



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES PARA PROMOVER
A INTERACÇÃO ORAL
EM AULAS DE PLE, NÍVEL DE INICIAÇÃO**

VÂNIA CATARINA DE OLIVEIRA SOUSA

**TRABALHO EFECTUADO SOB A ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA
DA PROFESSORA DOUTORA ROSA BIZARRO**

PORTO
SETEMBRO 2010

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES PARA PROMOVER
A INTERACÇÃO ORAL
EM AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
NÍVEL DE INICIAÇÃO

VÂNIA CATARINA DE OLIVEIRA SOUSA

Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Bizarro, Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PORTO
Setembro 2010

"L'aptitude à diriger ou à s'adapter à diverses situations de communication est devenue essentielle. (...) Nous devons parler pour affirmer nos droits et nos qualifications ; dans l'univers professionnel nous comptons sur nos compétences en matière d'interaction et de persuasion pour arriver à nos fins. (...) Le capital communicatif fait partie intégrante du capital symbolique et social de l'individu, cette forme de capital étant, dans notre société, tout aussi essentiel que l'était autrefois la possession de biens matériels."

(Bourdieu, 1973)

aos meus pais e avós com amor

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Professora Doutora Rosa Bizarro, pela paciência, pela motivação, pela exigência, com que orientou este trabalho, permitindo-me alvejar novos rumos e crescer enquanto profissional.

Às Professoras Doutoras Olívia Figueiredo e Fátima Silva, por nos proporcionarem a oportunidade de assistir às suas aulas.

Aos funcionários das Bibliotecas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, da Faculdade de Letras da Universidade de Aveiro e da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa pela eterna paciência com jovens investigadores como eu...

Aos meus amigos, que sempre compreenderam a minha ausência.

ABREVIATURAS

AC – Abordagem Comunicativa

DL – Didáctica das Línguas

DLE – Didáctica das Línguas Estrangeiras

E/A – Ensino e Aprendizagem

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

L.L.M – Línguas e Literaturas Modernas

LM – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

PA – Pedagogia para a Autonomia

PLE – Português Língua Estrangeira

PL2 – Português Língua Segunda

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RESUMO

ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES PARA PROMOVER A INTERACÇÃO ORAL EM AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NÍVEL DE INICIAÇÃO

Debruçámo-nos sobre os processos de interacção oral nas aulas de PLE, nível de iniciação, enquanto etapa fundamental para a aquisição linguística na perspectiva de uma educação para a autonomia, analisados em três planos:

- a) no plano teórico, tentando clarificar certas terminologias, preferindo restringir a abrangência e o campo de aplicação de certos conceitos a fim de lhes manter a sua produtividade. Pudemos inserir os processos interactivos dentro de uma teoria pedagógica, distinguindo o trabalho do docente do comportamento dos aprendentes para melhor observar como a autonomização destes últimos implica uma reformulação dos respectivos papéis;
- b) no plano discursivo, analisando várias entrevistas, realizadas junto de jovens professoras de PLE da FLUP, com o objectivo de avaliar a importância atribuída à interacção oral nas suas aulas, as estratégias elaboradas para a despoletar e as actividades propostas para a desenvolver. Verificámos pela análise de conteúdo que essas professoras, mesmo quando não verbalizam o conceito, assentam a sua prática na interacção oral dos alunos;
- c) no plano pragmático, relatando a nossa própria intervenção nas aulas de PLE ministradas na FLUP durante o ano lectivo de 2009/2010, onde pudemos testar certas actividades e conceber estratégias de motivação, pretendendo levar os aprendentes a tomar a palavra e interagir em pequenos e grandes grupos.

Palavras-chave: actividades; estratégias; competência de comunicação; interacção; dialogismo; alternância; autonomia.

RÉSUMÉ

STRATÉGIES ET ACTIVITÉS POUR PROMOUVOIR L'INTERACTION ORALE EN COURS DE PORTUGAIS LANGUE ÉTRANGÈRE NIVEAU INITIATION

Nous nous sommes penchés sur les processus d'interaction orale dans des cours de PLE, niveau initiation, en tant qu'étape fondamentale pour l'apprentissage linguistique dans la perspective d'une éducation pour l'autonomie, processus que nous avons analysés sur trois plans :

- a) sur le plan théorique, nous avons tenté de clarifier certaines catégories terminologiques, préférant restreindre l'envergure et le champ d'application de certains concepts afin de leur conserver toute leur productivité. Nous avons ainsi pu insérer les processus interactifs dans le cadre d'une théorie pédagogique, en distinguant le travail de l'enseignant du comportement des apprenants pour mieux observer comment l'autonomisation de ces derniers implique une reformulation de leurs rapports et de leurs rôles respectifs.
- b) sur le plan discursif, nous avons analysé plusieurs interviews réalisées auprès de jeunes enseignantes de PLE de la FLUP, avec pour objectif l'évaluation de l'importance attribuée à l'interaction orale dans leurs cours, la comparaison des stratégies élaborées pour déclencher celle-ci et des activités proposées pour la développer. Nous avons pu vérifier par l'analyse de contenu que ces enseignantes, même quand elles ne verbalisent pas le concept, font reposer leur pratique pédagogique sur l'interaction orale des élèves.
- c) sur le plan pragmatique, nous avons décrit notre propre intervention dans les cours de PLE donnés à la FLUP pendant l'année scolaire de 2009/2010, car nous avons pu, à cette occasion, tester certaines activités et concevoir diverses stratégies de motivation dans le but d'amener les apprenants à prendre la parole et à interagir en groupes, larges ou réduits.

Mots-clés : activités ; stratégies ; compétence de communication ;
interaction ; dialogisme ; alternance ; autonomie.

ABSTRACT

STRATEGIES AND ACTIVITIES TO PROMOTE ORAL INTERACTION IN PORTUGUESE SECOND LANGUAGE LESSONS BEGINNERS' LEVEL

We have analysed the processes of oral interaction in the lessons of Portuguese Second Language, beginners' level, as a fundamental stage of language learning in the perspective of an autonomous education, in three plans:

- a) in the theoretic plan, trying to classify certain terminologies, restricting the amplitude and the field of application of some concepts so as to maintain their productivity. We inserted the interactive processes in a pedagogic theory, distinguishing the teacher's work from students' behaviour to better observe how their autonomy involves a reformulation of both roles;
- b) in the discursive plan, analysing several interviews to young teachers of Portuguese Second Language of FLUP, with the aim of assessing the importance given to oral interaction in classes and the strategies and activities proposed to stimulate and develop it. After analysing the interviews, we have concluded that these teachers utilize oral interaction in their lessons, even if they did not verbalize the concept.
- c) in the pragmatic plan, by relating our own experience in Portuguese Second Language classes at FLUP during the school year of 2009/2010, where we could experiment certain activities and create strategies of motivation to stimulate students' oral interaction both in small and large groups.

Key-words: activities; strategies; competence of communication; interaction; dialogism; interchange; autonomy.

ÍNDICE

Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Abreviaturas	vii
Resumo	viii
Résumé	ix
Abstract	x
Índice	xi
Introdução	14
Parte I	
A interacção oral no ensino e aprendizagem de línguas	16
Capítulo 1 – Ensino e aprendizagem de línguas	17
1.1. Aprender e ensinar uma LE	17
1.2. Como se aprende e/ ou ensina uma LE	23
1.3. O que se aprende e/ ou ensina em LE	29
1.3.1. Competência de aprendizagem	30
1.3.2. Competência de comunicação	31
Capítulo 2 – Interacção oral no ensino e aprendizagem de línguas	35
2.1. Um conceito confuso por ser demasiado consensual	35
2.2. Critérios para definir um modo de relacionamento	40
2.3. PA, AC, abordagem para a acção e interacção	45
2.4. Uma pedagogia para a interacção	48
2.5. Interacção oral, nível de iniciação	54
Capítulo 3 – Estratégias e Actividades	58

Parte II

Consciência pedagógica e interacção oral 61

Capítulo 1 – Metodologia da investigação: a entrevista 63

1.1. Entrevista 63

1.2. Tipos de entrevista 65

1.3. Relação do entrevistador com o entrevistado 66

1.4. Objectivos da entrevista 68

1.5. Preparação da entrevista 69

Capítulo 2 – Problemática das entrevistas 70

Capítulo 3 – Contextualização das entrevistas 72

Capítulo 4 – Análise de Conteúdo 74

4.1. *Corpus* 74

4.2. Análise de conteúdo 76

4.3. Análise do *corpus* 81

4.4. Resultados 90

Parte III

Propostas de estratégias e actividades ao serviço da interacção oral 92

Capítulo 1 – Contextualização e âmbito de estudo 93

Capítulo 2 – Interacção oral – Propostas de estratégias e actividades 96

2.1. – Actividade 1 – Trabalho de Grupo / Simulações 98

2.2. – Actividade 2 – Trabalho de Pares 102

2.3. – Actividade 3 – Descrição de imagens 106

2.4. – Actividade 4 – Jogos 112

2.5. – Actividade 5 – Exposição oral 115

2.6. – Actividade 6 – *Sketch* 117

2.7. – Actividade 7 – Canção 119

2.8. – Actividade 8 – Gramática explícita 121

Capítulo 3 – Análise dos resultados 123

3.1. Resultados 123

3.2. Progressão das actividades 130

3.3. Papel da interacção 131

Conclusão	132
Bibliografia	134
Anexos	138
Anexo 1 – Guião de entrevista	139
Anexo 2 – Entrevistas	140
Professora A	140
Professora B	143
Professora C	147
Professora D	151
Anexo 3 – Entrevistas (material áudio)	153
Anexo 4 – Lista de compras	154
Anexo 5 – Panfletos de promoções alimentares	155
Anexo 6 – Ementa de um restaurante português	159
Anexo 7 – <i>O que tomam os portugueses ao pequeno-almoço e ao lanche?</i>	160
Anexo 8 – “A vida do senhor Sousa”	161
Anexo 9 – Quadros de Paula Rego	163
Anexo 10 – Jogo das Profissões	165
Anexo 11 – “A minha vida antes de vir para Portugal”	168
Anexo 12 – “ <i>Ó gente da minha terra</i> ”	169

Índice de Figuras

Figura 1	
Áreas de incidência de uma pedagogia para a autonomia na aula de LE	33

Índice de Quadros

Quadro I – Abordagem comunicativa e pedagogia para a autonomia	27
Quadro II – Grelha de auto-avaliação da Interação oral no nível A1	56
Quadro III – Análise de conteúdo – Categoria A – Unidades semânticas	85
Quadro IV – Análise de conteúdo – Categorias B	86
Quadro V – Análise de Conteúdo – Categoria C	89
Quadro VI – Análise dos resultados	124

Introdução

Este tema de relatório de estágio surgiu com a observação de aulas dos alunos de PLE, nível A1.2, da FLUP, onde verificámos que os alunos manifestavam alguma rigidez, não se manifestando oralmente, o que de certa forma se compreendia, uma vez que se encontravam num nível de iniciação e ainda possuíam um vocabulário muito reduzido.

Para combater esta resistência, decidimos definir para as nossas aulas estratégias e actividades que motivassem os alunos a intervir, pois acreditamos que, mesmo no nível de iniciação, os alunos são capazes de interagir.

Pensamos que todo o professor de LE reconhece o objectivo de levar os alunos à tomada da palavra. Mas será que o consegue verdadeiramente? E de que forma?

Começaram, então, a surgir preocupações às quais pretendemos dar resposta:

- 1) O que pode motivar os alunos a interagir?
- 2) Como podemos despoletar essa motivação e essa interacção?
- 3) Quais os objectivos/ finalidades que pretendemos atingir com a interacção?
- 4) Que estratégias e actividades devemos levar a cabo para os alunos interagirem?
- 5) De que modo pode a interacção oral contribuir para o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno?
- 6) De que forma a interacção oral desenvolve as capacidades dos aprendentes de uma LE?

Sendo assim, o presente relatório de estágio tem como objectivos:

- 1) reflectir sobre o conceito de interacção oral na aula de PLE, nível de iniciação;
- 2) conhecer o papel do professor na dinamização/ promoção da interacção oral dos alunos de PLE, nível de iniciação;
- 3) fazer o levantamento de estratégias e actividades passíveis de desenvolver a interacção oral nos alunos de PLE, nível de iniciação.

Sendo assim, o nosso trabalho desenvolve-se em três partes.

Na primeira parte, visamos definir os conceitos de “interacção oral”, “estratégias”, “actividades” e “nível de iniciação”. Pretendemos ainda focar aspectos da DL: a importância da LM na aprendizagem de uma LE, o que é aprender/ ensinar uma LE, o que se aprende e/ ou ensina numa LE, como se aprende e/ ou ensina numa LE. Definimos “interacção oral”, consideramos a sua inserção na perspectiva de uma pedagogia para a autonomia, e a sua função particular no desenvolvimento de competências de comunicação e de aprendizagem.

Na segunda parte, apresentamos quatro entrevistas realizadas a jovens professoras de PLE da FLUP, com o objectivo de reflectir sobre o conceito de interacção oral, a sua aplicabilidade, o seu papel dentro da sala de aula, entre outros aspectos. Reflectimos ainda sobre a metodologia da entrevista e aplicamos aos depoimentos recolhidos o método da análise de conteúdo para os poder confrontar e unificar.

Na terceira parte, desenvolvemos um conjunto de propostas de estratégias e actividades, que implementámos com os nossos alunos, com vista à promoção da interacção oral, e apresentamos os resultados obtidos.

Pensamos que formar alunos interactivos é a via de excelência para desenvolver alunos autónomos e reflexivos sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

PARTE I

.....

A interacção oral no ensino e aprendizagem de línguas

Parte I

Esta parte divide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo descreve ao nível global as implicações do E/A de uma LE: o que é aprender e ensinar uma LE, que aspectos estão envolvidos nesse processo; como se aprende e/ ou ensina uma LE e o que se aprende e/ ou ensina numa LE.

No segundo capítulo, apresenta-se um enquadramento teórico sobre o conceito de “interacção oral”, tentando definir critérios para descrever um modo de relacionamento.

No terceiro capítulo, definimos os conceitos de “estratégias” e “actividades”, conceitos-chave do nosso trabalho.

Capítulo 1 – Ensino e Aprendizagem de Línguas

1.1. Aprender e ensinar uma LE

Aprender e ensinar uma língua estrangeira é um processo complexo, exigente e em constante mutação.

É um processo complexo porque não se trata apenas de adquirir ou transmitir um *"conjunto de regras gramaticais, de estruturas linguísticas, de actos de fala ou enunciados (um conhecimento declarativo-gramatical sobre a língua), mas antes um conhecimento e um saber-fazer (conhecimento processual) que permite agir verbalmente de modo apropriado num determinado domínio e situação."* (Andrade, 1997: 29).

Ao contrário do que acontece na aquisição da língua materna, em que o sujeito ainda não vivenciou nenhuma experiência verbal, na aprendizagem de uma LE, o sujeito realizou já um percurso de vida que lhe concedeu uma certa experiência de aprendizagem. Sendo assim, a LM surge num tempo anterior ao da LE, o que confere ao sujeito falante uma certa competência comunicativa,

que é utilizada na aprendizagem de uma nova língua (Andrade, 1997). Neste sentido, podemos afirmar que o sujeito que vai aprender uma nova língua já possui um sistema linguístico-comunicativo, que Miranda, citado por Andrade, define do seguinte modo: *"qualquer tipo de conhecimento prévio adquirido em situações de aprendizagem formal ou em situações de aquisição natural e que irão relacionar-se com o desenvolvimento futuro da língua."* (1997: 57).

Para além de um sistema linguístico-comunicativo, o sujeito fez já uma iniciação à gestão do seu próprio processo de aprendizagem. O sujeito adquiriu métodos de trabalho, estratégias de resolução de problemas, a interagir com os colegas, que lhe serão muito úteis na aprendizagem de uma nova língua.

Nas palavras de Ana Isabel Andrade,

"aprender uma LE é, assim, aprender outra língua depois do indivíduo estar já em posse de uma forma de comunicação verbal que é capaz de utilizar com diferentes funções: comunicativas, afectivas e cognitivas. A LM constitui-se como algo que o indivíduo aprendeu em situação natural e formal, que lhe confere um passado e um presente determinados e determinantes, isto é, com os quais é necessário contar quando se pensa no processo de ensino/ aprendizagem de uma LE." (1997: 57).

Neste sentido, Bourguignon e Chandelier afirmam que *"il faut cesser de considérer l'élève comme un incompetent en matière de langage. Il dispose d'une expérience très riche, celle de son vécu de locuteur-auditeur de sa langue maternelle."* (1988: 31).

Desta forma, aprender uma LE é sempre de algum modo determinada pelas aprendizagens e experiências anteriores. Um aluno, que não tenha integrado métodos de estudo ou que não tenha obtido resultados positivos na aprendizagem da LM ou de outra LE, terá mais dificuldades em enfrentar uma nova língua. Aí, o papel do professor é de suma importância, pois compete-lhe motivar o aluno e ensinar-lhe a aprender e "aprender a aprender", a gerir o seu próprio processo de aprendizagem e adquirir estratégias conducentes ao uso correcto da língua, entre outras, revelando-lhe ainda que a aquisição de uma nova língua é a abertura a um novo mundo, do qual ele fará parte doravante.

Adquirir uma língua é um processo com grandes custos cognitivos, envolvendo a reestruturação de muita informação já armazenada na memória.

Isabel Alarcão retoma esta ideia, inicialmente formulada por O'Malley e Chamot (1990), sublinhando que o aluno,

"no seu percurso de sensibilização e consciencialização linguístico-comunicativa, (...) tem de ser ajudado a induzir, a deduzir, a reflectir sobre o uso que faz da língua, sobre a maneira como a conceptualiza, sobre os processos metacognitivos que utiliza. Nesta perspectiva aprender uma língua é pôr em actividade uma série de capacidades que o aluno já possui: observação, relação, verificação, generalização, indução, dedução, memorização, automatização, atenção à mensagem do outro, relacionamento social. É continuar o seu desenvolvimento da capacidade de pensamento e relacionamento interpessoal, recriado agora no contexto específico de um sistema linguístico-representativo diferente." (In Prefácio de Andrade e Sá, 1992: 14).

Nesta construção pessoal, de recolha e manipulação de informação, assim como de relação de conteúdos por parte do aluno, entre outros aspectos, o professor de LE desempenha um papel fulcral.

É neste sentido que afirmamos que o processo de E/A de uma língua é um processo exigente relativamente aos seus intervenientes.

É exigido ao professor, neste caso de português, que conheça a realidade da sociedade portuguesa, percepcionando-a como uma sociedade em transformação, integrada numa sociedade geral que é a União Europeia, alicerçada em valores como a liberdade, a individualidade, a tolerância, a diversidade, a solidariedade, a cooperação, a autonomia, a reflexão, etc., princípios da sua formação pessoal e social. Um professor tem de possuir uma componente científica e pedagógica de base, adquirida na sua formação inicial, mas também na sua formação contínua, constante e actualizada. Como explicam Andrade e Sá, *"toda a formação deve ser flexível, integrada (articulação científico-pedagógica e teórico-prática), crítica e actuante ou interveniente, estimulando a investigação e a inovação, numa prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem."* (1992: 22). Uma formação deste tipo que pretende, por um lado, contribuir para o desenvolvimento pessoal, e por outro, *ensinar alguém a ensinar*, aponta para um professor *pluridimensional* com uma competência fundamental a que Andrade e Sá (1992) chamaram *mobilizadora*, decorrente do seu papel social e do seu conseqüente empenhamento na construção do futuro.

Um professor deve também possuir saberes e competências das mais variadíssimas áreas, afirmando-se na sua transversalidade. Esses saberes e essas competências dividem-se segundo Andrade e Sá (1992) em três níveis: informação, peri-execução e execução. Relativamente ao nível da informação, o professor deve deter conhecimentos que passam pelas ciências da linguagem: *“ajudam o professor a compreender o funcionamento da linguagem verbal, conteúdo da aula de LE, e dela lhe fornecem modelos descritivos”* (1992: 30), ciências da sociedade: *“ter conhecimentos [de] etnografia da comunicação (a fim de compreender os acontecimentos linguísticos na sua relação com as regras e códigos sociais)”* (*ibidem*: 32), de sociologia, de antropologia cultural, geografia e economia; ciências da educação que *“permitem ao professor inserir as suas práticas de classe num horizonte mais alargado que toque as próprias finalidades educativas, não as convertendo numa actividade restritiva e fechada em si própria”* (*ibidem*). O nível de peri-execução apresenta-se como o momento preparativo das actividades de E/A, da articulação entre a teoria e a prática, obrigando à conceptualização da sala de aula, o professor analisa o que se passa na sua aula, selecciona modelos de E/A, estratégias e materiais, prevê situações interactivas, planifica, avalia todo o processo, caracteriza os alunos, identificando necessidades e motivações para a aprendizagem da LE, em suma, reflecte (Andrade e Sá, 1992). Por fim, o nível de execução, que se desenvolve no espaço de sala de aula, é aqui que se operacionalizam as decisões do nível anterior com todas as alterações que a situação real de E/A impõe. É neste nível que surgem as questões que condicionam e determinam as eventuais decisões a tomar durante a aula: *quem? o quê? como? com que meios? quando?* Nele se reflectem ainda todas as competências ao nível técnico e pessoal. O nível de execução exige atitudes e capacidades várias relacionadas com os valores já aqui mencionados: tolerância, solidariedade, autonomia, espírito crítico, criatividade, dinamismo, empenhamento, abertura ao Outro e ao progresso humano, social e tecnológico, interesse pela investigação, segurança e capacidade de reflexão, assim como capacidade de comunicação, de organização e dinamização.

É pois este o professor que se deseja hoje em dia:

"um professor conhecedor da língua e da cultura que ensina, das ciências da linguagem e da sociedade que ajudem a compreendê-la na sua organização e nas suas valências, mas também das ciências da educação, com as suas propostas de explicação sobre a natureza do processo educativo. Um professor plurifacetado e cultural, capaz de prosseguir objectivos formativos para além dos estritamente linguísticos, flexível na sua abordagem didáctica, crítico do menu de estratégias que os manuais lhes apresentam, aberto aos trabalhos de investigação em didáctica, reflexivo, em contínua formação autonomizante." (Alarcão, In Prefácio de Andrade e Sá, 1992: 14).

O professor tem, em primeiro lugar, de estar consciente do seu papel na sociedade e na educação dos alunos que o verão como alguém que representa um modelo, que eles poderão seguir no uso da língua, nos valores, e até nas suas práticas como futuros professores.

Contudo, convém ainda focar um outro aspecto da competência do professor: para além das relações que o professor de LE deve manter com o contexto institucional de E/A da disciplina, ele tem ainda de se posicionar face ao estado actual e futuro da reflexão em DL. É dessa reflexão que resultarão novas metodologias e abordagens pedagógicas e, por conseguinte, mudanças no sistema educativo.

No entender das autoras Ana Isabel Andrade e M^a Helena Araújo e Sá,

"qualquer professor tem responsabilidades grandes de renovação das práticas escolares e, conseqüentemente, na mudança que a sociedade espera da escola, na medida em que é ele que faz surgir novas modalidades educativas visando novas finalidades de formação, só atingíveis através dele próprio. (...) Por isto, só o professor está em condições, pela inerência das suas próprias funções, pelo alcance e significado da sua própria existência enquanto educador, de ser o agente efectivo da mudança, cabendo-lhe preparar de uma outra forma os cidadãos de amanhã." (Andrade e Sá, 1992: 21).

Destes cidadãos futuros também se exige hoje em dia uma outra postura.

O ensino tradicional preocupava-se sobretudo com os conhecimentos declarativos, em transmitir conteúdos e formar cabeças "acriticamente cheias" (Bizarro, 2009).

O aluno neste ensino era um *consumidor passivo do saber*, tarefa bem mais fácil do que se lhe pedir que pense, reflecta, ponha em causa, tenha uma

opinião crítica, tome decisões, enfim, seja um *consumidor crítico e produtor criativo do saber* (Vieira, 1998).

Exige-se hoje ao aluno que seja

"um indivíduo capaz de regular as suas aprendizagens, possuidor de competências e atitudes diversificadas, motivado e interessado na aprendizagem, capaz de enriquecer e avaliar sozinho e/ ou com a ajuda de outrem os seus conhecimentos. Com sentido de responsabilidade e de iniciativa, capaz de escolher os recursos apropriados à construção da sua aprendizagem (Barbot, 2000), aberto à diferença, dialogante e praticando a auto-reflexão sobre o que é, o que sabe, o que faz, bem como pode ser, como pode saber e como pode fazer, tendo em vista o auto-conhecimento, mas também a progressão da sua aprendizagem. (Caudron, 2001)." (Bizarro, 2006: 50-51).

Estamos perante o perfil de um aluno autónomo, que sabe gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Holec, 1979), reflexivo, activo, empenhado na construção de saberes e crítico face aos mesmos.

Deste aluno também se exige que trabalhe dentro e fora da sala de aula, tal como o professor. Pois os saberes e saber-fazer que aprende dentro da sala de aula de LE vão ser trabalhados também em contexto informal, numa investigação ou num trabalho, numa outra disciplina, na convivência ou conhecimento de nativos da LE que ele está a aprender, etc. Os saberes adquiridos dentro da sala de aula, são saberes que o aluno transporta em si e têm que ser desenvolvidos dentro e fora da sala de aula, para além de serem avaliados, para que este seja consciente do que sabe e possa encontrar estratégias de aprendizagem que o ajudem a evoluir e a gerir melhor o seu próprio processo de aprendizagem.

Aprender a ser um aluno autónomo é saber percorrer um caminho moroso, árduo, que implica muito esforço e dedicação, mas que o levará certamente a uma maior gestão e consciência das suas escolhas, objectivos, métodos, progressos, e a um conhecimento de si próprio fundamental para o crescimento do aprendente e do indivíduo.

Para além das mudanças dos papéis do professor e aluno, resta-nos ainda falar das alterações ao nível da língua.

A língua é um objecto variável e dinâmico, aberto à realidade social e individual.

A sociolinguística mostra funcionamentos diferenciados ao nível tanto da sintaxe como do léxico, conforme as origens e a inserção social do locutor, o que leva a uma ginástica mental e linguística para adaptar o discurso ao interlocutor.

A língua é um instrumento submetido às condições históricas de mudança social, que se vai adaptando, desde as regras de evolução fonética e acordos ortográficos, até à contaminação de outras línguas dominantes ou vizinhas, passando pela standardização devido às comunicações de massa, etc. Sendo assim, "*a língua é algo de constantemente inventado e aprendido*" (Andrade, 1997: 51).

As mudanças necessárias na orientação das práticas pedagógicas na aula de LE, a redefinição de papéis do professor e aluno, mantendo sempre a hierarquia institucional e o respeito mútuo, acompanham as transformações e o sentido de evolução das sociedades contemporâneas. Cabe, então, à escola preparar os alunos para as exigências do processo de mudança do mundo moderno, caracterizado pela globalização e pela mobilidade internacional. Nesta perspectiva, se entende o aparecimento do *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), um documento destinado a repensar o processo de E/A das línguas, a fornecer uma base e terminologia comuns de objectivos, métodos e avaliações relativamente à aprendizagem de LE na Europa, considerando os novos públicos e os novos perfis de aprendentes, os vários saberes e saber-fazer a aprender e a tomada de consciência intercultural.

Tendo em conta todas estas transformações, como se aprende e ensina uma LE hoje?

1.2. Como se aprende e/ ou ensina uma LE

Actualmente, o enfoque nas noções de *autonomia* e *comunicação* constituem uma tendência crescente na DL.

Sabendo que a independência total só pode constituir um horizonte inatingível, porque enquanto ser social o homem insere-se numa comunidade onde todos os membros estão em relação de dependência mútua, a autonomia representa a capacidade de medir exactamente o grau de participação activa e o grau de cumprimento (de tarefas) desejáveis.

"Fruto das evoluções científicas, sociais, culturais e político-económicas, a partir dos anos setenta do século XX, a visão do ensino e do papel do professor, em geral, e do das línguas estrangeiras, em particular, altera-se substancialmente. Começa-se a pensar que o professor deve deixar de ser o tipo paternal para ser mais fraterno, interessado em promover uma cada vez maior independência do aluno no acto de aprendizagem." (Bizarro, 2006: 70).

No campo pedagógico, o conceito de *autonomia* foi desenvolvido primeiramente no âmbito da educação de adultos e da noção de *andragogia*¹. Todavia, *"a autonomia deve desenvolver-se desde o início do percurso de aprendizagem dos alunos e não apenas com adultos."* (Vieira, 1998: 35). Inicialmente *autonomia* era equivalente de *auto-direcção* ou *aprendizagem auto-dirigida* definida por Knowles como: *"a process in which individuals take the initiative, with or without the help of the others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes."* (1975: 18).

Porém, o ponto de viragem surge com o livro *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* de Henri Holec em 1979.

Holec, pioneiro da conceptualização e operacionalização da autonomia, no contexto de E/A de LE na Europa, define-a do seguinte modo: *"l'autonomie est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage"* (1979: 3).

Tal como afirma Bizarro (2006), *"ao defini-la como uma capacidade, Holec reconhece que a autonomia se assume como um comportamento potencial para agir/ assumir responsabilidade pelas decisões de aprendizagem, ao possibilitar:*

- i) a definição dos objectivos;*
- ii) a definição de conteúdos e progressão;*

¹ "the art and science of helping students learn, (...) ostensibly the antithesis of the pedagogical model.". KNOWLES, M. S., HOLTON III E. F. & SWANSON R. A. (2005). *The Adult Learner, The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Burlington: Elsevier.

Knowles usa os conceitos de "pedagogia" e "andragogia" para diferenciar dois modos de aprender, o primeiro direccionado a crianças e o segundo a adultos, distinguindo-os quanto aos seus pressupostos (conceito do aluno, papel da experiência do aluno, predisposição e orientação de aprendizagem, motivação) e metodologia (clima, planificação, diagnóstico de necessidades, definição de metas, desenho curricular, actividades e avaliação). A aprendizagem "pedagógica" é dirigida pelo professor e a aprendizagem "andragógica" é dirigida pelo aluno (auto-dirigida) (Vieira, 1998).

- iii) a selecção de métodos e técnicas;*
- iv) a monitorização (acompanhamento) de processos de aquisição;*
- v) a avaliação do que foi adquirido." (2006: 70-71).*

Sendo a autonomia uma *capacidade de gestão da aprendizagem*:

- 1) *ela desenvolve-se "durante a vida do indivíduo, então o professor pode desempenhar um papel facilitador no seu desenvolvimento; o conceito é potencialmente aplicável a qualquer nível de aprendizagem de LE, na presença ou na ausência da figura do professor;*
- 2) *refere-se ao sujeito e desenvolve-se de modo progressivo e diferenciado: todos os alunos podem desenvolver gradualmente a sua autonomia, de forma individualizada, de acordo com as suas aptidões e propensões pessoais;*
- 3) *implica um envolvimento directo do aluno num processo de responsabilização crescente face à tarefa de aprender; (...)*
- 4) *uma capacidade potencial, com manifestações variáveis não estandardizadas, fortemente enraizadas nas abordagens individuais de aprendizagem e dependentes do contexto, possibilitará, à partida, abordagens didácticas diversificadas;*
- 5) *articula-se com a necessidade de ligar a escola à vida, na medida em que prevê a transferência de capacidades para fora da escola, assim como o desenvolvimento de atitudes e valores consoantes com uma intenção social responsável, solidária, comprometida e crítica." (Vieira, 1998: 51-53).*

Relativamente à operacionalização do conceito de autonomia, Holec (1988) distingue duas perspectivas fundamentais que, embora complementares, destacam aspectos distintos:

1. *Autonomia como o exercício activo da responsabilidade;*
2. *Autonomia como capacidade de aprender.*

A primeira, forma de operacionalização inicialmente associada, como já referimos, à educação de adultos e à noção de *andragogia*, coloca a tónica no processo ou modo de organização da aprendizagem, onde o aluno assume o papel de decisor, de negociador pedagógico, de gestor do seu programa de aprendizagem. A segunda, onde a prática da autonomia representa uma forma particular de aprender, isto é, uma metodologia da aprendizagem (Vieira, 1998).

