturas gramaticais; e de escrever, para consolidar o raciocínio linguístico e a organizar o discurso de forma coesa e estruturada².

Deste modo, o desenvolvimento da competência de CO não apenas potência uma melhoria global na proficiência linguística, como também desempenha um papel determinante na preparação dos estudantes para a sua integração em contextos académicos, profissionais e socioculturais, característicos de uma realidade multilingue e progressivamente globalizada.

Para garantir uma preparação adequada nos contextos mencionados em cima, é preciso criar estratégias especificadas nas planificações de ensino antes de começar cada aula de LE com os objetivos comunicativos são claros e que as atividades propostas contribuem efetivamente para o desenvolvimento integrado das competências linguísticas.

Ramal, A.C. (1998), citado por Aida B. (2012: 26), salienta que o professor devidamente preparado atua como o principal articulador do processo educativo, promovendo a aproximação do aluno a novos conhecimentos, incentivando-o a ultrapassar inibições e a desenvolver uma postura crítica. Uma atitude despojada, pautada pela simplicidade e pela abertura ao diálogo, revela-se determinante para que o estudante adquira maior autoconfiança.

Neste sentido, a prática pedagógica deve privilegiar o comentário e a sugestão em detrimento da mera correção, o diálogo em lugar da imposição, e a escuta ativa mais do que a fala unilateral. O docente deve, assim, assumir-se como parceiro no processo de construção do conhecimento, no qual ambos - professor e estudante - são sujeitos ativos, com oportunidade de participação efetiva.

Esta perspetiva reforça a ideia de que uma preparação docente sólida desempenha um papel fulcral no desenvolvimento integral das competências do aprendente, em particular no que respeita à competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

² Fonte de British Council: <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills>

1.2 Comunicação oral no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e no CERF - Companion Volume

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), desenvolvido pelo Conselho da Europa, foi criado com o propósito de definir níveis de proficiência linguística aplicáveis a vários contextos educativos, proporcionando uma base comum para a garantia de qualidade na aprendizagem, ensino e avaliação de línguas. Para além deste documento referencial, usa-se atualmente o CEFRL-CV, uma atualização publicada pelo Conselho da Europa (2020: 22), que apresenta uma abordagem para ensino, aprendizagem e avaliação nas aulas de LE que os professores e estudantes podem utilizar como documento de referência, na medida em que integra orientações mais detalhadas e ampliadas relativamente à versão inicial do QECR.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exatamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (Conselho da Europa, 2001: 19)

O CEFRL-CV expande esta abordagem, especificando objetivos mais abrangentes e de relevância internacional, nomeadamente:

- promote and facilitate co-operation among educational institutions in different countries;
- provide a sound basis for the mutual recognition of language qualifications;

- assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to situate and co-ordinate their efforts. (Council of Europe, 2020: 22)

De um ponto de vista geral, tanto o QECR como o CEFRL-CV não apenas auxiliam na identificação do nível de proficiência do aluno, como também fornecem um guia detalhado sobre as competências específicas que podem executar em cada nível. Desde a compreensão e utilização da linguagem até à comunicação eficaz em situações da vida real, o QECR e o CEFRL-CV ajudam a definir os objetivos e os critérios que os estudantes devem seguir para atingir o nível desejado.

Para além disso, as estruturas destes dois documentos também fornecem definições de competências linguísticas dos níveis A1 a C2, sendo que as competências de comunicação verbal também estão entre estas competências linguísticas, uma vez que cada nível é analisado e claramente definido, refletindo especificamente cada situação de comunicação diferente. No entanto, os quadros de referência servem apenas como referência, porque os autores também dão a sua opinião de que a comunicação eficaz ou não, não se baseia apenas na capacidade de falar para avaliar, mas também na capacidade de compreensão auditiva e na gestão flexível em situações de comunicação.

Menciona-se no QECR “Atividades interactivas e estratégias, Interação oral”. Mesmo no nível A1, os estudantes devem começar a desenvolver a sua capacidade de compreender e responder na CO: “É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.” (Conselho da Europa, 2001: 114), e “A progressão na aprendizagem de línguas é mais evidente na capacidade para se envolver em atividades linguísticas observáveis e para construir estratégias de comunicação.” (Conselho da Europa, 2001: 90).

Entre as várias competências descritas no QECR, a CO ocupa um lugar central, sendo organizada em três domínios fundamentais: produção oral, interação oral e compreensão oral. Esta divisão permite uma análise mais rigorosa e detalhada das capacidades comunicativas do aprendente, refletindo a complexidade da competência oral em contextos reais de comunicação. No que diz respeito à CO no CEFRL-CV, refere o mesmo que o QECR, sendo apresentadas quatro atividades comunicativas: Receção, Produção, Interação e Mediação, ampliando assim a perspetiva de análise e avaliação da competência comunicativa.

Quadro 1: Base macro-funcional das categorias do CEFRL-CV para as atividades de linguagem comunicativa

	Reception	Production	Interaction	Mediation
Creative, interpersonal language use	e.g. Reading as a leisure activity	e.g. Sustained monologue: describing experience	e.g. Conversation	Mediating communication
Transactional language use	e.g. Reading for information and argument	e.g. Sustained monologue: giving information	e.g. Obtaining goods and services Information exchange	Mediating a text
Evaluative, problem solving language use	(merged with Reading for information and argument)	e.g. Sustained monologue: presenting a case (e.g. in a debate)	e.g. Discussion	Mediating concepts

Fonte: Council of Europe, 2020: 30

Com base nos descritores do QEER, do CEFRL-CV e nas situações verificadas quotidianamente, é possível observar que a competência comunicativa de cada aprendente se manifesta de formas distintas, em função do contexto. Existem estudantes que usam melhor a LE no papel ou transmitem ou entendem melhor a escrita, isso deve-se salientar ainda que, como referem Zeidner e Bensoussan (1988: 100), que "Students preferred written over oral tests and rated the former more favourably along a variety of dimensions". Por outro lado, também existem estudantes que preferem mostrar a sua competência comunicativa na produção oral.

Atualmente, a CO é considerada também uma habilidade importante na escola. Este trabalho irá focar-se no desenvolvimento da CO, incidindo nas várias atividades linguísticas, como prevê o QEER:

A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é ativada no desempenho de várias atividades linguísticas, incluindo a receção, a produção, a interação ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de atividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. (Conselho da Europa, 2001: 35)

Tanto nos modos de receção como nos de produção, as atividades escritas e/ou orais de mediação tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar diretamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo. As atividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades. (Conselho da Europa, 2001: 36)

À exceção das atividades de mediação, outras como a Produção oral, a Interação oral e a Compreensão oral foram trabalhadas no âmbito de tarefas em torno das competências orais neste estudo, porque o conteúdo do estágio foca-se na comunicação diretamente entre interlocutores no contexto de aprendizagem de português *online*. O

Conselho da Europa (2001: 35-36), entre as atividades linguísticas, apresenta a mediação como especialmente orientada para o caso dos interlocutores que não conseguem comunicar entre si, necessitando de um tradutor ou de um intérprete para transmitir para interagir. Neste caso, os estudantes, que são interlocutores usam uma língua-alvo comum, a língua portuguesa. Por esta razão, neste trabalho não se menciona a competência de mediação.

Relativamente à produção oral, existem muitos fatores subjetivos e objetivos que fazem com que os estudantes hesitem em expressar as suas capacidades verbalmente. Assim sendo, a secção seguinte será dedicada à análise mais aprofundada da questão da produção oral.

1.2.1 Produção Oral

A produção oral constitui uma das competências fundamentais no âmbito da comunicação linguística, sendo amplamente destacada no QECR. A produção oral refere-se à capacidade do utilizador da língua para exprimir ideias, opiniões, narrativas ou descrições, de forma organizada e adequada à situação comunicativa. Esta competência envolve o controle de diversos aspetos linguísticos, tais como a pronúncia, a entoação, a gramática, o vocabulário, a coesão textual e a clareza expositiva. O QECR define descritores específicos para a avaliação desta competência em cada um dos seis níveis de proficiência (A1 a C2), permitindo que professores e avaliadores acompanhem de forma objetiva e progressiva o desempenho dos estudantes (Conselho da Europa, 2001: 52-53).

No que se refere ao nível A1, o aprendente revela capacidade para utilizar expressões simples e frases memorizadas, respondendo a necessidades comunicativas básicas em domínios como a identificação pessoal, fórmulas sociais básicas e atividades do quotidiano.

Quadro 2: Grelha de autoavaliação da Produção oral para o nível A1

Produção Oral	
Nível A1	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e as pessoas que conheço.

Fonte: Conselho da Europa, 2001: 54

No âmbito das atividades de produção oral, tal como definidas pelo QEER, o ato de falar é conceptualizado como a produção de um discurso oral que é dirigido a um ou mais ouvintes e que tem como finalidade a transmissão de uma mensagem compreensível e adequada ao contexto comunicativo (Conselho da Europa, 2001: 90). Apresentamos de seguida alguns exemplos destas atividades: anúncios públicos (informações, instruções, etc.); exposições públicas (discursos em reuniões públicas, palestras, sermões, espetáculos, comentários desportivos, apresentação de produtos para venda, etc.).

O QEER estabelece uma grelha de descritores graduais para a produção oral em geral, permitindo avaliar o desempenho linguístico dos aprendentes desde os níveis mais elementares (A1) até aos mais avançados (C2). Estes descritores especificam o tipo de discurso, o nível de articulação, a complexidade linguística, a organização do conteúdo e a adequação ao interlocutor.

Quadro 3: Descritor da Produção Oral em Geral para o nível A1

Produção Oral em Geral	
Nível A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Fonte: Conselho da Europa, 2001: 91

Relativamente à Produção Oral referida no QEER, o CEFR-CV também menciona uma escala de avaliação dos aprendentes no aspeto geral em termos de três

macrofunções (interpessoal, transacional, avaliativa). Por outro lado, expande algumas escalas a nível da CO dos aprendentes com contextos específicos, tais como a escala abaixo de "Monólogo sustentado: fornecer informação".

Quadro 4: Monólogo sustentado: descrever uma experiência no nível A

	Sustained monologue: describing experience
A2	Can tell a story or describe something in a simple list of points. Can describe everyday aspects of their environment, e.g. people, places, a job or study experience. Can give short, basic descriptions of events and activities. Can describe plans and arrangements, habits and routines, past activities and personal experiences. Can use simple descriptive language to make brief statements about and compare objects and possessions. Can explain what they like or dislike about something.
A1	Can describe their family, living conditions, educational background, present or most recent job. Can describe people, places and possessions in simple terms. Can express what they are good at and not so good at (e.g. sports, games, skills, subjects). Can briefly describe what they plan to do at the weekend or during the holidays.
Pre-A1	Can describe themselves, what they do and where they live. Can describe simple aspects of their everyday life in a series of simple sentences, using simple words/signs and basic phrases, provided they can prepare in advance.
Pre-A1	Can describe themselves (e.g. name, age, family), using simple words/signs and formulaic expressions, provided they can prepare in advance. Can express how they are feeling using simple adjectives like "happy" or "tired", accompanied by body language.

Fonte: Council of Europe, 2020: 63

Os docentes devem possuir uma compreensão clara das competências, dos pontos fortes e das fragilidades dos seus estudantes, de modo a planear aulas adequadas e pedagogicamente eficazes. Embora os critérios definidos pelo Quadro QECR e o pelo CEFRL-CV constituam um instrumento orientador fundamental, a sua aplicação não deve ser rígida ou descontextualizada. Pelo contrário, a planificação didática deve também atender às condições reais do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente às especificidades do contexto educativo, às características da turma e às necessidades concretas dos estudantes.

Adicionalmente, no ensino-aprendizagem de uma LE, é indispensável considerar um aspeto fulcral do desenvolvimento da competência comunicativa: a interação oral. Esta dimensão da linguagem, que diz respeito à capacidade dos estudantes para compreender, reagir e participar em situações comunicativas autênticas, deve ser

cuidadosamente promovida e integrada na prática pedagógica. A interação oral não pode, portanto, ser dissociada das restantes componentes da proficiência linguística, uma vez que todas se inter-relacionam na construção de uma competência comunicativa sólida e eficaz.

1.2.2 Interação Oral

Atentemos na definição de interação oral do QECR: “Nas atividades interativas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação.” (Conselho da Europa, 2001: 112).

A interação oral constitui uma competência central no uso de uma LE, refletindo a capacidade de interagir diretamente com interlocutores em tempo real. Diferentemente da produção oral monológica, a interação oral exige que o aprendiz não apenas expresse as suas ideias, mas também escute ativamente, responda de forma adequada, formule perguntas, negocie significados e mantenha a coerência do diálogo de maneira natural e flexível.

Essa competência representa um domínio linguístico abrangente, pois envolve a integração das habilidades de compreensão auditiva, resposta imediata e sensibilidade ao contexto comunicativo. O desenvolvimento da interação oral contribui, assim, não apenas para o uso eficaz da LE em situações comunicativas autênticas, mas também para a promoção da autonomia e da confiança na participação discursiva.

A interação oral, por sua vez, diz respeito à capacidade de participar em trocas comunicativas bilaterais ou multilaterais. Esta competência inclui não só a produção de discurso, mas igualmente a escuta ativa, a compreensão do outro e a gestão dos turnos de fala. De acordo com o Conselho da Europa (2001: 112-113), a interação oral é uma atividade dinâmica, em que o significado se constrói de forma colaborativa entre os interlocutores pelas conversas de transações, conversa informal, discussão informal, discussão formal, debate, entrevista, negociação, planeamento conjunto, a cooperação prática com vista a um fim específico e entre outras conversas. E também, é possível

avaliar a capacidade de CO de uma pessoa pela escala de Interação Oral e Grelha para a autoavaliação dos atos de fala no nível A1.

Quadro 5: Descritor da Interação Oral em Geral para o nível A1

Interação Oral em Geral	
Nível A1	É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções. 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: Conselho da Europa, 2001: 112

Quadro 6: Grelha de autoavaliação da Interação Oral para o nível A1

Interação Oral	
Nível A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.

Fonte: Conselho da Europa, 2001: 54

Segundo os quadros apresentados, para alcançar a proficiência em LE de acordo com os critérios padrão de cada nível, é necessário que o ensino-aprendizagem aposte na diversificação nas planificações, com o objetivo de fornecer situações com diferentes temas, maior número de atividades para aumentar a interação em LE estudada pelos

estudantes. Em particular, no contexto vietnamita, a importância de focar mais nas atividades de CO nas aulas não é apreciada. Com frequência, a maior parte do tempo letivo é dedicada à aprendizagem de novas estruturas gramaticais, à aprendizagem do léxico, e pedir esclarecimento aos professores e a fazer exercícios para reforçar os conhecimentos. Mesmo nas aulas de prática, muitos professores abordam a CO/interação oral de forma imitada, recorrendo sobretudo à imitação ou à reprodução de diálogos pré-elaborados. A falta de construção de diálogos em conversação, da mais simples à mais complexa para os estudantes praticarem, leva a que muitos estudantes percam conhecimentos fundamentais, especialmente num ambiente não imerso como no Vietname.

Esta situação é muito popular no Vietname, em particular, ou em alguns países asiáticos, em geral. Então, é compreensível que as instituições de ensino de hoje exijam um maior foco no ensino-aprendizagem da interação oral e da CO, no geral, pois só assim os estudantes se podem expressar e aprender a seguir regras socioculturais adequadas em cada situação de comunicação: “A interação abrange tanto as atividades de recepção e de produção como a atividade única de construção de um discurso comum. Assim, todas as estratégias de recepção e de produção acima mencionadas estão também envolvidas na interação.” (Conselho da Europa, 2001: 125).

Os reflexos na comunicação numa língua diferente da língua materna são a capacidade de pensar e reagir com flexibilidade para manter diálogos precisos e fluentes nas comunicações e conversas utilizando a língua-alvo. Para os que estão nas fases iniciais de aprendizagem qualquer LE, o desenvolvimento de bons reflexos constitui um fator decisivo para a consolidação e aceleração do processo de aprendizagem.

No contexto de escolaridade, a comunicação entre professores e estudantes sempre ocorre para trocar informações. Para realizar eficazmente "o intercâmbio" entre ambas as partes, além dos conhecimentos, a interação oral tem um papel importante. Esta realidade obriga os professores a fazer uma boa planificação com atividades adequadas antes de dar a aula. Mas o foco não incide só nos professores, importa mencionar o papel crucial dos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Hasim (2014: 177-229), ao longo das experiências que levou a cabo, os

estudantes tentaram realizar tarefas de comunicação altamente colaborativas através de discussões. Acredita-se que este tipo de interação é particularmente importante para os estudantes de nível universitário.

Também se refere, na página 125 do QECR, que “O planeamento da interacção oral envolve a activação de esquemas ou um ‘praxeograma’ ou modo de execução (ou seja, um diagrama que representa a estrutura de uma interacção comunicativa) das trocas possíveis e prováveis na actividade seguinte (Enquadramento) e a consideração da distância comunicativa de outros interlocutores (identificação das lacunas de informação e de opinião; estimativa do que pode ser considerado como adquirido) de modo a efectuar escolhas e a preparar possíveis mudanças nessas trocas orais (planeamento das trocas verbais)” (Conselho da Europa, 2001: 125).

Este processo, de natureza altamente cognitiva e estratégica, implica que os estudantes não comuniquem aleatoriamente, mas “recuperem” padrões familiares nas suas mentes para preparar respostas com a primeira etapa “Enquadramento” - determinar os papéis das partes, o nível de formalidade e o conteúdo esperado e, em seguida, desenvolver uma abordagem apropriada.

Ao mesmo tempo, na segunda etapa, a “identificação das lacunas de informação e de opinião; estimativa do que pode ser considerado como adquirido” - determina a linguagem e as estratégias escolhidas para considerar o fosso de comunicação entre o locutor e o interlocutor, como diferenças de conhecimento, cultura ou perspectiva, para escolher expressões eficazes e evitar mal-entendidos.

Por fim, na etapa “planeamento das trocas verbais”, os estudantes devem fazer escolhas estratégicas e preparar respostas para possíveis mudanças na conversa, como objeções, pedidos de esclarecimento ou redirecionamentos. Todos os fatores acima referidos mostram que a comunicação verbal não se trata apenas de “saber falar”, mas também de um processo de planeamento flexível e consciente do comportamento comunicativo, refletindo a capacidade de utilizar a linguagem de forma ativa e eficaz na prática.

Assim, para avaliar a comunicação em LE de forma mais eficaz, para além dos descritores de cada nível do QECR acima mencionados, os professores devem considerar

a utilização das escalas de avaliação do mesmo documento para poderem avaliar os níveis dos estudantes da forma mais próxima da realidade. Abaixo, o CEFRL-CV apresenta os critérios de avaliação através dos quadros "Compreender um interlocutor", para avaliar a pessoa com quem estamos a falar diretamente num diálogo, seguidas das seguintes escalas:

- interpersonal: "Conversation";
- evaluative: "Informal discussion (with friends)"; "Formal discussion (meetings)", "Goal-oriented collaboration";
- transactional: "Information exchange", "Obtaining goods and services", "Interviewing and being interviewed", and "Using telecommunications".

(Council of Europe, 2020: 71)

Quadro 7: Descritores para “Compreender um interlocutor”

	Understanding an interlocutor
C2	Can understand any interlocutor, even on abstract and complex topics of a specialist nature beyond their own field, given an opportunity to adjust to a less familiar variety.
C1	Can understand an interlocutor in detail on abstract and complex topics of a specialist nature beyond their own field, though they may need to confirm occasional details, especially if the variety is unfamiliar.
B2	Can understand in detail what is said to them in the standard language or a familiar variety even in a [audially/visually] noisy environment.
B1	Can follow clearly articulated speech/sign directed at them in everyday conversation, though will sometimes have to ask for repetition of particular words/signs and phrases.
A2	Can understand enough to manage simple, routine exchanges without undue effort. Can generally understand clear, standard speech/sign on familiar matters directed at them, provided they can ask for repetition or reformulation from time to time.
A1	Can understand what is said clearly, slowly and directly to them in simple everyday conversation; can be made to understand, if the interlocutor can take the trouble. Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to them clearly and slowly, with repetition, by a sympathetic interlocutor. Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to them and follow short, simple directions.
Pre-A1	Can understand simple questions that directly concern them (e.g. name, age and address), if the person is asking slowly and clearly. Can understand simple personal information (e.g. name, age, place of residence, origin) when other people introduce themselves slowly and clearly, directly to them, and can understand questions on this theme addressed to them, though the questions may need to be repeated. Can understand a number of familiar words/signs and recognise key information (e.g. numbers, prices, dates and days of the week), provided the delivery is very slow, with repetition if necessary.

Fonte: Council of Europe, 2020: 74

Pode afirmar-se que a interação oral ocupa um lugar importante na aula de CO em PLE, sendo considerada uma das competências-chave da comunicação linguística. Uma vez que os critérios de avaliação do QECR e do CEFRL-CV são completamente adequados para serem aplicados à situação prática nas aulas de PLE no Vietname, poderia considerar-se a sua utilização para pautar trocas de informação verbal na aprendizagem da língua portuguesa, dando-lhe mais espaço na aula de língua.

Na parte seguinte, menciona-se a Compreensão Oral, uma outra competência que integra a CO.

1.2.3 Compreensão Oral

A compreensão oral no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras corresponde à capacidade de perceber, interpretar e processar a linguagem falada na língua-alvo. Essa competência envolve múltiplas operações cognitivas, incluindo o reconhecimento auditivo de sons, a descodificação de vocabulário e de estruturas morfossintáticas, bem como a interpretação dos sentidos implícitos e explícitos de mensagens em contextos comunicativos diversos. Trata-se, assim, de uma competência fundamental para a comunicação eficaz, sendo uma das quatro competências basilares identificadas pelo QECR: compreensão oral, produção oral, leitura e escrita (Conselho da Europa, 2001).

No processo de ensino-aprendizagem de uma LE, essas quatro competências são interdependentes e devem ser desenvolvidas de forma integrada. A priorização exclusiva de uma delas em detrimento das demais compromete o desenvolvimento global da proficiência linguística e pode dificultar a capacidade do aprendente de atuar com eficácia em contextos comunicativos reais. A compreensão oral, em particular, está intrinsecamente associada à competência de interação oral, uma vez que compreender o que o outro diz é condição *sine qua non* para responder de maneira adequada, fluente e coesa.

De acordo com o QECR, os processos envolvidos na interação oral não correspondem a uma mera alternância entre escutar e falar, mas sim a um entrelaçamento dinâmico dessas ações, como refere o documento acima mencionado:

Os processos envolvidos na interação oral diferem da mera sucessão de actividades de produção e de compreensão do oral de várias formas:

- os processos de produção e de recepção sobrepõem-se; enquanto o enunciado do interlocutor, ainda incompleto, é processado, o utilizador inicia o planeamento da sua resposta – com base nas hipóteses relativamente à natureza, ao significado e à interpretação deste enunciado;
- O discurso é cumulativo; à medida que a interação prossegue, os participantes convergem na leitura da situação, desenvolvem expectativas

e focam nos pontos pertinentes. Estes processos refletem-se na forma dos enunciados que são produzidos. (Conselho da Europa, 2001: 135)

Estes dados mostram que a compreensão oral não é um ato passivo, mas um processo ativo e estratégico que exige atenção, antecipação, inferência e adaptação. O aprendente, ao escutar, constrói significados a partir de pistas linguísticas e extralinguísticas, como o contexto, a entoação e os gestos, entre outros.

O QECR também explicita, com clareza, os tipos de atividades que integram a compreensão oral. Segundo o documento do QECR:

Nas atividades de compreensão do oral (ouvir), o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores. As actividades de audição incluem:

- ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.);
- ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema);
- ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espectáculos, etc.);
- ouvir uma conversa lateral, etc. (Conselho da Europa, 2001: 102)

Estas atividades mostram a diversidade de situações nas quais a competência de compreensão oral é mobilizada, desde contextos formais e planeados até interações espontâneas e informais.

O QECR fornece, ainda, descritores específicos para a compreensão oral em cada nível de proficiência (de A1 a C2), permitindo a avaliação progressiva e criteriosa do desempenho do aprendente.

Quadro 8: Grelha de autoavaliação da Compreensão Oral para o nível A1

Compreensão Oral	
Nível A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.

Fonte: Conselho da Europa, 2001: 53

Quadro 9: Descritor da Compreensão Oral em Geral para o nível A1

Compreensão Oral em Geral	
Nível A1	É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções. 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: Conselho da Europa, 2001: 103

Com base nos descritores relativos à compreensão oral apresentados no QECR, constata-se que, em cada nível de proficiência, são fornecidas formulações descritivas completas, ainda que de natureza bastante geral. Contudo, na sua versão atualizada - o CEFR-L-CV - o QECR introduz descritores significativamente mais pormenorizados para esta competência, acompanhados de escalas específicas que visam apoiar de forma mais eficaz o trabalho pedagógico dos docentes.

As escalas de avaliação da compreensão oral incluem, entre outras, as seguintes categorias: “Compreender um interlocutor” (na qualidade de participante da interação), que está incluído na interação. A abordagem é fortemente influenciada pela metáfora dos círculos concêntricos, à medida que se passa de um papel de participante numa

interação para o papel unidirecional de ouvinte ou espectador, para ser membro de uma audiência ao vivo, para ser membro de uma audiência à distância – através dos meios de comunicação. São ainda fornecidas escalas para “Compreender conversas entre outras pessoas” (como ouvinte) e para “Compreender como membro de uma audiência ao vivo”. A estas escalas juntam-se duas mais específicas, a saber: “Compreender anúncios e instruções” e “Compreender suportes e gravações áudio (ou sinalizadas)”. Existe também uma escala separada para “Ver TV, filmes e vídeos” incluída na compreensão audiovisual (Council of Europe, 2020: 48).

De seguida, apresenta-se a escala de “Compreender conversas entre outras pessoas” (Council of Europe, 2020: 49). Com base nestes critérios, os professores podem avaliar o nível de compreensão dos estudantes e dos interlocutores em conversas e discussões que vão desde conversas informais a debates específicos. Além disso, os professores também podem avaliar o nível de compreensão tanto dos falantes como dos ouvintes, a partir das interações comunicativas das pessoas no contexto.

Quadro 10: Descritores para “Compreender conversas entre outras pessoas”

	Understanding conversation between other people
C2	Can identify the sociocultural implications of most of the language used in colloquial discussions that take place at a natural speed.
C1	Can easily follow complex interactions between third parties in group discussion and debate, even on abstract, complex, unfamiliar topics. Can identify the attitude of each participant in an animated discussion characterised by overlapping turns, digressions and colloquialisms that is delivered at a natural speed in varieties that are familiar.
B2	Can keep up with an animated conversation between proficient users of the target language. Can with some effort catch much of what is said around them, but may find it difficult to participate effectively in discussion with several users of the target language who do not modify their language in any way. Can identify the main reasons for and against an argument or idea in a discussion conducted in clear standard language or a familiar variety. Can follow chronological sequence in extended informal discourse, e.g. in a story or anecdote.
B1	Can follow much of everyday conversation and discussion, provided it is clearly articulated in standard language or in a familiar variety. Can generally follow the main points of extended discussion around them, provided it is clearly articulated in standard language or a familiar variety.
A2	Can generally identify the topic of discussion around them when it is conducted slowly and clearly. Can recognise when people agree and disagree in a conversation conducted slowly and clearly. Can follow in outline short, simple social exchanges, conducted very slowly and clearly.
A1	Can understand some expressions when people are discussing them, family, school, hobbies or surroundings, provided the delivery is slow and clear. Can understand words/signs and short sentences in a simple conversation (e.g. between a customer and a salesperson in a shop), provided people communicate very slowly and very clearly.
Pre-A1	No descriptors available

Fonte: Conselho da Europa, 2020: 49

Em suma, verifica-se que o QECR fornece um enquadramento geral no ensino de línguas estrangeiras, enquanto o CEFRL-CV apresenta uma abordagem mais detalhada e funcional, particularmente no que respeita à CO, permitindo a sua aplicação em contextos específicos e mais próximos da realidade. Ao estabelecer descritores precisos para a produção e a interação oral, o QECR e o CEFRL-CV permitem orientar práticas pedagógicas eficazes, promover a progressão dos aprendizes e garantir a transparência nos processos de avaliações.

Num mundo cada vez mais multilíngue e interconectado, a competência de comunicar oralmente com eficácia numa LE torna-se um objetivo indispensável da educação linguística. O presente relatório foi elaborado com base em experiências concretas com estudantes vietnamitas com o objetivo de compreender as suas dificuldades e também as dos professores vietnamitas para construir programas educativos, encontrar estratégias pedagógicas adequadas e desenhar planificações didáticas eficazes para o contexto de ensino-aprendizagem *online* de português, não só no Vietname, mas especificamente para o contexto de ensino-aprendizagem *online* para os aprendentes vietnamitas que se encontram no estrangeiro e querem/precisam de aprender português.

Este relatório reveste-se igualmente de carácter urgente, ao procurar explorar e analisar de forma aprofundada as competências comunicativas dos estudantes vietnamitas no âmbito da aprendizagem do PLE. Para os estudantes no Vietname, tal como para estudantes de outros países, o principal objetivo associado ao estudo da língua portuguesa reside na sua utilização prática em contextos comunicativos, designadamente para fins laborais e para a integração social nos países de acolhimento.

Importa salientar que nem todos os cidadãos vietnamitas dominam a língua inglesa ou outras línguas estrangeiras amplamente difundidas, o que limita a sua capacidade de frequentar aulas de PLE em contextos internacionais. Constatase, de facto, que muitos estudantes não falam bem línguas estrangeiras, tal como inglês, porque perderam a motivação para aprender essa língua, apesar de esta ser uma disciplina obrigatória no sistema educativo vietnamita. Consequentemente, o número de indivíduos com competências funcionais em inglês ou noutras línguas estrangeiras é relativamente reduzido. Por essa razão, as aulas de PLE para o público vietnamita são muito necessárias e podem ser a ponte entre a língua portuguesa e a língua vietnamita, com o que isso implica, designadamente a nível de mobilidade, negócios e investigação.

De acordo com Tran e Baldauf (2007: 100), existem múltiplos fatores que contribuem para a perda de motivação dos estudantes no que respeita à aprendizagem de línguas estrangeiras no Vietname. Embora os estudantes reconheçam a importância de fatores extrínsecos - como a integração internacional, o acesso a culturas diversas ou

a possibilidade de obter um emprego mais bem remunerado, a investigação tem revelado que uma das causas mais determinantes da desmotivação reside na atuação dos próprios docentes.

Neste sentido, destacam que a atitude, as metodologias e a postura pedagógica dos professores podem influenciar significativamente a motivação dos estudantes. Acrescente-se ainda que, quando os próprios docentes reconhecem a existência deste problema, estão em melhor posição para intervir de forma proativa e eficaz, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. No que se refere especificamente à desmotivação, de acordo com Tran e Baldauf (2007: 100) “Within the four demotive categories related to teachers, teaching methods provided the largest source of demotives. The majority of the student participants admitted having suffered from some negative aspects of teaching methods, raising the need to reconsider the teaching methods that have been used to teach English (or other foreign languages) in order to understand possible mismatches between teaching methods and preferred student learning styles³”.

Na qualidade de antiga estudante e, atualmente, docente de PLE para falantes vietnamitas, partilho a mesma perspetiva relativamente ao problema central que compromete o envolvimento dos estudantes vietnamitas nas aulas de línguas estrangeiras. Esta falta de interesse reflete-se diretamente na limitação das suas competências comunicativas, sobretudo quando confrontados com situações em que o uso de uma LE é indispensável.

No contexto atual, caracterizado pela escassez de professores qualificados para o ensino de PLE a vietnamitas (Nguyen, 2016: 15), pela limitada disponibilidade de materiais de referência adequados e pela ausência de metodologias de ensino devidamente adaptadas, impõe-se uma mudança significativa nas práticas pedagógicas. Tal transformação de ensino-aprendizagem passa também pelo cenário educativo, sendo o ensino *online* essencial para garantir o acesso a uma formação linguística de qualidade, particularmente, para os vietnamitas residentes no estrangeiro.

³ Four teacher-related demotivating factors: Teacher behavior, Teacher competence, Teaching method, Grading and assessment (Tran & Baldauf, 2007: 94).

Essa reestruturação deverá não apenas corresponder ao desejo dos estudantes de desenvolver a sua competência comunicativa em português, mas também contribuir para a sua integração social e profissional nos países de acolhimento, promovendo, deste modo, uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e eficaz.

1.3. O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto atual do Vietname

1.3.1 Breve histórico do ensino de português no Vietname

Segundo o Ministério dos Negócios Estrangeiros do Vietname (MOFA Vietnam), o Vietname estabeleceu relações diplomáticas com diversos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em fases relativamente precoces, nomeadamente com Angola e Moçambique em 1975, com o Brasil em 1989 e com Timor-Leste em 2002. Estas relações iniciais evidenciam a importância estratégica atribuída pelo Estado vietnamita ao espaço lusófono no contexto das suas políticas externa e de cooperação internacional⁴.

Com vista a responder às exigências comunicacionais e diplomáticas associadas a esses vínculos bilaterais, o Ministério dos Negócios Estrangeiros enviou, no início da década de 1980, um grupo de dez funcionários que trabalhavam no governo vietnamita para frequentar um curso de língua portuguesa na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique. Esta medida constituiu um dos primeiros esforços institucionais para a formação de especialistas vietnamitas com domínio funcional do português.⁵

Atendendo à necessidade premente de instrumentos linguísticos de apoio, foi publicado, em 1989, o primeiro dicionário Português–Vietnamita, com cerca de 10.000 entradas. A obra contou com a colaboração de vários autores, nomeadamente Đỗ Bá Khoa, Trịnh Cát, Đặng Giang, Thiết Thảo, Trần Văn Trị e Dương Nguyên Tường, e

⁴ Informações disponíveis no site: <https://mofa.gov.vn>

⁵ As informações desta parte vem da entrevista com o Sr. Dr. Do Ba Khoa, foi embaixador do Vietname em Angola (2013-2016) e no Brasil (2016-2019).

constituiu um marco importante no desenvolvimento de recursos lexicográficos destinados ao ensino e a aprendizagem do português no Vietname.

O aumento gradual da procura pelo estudo da língua portuguesa, impulsionado pelas crescentes interações económicas, comerciais e socioculturais com os países lusófonos, levou a Universidade de Hanói a introduzir o português como disciplina de opção no currículo dos cursos de línguas estrangeiras. Esta iniciativa traduziu-se, no meio académico, num reconhecimento da relevância do português enquanto língua de comunicação internacional.

Em 2004, com o apoio de instituições como a Embaixada do Brasil no Vietname, o Instituto Camões e o Instituto Português do Oriente (IPOR), com sede em Macau, foi oficialmente fundado o Departamento de Língua Portuguesa da Universidade de Hanói. Contudo, limitações ao nível de recursos humanos e materiais condicionaram a expansão da oferta formativa, restringindo o ensino da língua portuguesa aos cursos formais destinados a estudantes regularmente matriculados.

Como consequência, os indivíduos interessados em aprender português fora do contexto académico, nomeadamente profissionais, diplomatas ou outros agentes envolvidos em atividades de cooperação internacional, enfrentaram diversas dificuldades, sobretudo devido à escassez de docentes especializados e à limitada disponibilidade de materiais pedagógicos adequados ao ensino do PLE no Vietname.

A procura pelo ensino da língua portuguesa tornou-se notoriamente mais dinâmica durante o período entre 2010 e 2015, com o aumento significativo da presença de cidadãos vietnamitas em países africanos de expressão portuguesa, sobretudo no contexto de missões laborais. Estes indivíduos, maioritariamente especialistas na área da agricultura e trabalhadores contratados, viram-se confrontados com a necessidade de adquirir competências linguísticas em português de modo a facilitar a sua integração e o exercício eficaz das suas funções.

Naquela altura, os primeiros docentes disponíveis em território vietnamita eram, na sua maioria, antigos estudantes formados pela Universidade de Hanói. Embora a sua preparação académica e didática ainda apresentasse algumas limitações, estes professores desempenharam um papel decisivo ao apoiar de forma significativa os

aprendentes independentes que desejavam iniciar ou prosseguir o estudo da língua portuguesa no Vietname.

Atualmente, a Universidade de Hanói (na região norte do país) permanece como a única instituição de ensino superior a disponibilizar formação formal em língua portuguesa. No sul do Vietname, até ao momento, não existe ainda qualquer estabelecimento de ensino que ofereça oficialmente cursos de português, apesar do crescimento contínuo da procura. Esta procura é impulsionada por múltiplos fatores, entre os quais se destacam a intenção de emigrar para Portugal, a crescente presença de comunidades vietnamitas nos países lusófonos, bem como o aumento dos casamentos entre cidadãos vietnamitas e nacionais de Portugal ou do Brasil.

Como resposta às dificuldades de acesso ao ensino presencial, sobretudo por parte de estudantes residentes fora da região de Hanói ou no estrangeiro, o ensino *online* de português tem adquirido maior relevância. Esta modalidade constitui uma alternativa prática para quem procura contacto com a língua e com professores qualificados, ainda que parcialmente, devido à escassez de oferta educativa local.

Contudo, persistem ainda várias carências no que respeita à disponibilidade de recursos humanos qualificados e de materiais didáticos adequados. Na Universidade de Hanói, o corpo docente integra apenas dois professores nativos de língua portuguesa, um docente do Brasil e um de Portugal, aos quais se juntam docentes vietnamitas que realizaram formação complementar em Portugal e Moçambique. Para além do ensino formal, existe também um número muito reduzido de professores particulares que lecionam português de forma autónoma. Estes são, na sua maioria, antigos estudantes do Departamento de Língua Portuguesa ou indivíduos com experiência profissional em países africanos lusófonos. Todavia, muitos destes docentes assumem o ensino do português apenas como uma atividade secundária, o que se traduz, frequentemente, em práticas pedagógicas pouco consistentes e, por vezes, em menor rigor metodológico.

Esta realidade tem conduzido ao desenvolvimento de uma forma de ensino-aprendizagem vulgarmente designada, no contexto local, como ensino “bồi”, um termo popular que remete para a ideia de comunicar apenas o essencial para ser

compreendido, sem garantir, contudo, a plena compreensão do interlocutor ou o domínio efetivo da língua.

As limitações acima referidas reforçaram, deste modo, a motivação da autora do presente relatório de estágio para se tornar uma professora de português qualificada e dedicada, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da língua portuguesa no Vietname, proporcionando aulas eficazes, acessíveis e culturalmente enriquecedoras para todos os estudantes vietnamitas.

1.3.2 Algumas considerações sobre o público-alvo vietnamita que procura aprender Português Língua Estrangeira

O interesse pela aprendizagem da língua portuguesa no Vietname, sobretudo como preparação para mobilidade laboral, registou um crescimento significativo entre os anos de 2010 e 2014, impulsionado pela procura de oportunidades de trabalho em países africanos lusófonos, com destaque para Angola. Durante esse período, observou-se uma verdadeira vaga de estudantes motivados, em grande parte, por finalidades profissionais, embora também se incluíssem indivíduos com objetivos diplomáticos ou com projetos de deslocação para África no âmbito de iniciativas de cooperação internacional.

Ultrapassada esta fase de migração direcionada ao continente africano, surgiu uma nova vaga de interesse pela aprendizagem do português, desta feita associada ao programa “golden visa” e aos processos de aquisição de nacionalidade portuguesa. Neste contexto, muitos cidadãos vietnamitas procuraram obter o certificado de proficiência em português (nível A2), requisito essencial para a submissão do pedido de nacionalidade em Portugal.

Além destes perfis, existe ainda um grupo expressivo de estudantes constituído por indivíduos com laços familiares diretos com lusófonos, nomeadamente pessoas casadas com cidadãos oriundos de países de língua portuguesa ou filhos de progenitores portugueses ou brasileiros. Para este grupo, o português representa não apenas um instrumento de integração social e cultural, mas também um elo de ligação com a família e afetivo que reforça a ligação à família e às origens do cônjuge ou ascendência.

Importa referir igualmente o interesse crescente por parte dos próprios estudantes universitários da Universidade de Hanói, muitos dos quais frequentam cursos extracurriculares de português com o intuito de consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino formal e aprofundar competências específicas, particularmente nas áreas da compreensão oral e da expressão oral.

O público-alvo vietnamita na aprendizagem do PLE apresenta, portanto, uma heterogeneidade considerável, tanto em termos de motivações quanto de perfis sociodemográficos. A faixa etária dos estudantes varia amplamente, abrangendo desde adolescentes de 12 anos até adultos com mais de 60 anos, o que exige uma abordagem pedagógica diversificada, adaptada às necessidades e expectativas de cada grupo.

1.4 Ensino-aprendizagem *online*: o caso do Português Língua Estrangeira no Vietname

1.4.1 Ensino-aprendizagem *online*

O ensino *online* é uma modalidade educativa baseada na conexão via Internet. Tanto os professores como os estudantes podem participar nas atividades de ensino-aprendizagem diretamente através das plataformas das instituições educativas ou através de aplicações acessíveis individualmente, utilizando computadores, tablets ou telemóveis com acesso à Internet.

O ensino a distância já existe há bastante tempo. Segundo uma série de referências apresentadas por Cardoso na sua dissertação (2023: 13), de acordo com Moore e Kearsley (1996), “o Ensino a Distância existe há pelo menos cem anos e distingue-se por ser um método de ensino peculiar, na medida em que se pode ensinar e aprender de forma individual, sem ter como cenário obrigatório uma sala de aula tal como a conhecemos”. Esta definição mantém-se pertinente mesmo no século XXI - a era da tecnologia. Com apenas um dispositivo conectado à Internet, o aprendente pode aceder a milhares de repositórios e plataformas de ensino *online*.

Além disso, alguns estudiosos consideram que o ensino à distância teve origem na difusão religiosa através da escrita, com o objetivo de preservar e transmitir o

conhecimento às gerações futuras. Essa perspectiva é sustentada por Landim (1997), citado por Cardoso (2023: 13), ao afirmar que “a escrita foi utilizada desde cedo para fins educativos, como evidenciado pelas mensagens trocadas entre cristãos destinadas a difundir a palavra de Deus e garantir a aprendizagem dos discípulos por meio da escrita”. Esta abordagem histórica sublinha o papel da escrita como elemento fundamental na emergência de práticas educativas documentais que antecederam o aparecimento institucional da educação a distância.

No mesmo âmbito, mas a partir de uma perspectiva distinta, Alves (1994: 1) defende que “o Ensino a Distância se iniciou com a invenção da imprensa, porque antes de Gutenberg, os livros eram copiados manualmente, e por isso, eram caros e inacessíveis à maioria das pessoas, no que resultava que, quem detinha o conhecimento, era quem estava na posse de documentos escritos, neste caso, os mestres”. Este episódio histórico marca, assim, o início de uma nova era da educação, mediada pela escrita e acessível àqueles que, de outra forma, não poderiam frequentar uma sala de aula.

Ao longo das décadas, a aprendizagem a distância deixou de ser um conceito desconhecido e tornou-se cada vez mais comum. Atualmente, numerosas empresas e instituições de ensino têm vindo a expandir a sua oferta de cursos remotos, criando igualmente oportunidades de trabalho em remoto, com o propósito de alargar o alcance das atividades educativas e profissionais.

Importa ainda sublinhar que o ensino e o trabalho remoto registaram um crescimento exponencial após a pandemia por Covid-19, período em que o mundo sofreu alterações profundas e irreversíveis. Esta nova realidade impulsionou o desenvolvimento rápido de ferramentas tecnológicas destinadas a viabilizar o ensino e o trabalho remotos, exigindo dos indivíduos uma adaptação rápida e a aquisição de competências para a utilização eficaz desses novos recursos.

No domínio da educação, as instituições de ensino assumem-se como protagonistas deste processo de transformação, dado que a educação constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano. A constante evolução tecnológica, característica da sociedade contemporânea, coloca as escolas perante o desafio

permanente de integrar novas ferramentas e estratégias. Nesse sentido, Reyzábal, M. V. (1993: 67) afirma: “hoy se cuenta con el apoyo de materiales o instrumentos idóneos para el pertinente aprovechamiento didáctico. Además de la voz del profesor o profesora o de cualquier otro hablante modélico que se seleccione, los avances de la tecnología ponen a nuestra disposición múltiples posibilidades que deben ser tenidas en cuenta y utilizadas de manera adecuada.”

No que diz respeito ao contexto de ensino-aprendizagem de PLE *online* para vietnamitas, ainda existem muitas vantagens e limitações mencionadas na próxima parte.