Na sociedade actual, em constante evolução e mudança, cada vez mais heterogénea a todos os níveis, competitiva, onde a capacidade de reflectir criticamente, de resolver problemas, de efectuar escolhas e tomar decisões, é

hoje mais do que nunca uma condição de sobrevivência, a autonomia assume um lugar imprescindível na vida de cada um, e a escola não pode ser indiferente a esse facto.

Segundo Flávia Vieira,

"a escola deverá proporcionar aos alunos oportunidades para aprender a aprender, aprender a complexidade da realidade, participar em processos sociais de reestruturação, desenvolver a capacidade de aceitação da mudança de actividade com facilidade, visto a mobilidade social ser uma característica da nova sociedade." (1998: 23).

Mas o que significa *aprender a aprender*?

"Aprender a aprender significa adoptar uma atitude reflexiva e experimental face ao saber e às formas do seu ensino/ aprendizagem; implica desenvolver abertura de espírito, aceitar o risco, aprender a lidar com problemas, confrontar e negociar ideias, formular e verificar hipóteses, participar na tomada de decisões, (auto-)regular e avaliar aprendizagens. Todos estes aspectos parecem essenciais ao desenvolvimento da consciência crítica, da autodeterminação e capacidade de resposta face aos contextos, traços criteriosais do sujeito autónomo." (Vieira, 1998: 29).

Neste sentido, no que diz respeito à capacidade de aprender, espera-se que os alunos desenvolvam as suas capacidades de estudo e as suas capacidades heurísticas e aceitem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

A pedagogia para a autonomia (PA), centrada no aluno, comprometida com o desenvolvimento da sua autonomia constitui, ainda hoje, um ideal pedagógico, um desafio para os profissionais da educação (Vieira, 1998) e o QECR está consciente desse facto ao afirmar que:

"relativamente poucos [alunos] aprendem de forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma. A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o aprender a aprender for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm." (Conselho da Europa, 2001: 199).

A opção por uma PA possibilita a integração de contributos de outras orientações e metodologias, nomeadamente da abordagem comunicativa (AC).

Segundo Vieira, a *"abordagem comunicativa e pedagogia para a autonomia não constituem, contudo, orientações antagónicas. A última pressupõe a primeira, mas não se esgota nela e, ao integrar os seus princípios, recontextualiza-os, conferindo-lhes uma nova dimensão, mais formativa."* (Vieira, 1998: 65).

A AC surgiu na década de setenta como reacção ao movimento dos métodos áudio-orais e áudio-visuais, apresentando novas características: centralizar o ensino da LE na comunicação – tratava-se de ensinar o aluno a comunicar nessa língua e a adquirir a chamada *competência de comunicação*; seleccionar os conteúdos e organizar actividades em função de objectivos de comunicação; diversificar os papéis (numa simulação ou dramatização), as situações, e propor temas mais próximos das preocupações e preferências dos alunos; introduzir documentos autênticos, com diversos registos de língua; propor actividades mais abrangentes, diversificadas e motivadoras, etc. Mas foi nas décadas de oitenta e noventa que se verificaram as grandes transformações no ensino por parte da AC: uma visão multidimensional do ensino de uma LE, uma maior atenção aos processos e à dimensão humanista da aprendizagem, focalização nos modos de aprender e na sua avaliação, uma maior abrangência das actividades didácticas a desenvolver (Vieira, 1998).

O quadro seguinte, elaborado por Flávia Vieira (1998), sintetiza as linhas de orientação destas duas metodologias da seguinte forma:

Quadro I – Abordagem comunicativa e pedagogia para a autonomia
[Fonte: Vieira, 1998: 67 - 68]

Abordagem comunicativa	Pedagogia para a autonomia
1. Focalização Focalização na comunicação	Focalização na comunicação e na aprendizagem, supondo uma interacção entre as dimensões linguística e processual da aprendizagem no desenvolvimento da autonomia do aluno
2. Selecção de conteúdos Realizada com base nas necessidades linguísticas do aluno para a realização de actos comunicativos	Realizada com base nas necessidades linguísticas e de aprendizagem do aluno, para observação e realização de processos e actos comunicativos (dimensões reflexiva e experimental da aprendizagem linguística); passível de negociação em função do contextos

ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES PARA PROMOVER A INTERACÇÃO ORAL

3. Gradação de conteúdos Determinada em função de critérios como: conteúdo, sentido, interesse	Determinada em função de critérios como: conteúdo, sentido, interesse, contemplando a progressão do aluno em termos de autonomia linguística e processual
4. Âmbito Definido pelo que, em cada estágio de aprendizagem, o aluno precisa e considera de interesse	Definido pelo que, em cada estágio de aprendizagem, o aluno precisa e considera de interesse, em conciliação com os constrangimentos sociais, pedagógicos e institucionais em presença
5. Visão da língua Aceita-se a variedade da língua, determinada pelas características dos contextos de comunicação particulares	Aceita-se a variedade da língua, determinada pelas características dos contextos de comunicação particulares, incluindo o contexto-aula e a sua cultura única
6. Tipo de linguagem usada Ênfase no uso da linguagem genuína do quotidiano	Ênfase nos vários usos da linguagem de acordo com o programa e os contextos, incluindo a metalinguagem relativa à consciência mtalinguística/metaprocessual; recurso selectivo à LM
7. Critérios de sucesso Eficácia comunicativa do aluno e adequação discursiva face aos contextos em que se encontra	Eficácia comunicativa do aluno e adequação discursiva face aos contextos em que se encontra, incluindo o contexto-aula como espaço interactivo particular, progressão do aluno em termos de autonomia linguística e processual
8. Capacidades linguísticas enfatizadas A interacção oral é pelo menos tão importante como a leitura e a escrita	Ênfase determinada em função do programa e dos contextos, incluindo a dimensão processual das capacidades visadas
9. Papel do professor e dos alunos Abordagem centrada no aluno como negociador, agente interactivo; o professor é facilitador do processo de comunicação, analista de necessidades, conselheiro, gestor do processo	Abordagem centrada no aluno como negociador, agente interactivo, gestor da aprendizagem; o professor é facilitador do processo de comunicação e de aprendizagem e o seu grau de controlo é definido em função do contexto
10. Atitude face ao erro Enunciados incorrectos ou incompletos são vistos como tal, mais do que como apenas “errados”	Enunciados incorrectos ou incompletos são vistos como tal, mais do que como apenas “errados”, potenciando situações de reflexão metalinguística e de construção colaborativa de saberes
11. Tipo de actividades Actividades que envolvem o aluno na comunicação, implicando processos como a partilha de informação, a negociação de sentido e a interacção	Actividades analítico-conceptuais e analítico-programáticas, envolvendo operações de reflexão, experimentação, monitoração, negociação e auto-direcção, nas dimensões linguística e processual da aprendizagem da língua
12. Papel dos materiais Principalmente o de promover o uso comunicativo da língua; materiais de tipo ‘task-based’, autênticos	Desenvolver de forma explícita (“transparência”) as competências de comunicação e de aprendizagem no aluno; adaptáveis; autênticos do ponto de vista pedagógico
13. Comparação com a aquisição da LM Assemelha-se ao processo de aquisição natural da língua, pela focalização no sentido e não na forma dos enunciados	Assemelha-se ao processo de aquisição natural da língua, pela focalização no sentido e não na forma dos enunciados; afasta-se daquele processo pela especificidade do contexto em que a aprendizagem ocorre, e particularmente pela introdução da reflexão sobre a língua e sobre o processo de aprendizagem

O Quadro I não define na totalidade as características de uma e outra, mas permite estabelecer algumas diferenças entre elas. Verifica-se que a PA constitui uma focalização mais acentuada nos processos de uso e aprendizagem da língua e no desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno, uma maior valorização da componente reflexiva da aprendizagem da língua, um papel mais interventivo do aluno no processo de aprendizagem e na tomada de decisões. Contudo, o contributo da AC com o enfoque na variedade da língua, determinada pelas características de contextos de comunicação particulares, as actividades variadas e o mais parecidas possível com a realidade, também são factores importantes na aprendizagem de uma LE, pois não esqueçamos que a língua é sobretudo um instrumento de comunicação (Roulet, 1976).

Consideramos que o conjugar das características da AC com as de uma PA favorecem o domínio das duas competências principais do ensino e aprendizagem de uma LE: a competência comunicativa e a competência de aprendizagem.

1.3. O que se aprende e/ ou ensina numa LE

Em contexto escolar, as duas grandes dimensões que recobrem o processo de E/A das línguas relacionam-se com duas finalidades principais que esse mesmo processo pretende alcançar: *aprender* e *comunicar*. No caso das línguas, elas são indissociáveis uma da outra, uma vez que o aluno não pode aprender uma língua sem comunicar, da mesma forma que, para comunicar em outra língua, é necessário aprender a fazê-lo: "*l'apprenant doit à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour pouvoir interagir*." (Vasseur, 1993: 26).

No campo das línguas, a opção por uma PA representa um alargamento dos objectivos e conteúdos de E/A, que passam a desdobrar-se, dentro das perspectivas actuais do que é aprender e ensinar uma LE, em contexto formal de aprendizagem, em duas componentes fundamentais: a competência de comunicação e a competência de aprendizagem, inseparáveis uma da outra (Vieira e Moreira, 1993; Vieira, 1998; Bizarro, 2006).

1.3.1. Competência de Aprendizagem

O QERC considera que *"o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua."* (Conselho da Europa, 2001: 29).

As competências gerais que os aprendentes de uma LE devem possuir compreendem: o conhecimento declarativo (*saber*), a competência de realização (*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser* e *saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*).

Esta última competência enquanto capacidade de mudança e consciência metacognitiva mobiliza as três outras, a saber: o conhecimento partilhado do mundo, das suas crenças e valores (conhecimento declarativo), a capacidade de pôr em prática procedimentos interiorizados desse conhecimento (competência de realização) e a capacidade de socialização com uma consciência de si e do Outro que permite estabelecer o relacionamento (competência existencial).

O QECR orienta a competência de aprendizagem para a socialização e as relações interculturais e refere que esta *"pode ser concebida como saber como ou estar disposto a descobrir o outro, que o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas de conhecimento."* (*ibidem*: 33).

Nesta perspectiva, a aprendizagem de uma língua mobiliza não apenas a competência de comunicação, mas também a competência de aprendizagem, pois

"num sentido mais lato, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficiente e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades." (*ibidem*: 154).

Vieira e Moreira (1993) e Vieira (1998) definem a competência de aprendizagem como o conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que um aluno deve possuir para uma aprendizagem eficaz e autónoma da LE, focalizando a dimensão processual da aprendizagem da língua.

Vieira (1998) afirma que a competência de aprendizagem compreende três componentes fundamentais: a intrapessoal (consciência que o aluno tem de si mesmo, como aluno – dimensão individual de aprendizagem), a interpessoal (capacidade de interagir e aprender com os outros – dimensão social de aprendizagem) e a didáctica (consciência dos processos de ensino e de aprendizagem – dimensão metodológica de aprendizagem).

A proposta de definição de competência de aprendizagem de Vieira é mais precisa e, ao mesmo tempo, restritiva em comparação com a do QECR, na medida em que se insere especificamente dentro da PA.

1.3.2. Competência de comunicação

Com o objectivo de realizar intenções comunicativas, os aprendentes mobilizam as capacidades gerais supracitadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua.

As mudanças na concepção de língua e de competência na língua, levaram à evolução de conceitos: *"a substituição da visão estruturalista por uma visão comunicativa mais abrangente, impulsionada pelos contributos de disciplinas como a psicolinguística, a sociolinguística, a pragmática e a análise do discurso, conduziu à defesa de um conceito multidimensional da competência de comunicação do sujeito."* (Vieira, 1998: 59).

Em 1980, Canale e Swain definiram a competência de comunicação dividindo-a em três componentes: a gramatical, a sociolinguística e a estratégica.

Ao mesmo tempo, Sophie Moirand (1982) afirma que uma competência de comunicação em LE pressupõe a combinação de várias componentes (linguística, discursiva, referencial e sociocultural), enquanto que Flávia Vieira e M^a Alfredo Moreira (1993) dividem-na numa série de sub-competências: a

linguística (nos seus variados sistemas: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico...), a discursiva (na compreensão e produção de textos orais e escritos de diversificada tipologia), a sociolinguística (na compreensão e produção de enunciados adequados ao contexto de enunciação), a sociocutural (na aprendizagem de formas potenciais de pensar e agir intra e interculturais), a social (no potencial cognitivo e afectivo para a comunicação) e a estratégica (na resolução criativa de problemas de comunicação).

Por seu lado, o QECR (2001) declara que:

"a competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e as qualidades dos conhecimentos (...), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (...) e com a sua acessibilidade (activação, memória, disponibilidade)."(Conselho da Europa, 2001: 34-35).

(...)

"A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. (ibidem: 169) (...) Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto." (ibidem: 35).

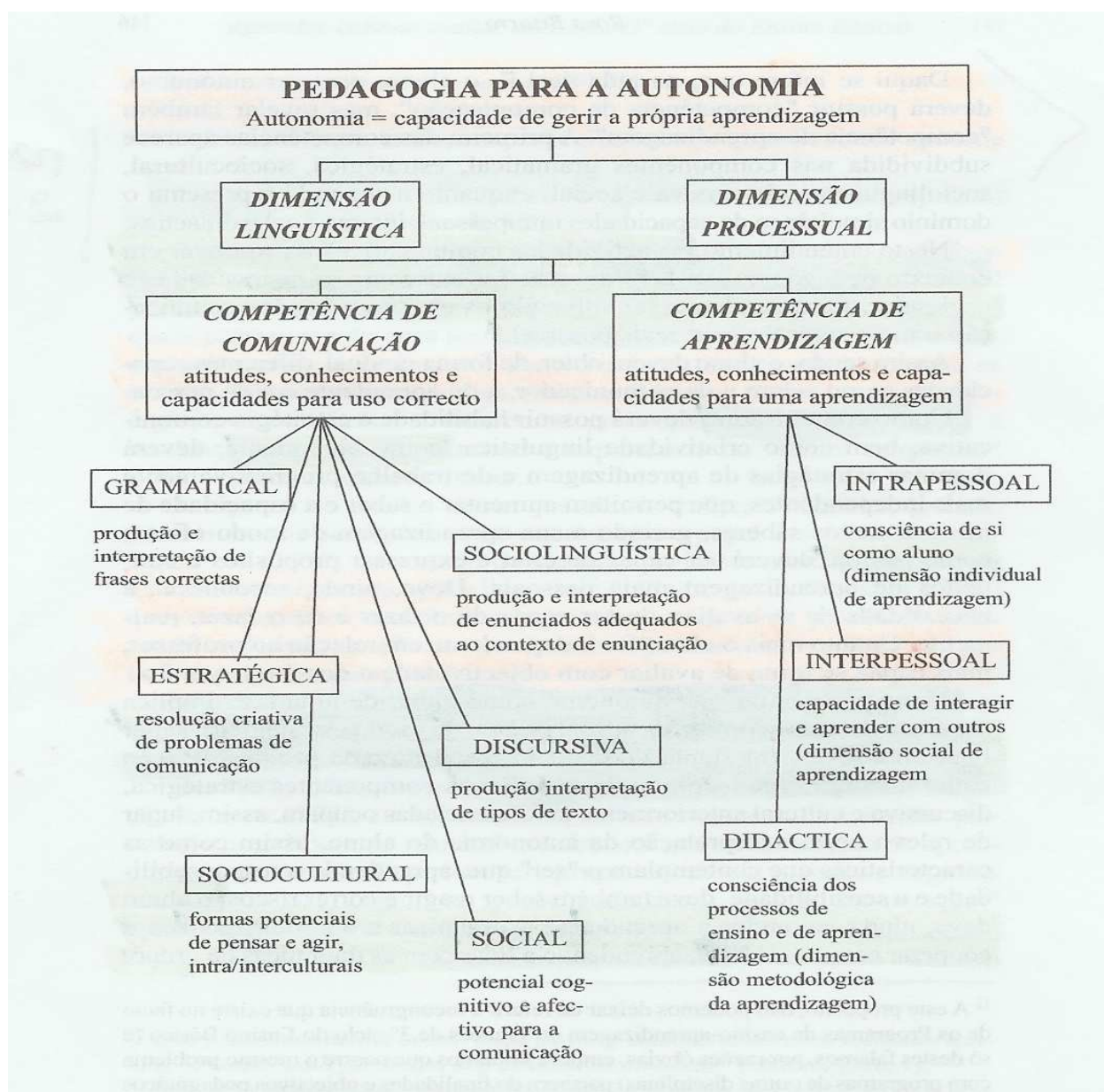
(...)

"As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interacções e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas." (ibidem).

O processo de E/A ajuda o aprendiz a desenvolver e transformar estas áreas e tipos de competências, que ele interiorizou, ou seja, as suas representações internas, os mecanismos e as capacidades, cuja consciência cognitiva é responsável por desempenhos e comportamentos observáveis.

Sem pretendermos tomar posição crítica, acreditamos que a figura seguinte apresenta de modo bastante claro e sintético este duplo objecto de aprendizagem numa PA.

Figura 1 – Áreas de incidência de uma pedagogia para a autonomia na aula de LE [Fonte: Vieira, 1998: 67-68]



Ambas as competências são abordadas sob uma perspectiva linguística e processual, manifestando-se esta última por intermédio de aspectos comportamentais da aprendizagem da LE e directamente relacionados com a noção de “aprender a aprender”, que vimos anteriormente.

O que podemos inferir desta figura é que, na aula de LE, o aluno, para ser autónomo, deverá possuir competência de comunicação e de aprendizagem.

Uma vez definida a competência de comunicação, resta-nos identificar algumas actividades linguísticas particulares que constituem a base pragmática dos processos de aprendizagem da LE.

Segundo o QECR,

"a competência comunicativa em língua do aprendente/ utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interacção ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas.

A recepção e a produção (oral e/ ou escrita) são, obviamente, processos primários, uma vez que ambos são necessários à interacção." (2001: 35-36).

O presente trabalho pretende focar apenas a actividade da interacção verbal na oralidade.

Capítulo 2 – Interacção oral no ensino e aprendizagem de línguas

2.1. Um conceito confuso por ser demasiado consensual

Apesar de aparecer de forma assaz generalizada e consensual nas obras recentes de DL e até dos programas de ensino, o conceito de *interacção* levanta alguns problemas de definição.

Por um lado, a própria palavra pertence a um domínio, muito mais vasto do que o ensino, da pragmática e, enquanto a sua etimologia indica apenas uma reciprocidade no prefixo *inter*, começou por ser utilizada no âmbito de uma concepção behaviorista da sociedade, fruto e suporte teórico do sistema liberal nos EUA, que influiu sobre a reflexão e consequente elaboração metodológica no campo da DL (Puren, 1988).

Christian Puren debruça-se sobre essa teoria:

"Le Dictionnaire de didactique des langues (GALISSON, 1976) définit ainsi le behaviorisme: théories psychologiques du comportement, à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme." (p.67). La psychologie behavioriste a été construite initialement par J. B. Watson (son Behaviorism est publié en 1924), les développements ultérieurs de B. F. Skinner ayant été les plus utilisées dans les applications pédagogiques.

(...)

B.F. Skinner va déduire de cette conception du langage sa théorie de l'apprentissage que Th. MUELLER résume ainsi: "Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un conditionnement opérant semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux." (1971: 124). (Puren, 1988: 301).

Esta origem do conceito continua a marcar alguns discursos sobre a interacção, nomeadamente aqueles que a descrevem como uma sucessão de acções e reacções encadeadas. Mas, mais globalmente, convém não esquecer, que estas teorias comportamentais influenciaram o próprio desenvolvimento dos métodos de aprendizagem das línguas, em particular na concepção dos métodos áudio-orais e áudio-visuais aquando da segunda

guerra mundial. Com efeito, o próprio ensino não escapa às contingências conjunturais da História. A mudança radical das concepções de ensino das línguas que passaram duma prioridade dada à escrita e à tradução, herdada de séculos de ensino do latim no ocidente, a metodologias privilegiando o oral e a comunicação, deu-se em meados do século XX, e as necessidades militares de conquista e invasão de territórios estrangeiros contribuíram decisivamente para a aceleração dessa reorientação linguística e pedagógica. Christian Puren lembra:

"Comme l'histoire de la MD (metodologia directa) française à la défaite de 1870, mais plus étroitement encore, l'histoire de la MAO (metodologia áudio-oral) américaine est liée à deux défaites, l'une militaire – la destruction par les Japonais de la flotte américaine du Pacifique le 7 décembre 1941 –, l'autre scientifique – le lancement par les Russes du premier spoutnik en 1957.

À la suite de l'attaque de Pearl Harbor et de l'entrée en guerre des Américains qu'elle provoque, l'armée américaine lance un gigantesque programme, le ASTP (Army Specialised Training Program), destiné à former rapidement un nombre suffisant de militaires ayant une connaissance pratique des langues parlées sur les futurs théâtres d'opérations." (1988: 289).

Claude Germain confirma esta origem: *"la méthode audio-orale américaine a été développée au cours de la Seconde Guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais ("the ASTP", The Army Specialised Training Program, 1942-1943)." (1993: 141).*

Neste contexto, a utilização do conceito de interacção acarreta vários riscos. O primeiro seria o de ficar reduzido a uma concepção mecanicista, tanto da aprendizagem, como das próprias relações humanas. No entanto, este risco, datado, não está hoje em dia em causa. O segundo seria, mesmo no âmbito da DL, o de abranger um leque tão vasto de comportamentos que acabaria por se generalizar e confundir com qualquer relação, deixando de ser pertinente como ferramenta conceptual e prática. Robert Vion teve plena consciência desse perigo, sem no entanto o ultrapassar, preferindo restringir o campo de análise sem limitar o conceito:

"Dans la mesure où toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets qui sont en contacts sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l'interaction. La première constatation nous conduit à remarquer que tout comportement humain, quel qu'il soit, procède de l'interaction." (2000: 17-18).

Aliás, ele lembra que outros termos foram propostos:

"Nous avons déjà souligné l'inconvénient que représentait le fait d'utiliser le même terme pour désigner aussi bien le phénomène général de l'interaction verbale que telle interaction particulière mettant en présence des acteurs déterminés. Cet inconvénient explique, en partie, le recours à des termes comme incursion chez Roulet ou rencontre chez Goffman.

L'interaction particulière qui se déroule entre des individus déterminés a donc souvent été appréhendée en termes de rencontre: "par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres; le terme une rencontre pouvant aussi convenir." (Goffman, 1973: 23)". (Vion, 2000: 145).

O perigo aumenta pelo facto da reflexão pedagógica, que se desenvolveu a partir da experiência empírica de docentes que, levados a trabalhar em condições particularmente difíceis, tiveram que se adaptar e renovar a sua prática, desde Makarenko a Freire, passando por Freinet ou Neil, ao teorizar-se, às vezes chega a perder o contacto com a realidade docente. Por um lado, uma parte das controvérsias mantém-se a um nível meramente retórico, ou se contenta com verificações em condições laboratoriais, por outro, a especulação universitária é também permeável a fenómenos de moda. Assim, nas décadas de setenta e oitenta, a divulgação em França por Todorov e Kristeva da obra e das teorias de Bakhtine acarretou uma certa confusão acerca do conceito de *dialogismo* que invadiu toda a teoria da comunicação, e não apenas o campo literário, onde o filósofo russo o tinha inicialmente desenvolvido – e no qual se tinha revelado particularmente produtivo, abrindo todo o campo da *intertextualidade* (Todorov, 1981). Enquanto a soma dos textos constitui efectivamente e materialmente uma cadeia, de algum modo a própria essência da literatura, dentro da qual se vai inserir cada novo escrito, respondendo aos que o antecederam e solicitando uma resposta dos que o

seguirão, a troca oral, mesmo que recorra a palavras gastas e exprima chavões, no máximo nos fornece uma ideia do carácter repetitivo da actividade comunicacional, tanto nas suas formas, como nos seus conteúdos, mas não prossegue necessariamente uma conversa anterior, nem sequer sobre um modo fantasmático, e não se assume necessariamente como uma etapa num diálogo infinito. Não deixando rasto, ela esgota-se na sua própria duração. Ora, devido provavelmente a uma formação inicial literária, a maioria dos teóricos da didáctica, nos anos 70-80 foram levados a estender o conceito de *dialogismo* a toda a comunicação. Robert Vion, vinte anos mais tarde, não escapou a essa tentação:

"Toute production, fût-elle monologique, est dialogique en son principe dans la mesure où elle est déterminée par un ensemble de productions antérieures, sa présence nécessairement comme une parole adressée, répond à des attentes, implique des efforts d'adaptation et d'anticipation et peut s'intégrer dans le circuit du dire et du commentaire. La notion de dialogisme est donc une des composantes de ce que nous appelons la dimension interactive du langage." (2000: 31).

Mais adiante, insiste:

"Or nous avons vu, avec la notion de dialogisme, que toute production linguistique, aussi personnalisée et unilatérale qu'elle puisse paraître, doit être considérée comme un matériau interactif. Bakhtine argumentait en montrant que ces types de production étaient précédés de dialogues, et qu'il était impossible, lors du travail d'écriture, de ne pas adresser le texte à des catégories plus au moins fictives de récepteurs."(*ibidem*: 123).

Ora, a partir do momento em que toda a palavra é concebida como inserida num diálogo virtual, os condicionamentos do diálogo real deixam de ser tomados em conta e a interacção torna-se um conceito vazio. Tudo passa a ser dialógico, o diálogo torna-se uma essência. Tal como, segundo as definições linguísticas ou antropológicas, *dialogal* pode substituir *social*, o termo define o homem na totalidade das suas acções, o monólogo é dialógico, a solidão é dialogal... Além disso, o conceito é conotado com um valor positivo, herdado de uma longa tradição de negociação – "a falar é que a gente se entende" –, como se o termo eliminasse a dimensão conflitual das relações

humanas. O discurso científico de M^a Helena Araújo e Sá torna-se de certa forma lírico:

"os processos verbais pelos quais a aula se constrói são profundamente dotados de uma qualidade dialógica, no sentido que Bakhtine (1997) lhe dá. [Ele] refere-se à palavra como uma espécie de ponte entre o eu e o outro, ponte que os aproxima e pela qual se esbatem os efeitos das profundas divergências de toda a ordem que os caracterizam. Nesta medida, a palavra torna-se condição de encontro, ou melhor, de "bonheur dialogique" (François, 1990; Auchlin, 1991; Authier-Revuz, 1990)." (1996: 6).

No fundo, sente-se um "deslize" à volta do conceito de diálogo, que leva a uma assimilação da constatação óbvia que o homem, enquanto ser social, se define pela utilização da linguagem para construir a comunicação dentro da espécie e a reflexão filosófica sobre as marcas linguísticas presentes nos textos para os situar como marcos dentro de uma cadeia temporal. Aliás, M^a Helena Araújo e Sá, depois de referir a teoria de Bakhtine, cita o linguista Claude Hagège, e passa da noção de *dialogismo* para o carácter *dialogal* da existência social do homem: "*L'homme est par nature dialogal*" (Hagège, 1985: 312 cit. por Sá, 1996: 36).

A nossa reflexão é produto de uma prática bastante empírica e a tentação de generalização conceptual constitui aos nossos olhos um perigo. Preferimos, dado o âmbito da nossa reflexão aplicada ao ensino de uma LE e seguindo Kerbrat-Orecchioni (1990-92-94), restringir a noção de interacção ao campo das trocas orais. Robert Vion sugere tal limitação, apesar de querer manter para o termo a maior abrangência:

"On pourrait vouloir limiter cette notion en parlant, comme le fait, Kerbrat-Orecchioni, d'interaction verbale. Le concept en question serait alors restreint aux champs de la communication et des activités langagières. Si l'objet du présent travail est, bien évidemment, d'analyser la dynamique des échanges communicatifs, il n'en demeure pas moins que l'activité communicative est partie prenante d'une théorie générale de l'action, mieux de l'interaction." (2000: 18).

Mesmo assim, as confusões terminológicas não acabaram. Com efeito, a interacção verbal pode facilmente ser assimilada à *comunicação*. Assim, M^a Helena Araújo e Sá começa por avisar no início da sua tese:

"Convém precisar que utilizamos como equivalentes, no âmbito restrito deste trabalho, os conceitos de interacção e de comunicação, tendo optado, num esforço para sintetizar as diferentes noções que cada um abarca e para escapar a discussões intermináveis, pela expressão "interacção comunicativa" – Winkin (1981), para referir a mesma noção, fala em "comunicação na interacção" e Lambert (1983) propõe como equivalentes a comunicação interpessoal e a interacção. Germain (1994a) entende a interacção como uma evolução teórica da noção de comunicação (cf., na mesma linha, Picard, 1992) –, com Berrendonner & Parret (1990) ou Germain (1991), expressão que nos parece assaz cómoda e inócua. De qualquer modo, com De Pietro (1990: 29), pensamos que toda a comunicação tem em si uma natureza profundamente interactiva e que, por conseguinte, a análise dos processos interaccionais conduz a uma ética da comunicação – apesar do conceito de comunicação aparecer, na maior parte dos estudos, identificado genericamente com o de interacção já desde Bakhtine..." (1996: 34).

É finalmente no QECR que encontramos uma definição e uma utilização do conceito de interacção oral suficientemente clara e precisa para podermos estabelecer critérios para a sua identificação na prática pedagógica.

2.2. Critérios para definir um modo de relacionamento

"Na interacção participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interacção no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação." (Conselho da Europa, 2001: 36).

O primeiro critério verbalizado aqui é o de *alternância*. A troca constante dos papéis de emissor e receptor pode ser um truísmo na descrição de uma conversa, porém tal funcionamento tem outras consequências no contexto de uma aula. A interacção oral assenta num princípio de igualdade dos interlocutores e veicula uma ética de cooperação. O Conselho da Europa

insiste neste critério para definir as trocas linguísticas: *"muitas actividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são interactivas, ou seja, os participantes são, alternadamente, produtores e receptores."* (2001: 89).

O princípio de *negociação*, tanto do sentido como de algum objectivo, não parece compatível com o da imposição autoritária. O modelo tradicional da relação professor-aluno está implicitamente posto em causa.

"Nas actividades interactivas, 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." (ibidem: 112).

Sara Delamont formula a ideia de uma maneira próxima: *"a interacção é entendida como um "dar e receber" diário entre professor e alunos. O processo é de negociação."* (1987: 39).

Berrendonner e Parret começam por reconhecer o *"caractère fondamentalement polémique et conflictuel de toute interaction: communiquer, c'est toujours, à un degré ou à un autre, rivaliser."* (1990: 6).

A negociação torna-se então numa via de superação do conflito, a interacção o modo prático de passagem de uma relação de competição para uma de cooperação. M^a Helena Araújo e Sá também alude a este critério:

"Entende-se por negociação todo o trabalho de gestão conjunta da interacção, prospectivo e retrospectivo, efectuado pelos interlocutores tendo em vista a co-construção de um objecto social tornado também comum, o discurso. Processo de ajustamento constante entre os sujeitos da comunicação, parte de uma estratégia de aceitação do outro na sua alteridade e de uma intenção real de implicação no discurso." (1996: 55).