1.4.2 Vantagens e limitações do ensino de línguas em contexto virtual

De acordo com Lima e Capitão (2003: 63-67), o ensino *online* mediado por plataformas digitais apresenta uma série de benefícios, mas também várias limitações, tal como sintetizado no quadro apresentado por Cardoso (2023: 17).

Quadro 11: Vantagens e desvantagens do ensino-aprendizagem *online*

	Vantagens	Desvantagens
Aluno	Flexibilidade no acesso à aprendizagem.	Internet pode oferecer uma largura de banda pequena para determinados conteúdos.
	Economia de tempo.	Obriga a ter uma motivação forte e um ritmo próprio.
	Aprendizagem mais personalizada.	-----
	Controlo e evolução da aprendizagem ao ritmo do aluno.	-----
	Recursos de informações globais.	-----
	Acesso universal e aumento da equidade social e do pluralismo no acesso à educação e a fontes de conhecimento.	-----
Professor	Disponibilizar recursos de informação que abranjam todo o ciberespaço.	Mais tempo na elaboração de conteúdos.
	Construir um repositório de estratégias pedagógicas.	Mais tempo de ensino.
	Facilidade de atualizar a informação.	-----
	Reutilização de conteúdos.	-----
	Beneficiar da colaboração com organizações internacionais.	-----
Instituição	Fornecer oportunidades de aprendizagem com qualidade elevada.	Custos de desenvolvimento mais elevados.
	Alcançar um número mais elevado e diversificado de alunos.	Custos de ensino mais elevados.
	Flexibilidade na adição de novos alunos, sem incorrer em custos adicionais.	Resistência humana manifestada por alguns professores.
	Custos de infraestrutura física (sala de aula) são eliminados ou reduzidos.	-----

Fonte: Capitão e Lima, 2003: 63-67, síntese realizada por Cardoso (2023: 18)

No que respeita ao ensino em contexto virtual, as vantagens do ensino *online*, incluem a flexibilidade de horários, a eliminação da necessidade de deslocação física e a possibilidade de acesso *online* a conteúdos. Todavia, este modelo requer que os docentes não apenas dominem os recursos tecnológicos disponíveis, mas também que demonstrem capacidade de inovação, criatividade e adaptação pedagógica. O desafio

consiste em criar um ambiente de aprendizagem estimulante, que recorra a jogos didáticos, metodologias diversificadas e estratégias motivadoras capazes de promover o envolvimento ativo dos estudantes no processo de aquisição da língua.

Um dos aspetos centrais no ensino, independentemente do formato adotado (presencial ou a distância), consiste na competência do professor para gerir o espaço de aprendizagem, físico ou virtual, de forma a torná-lo acolhedor e propício ao desenvolvimento do interesse e da participação dos estudantes.

1.4.3 Ensino-aprendizagem de português *online* no Vietname

Atendendo à dispersão geográfica dos estudantes vietnamitas, não apenas no Vietname, mas igualmente em diversos países como Portugal, Angola, Moçambique, Taiwan, Japão, Coreia do Sul, Brasil, entre outros, o ensino presencial da língua portuguesa revela-se, em grande parte, inviável. Tal modalidade é apenas viável para estudantes localizados na região norte do Vietname, o que limita consideravelmente o seu alcance. Neste contexto, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em formato *online* impõem-se como uma resposta natural ao progresso tecnológico que caracteriza o quotidiano contemporâneo. Esta perspetiva é corroborada por Adell (1997: 1), ao afirmar que “están cambiando nuestra manera de acer las cosas: de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos y de aprender”.

Atualmente, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Vietname tem vindo a ultrapassar os limites do modelo tradicional, deixando de se restringir à interação presencial entre professores e estudantes num único instituto sediado em Hanói. Desde 2015, alguns diplomados da Universidade de Hanói iniciaram iniciativas de ensino de português através de aulas particulares *online*.

No meu caso pessoal, em junho de 2021, concluí a Licenciatura em Português na Universidade de Hanói, precisamente durante o período da pandemia por Covid-19. A partir dessa altura, iniciei a minha atividade profissional em casa, desempenhando diversas funções relacionadas com a língua portuguesa, tais como: criação de conteúdos para plataformas digitais, pesquisa de mercado nos países da Comunidade dos Países de

Língua Portuguesa (CPLP), tradução de legendas de filmes e documentos, e lecionação de aulas de português para vietnamitas.

Foi apenas após ingressar o mercado de ensino-aprendizagem do PLE no Vietname que me apercebi do interesse crescente de muitos vietnamitas pela aprendizagem desta língua, tanto noutras cidades do país quanto no estrangeiro. Além disso, durante a organização e lecionação de aulas *online*, identifiquei diversas limitações tanto do lado dos professores como dos estudantes.

Perante este cenário, tomei a decisão de sair da minha cidade natal com o propósito de aprofundar os meus conhecimentos e encontrar estratégias pedagógicas mais adequadas às especificidades dos estudantes vietnamitas.

Atualmente, através das diversas plataformas de aprendizagem *online* disponíveis, professores e estudantes podem selecionar, com relativa facilidade, a aplicação mais adequada para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem. Estas ferramentas digitais permitem não apenas a execução de tarefas como o envio e o arquivo de aulas e de materiais didáticos, mas também a diversificação dos modos de lecionação, através da incorporação de recursos multimodais, tais como imagens, vídeos e áudios. Paralelamente, os estudantes dispõem da possibilidade de frequentar aulas síncronas e assíncronas, interagir com docentes e colegas por meio de envio de mensagens em grupo, criar tópicos de discussão em fóruns, realizar testes *online*, entre outras funcionalidades que enriquecem o processo educativo.

Com base em múltiplas experiências práticas, conclui-se que as plataformas que revelam maior eficácia no ensino da língua portuguesa, segundo critérios como a qualidade do áudio, facilidade de armazenamento de aulas e gestão de documentos, são o *Microsoft Teams*, o *Skype* e o *Zoom*. No entanto, importa salientar que, no contexto vietnamita, muitos estudantes enfrentam restrições no acesso às suas contas *Microsoft Teams* e *Skype*, enquanto a aplicação *Zoom*, embora amplamente utilizada, não permite o armazenamento automático de mensagens de conversa nem de ficheiros partilhados.

Partindo do enquadramento teórico, da análise da situação atual do ensino de português no Vietname e das vantagens do modelo de ensino-aprendizagem *online*,

concebeu-se um percurso pedagógico-didático de que se dará conta detalhadamente no capítulo seguinte.

Capítulo 2 - Implementação do projeto pedagógico-didático

2.1 Contextualização do estágio pedagógico

De acordo com o plano de estudos do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, no segundo ano do ciclo de estudos é requerida a observação de doze aulas (presenciais e *online*), bem como a lecionação de seis aulas de PLE, que, no presente caso, foram implementadas junto de estudantes vietnamitas.

Tendo em consideração a natureza da minha atividade profissional atual, que consiste no acompanhamento e tutoria de estudantes vietnamitas através de aulas *online*, desde junho de 2021, tive a oportunidade de realizar o meu estágio pedagógico em formato virtual, lecionando a estudantes vietnamitas num contexto de ensino não imersivo. No âmbito do referido estágio, desenvolvido sob a supervisão da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, na pessoa da Professora Doutora Catarina Warrot, lecionei seis unidades didáticas de Português nível A1.2 a aprendentes vietnamitas. O trabalho foi realizado sob a orientação da Professora Doutora Catarina Warrot e da Professora Doutora Ângela Carvalho.

As unidades letivas lecionadas foram 6, todas numa turma de A1.2. O estágio pedagógico realizou-se no 1º semestre, com início a 5 de dezembro de 2024 e término a 16 de janeiro de 2025. A primeira unidade letiva realizou-se a 5 de dezembro de 2024; a segunda a 7 de dezembro e a terceira a 29 de dezembro do mesmo ano. As unidades letivas seguintes tiveram lugar nos dias 2, 9 e 16 de janeiro de 2025, com a duração de 1h30 cada, perfazendo um total de nove horas letivas.

Durante o meu estágio, realizado em Portugal, lecionava a estudantes localizados no Vietname. Face à distância geográfica e às limitações referidas em 1.4.3, optou-se pela utilização da plataforma *Zoom* para a condução das aulas síncronas. Todavia, devido à impossibilidade de guardar documentos e conversas na referida aplicação, recorreremos ao Google Classroom como suporte complementar, para a divulgação de informações, partilha de materiais e comunicação assíncrona com os

estudantes. A escolha de não utilizar o Google Meet como plataforma principal de ensino justificou-se pelas suas limitações no que respeita à qualidade da partilha de áudio, considerada insuficiente para os objetivos da prática letiva em línguas estrangeiras.

2.2 Caracterização do público-alvo das regências

As aulas tiveram início no dia 5 de dezembro de 2024, decorrendo no horário compreendido entre as 13h00 e às 14h30 (hora de Portugal), correspondente ao intervalo entre as 20h00 e as 21h30 (hora do Vietname), tendo em conta a diferença horária entre os dois fusos (GMT+0 e GMT+7).

As três primeiras sessões foram frequentadas por um grupo de cinco estudantes vietnamitas, as três aulas seguintes tiveram a presença das quatro alunas, e todos os participantes eram estudantes do primeiro ano do curso de Licenciatura em Português da Universidade de Hanói, com idades compreendidas entre os 18 e os 19 anos. Estas estudantes ingressaram nas aulas de apoio da professora estagiária (após as aulas na universidade) com o objetivo específico de desenvolver as suas competências de expressão oral em língua portuguesa. A participação nas aulas assumiu particular relevância, uma vez que se integrou no plano individual de desenvolvimento profissional e académico dos discentes: quatro alunas manifestaram a intenção de encontrar emprego no Vietname em contextos que exijam domínio do português, enquanto uma aluna expressou o propósito de se estabelecer em Portugal com a sua família após a conclusão da licenciatura.

Todas as estudantes partilhavam o vietnamita como língua materna e tinham o inglês como segunda língua, dado que realizaram o exame nacional de língua inglesa como requisito de acesso ao ensino superior. Começaram a aprendizagem da língua portuguesa do zero depois de entrarem na Universidade de Hanói, e, devido ao conhecimento de inglês, não tinham dificuldades em consultar o dicionário e conheciam algumas palavras em português semelhantes em inglês. Por exemplo: a palavra “comunicação” é “communication” em inglês. Apesar dessa vantagem, o maior desafio

identificado residia no domínio das competências orais, nomeadamente a nível da produção, interação e compreensão orais.

2.3 Implementação das regências

Tendo em consideração as características específicas do grupo de alunas, foram delineadas atividades pedagógico-didáticas orientadas para o reforço do léxico e da gramática, no âmbito do desenvolvimento da produção e da interação orais. Essas atividades foram estruturadas com base em planificações didáticas ajustadas ao nível A1.2, de acordo com o QEER e o CEFRL-CV.

O plano de estágio foi estruturado em seis unidades letivas, com a duração de 1h30 cada, totalizando nove horas de ensino supervisionado. Cada sessão foi organizada em função de objetivos linguísticos específicos, privilegiando a consolidação de estruturas gramaticais elementares e a ampliação do vocabulário funcional, em contextos comunicativos próximos da realidade dos aprendentes.

Segue-se, de forma sistematizada, o cronograma do plano pedagógico-didático implementado no âmbito do estágio:

Quadro 12: Cronograma do plano pedagógico-didático implementado no âmbito do estágio pedagógico

Regências	Data	Temas	Objetivos
1ª regência	05/12/2024	Descrição de animais	Promover a interação oral e a prática da produção oral numa descrição aplicando, adequadamente, a concordância dos nomes e adjetivos

			em português.
2ª regência	07/12/2024	Família e Pronomes Possessivos	Promover a produção oral e o uso dos pronomes possessivos num contexto significativo.
3ª regência	29/12/2024	Pronomes Possessivos	Praticar a compreensão oral para melhorar a interação oral.
4ª regência	02/01/2025	Preposições e locuções prepositivas de lugar	Praticar a produção, interação e compreensão orais, usando preposições de lugar.
5ª regência	09/01/2025	Atividades dos tempos livres e preposições “a” e “para”	Praticar a produção oral.
6ª regência	16/01/2025	Pretérito Perfeito Simples do Indicativo	Desenvolver a produção oral e promover a prática contextualizada do Pretérito Perfeito

			Simple do Indicativo.
--	--	--	-----------------------

Relativamente à atividade de implementação das aulas de estágio, o processo de ensino-aprendizagem possibilitou relevar dificuldades das estudantes que tinham origem em diferentes aspetos. De seguida, apresentaremos a implementação das aulas de estágio dividida por regências.

2.3.1 Regência 1

Antes do início das aulas de estágio, as alunas já tinham frequentado, na Universidade de Hanói, dois meses de aprendizagem de português de nível inicial, totalizando 112 horas. Adicionalmente, participaram em oito aulas suplementares com a professora estagiária, equivalentes a 16 horas de revisão e consolidação de conteúdos. Nessa fase, já tinham trabalhado o presente do indicativo - verbos regulares e irregulares - e estruturas de descrição simples. Assim, a Regência 1 foi concebida para reforçar os conhecimentos adquiridos.

A unidade didática 1 realizou-se no dia 5 de dezembro e teve a duração de 90 minutos⁶. O principal objetivo desta unidade didática foi desenvolver a competência comunicativa das estudantes através da implementação de atividades especificamente elaboradas com esse fim, para além da simples introdução de conteúdos básicos destinados a iniciantes em português.

De acordo com o QECR (2001, p. 83), que classifica o tópico “identificação e caracterização pessoal” como um dos tópicos comunicativos, “descrever animais” foi proposto como tópico desta unidade didática, considerando a sua utilidade na vida real, especificamente para os principiantes que ainda não conseguem interagir nesta situação, devido às diferenças entre a sua língua materna, o vietnamita, e a LE, o português, à falta de conhecimentos prévios e à incapacidade de utilizar vocabulário, sintaxe e gramática com fluência. O tópico “Descrever animais” também tem afinidade

⁶ O material da regência 1 pode ser consultado nos Anexos 1 e 2.

com o tópico “Descrever características pessoais das pessoas”, dado que implica igualmente a flexão em género e número.

A escolha deste tópico descritivo está diretamente relacionada com as dificuldades das estudantes vietnamitas na conjugação verbal, bem como na marcação de género e número em português. Esta dificuldade advém da diferença entre a língua materna e o português. De acordo com explicação de Hoa Nguyen D. (1997), citado por Dam e Irina (2020: 1218), o vietnamita é um tipo de língua isolante, não existe morfologia flexional, e as relações gramaticais são mostradas exclusivamente pela ordem das palavras. Por isso, as estudantes vietnamitas são muito propensas a cometer erros como não conjugar verbos, esquecer-se de fletir os nomes e adjetivos em género e número.

Por exemplo, em vietnamita, o plural é assinalado por meio de elementos lexicais adicionais, e não pela alteração da forma da palavra, como acontece em português:

Exemplo: Con mèò = o gato

Những con mèò = os gatos

“Con” (n): palavra indicada para animal, humano e as coisas que têm movimento.

“Mèò” (n): gato.

“Những”: é uma palavra colocada à frente de um nome para indicar um nome plural.

No exemplo acima, podemos ver que *con* é um classificador utilizado para animais, humanos ou objetos animados; *mèò* significa “gato”; e *những* é um marcador que assinala pluralidade. Assim, a palavra-base *mèò* permanece invariável. “O português, enquanto língua românica flexional, apresenta processos de flexão morfológica bastante variados” (Deng Yuanying, 2023: 48). Sendo assim, em português, diz-se “o gato”, mas em língua vietnamita, diz-se “con mèò - o gato”, a forma plural da expressão “os gatos”, em português, escreve-se “Những con mèò”, isso significa “os gatos”. Podemos ver que não há mudança na forma da palavra “mèò” (gato).

Embora a compreensão teórica desta flexão em número e género não se revele excessivamente complexa, a aplicação prática evidencia-se problemática, verificando-se

erros frequentes em praticamente todos os estudantes vietnamitas de português nos níveis iniciais. Esta foi a razão pela qual a primeira aula foi dedicada a este tópico.

No início da sessão, a professora estagiária cumprimentou as estudantes com expressões básicas de saudação, como “*Olá, tudo bem?*”. De seguida, introduziu o tema da aula - “Descrição de animais” - recorrendo à narrativa “O casamento do rato com a filha do besouro”, apresentada através de um vídeo narrado disponível no YouTube⁷. Após duas audições do vídeo, as estudantes formularam questões em língua portuguesa relacionadas com a história, às quais a docente respondeu, esclarecendo dúvidas e introduzindo novo vocabulário por meio da interação oral.

Uma vez compreendido o conteúdo da história, as estudantes organizaram-se em pequenos grupos e partilharam as suas impressões sobre a narrativa, utilizando a língua portuguesa. Durante a fase principal da aula, as aprendentes foram convidadas a ler, em voz alta, as estrofes do texto⁸, com o objetivo de melhorar a compreensão auditiva e familiarizar-se com as estruturas linguísticas do português. Durante esta atividade, foram identificados alguns erros de pronúncia, os quais foram objeto de correção pela professora estagiária.

Por exemplo, as alunas A e B pronunciaram a palavra “vermelha” como /vər'meɲu/ em vez de /vər'meɫu/, e “abelha” como /a'beɲe/ em vez de /a'beɫe/. Esta confusão resulta da inexistência do fonema /ɫ/ em vietnamita, sendo este muitas vezes substituído pelo som /ɲ/, mais familiar aos falantes. A aluna C e a aluna D pronunciaram “besouro” como /bə'so(w)ru/, quando a pronúncia correta seria /bə'zo(w)ru/. Tal erro decorre da interferência interlinguística: em vietnamita, o “s” é lido como /s/, independentemente da sua posição, ao passo que, em português europeu, o “s” intervocálico adquire o som /z/.

⁷ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/HBwnNIXuNCw?si=w7xdEzjLVuD2-xNg>

⁸ Livro *O casamento do rato com a filha do besouro*:

<https://www.dirzon.com/Doc/ReaderAsync?target=telegram%3A%20CASAMENTO%20DO%20RATO%20COM%20A%20FILHA%20DO%20BESOURO.pdf>

Outro exemplo observado foi a pronúncia incorreta de “assim” como /e'zĩ/, a grafia “ss” representa o som /s/ em português, mas como existe confusão, a aluna pronunciou /z/. De igual modo, três das cinco estudantes pronunciaram “temos” como /'temus/, sem realizar o som final /j/ típico do “s” posposto. Além disso, algumas estudantes mostraram dificuldades com a tonicidade e a estrutura silábica de certas palavras. Por exemplo, a palavra “responde” foi pronunciada como /ɾətpõ'də/ em vez de /ɾəʃpõ'də/, e “contratar” foi dito como /kõʃe'tar/, influenciado pela realização do dígrafo “tr” em vietnamita, que se aproxima de /j/.

Durante a leitura, a professora estagiária procedeu a correções em tempo real das produções orais das aprendentes, salientando fenómenos linguísticos como a ligação entre palavras e a correta acentuação prosódica. Concluída esta fase, as estudantes foram divididas em duas salas virtuais supervisionadas pela professora estagiária, com o objetivo de responderem, em pares, a um conjunto de questões sobre a história “O casamento do rato com a filha do besouro”. Esta atividade constituiu o núcleo da sessão, tendo como objetivo principal a promoção da interação oral em língua portuguesa e o desenvolvimento da competência de produção oral.

Com vista a consolidar o conhecimento sobre concordância de género e número em português, a professora propôs a seguinte atividade: as estudantes deveriam descrever, em português, a sua personagem favorita da história, respondendo à pergunta “Qual é a sua personagem favorita na história? Descreva-a e partilhe com as suas colegas.” Todas as estudantes participaram com entusiasmo, embora persistam algumas dificuldades de produção oral. A aluna C, por exemplo, disse “aço” em vez de “acho”, e a aluna emitiu o som /j/ na palavra “mosquito”.

A última atividade principal da sessão consistiu num jogo interativo na aplicação Blooket, cujo propósito era dinamizar a aula, introduzir novo vocabulário sobre cores e nomes de animais, bem como reforçar a prática da concordância nas frases. As estudantes acederam à aplicação através de um código QR ou código numérico, usando os seus telemóveis com ligação à *Internet*. O jogo incluiu 12 perguntas; a cada resposta correta correspondia uma oportunidade de escolha de prémio virtual, sendo os resultados apresentados em tempo real num *ranking*. Após o jogo, a professora reviu e

explicou cada questão, aproveitando a ocasião para introduzir novo vocabulário relacionado com animais. Apesar da sua eficácia enquanto recurso de motivação, sublinha-se que o impacto pedagógico poderia ter sido reforçado caso o jogo tivesse sido projetado no ecrã da professora, permitindo uma visualização coletiva e mais interativa.

A aula terminou conforme previsto no plano de sessão. Antes da despedida, as estudantes partilharam as suas opiniões sobre a aula e a professora atribuiu um trabalho de casa, cuja finalidade era consolidar os conteúdos abordados e assegurar a continuidade pedagógica entre unidades consecutivas. No âmbito da sequência didática, o trabalho de casa desempenha um papel essencial como uma ligação entre as diferentes sessões e como instrumento de consolidação das aprendizagens.

De acordo com o QECR, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente: “que tarefas comunicativas nos domínios privado, público, profissional e/ou educativo necessitará ele de realizar/lhe será exigido que realize/para a realização das quais deverá estar preparado” (Conselho da Europa, 2001: 87).

Em consonância com esta perspetiva, a tarefa proposta consistiu na redação de um breve texto (entre 60 a 80 palavras), no qual as estudantes deveriam descrever um animal da história que mais lhes tivesse agradado. O trabalho, entregue posteriormente através do Google Classroom, seria discutido no início da unidade didática seguinte, contribuindo para consolidar os conhecimentos da primeira unidade didática, em particular no que respeita à concordância de género e número, e para fomentar um melhor desempenho na produção oral na segunda unidade didática.

2.3.2 Regência 2

A segunda unidade didática teve lugar no dia 7 de dezembro de 2024, sendo dedicada ao tema “Família e Pronomes Possessivos”⁹. As atividades propostas foram concebidas com o objetivo principal de estimular a produção oral das aprendentes e promover a utilização adequada dos pronomes possessivos em contextos comunicativos significativos.

⁹ O material da regência 2 pode ser consultado nos Anexos 3, 4, 5 e 6.

No âmbito dos diferentes domínios comunicativos, podem distinguir-se temas e tópicos que estruturam o centro do discurso - conversação, reflexão ou composição - funcionando como focos de atenção dos atos comunicativos. As categorias temáticas admitem diversas tipologias de classificação. Uma proposta relevante, apresentada no capítulo 7 de *Threshold Level 1990*, organiza-as em temas, subtemas e “noções específicas”, contemplando, entre outros, os seguintes campos:

1. identificação e caracterização pessoal;
2. casa, lar, ambiente;
3. vida quotidiana;
4. tempo livre e diversões;
5. viagens;
6. relações com os outros;
7. saúde e cuidados pessoais;
8. educação;
9. compras;
10. comida e bebida;
11. serviços;
12. lugares;
13. língua;
14. meteorologia

(Conselho da Europa, 2001: 83).

A opção por este tema fundamenta-se no facto de os conteúdos relativos à família e às relações familiares constituírem, de acordo com o QECR, domínios comunicativos centrais, nomeadamente no âmbito da “identificação e caracterização pessoal” e das “relações com os outros”, sendo estas, no presente estudo, consideradas especificamente enquanto relações familiares (Conselho da Europa, 2001: 83).

No período preparatório da sessão, por intermédio da plataforma Google Classroom, as estudantes submeteram os trabalhos de casa que haviam sido propostos,

os quais serviram de base para uma discussão conjunta. A professora estagiária procedeu à correção prévia dos erros e disponibilizou, pela mesma via, os materiais de apoio e as orientações pedagógicas correspondentes à segunda unidade didática.

No início da aula, no momento de saudação, a docente colocou às estudantes algumas perguntas simples, tais como: “Olá, tudo bem?”, “Onde está agora? Está em casa com quem? Com a sua família?”. Observou-se, todavia, alguma hesitação por parte dos discentes ao responderem à questão “Está com a sua família?”, devido ao facto de ainda não terem estudado formalmente o uso dos pronomes possessivos. Neste contexto, a professora interveio, orientando as estudantes quanto à forma correta de responder e introduzindo, de modo sistemático, o conteúdo gramatical previsto para a sessão.

Segundo o QECR (2001: 89),

Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As atividades estéticas podem ser produtivas, recetivas, interativas ou de mediação, e podem ser orais ou escritas. Alguns exemplos serão:

- o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções pop, etc.);
- a reescrita ou o reconto de histórias, etc.;
- a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.;
- representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.;
- a produção, a receção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/ assistir a recitais, peças, ópera, etc.

Dando seguimento ao plano da sessão, foi apresentada a canção “A Minha Família”¹⁰, cuja letra foi projetada no ecrã enquanto o áudio era reproduzido. Esta atividade teve como finalidade envolver as estudantes com o tema através da música e proporcionar-lhes um primeiro contacto com o vocabulário relativo aos membros da família. Após a primeira audição, a professora introduziu os pronomes possessivos e propôs uma segunda escuta, solicitando às estudantes que sublinhassem, na letra da canção, todos os pronomes possessivos identificados. A seguir, as estudantes repetiram oralmente os pronomes após a docente, com o objetivo de os familiarizar com estas formas e de os associar à transcrição apresentada.

Concluída esta sequência introdutória, a professora assegurou-se de que todas as estudantes tinham compreendido o conteúdo da canção e os novos conhecimentos sobre pronomes possessivos.

A parte central da sessão concentrou-se no desenvolvimento da produção oral, através de duas atividades principais: a realização de exercícios sobre os pronomes possessivos e o trabalho em pares. As estudantes partilharam as descrições breves sobre os seus familiares e apresentaram oralmente a família do colega perante os restantes colegas da turma. Tal como sublinha Verde (2011, p. 9), a interação entre as estudantes, mediante atividades de discussão, troca de ideias ou apresentação em grupo/pares, contribui significativamente para o desenvolvimento das competências comunicativas orais. Para atingir este objetivo, as estudantes foram divididas em dois grupos e participaram ativamente numa discussão durante cerca de 10 minutos, orientada pela professora estagiária, a partir de perguntas previamente estruturadas: “Quantas pessoas tem a tua família?”, “Quantos anos tem o teu pai/a tua mãe/a tua irmã/o teu irmão?”, “Onde vive a tua família?”, “Qual é a profissão do teu pai/da tua mãe?”, “Qual é o nome dele/dela?”.

Após a discussão, ainda nesta atividade, a professora colocou questões relacionadas com o tema da família, incorporando os pronomes possessivos, e as estudantes responderam com base nas informações recolhidas junto dos colegas. No

¹⁰ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/vMnTc7uROF8?si=WN4eI6-E8-AbTFAq>

geral, as estudantes demonstraram bom desempenho na produção oral, embora tenham cometido alguns erros gramaticais relacionados com a concordância em gênero e número.

Concretamente, a aluna C produziu enunciados como “A sua família tem 4 pessoa” e “A sua família vivem em Hanói”, sendo as formas corretas, respetivamente: “A sua família tem 4 pessoas” e “A sua família vive em Hanói”. A aluna A apresentou erros semelhantes, como “A família do E”, “o irmão de E” e “a sua mãe é funcionário”. A professora corrigiu cuidadosamente estas produções para: “A família da E”, “o irmão da E” e “a sua mãe é funcionária”.

No que respeita à pronúncia, registou-se igualmente uma interferência interlinguística. A aluna E, por exemplo, articulou a palavra “Universidade” como /iunivərsi'dad(ə)/, claramente influenciada pela pronúncia do termo inglês “University”.

A última atividade da sessão consistiu num jogo interativo do tipo *quiz*, realizado através da aplicação Kahoot, cujo conteúdo incidia sobre a árvore genealógica. Esta atividade teve como principais objetivos motivar e estimular as estudantes para aprendizagem de português, expandir o vocabulário relativo às relações familiares e consolidar o uso dos pronomes possessivos. Cada pergunta dispunha de um tempo limite de 20 segundos para responder e, após cada questão, a professora explicava e esclarecia o significado do vocabulário envolvido, garantindo uma aprendizagem imediata e contextualizada.

Antes de encerrar a aula, a docente atribuiu como trabalho de casa: “Descreva os membros da sua família num texto breve (80-120 palavras) e apresente-o aos seus colegas na próxima aula.” Esta tarefa visou consolidar os conteúdos abordados e assegurar a continuidade pedagógica com a terceira unidade didática, que prosseguiria o treino da utilização correta dos pronomes possessivos em situações comunicativas reais.

2.3.3 Regência 3

Com o intuito de consolidar os conhecimentos adquiridos sobre os pronomes possessivos na unidade de didática 2, a terceira unidade¹¹ prossegue com o tema “Descrição de pessoas e objetos”, dando continuidade à aplicação prática deste item gramatical. Nesta aula, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da competência comunicativa oral - produção oral - através de atividades que envolvem a descrição dos membros da família por parte das estudantes.

Paralelamente à competência de produção oral, as estudantes desenvolvem também as competências de compreensão e interação orais, através da visualização de um vídeo de animação breve disponível na plataforma YouTube.

A aula inicia-se com perguntas simples que incluem pronomes pessoais, tais como: “Como está?”, “Como estão os seus pais/os seus irmãos?”. As estudantes demonstraram capacidade razoável na aplicação dos pronomes pessoais, apesar de ainda cometerem pequenos erros gramaticais.

Na atividade seguinte, os discentes foram convidados a descrever os membros das suas próprias famílias. Esta atividade visou consolidar a competência de produção oral e, simultaneamente, estimular a interação oral, a partir de perguntas formuladas pela docente, como por exemplo: “Na aula anterior, já fizeram perguntas aos seus colegas sobre a família deles. Fico animada por conhecer melhor a sua família. Onde vive a sua família agora?”, “Onde é a sua cidade natal?”, “Quais são as profissões dos seus pais?”, “Quantos anos têm os membros da sua família?”.

Verificou-se, nesta fase, uma melhoria substancial na precisão linguística, com uma diminuição notável no número de erros cometidos, relativamente às sessões anteriores, apesar da duração mais prolongada das interações orais. A título ilustrativo, a aluna C produziu a forma incorreta “eu tem” em vez de “eu tenho”, e pronunciou “casa” como /'kase/, desconsiderando a acentuação tónica e a realização fonética corretas.

Durante a execução dos exercícios, cada aluno leu, em voz alta, uma frase da ficha de trabalho, com o objetivo de verificar a pronúncia individual e trabalhar aspetos fonético-prosódicos, nomeadamente os fenómenos de ligação e elisão, característicos

¹¹ O material da gência 3 pode ser consultado no Anexo 7.

da oralidade do português europeu. Os textos em análise estavam centrados na descrição da família de uma personagem da canção “A Família”, de Tucantar.

Na sequência da leitura, as estudantes observaram um vídeo intitulado “Amigas Vaidosas, Roupas Fabulosas”¹², com o propósito de treinar a competência de compreensão oral e fomentar a interação oral. Esta atividade teve ainda como objetivo preparar as estudantes para a participação no jogo “Vamos rasgar sacos surpresa”, concebido para animar os participantes e criar um ambiente lúdico e envolvente.

A mecânica do jogo prevê a atribuição de cinco pontos por cada resposta correta, sendo que alguns sacos surpresa incluem penalizações ou desafios inesperados. O grupo que obtivesse menor pontuação teria como tarefa preparar, na aula seguinte, a apresentação de uma notícia curiosa sobre um país de língua oficial portuguesa, promovendo, assim, o contacto com realidades culturais dos países lusófonos.

Em síntese, esta unidade didática estruturou em práticas de produção e interação oral em tempo real, com recurso a temáticas que potenciaram o enriquecimento das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas das estudantes. Importa destacar que, ao longo das três sessões analisadas, as estudantes evidenciam progressos consistentes na precisão linguística, uma maior fluência e um entusiasmo crescente face à aprendizagem da língua portuguesa.

2.3.4 Regência 4

A quarta unidade de didática¹³ teve foco principal na introdução das preposições e locuções prepositivas de lugar e a promoção da prática das competências comunicativas, especialmente no domínio da produção e da interação orais.

A aula teve início com a recuperação de uma tarefa lúdica proposta na sessão anterior: “O grupo que obteve menos pontos irá procurar uma notícia interessante de um dos países lusófonos para apresentar aos colegas na próxima aula”. Esta estratégia de carácter motivacional funcionou como um elemento de transição dinâmica,

¹² Vídeo disponível em: https://youtu.be/sLJHtRUw_k8?si=esJeHai_mzvBAkQy

¹³ O material da regência 4 pode ser consultado no Anexo 8.

permitindo retomar a continuidade pedagógica e estimular o envolvimento das estudantes desde o início da atividade letiva.

Na fase de pré-atividade, a docente recorreu a imagens ilustrativas que representavam diferentes posições espaciais, introduzindo de forma contextualizada diversas preposições de lugar. Estas foram acompanhadas de exemplos práticos e acessíveis¹⁴, facilitando a compreensão e posterior aplicação pelas estudantes em contextos reais. Sendo as preposições elementos fundamentais na construção de sentido das frases, Canale e Swain (1980: 29-30) sublinham que, para comunicar com eficácia e fluência, aluno necessita não apenas de um conhecimento linguístico adequado para exprimir as suas intenções, mas também do domínio das estruturas gramaticais, da pronúncia, do léxico e da organização discursiva. Em suma, a competência comunicativa pressupõe o equilíbrio entre a forma, o conteúdo e a utilização contextual da língua.

Concluída esta introdução, as estudantes assistiram ao episódio de animação “Tom & Jerry: The Fishing Cat¹⁵”, no qual puderam observar ações das personagens que exemplificam as preposições de lugar previamente lecionadas. A utilização deste recurso visual, para além de proporcionar uma experiência pedagógica mais dinâmica e motivadora, permitiu contextualizar as estruturas linguísticas lecionadas, tornando-as mais concretas e facilmente transferíveis para situações do quotidiano.

Posteriormente, as estudantes foram convidadas a produzir frases com base nas suas próprias experiências, utilizando as construções linguísticas introduzidas. Os exemplos sugeridos incluíram: “Estou em casa”, “Estou na casa de banho”, entre outros. Na sequência, realizou-se uma atividade de produção e interação oral em tempo real: as estudantes foram divididas em dois grupos para realizar o jogo “Orientar o caminho certo para o Jerry”, nos quais um elemento dava instruções de orientação espacial e o outro seguia as indicações recebidas. Na primeira execução, a participação revelou-se algo hesitante, reflexo da falta de familiaridade com a dinâmica proposta; contudo, na segunda tentativa, registou-se uma melhoria significativa na fluência, na clareza das

¹⁴ Ver exemplos no Anexo 8

¹⁵ O vídeo disponível em: https://youtu.be/dgvk_511dGw?si=u_JZLz01jEzkR6HE

instruções e na coordenação entre linguagem verbal e ação, evidenciando progressos relevantes na competência de produção e compreensão orais.

Esta quarta unidade didática foi concluída no dia 2 de janeiro de 2025, após a realização das atividades lúdicas. No momento final da sessão, foi atribuído o trabalho de casa, com a devida explicação por parte da docente. Esta tarefa teve como objetivo reforçar os conteúdos abordados e consolidar a aprendizagem, assegurando a continuidade pedagógica entre as diferentes unidades letivas.

2.3.5 Regência 5

A quinta unidade de didática¹⁶ realizou-se no dia 9 de janeiro de 2025, com a participação de quatro estudantes, decorrendo, como habitualmente, através da plataforma *Zoom*. O conteúdo programático da sessão foi organizado na ferramenta digital Padlet, que, pelas suas características interativas e visuais, se revelou eficaz na criação e apresentação de materiais didáticos, constituindo um recurso de apoio tanto para os docentes como para os discentes.

O objetivo central desta unidade consistiu no desenvolvimento da competência de produção oral, com enfoque no tema “atividades em tempos livres”, articulando com o uso das preposições “a” e “para”. A escolha deste tópico justifica-se pela sua relevância gramatical, uma vez que as preposições constituem elementos fundamentais na construção do significado frásico. Em particular, verificou-se que as estudantes vietnamitas revelam dificuldades significativas na distinção entre as preposições “a” e “para”, visto que, na língua vietnamita, ambas se traduzem geralmente por “đến” ou “tới” (isto é, “ir a/para um lugar”). Esta correspondência parcial conduz frequentemente a um uso indiferenciado destas preposições em português, pelo que a unidade visou também desenvolver a consciência linguística dos aprendentes no que se refere à utilização adequada destas estruturas em diferentes contextos comunicativos.

A aula teve início com algumas questões de abertura, formuladas pela docente com a intenção de fomentar a interação inicial e ativar o conhecimento prévio das estudantes. Entre as perguntas, destacaram-se: “De onde são vocês?” e “Na próxima semana, eu vou voltar para visitar o Vietname. Conhecem alguns sítios para visitar que

¹⁶ O material da regência 5 pode ser consultado nos Anexos 10 e 11.

os jovens vietnamitas gostem muito atualmente? Vocês também gostam de ir lá?”. As estudantes foram então incentivadas a responder utilizando a estrutura “gostar de”.

Seguidamente, foi apresentado o vídeo “Maria Encontra os Colegas”¹⁷ como recurso para exemplificar o uso da estrutura “gostar de” e potenciar a produção oral a partir de contextos reais e reconhecíveis. Após esta introdução, a docente conduziu uma breve discussão com as estudantes sobre o uso da preposição “para”, preparando o terreno para a introdução formal do conteúdo principal.

Foi então exibido o vídeo explicativo “Preposições de movimento ‘a’ e ‘para’ em português”¹⁸, que apresenta, de forma clara e acessível, os usos diferenciados de cada preposição. Não obstante, a professora retomou e aprofundou os conteúdos do vídeo, explicando de forma detalhada os contextos e sentidos de cada preposição.

Na fase seguinte, as estudantes foram divididas em dois grupos com o objetivo de estimular a produção e compreensão orais através de interações entre pares, com base na questão: “Qual é o seu lugar favorito para passar as férias do Ano Novo Lunar (Tết)?”. A professora apresentou, adicionalmente, um cartaz ilustrado com imagens e vocabulário relacionado com atividades típicas das férias, propondo o dilema: “Preferem passar as férias na montanha ou na praia?”

Durante a realização da atividade, observou-se um progresso considerável na fluência das estudantes, ainda que se tenham registado algumas hesitações no uso adequado das preposições “a” e “para”. Contudo, após o devido esclarecimento contextualizado por parte da docente, as estudantes revelaram capacidade de autocorreção e de aperfeiçoamento imediato das suas produções orais.

A sessão terminou com a atribuição de um trabalho de casa: “Descreva a viagem dos seus sonhos (80-100 palavras) e partilhe com os colegas na próxima aula”. Este exercício teve como objetivo reforçar os conteúdos trabalhados e garantir a continuidade pedagógica entre unidades, promovendo, ao mesmo tempo, a

¹⁷ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/EErV8Z4j2Fs?si=UTznp7X0TVNDzvpw>

¹⁸ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/VlaBaxXqDzw?si=CWu3-ukCd6Fc16a7>

consolidação da competência descritiva e o uso apropriado das preposições em contextos comunicativos reais.

2.3.6 Regência 6

Uma das diferenças mais evidentes entre o português e o vietnamita reside nos elementos morfológicos. Conforme afirma Deng (2023: 48), o português pertence ao grupo das línguas flexivas, isto é, durante o uso linguístico, é necessário modificar a forma dos morfemas de acordo com o gênero, o número e também adaptar os tempos verbais ao contexto apropriado. Em contrapartida, conforme Dao et al. (2020: 1212-1225), o vietnamita caracteriza-se pela ausência de flexão verbal temporal, funcionando como uma língua de natureza isolante.

Esta divergência constitui um desafio significativo para as estudantes vietnamitas, cuja língua materna difere consideravelmente em termos morfológicos. Por esse motivo, a sexta unidade de ensino, realizada em 16 de janeiro de 2025, promoveu-se o desenvolvimento da competência de produção oral, com especial incidência na prática das estruturas gramaticais do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Para iniciar a última regência¹⁹, retomou a aula realizada em 9 de janeiro de 2025, solicitando às estudantes que partilhassem a “viagem dos seus sonhos”, de acordo com o trabalho de casa solicitado. Apesar de erros de pronúncia e de um ritmo de fala lento e fragmentado, três estudantes descreveram a sua viagem de sonho. De seguida, a docente fez a transição para o novo tema, ao perguntar: “Alguém já fez a viagem de sonho que descreveu?”, iniciando assim a apresentação do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Como atividade de exploração, foi exibido um vídeo da plataforma YouTube com a narrativa infantil *A raposa e o cacho de uvas*²⁰, acompanhado de imagens e legendas em português. A escolha deste recurso multimodal justificou-se por três razões principais: proporcionar prática de compreensão oral, expor os aprendentes ao ritmo e

¹⁹ O material da regência 6 pode ser consultado nos Anexos 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17.

²⁰ O vídeo disponível em: <https://youtu.be/ymtj8jwsMPM?si=imGu0WBWu6ywOpZM>

à pronúncia característicos dos falantes nativos e, sobretudo, contextualizar o uso do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo numa história previamente conhecida pelas estudantes.

Na etapa principal, a professora apresentou a conjugação do verbo no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo, explicando as regras de flexão. Depois, as estudantes responderam a perguntas relacionadas com a história, utilizando os verbos no tempo apresentado. De seguida, realizaram exercícios escritos e efetuaram leituras em voz alta, reforçando o conhecimento pela prática. Por fim, os discentes foram convidados a realizar uma produção oral contextualizada, partilhando narrativas pessoais nas quais aplicaram o Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Observou-se que as estudantes cometeram erros, por exemplo, a aluna A disse “Eles saiu” em vez de “Eles saíram”. Mais relevante do que o erro em si foi a hesitação das estudantes ao conjugar os verbos, mesmo tendo à disposição o quadro de conjugação. Esta dificuldade confirma a complexidade inerente à flexão verbal do português, elemento ausente na língua vietnamita.

Quadro 13: A comparação da conjugação do verbo *ir* em língua portuguesa e língua vietnamita

Verbo ir	1ª pessoa do singular	2ª pessoa do singular	3ª pessoa do singular	1ª pessoa do plural	3ª pessoa do plural
Português	Eu <u>fui</u> à escola ontem	Tu <u>foste</u> à escola ontem	Você/ele/ela <u>foi</u> à escola ontem	Nós <u>fomos</u> à escola ontem	Vocês <u>foram</u> à escola ontem
Vietnamita	Tôi <u>đi</u> tới trường hôm qua	Bạn <u>đi</u> tới trường hôm qua	Bạn/anh ta/cô ta <u>đi</u> tới trường	Chúng tôi <u>đi</u> tới trường hôm qua	Các bạn/các anh ấy/các cô ấy <u>đi</u> tới

			hôm qua		trường hôm qua
--	--	--	---------	--	----------------

Como se observa no quadro apresentado, o português exige uma flexão verbal em função da pessoa, do número e do tempo, característica típica das línguas flexionais. Para aprendentes vietnamitas, cuja língua materna não contempla esse tipo de mecanismo morfológico, a flexão verbal constitui um obstáculo inicial natural e compreensível.

A sessão foi concluída com a recolha de *feedback* direto através das respostas às perguntas feitas às estudantes na aula depois da lição, ao que se seguiu a indicação do trabalho de casa e a solicitação de participação num breve inquérito²¹ de avaliação das aulas já realizadas, com o objetivo de recolher informações relevantes para o ajuste das práticas pedagógicas subsequentes.

2.4. Avaliação das regências na perspetiva das alunas

Para obter um *feedback* por parte das estudantes sobre as aulas, fizeram-se sempre no fim das aulas perguntas, como "Gostaram da aula hoje?", "Do que gostaram mais na aula hoje?", "Quais são as atividades que querem fazer mais nas próximas aulas?". E na última aula, aplicou-se um novo inquérito por questionário (anexo 18).

De forma geral, as estudantes consideraram que as aulas de CO foram relevantes e significativas, uma vez que "ajudaram a falar com mais facilidade" por terem tido mais tipos de materiais, atividades e diversidade dos contextos de conversação. Todas as alunas expressaram que queriam fazer mais atividades com jogos nas aulas seguintes e também queriam ter acesso às fontes dos vídeos na Internet. De facto, as alunas assumiram que as sessões de CO as ajudaram na preparação das atividades nas aulas na universidade, atingindo assim o propósito delas: saber comunicar para trocar informações com professores, ficar mais confiantes quando comunicassem em algumas

²¹ Veja no anexo 18

situações básicas nas aulas na universidade e também nas aulas com a professora estagiária.