É preciso então aprofundar, por um lado, as finalidades de uma comunicação interactiva, por outro, a noção de papel desempenhado pelos actores da interacção.

A comunicação nunca é "gratuita" no sentido em que não se esgota em si e visa uma finalidade, um ganho, mesmo que meramente simbólico ou fantasmático. Essa finalidade é mais difícil de definir. Richerich e Scherer

contentam-se em supor uma relação de poder de fraca intensidade, a influência: *"Nous considérons la communication orale comme un moyen dont dispose, parmi d'autres, une personne pour influencer une ou plusieurs autres personnes ou pour modifier une situation en vue de réaliser, consciemment ou non, certaines intentions."* (1975: 2).

Mas é a partir dessa intenção que descrevem a comunicação e a interacção como um jogo de troca de papéis:

"Le fait d'influencer une personne provoquera chez celle-ci une réaction qui agira à nouveau sur la personne qui a pris l'initiative de la communication, et ainsi de suite. Ce va-et-vient d'action et de réaction établira entre les personnes communiquant un réseau d'interactions qui donne tout son sens à la communication et qui en constitue la structure profonde." (1975: 2).

Berrendonner e Parret enunciam pelo contrário um largo leque de finalidades possíveis:

"Les fins mentionnées sont multiples et fort diverses: justifier rationnellement ou prouver une affirmation (Borel), construire une image de soi ou de l'autre conforme à certaines attentes (Chabrol), établir et préserver une co-énonciation réelle ou imaginaire (Authier), soutenir l'attention (Zilberberg), faire changer d'avis (Trognon), ou encore, tout simplement, se comprendre (Sbisà), clore l'échange, ou vaincre (Parret, Trognon)." (1990: 6).

O conceito de interacção permite então dar conta de processos e atitudes diversificados segundo o contexto particular de cada situação concreta considerada, desde que não se perca uma finalidade de construção, além do discurso, de um sentido consensualmente aceite pelos comunicantes. O QECR descreve bem este processo:

"A interacção abrange tanto as actividades de recepção e de produção como a actividade única de construção de um discurso comum. Assim, todas as estratégias de recepção e de produção acima mencionadas estão também envolvidas na interacção. No entanto, o facto de a interacção oral envolver a construção colectiva de sentido, através do estabelecimento de um contexto mental comum, definindo aquilo que pode ser dado como conhecido, tentando resolver a origem dos locutores, fazendo uma aproximação ou mantendo uma distância confortável, geralmente em tempo real, significa que, para além das estratégias de recepção ou de produção, há uma classe de estratégias próprias da interacção relacionadas com a gestão deste processo. Para

além disso, o facto de a interacção ser principalmente em presença tem tendência a provocar uma maior redundância, tanto nos aspectos textuais através dos elementos linguísticos como nos aspectos para-linguísticos através dos indícios contextuais, podendo todos eles ser mais ou menos elaborados, mais ou menos explícitos, na medida em que o controlo constante exercido pelos participantes o justifique." (2001: 125).

Com efeito, o contexto onde se realiza a interacção é decisivo para observar as formas que esta adoptará. A aula de língua define um contexto institucional, a origem e as expectativas dos alunos moldam a orientação particular da comunicação estabelecida, o próprio lugar onde se desenrolam as actividades influi sobre o seu desenvolvimento. O ensino de uma LE pertence a uma pragmática e a interacção apresenta em cada aula formas particulares. Tanto M^a Helena Araújo e Sá como Robert Vion estão conscientes dessa dimensão restritiva da teorização e ambos referem a necessidade de considerar o contexto específico das trocas linguísticas para a construção e percepção do sentido, ambos reconhecendo a necessidade de *indexar* o discurso analisado tal como a formulou Coulon:

"L'indexicalité, concept potentiellement disponible depuis Peirce et surtout depuis Bar-Hillel, et en accent sur le fait que les formes linguistiques n'ont de véritable sens qu'en contexte. Ce fait concerne, au-delà de la catégorie des déictiques, tous les mots et toutes les formes linguistiques. En dépit d'illusions très répandues ("les mots ont un sens", "pour se comprendre il suffit de s'entendre sur les mots") le sens véritable des mots n'est pas transsituationnel mais se trouve précisé, désambiguïsé, réinterprété en fonction du contexte interlocutif. L'indexicalité "désigne donc l'incomplétude naturelle des mots, qui ne prennent leur sens "complet" que dans leur contexte de production, que s'ils sont "indexés" à une situation d'échange linguistique." (Coulon, 1987 : 29). Cette incomplétude ne disparaît jamais tout-à-fait, même à l'intérieur d'une situation donnée, en raison des résonances particulières que le vécu de chacun communique au sémantisme, qu'il s'agisse de dénotation ou de connotation. Cette double incomplétude, à laquelle s'ajoute le fait que les individus n'interprètent pas nécessairement de la même manière les mêmes énoncés, explique, en partie, la nécessité d'un travail interactif constant pour construire toute signification." (Vion, 2000: 53).

M^a Helena Araújo e Sá tira as consequências lógicas desta diversidade contextual, propondo os critérios de criatividade, flexibilidade e

imprevisibilidade, que são características tanto da interacção como da pedagogia, logo que exercida e considerada sob um ângulo mais pragmático – é aliás para poder adaptar-se e improvisar em função das reacções dos alunos que os docentes preparam tão cuidadosamente as suas aulas:

"Por outro lado, enquanto co-actividade, a interacção constitui-se estrategicamente no terreno. Assim sendo, a sua análise não incide na língua, "reportório de práticas virtuais" (Berrendonner, 1990: 12; Bronckart, 1985), "mas no agir comunicacional" (Bronckart, 1985: 55) que resulta das escolhas realizadas, dentro desse reportório, em função de dados contextuais precisos e das competências estratégicas dos interlocutores. O agir comunicacional caracteriza-se assim pela criatividade verbal, pela flexibilidade e pela imprevisibilidade, características essenciais do evento interactivo." (1996: 37).

Por outro lado, tal como a comunicação, no sentido mais lato, da qual a interacção oral faz parte, entra em jogo todo o processo de socialização dos sujeitos:

"L'interaction est partiellement déterminée par l'existence de sujets déjà socialisés et d'un social déjà structuré. Mais, dans la mesure où sujet et social résultent de l'interaction, ces catégories pré-formées se réactualisent et se modifient dans et par son fonctionnement. L'interaction est donc le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social." (Vion, 2000: 93).

Aqui intervém a noção de imagem de si e do parceiro que verificámos anteriormente, assim como a consciência do desempenho de um papel. Este conceito é inicialmente abordado por Habermas que o aplicou à descrição antropológica: *"Le concept d'adoption de rôle permet de comprendre l'individuation comme un processus de socialisation, et en même temps la socialisation comme une individuation. (Habermas, 1987b : 423)" (Vion, 2000: 93).*

Robert Vion especifica:

"L'intérêt d'un examen des catégories du sujet et du social réside dans le fait que l'interaction verbale constitue le lieu de leur articulation. Comme nous l'avons signalé, tout au long du chapitre précédent, le sujet ne peut se constituer individuellement qu'en se socialisant. Cette socialisation s'opère, comme l'indique l'interactionnisme symbolique, par l'adoption de rôles." (ibidem).

A linguagem, instrumento social, serve para o sujeito falante se individualizar pela construção de opiniões pessoais decorrentes de um processo interactivo de trocas verbais. A socialização é sempre, em parte, representação, e passa pelo desempenho de papéis. A interacção não é totalmente espontânea. É também um jogo, em todos os sentidos da palavra. Berrendonner e Parret realçam esta dimensão:

"mener une interaction ne se réduit pas à la simple application quasi-algorithmique de règles ou de contraintes, mais suppose qu'entre la contrainte et la satisfaction il puisse y avoir 'du jeu', un hiatus dans lequel s'insinuent des possibilités de choix ou de transgression." (1990: 6).

A aula de língua constitui um espaço onde certos papéis são distribuídos à partida, os de professor e alunos. A interacção poderá então levar a uma negociação e eventual redistribuição pontual destes papéis, ou pelo menos dos estatutos de emissor e receptores que lhes são tradicionalmente atribuídos. A prioridade dada à interacção oral dentro do grupo põe em questão alguns modos tradicionais de distribuição do saber e, senão o estatuto, a postura do docente. A sua aplicação insere-se com efeito dentro de uma renovação pedagógica e constitui porventura um passo inicial para uma prática da pedagogia para a autonomia.

2.3. PA, AC, abordagem para a acção e interacção

Muitos didactas portugueses debruçaram-se sobre este fenómeno da interacção verbal: Andrade (1997), Castro (1987), Sá (1996), Vieira (1988), entre outros; assim como didactas estrangeiros: Bérard (1991), Berrendonner & Parret (1990), Kerbrat-Orecchioni (1990-92-94), Kramsch (1991), Vion (1992), entre outros.

Estes autores referiam sempre a interacção quando abordavam pedagogias voltadas para a autonomia (PA) e a comunicação (AC).

Kramsch começa por afirmar que *"une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction."* (1991: 7).

Bérard reforça a ideia do seguinte modo:

"Notre position sur ce point peut se résumer de la façon suivante : la classe de langue est un lieu où se jouent des rapports sociaux (rapports de savoir, de pouvoir) comme dans d'autres situations de communication. Dire que les rapports entre les interlocuteurs sont en dehors de toute réalité nous semble extrême ; la spécificité de la situation veut que les interactions soient centrées sur un objectif : apprendre la LE, et que la LE constitue elle-même le moyen d'apprentissage." (1991: 49).

E acrescenta ainda : *"à partir du moment où chacun [enseignants et apprenants] sait ce qui lui est demandé, ce sont les interactions même au niveau du groupe-classe qui jouent un rôle dynamique et qui sont les éléments-clés de la réussite de l'apprentissage." (ibidem: 59).*

Bérard (1991) considera que não se trata de adquirir comportamentos mecânicos na língua estrangeira, mas sim desenvolver uma capacidade de reacção a situações de comunicação variadas e de interagir com o outro.

Neste sentido, Bizarro informa que *"o acto educativo tem uma dimensão ética que visa promover transformações pessoais e sociais, reconhecendo-se que o acto de aprender se articula, de forma inequívoca, com o acto de agir." (2006: 48).*

O que Bizarro defende é uma abordagem orientada para a acção.

O QECR também adopta esta abordagem e caracteriza-a do seguinte modo:

"A abordagem aqui adoptada é (...) orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. (...) A abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social." (Conselho da Europa, 2001: 29).

Vieira, ao conceber uma PA, declara que *"ser autónomo é ser capaz de gerir a sua própria aprendizagem, e se esta se desenvolve em contextos eminentemente interactivos, diremos (...) que uma pedagogia para a autonomia privilegia o indivíduo e as suas relações com outros indivíduos."* (1998: 110), ou seja, a interacção. Na mesma linha, Bizarro considera que *"o aluno autónomo tem que, necessariamente, saber interagir com o OUTRO (colegas, professores e os demais elementos da comunidade)."* (2006: 48).

Por seu lado, Andrade e Sá referem que:

"A valorização da interacção como processo e como prática essencial na aprendizagem de uma competência de comunicação implica, pois, que o aluno nela se possa comprometer efectivamente, o que só é possível, se, em sala de aula, existir um ambiente pedagógico propício. O aluno, para participar como locutor em qualquer troca interactiva proposta pelo professor, tem de se sentir efectivamente apoiado nessa sua participação. Isto porque participar numa interacção verbal envolve sempre um grande risco e muita insegurança, já que tomar a palavra é, antes de mais, um acto de comprometimento. O risco deste comprometimento é ainda agravado pelo contexto pedagógico em que tem lugar, a interacção, contexto esse em que ocorrem frequentemente comportamentos correctivos e de avaliação que são inibitórios e, ainda, pelo acto de ela ter lugar numa língua estrangeira e, relativamente à qual, portanto, existe um hiato grande entre as intenções comunicativas e os meios linguísticos de as concretizar.

Criar condições na aula para que o aluno se sinta empenhado em assumir o estatuto de produtor de mensagens numa LE e efectivamente à vontade para o fazer implica a aceitação, pelo professor, de produções erradas, de silêncios demorados, de hesitações, do recurso a todo o tipo de 'muletas' comunicativas como forma de compensar lacunas de competência, mas é uma condição indispensável para que se possa proceder a estratégias de ensino/ aprendizagem centradas no aluno." (1992: 66-7).

As autoras afirmam ainda que:

"Também o discurso interactivo entre o professor e os alunos, forma de comunicação efectiva entre os intervenientes no acto pedagógico e, simultaneamente, meio de ensino/ aprendizagem da língua que o serve, ao construir-se por hesitações sucessivas, adaptações progressivas, "tatonnements" constantes, é, sem qualquer dúvida, fonte privilegiada de avaliação. Trata-se aqui de avaliar o próprio discurso escolar, que ocorre a qualquer momento em sala de aula em função das necessidades que os participantes têm de veicular sentidos e da obrigatoriedade decorrente de "contratos pedagógicos" que repousam na convicção

comum de que tal utilização serve positivamente o ensino/aprendizagem da língua em causa.

Esta avaliação contínua e continuada, resultante da análise que o professor vai fazendo das interacções que se vão desenrolando, está, afinal, na base da estruturação da aula, das decisões metodológicas e linguísticas que se vão nela tomando (insistência sobre determinados conteúdos, tempo dedicado a certas actividades, introdução de conteúdos não previstos e abandono de outros, sistematização de alguns aspectos), permitindo assim a gestão in loco da planificação, o que implica a sua alteração em função dos feedbacks que se vão tendo dos alunos." (ibidem: 238).

Concluindo,

"Pretende-se hoje avaliar já não mais o conhecimento de um sistema linguístico, cujo funcionamento depende de normas descritivas, mas capacidades individuais de desempenhos comunicativos em situações de comunicação delimitadas, pelo que se privilegia não a correcção dos enunciados, mas sim a capacidade de interagir comunicativamente em situações diversificadas e o grau de realização dessa interacção." (Andrade e Sá, 1992: 229-230).

Deduzimos, então, que a interacção oral está ao serviço da PA, da AC e da abordagem para a acção, na medida em que

"a aquisição e desenvolvimento da linguagem tem obrigatoriamente de ser analisada no seio das situações de comunicação em que ocorre, entendendo-se que só a compreensão e análise das situações interactivas em que o sujeito participa poderá explicar o sentido da evolução da sua competência em linguagem." (ibidem: 100).

2.4. Uma pedagogia para a interacção

Podemos agora recapitular os critérios que esta revisão da literatura nos permitiu distinguir para a descrição da interacção oral:

1) A interacção assenta numa *alternância* dos papéis de emissor e receptor, o que implica uma relação de igualdade teórica entre os sujeitos e, por conseguinte, obriga a redefinir o papel do professor que deve estimular a motivação e a confiança para despoletar a interacção entre os alunos, graças à elaboração de estratégias e actividades adequadas, mas deve esforçar-se por limitar a sua própria intervenção, restringindo o seu papel ao de árbitro ou

“apagando-se”. Com efeito, a desigualdade estatutária entre discentes e docente não nos parece permitir considerar seriamente uma relação de interacção professor-aluno, apesar de evidentemente as reacções dos aprendentes influenciarem no comportamento do professor, mas esta interdependência dialéctica é analisável em qualquer relação, até na que une o dono e o escravo tal como a descreve Hegel (2002), e por isso não corresponde à nossa definição de interacção. Assim, analisaremos a interacção oral apenas no comportamento dos alunos. M^a Helena Araújo e Sá indica que o princípio de alternância é por natureza um princípio igualitário de *reciprocidade*:

"Deste modo, enuncia alguns pressupostos sobre a interacção actualmente valiosos, tais como o princípio de um sistema mutuamente regulado, que funciona enquanto um todo com uma definição própria e que resulta de ajustamentos recíprocos realizados por e em inter-acção. Fala-se então da comunicação como um processo no centro do qual se desenvolvem as acções recíprocas dos interlocutores." (1996: 35).

2) O papel de emissor não se pode confundir com o de locutor: o aluno que responde a uma pergunta fechada quando solicitado não assume nenhuma iniciativa na comunicação. Por isso, consideraremos a interacção iniciada a partir da *tomada de palavra* pelo aluno. Esta primeira iniciativa geralmente leva a intervenções, por parte dos alunos, que denotam uma participação que os pode levar a assumir tarefas de questionamento ou rectificação, em relação ao discurso de um colega, tarefas tradicionalmente destinadas ao docente. O espírito de uma aula onde reina a comunicação interactiva entre os aprendentes obriga à reformulação do papel do professor e a claras opções didácticas em favor de uma pedagogia activa e para a autonomia. Esta ligação entre uma tomada da palavra inicial e uma relação de cooperação entre os sujeitos está claramente descrita no QEER:

"Durante a actividade [de interacção] em si, os utilizadores da língua adoptam estratégias, como tomar a palavra para obterem a iniciativa do discurso (tomar a palavra), a fim de consolidarem a colaboração na tarefa e prosseguirem com a discussão (cooperação interpessoal), facilitarem a compreensão mútua e uma abordagem centrada na tarefa a realizar (cooperação de ideias), de modo a que eles próprios possam pedir ajuda na formulação de alguma coisa (pedir ajuda)." (Conselho da Europa, 2001: 125).

3) Assim podemos considerar uma gradação em vários níveis de interacção, sendo o primeiro a *tomada de palavra*; o seguinte a regulação mútua da actividade de comunicação de forma a que as intervenções habitualmente associadas ao exercício de uma autoridade e delegadas ao professor, tais como *perguntar*, *reformular*, *rectificar* ou *auxiliar*, sejam assumidas pelos sujeitos da comunicação ao mesmo título que as manifestações pessoais de um juízo afectivo ou uma opinião – por exemplo, *concordar* ou *contestar*; um terceiro nível consistirá em prosseguir as actividades interactivas ou de comunicação fora da sala de aula e sem a presença do professor, isso é demonstrando na sua aprendizagem pela aquisição da autonomia (Conselho da Europa, 2001). Com efeito, estes níveis que propomos observar caracterizam-se por um grau crescente de autonomização dos alunos.

4) A interacção insere-se nos processos de socialização, onde o indivíduo se constitui, neste caso discursivamente, graças ao confronto, não necessariamente conflitual, com os outros. Vion cita Goffman para explicar como esta dimensão intervém logo na primeira manifestação da interacção, pois a *tomada de palavra* é também uma forma de se apresentar aos outros:

"Chacun des membres d'une interaction doit, dès le premier instant de la rencontre, se catégoriser socialement, en tant que soi, et contribuer par là-même à définir conjointement leur type de relation et la situation dans laquelle se trouvent engagés. Ainsi,

"quand une personne se présente aux autres, elle projette en partie sciemment et en partie involontairement, une définition de la situation dont l'idée qu'elle se fait d'elle-même constitue un élément important." (Goffman, 1973: 229).

D'autre part,

"aussi passif que puisse paraître leur rôle, les autres n'en projettent pas moins, eux aussi, une définition de la situation dans la mesure où ils répondent à l'acteur et adoptent à son égard une conduite déterminée" (Goffman, 1973: 18)." (2000: 103).

Robert Vion pormenoriza a sua descrição mostrando que a comunicação interactiva ultrapassa a simples alternância dos papéis de emissor e receptor para tornar os sujeitos co-enunciadores do discurso:

"Cette notion est issue des théories énonciatives et plus particulièrement de Culioli. Elle va dans le même sens que les analyses effectuées par

l'école de Palo Alto, tout en ne pas procédant pas du même type de problématique. Cette notion part de l'affirmation qu'un sujet, qu'il soit dans un rôle de locuteur ou de destinataire, met en œuvre plusieurs types d'activité et se trouve être, dans le même temps, producteur et interprète des messages qui s'échangent.

Ainsi le locuteur est producteur d'une parole qu'il interprète doublement :

a) il s'interprète dans la mesure où il essaie de contrôler en permanence sa production discursive. Il vérifie si ce qu'il communique correspond à ce qu'il envisageait devoir dire. Il vérifie notamment l'adéquation de sa production à son propre système de référence, aux données et aux enjeux de l'interaction. Bien entendu, ce contrôle s'opère de manière intuitive et n'implique pas que le sujet ait pleinement conscience de sa production et parvienne à réussir cette mise en adéquation du message avec lui-même. Certains pourraient faire l'hypothèse que ce circuit interne de la communication, par lequel un sujet parle en s'écoutant et corrige constamment ses propos, l'emporte largement sur l'adaptation à l'autre, faisant valoir qu'on parle toujours de soi, même lorsqu'on s'adresse aux autres.

b) non seulement le locuteur interprète pour lui-même les propos qu'il met en circulation, mais il s'efforce de s'imaginer l'interprétation qu'en fait son partenaire. Il utilise l'image qu'il a de l'autre, l'image qu'il pense avoir à ses yeux, et s'efforce de décoder tous les signaux verbaux et non verbaux lui permettant d'apprécier la nature et l'évolution de ces images ainsi que le degré d'adaptation de ses propos. Nous sommes, d'ores et déjà, dans l'intersubjectivité de la communication, avec des procédures d'adaptation et d'anticipation permettant, notamment, de désarmer des objections ou de corriger des représentations." (2000: 42-43).

A interacção implica uma aprendizagem da cooperação. M^a Helena Araújo e Sá também refere os pedagogos de Palo Alto e recorre à imagem da orquestra proposta por eles para definir o modo de comunicação interativo:

"Tornou-se célebre, para o caracterizar, a analogia frequente em autores do "Colégio de Palo Alto", com uma orquestra a tocar uma partitura invisível que se vai compondo à medida que é executada, orquestra sem maestro, na qual cada músico participa com os seus códigos pessoais, os seus rasgos, a sua arte, que produz uma composição polifónica, congregando os diversos timbres e estilos de execução dos artistas que a formam, todos eles insubstituíveis na sonoridade final (cf. a noção de "nova comunicação" em Winkin 1981: 7-8, revista por Lambert, 1983, e de "modelo orquestral" Esta metáfora mostra a interacção comunicativa como um processo original que se desenrola em co-construção, aberto à criatividade e à improvisação e único nas suas características mais essenciais." (1996: 36).

5) No contexto particular das nossas aulas de PLE na FLUP, a esta cooperação deve acrescentar-se uma abordagem necessariamente intercultural da comunicação interactiva, dada a origem nacional diversificada, a história pessoal, a identidade e cultura próprias dos alunos que frequentavam este curso.

No entanto, uma vez definida a interacção, não devemos cair no mesmo lirismo que encontrámos na descrição da relação dialógica. Por um lado, certos termos utilizados para descrever actividades interactivas podem conservar uma conotação e um valor ambíguos – é o caso, como veremos na Parte II, do verbo *discutir* e dos seus derivados (*discussão*). Por outro, a interacção não está isenta de atritos e eventualmente de conflitos. Robert Vion tem o cuidado, quando faz o levantamento das actividades interaccionais, de medir o grau de *simetria* das posições ocupadas e de avaliar a proporção de *cooperatividade* e de *competitividade* em jogo:

"La conversation

(...) La conversation se caractérise donc par:

- un rapport de place symétrique*
- une très forte domination en faveur de la coopérativité par rapport à la compétitivité*
- une finalité "interne" centrée sur le contact et la réaffirmation de liens sociaux. Cette centration entraîne une implication mesurée des sujets quant aux contenus échangés. La conversation demeure un lieu de convivialité relative.*
- une apparente "informalité" de fonctionnement, reposant sur une relation interpersonnelle, sur son caractère "spontané" et "quotidien", sur le caractère ouvert du contrat de parole, sur l'implicite des règles de circulation de la parole, sur l'absence de but explicite et de thèmes imposés." (2000: 135).*

"La discussion

"La discussion est un type d'interaction relativement plus complexe. Elle peut se produire dans un cadre interactif complémentaire ou symétrique, dans des relations interpersonnelles ou au sein d'un groupe. Elle peut être consensuelle et faire apparaître une domination en faveur de la coopérativité, ou être conflictuelle et jouer fortement sur la compétitivité. L'existence d'un équilibre instable entre la coopération et la compétition pourrait même conduire à scinder la discussion en deux: les discussions coopératives orientées vers la recherche d'un consensus et les discussions conflictuelles orientées vers la dispute et l'accentuation des différences. Elle peut, enfin, à l'exemple de la conversation, être relativement "informelle", ou, à l'exemple du débat, exiger une

verbalisation des objectifs ou des thèmes et une organisation explicite des tours de parole.

La discussion semble être la seule interaction à se jouer des critères qui permettent, par ailleurs, de procéder à une typologie." (ibidem: 136-137).

"Le débat

"Le débat est un type d'interaction qui peut soutenir la comparaison avec la compétition sportive mettant en présence deux sujets. Les analogies avec la boxe ou toute autre forme de confrontation binaire ont pu être évoquées. Par rapport aux critères retenus le débat se présente comme une interaction symétrique. (...)

Outre son caractère symétrique, le débat se caractérise par une domination des formes de compétitivité sur celles de la coopération. Néanmoins, l'existence de règles et la nécessité d'avoir des comportements non disqualifiants conduisent le débat à se dérouler dans une relative "mondanité". Le débat consiste donc à jouer de manière compétitive dans la coopérativité.

L'une des caractéristiques du débat concerne l'existence d'un public. C'est ce dernier qui constitue le véritable enjeu, c'est lui qu'il faut convaincre car il paraît peu probable de pouvoir convaincre son adversaire. (...)

C'est l'existence du public qui conditionne cette interaction et rend possible la comparaison métaphorique avec le match. (...)

La finalité d'une telle interaction est donc "externe" puisqu'elle est l'objet d'enjeux. Le débat est donc une interaction qui se donne en spectacle et dans laquelle il faut s'efforcer d'être le meilleur." (ibidem: 138).

"La dispute

"Comme la discussion, la dispute est un type qui peut se dérouler dans différents cadres. On pourrait présenter la dispute comme la forme ultime de la discussion avant qu'elle ne dégénère dans la violence. Elle se définirait alors comme une interaction nettement conflictuelle, c'est à dire avec une exacerbation des formes de compétitivité. Cependant, même dans ce cas, et tant que l'on reste sur le plan de la communication verbale, nous pouvons relever des formes de coopération."(ibidem: 139).

Felizmente, a natureza escolar das actividades interactivas implementadas nas nossas aulas nunca permitiu às trocas atingirem o grau da *disputa*. Mas *conversa*, *discussão* e *debate* representam modos de comunicação ritualizada que encontraremos na Parte III, podendo surgir mais ou menos espontaneamente no decorrer das actividades desenvolvidas ou organizadas e quase encenadas pelo professor em colaboração com o grupo.

2.5. Interacção oral, nível de iniciação

Um dos objectivos do QECR é ajudar os parceiros institucionais a identificarem e descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas e avaliações vigentes, de modo a facilitar a comparação entre os diferentes sistemas de certificação e validação. Foi por esta razão que foram concebidos o Esquema Descritivo e os Níveis Comuns de Referência. Juntos fornecem uma grelha conceptual que os utilizadores podem explorar para descrever o seu sistema e avaliar os seus conhecimentos.

Na verdade, parece existir um consenso sobre o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e um reconhecimento público dos resultados pelas diferentes instituições. Neste sentido, parece-nos pertinente e útil que um Quadro de Referência defina seis níveis gerais, que abranja integralmente o espaço da aprendizagem para os aprendentes europeus de línguas. Esses seis níveis denominam-se, por ordem crescente: O Nível de Iniciação (A1), O Nível Elementar (A2), O Nível Limiar (B1), O Nível Vantagem (B2), o Nível de Autonomia (C1) e o Nível de Mestria (C2).

Para o nosso trabalho, focaremos o Nível de Iniciação (A1), que é o nível onde os nossos alunos se encontram. Ele é definido pelo QECR deste modo: *"o Nível de Iniciação (Breakthrough) corresponde àquilo a que, na sua proposta, Wilkins chama 'proficiência formulaica' (Formulaic Proficiency) e Trim 'Proficiência introdutória' (Introductory)." (Wilkins e Trim cit. Conselho da Europa, 2001: 47).* Essa *proficiência introdutória* é descrita em termos de actividades possíveis:

"O nível A1 (Iniciação) é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação." (2001: 61).

O QECR pretende fornecer ao aprendente instrumentos para avaliar as suas próprias necessidades e oferece algumas linhas de orientação aos professores e aos conceptores de currículos e manuais.

O Nível de Iniciação A1, tal como é descrito, constata a limitação na complexidade daquilo que o aluno pode exprimir. Essa limitação é de ordem linguística, o que quer dizer que o aluno é capaz de conceber ideias ou opiniões, mas não possui os meios linguísticos para os exprimir. No entanto, como constataremos na Parte III, os alunos tentavam, muitas vezes, durante as aulas, exprimir-se, embora com erros ou com ausência de palavras. Ora, ao observar as actividades propostas em níveis de iniciação, parece-nos que essas competências de juízos de valor, de crítica ou argumentação vão sendo adquiridas juntamente com o léxico e a sintaxe, e aí reside uma grande parte da motivação dos alunos para actividades de interacção, que ao serem muitas vezes reservadas para níveis mais avançados, arriscam a ter nas aulas de iniciação uma participação mais fraca por parte dos alunos e um menor interesse. A nossa ideia, resultante da nossa prática, é que essas competências discursivas devem ser exploradas mesmo em nível de iniciação, mesmo com vocabulário reduzido e sintaxe simples. Tratando-se de adultos, a vontade de se exprimir é ainda mais forte e a competência de aprendizagem leva o aluno a querer participar mais activamente, mesmo com ferramentas linguísticas ainda frágeis.

Neste nível, segundo o QECR, numa escala global, o aprendente

"é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante." (Conselho da Europa, 2001: 49).

Com a ajuda do QECR, elaborámos um quadro-síntese dos descritores com as capacidades que os aprendentes devem manifestar no Nível de Iniciação, A1, quer ao nível da interacção oral em geral, quer ao nível das actividades e estratégias interactivas.

Quadro II - Grelha de auto-avaliação da Interacção oral no nível A1 – QECR

	Nível de Iniciação – A1
Interacção oral geral	<i>É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a um ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</i>
Falar / Interacção oral	<i>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 fazer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.</i>
Interacção oral (aspectos qualitativos do uso oral da linguagem)	<i>É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções.</i>
Interacção oral Compreensão de um interlocutor nativo	<i>É capaz de compreender expressões quotidianas para satisfazer necessidades simples de tipo concreto, que lhe são dirigidas de forma lenta, clara e repetitiva por um interlocutor compreensivo. É capaz de compreender perguntas e informações que lhe são dirigidas lenta e cuidadosamente e de seguir instruções.</i>
Interacção oral Conversação	<i>É capaz de fazer uma apresentação e de usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir. É capaz de perguntar como as pessoas estão e de reagir às notícias. É capaz de compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo.</i>
Interacção oral Cooperação com vista a um fim específico	<i>É capaz de compreender questões e instruções que lhe sejam dirigidas com algum cuidado e devagar, consegue seguir orientações simples. É capaz de pedir e dar coisas às pessoas.</i>
Interacção oral Transacções para obter bens ou serviços	<i>É capaz de pedir e dar coisas às pessoas. É capaz de lidar com números, quantidades, custos e tempo.</i>
Interacção oral Troca de informações	<i>É capaz de compreender as perguntas e as instruções simples e curtas e que lhe são dirigidas pausada e cuidadosamente. É capaz de perguntar e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples sobre necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares. É capaz de perguntar e responder a questões sobre ele próprio e sobre as outras pessoas</i>

ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES PARA PROMOVER A INTERACÇÃO ORAL

	<i>como, por exemplo, onde vive(m), as pessoas que conhece(m), as coisas que tem(têm). É capaz de indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada Sexta-Feira, em Novembro, às 3 horas.</i>
Interacção oral Entrevistar e ser entrevistado	<i>É capaz de responder, numa entrevista, a questões pessoais que lhe são colocadas muito pausada e claramente numa linguagem directa e não idiomática.</i>
Interacção oral Discussão informal (com amigos)	<i>Não há descritor disponível.</i>
Interacção oral Discussões formais e reuniões	<i>Não há descritor disponível.</i>
Estratégias de interacção oral Tomar a palavra (tomar vez)	<i>Não há descritor disponível.</i>
Estratégias de interacção oral Cooperar	<i>Não há descritor disponível.</i>
Estratégias de interacção oral Pedir esclarecimentos	<i>Não há descritor disponível.</i>

Verificamos que o QECR não adopta descritores possíveis para as últimas áreas do nosso quadro. Contudo, pensamos ser possível, mesmo no nível de iniciação, onde os alunos possuem um vocabulário restrito e uma sintaxe muitas vezes inadequada, dentro do espaço de sala de aula, desenvolver actividades de discussões formais e informais, que o aluno seja capaz de cooperar, tomar a palavra e pedir esclarecimentos, mesmo que seja de uma forma ainda imperfeita. Neste sentido, o papel do professor é motivar o aluno a falar, a comunicar as suas dúvidas, gostos e preferências, assim como opiniões sobre aspectos sociais, históricos, etc.