No inquérito, há 7 perguntas e um pedido para expressar opinião sobre as aulas após a leção da última regência, como se pode verificar no anexo 18.

Nas perguntas 1, 3 e 6, as alunas tiveram que dar as suas opiniões, numa escala de 1 a 5 (mínimo e máximo, respetivamente): "Compreendeu o que a professora estagiária Hau explicou?", "O que achou das aulas?" e "Os conteúdos foram bem criados?". Os resultados obtidos foram muito positivos, com a maioria a indicar os pontos 5. Só na primeira aula, duas alunas responderam com notas 3. Na verdade, a professora estagiária também reconheceu que ainda havia faltas na primeira aula. Desde então, esforçou-se para melhorar a qualidade de preparação e de ensino das aulas seguintes. Além disso, as alunas mostraram grande interesse em fazer mais atividades de CO em grupo, pelas histórias em português e pelos jogos em aplicações *online*.

Do ponto de vista das alunas, a professora estagiária devia falar mais devagar e explicar mais em língua vietnamita quando as alunas tinham dificuldades.

Concluimos, através dos comentários das alunas, que estas ficaram satisfeitas com as aulas. Segundo as alunas, estas sessões permitiram a aprendizagem de novos vocábulos, mais conhecimento sobre o tema em que estavam a trabalhar, bem como a aplicação de novas práticas mais sustentáveis no seu dia a dia. Por fim, importa salientar que as alunas mencionaram que estes trabalhos as fizeram sentir mais confiantes ao falar em português em outros contextos, embora ainda precisem de aprender muito mais porque estão no nível A1.2.

2.5 Dificuldades encontradas na promoção do desenvolvimento da comunicação oral no nível A1.2

O período de estágio permitiu identificar diversas barreiras enfrentadas pelas estudantes vietnamitas na aprendizagem da língua portuguesa, decorrentes, nomeadamente, das diferenças entre a língua materna e a língua portuguesa, de

constrangimentos de natureza pedagógica e de dificuldades associadas ao uso de meios tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

2.5.1 Barreiras linguísticas

Uma das principais dificuldades para os aprendentes de português no Vietname reside nas diferenças significativas entre o vietnamita, que é língua materna das estudantes, e o português. Estas diferenças manifestam-se, de forma evidente, em três domínios fundamentais: fonética e gramática.

Em primeiro lugar, do ponto de vista fonético, o vietnamita é uma língua monossilábica, na qual cada palavra é constituída por uma única sílaba. As combinações de duas ou mais sílabas são consideradas palavras compostas, como no caso da palavra "bánh mì", que significa "pão". Mas se se separam estas duas palavras, a palavra "bánh" tem equivalência com "bolo" e a palavra "mì" tem equivalência com "trigo". Esta língua não recorre a elementos afixais, como prefixos ou sufixos, para ampliar ou modificar o significado das palavras, ao contrário do que acontece no português. Além disso, o vietnamita possui um sistema tonal composto por seis tons distintos, o que exige que o falante articule cada palavra de forma clara e precisa. Esta característica contribui para um ritmo de fala mais lento e mais claro, sem ligação entre as palavras ou sem omissão das sílabas.

Na aprendizagem do português, uma língua que apresenta palavras longas e polissilábicas, as estudantes tendem a enfrentar dificuldades na pronúncia correta, especialmente de vocábulos extensos. Esta dificuldade foi observada repetidamente durante as aulas lecionadas pela professora estagiária, em que várias estudantes pronunciaram incorretamente palavras como *trombeteiro*, *cozinheiro*, *casamento*, *nacionalidade portuguesa*, entre outras. Nestas situações, a docente intervinha de forma estratégica, corrigindo no momento mais oportuno ou solicitando às estudantes que repetissem a pronúncia. Por conseguinte, no final de cada aula, para além dos trabalhos de casa, era habitual a professora recomendar que as estudantes vissem e ouvissem novamente os conteúdos abordados, com o objetivo de reforçar a sua

capacidade de reação e de se familiarizarem com o ritmo e a cadência das palavras em português.

Em segundo lugar, uma dificuldade comum enfrentada pela maioria das estudantes nas aulas de estágio de língua portuguesa prendeu-se com a obrigatoriedade de realizar a concordância de género e número na gramática do português. Trata-se de uma língua flexional que exige consistência gramatical entre elementos como o nome, o verbo, o adjetivo e o artigo. Isto implica que o falante tenha de adaptar, de forma flexível, a maioria das palavras presentes na frase, de modo a ajustá-las corretamente ao contexto.

Por contraste, no vietnamita, o género e o número são expressos através de palavras de determinação ou quantificadores que acompanham o substantivo, e não por meio da alteração morfológica da própria palavra.

Quadro 14: Marcação de pluralidade por numerais e classificadores

Género	Masculino singular	Masculino plural	Feminino singular	Feminino plural
Português	um professor	uns professores	uma professora	umas professoras
Vietnamita	một thầy giáo	những thầy giáo	một cô giáo	những cô giáo

O exemplo seguinte, que apresenta a construção de uma frase completa em português e em vietnamita, ilustra parcialmente a dificuldade que as estudantes enfrentam ao terem de realizar a concordância de género e número ao comunicar na língua portuguesa.

Quadro 15: Equivalência vietnamita da flexão verbal em gênero e número

Português	As meninas	são	muito	bonitas
Vietnamita	Các cô bé	là (ser)	rất	xinh (bonito)

Em vietnamita, o gênero e o número também existem, mas manifestam-se sob a forma de palavras independentes ou, mais frequentemente, através da adição de termos que indicam o gênero masculino ou feminino e de expressões que assinalam a quantidade, de modo a transmitir a mensagem de forma mais específica e precisa. No exemplo abaixo, a palavra “các” é usada na expressão de quantidade, neste caso, indica uma quantidade não especificada, mais de dois/duas professores/professoras.

Quadro 16: Equivalência vietnamita da flexão nominal em número e verbal em modo

Português	Os professores	vào	à	escola
	As professoras	vào	à	escola
Vietnamita	Các thầy giáo	đi (ir)	tới (a)	trường
	Các cô giáo	đi (ir)	tới (a)	trường

A partir das observações registradas nas aulas 1 e 5, verificou-se que as estudantes admitem ter a tendência de pensar em vietnamita e, posteriormente, traduzir palavra por palavra para o português. Esta prática está associada à necessidade constante de considerar as regras de concordância de gênero e número, de modo a construir frases corretas. Tal situação provoca, frequentemente, insegurança no momento de iniciar uma conversa, levando algumas estudantes nas aulas a não saberem como começar a sua intervenção. Perante este cenário, a professora estagiária procurou, de forma sistemática, fornecer sugestões e encorajar as estudantes a comunicarem em português.

Esta tendência, contudo, contribui inadvertidamente para prolongar e atrasar a interação, dado que as pausas para refletir sobre “Qual a forma correta de dizer esta palavra?” interrompem o fluxo comunicativo e, em particular, podem levar o interlocutor a perder o interesse no conteúdo da conversa.

Em terceiro lugar, as diferenças entre os pronomes possessivos em português e em vietnamita constituem também uma fonte de dificuldades para as estudantes vietnamitas, como se verificou nas aulas 2 e 3. Apesar de as explicações sobre o uso dos pronomes possessivos terem sido ministradas de forma detalhada, as estudantes continuaram a cometer erros durante os exercícios práticos. Por exemplo, a aluna C produziu a frase “O meu irmã tem” e a aluna D utilizou “o seu mãe”, ambas com uso incorreto do pronome possessivo. Esta confusão decorre do facto de, embora o vietnamita possua expressões para indicar posse, estas não se manifestarem sob a forma de verbos, mas sim através de uma estrutura linguística distinta.

Quadro 17: Comparação entre os possessivos em português e em vietnamita

Possuidor	Singular masculino	Singular feminino	Plural masculino	Plural feminino	Possessivos em vietnamita	Tradução
Eu	o meu	a minha	os meus	as minhas	của tôi	de eu
Tu	o teu	a tua	os teus	as tuas	của bạn	de tu
Você/ele/ela	o seu	a sua	os seus	as suas	của bạn/của anh ta/của cô ta	de você/ele/ela
Nós	o nosso	a nossa	os nossos	as nossas	của chúng tôi	de nós
Vocês/eles/elas	o vosso	a vossa	os vossos	as vossas	của các bạn/các anh ấy/các cô ấy	de vocês/eles/elas

Por último, a obrigatoriedade de conjugar os verbos nas seis pessoas gramaticais constitui um desafio significativo para as estudantes, sendo um tipo de erro recorrente em todas as aulas observadas.

Quadro 18: Equivalência vietnamita da flexão verbal em modo

Verbo ser	1ª pessoa do singular	2ª pessoa do singular	3ª pessoa do singular	1ª pessoa do plural	3ª pessoa do plural
Português	Eu <i>sou</i> inglês	Tu <i>és</i> inglês	Você <i>é</i> inglês	Nós <i>somos</i> ingleses	Vocês <i>são</i> inglesas
Vietnamita	Tôi <i>là</i> người Anh	Bạn <i>là</i> người Anh	Bạn <i>là</i> người Anh	Chúng tôi <i>là</i> người Anh	Các bạn <i>là</i> người Anh

No vietnamita existem três pessoas gramaticais principais: a primeira pessoa (o falante), a segunda pessoa (o interlocutor) e a terceira pessoa (a pessoa ou entidade mencionada). De forma particular, cada uma destas pessoas gramaticais apresenta múltiplas formas de tratamento, que variam consoante três fatores principais: idade, atitude e região (Hiep & Thuy, pp. 6). Apesar dessa diversidade de pronomes e formas de tratamento, o vietnamita não apresenta flexão verbal em função da pessoa gramatical, mantendo o verbo invariável na sua forma base.

Por esta razão, em todas as seis aulas lecionadas verificaram-se situações em que as estudantes conjugavam incorretamente os verbos ou, simplesmente, não realizavam a conjugação durante a interação oral. Por exemplo, na primeira aula, em resposta à pergunta “Que animal faz doce para o casamento?”, a aluna C disse “A abelha fazer

doce”. No final da mesma aula, quando a professora perguntou “Gostou da aula hoje?”, a aluna E respondeu “Eu gosta”.

Na segunda aula, durante a atividade de TPC, a aluna C descreveu a família da colega E afirmando “A sua família vivem em Hanói” e “Eu não sabe”. Em aulas subsequentes, estes erros continuaram a ocorrer ocasionalmente. Na terceira aula, durante o jogo “Vamos rasgar sacos surpresa”, duas estudantes cometeram erros ao escolher um saco, dizendo à professora “Eu escolha o saco...”. Na quarta aula, à pergunta da professora “Vocês entenderam esta lição?”, as estudantes responderam “Sim, entendem”. Este erro poderá ter origem no hábito de não conjugar verbos em vietnamita e, possivelmente, no facto de as estudantes repetirem a forma verbal utilizada pela professora no pronome “vocês”, sem a adaptarem para a conjugação correspondente a “nós”.

Na quinta aula, a aluna E expressou o desejo de visitar Sapa, um destino turístico no Vietname, dizendo “Eu gosta de visitar Sapa no dia de ano novo”. Na sexta aula, a aluna B afirmou “Eu acho que a C posso realizar a viagem do seu sonho” e a aluna A disse “Eu ainda não faço” em vez da forma correta no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo “ainda não fiz”.

Para além destas dificuldades de natureza linguística, o contexto de aprendizagem desempenha também um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa, sobretudo em cenários de ensino *online*, que exigem de professores e estudantes competências sólidas no uso de ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino e à aprendizagem. Todavia, durante o processo de ensino-aprendizagem, podem surgir incidentes tanto de natureza subjetiva como objetiva. A seção seguinte abordará os obstáculos tecnológicos no contexto do ensino-aprendizagem *online*.

2.5.2 Barreiras tecnológicas

Através da análise e da realização de testes prévios às aulas em diferentes aplicações de ensino *online*, antes do início oficial das sessões, a professora estagiária experimentou várias plataformas - *Zoom*, *Skype*, *VooV*, *Teams* e *Google Meetings*, e

concluiu que o *Microsoft Teams* era a aplicação que oferecia o maior número de funcionalidades úteis. Entre estas, destacam-se: a criação de grupos de discussão, a possibilidade de abrir uma sala virtual fixa com funções integradas para elaborar, enviar e armazenar materiais, gravar as aulas, bem como criar tarefas com notificações automáticas sobre os prazos de entrega. Além disso, o *Teams* apresentou uma transmissão estável durante os testes realizados.

No entanto, a criação de contas *Microsoft* mostrou-se complexa, e algumas estudantes, como a aluna D e a aluna A, enfrentaram bloqueios recorrentes nas suas contas. Dado que apenas três em cada cinco estudantes conseguiram criar uma conta com sucesso, a implementação das aulas através do *Teams* tornou-se inviável.

O Skype, que ocupa o segundo lugar da nossa preferência, apresenta a vantagem de ser gratuito e fácil de utilizar, mas também exige a criação de uma conta Microsoft, o que inviabilizou a sua adoção.

As aplicações *Zoom* e *VooV*, com funcionalidades e interfaces semelhantes, destacam-se pela facilidade de utilização, embora não permitam o armazenamento das conversas de chat. Após vários testes, optou-se pela utilização do *Zoom* pelos seguintes motivos: interface intuitiva e de fácil utilização; processo simples de registo de conta; possibilidade de dividir as estudantes em salas menores para trabalhos de grupo e discussões; possibilidade de gravar as aulas em diferentes formatos, como vídeo e ficheiro MP4, o que facilita a revisão dos conteúdos.

Durante a leção das aulas, ocorreram, contudo, interrupções na ligação à Internet, sobretudo quando a professora partilhava o ecrã ou reproduzia vídeos para as estudantes. Na terceira aula, a partilha de um vídeo provocou uma interrupção de cerca de dois minutos. Por vezes, o áudio transmitido apresentava ruídos ou falta de clareza (particularmente nas aulas 4 e 5), o que comprometeu a qualidade da sessão. Estas dificuldades podem estar relacionadas com a ligação à Internet, tanto do lado da professora como das estudantes.

Embora esses incidentes sejam de natureza não intencional, o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem é significativo, sobretudo quando provocam a

interrupção da comunicação em aulas centradas no desenvolvimento da competência oral.

2.5.3 Barreiras pedagógicas

No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o desenvolvimento da competência de CO em PLE é fortemente condicionado por barreiras de natureza pedagógica, que influenciam de modo decisivo a qualidade das aulas. Esta influência agrava-se no contexto *online*: a transposição do processo para ambientes virtuais acrescenta camadas de complexidade, na medida em que se articulam constrangimentos pedagógicos, tecnológicos e socioculturais que limitam a participação, a interação e o *feedback* formativo, comprometendo, em última análise, a progressão eficaz da competência oral.

Uma das principais limitações de ordem pedagógica relaciona-se com a redução da espontaneidade na comunicação. No contexto presencial, a interação oral ocorre de forma natural em situações comunicativas autênticas. Já no ensino *online*, a mediação tecnológica tende a fragmentar a comunicação, dificultando o fluxo da conversação, a interpretação de sinais paralinguísticos (tais como gestos, expressões faciais ou entoação) e a gestão das trocas de fala (Hampel & Stickler, 2005). Estes fatores diminuem a concentração e a interação dos aprendentes, elementos essenciais para o desenvolvimento da competência oral.

Outra barreira relevante prende-se com as limitações das atividades comunicativas síncronas. Em muitos casos, a estrutura das aulas *online* privilegia metodologias expositivas em detrimento de abordagens interativas, restringindo a participação ativa das estudantes. A ausência de tempo suficiente para interações orais autênticas, como debates, simulações ou conversas informais, conduz a um processo de aprendizagem mais centrado na compreensão textual ou na memorização de estruturas gramaticais, em detrimento da expressão oral.

Acresce que muitos docentes enfrentam dificuldades na adaptação das metodologias pedagógicas tradicionais aos recursos digitais. A ausência de formação aprofundada em ensino *online* pode resultar numa utilização limitada das plataformas,

não explorando de forma eficaz as funcionalidades interativas disponíveis (tais como salas de trabalho em grupo, partilha de áudio e vídeo ou ferramentas de *feedback* imediato), comprometendo a criação de um ambiente propício à prática oral. Por outro lado, a heterogeneidade do contexto tecnológico dos aprendentes constitui também um obstáculo. Problemas de acesso à Internet, limitações de dispositivos ou ambientes domésticos pouco adequados à comunicação contribuem para que algumas estudantes participem menos, hesitem mais e se sintam menos motivados a desenvolver a competência oral.

A ausência de *feedback* formativo imediato é igualmente um desafio. A CO, sendo uma competência eminentemente interativa e contextual, exige correção contínua e orientação personalizada. No entanto, em ambiente virtual, a sobrecarga cognitiva e a limitação temporal das aulas dificultam a prestação de um *feedback* oral eficaz nas tarefas comunicativas.

Por fim, importa salientar que a motivação dos aprendentes desempenha um papel crucial nesta dinâmica. A ausência de contacto presencial, a sensação de isolamento e as dificuldades na criação de relações interpessoais com colegas e docentes tendem a reduzir o envolvimento das estudantes, sobretudo no que se refere à expressão oral, uma competência que, por natureza, exige confiança, exposição e disposição para correr riscos linguísticos.

Com o objetivo de ultrapassar essas barreiras, que foram identificadas nas práticas do estágio, consideraram-se propostas que são descritas na secção seguinte.

2.6 Propostas para tentar ultrapassar as dificuldades encontradas

No âmbito do ensino de PLE a estudantes vietnamitas em contexto *online*, torna-se imprescindível que o docente analise de forma aprofundada as características do público-alvo, de modo a planear aulas ajustadas e pedagogicamente eficazes. A observação das aulas de estágio evidencia progressos assinaláveis por parte das estudantes. Se, nas primeiras sessões, muitos revelavam dificuldades em expressar as suas ideias, nas aulas subsequentes demonstraram maior confiança, adotando uma postura mais ativa, participando com maior regularidade e aplicando os conhecimentos

adquiridos nas tarefas orais de forma mais autónoma e flexível. Importa ainda salientar o entusiasmo e a interação crescente entre as estudantes, tanto com os colegas como com o professor, especialmente em atividades como o trabalho em pares ou em grupo, a participação em jogos didáticos e a exploração de imagens ou vídeos relacionados com os conteúdos lecionados.

2.6.1 Aprendizagem através do trabalho em pares/grupos

Em contextos de ensino *online*, observa-se que algumas estudantes tendem a sentir-se inibidos a intervir perante um grupo numeroso. Nesse sentido, a divisão da turma em salas virtuais de menor dimensão revela-se uma estratégia pedagógica eficaz, na medida em que lhes proporciona um ambiente mais descontraído e propício à troca espontânea de informações. A presença do docente nestas salas assume igualmente um papel central, permitindo o esclarecimento imediato de dúvidas e contribuindo para atenuar a pressão temporal frequentemente sentida pelas estudantes. Deste modo, as estudantes beneficiam de mais tempo e oportunidades para rever estruturas, vocabulário e aspetos gramaticais, preparando-se de forma mais consistente para a realização das tarefas comunicativas propostas em aula.

2.6.2 Realização de jogos

A análise das sessões permite constatar que o ambiente da aula se torna significativamente mais dinâmico quando são integradas atividades em formato de jogo. As estudantes demonstram entusiasmo, concentração e uma participação mais ativa sempre que os conteúdos são trabalhados através de propostas de carácter lúdico. Destacam-se, neste âmbito, jogos inovadores inspirados em tendências das redes sociais, como “Vamos rasgar os sacos surpresa”, “Orientar o caminho certo para o Jerry” ou a realização de questionários interativos na aplicação Blooket, os quais despertam o interesse e reforçam a motivação dos aprendentes. Seguindo o princípio de “aprender a brincar e brincar a aprender”, a inclusão de jogos no desenho pedagógico contribui não apenas para atenuar a rigidez dos conteúdos de natureza mais teórica, mas também

para criar um ambiente de aprendizagem descontraído, potenciando, desse modo, a eficácia no processo de assimilação do conhecimento.

2.6.3 Utilização de vídeos e imagens

No trabalho colaborativo e nas atividades de carácter lúdico, a utilização de imagens apelativas e de vídeos dinâmicos no processo de ensino-aprendizagem revela-se igualmente uma estratégia pedagógica eficaz para captar a atenção das estudantes e facilitar a compreensão. Estes recursos visuais não apenas contribuem para a percepção de situações e ações do quotidiano, como também criam impressões visuais e emocionais duradouras, favorecendo a memorização e promovendo a utilização adequada da língua em contextos semelhantes fora do espaço da sala de aula.

2.6.4 Criação de ambientes favoráveis à aprendizagem

Para além das atividades diretamente associadas aos conteúdos programáticos, a organização, a orientação e a criação de um ambiente favorável em sala de aula assumem um papel de particular relevância. A observação das aulas de PLE demonstra que o professor, enquanto mediador, não se limita à função de transmissor de conhecimento, mas deve igualmente compreender as características, as necessidades e o contexto dos aprendentes, de modo a construir um ambiente de aprendizagem positivo, capaz de estimular o interesse e o espírito de cooperação das estudantes.

No decurso da implementação das sessões de estágio, verificou-se que a docente iniciava frequentemente às aulas com perguntas simples, de carácter quotidiano, próximas da realidade das estudantes. Entre estas, podem referir-se questões como: “O que gostam de fazer com os amigos depois das aulas?”, “Onde costumam sair com os amigos em Hanói?”, ou ainda partilhas pessoais do próprio professor, como “Na próxima semana vou regressar ao Vietname; gostava de conhecer os locais atualmente mais apreciados pelos jovens”. A partir deste início simples, o conteúdo da lição ia sendo gradualmente aprofundado, conduzindo as estudantes a conhecimentos mais complexos.

Para além disso, a professora estagiária integrava atividades relacionadas com práticas e tendências contemporâneas, observadas sobretudo nas redes sociais. Um exemplo foi a utilização dos sacos surpresa, produto adquirido sem que se conheça previamente o seu conteúdo, introduzida na quarta sessão. Esta estratégia permitiu às estudantes ampliar o seu vocabulário e consolidar o uso dos pronomes possessivos, ao mesmo tempo que promoveu o entusiasmo e um elevado nível de envolvimento no processo de aprendizagem.