Como refere Rosa Bizarro:

"oferecer ao aluno a possibilidade de ele dar o seu ponto de vista, pô-lo à prova, permitir-lhe confrontar as suas ideias, dirigi-lo para caminhos diferenciados, deixá-lo recomeçar do zero ou quase, é ajudá-lo a aprender. Do mesmo modo, a participação em discursos argumentativos, em debates, em tomadas de posição, em negociações de sentidos permitir-lhe-ão entrar mais facilmente em contacto com os outros percebendo que o saber (seja qual for a sua natureza) se enriquece no confronto com o Outro." (2009: 143).

A nossa experiência sugere que, onde não há descritores disponíveis, deve ser possível formular e descrever actividades de interacção oral. Verificar-se-á na Parte III que os alunos para realizarem as actividades que lhes foram propostas tiveram que desenvolver a interacção oral não só para as acções descritas no QECR, mas também para discussões, tomadas de palavra, pedidos de esclarecimentos e cooperação.

Capítulo 3 – Estratégias e Actividades

As dificuldades terminológicas que encontrámos na definição do conceito de interacção surgem também em relação aos de “estratégias” e “actividades”.

Sendo assim, convém clarificar a nossa utilização dos termos neste trabalho.

Optámos por separar os conceitos de “estratégias” e “actividades”, que muitas vezes em planificações e manuais, vêm acompanhados por uma barra na diagonal, sem percebermos quais são as actividades e as estratégias, porque de facto os dois conceitos são assimilados.

Na Parte III desta investigação, tentámos pensar e construir estratégias e actividades e diferenciá-las. É nossa convicção que os dois termos podem referir-se a processos distintos, mas coexistentes em sala de aula, caminhando lado a lado na prossecução dos objectivos delineados previamente.

O termo “estratégias” apresenta-se da seguinte forma no *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*:

"Estratégia – termo de origem militar, a estratégia orienta a organização de acções ou actividades, articuladas entre elas, visando atingir o alvo previamente traçado, isto é, o sucesso da globalidade dessas mesmas acções. Trata-se pois de um fio condutor que liga as actividades realizadas na aula, de forma a possibilitar aos alunos atingir os objectivos contemplados na planificação." (Oliveira et al., 2000: 166).

É desta forma que encaramos este conceito e que o aplicámos na nossa investigação. Reservámos o conceito de “estratégia” para a planificação da aula pelo professor e das actividades nela incluídas. Entendemos aqui

“estratégia” no sentido mais tradicional, como sinónimo de intenção pedagógica. Sendo assim, não consideramos a vertente psicológica e pragmática das estratégias desenvolvidas pelo aluno para se exprimirem, apesar de o QECR também utilizar o conceito com essa acepção: *“estratégia é qualquer linha de acção organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado.”* (2001: 30).

Por seu lado, Ana Isabel Andrade e M^a Helena Araújo e Sá consideram como estratégias *“todas as actividades verbais que ocorrem no espaço pedagógico, cujos intervenientes são, quer o professor quer o aluno e cuja finalidade é o trabalho com a LE, objecto de ensino/ aprendizagem, nas suas várias dimensões, tendo em vista a sua apropriação pelo sujeito de aprendizagem.”* (1992: 139).

Consideramos esta definição demasiado abrangente, pois o conceito de “estratégia” deixa de ser esclarecedor e sobretudo deixa de ser aplicável.

Relativamente ao conceito de “actividade”, entendemos o conceito como um processo que articula competências, saberes e atitudes (Boyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M., 1990).

Existem vários tipos de actividades que podem incidir sobre três dimensões da linguagem (auditiva, fónica/ visual, gráfica/ gestual, corporal):

- observação, identificação, discriminação;
- descoberta de indícios, formulação e verificação de hipóteses;
- reformulação, paráfrase, tradução;
- combinatória e criatividade;
- transcodagem: transcrição, oralização;
- memorização e reprodução;
- estabelecimento de relações, comparação, classificação;
- conceptualização, explicação;
- jogos linguísticos, semânticos e culturais (*ibidem*).

O *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* define “actividade” como

“uma acção projectada com vista à consecução dos objectivos previamente traçados. Contextualizadas numa realidade concebida espacial e temporalmente – a aula –, também ela fazendo parte de um

todo coerente – a unidade didáctica – as actividades devem ser preparadas tendo em conta os alunos que as vão realizar, ou seja, responder aos seus interesses e necessidades, em termos de aprendizagem. Devem ser encadeadas de forma a facilitar a passagem de uma a outra e, assim, permitir a cognição, isto é, a apreensão dos conteúdos programáticos.” (Oliveira et al., 2000: 18-19).

As autoras Ana Isabel Andrade e M^a Helena Araújo e Sá afirmam que “a definição das actividades a terem lugar em sala de aula repousa, pois, na aceitação por todos os intervenientes de que uma aula é um espaço e um tempo em que o professor tem a função de fazer trabalhar os alunos para os levar a um progresso que será objecto de avaliação.” (1992: 139). Consideram, assim, que “a actividade (...) pode ser imprevisível, diversificada, não se relacionando directamente com objectivos determinados de aprendizagem, não dependendo necessariamente de conteúdos programáticos e podendo por tudo isto inserir-se nas fases de observação, de informação, de reutilização do aprendido.” (*ibidem*: 140).

O factor da imprevisibilidade das actividades dentro da sala de aula é bastante importante, na medida em que o professor não pode prever tudo o que vai acontecer. A qualquer momento um aluno pode intervir para tirar uma dúvida, esclarecer uma palavra ou expressão, fazer um comentário, etc. O professor, ao planificar as suas aulas, deve ter sempre em conta o carácter imprevisível das actividades e saber que é necessário prever e preservar algum tempo para elas. É preciso ter em conta que nem todas as actividades que se instalam na sala de aula, são previamente fixadas. A intervenção de um aluno pode, por vezes, quebrar a monotonia da aula e levá-la para um outro caminho, que o professor terá que gerir e permitir.

PARTE II

.....

Consciência pedagógica e interacção oral

Parte II

Esta parte apresenta inicialmente uma breve reflexão sobre a metodologia da entrevista, método utilizado na nossa investigação para confirmar hipóteses e obter informações sobre o desempenho de jovens professoras de PLE no Ensino Superior, nível de iniciação, da FLUP.

De seguida, descreveremos a problemática e o contexto em que as entrevistas foram realizadas e com que objectivos.

Forneceremos também a transcrição do *corpus* das quatro entrevistas realizadas e passaremos à sua análise.

Por fim, apresentaremos os resultados das entrevistas em função dos objectivos previamente estipulados.

A adopção da metodologia da entrevista contém vantagens preciosas para a obtenção de informação. Alberto Sousa enumera algumas:

- *"a possibilidade do entrevistador repetir ou esclarecer as suas perguntas, formulando-as diferentemente, de modo a que sejam perfeitamente compreendidas pelo entrevistado;*
- *o sujeito pode ser questionado directamente, para melhor explicar as suas respostas;*
- *proporciona uma maior oportunidade para avaliar atitudes, opiniões, condutas, podendo o entrevistador observar o modo, a ênfase e as atitudes com que o entrevistado acompanha as suas respostas;*
- *oferece a possibilidade de se recolherem dados com consistência qualitativa, por vezes bastante relevantes e significativos, que não estariam acessíveis de outro modo;*
- *as informações obtidas são mais precisas, podendo-se constatar de imediato as discordâncias e as suas causas."* (2005: 248).

Capítulo 1 – Metodologia da investigação: a entrevista

1.1. Entrevista

A preocupação com a cientificidade leva os investigadores a privilegiar a análise de arquivos e documentos que informam *objectivamente* sobre acontecimentos passados. No entanto, a entrevista parece cada vez mais imprescindível, apesar de fornecer dados essencialmente *subjectivos*, na medida em que permite um estudo em sincronia, cujos elementos poderão ser tratados tanto qualitativa como quantitativamente.

Boni e Quaresma explicam: *"os dados objectivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjectivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados."* (2005: 72).

A entrevista desenvolveu-se inicialmente, ao longo do século XIX, como técnica jornalística à medida que cresciam as comunicações de massas e não tardou a ser utilizada como ferramenta da investigação científica. Primeiro, pela Psiquiatria e depois por disciplinas como a Etnologia ou até a Sociologia – que tradicionalmente recorriam a estatísticas e tratavam grandes números. A chamada "Escola de Chicago" – porque nessa Universidade tinha sido criado nos EUA o primeiro departamento de Sociologia e Antropologia em 1910 –, debruçando-se sobre problemas sociais concretos como a delinquência ou os conflitos étnicos, elaborou protocolos de utilização da entrevista como método de investigação (Boni e Quaresma, 2005). A partir daí, a entrevista passou a fazer parte do arsenal de técnicas de investigação científica, ao mesmo título que a observação em campo, a pesquisa bibliográfica ou o processamento de arquivos.

A Educação preocupada com a actuação dos professores, a definição de conceitos, a partilha de ideias e projectos, também adoptou a entrevista como método de investigação.

Tal como afirma Danielle Ruquoy *“na maior parte dos casos, os investigadores que realizam monografias completam as suas observações com entrevistas.”* (2005: 84).

Mas o que é então uma entrevista? Segundo Alberto Sousa,

“a entrevista é um documento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito. Não se trata, porém, de submeter o sujeito a uma série de perguntas curtas e directas, como num interrogatório policial, mas de estabelecer com ele uma conversa amena e agradável no decurso do qual o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera.” (2005: 247).

Bringham e Moore (1924), citados por Alberto Sousa, referem que *“a entrevista é uma conversa com um objectivo”*. (2005: 247).

Por sua vez, Ghiglione e Matalon definem entrevista como *“um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas, implicando a presença de um profissional e de um leigo.”* (1993: 70-71).

De Ketele e Roegiers especificam:

“a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.” (1999: 22).

Verificamos que a definição de entrevista é mais ou menos consensual por parte destes autores.

Concordamos com Sousa quando este afirma que a entrevista não se deve submeter a um clima de interrogatório policial, mas sim instalar-se num ambiente informal, aberto, flexível, sem pressas nem exigências.

Boni e Quaresma lembram que, segundo Goldenberg, *“para se realizar uma entrevista bem sucedida, é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões do entrevistado, tentar ser o mais neutro possível”* (2005: 78).

Uma entrevista, requer, portanto, um certo grau de preparação e um certo número de cuidados prévios.

1.2. Tipos de entrevista

A partir de uma breve revisão da literatura sobre as tipologias de entrevistas, pudemos chegar à conclusão que existem essencialmente quatro modos de entrevistar, que Alberto Sousa define da seguinte forma:

1 – *“Entrevista Dirigida. Por vezes também designada por directiva, fechada, padronizada ou estruturada. O entrevistador segue um guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas predefinidas, de resposta curta e objectiva, quase como se fosse um questionário aplicado verbalmente.*

2 – *Entrevista Semi-Dirigida. Em que há uma certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão. O entrevistador tem previamente preparadas as questões de que pretende as respostas do sujeito, mas não as coloca directamente. (...) Trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas. (...) É permitida ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas mas não para sair do tema proposto, enveredando por assuntos diferentes.*

3 – *Entrevista Não-Dirigida, ou Aberta, em que o entrevistador coloca questões no decorrer de uma conversa com o entrevistado, podendo este expressar as suas opiniões e sentimentos com total abertura e liberdade. A função do entrevistador é a de estimular o entrevistado, levando-o a falar sobre determinado assunto sem, no entanto, o forçar a responder. Não há qualquer limite para a resposta nem para a linha de raciocínio, argumentações ou justificações que o entrevistado deseje dar. O que geralmente se pretende com a entrevista deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema em estudo ou o conhecimento de algumas das características da personalidade do entrevistado.*

4 – *Entrevista em Pannel. Em que há um pequeno grupo de pessoas que são entrevistadas ao mesmo tempo, a fim de se estudar a evolução das opiniões em períodos curtos e na presença de opiniões diferentes. O entrevistador deverá ter o cuidado de formular as perguntas de maneira diversificada, para que os entrevistados não distorçam as respostas em essas repetições.” (2005: 248-249).*

As nossas entrevistas inserem-se no tipo de entrevista semi-dirigida.

"Denomina-se semi-dirigida quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto referência." (De Ketele & Roegiers: 1999, 21), que foi o nosso caso.

Com efeito, este tipo de entrevista parecia adequar-se melhor aos nossos propósitos, que nem pretendiam obter *histórias de vida* ou fundamentação de opiniões, nem queriam limitar o discurso dos entrevistados a uma mera definição de *interacção*. Aliás, este tipo de entrevista parece constituir a "via mediana" advogada por Bourdieu quando este declara que

"plusieurs dizaines d'années d'exercice de l'enquête sous toutes ces formes, de l'ethnologie à la sociologie, du questionnaire dit fermé à l'entretien le plus ouvert, m'ont ainsi convaincu que cette pratique ne trouve son expression adéquate ni dans les prescriptions d'une méthodologie souvent plus scientiste que scientifique, ni dans les mises en garde antiscientifiques des mystiques de la fusion affective." (1993: 1390).

Qual deverá ser então a postura do entrevistador face ao entrevistado numa entrevista semi-dirigida?

1.3. Relação do entrevistador com o entrevistado

Danielle Ruquoy afirma que

"o papel do entrevistador, numa óptica semi-directiva, pode ser delimitado nestes termos: segue a linha de pensamento do seu interlocutor ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança." (2005: 95).

Uma entrevista não faz parte dos actos de comunicação ou de troca social do quotidiano, uma entrevista não é apenas uma conversa. Bourdieu evoca a necessidade de *"réduire au maximum la violence symbolique"* (1993: 1393) que pode exercer um entrevistador durante a entrevista. Muitas vezes, por exemplo, no meio docente, a entrevista é fantasmaticamente vivida como uma avaliação. Por isso, qualidades de empatia, de fácil relacionamento com outras pessoas e receptividade são necessárias para um entrevistador. "Os

modos e a maneira de falar do entrevistador, a sua delicadeza, gentileza e atenciosidade influenciam bastante na predisposição do entrevistado para responder às questões que se lhe colocam." (Sousa, 2005: 258).

Assim, o entrevistador tem de formalmente parecer solidário das opiniões ou das dúvidas do entrevistado, apagar-se enquanto sujeito para intervir apenas como reflexo ou eco², aquilo a que em Etnografia se chama *observação participativa*.

Neste sentido, Danielle Ruquoy declara que *"é importante que o entrevistador [seja] uma pessoa neutra, aberta a todas as opiniões."* (2005: 100).

Rogers, citado por Danielle Ruquoy, fala da neutralidade benevolente, onde *"o interveniente não dá a sua opinião, não avalia, não faz sugestões, não vinca um interesse particular por determinadas afirmações do seu interlocutor, evitando ao mesmo tempo parecer indiferente."* (*ibidem*).

É preciso nunca esquecer que a entrevista para o entrevistado não é uma operação neutra, que por mais simbólico que seja o ganho, está em causa a imagem de si, que ele poderá transmitir.

Alberto Sousa chama a atenção sobre o facto de que, *"de um modo geral, o entrevistado, procura causar boa impressão ao entrevistador, transmitindo-lhe uma imagem lisonjeira de pessoa recta, consciente e atenta, chegando algumas vezes a responder mais para causar esta impressão do que para dizer realmente o que pensa sobre o que se lhe pergunta."* (2005: 257).

Outro risco a ter em conta numa entrevista é a fuga às perguntas, por motivos nem sempre conscientes, e neste caso o entrevistador, *"perante uma resposta incompleta ou obscura, deve encorajar o sujeito a precisar o seu pensamento, a prosseguir e aprofundar o seu raciocínio."* (Ruquoy, 2005: 114).

A intervenção do entrevistador por ser discreta não é menos fundamental para reorientar e reformular o discurso do entrevistado.

"O entrevistador procede a clarificações ou sínteses a propósito de conteúdos que se referem ao objecto de estudo: se bem compreendi,

² "Técnica do espelho" ou "eco" é uma técnica *"em que o entrevistador repete a palavra ou palavras finais da frase com que o entrevistado termina a sua resposta, com uma expressão que constitua um incitamento para que este continue o seu encadeamento de ideias."* (Sousa, 2005: 254).

quer dizer que, por outras palavras, pensa então que... Estas convenções devem ter lugar quando uma sequência do discurso parece concluída, para exprimir que as ideias foram bem compreendidas e verificar essa compreensão, para garantir mais facilmente a transição para outro subtema." (ibidem: 113).

Por exemplo, no decorrer da entrevista à Professora B, houve necessidade de recentragem do discurso da entrevistada. A entrevistadora utilizou a convenção *pensa então que* para sintetizar a informação recolhida e evitar alguma dispersão na entrevista.

Lembre-mo-nos que a relação estabelecida será positiva "se o entrevistado entender que nos interessamos pelo que diz e que o compreendemos, que queremos ajudá-lo a exprimir-se ou aprofundar os seus pensamentos. Em contrapartida, se sentir a intervenção como excessivamente exterior a ele, correrá o risco de passar a exprimir-se menos livremente." (ibidem).

O entrevistador tem também de prestar atenção a todos os sinais não verbais, portanto, não necessariamente registados por um gravador, tais como a expressão facial, os gestos, as atitudes, a mímica, que irá regular a percepção da informação verbalizada por parte do entrevistado.

Com efeito, mesmo numa entrevista semi-dirigida, o entrevistador não pode perder de vista os objectivos da entrevista.

1.4. Objectivos da entrevista

Dentro do objectivo geral da entrevista, que é a obtenção de informação do entrevistado por parte do entrevistador sobre um determinado assunto, a entrevista pode ainda, segundo Selltiz (1976), citado por Alberto Sousa apontar seis tipos de objectivos:

- 1 – "Averiguação de "factos". Saber o que na realidade sucede, dentro do assunto em estudo;
- 2 - Averiguação de "opiniões". Conhecer qual é a opinião pessoal do entrevistado, sobre determinados factos;
- 3 - Averiguação dos "sentimentos". Saber o que o entrevistado sente perante aqueles factos;

- 4 - *Averiguação de “atitudes”. Conhecer qual a atitude do entrevistado em relação aos factos em estudo;*
- 5 - *Averiguação de “decisões”. Saber o que o entrevistado decide fazer, perante os factos;*
- 6 - *Averiguação de “motivações”. Conhecer os factores que influenciaram o entrevistado a tomar aquelas atitudes e decisões e o porquê.” (2005: 247).*

Para o nosso estudo, preocupar-nos-emos sobretudo em obter respostas aos objectivos 1, 2, e 4, ou seja:

- 2 – O que é que jovens professoras consideram como objectivos primordiais no nível de iniciação de aulas de PLE?
- 1 – O que realmente fazem, que estratégias e actividades promovem para atingir esses objectivos?
- 4 – Conhecer a actuação do professor dentro da sala de aula para obter esses mesmos objectivos.

1.5. Preparação da entrevista

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados e solicitações.

Ghiglione e Matalon (1985), citados por Alberto Sousa, referem que a preparação da entrevista é a sua etapa mais importante, requerendo as seguintes medidas:

- 1 – *“Planeamento da entrevista, tendo em vista o objectivo a ser alcançado;*
- 2 – *Conhecimento prévio do entrevistado, procurando conhecer objectivamente o grau da sua familiaridade com o assunto em estudo;*
- 3 – *Oportunidade da entrevista: marcação com antecedência do local, da data e da hora para a entrevista, assegurando-se o entrevistador previamente de que irá ser recebido;*
- 4 – *Confidencialidade: garantir ao entrevistado o segredo da sua identidade e das suas respostas;*
- 5 – *Autorizações, das direcções das escolas, dos professores e dos pais, para proceder às entrevistas;*
- 6 – *Conhecimento prévio do campo, o que evita desencontros e perdas de tempo;*
- 7 – *Preparação específica: organização do guião com a sequência das perguntas a efectuar.” (ibidem: 250).*

A preparação de uma entrevista deve ter sempre em conta a problemática que se pretende desenvolver.

Capítulo 2 - Problemática das entrevistas

A problemática das entrevistas assenta no conhecimento não só das representações que as jovens professoras da disciplina de PLE do Ensino Superior, nível de iniciação, possuem sobre o conceito de interacção oral, bem como o levantamento das práticas pedagógicas (estratégias, actividades e actuação), que promovam esse comportamento na sala de aula, ou outras que tenham mencionado.

É nossa intenção verificar se de facto a interacção oral ocupa já um lugar de relevo nas aulas destas jovens professoras, na promoção da autonomia de aprendizagem dos alunos.

Tal como afirma Manuela Esteves: *“toda a análise de conteúdo decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador se coloca (caso contrário, seria um exercício sem sentido), bem como da natureza dos dados com que ele lida (invocados ou suscitados).”* (2006: 108-109).

Assim sendo, equacionaremos cinco questões que nos permitirão reflectir sobre os tópicos seguintes:

- 1) As professoras de PLE do Ensino Superior consideram o desenvolvimento da interacção oral nos alunos de nível de iniciação fundamental para a sua autonomia?
- 2) Que papel ocupa a interacção dentro da sala de aula e se é associada a outras competências?
- 3) Que estratégias e actividades conhecem e implementam para promover a interacção oral na sala de aula?
- 4) De que recursos/ equipamentos se servem as professoras para desenvolverem a interacção oral?
- 5) Qual a actuação pedagógica das professoras de PLE para promoverem a interacção oral na sala de aula?

Estas perguntas materializaram-se num guião de entrevista (anexo 1), onde as questões foram cuidadosamente seleccionadas em função dos objectivos do nosso Relatório de Estágio, por um lado, para não parecerem

demasiado coladas à informação que gostaríamos de obter, para não influenciarmos as oradoras, e por outro, para confirmar hipóteses e adquirir nova informação, que nos pudesse ser útil para a nossa investigação.

Com estas entrevistas pretendíamos sobretudo ouvir outras vozes, outros testemunhos, pois acreditamos não haver um único caminho, no que se refere aos processos de E/A, cujo contexto de pesquisa é a sala de aula, e verificar em que medida as nossas opções didácticas da Parte III correspondiam ao que jovens professoras implementam nas suas aulas.

Corroboramos da opinião de Manuela Esteves quando esta declara que

“a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (aliás, os primeiros passos de qualquer processo científico) como, com igual rigor, tentar explicá-los. Com duas condições, seja qual for o alvo que nos coloquemos: (i) que cada investigador ou equipa de investigação assuma sempre o carácter limitado dos progressos que fez, uma vez que a escolha de um dado percurso metodológico conduziu tão-só a uma das respostas possíveis – não à resposta única, absolutamente certa ou verdadeira; (ii) que cada investigador ou equipa de investigação se esforce por melhorar incessantemente o rigor científico associado à metodologia ou metodologias que escolheu.” (ibidem: 105-106).

Capítulo 3 – Contextualização das entrevistas

Realizámos quatro entrevistas junto de jovens professoras de PLE do Ensino Superior, que actualmente dão aulas na FLUP. Todas as professoras possuem formação em PL2/ PLE e já leccionaram o nível A (A1 – Nível de Iniciação e A2 – Nível Elementar, segundo o QECR, 2001).

Escolhemos justamente este grupo de professoras com estas características, pois consideramos que esta amostra pode ser pertinente, representativa de um pequeno grupo, pois são apenas quatro entrevistas.

A ideia de entrevistar jovens professoras de PLE da FLUP surgiu como metodologia de investigação para sustentar algumas hipóteses levantadas por nós e tem como objectivos:

- 1) reflectir sobre o conceito de interacção oral na aula de PLE, nível de iniciação;
- 2) fazer o levantamento de estratégias e actividades passíveis de desenvolver a interacção oral nos alunos;
- 3) conhecer o papel do professor na dinamização/ promoção da interacção oral na sala de aula.

As entrevistas foram realizadas individualmente, pois acreditamos que “a entrevista pessoal apresenta-se mais aberta e suscitadora de diálogo (...) [e] levará a uma maior reflexão nas respostas.” (Sousa, 2005: 151).

O local escolhido para a realização das entrevistas foi uma sala de aula da FLUP, por se tratar de um sítio calmo e do qual iríamos falar. Uma das entrevistas teve lugar numa esplanada de um café, por motivos pessoais da entrevistada. As entrevistas decorreram num ambiente sossegado, sem perturbações ou interrupções.

Tal como afirma Alberto Sousa,

“O local onde se realiza a entrevista é um dos primeiros factores a ter em conta, no contexto geral. Interessará que seja um sítio calmo, acolhedor, sem ruídos, num gabinete ou pequena sala. Rua, corredor, pátio de recreio, sala de aula com alunos, são pouco recomendáveis porque causam barulhos e interrupções que não permitem que se dispense à entrevista a atenção necessária.” (ibidem: 256).

Como já mencionámos, as nossas entrevistas inserem-se no tipo de entrevista semi-dirigida.

Inicialmente tínhamos elaborado um guião de entrevista, com algumas questões que nos pareciam pertinentes para a nossa investigação, mas não passavam de linhas de orientação. Estivemos sempre conscientes de que *“a preparação da entrevista, o “guião das questões a colocar e os modos de registar as respostas dadas pelo entrevistado (videogravação, gravação sonora, check-list, matrizes, etc.), são questões com as quais o entrevistador deverá estar bem familiarizado, com pleno à vontade no seu manuseamento.” (ibidem: 251).*

A escolha da utilização do gravador como instrumento de recolha de informação também nos pareceu a mais viável, uma vez que o entrevistador podia mais tarde, num ambiente mais descontraído, passar à transcrição das entrevistas.

Alberto Sousa (2005) realça que *“a utilização de um gravador de som evita as interrupções da entrevista para se tomar nota das respostas por escrito, permitindo ainda a possibilidade de mais tarde se poder voltar a ouvir a gravação as vezes que forem necessárias a uma cuidadosa análise do seu conteúdo.” (ibidem: 253).*

Tivemos o cuidado de solicitar previamente as entrevistadas para a autorização da utilização do gravador, pois podiam não se sentir à-vontade perante o instrumento do gravador, ou por se tratar da primeira vez que iam ser entrevistadas, ou ainda porque iriam estar diante de *“um instrumento que vai gravar fielmente tudo o que disser, procurando esmerar-se mais no modo como respondem que no conteúdo das suas respostas.” (ibidem: 253).*

Também mencionámos antecipadamente que as entrevistas manteriam o anonimato das entrevistadas, garantindo-lhes o segredo a sua identidade.

O factor de anonimato influenciou a prestação das entrevistadas, uma vez que elas se sentiram mais à-vontade para se exprimirem e, consequentemente, obtermos uma maior garantia de veracidade nas respostas.

Aquando das entrevistas, as professoras conheciam apenas os objectivos da entrevista e só lhes foram dadas as perguntas e conhecido o

nosso tema de Relatório de Estágio no momento da entrevista para que estes dados não pudessem influenciar previamente as respostas das entrevistadas.

Entrevistámos quatro jovens professoras de PLE da FLUP, com idades compreendidas entre os 27 e os 42 anos. Duas professoras possuem uma Licenciatura em L.L.M., variante de Estudos Portugueses e Franceses (Professoras C e D). Uma destas professoras já possui um Mestrado em Ensino do PL2/ PLE (Professora C), a outra encontra-se a terminar o segundo ano do mesmo Mestrado (Professora D). Relativamente às duas outras professoras, uma tem uma Licenciatura e Mestrado integrado em Ensino do PL2/ PLE (Professora B), e a outra uma Licenciatura em L.L.M, variante de Estudos Ingleses e Alemães (Professora A) e Mestrado em Ensino do PL2/ PLE.

Todas as professoras já tinham pelo menos a experiência de um ano de leccionação a alunos de níveis de iniciação: A Professora A dava aulas de PLE há quatro anos, sobretudo em níveis de iniciação, mas também noutros níveis; A Professora B tinha experiência de dois anos de ensino de PLE, em todos os níveis; A Professora C já leccionava há três anos PLE, em todos os níveis; e a Professora D dava aulas de PLE há um ano, em todos os níveis.

Capítulo 4 – Análise de conteúdo

4.1. Corpus

Segundo Bardin, “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. ” (1979: 96).

Como já mencionámos, o *corpus* aqui apresentado foi gravado por nós, e posteriormente transcrito, de maneira fiel, a partir do discurso das entrevistadas.

É importante que seja o próprio entrevistador a transcrever as entrevistas, pois não se trata apenas de passar mecanicamente para o papel as frases pronunciadas pelo entrevistado. Contam também, como em qualquer acto de comunicação oral, os silêncios, as hesitações, as entoações, as frases

inacabadas e as repetições, sem mencionar os gestos e as mímicas, que traduzem os "sentimentos" do entrevistado, mas só em parte passam pelo registo sonoro do gravador (Boni e Quaresma, 2005). O investigador tem de "traduzir" sem trair tudo o que o entrevistado exprimiu, verbalmente ou não, durante a entrevista.

No entanto, o investigador vê-se também na obrigação de tornar o *corpus* legível, ou seja, aliviar o texto de certas frases confusas, de redundâncias verbais, de repetições, de frases inacabadas.

Foram retiradas das entrevistas algumas palavras que se repetiam constantemente, as chamadas "bengalas linguísticas", próprias do discurso oral. Foram também eliminadas frases que repetiam a mesma ideia, tentando sempre encontrar um texto coeso e coerente que respondesse quase directamente às perguntas do entrevistador. Foram ainda introduzidas algumas palavras em parêntesis rectos que ajudassem o leitor na compreensão das entrevistas. Por se tratar do discurso oral, espontâneo, as entrevistadas hesitavam muitas vezes, ou não acabavam as suas frases e tendencialmente repetiam a mesma ideia ou palavra. Contudo, tivemos sempre o cuidado de manter a entrevista o mais próxima e fiel do discurso das entrevistadas.

As convenções de transcrição utilizadas foram as seguintes:

- _ pausa curta ou hesitação
- (...) supressão de informação tida como repetitiva ou supérflua
- [] palavras inseridas pelo entrevistador para melhorar a compreensão do texto por parte do leitor; palavras subentendidas que o entrevistado não chega a pronunciar.

O *corpus* (anexo 2) constitui a transcrição do material áudio, que fornecemos em suporte digital (anexo 3).

O leitor poderá, assim, ter acesso às entrevistas gravadas, que realizámos junto de jovens professoras de PLE da FLUP.