A construção de aulas apelativas, capazes de manter o interesse e a motivação dos aprendentes, requer uma preparação rigorosa e um empenho consistente por parte do professor em cada passo do planeamento pedagógico. Tal exige a combinação eficaz de atividades interativas de natureza oral tais como debates, dramatizações ou simulações que incentivem a participação ativa dos estudantes e promovam, desse modo, o desenvolvimento da competência comunicativa, em particular no domínio da expressão oral. A prática pedagógica evidencia que, mesmo em contexto *online*, quando o professor compreende de forma aprofundada as características e o nível dos aprendentes, e quando promove um ambiente colaborativo de aprendizagem, assente na articulação entre professor, conteúdos e estudantes, é possível potenciar significativamente a motivação, o envolvimento e a eficácia na aquisição de conhecimentos. Este resultado encontra-se em consonância com as conclusões de Haakma e colaboradores (2017: 248-260), segundo os quais a criação de um ambiente de aprendizagem harmonioso e de apoio mútuo constitui um fator essencial para reforçar a motivação e incentivar a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Considerações finais

Em síntese, este relatório apresenta os resultados de um projeto que observou e analisou as dificuldades enfrentadas por estudantes vietnamitas de nível A1.2 na competência de CO em PLE, em contexto de ensino a distância apoiado por ferramentas tecnológicas para a educação linguística. Paralelamente, examinou-se a influência das diferenças entre a língua materna e a língua portuguesa e da tecnologia nos modos de interação, nomeadamente as barreiras comunicativas que daí decorrem e o respetivo impacto na progressão da competência oral, com o propósito de implementar práticas e contribuir para a melhoria da CO dos aprendentes de Português no Vietname.

Definiram-se, para este contexto de investigação, objetivos orientados para aprofundar a compreensão das influências e barreiras do processo de ensino-aprendizagem de PLE em regime *online*, bem como para analisar as vantagens e limitações da implementação de atividades comunicativas no ensino a distância. Com base nas observações realizadas durante as aulas de estágio, constatou-se que as estudantes foram capazes de executar as tarefas de interação concebidas para desenvolver a CO.

A elaboração de materiais didáticos revela-se, neste quadro, um fator determinante. O processo deve ser guiado por critérios relativos ao nível de proficiência já alcançado na língua-alvo, ao número de estudantes, à sua capacidade de compreensão e às condições do ambiente de ensino, entre outros elementos que concorrem para a organização eficaz das aulas. Após a planificação de um percurso devidamente estruturado, o mais relevante é a sua concretização em sala de aula virtual, de modo a garantir a consecução dos objetivos definidos, sobretudo no domínio da CO *online*. Esta prática constitui, assim, um alicerce essencial na construção do conhecimento em cada sessão.

Embora o ensino *online* exista há vários anos, a sua expansão significativa ocorreu durante a pandemia por Covid-19. A disseminação de dispositivos e ferramentas digitais tornou possível ensinar e aprender praticamente em qualquer lugar, desde que haja equipamentos adequados e ligação à Internet. Para que as aulas *online* decorram com eficácia, impõe-se articular competências pedagógicas com

metodologias ajustadas ao ambiente virtual. Neste contexto, o papel do professor é decisivo: cabe-lhe orientar a apropriação dos conteúdos, planificar e operacionalizar as aulas e assegurar um *feedback* atempado e formativo.

Os resultados obtidos sustentam a validade de atividades interativas para potenciar a fluência oral em ensino a distância. As aulas mostram-se particularmente bem-sucedidas quando as estudantes revelam entusiasmo em aprofundar os conteúdos, formulam questões pertinentes e interagem de forma ativa com o docente. Compete, por isso, ao professor estimular o interesse e a motivação dos aprendentes e preparar um conjunto diversificado de atividades complementares que reforcem os objetivos de cada sessão. A adoção de modalidades *online* convoca docentes e discentes a ajustarem comportamentos e a dominarem, com eficácia, os recursos tecnológicos que suportam o processo de ensino-aprendizagem.

No conjunto das propostas didáticas apresentadas, observaram-se progressos graduais de natureza qualitativa na CO mediada por computador, em particular na fluência; contudo, os ganhos quantitativos permanecem modestos, recomendando um alargamento da investigação e a utilização de instrumentos de medição que permitam resultados mais representativos.

Em conclusão, a CO enfrenta desafios específicos em contextos *online*, mas é plenamente exequível quando apoiada em planificação pedagógica criteriosa para a mediação por computador. Importa reconhecer que não se trata de transpor a pedagogia presencial para o virtual: cada modalidade possui especificidades próprias, ainda que interrelacionadas. O sucesso de uma aula de língua *online* depende, em última instância, da perceção e operacionalização de um modelo próprio, flexível e diversificado.

Referências bibliográficas

Adell, J. (1997, novembro). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7).

Alcón S., Prats T., & Puertollano M. (2023) Prenatal daily musical exposure is associated with enhanced neural representation of speech fundamental frequency: Evidence from neonatal frequency-following responses. *Developmental Science*, 2023;26:e13362. <https://doi.org/10.1111/desc.13362>

Alves (1994) citado por Eliane S. & José M. (2024). *Desafios Contemporâneos e a Emergência da educação Online*. Universidade de Aberta.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. State University.

Câmara, C. (2023). *Ensino bilíngue e a exclusão de minorias linguísticas em Moçambique: Uma análise preliminar*. Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

Cardoso, J. (2023). *A interação online e o ensino de PLE: Uma experiência no Secretariado das Migrações* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/155277/2/650334.pdf>

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó. (Trabalho original publicado em 1994)

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.

Conselho da Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion Volume*. Cambridge University Press

Deng, Y. (2023). *Diferenças morfológicas entre o português e o chinês* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/51574?locale=en>

Doğan, T., & Çamurcu, Ş. (2025). Communication and the importance of communication in child development. *Contemporary Issues of Communication*. DOI: 10.62425/conicom.1642225

Duarte I. (2015). Textos orais: Análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. *TODAS AS LETRAS Y*. Vol. 17, n. 1, p. 56-72, jan./abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p56-72>

Haakma, I., Janssen, M., & Minnaert, A. (2017). The influence of need-supportive teacher behavior on the motivation of students with congenital deafblindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*

Harris, D. P. (1969). *Testing English as a second language*. Georgetown University.

Hasim, Z. (2014). *An integration of a process approach and formative assessment into the development of teaching and learning of ESL writing in a Malaysian university: A sociocultural perspective* [Tese de doutoramento]. The University of Waikato.

Landim, C. (1997). *Educação a Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro

Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *e-Learning e e-conteúdos: Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de recursos*. Centro Atlântico.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Wadsworth.

Nguyen, D. H. (1997). *Vietnamese: Tiếng Việt không son phấn (Vietnamese without veneer)*. John Benjamins, citado por Dam Q. & Irina P. (2020, pp. 1212 - 1225). American Journal of Speech-Language Pathology. Este artigo faz parte do Fórum: Innovations in Clinical Practice for Dual Language Learners, Part 2.

Nguyen, H. (2016). *Desenvolvimento de um material didático para o ensino de compreensão oral de português para estudantes do primeiro ano do Departamento de Português da Universidade de Hanói (HANU), Vietname*. [Dissertação de mestrado]. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/86711/2/166048.pdf>

Nguyen, T. H., & Tong, T. T. (2022). Third personal pronouns in Vietnamese language: An interesting complexity. *Eastern Journal of Languages, Linguistics and Literatures*

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Prentice Hall International.

Ramal, A. C. (1998). Linguagem oral: Usos e formas – uma abordagem a partir da educação de jovens e adultos. *Boletim do MEC/TVE-Brasil – Educação de Jovens e Adultos*, 8–27.

http://www.idprojectoseducacionais.com.br/artigos/linguagem%20oral_usos_e_formas.pdf

Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica* (p. 67). La Muralla

Tran t. & Baldauf R. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning—The case of Vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 79–105.

Verde, C. M. F. (2011). *A comunicação oral na sala de aula* [Dissertação de mestrado]. Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/7279>

Zeidner, M., & Bensoussan, M. (1988). *College students' attitudes towards written versus oral tests of English as a foreign language* [Relatório técnico]. University of Haifa.

Anexos

Anexo 1



Aula de estágio

Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Ano Letivo 24/25

Professora estagiária: Nguyen Thi Bich Hau

Data: 05/12/2024, 13h - 14h30

Duração: 90 minutos

Nível A1.2

O CASAMENTO DO RATO COM A FILHA DO BESOURO

Besouro e besoura

Assim conversam

bem lá do fundo

do seu besoural:

Besouro, besouro

Vamos casar nossa filha

Agora, o marido

Onde o veremos?

Responde o rato

Do seu ratial

Que estava pronto

Para se casar

Agora o marido

Pronto já temos

Porém o vestido

Onde o veremos?

Responde a aranha

Do seu aranha

Que estava pronta

Para o vestido dar

Agora o vestido

Pronto já temos

Porém a cama

Onde a veremos?

Responde a carocha
Do seu carochal
Que estava pronta
Para a cama armar

Agora a cama
Pronta já temos
Porém o doce
Onde o veremos?

Responde a abelha
Do seu abelhal
Que estava pronta
Para o doce enrolar

Agora o doce
Pronto já o temos
Mas o trombeteiro
Como contratar?

Responde o mosquito
Do seu mosquitil
Pronto estou
Para trombetar

Agora as trombetas
Prontas já temos
Mas o cozinheiro
Quem vamos chamar?

Responde o porco
Do seu chiqueiral
Pronto estou
Para cozinhar

Agora o cozinheiro
Pronto já o temos
Mas e a bebida
Quem vai preparar

Responde o cachorro
Do seu cachorral
Pronto estou

para as uvas amassar

Agora a bebida
pronto já temos
Porém o padre
Onde o veremos?

Responde o outro rato
Do seu ratal:
Prendam o gato
Que vou os casar.

Fonte:  O Casamento do rato com a filha do besouro , Rosinha
Livro: [Link do livro no Dirzon](#)

Tarefas

1. Ouvir o vídeo e ler a história
2. Trabalhar em pares: O que os animais fazem na história? Porque eles fazem isso?
Açam que é interessante a história?
3. Sublinhar as “ligações das palavras” na história antes de ler (Exemplo: Para-a cama dar)
4. Qual é a sua personagem favorita na história? Descrever e contar com os seus colegas

TPC

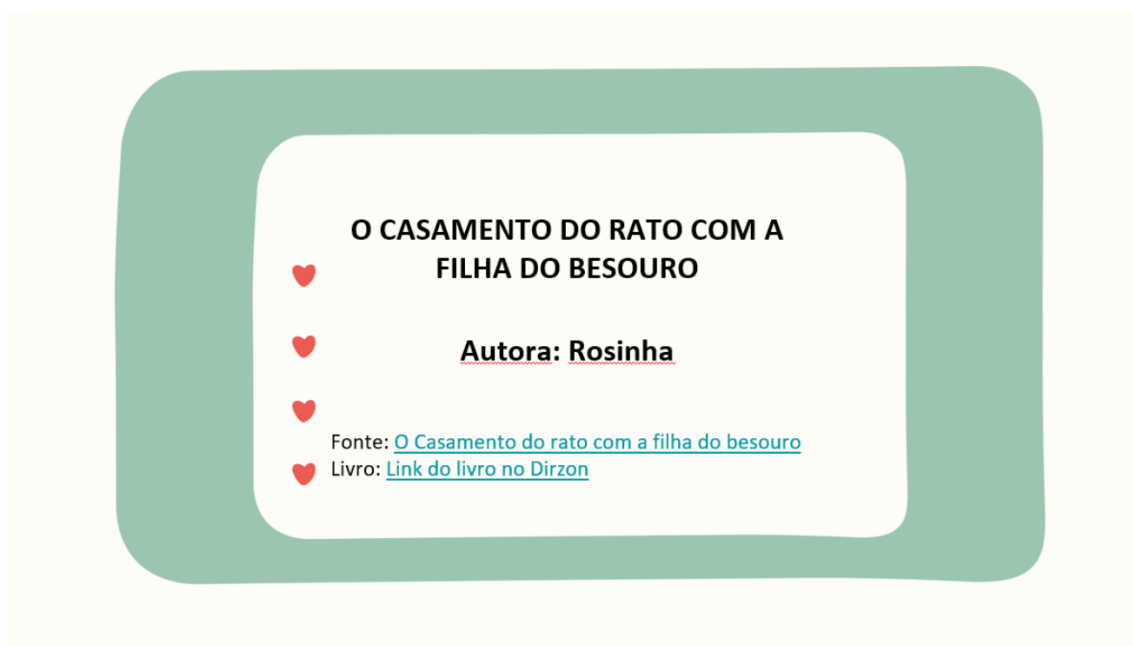
Descrever uma breve descrição de um animal favorito ou de animal de companhia em 60-80 palavras

Anexo 2



U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

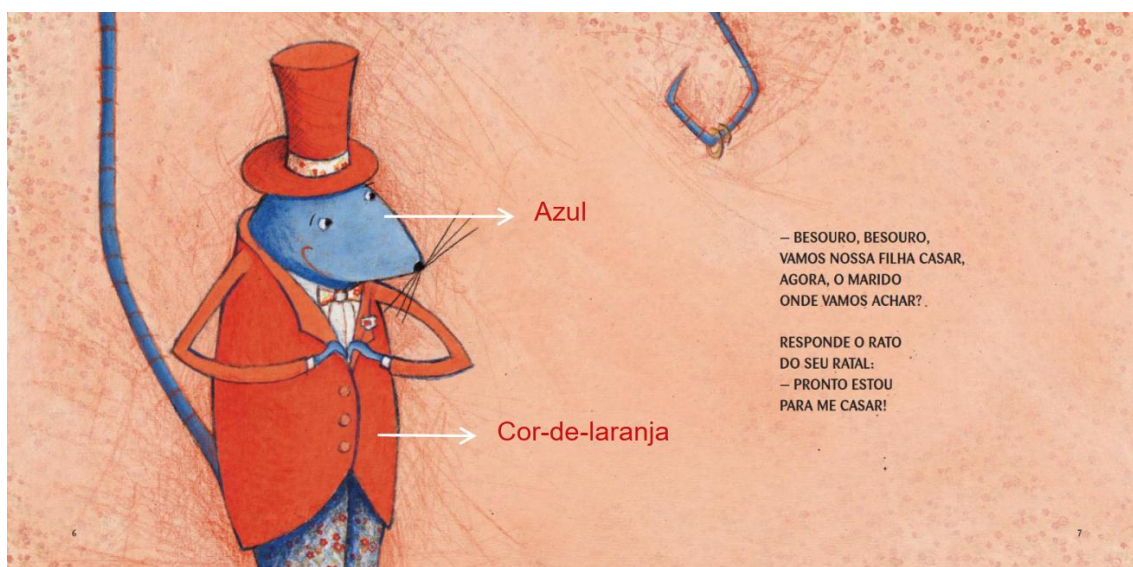
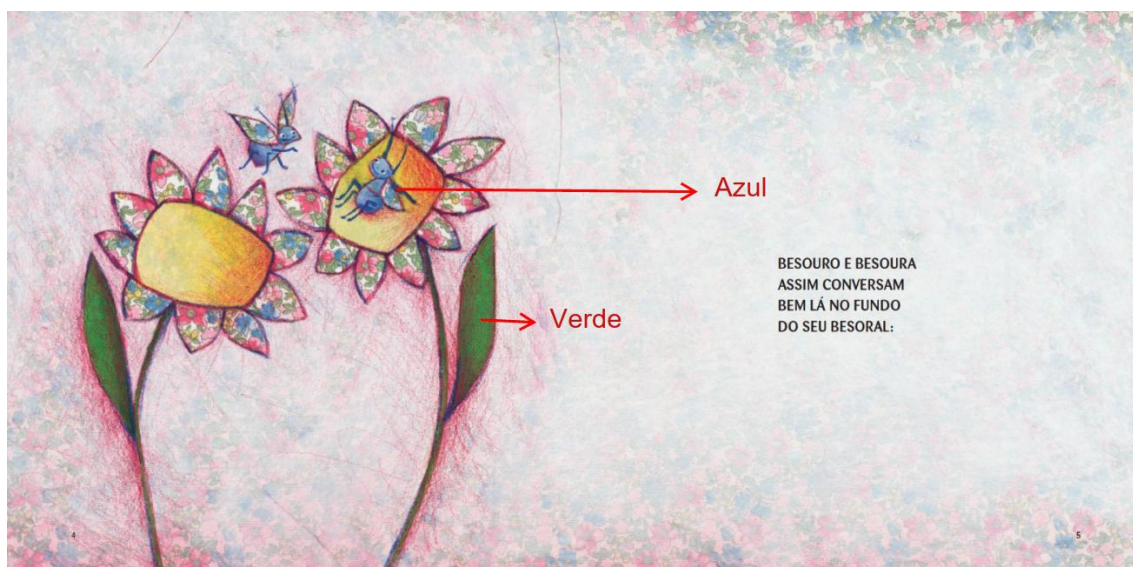
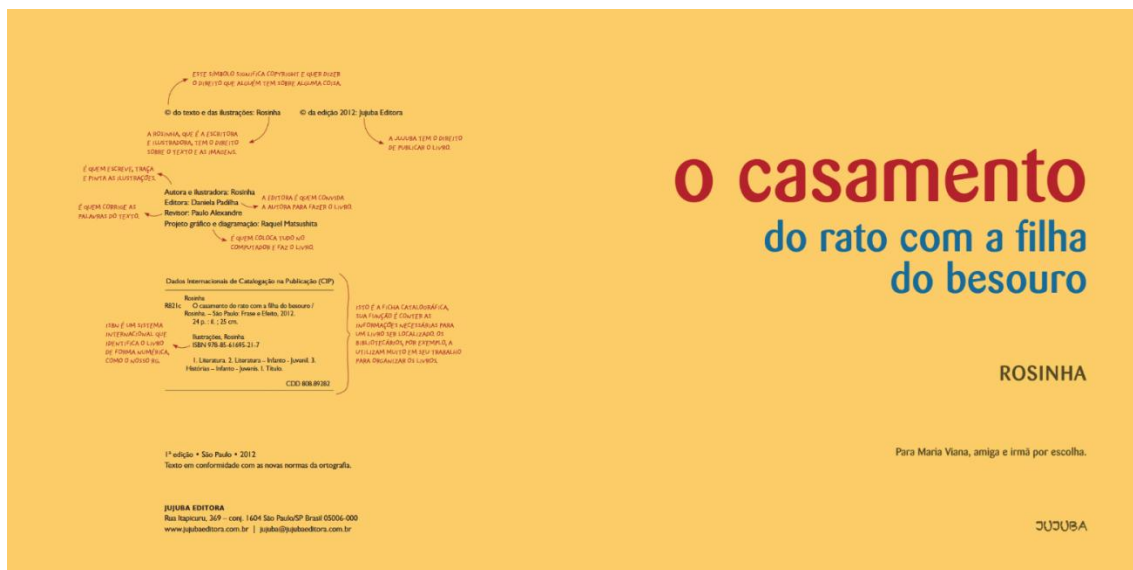
Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira
Professora estagiária: Nguyen Thi Bich Hau
Data: 05/12/2024, 13h - 14h30
Duração: 90 minutos
Nível: A1.2



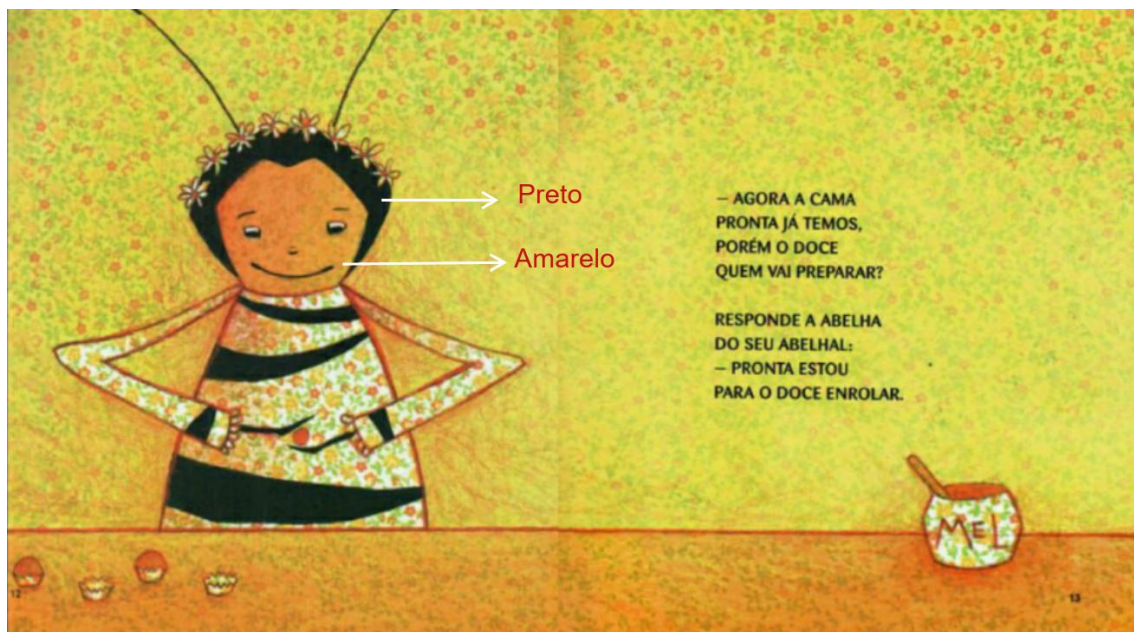
**O CASAMENTO DO RATO COM A
FILHA DO BESOURO**