4.2. Análise de conteúdo

As necessidades estratégicas de escala inédita na Segunda Guerra Mundial levaram simultaneamente ao desenvolvimento das teorias da comunicação – a fim de poder elaborar códigos que o inimigo não pudesse decifrar –, os métodos de ensino acelerado de línguas estrangeiras – pois desconfiava-se dos cidadãos oriundos dos países que se iam conquistar como tradutores/ intérpretes –, e da análise de conteúdo – com o objectivo de identificar rapidamente os agentes de propaganda adversária. Ao ponto de Kaplan em 1943, citado por Manuela Esteves, ter afirmado que "*a análise de conteúdo é a estatística semântica do discurso político*" (Esteves, 2006: 107).

A generalização da prática de entrevistas em grande escala, sondagens, inquéritos telefónicos, censos e questionários, levou, por um lado, a tratamentos quantitativos – e rapidamente computadorizados – dos dados, mas, por outro, ao refinamento da análise qualitativa, socorrendo-se de métodos externos (psicológicos, linguísticos, semânticos, mas não se limitando a eles). Laswell, Lerner e Pool, citados por Bardin, chegam a assumir que "*content analysis should begin where traditional modes of research end.*" (Bardin, 1979: 13).

Tal como afirma Manuela Esteves "*ao longo das três últimas décadas, assistiu-se a um movimento crescentemente poderoso de afirmação das chamadas metodologias qualitativas na abordagem e tratamento de fenómenos educativos.*" (2006: 105).

Nos anos 50, os debates sobre os procedimentos *quantitativos* e *qualitativos*, em que uns defendiam a análise segundo um carácter *quantitativo* e outros defendiam a validade de uma análise *qualitativa*, levou a uma necessidade emergente de precisar as características de ambos os métodos, pois elas não têm o mesmo campo de acção (Bardin, 1979).

Segundo Bardin,

"a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, [enquanto que] (...) a abordagem qualitativa apresenta certas características particulares [e] é válida sobretudo na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma

variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que dêem lugar a frequências suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis. (...) Enfim, precisemos que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes." (ibidem: 114-115).

Mas a originalidade da análise de conteúdo consiste porventura em aliar as duas abordagens, mesmo trabalhando sobre um *corpus* de escala reduzida: a partir da constatação de recorrências semânticas – repetições lexicais ou por metonímia – num discurso, uma verificação quantitativa permite inferir aspectos não explicitamente formulados pelo locutor, assim como, baseando-se na contagem destas unidades, comparar vários discursos.

Podemos assim resumir a metodologia:

a) *levantamento de palavras-chave* através de uma primeira "leitura flutuante", como a define Bardin:

"A leitura flutuante. – A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura "flutuante", por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos." (ibidem: 96).

b) *contagem das unidades recolhidas*.

Aliás, segundo Travers (1969), a técnica de *análise de conteúdo* terá começado no início do século passado, pela contagem de palavras.

c) *categorização*, ou seja, organização racional e sistemática dos dados, aceitando deixar de lado um certo número de aspectos – neste caso, de ordem psicológica ou sociológica – considerados menos pertinentes para os objectivos da investigação. Trata-se de concentrar a informação recolhida. Esta etapa é fundamental. Bardin refere que a categorização permite desvendar elementos invisíveis: *"a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não*

introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos." (ibidem: 119).

Ghiglione e Matalon (1993) distinguem diversos tipos de categorias associados, quer a procedimentos fechados³, quer a procedimentos abertos². Consideram típicas dos procedimentos fechados as categorias psicológicas, as categorias psicolinguísticas, as categorias psicossociológicas e as categorias linguísticas. Relativamente aos procedimentos abertos, identificam diversos percursos que o investigador pode seguir: a contagem frequencial, a análise temática, a identificação de concomitâncias temáticas; a análise por cachos, a análise por campos semânticos em função dos quais se definem categorias de tipo diferente, provenientes do sentido presente nos registos e identificado pelo analista.

Para a nossa pesquisa, utilizaremos a análise de conteúdo temática, na terminologia de Ghiglione e Matalon, ou análise categorial, na terminologia de Bardin, inspirada pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das entrevistas.

Escolhemos respeitar os objectivos formulados pelas professoras entrevistadas e adoptá-los em subcategorias, dentro das quais fizemos o levantamento sistemático e a contagem das unidades recorrentes. Definimos para a análise de conteúdo das entrevistas três categorias correspondendo aos objectivos previamente delineados: Categoria A – Objectivos primordiais em aulas de PLE em nível de iniciação; Categoria B – Estratégias e actividades para promover a interacção oral em nível de iniciação; e Categoria C – Actuação do professor na aula de PLE em nível de iniciação.

d) comparação e análise.

Este tipo de análise permite o recuo necessário à objectividade. Bardin refere que a sua utilidade não se restringe a um campo de investigação: "a

³ "Os procedimentos fechados representam todos os casos em que o analista possui uma lista prévia de categorias apropriada ao objecto em estudo e a usa para classificar os dados. Tal lista é geralmente fornecida por uma teoria geral que se adopta e que é apresentada no quadro teórico ou conceptual do trabalho. (...) Os procedimentos abertos, por vezes, designados por exploratórios, acabam por ser, contudo, os mais frequentes na investigação educacional. Faltam teorias gerais de descrição e explicação de muitos fenómenos, pelo que, sempre que assim é, as categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material. Trata-se então de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa." (LIMA e PACHECO, 2006: 109-110).

análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano desejando distanciar-se da sua leitura “aderente”, para saber mais sobre esse texto.” (ibidem: 133).

Paradoxalmente, apesar de se debruçar apenas sobre o conteúdo manifesto da comunicação – como lembra De Berelson (1952), citado por Bardin: *“descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (ibidem: 18)* – e definir as suas unidades em função de cada discurso analisado sem projectar sobre ele uma grelha predefinida – Huberman e Miles (1991), citados por Sousa (2005), especificam que *“os dados qualitativos obtidos a partir da análise de conteúdo permitem inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitam a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola.” (2005: 266)* –, a análise de conteúdo assenta sobre o princípio de inferência – Holsti (1986), citado por Sousa (2005), explica que ela é *“um método de investigação especificamente desenvolvido para investigar uma série de problemas em que o conteúdo da comunicação serve como base de inferência.” (ibidem: 265)*. Mas, além da objectividade, ela permite um aprofundamento que uma análise estritamente quantitativa não atingiria: *“a análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.” (ibidem: 264).*

Em suma, a análise de conteúdo foi o método por nós escolhido para tratar a informação recolhida nas entrevistas junto de quatro jovens professoras de PLE.

Além das precauções de transcrição, a análise do *corpus* deveria, idealmente, verificar as seguintes regras, formuladas por Bardin:

- *regra da exaustividade* – A exaustividade implica tomar em conta todos os elementos do *corpus* recolhido sem excepção. *“Esta regra é completada pela de não-selectividade” (Bardin, 1979: 97).*

- *regra da representatividade* – O *corpus* é considerado como uma amostra representativa de um universo mais extenso, de forma a que os resultados obtidos para a amostra sejam generalizáveis ao todo. "*Um universo heterogéneo requer uma amostra maior do que um universo homogéneo*" (*ibidem*).

- *regra da homogeneidade* – Este critério é definido por Manuela Esteves como parente da coerência: "*um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias*" (2006: 122). Bardin especifica: "*as entrevistas de inquérito efectuadas sobre um dado tema devem: referir-se todas a esse tema, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e serem realizadas por indivíduos semelhantes.*" (1979: 98).

- *regra da pertinência* – "*Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise*" (*ibidem*), ou seja, as entrevistas devem esclarecer o tema do estudo que os motivou.

A estas regras Manuela Esteves lembra que Bardin associa os princípios de *exclusão mútua* – princípio de não-contradição ou não-sobreposição –, *objectividade* – não-intervenção da subjectividade do entrevistador ou do analista (dos seus juízos de valor ou dos seus sentimentos) – e *produtividade* – índice de fertilidade: inferências e hipóteses novas que permite.

O nosso *corpus* só poderá corresponder às regras de homogeneidade e pertinência e aos princípios de objectividade e produtividade. Com efeito, nem a regra da representatividade, pela escassez da amostra, pode ser afirmada em relação às colegas entrevistadas, nem a da exaustividade pode ser assumida em relação à análise efectuada, dado o limite prático e institucional da nossa investigação. Parece-nos que estas condicionantes não invalidam os resultados parciais obtidos, já que as outras regras fundamentais foram respeitadas.

As entrevistas que realizámos referem-se todas à mesma temática, ou seja, à das representações de jovens professoras dos objectivos primordiais no nível de iniciação, que estratégias e actividades promovem para obter esses objectivos e como definem as suas actuações (homogeneidade).

As informações obtidas através do discurso das entrevistadas foram pertinentes na medida em que nos permitiu: saber o que jovens professoras

pensam sobre a interacção oral; que estratégias e actividades promoveriam para a instalar na sala de aula, e compará-las com as nossas, enunciadas na Parte III; reflectir e conhecer o papel do professor na sala de aula para desenvolver esse conceito (pertinência). Pudemos, graças a elas, verificar a nossa intuição: mesmo quando não explicitamente referida, a interacção oral constitui o objectivo primordial dos professores de línguas, já que os exemplos de estratégias e actividades espontaneamente fornecidos durante as entrevistas realçam sempre o papel activo dos alunos na tomada de palavra, a sua capacidade de interpelar os colegas, de dialogar com eles ou de assumir funções tradicionalmente reservadas ao docente.

Embora as entrevistas se revistam de um carácter subjectivo, a entrevistadora nunca interveio de forma a se subentenderem da sua parte juízos de valor ou sentimentos relativos à informação que estava a ser tratada, deixando as entrevistadas exprimirem-se livremente (objectividade).

Esta amostra apresentou um índice razoável de produtividade, uma vez que nos permitiu a produção de inferências e o surgimento de novas hipóteses, nomeadamente exemplos de estratégias e actividades para promover a interacção oral.

4.3. Análise do *corpus*

Tema: Interacção oral em aulas de PLE, nível de iniciação

Categoria A – Objectivos primordiais em níveis de iniciação

Subcategoria – Interacção oral

No que se refere aos objectivos fundamentais neste nível de iniciação em aulas de PLE, três professoras (A, C e D) focaram o oral como dimensão a favorecer nestes níveis.

A professora A, por se tratar de uma professora de duas línguas estrangeiras (Inglês e Alemão), segue a nossa orientação afirmando ser objectivo primordial a interacção oral.

As professoras C e D, destacam a comunicação e a competência comunicativa como sendo os meios a privilegiar neste nível, mas por vezes aplicam também palavras como “interacção” e “interagir” para falar de comunicação, o que denota uma certa ambiguidade na terminologia adoptada, a qual anunciámos na Parte I.

A professora C, embora declare que o objectivo fulcral é a comunicação neste nível, tenta esclarecer que dentro do nível de iniciação existem duas fases: a do desenvolvimento, em primeiro lugar, de competências de expressão e compreensão oral, e só mais tarde de interacção oral. A palavra “interacção” surge então pela primeira vez na entrevista desta professora como uma competência a ser trabalhada posteriormente, promotora de respeito mútuo e da competência cultural. Por exemplo, nesta entrevista, cada intervenção de aluno descrita como “interpelação” de um colega corresponde, manifestamente, a uma “interacção” tal como a definimos na Parte I. Isso leva-nos a integrar no nosso quadro a palavra “interpelar” nas unidades temáticas.

Da mesma maneira, quando a professora B utiliza o verbo “perguntar”, trata-se sempre de um aluno perguntar a um colega, o que nos leva a considerar o uso deste verbo por essa professora como sinónimo do verbo “interpelar” empregue pela professora C. Ambos os verbos descrevem tomadas de palavra por parte dos alunos sem a mediação do professor.

Ao contrário desta, a professora A, embora consciente da necessidade das competências primárias de compreensão e expressão oral, pensa, como nós, ser sempre possível dentro da sala de aula dedicar um espaço à interacção oral. Com efeito, é através de conversas e tomadas de palavra que o aluno vai consolidando o vocabulário, com a ajuda dos colegas e do professor. Assumidas como parte integrante da aula, as actividades favoráveis à interacção oral levam ao desbloqueamento da palavra e à interiorização de novos conteúdos, que lhe serão muito úteis no seu dia a dia. A professora A salienta ainda o facto da interacção oral também estar ligada a factores intrínsecos ao aprendente, nomeadamente a personalidade, que por sua vez poderá estar associada a factores de ordem cultural e, eventualmente, inibir ou diminuir a sua participação. Para esta professora, interacção oral é, como para nós, o meio privilegiado para chegar à comunicação entre os alunos, objectivo fulcral das aulas de língua estrangeira.

Por outro lado, a palavra "diálogo", utilizada tanto pelas professoras B e C como pela professora A, está sempre explícita ou implicitamente associada ao qualificativo "horizontal" e designa uma acção desenvolvida pelos alunos *entre si*.

Enfim, é de referir que a palavra "discussão" ou o verbo "discutir", que surge no discurso da professora C, tantas vezes como "interacção" e "interagir", pode designar tanto uma actividade didáctica organizada pela professora como uma acção espontânea dos aprendentes. No primeiro caso, trata-se de uma unidade da categoria B; no segundo, de mais uma metonímia para evocar a interacção oral. Por isso, achamos conveniente fazer aparecer esta unidade tanto numa categoria como noutra, considerando-a, para não falsear os dados em favor da nossa tese, uma forma de comunicação.

A professora D utiliza pela primeira e única vez a palavra "interacção" quando se refere à actuação do professor na sala de aula, referindo que ele deve *"procurar a interacção entre os vários alunos, de forma a resolver os vários problemas que vão surgindo."* Interação aparece assim como actividade comunicativa entre os alunos para resolução de problemas.

A professora B, embora considere como objectivos primordiais a transmissão cultural e o funcionamento da língua, refere que os processos de aculturação e comunicação, e por conseguinte, interacção, são inseparáveis. Segundo esta professora, o processo de aculturação manifesta-se através da comunicação com os falantes nativos para realizarem as tarefas do seu quotidiano ou outras. Relativamente à interacção, a professora B menciona-a quando está a dar um exemplo de actividade que privilegia o oral e declara que *"é nessa interacção que vai surgir a aculturação porque no fundo [o aluno] acaba por interagir com terceiros [neste caso nativos]. Nesta interacção promove-se a cultura do OUTRO e o multiculturalismo."*

Tal como vimos a propósito da definição, verificamos que há alguma ambiguidade na terminologia utilizada pelas professoras, pois ora aplicam a palavra comunicação quando querem dizer interacção, ora a aplicam como termo geral e que abrange todo o acto de fala.

Contudo, devemos entender que a comunicação é uma área abrangente, privilegiada por todas as professoras, e que a competência comunicativa é um termo geral, do qual faz parte a interacção oral como modo

específico de comunicação. No entanto, consideramos revelador que as unidades referentes à subcategoria da "interacção oral" apareçam quantitativamente superiores às da subcategoria "comunicação" (32 ocorrências contra 28 – *vide* Quadro III – Análise de Conteúdo, Categoria A, página seguinte), apesar de ter contabilizado unidades nitidamente interactivas como "diálogo" e "discussão" na segunda. Estes indicadores revelam que, sem ser indicada como objectivo primordial, a interacção oral constitui efectivamente a prática visada pelas professoras de LE, mesmo em nível de iniciação, em função da qual organizam as suas estratégias e actividades e definem a sua postura e actuação.

O quadro seguinte esclarece o que acabámos de enunciar.

Quadro III – Análise de Conteúdo – Categoria A – Unidades semânticas

CATEGORIA A	SUBCATEGORIAS	UNIDADES SEMÂNTICAS	Nº de vezes				Total	Porcentagem			
			A	B	C	D		A	B	C	D
Objectivos primordiais em nível de iniciação	Interacção oral	Interacção / Interacção oral / Interagir	9	7	8	1	25	36%	28%	32%	4%
		Interpelar / Perguntar (sujeito aluno)		2	5		7		29%	71%	
	Comunicação	Comunicar / Comunicação / Comunicativo	4	3	4	3	14	28%	22%	28%	22%
		Diálogo	1	3	1		5	20%	60%	20%	
		Discutir / Discussão	1		8		9	12%		88%	
	Competência comunicativa					3	3				100 %
	Competência cultural	Cultura / Cultural	4	7	2	2	15	27%	47%	13%	13%
		Troca multicultural / Multiculturalismo	1	1			2	50%	50%		
		Competência multicultural		5			5		100 %		
		Aculturação									
	Funcionamento da língua	Interculturalismo	1		1		2	50%		50%	
				6			6		100 %		

Categoria B – Estratégias e actividades para promover a interacção oral

A professora A indica como estratégias de promoção da interacção oral dentro da sala de aula, enquadradas na abordagem comunicativa e centralizadas no papel do aprendente, o trabalho de pares e de grupo, o diálogo horizontal e a mistura de alunos de nacionalidades diferentes. Destaca a estratégia de mistura de alunos, por exemplo, num trabalho de grupo, como sendo uma estratégia bastante eficaz na medida em que obriga os alunos a comunicarem na LE que estão a aprender e promove a troca multicultural. Nas nossas aulas também utilizámos esta estratégia. Relativamente ao trabalho de grupo, esta professora explica que, por vezes, atribui a um aluno o papel de “Polícia do grupo”, cujas funções são, por um lado, controlar o uso do português, evitando que os alunos comuniquem noutra LE, e por outro, fomentar a interacção entre os diferentes membros do grupo. Consideramos interessante esta estratégia de delegação do “poder” do professor aos alunos (embora ele esteja presente na sala de aula e os alunos recorram sempre a ele), uma vez que gera certamente maior motivação nos alunos, e consequentemente mais autonomia na aprendizagem. Pensamos, então, ser uma estratégia prática, pois leva a resultados profícuos. Simulações, exposições orais, trabalhos de grupo, de pares e diálogo horizontal são actividades que promovem a interacção oral para esta professora. Entendemos que trabalhos de grupo, de pares e diálogo horizontal, podem ser considerados em simultâneo estratégias e actividades ao serviço da interacção oral.

A professora B também refere como estratégias e actividades para desenvolver a interacção oral dentro da sala de aula, o trabalho de grupo, as teatralizações, o diálogo horizontal e os debates, mas pensa que qualquer estratégia e actividade são possíveis para atingir os objectivos, “*desde que seja[m] eticamente correcta[s]*”. Todavia, focamos um aspecto novo que é o da influência da professora fora da sala de aula, ou neste caso na selecção dos trabalhos de casa. A certa altura, quando está a relatar actividades a implementar com os alunos, a professora B chega a dar um exemplo curioso: incentivar a interacção oral fora da sala de aula. Ou seja, para além das estratégias e actividades que o docente pode implementar dentro da sala de aula para desenvolver a interacção oral, ele pode também levar o aluno a

realizar os trabalhos de casa interagindo com nativos. A professora B sugere o seguinte exemplo: “*os alunos irem ao café Majestic, tomarem lá um café, sozinhos ou acompanhados com os colegas de turma (...) e perguntarem ao funcionário qualquer coisa sobre o café Majestic.*”

A professora D refere que as simulações e dramatizações, audições de músicas, sistematizações orais, jogos de vocabulário são estratégias e actividades que promovem a competência comunicativa e destacou as simulações e dramatizações como actividades direccionadas para a promoção da interacção oral.

A professora C, distingue novamente duas fases no nível de iniciação, e refere que no princípio, “*nas actividades preparatórias para chegar às actividades de interacção*”, opta por estratégias mais verticais. Mais tarde, quando os alunos já atingiram um nível razoável de compreensão e produção de enunciados, opta por descrições de imagens, discussões e debates, actividades voltadas para a interacção oral.

Quadro IV – Análise de conteúdo – Categorias B

Categoria B	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
Estratégias e Actividades	Trabalhos de pares e de grupo (o “Pólicia do grupo”); Simulações; Diálogo horizontal; Misturar os alunos.	Teatralizações; Trabalho de grupos; Diálogo horizontal; Debates; Todas as estratégias e actividades são válidas, desde que eticamente correctas.	Num primeiro momento utiliza estratégias mais verticais (diálogo vertical); Descrição de imagens; Num segundo momento: Discussões; Debates.	Dramatizações/ Simulações; Audições de músicas; Leitura de textos; Jogos de vocabulário; Sistematizações orais; Textos autênticos.

Categoria C – Actuação do professor na aula de PLE, nível de iniciação

Nesta categoria, mais uma vez as respostas das professoras A, C e D são bastante parecidas considerando que o professor deve ser um moderador, *“mediando as trocas efectuas entre os alunos”*, um conselheiro, um facilitador *“em relação às estratégias usadas” (ibidem)*, ajudando *“o aluno a construir o seu próprio conhecimento”*, levando-o *“a chegar ele próprio às suas conclusões”*, procurando *“sobretudo a interacção entre os vários alunos”*.

A professora C distingue duas fases de actuação do professor neste nível de iniciação. Na primeira fase, o discurso do professor é mais dominante, pois é ele quem conduz as actividades, esta é uma fase voltada para *“estratégias mais verticais”*, uma vez que *“os alunos se sentiriam um pouco perdidos, tendo em conta que eles não têm o conhecimento da língua.”* Nesta fase, a professora privilegia as competências de compreensão e produção oral. Posteriormente, na segunda fase, em que os alunos já são capazes de compreender e produzir enunciados, desenvolvendo a interacção oral nas actividades praticadas, a professora confessa ser apenas uma moderadora e uma guia, orientando as discussões ou conversas, quando os alunos se interpelam mutuamente, e a participação de cada aluno, incentivando e permitindo a participação de todos.

Destacamos uma característica em comum no discurso das Professoras A e C, pois ambas referem o facto de o professor se *apagar* aparentemente: *“Quando a interacção oral é o objectivo a atingir na aula de língua estrangeira, o papel do professor é apenas apagado aparentemente.”*; *“A partir do momento em que os alunos começam a ganhar mais alguma capacidade de compreender enunciados, de produzir enunciados, quanto maior é a proficiência do aluno, mais eu me apago nas actividades que desenvolvo [,] nomeadamente nas actividades de interacção oral que promovo.”*

Verificamos, então, que ambas as professoras consideram que a interacção oral promove a autonomia do aluno, relegando o papel do professor para segundo lugar, embora ele esteja sempre presente e atento, que as aulas de LE devem estar centralizadas no papel do aprendente e que a sala de aula é o lugar de excelência onde os alunos podem e devem manifestar livremente as suas dúvidas, dialogar com os colegas e com o professor, para que juntos

possam progredir. No depoimento da professora C, a utilização do verbo "interpelar", na medida em que são os alunos o sujeito do referido verbo, denota que o professor se assume como mero espectador e regulador do discurso.

A professora B, assumindo como objectivo primordial das aulas de PLE, nível de iniciação, a transmissão cultural, advoga que o professor *"é um promotor, que promove então essa competência [cultural] (...) para uma aquisição mais facilitada do funcionamento da língua."* Contudo, para esta professora, faz também parte do seu papel promover actividades de interacção oral, dentro e fora da sala de aula, e é *"nessa interacção que vai surgir [a] aculturação"* Podemos então concluir que a interacção oral, para além de todas as vantagens que temos vindo a observar, também pode facilitar o processo de aculturação de cada estrangeiro em Portugal, na medida em que é através do diálogo com nativos e outros colegas que o aluno aprenderá a realizar as tarefas do seu quotidiano.

Quadro V – Análise de conteúdo – Categorias C

Categoria C	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
Actuação/ Papel do Professor na aula de PLE	Aulas enquadradas na abordagem comunicativa; Aulas centralizadas no papel do aprendente; O professor privilegia a comunicação entre os alunos; O professor é um moderador, conselheiro e facilitador; Apaga-se aparentemente.	Promotor, promove a competência cultural	Conduz as actividades num nível mais iniciático; Num nível inicial mais avançado, o professor é um Guia, orientador e moderador da conversa, da discussão; Apaga-se aparentemente.	Mediador, facilitador, deve ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento; Procurar que os alunos interajam.

4.4 – Resultados

Estes depoimentos vieram então sustentar a nossa opinião de que a interacção oral é, de facto, uma via de excelência para formar alunos autónomos, activos e reflexivos sobre o seu próprio processo de aprendizagem, promovendo valores essenciais como o respeito mútuo, a tolerância, e a competência intercultural, para além de agir ainda no plano psicológico e linguístico do aluno, pois permite o desbloqueio da palavra, do medo de falhar, a ultrapassagem da timidez e da preguiça.

Tal como afirma Bérard:

"Il semble que le climat créé dans la classe doit favoriser les interactions entre les apprenants, que l'écoute entre les participants est capitale puisqu'elle permet à chacun de s'exprimer selon les moyens dont il dispose : l'essentiel étant qu'il puisse communiquer du sens à travers la langue étrangère. Le climat d'écoute vise à sécuriser l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés, ses erreurs." (1991: 57).

Com as entrevistas pudemos confirmar estes aspectos, que serão mais visíveis e compreensíveis na Parte III deste trabalho, onde apresentamos as nossas estratégias e actividades para a promoção da interacção dentro da sala de aula e os resultados obtidos.

Repare-se que há uma certa ambiguidade no discurso das professoras quanto à terminologia dos conceitos em Didáctica: ora chamam estratégia a uma actividade, ora a uma actividade, estratégia. É certo, e já o dissemos anteriormente, que há actividades que consideramos como estratégias – trabalho de grupo e de pares, por exemplo. Porém, devemos entender estratégia como a definimos na Parte I, como sendo uma intenção do professor, que orienta uma actividade, ou um fio condutor da organização das actividades, articuladas entre si, visando atingir os objectivos previamente delineados. Por actividade, uma acção inicialmente pensada pelo professor, que os alunos posteriormente irão colocar em prática, para atingir as finalidades pretendidas.

Houve sempre uma certa hesitação na aplicação dos dois conceitos, hesitação própria do discurso espontâneo, que reflectia o seu pensamento.

Podemos então verificar que a aplicação didáctica destes dois termos ainda suscita algumas dúvidas por parte dos professores, fruto de muitas vezes aparecerem apenas separadas por uma barra na diagonal, sendo consideradas indissociáveis, o que não é totalmente falso, uma vez que cada estratégia visa um objectivo, que só será atingido através de uma ou mais actividades.

O mesmo facto se verifica com as palavras *interacção* e *comunicação*. A palavra *comunicação* é muitas vezes utilizada como sinónima de *interacção*.

No entanto, tal assimilação pode ser atribuída ao desejo de as professoras entrevistadas escolherem um referente teórico consensual, a partir do qual descrevem as suas aulas e a sua prática pedagógica. No concreto, podemos verificar que os actos de comunicação descritos cabem plenamente, segundo os critérios que propusemos na Parte I, na nossa definição de *interacção*: ao primeiro nível, os alunos não se contentam em responder à professora mas tomam a palavra, podendo ir até contestar ou "discutir" com um colega, estabelecendo em todo o caso um diálogo horizontal; num segundo nível, constatámos que os alunos assumem certas funções tradicionalmente destinadas ao professor, tal como o questionamento ou a interpelação, essa autonomização passando pelo desempenho do papel de "polícia" no interior de um grupo, ou uma investigação fora da sala de aula e sem a professora, para recolher informação junto de um empregado do café "Majestic", por exemplo. A língua é um instrumento de comunicação (Roulet, 1976), mas a sua aprendizagem passa por uma prática da *interacção* oral. É com este fim que as professoras concebem e organizam as suas estratégias e actividades.

PARTE III

.....

**Propostas de estratégias e actividades
ao serviço da Interação oral**

Parte III

Esta terceira parte apresenta a componente prática do trabalho efectuado junto dos alunos dos cursos de PLE da FLUP, nível A1.2, no ano lectivo de 2009/ 2010, com o objectivo principal de os fazer interagir.

Inicialmente, identificamos o contexto de aprendizagem e o público-aprendente.

De seguida, fazemos um levantamento das actividades encetadas e descreveremos o contexto em que foram aplicadas, assim como os objectivos que pretendíamos atingir com elas.

Por fim, analisamos os resultados obtidos.

Capítulo 1 – Contextualização e âmbito de estudo

Este estudo empírico decorreu do estágio pedagógico, componente prática da avaliação para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em PL2/ PLE, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Bizarro, que nos acompanhou numa vertente bipartida: seminário e estágio.

A Doutora Rosa Bizarro era a professora titular dos cursos semestrais de PLE da FLUP, nível A1.2⁴, durante o ano lectivo de 2009/ 2010.

Os cursos semestrais tinham a duração de 60 horas cada um e eram leccionadas por semana quatro horas de PLE.

Estes cursos realizavam-se em horário pós-laboral e tratavam-se de cursos livres.

⁴ Este nível foi atribuído pela FLUP, tendo em conta os Níveis Comuns de Referência enunciados pelo QECR. Devido ao elevado número de alunos que chegam à FLUP todos os anos, quer através de programas de mobilidade, como ERASMUS, COMUNIUS ou LEONARDO, quer por razões profissionais, a Faculdade tomou a iniciativa de os diferenciar em dois níveis A1.1 e A1.2, vantagem da abordagem em árvore, preconizada pelo QECR. Pois, se por um lado, temos alunos que já frequentaram um curso intensivo de Português no seu país de origem e que possuem algumas noções básicas, por outro, há alunos que iniciarão apenas em Portugal a aprendizagem da nova língua. Sendo assim, tornou-se fundamental esta distinção mais fina, que assegure a visibilidade da progressão.

Durante este ano lectivo, cada estagiário teve a oportunidade de efectuar seis regências, que correspondem a seis unidades lectivas com as duas turmas de PLE A1.2 da FLUP.

Para além das seis regências, também frequentámos as aulas da Doutora Rosa Bizarro com os objectivos de conhecer as turmas, de encontrar um tema de relatório de estágio, ou seja, de começar a reconhecer uma situação e/ ou uma fragilidade dos alunos, assim como partilhar práticas pedagógicas e reflectir sobre elas. Tivemos ainda a oportunidade de observar aulas de outras professoras com turmas de PLE em níveis diferentes, o que se revelou uma mais-valia.

Durante as nossas assistências e regências a Doutora Rosa Bizarro fez sempre questão de nos apresentar como professoras de PLE e explicitar aos alunos o motivo pelo qual eles tinham constantemente a presença de várias professoras, factor de enriquecimento das aulas.

Ao longo deste ano lectivo, gerou-se dentro da sala de aula um ambiente “descomprimido” e até divertido, que instalou um clima de satisfação e de motivação por parte dos alunos, com a presença simultânea de várias professoras.

Os alunos que integravam os cursos de PLE da FLUP, nível A1.2, eram, na sua maioria, estudantes do Ensino Superior, ao abrigo do programa europeu de mobilidade ERASMUS, mas também alguns estudantes que já tinham finalizado o seu curso superior (em diversas áreas) e se encontravam a trabalhar ou estagiar no Porto, assim como alguns investigadores, ou estudantes de Mestrado e Doutoramento.

Alguns destes alunos já tinham efectuado o curso de PLE da FLUP, nível A1.1 (60 horas de iniciação ao Português), o que facilitou a sua integração numa nova cultura e a progressão da aprendizagem no nível A1.2. Alguns tinham também efectuado cursos intensivos de PLE nos seus países de origem.

O primeiro grupo, que abrange o primeiro semestre, entre Outubro de 2009 a Fevereiro de 2010, era constituído por dezassete elementos, de idades compreendidas entre os 21 e os 61 anos. A turma 1⁵ era constituída por uma

⁵ Daremos o nome de Turma 1 à do primeiro semestre e Turma 2 à do segundo semestre.

alemã (professora de língua alemã numa escola da cidade do Porto), dois holandeses (um estudante ERASMUS e um *freelancer*), seis espanhóis (estudantes ERASMUS e também uma farmacêutica a fazer estágio no Porto), três polacas (alunas ERASMUS), uma sueca (estudante ERASMUS), uma inglesa (estudante ERASMUS), uma americana, uma mexicana e um congolês (investigador).