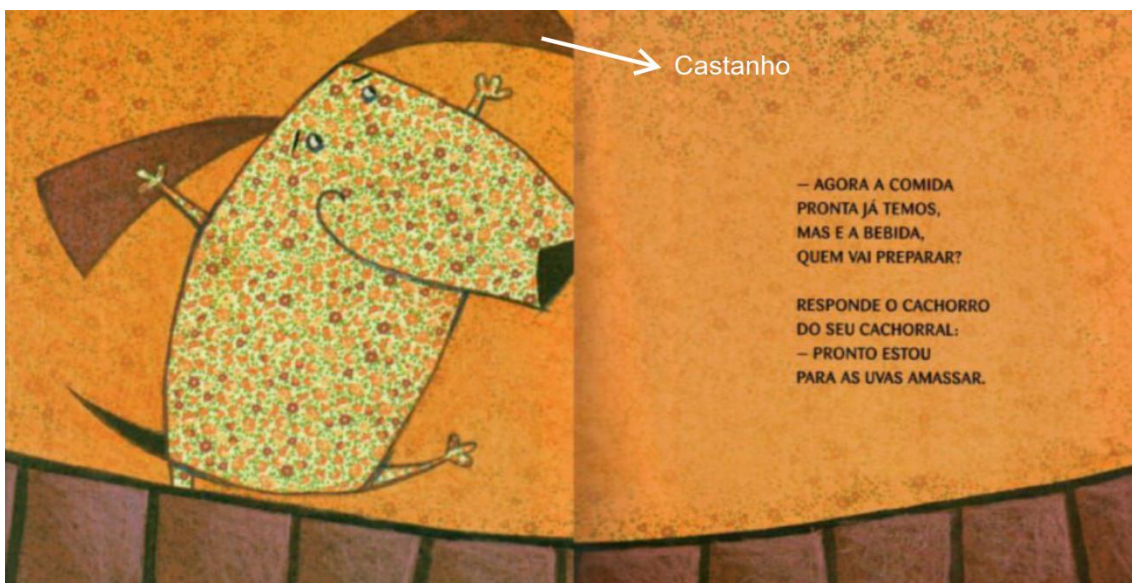
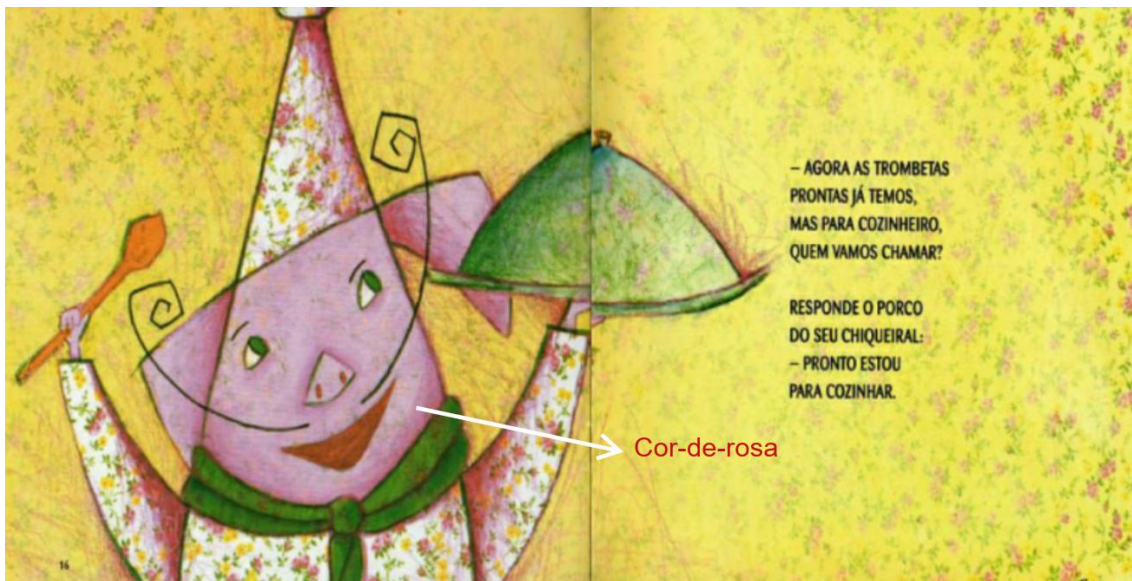
Autora: Rosinha

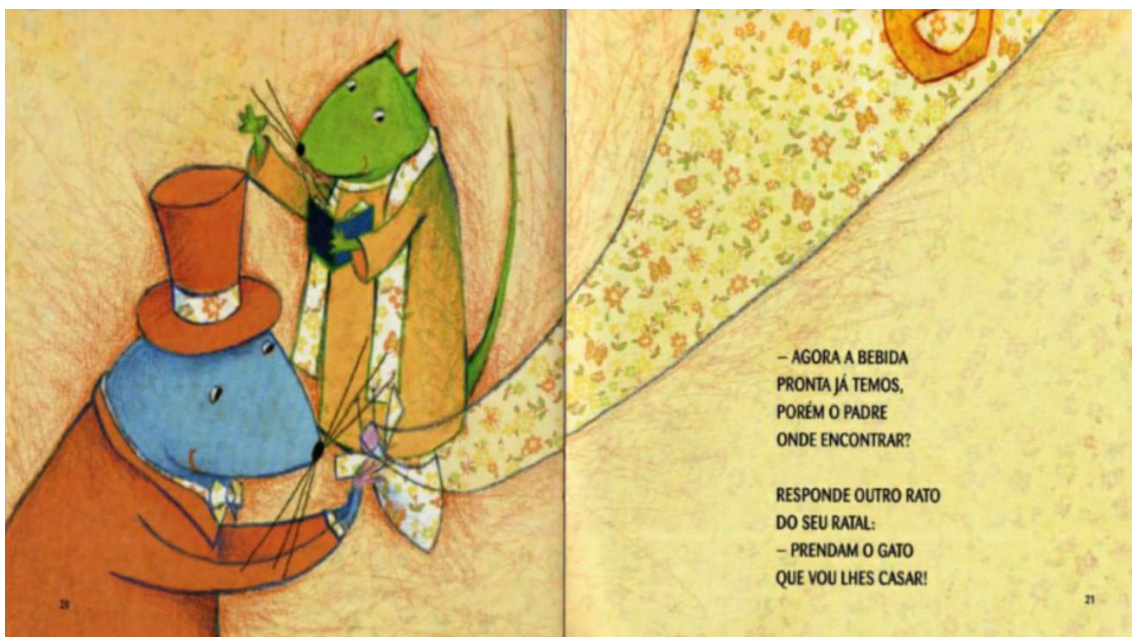
Fonte: [O Casamento do rato com a filha do besouro](#)
Livro: [Link do livro no Dirzon](#)











— AGORA A BEBIDA
PRONTA JÁ TEMOS,
PORÉM O PADRE
ONDE ENCONTRAR?

RESPONDE OUTRO RATO
DO SEU RATAL:

— PRENDAM O GATO
QUE VOU LHES CASAR!

21



ROSINHA

Nasci em Recife e moro em Olinda. Quando eu era criança, meus pais contavam histórias, cantavam, dançavam e liam poesias para mim. Foi assim que me apaixonei pelos livros e pela cultura popular. Essa história que eu acabei de contar para você foi recolhida por Pereira da Costa, um grande pesquisador da cultura popular que viveu há muito tempo atrás (entre 1851 e 1923). E para ilustrar, usei tinta acrílica sobre tecido e lápis de cor aquarelável. Espero que você goste e conte essa história para outras pessoas!

— BESOURO, BESOURO,
VAMOS NOSSA FILHA CASAR,
AGORA, O MARIDO
ONDE VAMOS ACHAR?



JUJUBA

Perguntas

1. Ouvir o vídeo e ler a história
 2. Trabalhar em pares: O que acha sobre o conteúdo da história?
 3. Sublinhar as ligações das palavras na história
 4. Qual é a sua personagem favorita na história?
- Descrever e contar com os seus colegas

TPC

Descrever uma breve descrição de um animal favorito ou de animal de companhia em 60-80 palavras .

Anexo 3



Aula de estágio
Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Ano Letivo 24/25
Professora estagiária: Nguyen Thi Bich Hau
Data: 07/12/2024, 13h - 14h30
Duração: 90 minutos

Nível A1.2

Determinantes e Pronomes Possessivos

EM PORTUGUÊS

Pronomes Possessivos

POSSESSOR	SINGULAR MASCULINO	SINGULAR FEMININO	PLURAL MASCULINO	PLURAL FEMININO
EU	O MEU (AMIGO)	A MINHA (AMIGA)	OS MEUS (AMIGOS)	AS MINHAS (AMIGAS)
TU	O TEU	A TUA	OS TEUS	AS TUAS
VOCÊ/ELA/ELA	O SEU	A SUA	OS SEUS	AS SUAS
NÓS	O NOSSO	A NOSSA	OS NOSSOS	AS NOSSAS
VOCÊS/ELAS/ELAS	O VOSSO	A VOSSA	OS VOSSOS	AS VOSSAS

Determinantes Possessivos

ELE	O AMIGO DELE	A AMIGA DELE	OS AMIGOS DELE	AS AMIGAS DELE
ELA	O AMIGO DELA	A AMIGA DELA	OS AMIGOS DELA	AS AMIGAS DELA
ELLES	O AMIGO DELES	A AMIGA DELES	OS AMIGOS DELES	AS AMIGAS DELES
ELAS	O AMIGO DELAS	A AMIGA DELAS	OS AMIGOS DELAS	AS AMIGAS DELAS

* Atenção: Pronomes podem substituir o nome mas os determinantes acompanham sempre o nome

Anexo 4



Aula de estágio

Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Ano Letivo 24/25

Professora estagiária: Nguyen Thi Bich Hau

Data: 07/12/2024, 13h - 14h30

Duração: 90 minutos

Nível A1.2

A MINHA FAMÍLIA - TUCANTAR

- | | |
|--|---|
| 1. Se chego a casa tarde
Cansada e sem sorrir
Só quero a minha cama
Para poder dormir | 5. Se a história que a Mãe conta
Contou no outro mês
Eu cá não me importo
E ouço outra vez |
| 2. Mas se o meu Pai me abraça
E leva-me ao ar
A alegria volta
Até peço para rodar | 6. E se o meu irmão
Está sempre a grazinar
Eu vou ter com ele
convido-o para cantar |
| 3. Porque estamos juntos
Melhor não há
E sempre que eu preciso
Vocês estão sempre cá | 7. Porque estamos juntos
Melhor não há
E sempre que eu preciso
Vocês estão sempre cá |
| 4. Família, Família
A minha Família
Família, Família
O melhor que há | 8. Família, Família
A minha Família
Família, Família
O melhor que há |

9. Se os avós dão doces

Eu não levo a mal

É que é só hoje

Um dia especial

11. Família, Família

A minha Família

Família, Família

O melhor que há

10. Assim é a família

Tão única e minha

Por vezes é teimosa

Mas muito boazinha

Fonte: [A Minha Família \(Dia da Família\)](#)  | Tucantar - Música Infantil

Tarefas

1. Ouvir a música e ler a letra da música
 2. Sublinhar os pronomes possessivos na música (ex: a minha cama)
 3. Fazer exercícios
- Completar as frases sobre a família da cantora na música usando os pronomes possessivos
A sua (ela) família é uma família grande. Ela vive com os _____ (ela) avós, com a _____ (ela) mãe, com o _____ (ela) pai e com o _____ (ela) irmão. Ela fica feliz porque os membros da _____ (você) família sempre estão felizes. A _____ (ela) mãe sempre conta as histórias repetidas mas ela adora muito. O _____ (ela) pai dá-lhe muitas alegrias pelas _____ (ele) brincadeiras. O _____ (ela) irmão gosta de cantar com ela. Os _____ (ela) avós dão-lhe doces porque considera que é um dia especial.
 - Transformar as frases para incluir determinantes possessivos.
 1. A história da mãe → A história dela
 2. A cama da cantora → _____
 3. Os doces dos avós → _____
 4. O colo do pai → _____
 5. A alegria do irmão → _____
 6. A família da cantora → _____

4. Trabalhar em pares e descrever os membros da sua família um ao outro e depois, apresentar a sua família com os colegas. Pode usar as perguntas sugeridas:
 - Quantas pessoas tem a tua família?
 - Quantos anos tem (o teu pai/a tua mãe/a tua irmã/ o teu irmão, etc..)?
 - Onde vive a tua família?/onde é a tua casa?
 - Qual é a sua profissão (do teu pai/da tua mãe/da tua irmã/ do teu irmão, etc..)?
 - Qual é o seu nome (do teu pai/da tua mãe/da tua irmã/ do teu irmão, etc..)?/ Qual é o nome dele/dela?
5. Jogar o jogo no Kahoot!

TPC

Descrever a sua família em texto breve e falar com os colegas na próxima aula (100 - 120 palavras)

Anexo 5

Aula de estágio

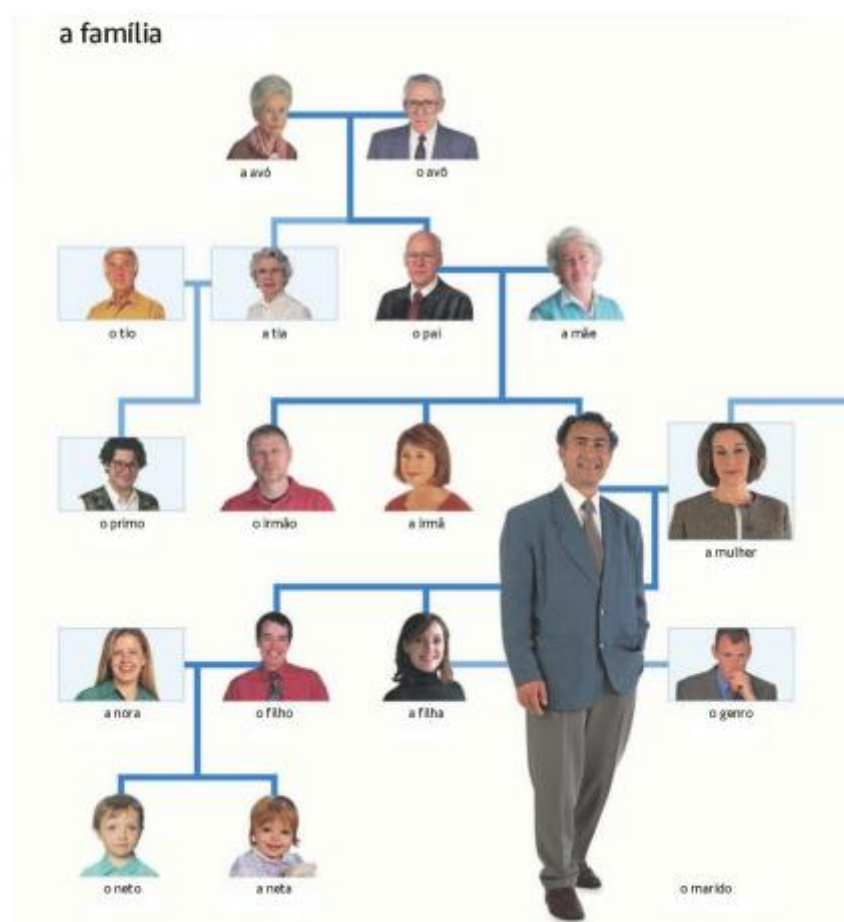
Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Ano Letivo 24/25

Professora estagiária: Nguyen Thi Bich Hau

Data: 07/12/2024, 13h - 14h30

Duração: 90 minutos

Nível A1.2



Fonte: Kindersley D. (2010). Dicionário Portuguese-English visual

Anexo 6



Aula de estágio

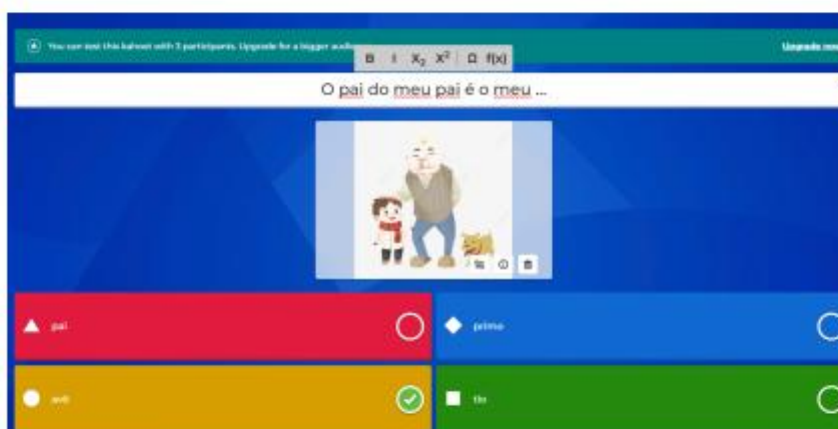
Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Ano Letivo 24/25

Professora estagiária: Nguyen Thi Bich Hau

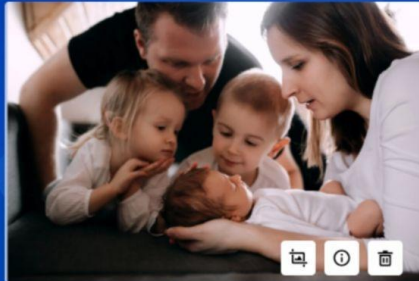
Data: 07/12/2024, 13h - 14h30

Duração: 90 minutos

Nível A1.2



o meu pai + a minha mãe =



▲ os meus pai



◆ os meus país



● os meus país



■ o meus país



o meu primo + as minhas primas = os meus primos



◆ True



▲ False



A mãe da minha mãe é a minha ...



▲ prima



◆ nora



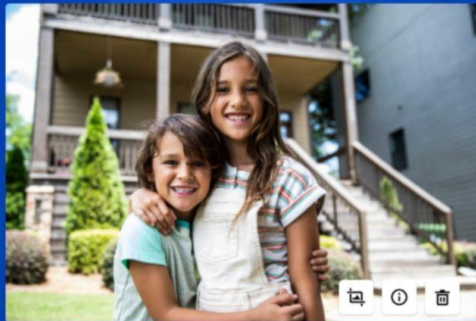
● sogra



■ avó

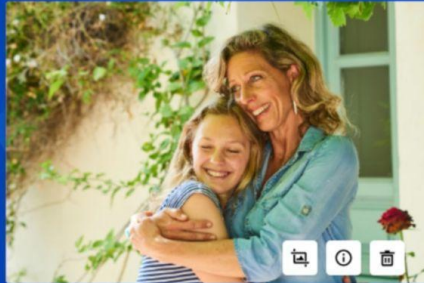


o meu filho + a minha filha =



os meus filhos

A irmã da minha mãe é a minha ...



▲ nora



◆ sogra



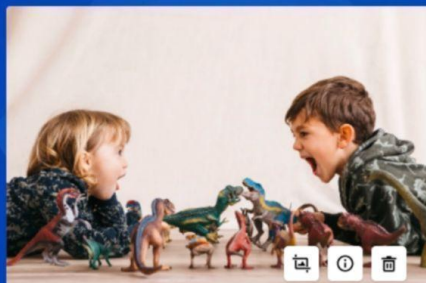
● tia



■ prima



o meu irmão + a minha irmã =



os meus primos



os meus filhos



os meus cunhados

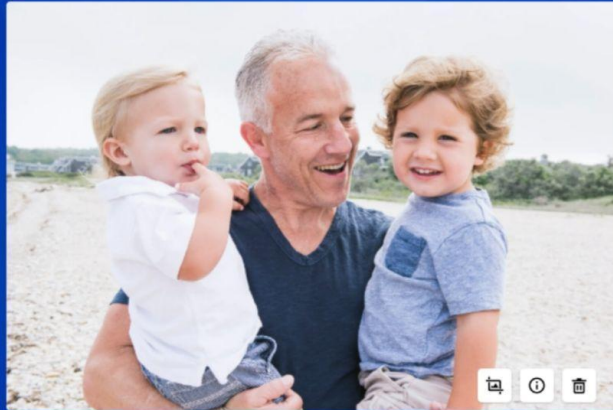


os meus irmãos





o meu neto + a minha neta = os meus neto



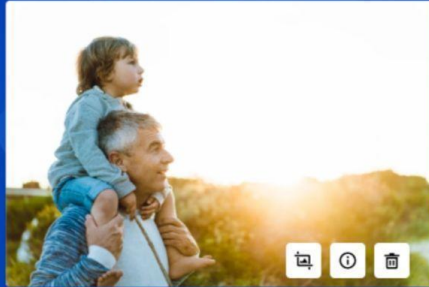
◆ True



▲ False



O filho do meu filho é o meu ...



▲ primo



◆ prima



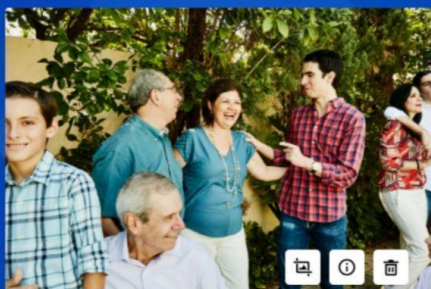
● neta



■ neto



o meu tio + a minha tia =



▲ os meus primos



◆ os meus tios



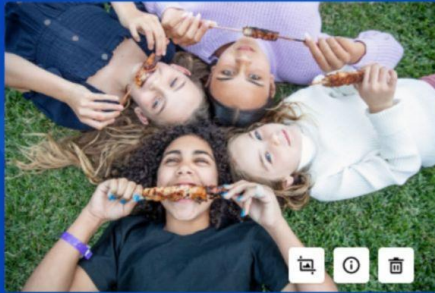
● as minhas tias



■ as minhas tias



o meu primo + a minha prima =



▲ os meus netos



◆ os meus primo



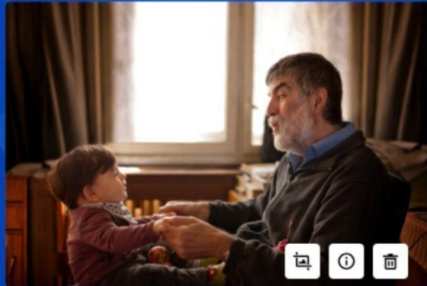
● os meus primos



■ as minhas primas



O pai do meu avô é ...



▲ o meu primo



◆ o meu bisavô



● o meu tio



■ a minha bisavó



A mãe da minha avó é a minha bisavó



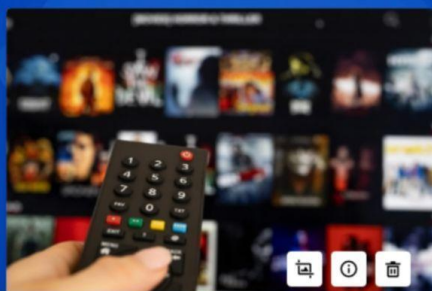
◆ True



▲ False



O pai do meu avô chama-se Pedro. Ele tem 90 anos. Ele gosta de ver filmes e de telenovelas em casa.



O meu bisavô gosta de ver TV em casa



O meu bisavô gosta de ver filme no cinema



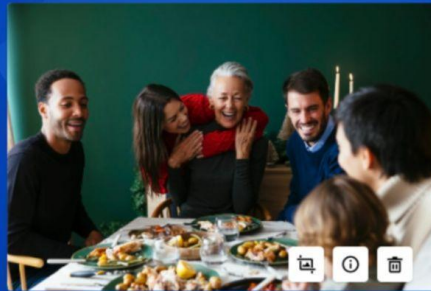
O meu bisavô gosta de ver vídeo



O meu bisavô gosta de ir ao cinema



Eu sou o Henrique, vivo no Porto com os meus pais, com os meus avós e duas irmãs na mesma casa



a minha família tem 5
pessoas



a minha família tem 7
pessoas



a minha família tem 8
pessoas



a minha família tem 6
pessoas



Anexo 7





QUANTAS PERSONAGENS TEM A CONVERSA?



A. DUAS

B. TRÊS

C. DOIS

D. UMA



O ... CINTO É COR-DE-ROSA.



A. SUA

B. MEU

C. SEU

D. TEU





DE QUE COR É O SEU CASACO?

A. COR-DE-ROSA B. COR-DE-LARANJA

C. ROXO D. COR-DE-ROSO



DE QUE COR É O ... CABELO?

A. PRETO B. SEU

C. TEU D. SUA



A ... CARTEIRA É ...

A. SEU-AMARELA

B. SUA-AMARELO

C. SUA-AMARELA

D. SEU-AMARELO

**QUAL É O SINÓNIMO DA PALAVRA
"RAPARIGA"?**

A. MENINA

B. MENINO

C. ESPOSA

D. MULHER



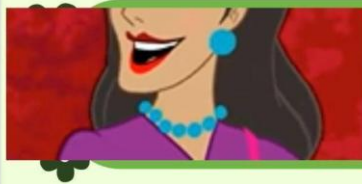
A ... PULSEIRA É AZUL

A. SEU

B. TEU

C. SEU

D. TUA



**O BRINCO E O COLAR ...
SÃO AZUIS**

A. DELE

B. DELES

C. DELA

D. DELAS



O ... CHAPÉU É COR-DE-ROSA



A. SUA

B. DELA

C. SEU

D. DELE



**DE QUE COR É O VESTIDO DA
CONSTANÇA?**

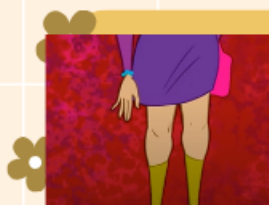


A. A SUA VESTIDO É LARANJA

B. O SEU VESTIDO É COR-DE-LARANJA

D. O SEU VESTIDO É COR-DE-ROSA





ESCOLHA A FRASE CORRETA



A. AS SUAS BOTAS SÃO AMARELAS

B. AS SUAS BOTAS SÃO AMARELOS

D. OS SEUS BOTAS SÃO AMARELAS



QUAL É O PROBLEMA DO SEU CASACO?

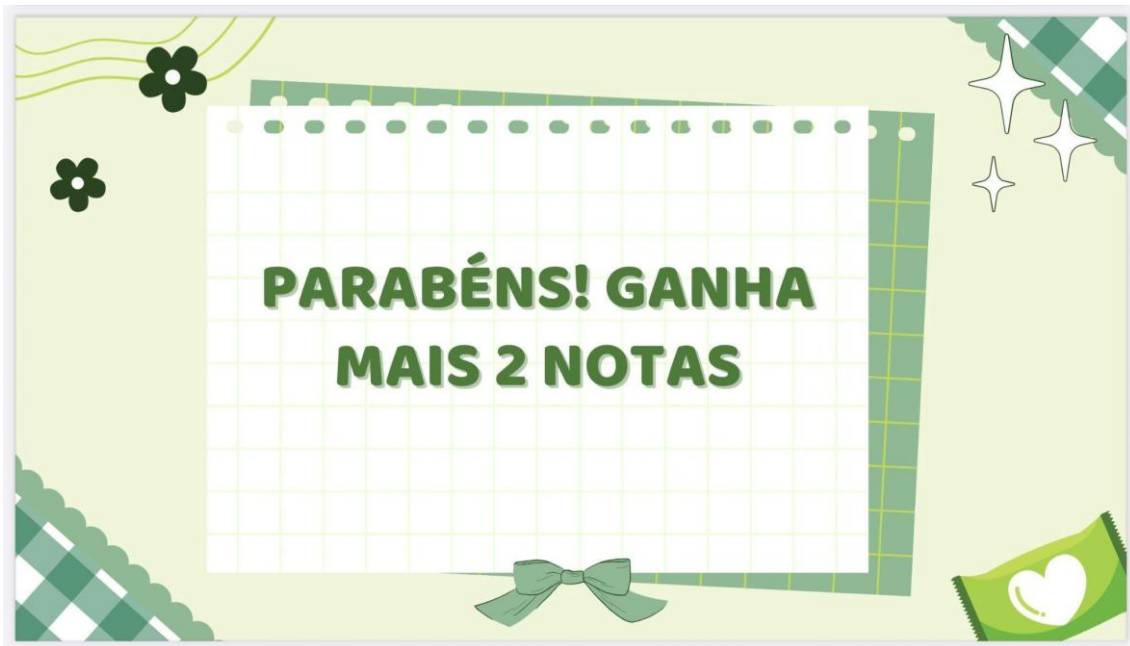
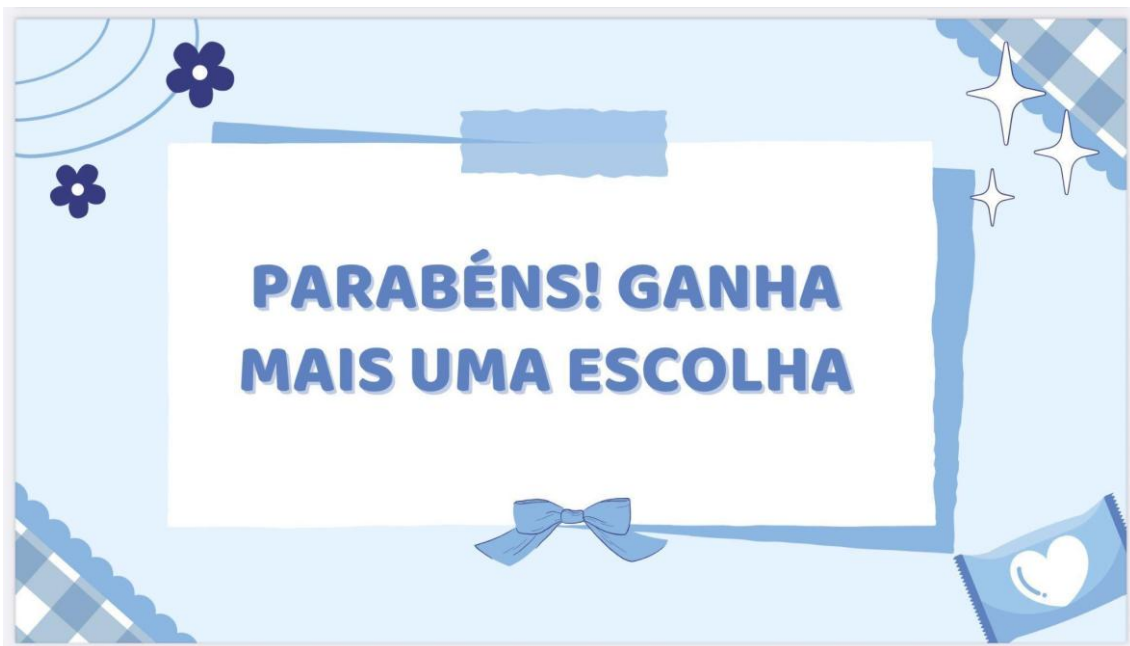


A. O SEU CASACO NÃO TEM BOLSOS

B. O SEU CASACO TEM BOLSO

C. O SEU CASACO NÃO TEM BOLSO







PREPOSIÇÕES E LOCUÇÕES PREPOSITIVAS DE LUGAR

Aula estagiária

Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira – FLUP

Professora estagiária: Nguyen Thi Bich Hau



EM



O JERRY ESTÁ
NA CAIXA

=> MOSTRAR LUGAR

EM = EM CIMA DE



O CÃO SPIKE ESTÁ NA CABEÇA DO GATO TOM

O CÃO SPIKE ESTÁ EM CIMA DA CABEÇA DO GATO TOM

EM = DENTRO DE



O RATO JERRY ESTÁ NO SACO

O RATO JERRY ESTÁ DENTRO DO SACO

AS CONTRAÇÕES E COMBINAÇÕES

Preposição	Artigos Definidos			
	O	A	Os	As
A	ao	à	aos	às
DE	do	da	dos	das
EM	no	na	nos	nas
POR	pelo	pela	pelos	pelas



O PEIXE ESTÁ
DEBAIXO DO
TOM

DEBAIXO DE



**O TOM ESTÁ
AO LADO DO SPIKE**

AO LADO DE



EM FRENTE DE



**O PEIXE ESTÁ
EM FRENTE DO
SPIKE**

ENTRE



O JERRY ESTÁ ENTRE DOIS PEIXES

À FRENTE DE



**O SPIKE ESTÁ
À FRENTE DO
TOM**

ATRÁS DE



**O TOM ESTÁ
ATRÁS DO SPIKE**

**OS PEIXES ESTÃO
PERTO DO
TOM E DO JERRY**



PERTO DE

VAMOS VER O VÍDEO



CAT FISHIN' (1947).

VERBO IR + PREPOSIÇÕES E LOCUÇÕES PREPOSITIVAS DE LUGAR

- + em frente
- + pelo lado direito(esquerdo), da rua
- + pelo passeio
- + por esta rua/esta avenida
- + pela rua (ex: pela rua de Goa)
- + até ao fim da rua



VERBO ATRAVESSAR + PREPOSIÇÕES E LOCUÇÕES PREPOSITIVAS DE LUGAR

atravessar + a rua/a avenida



VERBO CORTAR/VIRAR + PREPOSIÇÕES E LOCUÇÕES PREPOSITIVAS DE LUGAR

Cortar/virar + na rua/na avenida
+ à esquerda/à direita



**EXERCÍCIOS: COMPLETAR OS EXERCÍCIOS COM OS VERBOS:
IR, ATRAVESSAR, CORTAR E VIRAR**

Na rua...

A: Desculpe, sabe onde é a casa do Tom?

B: Olhe, fica perto daqui.(1) em frente e depois,(2) à esquerda, (3) na segunda rua. A casa dele fica ao lado da peixaria.

A: Muito obrigado.



**EXERCÍCIOS: COMPLETAR OS EXERCÍCIOS COM OS VERBOS:
IR, ATRAVESSAR, CORTAR E VIRAR**

A: Desculpe, podia dizer-me onde fica a peixaria?

B: Claro. Pode ir à pé. Primeiro, (4) à direita e depois, (5) a Avenida de Liberdade. A peixaria fica em frente da livraria.

A: Muito obrigado pela sua ajuda.

B: De nada.



JOGO: "ORIENTAR O CAMINHO CERTO PARA O JERRY":

TAREFA

O rato Jerry sentiu o cheiro de um queijo gostoso no seu sonho, mas não consegue encontrá-lo. Ajude o rato Jerry a encontrar o seu jantar. A sua tarefa é ajudar Jerry a encontrar o caminho para pegar a chave e os pedaços de queijo.

Entre no link:

<https://socvui.com/game-chi-duong-cho-jerry.html>



JOGO: "ORIENTAR O CAMINHO CERTO PARA O JERRY":

REGRA E DICAS

REGRA: Separem-se em 2 grupos. Cada grupo deve escolher uma pessoa para colocar setas de direção e molas de salto seguindo as indicações dos seus colegas de grupo.

DICAS:

- Utilize o rato para jogar.
- Utilize setas de direção e molas de salto colocadas em posições apropriadas para ajudar o Jerry a seguir o caminho certo.





MUITO OBRIGADA

Link: [Tom & Jerry | The Fishing Cat | Classic Cartoon | WB Kids](#)

Jogo: <https://socvui.com/game-chi-duong-cho-jerry.html>

Referencial Camões PLE

Aprender Português 1 nível A1-A2, C. Oliveira, M. Ballmann, M. Coelho: Pág.79



NOS TEMPOS LIVRES, EU GOSTO DE...



IR À PRAIA



IR AO CINEMA



IR AO TEATRO



IR AO GINÁSIO



IR ÀS
COMPRAS



FAZER
DESPORTOS

NOS TEMPOS LIVRES, EU GOSTO DE...



LER



ESCREVER



CORRER



CUIDAR DO
JARDIM



TOCAR
GUITARRA



COZINHAR

Preposição "A"

Movimento de curta duração

Ex: Vou à casa da minha amiga para a visitar no fim de semana

01

02

Movimento de ida e volta

Ex: Vou à escola

Falamos: Ir + a + os lugares como "praia", "teatro", "discoteca", "restaurantes". Esses lugares não são objetivos finais do movimento, s^ó para ficar um tempo curto.

Exemplo: Vou à discoteca (para dançar, para divertir-me)

03

Preposição "PARA"

Movimento de longa duração
Ex: Vou para Portugal estudar

01

02

Movimento de destino (destino final)
Ex: O comboio vai para Lisboa

Movimento de ida sem tempo de volta ou com tempo de volta incerto
Ex: Eu vou viver para o Vietname

03

04

Os lugares tais como: trabalho, escola, casa, etc.. são considerados os lugar de objetivo final (vão ficar muito tempo nesses lugares)
Ex: Eu vou para o trabalho/eu vou para casa descansar

*Complete as frases com as preposições
“A” e “PARA”*

Adicione artigos nos espaços necessários

1

*A Ana vai supermercado com o
namorado dela*

2

Este autocarro vai Lisboa

3

*Na próxima semana, a Hau volta
..... país dela*

4

*O Pedro vai casa dos amigos dele
hoje à noite*

5

*Ele vai voltar casa
porque é tarde*



VAMOS às MONTANHAS

**Acampar | fazer um piquenique | passear
| fazer caminhadas | fazer um churrasco
| andar de bicicleta | fazer esqui, etc**





Anexo 12





OBJETIVOS

Gramática:
✓ Pretérito perfeito
simples

✓ Produção oral:
Partilha o teu fim de
semana passado

Anexo 14



Cachos suculentos de uvas estavam pendurados, prontos para serem retirados e comidos.



A raposa estava com sede, e quando viu as uvas, ficou com vontade de come-las na mesma hora.



Ela andou alguns passos para trás e depois deu impulso e pulou para cima e quase conseguiu alcançar um cacho de uvas. "Vou tentar de novo," pensou a raposa.



Ela deu alguns passos para trás, contou até três, correu e pulou novamente, mas ainda assim não conseguiu pegar as uvas.



"Terceira vez, dessa vez vou ter mais sorte!", disse a raposa e pulou pela terceira vez. Mas ainda não conseguiu alcançar.

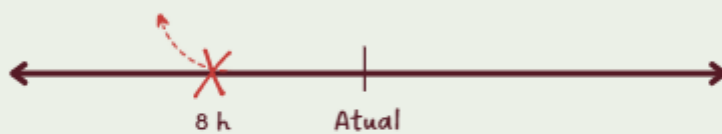


E ela tentou mais uma vez, e mais outra e mais outra, e foi assim até que ela ficou muito cansada sem conseguir pular mais.



Preterito Perfeito Simples do Indicativo

Eu saí de casa às 8h hoje de manhã



PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

Exprime uma ação passada,
acabada, completamente
realizada, num tempo
passado



Pessoa	Estudar	Comer	Partir
Eu	estudei	comi	parti
Tu	estudaste	comeste	partiste
Ele/ Ela/ Você	estudou	comeu	partiu
Nós	estudámos	comemos	partimos
Eles/elas /vocês	estudaram	comeram	partiram

PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

Ex: Ontem fui à praia



Pessoa	Ser	Ir	Estar	Ter
Eu	Fui	Fui	Estive	Tive
Tu	Foste	Foste	Estiveste	Tiveste
Ele/Ela/ Você	Foi	Foi	Esteve	Teve
Nós	Fomos	Fomos	Estivemos	Tivemos
Eles/Elas /Vocês	Foram	Foram	Estiveram	Tiveram

**Aqui são os verbos irregulares no Pretérito Perfeito Simples
do indicativo**

Pessoa		Fazer	Vir	Ver	Dar	Dizer
Eu	→	fiz	vim	vi	dei	disse
Tu	→	fizeste	vieste	viste	deste	disseste
Você	→	fez	veio	viu	deu	disse
Nós	→	fizemos	viemos	vimos	damos	dissemos
Vocês	→	fizeram	vieram	viram	deram	disseram

Anexo 16



Frase 1



Ontem eu (pintar)
e (desenhar) muito
com os meus colegas no parque.

Frase 2



Nós (fazer) e
..... (preparar) muita comida
para o jantar na semana passada.

Frase 3



A minha mãe (dar-me)
algumas instruções para fazer bolos
anteontem.

Frase 4



Ela (ir) à praia e
(estar) lá até à noite com o seu amigo no
domingo passado.



Eles só (sair) para o café. Depois,
..... (ficar) em casa e
(estudar) juntos toda a noite no fim de semana.

FIM DE SEMANA



**CUIDAR DO
JARDIM**



LER LIVROS



**PINTAR/
DESENHAR**



FAZER DESPORTO



OUVIR MÚSICA



**TOCAR UM
INSTRUMENTO**



TIRAR FOTOS



**SAIR COM
AMIGOS**



JOGAR



**FAZER ATIVIDADES AO
AR LIVRE**



COZINHAR



**FAZER DESPORTOS
AQUÁTICOS**

Anexo 17



Anexo 18

9/29/25, 12:21 PM

Questionário sobre as aulas de português para vietnamitas da professora estagiária Hau Nguyen

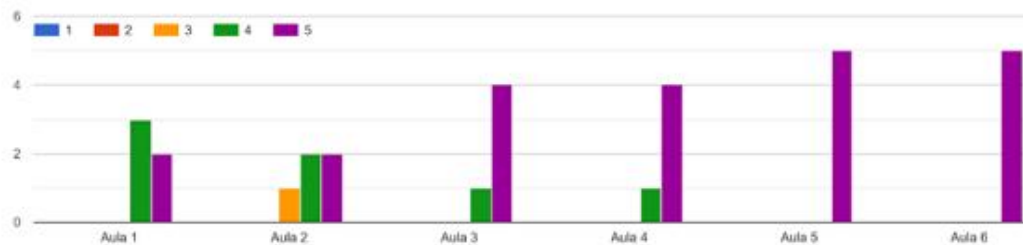
Questionário sobre as aulas de português para vietnamitas da professora estagiária Hau Nguyen

5 câu trả lời

Xuất bản phân tích

1. Compreendeu o que a professora estagiária Hau explicou? Dê as suas opiniões numa escala de 1 a 5 (mínimo e máximo, respetivamente)

Sao chép



2. Se não entendeu bem as lições das aulas, quais são as suas ideias (pronúncia, fala baixo, fala rápido, etc.)?

Câu trả lời của bạn

5 câu trả lời

Professora deve falar mais devagar e mais claro

Eu posso entendi

Use mais língua materna para explicar

Não entendi bem quando a professora explica em português

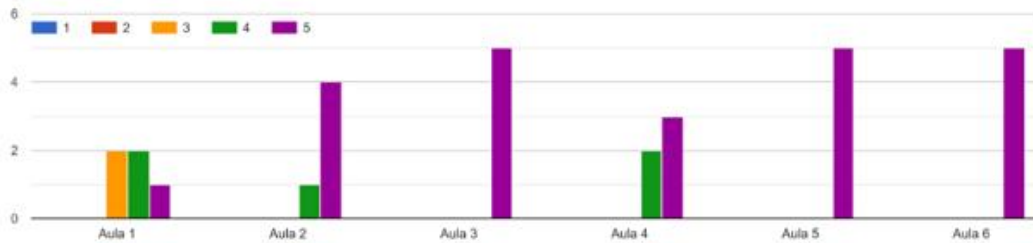
Eu acho tudo bem

<https://docs.google.com/forms/d/13yJLBP8WTsONrIa3fe0TILd2Td85z7gAvchpx8GaDE/viewanalytics>

1/5

3. O que achou das aulas? Dê a sua opinião sobre 6 aulas da professora estagiária numa escala de 1 a 5 ((mínimo e máximo, respetivamente)

 Sao chép



4. Do que gostou mais das aulas?

5 câu trả lời

Gosto de trabalhar em grupo e ver vídeos

Sim, é muito interessante e posso saiba mais conhecimento

Gosto dos jogos

Gostei dos jogos

Gostei de fazer trabalho em grupo

5. Do que gostou menos das aulas?

5 câu trả lời

Não gosto de gramática na aula 2: pronomes possessivos

Não acho que haja nada que eu não gostei na aula.

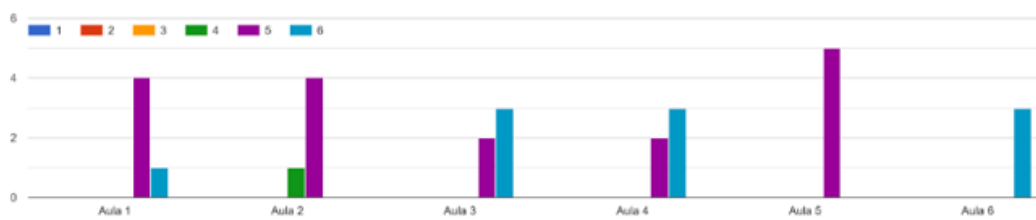
não

Não gosto dos exercícios de gramática

Não gostei de falar em português

6. Os conteúdos foram bem criados?

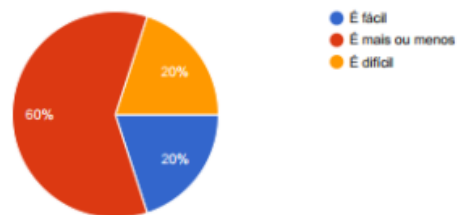
Sao chép



7. Aprender e compreender a Língua Portuguesa

Sao chép

5 câu trả lời



8. Sugestões e comentários para a professora Hau Nguyen

4 câu trả lời

Gosto muito da professora e das aulas com jogos

Gostaria que os professora tem mais aulas como essa.

Deve fazer mais jogos

Não tenho

Nội dung này không phải do Google tạo ra hay xác nhận. - [Liên hệ với chủ sở hữu biểu mẫu](#) - [Điều khoản Dịch vụ](#) - [Chính sách quyền riêng tư](#)

Biểu mẫu này có vẻ đáng ngờ không? [Báo cáo](#)

Google Biểu mẫu