A turma 2, que diz respeito ao segundo semestre, isto é, que funcionou de Março de 2010 a Junho de 2010, era constituído por treze elementos, de idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos. Era constituída por dois mexicanos (estudantes de Mestrado e Doutoramento; arquitectos), um jordano (fotógrafo), três espanhóis (um estudante ERASMUS, um estudante de Doutoramento e um a trabalhar na Reitoria da Universidade do Porto), uma francesa (professora numa escola do Porto), uma moldava (a frequentar o 1º ano de licenciatura em tradução de português/alemão/português na FLUP, a viver no Porto com a família), dois turcos (estudantes ERASMUS), um argentino (investigador na Faculdade de Engenharia do Porto), uma italiana (estudante ERASMUS) e uma croata (apenas em Portugal para estudar Português).

Capítulo 2 – Propostas de estratégias e actividades

Tendo em conta as características das turmas, elaborámos um conjunto de estratégias e actividades, que são apenas algumas sugestões de entre muitas outras que podiam ter sido possíveis para promover a interacção oral na aula de PLE, em níveis de iniciação.

Para os alunos comunicarem entre si, incentivámos o trabalho em pequenos grupos ou pares, distribuindo-os por nacionalidades diferentes. Privilegiámos as actividades de simulação e dramatização, aproximando os alunos de situações reais do seu quotidiano. Não esquecemos a importância do carácter lúdico na aprendizagem das línguas e sobretudo tentámos através de descrição de imagens que os alunos se exprimissem, embora ainda de um maneira bastante simplificada, e partilhassem conhecimentos da cultura portuguesa em comparação com a dos seus países de origem, através, por exemplo, de uma canção ou a visualização de um *sketch*.

Estamos conscientes que estas propostas não esgotam o potencial estratégico ao dispor da aula de LE. Trata-se então apenas de sugestões que poderão ser adaptadas, reutilizadas, reformuladas em função dos programas estipulados e as especificidades do público a que se destina.

O que pretendemos mostrar nesta parte é que a interacção oral surge como um caminho com múltiplas potencialidades, ela promove: a autonomia do aluno, a competência de comunicação, motivando-o a falar e a interagir com os colegas, e até interpelar o professor, o conhecimento do OUTRO, a identificação de uma identidade própria e específica, valores como a tolerância, a solidariedade, a cooperação e a auto-estima, a competência de aprendizagem, avaliando o seu processo de aprendizagem, etc.

As estratégias e actividades sugeridas por nós para levar à interacção oral na sala de aula de PLE são diversas e associam-se a momentos distintos da aula. Algumas destas estratégias e actividades surgiam como motivação para a abordagem de uma dada temática ou em momentos de antecipação de conteúdos, para revisão ou enriquecimento de vocabulário, ou como momento de descontração e conhecimento do OUTRO, de pós-leitura.

Prever e construir estratégias e actividades de E/A é uma *“tarefa de grande responsabilidade, que merece ser bem reflectida, dadas as implicações, em termos do próprio processo, que qualquer actividade tem.”* (ibidem: 141).

Ana Isabel Andrade e M^a Helena Araújo e Sá defendem que

“o professor tem, pois, de seleccionar e organizar actividades úteis porque trabalham os conteúdos pertinentes e porque são as certas e as mais adequadas relativamente aos momentos precisos dos percursos de aprendizagem dos alunos. É importante assim que esteja bem consciente dos custos cognitivos e também que reflecta sobre a pertinência das actividades que vai propondo em função do seu real significado para a construção da competência de comunicação em LE. Só assim poderá construir actividades úteis e rentáveis.”(ibidem: 141).

2.1. Proposta 1

Trabalho de grupo Simulações

Actividade 1a “Vamos às compras”

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade surgiu no final de um bloco de 120 minutos, onde os alunos já estavam familiarizados com os diferentes locais onde se pode ir às compras (a *padaria*, a *peixaria*, a *frutaria*, a *pastelaria*, etc.) e já possuíam algum vocabulário relacionado com a alimentação, que era o tema da nossa primeira regência, de onde foi retirada esta actividade.

A professora começou por dividir a turma em grupos de três pessoas de nacionalidades diferentes⁶ e distribui panfletos de promoções alimentares.

De seguida, a professora explicitou aos alunos a tarefa do trabalho de grupo: os alunos teriam de ir às compras ao supermercado para confeccionar um prato para a turma de PLE, nível A1.2. Poderia ser um prato típico dos seus países ou um prato tradicional português. Os alunos teriam que realizar uma lista de compras e, por último, eleger um porta-voz que iria ler essa mesma lista e mencionar as quantidades necessárias de alimentos para a sua confecção.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos (diálogo horizontal);
- Favorecer a autonomia na construção do saber;
- Promover o diálogo intercultural;
- Rever e memorizar o vocabulário já leccionado referente à alimentação;
- Enriquecer o vocabulário referente à alimentação;
- Seleccionar informação pertinente, em função do objectivo preciso;

⁶ Esta acabou por ser uma estratégia bem sucedida, impedindo os alunos da mesma nacionalidade de comunicarem na sua língua e motivando-os a conhecer outros aprendentes e incitá-los a falar na língua que estavam a aprender.

- Mobilizar saberes culturais, próprios do quotidiano do aprendente;
- Ser capaz de formular ideias, aceitar ou recusar as ideias dos colegas;
- Participar em conversas sobre assuntos do quotidiano;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Promover atitudes de autoconfiança, solidariedade e cidadania;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.

Materiais utilizados:

- lista de compras (**anexo 4**)
- panfletos de promoções alimentares (**anexo 5**)

Resultados da actividade:

Todos os membros dos diferentes grupos participaram activamente no trabalho de grupo. Os alunos estavam motivados e envolvidos na tarefa, comunicando entre eles e curiosos pelo resultado final. Os alunos não dispersaram nem entraram em contacto com elementos de outros grupos, o que revela que eles estavam empenhados na tarefa e que queriam, na leitura final da sua lista de compras, provocar um efeito de surpresa e até de humor na descrição das compras do prato eleito.

Durante a realização do trabalho, a professora foi raramente solicitada, o que revela que os alunos compreenderam exactamente o objectivo da tarefa e eram autónomos na construção do seu trabalho. Tal como refere o QECR: *"durante o trabalho de grupo ou de pares, o professor deverá adoptar o papel de facilitador e de supervisor, aceitando e reagindo às observações dos alunos sobre a sua aprendizagem e coordenando as actividades dos estudantes para além de controlar e de aconselhar."* (Conselho da Europa, 2001: 202).

Com esta actividade os alunos puderam adquirir palavras relacionadas com as compras como por exemplo: *o grama, o quilograma, a fatia, o pacote, o maço, a embalagem, o saco, o carro das compras, etc.*, e puderam simular uma situação do seu quotidiano.

Acreditamos que são estas actividades mais próximas do dia a dia do aluno que o podem fazer evoluir no seu próprio quotidiano e motivar à aprendizagem de uma LE.

Actividade 1b
“Vamos ao restaurante”

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade também surgiu no final de uma aula de 120 minutos, onde os alunos já tinham ouvido um diálogo num restaurante português e respondido às questões sobre esse mesmo diálogo. Os alunos já conheciam a tipologia do diálogo num restaurante e de uma ementa de um restaurante português.

Assim sendo, a professora começou por dividir a turma em grupos de três pessoas de nacionalidades diferentes. Em seguida, forneceu uma ementa de um restaurante português, elaborada por si, através da qual os alunos podiam ficar a conhecer pratos típicos da gastronomia portuguesa. Com essa ementa, os alunos tiveram que escrever, em grupo, um diálogo parecido com o que tinham visto anteriormente, e mais tarde simular esse diálogo na sala de aula.

Esta actividade insere-se na segunda subunidade da regência número 1, intitulada “A Alimentação”.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos (diálogo horizontal);
- Favorecer a autonomia na construção do saber;
- Rever e memorizar o vocabulário já leccionado, referente à alimentação;
- Mobilizar e aprofundar saberes culturais e linguísticos, próprios do quotidiano do aprendente, ligados à gastronomia portuguesa (pratos típicos e expressões de cortesia);
- Seleccionar informação pertinente, em função do objectivo preciso;
- Simular uma situação do seu dia a dia;
- Vestir a pele de um empregado ou de um cliente de um restaurante;
- Negociar os papéis de ouvinte e de locutor;
- Promover atitudes de autoconfiança, solidariedade e cidadania;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

Materiais utilizados:

- ementa de um restaurante português elaborada pelo professor (**anexo 6**)

Resultados da actividade:

Os alunos envolveram-se na actividade proposta pela professora e rapidamente se atribuíram papéis.

A simulação foi um momento bastante agradável, onde puderam colocar em prática o vocabulário leccionado na aula e representar uma situação do seu dia a dia.

A professora foi apenas solicitada para fornecer informação suplementar ou tirar dúvidas de vocabulário, por exemplo, como se dizia *vinho tinto*, *vinho verde*, ou confirmar alguns pratos que os alunos já conheciam, pois a ementa que a professora tinha fornecido continha apenas sugestões, os alunos já conheciam outros pratos, nomeadamente *A francesinha* ou *As tripas à moda do Porto* e quiseram mostrar que já possuíam conhecimentos gastronómicos da cidade em que se encontravam, ou seja, o Porto.

Esta actividade revelou-se bastante interessante, na medida em que alguns dos alunos, por estarem há mais tempo em Portugal, já estavam familiarizados com alguns pratos típicos da região e puderam explicar do que se tratava, quais os ingredientes que continham esses pratos, aos outros membros do grupo, promovendo assim o diálogo intercultural, a abordagem comunicativa através de uma pedagogia para a autonomia, pois eram os alunos a comandar a tarefa e a desempenhar o papel de professor ao explicar conteúdos aos seus colegas. Neste sentido, Antão declara que:

“com motivação e condições razoáveis, o trabalho de grupo ajuda a disciplinar os alunos (cada elemento tem de assumir a sua quota-parte de responsabilidade), incute um ritmo peculiar à aula (são os alunos em cada grupo e não o professor que determinam o avanço dos trabalhos), contribui para a aquisição de hábitos de solidariedade social e torna o estudo muito mais interessante e atraente através de um clima de jogo e de descontração responsável que se instauram.” (2001: 39).

Durante a simulação, surgiram algumas dúvidas de vocabulário por parte dos membros dos diferentes grupos e a professora pediu sempre a um aluno para explicar o prato típico que escolhera ou uma palavra que aplicara.

2.2. Actividade 2

Trabalho de pares

Actividade 2a

“O que gostas de fazer quando saís com os teus amigos?”

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade surge no seguimento de outra em que os alunos tinham lido um texto de duas amigas, a Joana e a Teresa, que tinham ido às compras.

Então, a professora aproveitou a temática, próxima do aluno, e decidiu dividir a turma em grupos de duas pessoas.

Durante cinco minutos, os alunos tinham de construir oralmente um pequeno diálogo sobre o que eles gostam de fazer quando saem com os seus amigos.

De seguida, os alunos, em pares, fariam a dramatização do diálogo.

Os restantes colegas de turma teriam que estar atentos aos diálogos, pois a professora podia solicitá-los a recapitular os passatempos de um colega ou podia ainda pedir-lhes que colocassem uma questão sobre uma dada informação mencionada pelo colega de turma.

A professora, à medida que ouvia os diálogos, ia sistematizando no quadro os passatempos e actividades mencionadas pelos alunos.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos;
- Favorecer a autonomia na construção do saber;
- Promover o diálogo intercultural;
- Rever vocabulário já leccionado referente aos passatempos e actividades;
- Seleccionar informação pertinente, em função do objectivo preciso;
- Promover sentimentos de solidariedade, entreajuda, etc.;
- Participar em conversas sobre assuntos do quotidiano.

Resultados da actividade:

Os alunos sentiam-se à vontade com esta temática, pois já tinha sido leccionada e serviu apenas para recapitulação do vocabulário, mas também para os alunos se conhecerem melhor e criar laços entre eles, ou seja, falar com os colegas num tom mais informal, sem terem de controlar todas as palavras como se estivessem a dirigir ao professor.

Quando um grupo tomava a palavra, os outros tinham que estar atentos, pois sabiam que a professora lhes pediria para resumir a informação ou para colocar uma questão. Sendo assim, todos teriam que estar atentos. E foi o que aconteceu, pois nenhum deles sabia em que momento ia ser questionado, então obrigava-os a uma atenção constante.

Criou-se um ambiente mais próximo dos alunos, que ia ao encontro dos seus gostos e preferências. Neste sentido, Bizarro refere que: *“as actividades comunicativas a promover em contexto pedagógico em LE deverão ter em conta as necessidades e os desejos dos aprendentes, envolvendo-os em situações de comunicação o mais autênticas ou reais possível.”* (2009: 146).

O ambiente que reinava era de tal forma descontraído que os próprios alunos solicitaram a professora, com curiosidade em saber o que ela gostava também de fazer quando saía com os seus amigos.

Assim, conseguimos com esta actividade que os alunos desbloqueassem o acto de falar, alguma tensão tradicional de hierarquia professor-aluno, onde habitualmente é o professor quem coloca as questões, e enriquecessem o seu vocabulário e hábitos culturais, desenvolvendo também uma competência intercultural.

Na verdade,

“As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.” (Conselho da Europa, 2001: 73).

Actividade 2b

“O que tomas ao pequeno-almoço?”

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade insere-se na primeira regência, dedicada à “Alimentação”. Teve lugar após a audição, leitura e questionário de um breve diálogo num café, entre um cliente e um empregado, em que o primeiro pedia o pequeno-almoço. A professora distribuiu uma ficha de informação com alimentos e bebidas que os portugueses costumam tomar ao pequeno-almoço ou ao lanche, realizada por si. Depois, dividiu a turma em grupos de duas pessoas e pediu-lhes que treinassem oralmente, com a ajuda da ficha informativa, um diálogo:

Ex: - *E tu? O que comes e bebes ao pequeno-almoço?*

O que tomas ao pequeno-almoço?

- Ao pequeno-almoço tomo...

Por fim, os alunos simulariam os seus diálogos.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos;
- Favorecer a autonomia na construção do saber;
- Promover o diálogo intercultural;
- Rever e memorizar o vocabulário já leccionado referente à alimentação;
- Enriquecer o vocabulário referente à alimentação;
- Simular uma situação do quotidiano;
- Familiarizar-se com estruturas de delicadeza: *gostaria, queria, por favor*;
- regionalismos: *café / cimbalino / bica, cerveja / imperial / fino*;
- Mobilizar saberes culturais, próprios do quotidiano do aprendente;
- Conhecer a doçaria regional portuguesa;
- Participar em conversas sobre assuntos do quotidiano.

Materiais utilizados:

- ficha informativa com alimentos e bebidas que os portugueses costumam tomar ao pequeno-almoço e ao lanche **(anexo 7)**

Resultados da actividade:

Este diálogo foi bastante interessante pois os alunos, sendo de diferentes nacionalidades, davam respostas consoante os hábitos dos seus países. Então tínhamos os europeus anglófonos, a inglesa e os holandeses, que responderam *bacon* e ovos, enquanto que os europeus mediterrâneos, como por exemplo os espanhóis, ficavam pelo café e tostas com manteiga ou doce.

Esta actividade permitiu os alunos treinarem uma situação do seu dia a dia e fornecer-lhe algumas informações sobre os diferentes registos de língua. Os alunos ficaram a saber como se dirigir a um empregado de café de maneira delicada, pois dizer *Quero um café!* não é a mesma coisa que dizer *Queria um café!*, ou seja, aspectos relacionados com a competência comunicativa em termos sociolinguísticos.

Os alunos ficaram admirados com o facto da mudança de tempo verbal (Presente do Indicativo e Pretérito Imperfeito do Indicativo), poder dar outra tonalidade ao discurso e aperceberam-se que já tinham sido indelicados, mas prometeram doravante estar mais atentos ao seu próprio discurso e sobretudo ao discurso dos nativos.

É curioso que muitas das vezes as aulas começavam com algumas dúvidas de vocabulário dos alunos, porque estes tinham ouvido uma determinada palavra num contexto específico e não entendiam o que significava. Aí, a professora tinha o papel de explicar alguns dos contextos em que a palavra podia ser aplicada, e muitas vezes durante as aulas, os alunos interrompiam a professora, tomavam a palavra, e afirmavam ter ouvido um vocábulo num dado contexto, enriquecendo assim a aula e também o vocabulário e percepção dos diferentes contextos por parte dos outros colegas. Daí, pensarmos que o ambiente que se cria dentro da sala de aula, de motivação, interacção oral, de auto-estima, é fundamental para a verdadeira progressão do aluno e da sua autonomia. É no diálogo horizontal e também vertical que “todos (professor e alunos) saem a ganhar”, como diria a Professora B.

A actividade de trabalho de pares permite que cada aluno se transforme em fonte de conhecimento para o outro elemento do grupo, “*implicando a realização da tarefa por dois alunos, cada um deles actua com a ajuda do outro, o que facilita o trabalho.*” (Andrade e Sá, 1992: 152).

2.3. Actividade 3

Descrição de imagens

Actividade 3a

“A vida do senhor Sousa”

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade insere-se na primeira unidade lectiva da segunda regência e surge como motivação ao tema “As profissões”.

Os alunos já tinham visto algum vocabulário relacionado com as profissões.

A professora mostra em *powerpoint* as imagens da vida do senhor Sousa. Os alunos não têm acesso às imagens em suporte papel, eles vão descrevendo uma a uma, as imagens da vida do senhor Sousa. Os alunos observam e analisam as imagens oralmente, tendo em conta a caracterização física e psicológica do senhor Sousa, as profissões que ele desempenhara, os utensílios de trabalho e o vestuário inerente às profissões.

Uma vez analisadas as imagens oralmente, a professora distribui em suporte papel as imagens da vida do senhor Sousa com algum vocabulário referente às próprias imagens. De seguida, os alunos lêem o vocabulário presente nas fichas e tiram eventuais dúvidas.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos (diálogo horizontal);
- Favorecer a autonomia na construção do saber;
- Rever e memorizar o vocabulário já leccionado referente às profissões e vestuário;
- Enriquecer o vocabulário referente às profissões, utensílios de trabalho e ao vestuário;
- Apresentar/Descrever pessoas a partir de tópicos (elementos de identificação, datas, características pessoais, vestuário, utensílios de trabalho, etc.)
- Cooperar mutuamente no esclarecimento de significados, de intenções comunicativas.

Materiais utilizados:

- computador
- *datashow*
- fichas de informação sobre a vida do senhor Sousa (**anexo 8**)

Resultados da actividade:

Os alunos aderiram de forma entusiasta à actividade proposta pela professora e os resultados foram muito bons, pois todos participaram e aprenderam novos conteúdos lexicais.

De salientar que os alunos, de origem turca e jordana, que participavam menos nas actividades do que os seus colegas, nesta actividade surpreenderam bastante os seus colegas e a própria professora, pois conheciam o vocabulário referente aos utensílios de trabalho de um *Pedreiro*, por exemplo, *a pá*, *a massa*, *o tijolo*, *a colher de trolha*, etc. Pensamos que estes estudantes podem ter amigos que trabalhem na Construção Civil em Portugal, daí identificarem essas palavras. Também vimos sinónimos de *Pedreiro*, como *Trolha* ou *Operário da Construção Civil* e em que registos de língua se enquadravam.

Os alunos puderam apreender novo vocabulário relativo ao vestuário das profissões, nomeadamente *a jardineira*, *o fato* e *gravata*, *o fato-macaco*, e compreender que *chapéu* é um hiperónimo e que *o capacete*, *o boné*, *a boina* são seus hipónimos, e em que situações se utilizam.

Para além do vocabulário relacionado com a profissão de *Pedreiro*, os alunos identificaram também alguns utensílios e verbos relacionados com a profissão de *Canalizador* como por exemplo: *o cano*, *a torneira*, *a canalização*, *apertar*, *consertar*, *montar*, e o mais interessante foi que conseguiram encontrar um sinónimo da mesma profissão – *Picheleiro*, o que nos leva a crer que os alunos já tiveram que recorrer aos serviços desta profissão.

Puderam ainda ver algum vocabulário referente à profissão de *Carpinteiro*: *a madeira*, *o serrote*, *a fita métrica*, *serrar*, *pintar*, etc.

Também foi curioso tentar encontrar vocabulário relacionado com os objectos que fazem parte de um veículo como *o espelho retrovisor*, *o volante*, *a alavanca das velocidades*, *o travão de mão*, etc. Os alunos tomaram completamente o controlo da aula e discutiam entre si qual seria a palavra mais

adequada, solicitando a professora com o olhar para lhes dar a resposta correcta.

Penso que esta actividade foi extremamente rica ao nível do vocabulário e que os alunos tomaram a cargo de forma motivadora a sua aprendizagem, sendo a professora apenas uma moderadora e todos queriam participar e se corrigiam mutuamente. Senti até uma certa rivalidade sã na participação dos alunos.

Sendo assim,

"l'utilisation de documents authentiques se justifie donc au niveau de la motivation (...) [e] est un des éléments qui permettra de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Cet argument en faveur du document authentique repose en fait sur l'hypothèse suivante : si on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe. Ceci veut dire que l'objectif apprendre à apprendre est aussi important que le contenu des documents." (Bérard, 1991: 50-51).

Para além de ser um factor de motivação, o texto autêntico *"permet de travailler sur une mise en relation des énoncés produits avec les conditions de production ; on effectue dès lors un travail non seulement sur les aspects linguistiques mais sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux."* (ibidem: 51).

Foi, sem dúvida, uma das actividades que mais prazer nos deu leccionar, pois sentimos visivelmente uma fluidez quase natural e uma participação efectiva por parte dos alunos, que fizeram com que a aula corresse bastante bem e que os alunos tenham aprendido e tenham tido prazer também nessa aprendizagem.

Actividade 3b
Quadros de Paula Rego

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade insere-se numa unidade lectiva dedicada à temática “*Imigrantes Portugueses*” e faz parte da terceira regência.

A aula tem início com a apresentação e identificação por parte dos alunos de vários imigrantes portugueses e suas profissões.

De seguida, a professora foca a atenção dos alunos sobre duas personalidades, Mourinho e Paula Rego.

A professora começa por perguntar aos alunos se conhecem algumas obras ou dados biográficos da pintora. Depois, lê uma breve biografia de Paula Rego e tira algumas dúvidas de vocabulário.

Finalmente, a professora expõe em *powerpoint* quadros de Paula Rego, que os alunos têm de descrever, analisar e dar um título.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos (diálogo horizontal);
- Favorecer a autonomia na construção do saber;
- Enriquecer o vocabulário referente a utensílios de trabalho, vestuário, temas históricos como o *nazismo* e o *fascismo* e seus símbolos, temas nacionais muito fortes da ditadura salazarista como *Fado e Família* e seus estereótipos;
- Descrever quadros a partir de tópicos (personagens (retrato físico e psicológico, sentimentos), ambientes, vestuário, objectos, elementos de identificação históricos, características estéticas da autora, etc.);
- Cooperar mutuamente no esclarecimento de significados, de intenções comunicativas;
- Identificar traços característicos da pintura de Paula Rego;
- Comparar a estética da autora com pintores dos seus países.

Materiais utilizados:

- computador
- *datashow*
- quadros de Paula Rego (**anexo 9**)

Resultados da actividade:

Esta actividade correu muito bem, pois os alunos participaram bastante e puderam perceber dados de cariz nacional como o *Salazarismo*, falar da condição da mulher presente nos quadros de Paula Rego, o que define o *Fado* e quais os instrumentos que o acompanham, assim como as suas temáticas, a simbologia e representações da *Família*, etc.

Os alunos sentiram-se numa actividade mais elevada, com um nível de análise mais profundo, o que ao invés de ser castrador, foi, pelo contrário, extremamente motivador porque os alunos colocavam constantemente questões e até forneciam dados referentes à História de Portugal, querendo assim mostrar que estavam entusiasmados com a tarefa e empenhados na construção de sentido.

Por se tratar de um nível de iniciação mais elementar, pensei que a análise dos quadros de Paul Rego iria causar alguma relutância e silêncio por parte dos alunos. Contudo, a actividade revelou-se bastante enriquecedora, quer ao nível linguístico, quer ao nível de referências culturais, históricas e até sociológicas.

Os alunos identificaram facilmente símbolos de nacionalismo (bandeira) e de nazismo (saudação nazi), aprenderam algumas expressões como *ler a sina*, *assoar o nariz*, e vocábulos como *balde*, *forquilha*, discutiram entre si os vários sentidos de cada quadro, sentidos visíveis e subentendidos, temas como a *condição da mulher*, a *representação da família*, a *concepção de Fado*, e destacaram algumas características da pintora Paula Rego, como a denúncia da condição da mulher, o olhar polissémico, o destaque da mulher nos seus quadros, mulher robusta, quase sempre relegada ao espaço doméstico, das lides de casa e da sua intimidade.

Uma actividade que também funcionou bastante bem foi a atribuição de um título a cada quadro de Paula Rego por parte dos alunos.

Tal como afirma Jorge Antão

“um trabalho que se revela extremamente rico pelos processos intelectuais e linguísticos que desencadeia é apresentar uma imagem, contar uma história, narrar um acontecimento e mandar os alunos escolher o título que julguem mais apropriado. Esse título, por si só, é uma óptima síntese e leva, portanto, ao conceito da ideia principal da imagem, da história do acontecimento. Para chegar a esse título – fase difícil, por ser sintética e rigorosa – deve começar-se do mas simples para o mais complicado, fazendo, por exemplo perguntas bastante óbvias, passando gradualmente para a detecção de temas fundamentais, das personagens principais, da mensagem, etc...” (2001: 27)

Esta actividade permitiu aos alunos sintetizar em poucas palavras, ou seja, resumir as ideias que tinham sido discutidas na descrição de cada quadro.

Em suma, conseguimos, assim, ver cumpridos os objectivos a que nos tínhamos proposto.

2.4. Actividade 4

Jogos

Actividade 4

“Vamos jogar às cartas”

Descrição e contexto da actividade:

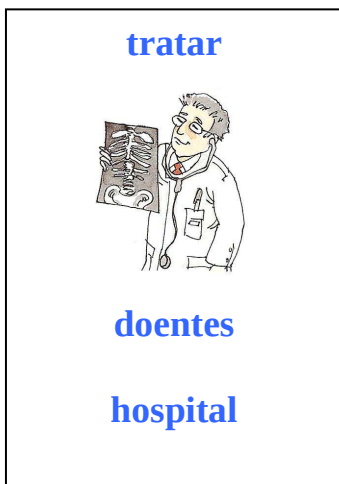
Esta actividade insere-se na segunda regência dedicada à temática d’*As Profissões*” e vem no seguimento a actividade já descrita “*A vida do senhor Sousa*”.

Depois de encontradas as diferentes profissões do senhor Sousa, a professora pede aos alunos para as recapitularem, iniciando um *brainstorming* sobre as profissões. Surge, assim, a actividade “*Vamos jogar às cartas*” com o objectivo de encontrar novas profissões e os alunos irem ao quadro acrescentar uma nova profissão no esquema.

A professora explica os objectivos do jogo aos alunos e divide a turma em dois grupos, o grupo A e o grupo B. Cada grupo terá uma carta diferente.

Grupo A

O grupo A terá uma carta com três ou quatro palavras, que o ajudarão a formar uma frase para que o grupo B identifique a profissão correspondente.



Grupo B

O grupo B terá uma carta com o desenho e o nome da profissão.



Antes de começar o jogo, a professora dá um exemplo de como se desenrolará a actividade:

Grupo A: *Esta pessoa trata de doentes no hospital.*

Grupo B: *Sou eu! Eu sou o Médico.*

De seguida, a professora distribui as cartas e começa o jogo um elemento do grupo A até um elemento do grupo B se manifestar e assim sucessivamente. O elemento do grupo B dirige-se ao quadro para completar o esquema com a profissão que possui e inicia uma frase com essa mesma profissão e o elemento do grupo B dirige-se ao quadro para terminar a frase.

Depois do grupo B ter identificado todas as profissões, os grupos invertem as suas posições e começa um novo jogo.

Este jogo das cartas foi elaborado pela professora com o objectivo de instalar o lúdico na sala de aula.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos (diálogo horizontal);
- Favorecer a autonomia na construção do saber;
- Rever e memorizar o vocabulário já leccionado referente às profissões;
- Enriquecer o vocabulário referente às profissões, utensílios e locais de trabalho;
- Descrever profissões a partir de tópicos (elementos de identificação: vestuário, utensílios e locais de trabalho, etc.)
- Cooperar mutuamente no esclarecimento de significados, de intenções comunicativas;

Materiais utilizados:

- baralho de cartas sobre as profissões (**anexo 10**)

Resultados da actividade:

Nesta actividade, os alunos participaram todos, variando os seus papéis, e puderam pensar numa imagem e seus utensílios ou locais de trabalho e construir uma frase, aplicando conteúdos lexicais e morfológicos leccionados anteriormente como os verbos no *Presente do Indicativo*, *preposições*, *género feminino/masculino*, etc.

Os alunos integraram as regras do jogo e o espírito de grupo, mostrando as suas cartas ao diversos membros do grupo e quando um elemento não compreendia alguma palavra ou frase, os restantes membros do grupo explicavam o seu significado, ajudando-o na sua aprendizagem.

Os grupos estavam entusiasmados e escondiam as suas cartas do grupo adversário, não lhe facilitando a tarefa. Algumas vezes, os elementos do grupo A formavam uma frase ambígua, por exemplo, uma frase que podia corresponder à profissão de *Médico* ou *Enfermeiro* e os elementos do grupo B não se sentindo satisfeitos com a descrição ou hesitantes sem saberem se corresponderia de facto à sua profissão, acabavam por colocar questões ao grupo A, o que gerou um diálogo horizontal bastante importante para a apreensão de sentidos e aumentou a interacção oral, sendo o professor apenas um guia, um regulador de saberes, um orientador e sistematizador, devendo manter o diálogo e a interacção na sala de aula, motivando os alunos a participar e sabendo-lhes dar a palavra.

Estas actividades lúdicas, "*si elles ont des objectifs variés : lexicaux, grammaticaux ou communicatifs, mettent surtout l'accent sur le plaisir que l'apprenant peut avoir à jouer avec la langue étrangère et à exercer ses possibilités d'expression.*" (Bérard, 1991 : 56).

2.5. Actividade 5

Exposição oral

Actividade 5

Exposição oral – jogo de perguntas/respostas

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade insere-se na segunda regência dedicada à temática d’*As Profissões*” e serve de motivação à segunda unidade lectiva.

A professora começa por ler o texto “A minha vida antes de chegar a Portugal” e os alunos tomam nota da informação pertinente.

Após a primeira leitura, a professora coloca algumas perguntas oralmente aos alunos sobre o texto.

De seguida, a professora pede aos alunos para lerem o texto silenciosamente e sublinharem as palavras que não compreendem. A professora tira as dúvidas de vocabulário.

Antes de passar à actividade de relato pessoal, os alunos respondem a um questionário obre o texto e vão ao quadro escrever as respostas. Uma vez as respostas corrigidas, a professora lança a pergunta *Como era a tua vida antes de chegares a Portugal?* a um aluno e pede aos restantes para estarem atentos, pois terão que colocar uma questão ao seu colega, e assim sucessivamente.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos (diálogo horizontal);
- Promover o diálogo intercultural;
- Rever e memorizar o vocabulário já leccionado referente às profissões, hábitos alimentares, de rotina e culturais;
- Treinar o uso do *Pretérito Imperfeito Simples*;
- Praticar as diferentes estruturas da frase interrogativa;
- Mobilizar saberes culturais, próprios do quotidiano do aprendente;
- Dar a conhecer preferências pessoais, a sua rotina diária;
- Promover atitudes de autoconfiança, solidariedade e cidadania;

Materiais utilizados:

Texto autêntico “A minha vida antes de chegar a Portugal” (**anexo 11**)

Resultados da actividade:

Esta actividade desenvolveu-se num clima de descoberta do universo pessoal e quotidiano dos alunos, antes de eles chegarem a Portugal.

Inicialmente, os alunos tiveram que fazer um pequeno esforço para se lembrarem das suas vidas, pois esta actividade foi levada a cabo no segundo semestre, ou seja, entre Março e Junho e alguns dos alunos já viviam há algum tempo em Portugal.

Contudo, uma vez desbloqueada a palavra, foi com prazer que descreveram as suas rotinas antigas, assim como as suas preferências, passatempos, etc.

Os restantes alunos estavam atentos pois não sabiam quem iria ser o escolhido pela professora para colocar uma questão ao seu colega, o que obrigava a turma a estar atenta ao discurso do colega.

Os alunos participaram activamente e tinham curiosidade em colocar questões aos seus colegas.

Os alunos turcos tiveram um pouco mais de dificuldade que os restantes em se exprimir, mas tinham vontade de falar, interagir e responder às perguntas dos colegas.

Com esta actividade os estudantes aprenderam algum vocabulário relacionado a rotina diária, passatempos, horários, actividades e sobretudo passaram a conhecer melhor os hábitos dos seus colegas, promovendo assim a empatia e a solidariedade entre eles, bem como a competência intercultural.

2.6. Actividade 6

Sketch

Actividade 6

Visualização de um sketch

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade insere-se numa unidade lectiva dedicada à temática “*Imigrantes Portugueses*” e faz parte da terceira regência.

Depois dos alunos ficarem a conhecer a pintora portuguesa Paula Rego, a professora começa por introduzir outra personalidade imigrante, Mourinho. A professora pergunta aos alunos se sabem alguns dados biográficos de Mourinho e como caracterizam a sua personalidade.

De seguida, os alunos vêem o *sketch* e descrevem-no, explicando por que razões, por vezes, são aplicados a Mourinho os adjektivos *polémico*, *excêntrico* e *arrogante*.

No final, como recapitulação do que foi visto e comentado, a professora apresenta aos alunos uma biografia do treinador.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos;
- Favorecer a autonomia na construção do saber;
- Identificar uma personalidade portuguesa;
- Descrever uma personalidade portuguesa imigrante reconhecida internacionalmente e caracterizá-la física e psicologicamente;
- Acrescentar informação sobre uma personalidade portuguesa;
- Cooperar mutuamente no esclarecimento de significados, de intenções comunicativas;
- Saber identificar traços característicos de personalidade de uma pessoa através de imagens, gestos ou palavras.

Materiais utilizados:

- computador
- *datashow*
- *sketch*

Resultados da actividade:

Os alunos reagiram muito bem ao *sketch* e gostaram da personalidade portuguesa imigrante escolhida pela professora.

Como se trata de uma personalidade mundialmente conhecida e como no momento da actividade estava a desenrolar-se o Campeonato Mundial de Futebol, os alunos sentiram-se à vontade para falar, até os que falavam menos, os de nacionalidade turca e jordana, comentaram a personalidade de Mourinho e todos o conheciam.

Obviamente, que o ambiente vivido em Portugal com o Mundial também atingiu os estrangeiros que aqui vivem, ao qual eles não foram indiferentes, e isso motivou-os a falar do *The special one* e também manifestaram o interesse em que Portugal ganhasse o mundial.

É, sem dúvida, a escolha de temas actuais e próximos dos alunos que mais os motiva a participar e a dar a sua opinião.

Mesmo se tratando de um tema, muitas vezes subjugado ao sexo masculino - o futebol, as estudantes participaram enaltecendo as características físicas e determinadas de Mourinho.

Foi uma actividade que correu bem, embora os alunos devessem apoiar-se mais nas imagens do *sketch* para sustentar as suas afirmações, pois “*l’association entre le son et l’image permet de présenter des dialogues dans des situations, de donner des informations situationnelles et de faire accéder l’élève au sens des énoncés d’une manière naturelle.*” (Bérard, 1991: 12).

2.7. Actividade 7

Canção

Actividade 7

Audição de uma canção

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade insere-se numa unidade lectiva dedicada à temática “*Cultura Portuguesa – o Fado*” e faz parte da terceira regência. Esta foi a nossa última regência.

Um facto surpreendente foi a maior parte dos alunos da turma B não conhecerem a cantora Mariza.

Sendo assim, a professora aproveita esse dado e decide dar a conhecer aos seus alunos esta personalidade portuguesa, também reconhecida ao nível mundial.

A professora começa por ler e distribuir uma entrevista dada pela cantora a uma revista. De seguida, a professora tira algumas dúvidas de vocabulário e forneceu aos alunos uma ficha de compreensão da entrevista. A entrevista continha dados biográficos de Mariza e características do estilo musical *Fado*. Estes dados foram importantes para actividade seguinte de análise do Fado “*Ó gente da minha terra*” de Mariza.

Depois desta contextualização, os alunos ouvem o Fado seleccionado pela professora e manifestam as suas primeiras impressões.

Mais tarde, passa-se à análise e descrição de cada estrofe do poema, bem como à explicação de alguns vocábulos e expressões que os alunos não compreendam.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos;
- Favorecer a autonomia na construção do saber;

- Enriquecer os seus conhecimentos linguísticos e culturais portugueses (*Fado, guitarra portuguesa, viola, tristeza, melancolia, saudade, Mouraria, Amália Rodrigues, Mariza, Casas de Fado, alma, ternura, amargura, etc.*);
- Cooperar mutuamente no esclarecimento de significados;
- Identificar traços característicos do *Fado* e da personalidade portuguesa;
- Comparar o estilo de música *Fado* com algum semelhante existente nos seus países.

Materiais utilizados:

- Cd áudio;
- Leitor de Cds;
- Canção “*Ó gente da minha terra*” (**anexo 12**)

Resultados da actividade:

Os alunos gostaram da canção seleccionada e do seu ritmo, embora a achassem demasiado melancólica e triste. Senti que os alunos estavam envolvidos, com uma certa ternura, que estavam atentos à audição e sobretudo queriam descodificar a letra da canção. Todos participaram na análise e compreensão do texto, um pouco sensibilizados pela voz de Mariza e o carinho expresso na canção de uma herança à qual nenhum português pode fugir – a tristeza.

Como afirma Antão,

“um texto musical do gosto dos alunos é sempre um sucesso. Devem, no entanto, escolher-se músicas que juntamente com as letras se adaptem aos objectivos da aula e ao nível etário e intelectual dos alunos. Torna-se necessário saber utilizar a música em função do seguimento (ou complemento) a aula; nunca se deve partir do pressuposto de que o êxito dessa música junto dos alunos acarreta por si só o sucesso da aula.” (2001: 40-41).

A música é apenas um meio, um recurso, para conseguir estabelecer uma boa comunicação na aula, no sentido de levar o aluno a aprender os assuntos em estudo.

Os alunos de origem turca e jordana afirmaram que nos seus países também existia um género de música equivalente, mas com outros instrumentos musicais.

2.8. Actividade 8

Gramática Explícita

Actividade 8

Conteúdo gramatical – A voz Passiva

Descrição e contexto da actividade:

Esta actividade insere-se numa unidade lectiva dedicada à temática “*Imigrantes Portugueses*” e faz parte da terceira regência.

No final desta unidade lectiva, a professora serve-se da biografia de Paula Rego anteriormente analisada para introduzir um aspecto gramatical *A voz Passiva*.

A professora destaca uma frase da biografia de Paula Rego e pede aos alunos para construir uma frase com as mesmas palavras, mas invertendo a sua ordem.

Os objectivos desta solicitação eram por um lado, os alunos identificarem que uma frase se encontrava na voz activa e outra na voz passiva, e por outro as suas transformações sintácticas.

Objectivos da actividade:

- Promover a interacção oral entre os alunos (diálogo horizontal);
- Favorecer a autonomia na construção do saber;
- Seleccionar informação pertinente, em função do objectivo preciso;
- Negociar os papéis de ouvinte e de locutor;
- Promover atitudes de autoconfiança e solidariedade;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e activa;
- Identificar frases na voz activa e voz passiva;
- Identificar as transformações sintácticas da passagem da voz activa para a voz passiva.

Materiais utilizados:

- Fichas de informação sobre *A voz passiva*
- Biografia de Paula Rego

Resultados da actividade:

Todas as actividades gramaticais eram leccionadas na vertente da *Gramática Explícita*, ou seja, a professora deixa o aluno chegar à regra e ajuda-o apenas a sistematizar ideias e conceitos, ela é somente uma observadora permanente das actividades e atitudes de cada aluno, respeitando o seu ritmo próprio, favorecendo o progresso na aquisição de conhecimentos, de modo a fazer despertar nele a capacidade de construir a sua aprendizagem, o gosto de colaborar activamente com os outros em ordem ao crescimento individual e ao entendimento mútuo.

Os alunos cuja língua pertence ao grupo das línguas romanas, ou seja, os espanhóis, os mexicanos, o argentino, a francesa e a moldava, identificaram facilmente que se tratava de transformações da voz activa para a voz passiva. Os de origem turca e jordana sentiram algumas dificuldades iniciais, devido ao afastamento das línguas, mas depois da professora explicitar no quadro a matéria, foram capazes de resolver os exercícios seguintes, sem hesitação.

Capítulo 3 – Análise dos resultados

3.1. Resultados

Os aprendentes mostraram-se muito receptivos a estas actividades, participaram e envolveram-se.

O clima gerado dentro da sala de aula, para o qual contribuíram a assiduidade às aulas assistidas e o olhar atento face à progressão dos alunos, parece ser um factor importante para o desenvolvimento da interacção oral.

Tal como afirma Bérard:

"Il semble que le climat crée dans la classe doit favoriser les interactions entre les apprenants, que l'écoute entre les participants est capitale puisqu'elle permet à chacun de s'exprimer selon les moyens dont il dispose : l'essentiel étant qu'il puisse communiquer du sens à travers la langue étrangère. Le climat d'écoute vise à sécuriser l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés, ses erreurs." (1991: 57).

Realmente, a interacção oral nas nossas aulas levou a um desbloqueio da palavra por parte dos aprendentes, em geral, e sobretudo dos menos participativos, uma ultrapassagem gradual da timidez e uma maior participação e envolvimento.

Verificámos também que a interacção oral promove certas aquisições sociais como por exemplo: solidariedade, tolerância, empatia, cooperação, dinamismo, sobretudo em actividades de trabalho de grupo ou de pares, mas também em actividades em que a turma construía sentidos em conjunto, como por exemplo, na descrição de imagens.

A interacção oral auxilia o aprendente no seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e no seu processo autónomo e reflexivo, promove a motivação da aprendizagem de uma nova língua.

Quadro VI – Analise dos resultados

ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESULTADOS
Trabalho de grupo Colocar os estudantes com a mesma nacionalidade em grupos diferentes Alternância entre a actividade em grupos reduzidos e o grupo – turma Distribuição de material autêntico	Preencher uma lista de compras Ler a lista de compras elaborada pelo grupo	Panfletos de promoções alimentares (material autêntico)	aquisições linguísticas: vocabulário relacionado com a alimentação aquisições culturais pratos típicos de diferentes países pratos típicos da gastronomia portuguesa reconhecer os supermercados portugueses e as diferentes secções aquisições sociais + solidariedade + empatia + dinamismo + autonomia + competência intercultural + interacção + consciência de grupo
Trabalho de grupo Colocar os estudantes com a mesma nacionalidade em grupos diferentes	Simular uma situação do seu dia a dia Diálogo num restaurante entre um casal e um empregado Formular um pedido a um empregado	Textos (diálogos) Ementa de um restaurante português	aquisições linguísticas: vocabulário relacionado com a alimentação e a situação específica de uma encomenda num restaurante formas de tratamento expressões de cortesia aquisições culturais pratos típicos da gastronomia portuguesa aquisições sociais + solidariedade + empatia + dinamismo + autonomia + interacção + consciência de grupo

ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESULTADOS
Trabalho de pares	<u>Trabalho de pares 1</u> Elaboração oral do diálogo: <i>O que gostas de fazer quando saís com os teus amigos?</i> Dramatização		aquisições linguísticas: vocabulário relacionado com os passatempos, actividades aquisições culturais hábitos culturais de diferentes países aquisições sociais + interacção + empatia + competência intercultural + autonomia
Trabalho de pares Fornecimento de um modelo para uma actividade de comparação de hábitos culturais (composição dos diversos pequenos-almoços)	<u>Trabalho de pares 2</u> Elaboração oral do diálogo: <i>O que tomas ao pequeno-almoço?</i> Dramatização	Lista de alimentos que os portugueses costumam tomar ao pequeno-almoço ou lanche	aquisições linguísticas: vocabulário relacionado com a alimentação treino das formas verbais registos de língua (formas de delicadeza) regionalismos (designação das bebidas mais correntes como o café ou a cerveja) aquisições culturais alimentos que os portugueses comem ao pequeno-almoço e ao lanche alimentos que cada aluno estrangeiro toma ao pequeno-almoço ou lanche doçaria regional portuguesa aquisições sociais + interacção + empatia + competência intercultural + autonomia

ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESULTADOS
Apresentar imagens em <i>datashow</i> Apresentar uma imagem de cada vez para que os alunos descubram o conjunto à medida da apresentação Solicitar a participação de cada aluno de uma forma orientada (da direita para esquerda ou vice versa – consciência de que todos vão participar)	Descrição de imagens 1) <i>A vida do senhor Sousa</i>	Imagens Computador <i>Datashow</i>	aquisições linguísticas: vocabulário relacionado com as profissões, vestuário, utensílios de trabalho e objectos de um veículo registos de língua aquisições culturais não especialização profissional e a tradição do "biscate" aquisições sociais + interacção + diálogo horizontal + desbloqueio / ultrapassagem da timidez + desbloqueio da palavra por parte de alunos menos participativos + participação e envolvimento + autonomia
Apresentar imagens em <i>datashow</i> Apresentar uma imagem de cada vez para que os alunos descubram o conjunto à medida da apresentação Solicitar a participação de cada aluno de uma forma orientada (da direita para esquerda ou vice versa – consciência de que todos vão participar) Apresentação de quadros enigmáticos para solicitar perguntas por parte dos alunos (eles têm de interpretar os quadros)	Descrição de imagens 2) Quadros de Paula Rego	Quadros Computador <i>Datashow</i>	aquisições linguísticas: vocabulário relacionado com o vestuário, utensílios de trabalho, objectos de uma casa, retrato físico e psicológico, família, símbolos fascistas, instrumentos musicais expressões fixas aquisições culturais o que caracteriza o estilo musical <i>Fado</i>, quais os instrumentos que o acompanham, que sentimentos transmite símbolos fascistas ditadura salazarista concepção da família portuguesa durante a ditadura concepção da condição da mulher características estéticas e temáticas da pintura de Paula Rego aquisições sociais + interacção + diálogo horizontal + desbloqueio / ultrapassagem da timidez + desbloqueio da palavra por parte de alunos menos participativos + participação e envolvimento + autonomia

ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESULTADOS
Jogo Divisão da turma em dois grandes grupos em competição Actividade de adivinha (estímulo)	Jogar às cartas Identificar e descrever profissões	Baralho de cartas sobre as Profissões	aquisições linguísticas: vocabulário relacionado com as profissões, vestuário, utensílios e locais de trabalho flexão de género treino do Presente do Indicativo aquisições culturais modernização recente de Portugal aquisições sociais + interacção + diálogo horizontal + participação e envolvimento + entusiasmo + desbloqueio da palavra por parte de alunos menos participativos + consciência de grupo
Implicação pessoal dos alunos Delegação do papel do questionamento aos alunos	Relato/Exposição pessoal Formular perguntas aos seus colegas	Texto de motivação "A minha vida antes de chegar a Portugal"	aquisições linguísticas: forma interrogativa concordância de tempos aquisições culturais particularidades culturais (vida quotidiana e trabalho) aquisições sociais + interacção + diálogo horizontal + participação e envolvimento + entusiasmo + desbloqueio da palavra por parte de alunos menos participativos + coesão de grupo

ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESULTADOS
Apresentação de uma personalidade já conhecida dos alunos para solicitar a expressão de afirmações (os alunos querem mostrar que possuem dados sobre esta figura)	Visualização de um <i>sketch</i> Análise do <i>sketch</i>	Computador <i>Datashow</i> <i>Sketch</i>	aquisições linguísticas: vocabulário relacionado com o retrato físico e psicológico de uma personalidade portuguesa aquisições culturais personalidades portuguesas dados biográficos de uma personalidade portuguesa do mundo do futebol aquisições sociais + interacção + diálogo horizontal + solidariedade + consciência de grupo + desbloqueio da palavra por parte de alunos menos participativos + desbloqueio/ ultrapassagem da timidez + autonomia
Passar do deleite auditivo para a atenção à letra da canção	Audição de uma canção Análise de uma canção	Cd áudio Leitor de Cds	aquisições linguísticas: vocabulário relacionado com a temática do <i>Fado</i> ("tristeza", "amargura", etc.) verificação da aquisição de conteúdos leccionados anteriormente (particípios passados, Presente do Indicativo dos verbos irregulares) aquisições culturais conhecimento de um estilo musical (instrumentos e melodia) conhecimento de uma cantora de <i>Fado</i> conhecimento de uma temática que justifica o nome do estilo musical (<i>fatum</i> =destino) aquisições sociais + interacção / diálogo horizontal + entusiasmo + participação e envolvimento + competência intercultural + desbloqueio da palavra + autonomia + reflexão

ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESULTADOS
A partir de um exemplo encontrado no texto autêntico (biografia de Paula Rego) – alargamento e sistematização das regras de formação da voz passiva enunciadas pelos alunos (sintaxe e transformação)	Gramática explícita Identificação de um conteúdo gramatical e suas transformações (voz activa e voz passiva)	Fichas informativas Textos (material autêntico)	aquisições linguísticas: passagem da voz activa para a voz activa regras de formação e transformação aquisições culturais temática da imigração aquisições sociais + interacção + diálogo horizontal + autonomia + reflexão + participação e envolvimento

3.2. Progressão das actividades

As nossas aulas foram leccionadas em momentos diferentes da aprendizagem dos alunos, o que nos permitiu organizar estratégias e actividades com um grau de dificuldade em ascensão.

Começámos por introduzir actividades mais simples, uma vez que os alunos estavam a iniciar uma nova língua como por exemplo: pequenos diálogos em pares, jogos, descrição de imagens, etc., com o objectivo de desbloquear a palavra. De seguida, passámos a implementar actividades e temas mais complexos, partindo dos interesses e da vontade de participar dos alunos (análise de uma canção, de um *sketch*, descrição de imagens com um grau de exigência maior, analisar estruturas gramaticais e enunciar regras, etc.), delegando por vezes as funções de questionamento e transmissão de conhecimentos de toda a ordem, quer culturais, lexicais ou gramaticais aos alunos, atingindo assim um outro patamar, o da metacognição e metalinguística.

Desta forma, há uma progressão clara nas actividades que desenvolvemos com os alunos relacionada sobretudo com temas que vão ao encontro de aprendentes adultos.

Tratando-se de um público de adultos, uma das dificuldades a ultrapassar é a associação entre o nível de iniciação – A1.2 – e os temas demasiado simples. Ora, apesar de lacunas ao nível lexical e gramatical, verificou-se que a abordagem de temas culturais complexos (interpretação de quadros de Paula Rego, temáticas do Fado, dimensão histórica dos temas debatidos) provocava uma grande motivação para a comunicação e interacção, ou seja, os alunos falam mais se acham realmente que têm coisas para dizer e para descobrir.

3.3. Papel da interacção

Acreditamos nas palavras de Isabel Andrade quando esta comenta que *“o processo de ensino e de aprendizagem da LE, em contexto escolar, é sobretudo um processo educativo-interactivo, trazendo essa determinação potencialidades de exploração pedagógico-didácticas que merecem toda a nossa atenção.”* (1997: 6).

A valorização da interacção como processo e como prática essencial no E/A de uma LE só pode trazer vantagens: no plano psicológico (desbloqueio da palavra, ultrapassagem da timidez e da preguiça, do medo de falhar, etc.), no plano da dinâmica do grupo (maior empatia, participação, entusiasmo, envolvimento, cooperação, solidariedade, consciência de grupo, etc.), no plano pedagógico (maior autonomia, reflexão, é capaz de tomar a cargo a sua própria aprendizagem, metacognição, etc.) e no plano linguístico (maior intervenção, enriquecimento e alargamento do vocabulário, memorização, etc.).

Neste sentido, a interacção oral é, numa perspectiva didáctica, *“meio ou instrumento e alvo ou objectivo, já que ter competência comunicativa numa dada língua é ter competência interactiva em múltiplas situações ou, dito de outro modo, a interacção é simultaneamente o quadro do processo interactivo-educativo que se desenrola em sala de aula e objecto desse mesmo processo.”* (1997:122).

A isto podemos acrescentar, que a interacção oral é simultaneamente um *meio* - actividade linguística, modo de relacionamento - para a aprendizagem dos alunos, e um *fim* – objectivo de libertação da palavra, traçado pela estratégia do docente.

Conclusão

Constatamos que a interacção oral contribui, de facto, para o enriquecimento das aulas de PLE, proporcionando ao aprendente um papel interventivo no confronto de ideias e hábitos culturais. Ao ser incentivado a tomar a palavra, mesmo com inevitáveis erros cometidos, o aprendente pode afirmar-se como sujeito e tomar consciência das suas lacunas. A interacção permite, assim, o desenvolvimento de uma PA, revelando que mesmo em nível de iniciação se pode levar os alunos a interagir e tomar, em parte, a cargo a sua própria aprendizagem. A interacção oral é, pois, uma via de excelência para formar alunos mais independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros, apresentando maior probabilidade de permitir relações interpessoais bem sucedidas.

Alertamos para a importância de se repensar conceitos fundamentais da DL de hoje na perspectiva de uma maior qualidade do E/A no futuro, pois acreditamos ser possível operar mudanças nas situações interactivas e de comunicação na sala de aula, mediante a inovação das práticas pedagógicas.

Cabe a cada professor promover estratégias e actividades originais, interessantes, motivadoras, e que vão ao encontro das preferências dos alunos, optar por uma postura descentralizadora, valorizar os conhecimentos prévios do aluno, gerir interacções, proporcionar ao aluno um desenvolvimento reflexivo e autónomo. Esta orientação supõe uma capacidade de adaptação dos materiais e das actividades propostas à especificidade do grupo de alunos que os professores têm à sua frente, pois a comunicação para se realizar concretamente, precisa de ser *indexada* aos parâmetros particulares de cada situação.

Convém, no entanto, focar uma limitação do nosso estudo: o facto de termos entrevistado apenas quatro professoras. Contudo, a análise desses depoimentos forneceu-nos indícios para confirmar a pertinência do nosso estudo.

Pensamos que a real aprendizagem e evolução advém do confronto com novas ideias, novas perspectivas, e a esse nível as entrevistas e a troca de pareceres constituíram uma etapa fundamental.

Com este trabalho, tentámos percorrer um caminho não de sentido único, nem fechado, mas aberto e interactivo, que nos permitiu ir da teoria à prática e da prática à teoria, da investigação sobre as práticas docentes de jovens professoras de PLE até à exposição da nossa própria prática, pensando ser “(...) *finalidade essencial da investigação didáctica (re)construir um saber dinâmico e articulado em torno das suas dimensões normativa e interpretativa, um saber eminentemente orientado para a compreensão e a mudança das práticas escolares, cujo objecto de eleição é o processo de ensino/aprendizagem e cujo contexto referencial de pesquisa é, naturalmente, a sala de aula.*” (Vieira, 1998: 153).

Referências Bibliográficas

ANDRADE, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I. & SÁ, M. H. A. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira. O ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*. Rio Tinto: Asa.

ANTÃO, J. A. (2001). *Comunicação na Sala de Aula*. Colecção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.

AZENHA, M. (1997). *Ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (sugestões para tornar a aprendizagem um prazer)*. Porto: Asa Editores.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70.

BÉRARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé International.

BERRENDONNER, A. & PARRET, H. (1990). *L'interaction communicative*. Paris : Peter Lang.

BIZARRO, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira, Contributos para a Educação no século XXI*. (Tese de Doutoramento). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

BIZARRO, R. (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas*. Porto: Areal Editores.

BIZARRO, R. (2009). *Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo de Ensino Básico): alguns percursos de uma autonomia*.

Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/8317>

Consultado em Abril 2010.

BONI, V. & QUARESMA, S. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. In Revista Electrónica dos Pós-graduados em Sociologia Política da UFSC. Volume 2, nº 1(3), Janeiro-Julho, 68-80.

Disponível em http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf

Consultada em Junho 2010.

BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Éditions Seuil.

BOURGUIGNON, C. & CHANDELIER, M. (1988). "La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises

pour l'apprentissage d'une langue étrangère. In *Les Langues Modernes*, nº 2, pp. 19-34.

BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M. (1990). *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère*. Paris : Clé International.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1 (1), 1-47.

CASTRO, R. V. (1987). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

DE KETELE, J-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

DELAMONT, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa : Livros Horizonte.

DUARTE, I. M. (1999). *O Relato de Discurso na Ficção Narrativa – Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. (Tese de Doutoramento). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique de langues*. Paris : Hachette.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

HEGEL, G. W. F. (2002). *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses, com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. - ed. rev. - Petrópolis : Vozes.

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

HOLEC, H. (1988). "Souvent thème varié: le cas des progressions". *Mélanges Pédagogiques*. CRAPEL : Université de Nancy II.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-92-94). *Les interactions verbales*, 3 vol. Paris : Armand Colin.

KNOWLES, M. (1975). *Self-directed learning – a guide for learners and teachers*. Cambridge: Cambridge Adult Education – Prentice Hall Regents.

KNOWLES, M. S., HOLTON III E. F. & SWANSON R. A. (2005). *The Adult Learner, The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Burlington: Elsevier.

KRAMSCH, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. (coll. LAL). Paris: Hatier-CREDIF.

LIMA, J. & PACHECO, J. (2006). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère*. Paris : Hachette.

OLIVEIRA, A. et al. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international.

RICHTERICH R. & SCHERER N. (1975). *Communication orale et apprentissage des langues* (coll. F – Pratique Pédagogique). Paris : Hachette.

ROULET, E. (1976). "L'apport des sciences du langage". *ELA*, nº 21.

RUQUOY, D. et al. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Colecção Trajectos. Lisboa: Editora Gradiva.

SÁ, M. H. A. (1996). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, M. H. A. et al. (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural : um módulo de formação de professores*. Cadernos do LALE. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, M. H. A. et al. (2003). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Estudos temáticos 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SHEILS, J. (1993). *Communication en classe de langue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

TODOROV, T. (1981). *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris: Editions Seuil.

TRAVERS, R. M. W. (1969). *Un introduction to educational research*. London: MacMillan.

TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

VASSEUR, M-T. (1993). "Gestion de l'interaction, activités metalangagières et apprentissage en langue étrangère". *AILE*. nº2. 25-59.

VIEIRA, F. I. (1988). *Interacção verbal e negociação do saber em aula de LE*. (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

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

VIEIRA, F. I. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

VION, R. (1992). *La Communication Verbale - Analyse des Interactions*. Paris : Hachette.

ZIMMERMAN, B. J. (1990). Student differences in self-regulate learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*. 82, 51-59.

Anexos

.....



Guião de entrevista

Nome:

Local:

Data:

As respostas a esta entrevista destinam-se à realização de um projecto de investigação no âmbito da preparação do Relatório de Estágio de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. **O anonimato das respostas é garantido.** Agradece-se, desde já, a colaboração prestada.

Objectivos da entrevista

- 1) reflectir sobre o conceito de interacção oral na aula de PLE, nível de iniciação;
- 2) conhecer o papel do professor na dinamização/promoção da interacção oral dos alunos de PLE, nível de iniciação;
- 3) fazer o levantamento de estratégias/actividades passíveis de desenvolver a interacção oral nos alunos de PLE, nível de iniciação.

Perguntas directrizes:

- 1) Não se importa de se apresentar em termos de idade, habilitações literárias, experiência em PLE, ou seja, há quantos anos lecciona e que níveis tem leccionado e qual a sua profissão actual.
- 2) A partir da sua experiência, qual considera ser o objectivo primordial das suas aulas de PLE em níveis de iniciação?
- 3) Que estratégias/actividades desenvolve em turmas de iniciação para atingir esse objectivo?
- 4) Como caracteriza a sua actuação em sala de aula de PLE tendo em vista a prossecução do objectivo referido por parte dos alunos?

PROFESSORA A

Entrevistadora – Boa tarde!

Professora – Boa tarde!

E – Não se importa de se apresentar em termos de idade, habilitações literárias, experiência em PLE, ou seja, há quantos anos lecciona e que níveis tem leccionado e qual a sua profissão actual.

P – Tenho vinte e oito anos. Sou licenciada em Inglês/Alemão pela Faculdade de Letras do Porto. _ Sou professora de PLE desde 2006. _ Completei o Mestrado em Português Língua Estrangeira _ no ano lectivo de 2008/2009 e encontro-me actualmente a frequentar o Doutoramento na mesma área _ didáctica.

E – E quais os níveis que tem leccionado?

P – _ No PLE só tenho leccionado no nível A, portanto alternado entre o A1 e o A2, sempre em níveis de iniciação.

E – E tendo em conta a sua experiência, em níveis de iniciação, qual considera ser o objectivo primordial das suas aulas de PLE?

P – Nas aulas de PLE especialmente no nível de iniciação o objectivo fundamental é _ de facto a interacção oral.

E – E que estratégias/actividades desenvolve em turmas de iniciação para atingir esse mesmo objectivo?

P – As aulas de _ língua, enquadradas na abordagem comunicativa, devem ser centralizadas no papel do aprendente. _ Tendo em conta o alcance desse objectivo da interacção oral, _ o professor deve _ dar as aulas _ privilegiando a comunicação entre os alunos. As actividades _ e o método que ele adopta no sentido dessa metodologia é através, por exemplo, de trabalho em pares, _ em que os alunos podem discutir, portanto em pares ou pequenos grupos, assuntos relacionados com a matéria dada, _ podem também desenvolver trabalhos em grupos maiores tendo em conta _ o desenvolvimento de tarefas, por exemplo, uma investigação sobre um assunto, por exemplo, sobre a cultura portuguesa em que depois podem apresentar esse _ assunto.

A interacção oral também está relacionada com factores intrínsecos ao aprendente, por exemplo, a personalidade e claro associado a isso também

temos os factores de ordem cultural, é que a cultura de origem associada à personalidade, mas não necessariamente, realmente pode _ influenciar o nível de interacção oral que o aluno desenvolve com os colegas.

_ Uma estratégia que o professor pode pôr em prática para _ evitar que os alunos usem a sua língua materna na sala de aula é exactamente misturar os alunos. Portanto, claro que _ isto funciona melhor em turmas bastante heterogéneas, a nível de nacionalidades, mas se for possível, o professor deve misturar os alunos, não só para pôr em prática _ a troca multicultural, mas também para _ forçar que os alunos comuniquem na língua-alvo, portanto a língua estrangeira. Isto também é muito interessante porque faz com que os alunos _ ponham em confronto a sua própria perspectiva com a perspectiva do OUTRO, portanto indo ao encontro do _ interculturalismo.

E – Como caracteriza a sua actuação em sala de aula de PLE tendo em vista a prossecução do objectivo referido por parte dos alunos?

P – Quando a interacção oral é o objectivo a atingir na aula de língua estrangeira, _ o papel do professor é apenas apagado aparentemente. Claro que o papel do aprendente é posto na centralidade da questão, mas o professor _ acaba por _ ser caracterizado por ser um moderador, portanto mediando as trocas efectuadas entre os alunos, dando o seu feedback, e pode também assumir-se como um conselheiro e um facilitador em relação às estratégias usadas.

A nível da interacção oral, _ outras actividades que o professor pode pôr em prática são _ as simulações e _ quando se trata da _ totalidade da turma portanto promover o diálogo horizontal entre os alunos.

Outra estratégia que eu uso nas minhas aulas para fomentar a interacção oral entre os alunos, especialmente quando eles realizam trabalhos de grupo é eleger um aluno como “Polícia do grupo”, ou seja, esse aluno tem a função de controlar, de fomentar a interacção entre os participantes do grupo, mas também controlar o uso do português, portanto para evitar que os alunos comuniquem noutra língua estrangeira que não o português. _

A nível da actuação do professor _ claro que a interacção oral depende muito de como o professor dá as instruções aos alunos e de como formula as perguntas,

portanto é de sempre evitar que o professor coloque perguntas de resposta fechada, para evitar que os alunos respondam apenas SIM ou NÃO.

E – Muito bem! Obrigada pela sua colaboração! Bom trabalho para os próximos projectos em PLE e outros obviamente.

P – Muito obrigada e igualmente!

E – Obrigada.

PROFESSORA B

Entrevistadora – Boa tarde!

Professora – Boa tarde!

E – Não se importa de se apresentar em termos de idade, habilitações literárias, experiência em PLE, ou seja, há quantos anos lecciona e que níveis tem leccionado e qual a sua profissão actual.

P – Tenho 42 anos. _ Tenho um Mestrado de Bolonha em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Lecciono há dois anos [PLE] e sou professora [de PLE].

E – E que níveis é que tem vindo a leccionar de PLE?

P – Tenho _ leccionado todos. Desde a iniciação, _ o nível intermédio e o nível de proficiência, o nível C.

E – A partir da sua experiência, qual considera ser o objectivo primordial das aulas de PLE em níveis de iniciação?

P – O objectivo primordial das aulas de PLE... _ Eu acho que é preciso contextualizarmos um pouco esta questão.

Os alunos que vêm de iniciação não têm quaisquer conhecimentos ou têm um conhecimento muito superficial da língua, da cultura e da sociedade portuguesa, então deve ser feita uma abordagem _ um pouco abrangente, que incida sobre, claro, o funcionamento da língua, mas também, e como diz o próprio Quadro Europeu [utilizando] sempre o texto autêntico como base /para a/ [de] sustentação para o ensino do funcionamento da língua e também ensinando o cultural e o social. Porquê? Porque estes /aprendentes/ [estudantes] que estão a aprender a nossa língua se não têm qualquer tipo de conhecimentos, temos que lhes dar e _ transmitir-lhes esses conhecimentos para que eles possam desenvolver as competências necessárias de forma a terem a capacidade, e aqui acho que é importante salientar, a capacidade de no seu quotidiano, no seu dia a dia, nas suas tarefas mais comuns, no seu trabalho, na sua convivência com os amigos, na sua convivência com a sociedade que os está a acolher, _ que os está a inserir, e _ proporcionar-lhes essas competências de forma a que eles possam comunicar _ para poderem _ realizar as tarefas do quotidiano mais básicas ou primordiais, será a palavra

mais correcta, independentemente _ do que faça esse aprendente e da idade dele. Mas, no entanto, se nos focarmos no quotidiano do aprendente é sempre um bom começo, porque ele tem que comunicar para poder [sobreviver] e a língua é comunicação. Temos que lhes dar essas competências _ básicas e têm que ser no geral, no todo, porque não basta chegar e dizer: - Por favor, eu queria um café! É preciso entender que nós também dizemos cimbolino numa determinada região e se for para Lisboa [tem que dizer bica], que existem vários registos, ser muito abrangente e ao mesmo tempo dar essas bases.

E – Muito bem! Pensa então que um dos objectivos fundamentais neste nível de iniciação será a transmissão cultural por parte do professor?

P – Sim, sem dúvida. _ São aprendentes que estão realmente a inserir-se, que estão a fazer uma aculturação, _ além da cultura deles, da língua materna e da cultura materna, eles estão também a fazer uma aculturação ao sítio onde estão e não se pode basear só no funcionamento da língua, ela tem que ser muito abrangente de forma a que no quotidiano eles lidem com a cultura e a sociedade, e é /isso/ [essa relação] que tem de funcionar. Eles, depois de terem essa aculturação feita, muito mais facilmente aprendem o funcionamento da língua. Se não o tiverem, _ a progressão a nível do funcionamento da língua é muito mais complicada e complexa. Se nós queremos que as competências, que os objectivos, sejam atingidos a nível de competência do aluno, temos que lhes dar essas bases _ que eles necessitam da componente cultural.

E – E que estratégias/actividades desenvolve em turmas de iniciação para atingir esses objectivos, ou seja, a transmissão cultural e também ao nível do funcionamento da língua?

P – A nível das estratégias acho que não há uma estratégia, as estratégias são muitas e cada um pode inventar as estratégias que quiser. Eu poderia dizer que vale tudo desde que seja eticamente correcto o professor fazer. _ Se para ensinar um aspecto cultural, eu precisar de fazer uma teatralização, por exemplo, eu faço. Desde que o aluno entenda aquilo que eu quero transmitir, eu acho que qualquer estratégia é válida desde que seja eticamente correcta.

E – Como caracteriza a sua actuação em sala de aula de PLE tendo em vista a prossecução desses mesmos objectivos por parte dos alunos?

P – O professor em sala de aula de PLE _ é um promotor, que promove então essa competência [cultural] que eu acho que é fundamental para uma aquisição mais facilitada do funcionamento da língua. O professor ao promover [a cultura] pode levar para a sala de aula materiais _ e actividades que possam _ dar uma contextualização dessa sociedade onde eles estão a fazer a sua aculturação e _ pode ao mesmo tempo pedir para trazer para a sala de aula, por exemplo, promover uma actividade, se estão a aprender PLE no Porto pedir-lhes [aos alunos] para irem ao café Majestic, tomarem lá um café, sozinhos ou acompanhados com os colegas de turma, acho até que é muito interessante, e perguntarem ao funcionário qualquer coisa sobre o café Majestic e tentar escrever duas frases ou duas linhas, _ digamos assim, porque seria mais fácil para eles, como estão no nível de iniciação, e assim desenvolviam uma competência oral e de interacção entre _ o empregado do café Majestic e eles mesmos, desenvolviam a sua competência oral e também a nível de escrita e a sua interacção, que é fundamental. É fundamental que eles interajam e é nessa interacção que vai surgir essa aculturação porque no fundo acaba por interagir com terceiros. Nesta interacção promove-se a cultura do OUTRO e o multiculturalismo e _ é uma forma de estabelecer actividades que eles trazem depois, esta experiência que eles trazem para a sala de aula e eles partilham com os colegas e _ todos vão ter experiências diferentes e vão falar de coisas diferentes e é nesta partilha que todos vão ganhar. Eu vou ganhar como professora, vou ficar feliz porque eles vão falar, vão escrever e vão ouvir e é nisto que vamos todos lucrar e eles entre eles próprios também vão lucrar porque acabam por partilhar a experiência.

E – E justamente estava a falar ao nível da oralidade, da interacção, tem alguma estratégia predefinida para fazer com que os seus alunos interajam oralmente, para obter essa interacção oral?

P – _ Está a falar entre eles?

E – Sim, interacção entre eles, no diálogo horizontal.

P – Sim, eu acho que é importante este diálogo horizontal. Eu tenho alguma experiência de aulas individuais, mas tento encontrar sempre forma de os juntar porque é fundamental esta _ aprendizagem /na/ [através do diálogo] horizontal, basta um ter uma dúvida _ e perguntar ao outro e o outro sabe, e pergunta ao colega do lado, e eles ao perguntarem ao colega do lado estão a

tirar a dúvida e estão também _ a enriquecer-se e o aspecto do colega do lado de conseguir transmitir conhecimento vai fazê-lo sentir que sabe e vai de alguma forma aumentar a sua auto-estima no que respeita _ a sua aprendizagem e isso é muito bom porque quanto mais soubermos e temos a noção de que somos capazes de aprender, com mais facilidade aprendemos, ficamos motivados e aí parte-se um pouco para a motivação. Acho que se entre eles houver este _ diálogo, é bom que nós promovamos um diálogo, próprio, específico, para a aprendizagem, eu acho importante que se promovam realmente actividades _ que possam levar a que eles interajam entre eles, como por exemplo, fazer debates. _ Façam essa experiência: um debate dentro da sala de aula, com um tema que eles escolham, em que _ metade da /aula/ [turma] seja a favor e outra metade seja contra, um tema polémico, actual, deixá-los até escolher esse tema, porque são eles que o vão trabalhar e depois ver o quanto é agradável ver as pessoas a tentarem encontrar as palavras certas, a enriquecer o seu vocabulário, nas próprias fases do debate, eles [os alunos] têm de decidir entre eles o que vão dizer, o que vão argumentar e contra-argumentar e podem perfeitamente treinar a sua oralidade entre eles, em grupo, e depois com os outros da parte contrária [adversária] e nós /estarmos quase como/ [sermos] moderadores do debate, o que é fantástico porque vamos sempre corrigindo as coisas que não estão a correr tão bem. Lembrei-me agora do debate, mas com certeza que existirão tantas outras actividades _ para promover a oralidade. E acho que é uma mais-valia, sem dúvida [promover a oralidade e a interacção oral].

E – Obrigada pela sua colaboração! Bom trabalho e felicidades para os novos projectos!

P – Muito obrigada e felicidades para a sua vida profissional também. Obrigadíssima.

E – Obrigada. Boa tarde!

PROFESSORA C

Entrevistadora – Boa tarde!

Professora – Boa tarde!

E – Não se importa de se apresentar em termos de idade, habilitações literárias, experiência em PLE, ou seja, há quantos anos lecciona e que níveis tem leccionado e qual a sua profissão actual.

P – A minha idade é 29 anos. As minhas habilitações literárias são uma Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses – Ramo Educacional, portanto Línguas e Literaturas Modernas. _ Posteriormente realizei um curso de Especialização em Ensino do Português Língua Estrangeira. De seguida, fiz Mestrado em Ensino do Português Língua Não Materna, _ portanto Português Língua Estrangeira/Língua Segunda e neste momento encontro-me a realizar Doutoramento na mesma área. _ Comecei a leccionar quando fiz o meu estágio em 2003, mas nesse momento foi apenas dar Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira. Posteriormente voltei a leccionar, em termos formais, _ a partir de Outubro 2007 e tenho leccionado até agora. Tenho leccionado várias turmas quer na Faculdade de Letras [da Universidade do Porto], quer _ na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e algumas instituições privadas a todos os níveis mencionados no Quadro Europeu Comum de Referência. Neste momento, encontro-me a leccionar Português Língua Estrangeira e algumas aulas de Português Língua Materna.

E – A partir da sua experiência, qual considera ser o objectivo primordial das suas aulas de PLE em níveis de iniciação?

P – O objectivo primordial das aulas de PLE em níveis de iniciação é que os alunos possam comunicar com os membros da sociedade hospedeira, ou seja, toda a sua vida [o seu quotidiano] em princípio será feita em Português, por vezes há algumas excepções quando os alunos criam pequenos guetos e falam na sua língua materna ou comunicam em inglês, mas a ideia básica é que os alunos possam comunicar com os falantes [nativos], recorrer aos serviços em Portugal, _ portanto que consigam sobreviver em Portugal. Além disso, é importante, para cumprir esse objectivo que os alunos compreendam aquilo que lhes é dito e todo o meio envolvente, tudo o que possa ser cartazes,

formulários, _ até algumas informações que possam ouvir na rádio ou na televisão e a partir desta convivência com a sociedade hospedeira e os seus membros e com os meios de comunicação social, além das aulas obviamente, é importante que os alunos comecem também já a adquirir algumas _ referências em termos culturais, _ até alguns pontos de referência históricos da cidade em que se encontram, por exemplo, é importante para fazer a leitura de alguns enunciados ou de _ possibilitar melhor as inferências, portanto o objectivo primordial é que os alunos possam comunicar, compreender enunciados básicos, além de que comecem adquirir competências culturais essenciais para a sua sobrevivência no país de acolhimento.

E – Que estratégias/actividades desenvolve em turmas de iniciação para atingir esse objectivo?

P – Inicialmente eu considero dois tipos de actividades muito importantes, como actividades preparatórias para chegar às actividades de interacção, ou seja, acho que é muito importante serem desenvolvidas junto dos alunos estratégias de compreensão oral e de produção oral, portanto estratégias mais verticais. _ Posteriormente, penso que o aluno dominando a forma de produzir enunciados e já tendo um nível razoável de compreensão poderá interagir, quer com o professor, quer com os /alunos/ [colegas de turma]. Nesse caso, por exemplo, estou a lembrar-me de uma actividade concreta que costumo fazer nos níveis de iniciação. Uma iniciação mais inicial, vamos dizer assim, apesar de redundante. _ Trago uma pequena imagem que é o rosto de uma publicidade sobre o meio ambiente. Os alunos não sabem _ /sobre o/ [do] que se trata, mas têm de, em pequenos grupos, formular hipóteses sobre o porquê daquela imagem _ /numa/ [na tal] publicidade, o que pode promover, e quais os motivos da sua presença. No momento seguinte, os alunos têm de partilhar com a turma as suas hipóteses e se alguma hipótese não for coerente, os outros colegas respondem e interpelam os outros grupos no sentido de esclarecer qual seria então a ideia ou mostrar por que é que não é possível essa hipótese enquadrar-se com aquela imagem. De seguida, os alunos vêem o vídeo, um *spot* publicitário muito pequeno, vão _ verificar se as hipóteses que formularam se confirmam ou infirmam e posteriormente leva esta actividade a uma discussão sobre o meio ambiente. Que _ /coisas/ [medidas] /fazem/ [tomam] os alunos para proteger o meio ambiente? Estas iniciativas de, neste

caso, deixar o carro em casa, são frequentes nos seus países ou não? _ O que pensam que pode ser feito para melhorar as condições do meio ambiente? Portanto, a partir deste mote de discussão, é dada a palavra aos alunos para que eles exponham as suas ideias, para o professor e para os colegas, mas que interajam, porque muitas vezes há alunos do mesmo país, que até não concordam com a opinião do seu colega e o interpelam para rectificar algum facto. É normalmente um diálogo muito proveitoso. _ Além disso, _ partindo do princípio que os alunos já dominam as expressões de opinião, já sabem justificar as suas opiniões, por vezes, dependendo da turma, e dos objectivos dos alunos ou dos objectivos propostos pelo curso, levo alguns temas de discussão para a aula, ou a partir de um pequeno texto ou de uma pequena imagem, ou no seguimento de algum assunto tratado e tento dinamizar uma discussão entre os alunos, promovendo não só a interacção, mas [também] o respeito mútuo, porque muitas vezes temos alunos de nacionalidades diferentes, com opiniões muito diferentes e que neste tipo de discussões é muito fácil entrarem em conflito, portanto aqui o professor, de facto, tem ainda mais o papel de moderador e de guia nesta conversa, nesta discussão, porque está a promover também uma competência intercultural.

E – Como caracteriza a sua actuação em sala de aula de PLE tendo em vista a prossecução do objectivo referido por parte dos alunos?

P – Nas actividades _ preparatórias que eu mencionei anteriormente, de promoção de uma compreensão oral e de uma produção oral, tendo em conta que estamos a falar de níveis iniciais, a minha actuação é uma actuação mais presente, se podemos assim chamar, mais dominante. Eu _ conduzo mais as actividades, até porque os alunos se sentiram um pouco perdidos, tendo em conta que eles não têm o conhecimento da língua. A partir do momento em que os alunos começam a ganhar mais alguma capacidade de compreender enunciados, de produzir enunciados, quanto maior é a proficiência do aluno, mais eu me apago nas actividades que desenvolvo. Nomeadamente nas actividades de interacção oral que promovo, como discussões, debates, descrições de imagens, por exemplo, em que os alunos se interpelam mutuamente, discordando ou acrescentando informações, a minha posição é apenas a de lançar o mote e posteriormente conduzir a discussão de forma a que ela se torne proveitosa para todos. _ Se nalgum momento um aluno se

revela demasiado activo, ofuscando os colegas, pois _faz parte da minha competência _orientar o aluno a que ele tenha uma posição um pouco mais colaborativa com os colegas, não dominando o tempo de conversa, as falas, toda a interacção, mas dando espaço aos seus colegas para interagirem. E como é que se pode fazer isso? Por exemplo, deixando o aluno concluir uma ideia e depois se os colegas não tiverem iniciativa própria _ para interagirem, interpelar um [outro] aluno, perguntando o que é que ele pensa ou _ se ele concorda com a opinião do colega, portanto chamando-o à conversa.

E – Obrigada pela sua colaboração! Bom trabalho! Felicidades para os novos projectos!

P – Eu é que agradeço a oportunidade de poder estar a falar sobre este assunto e desejo-lhe as maiores felicidades na sua investigação.

E – Obrigada.

PROFESSORA D

Entrevistadora – Bom dia!

Professora – Bom dia!

E – Não se importa de se apresentar em termos de idade, habilitações literárias, experiência em PLE, ou seja, há quantos anos lecciona e que níveis tem leccionado e qual a sua profissão actual.

P – Tenho 27 anos. Sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses. Encontro-me actualmente no segundo ano de Mestrado de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Tenho experiência _ relativamente de um ano em Português Língua Estrangeira. Leccionei sobretudo dois cursos intensivos de PLE, nível A1.2, e um curso intensivo de nível C, no Verão. E durante /o/ [este] ano, _ dois cursos semestrais, em que tive a oportunidade de fazer algumas regências [nível C].

E – E qual a sua profissão actual?

P – Actualmente encontro-me como assistente convidada na Escola Superior de Educação, em que lecciono sobretudo disciplinas ligadas à Linguística, como Estrutura e Funcionamento da Língua, Introdução aos Estudos Linguísticos.

E – A partir da sua experiência, qual considera ser o objectivo primordial das aulas de PLE em níveis de iniciação?

P – Considero que o objectivo fundamental é realmente a competência comunicativa nas suas várias vertentes, linguística, em que procura dotar o aluno de conhecimentos gramaticais, lexicais, semânticos, _ tem a ver também com a competência comunicativa em termos sociolinguísticos, aprender regras de delicadeza, as várias diferenças de registo, _ formas de tratamento, também desenvolver a competência pragmática, o aluno ser capaz de acordo com as várias situações reagir e usar os conhecimentos que adquiriu para conseguir resolver essa situação, sobretudo sendo alunos que vêm para o país, sendo estudantes ERASMUS que vêm para o país estudar, é importante desenvolver estes conhecimentos de forma a colocá-los em prática no seu dia a dia, aprender diferentes contextos, diferentes situações, para depois conseguirem terminar o seu curso.

E – Que estratégias/actividades desenvolve em turmas de iniciação para atingir esse objectivo?

P – Para desenvolver a competência comunicativa sobretudo simulações e dramatizações, sempre que terminava uma dada situação, o aluno era convidado a dramatizar essa situação, a colocá-la em prática como se estivesse no contexto fora de sala de aula. Para além disso também _ audições de músicas, em que _ possibilitava aprenderem vocabulário, contactarem também um pouco com o cultural, leitura de textos, jogos de vocabulário, sistematizações orais, fichas de trabalho, recurso também a textos autênticos, que transmitia não só vertente social, mas também a vertente cultural da língua.

E – Como caracteriza a sua actuação em sala de aula de PLE tendo em vista a prossecução do objectivo referido por parte dos alunos?

P – O professor na aula de PLE deve ser sobretudo um mediador, um facilitador, deve ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, levar o aluno a chegar ele próprio às suas conclusões, _ procurar sobretudo a interacção entre os vários alunos, de forma a resolver os vários problemas que vão surgindo.

E – E justamente falou de interacção... Tem alguma estratégia predefinida para fazer com que os seus alunos interajam oralmente, para obter essa interacção oral dentro da sala de aula?

P – O que eu procuro, depois de ter abordado uma dada temática, depois dos alunos terem contactado com as várias maneiras, o diferente léxico, o diferente vocabulário, _ serem capazes de, de acordo com várias situações que são simuladas e propostas pelo professor, colocar em prática todo o conhecimento linguístico que adquiriram.

E – Obrigada pela sua colaboração! Bom trabalho! Felicidades para os novos projectos!

P – Muito obrigada, igualmente!

Entrevistas (material áudio)

Faixa 1 – Professora A

Faixa 2 – Professora C

Faixa 3 – Professora B

Faixa 4 – Professora D



Lista das compras



A large rectangular area defined by a dotted line, intended for writing the shopping list.

jumbo
Hiper de estimação

MERCEARIA



60% Desconto imediato

PREÇO
0,34€
0,38€ / Unid.
Ice Tea NESTEA
Limão/ Pêssego
Prisma 1 Lt



60% Desconto imediato

PREÇO
3,98€
1,59€
Vinho Tinto
TERRA DE FRAGAS
Doc Douro
0.75 Lt



60% Desconto imediato

PREÇO
4,49€
1,80€
Vinho Tinto
CHARAMBÁ
Doc Douro
0.75 Lt



60% Desconto imediato

PREÇO
6,45€
2,48€ / Unid.
Vinho Tinto
ADEGA DAS MOIRAS
Bi Varietal
0.75 Lt



60% Desconto imediato

PREÇO
5,95€
2,38€
Vinho Tinto
DIVINICA
Doc Douro
0.75 Lt



60% Desconto imediato

PREÇO
19,75€
7,90€ / Unid.
Detergente Máquina
XAU Pó
80 Doses



60% Desconto imediato

PREÇO
16,99€
6,80€
Detergente Máquina Louça
ALL IN 1 SUN Vinagre
60 P + Deo



60% Desconto imediato

PREÇO
11,49€
4,60€
Aditivo VANISH Gel
OxiAction 2 Lt



60% Desconto imediato

PREÇO
6,15€
2,46€
Lava Tudo Fabuloso AJAX
FLORAL
4 Lt



60% Desconto imediato

PREÇO
18,73€
7,49€ / Unid.
Detergente Máquina
Líquido TIDE
2x40 Doses



60% Desconto imediato

PREÇO
2,49€
1,00€
Papel Cozinha NICKY
Mega Compacto
(1=4)



60% Desconto imediato

PREÇO
19,25€
7,70€
PH RENOVA
Compact XXL
24 Rolos = 60 Rolos



60% Desconto imediato

PREÇO
4,99€
2,00€ / Unid.
Gel/Espuma de Barbear
BIC



60% Desconto imediato

PREÇO
5,39€
2,16€ / Unid.
Toalhetas Kandoo
2x 60 Unid.



60% Desconto imediato

PREÇO
4,19€
1,68€
Gel De Banho Para Bebê
CORINE DE FARMÉ
500 ml

SOMOS OS MAIS BARATOS



60% Desconto Imediato

~~4,13€~~
1,65€

Pão de Forma
PANRICO s/ Córdea
Familiar 650 g



60% Desconto Imediato

~~1,62€~~
0,65€

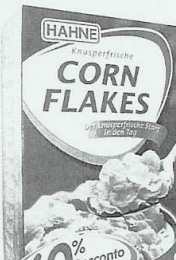
Bolacha **TRIUNFO**
Mini Belgas
100 g



60% Desconto Imediato

~~1,29€~~
0,52€ / Unid.

Bolacha **ARLUY** Principito
Choco/ Fresa/ Limão/
Nata 160 g



60% Desconto Imediato

~~3,29€~~
1,32€

Corn Flakes
HAHNE
500 g



60% Desconto Imediato

~~0,79€~~
0,32€

Bolacha Cream Cracker
CUETARA
200 g



60% Desconto Imediato

~~1,89€~~
0,76€

Leite CÔCO
DUCCOCO
200 ml



60% Desconto Imediato

~~1,44€~~
0,58€ / Unid.

Chás **DIESE**
13/15/17 e 27 g



60% Desconto Imediato

~~1,73€~~
0,69€ / Unid.

Pudim **KOALA**
Ananás/ Baunilha/
Manga/ Morango
2x59 g



60% Desconto Imediato

~~1,73€~~
0,69€

Goiabada
PREDILECTA
PET 300 g



60% Desconto Imediato

~~1,98€~~
0,79€

Marmelada Extra
CIMARROM
450 g



60% Desconto Imediato

~~3,25€~~
1,30€

Salsichas **BOCKWURST**
8 Unid 410 g



60% Desconto Imediato

~~1,35€~~
0,54€

Esparguete **ZARA**
500 g



60% Desconto Imediato

~~2,10€~~
0,84€

Cogumelos **CIMARROM**
Laminados
355 g



60% Desconto Imediato

~~3,19€~~
1,28€

Milho **BONDUELLE**
Mix Feijão Verde
3x150 g



60% Desconto Imediato

~~16,99€~~
6,80€

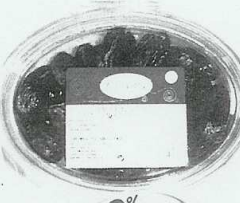
Azeite Extra Virgem
OLIVEIRA DA SERRA
Fruitado Fresco 3 Lt



60% Desconto Imediato

~~0,86€~~
0,34€

Milho **GLOBO**
p/ Pipocas
400 g



60% Desconto Imediato

~~2,69€~~
1,16€

Tâmara secas **GLOBO**
s/ caroço 250 g



60% Desconto Imediato

~~1,99€~~
0,80€

Mioio de Amêndoa
FRUTOGAL
90 g



60% Desconto Imediato

~~4,95€~~
1,98€

Mioio de Noz
FRUTOGAL
125 g



60% Desconto Imediato

~~3,10€~~
1,24€

Alperce Seco
FRUTOGAL
COVETE 250 g



60% Desconto imediato
10,99€
4,40€ Bacon PRIMO
Moldado s/ Couro
/ Kg



60% Desconto imediato
2,99€
1,20€ Mortadela EL POZO/
c/ Azeitonas/ normal
Fatiada
250 g



60% Desconto imediato
3,48€
1,39€ Lasanhas NOEL Fiambre
e Queijo/ Bolonhesa/
Verduras
250 g



60% Desconto imediato
3,19€
1,28€ Tortellini RANA
Presunto/
Ricotta e Espinafre
125 g



60% Desconto imediato
1,75€
0,70€ 4 Estações
FLORETTE
250 g



60% Desconto imediato
2,35€
0,94€ Sopa Deliciosa
VITACRESS
250 g



60% Desconto imediato
21,90€
8,76€ Queijo Ovelha
CAMPINA
/ Kg



60% Desconto imediato
3,19€
1,28€ Queijo Regional
MORGADINHO
190 g



60% Desconto imediato
3,29€
1,32€ Queijo Emmental
ENTREMONT
220 g



60% Desconto imediato
3,55€
1,42€ Queijo Edam/
Gouda Fatiado
QUEIJOS DO MUNDO
500 g



60% Desconto imediato
16,28€
6,51€ Queijo
GRAN CAPITAN
Curado
/ Kg



60% Desconto imediato
10,99€
4,40€ Queijo CAMENBERT
Gigante 60%
/ Kg



60% Desconto imediato
6,39€
2,56€ Tiramisu 500 g/
Profiteroles 450 g
BONTA DIVINA



60% Desconto imediato
1,59€
0,64€ Leite COLA-CAO
c/ Chocolate Energy
3x188 ml



60% Desconto imediato
2,13€
0,85€ Manteiguinhas
340 g



60% Desconto imediato
4,98€
1,99€ Croissants Manteiga
Francês 10 Unid.

SOMOS OS MAIS BARATOS

FRESCOS



60% Desconto Imediato
~~5,99€~~
2,40€
 Lula Pequena Congelada
 800 g P.L.



60% Desconto Imediato
~~5,47€~~
2,19€
 Tiras Pota P/Fritar Congelada
 1 Kg P.L.



60% Desconto Imediato
~~8,45€~~
3,38€
 Pargo Congelado
 1 Kg P.L.



60% Desconto Imediato
~~7,48€~~
2,99€
 Fritada de Peixe Congelada
 1 Kg P.L.



60% Desconto Imediato
~~6,60€~~
2,64€
 Lombo Tamboril Peq. SABAMAR
 Saco 800 g PLE



60% Desconto Imediato
~~7,48€~~
2,99€
 Pescada Posta N.5 Cozer Africa Sul SABAMAR
 600 g PLE



60% Desconto Imediato
~~3,10€~~
1,24€
 Massa Folhada IGLO
 370 g



60% Desconto Imediato
~~11,60€~~
4,64€
 Riberalves Bacalhau Postas RIBERALVES
 Saco 1 Kg



60% Desconto Imediato
~~12,45€~~
4,98€ / Kg
 Postas Bacalhau GADUS MORHUA
 Salgado Semi-Seco



60% Desconto Imediato
~~8,90€~~
3,56€ / Unid.
 Mimos/ Filetes Bacalhau Congelados
 600 g P.L.



60% Desconto Imediato
~~4,95€~~
1,98€
 Jardineira Touro Bravo Congelado
 500 g



60% Desconto Imediato
~~4,45€~~
1,78€
 Entrecosto de Porco Preto Congelado
 500 g



60% Desconto Imediato
~~16,19€~~
6,48€ / Kg
 Peito Frango NOBRE



60% Desconto Imediato
~~2,18€~~
0,87€ / Unid.
 Patê MORTIER Campagne/ Cogumelos/ c/ Alho/ Creme de Bruxelas/ Pato c/Porto/ Pimenta Verde
 150 g



60% Desconto Imediato
~~4,99€~~
2,00€
 Presunto PROBAR Fumado Fatiado
 150 g



60% Desconto Imediato
~~14,99€~~
6,00€ / Kg
 Fiambre Perna Extra CAMPORIO Forno Lenha

SECÇÃO TALHO

Ementa



Entradas

Melão com presunto.....	1.80 €
Rissóis de carne.....	0.50 €
Sopa de legumes	1.20 €
Caldo verde.....	1 €

Carne

Cozido à Portuguesa.....	4 €
Costeletas de porco.....	5 €
Bife com ovo.....	6 €
Lombo assado.....	6 €

Peixe

Bacalhau na brasa.....	5 €
Pescada cozida.....	4 €
Sardinhas assadas.....	4 €
Arroz de marisco.....	6 €

Sobremesas

Queijo da serra.....	1,50 €
Salada de fruta.....	1 €
Torta de noz	2 €
Aletria.....	1 €
Gelado.....	1,50 €

Bebidas

Vinho da casa.....	2 €
Vinho verde.....	2,5 €
Sumos.....	0.70 €
Água mineral.....	0.40 €
Café.....	0.50 €
Café com natas.....	1 €



O que comem e bebem os portugueses ao pequeno-almoço ou ao lanche?



**uma água natural
ou fresca**



**uma garrafa de
água com gás**



**um sumo de laranja
natural**



um café/uma bica



**um café e um copo
de água**



**um copo de
aguardente
ou um bagaço**



**uma meia de leite
e um rolo**



**um chocolate
quente**



um chá



**um galão e um
copo de leite quente,
frio ou morno**



uma cerveja



uma torrada



**uma bola de
Berlim**



**uma fatia de bolo
de noz**



**um bolo de
amêndoa**



**uma fatia de bola
de carne**



uma nata



**um pastel de
Tentúgal**



bolinhos de coco



um pastel de carne



um travesseiro de maçã



um bolo de arroz



**um bolo de
cenoura**



um queque



**uma fatia de bolo
de chocolate**



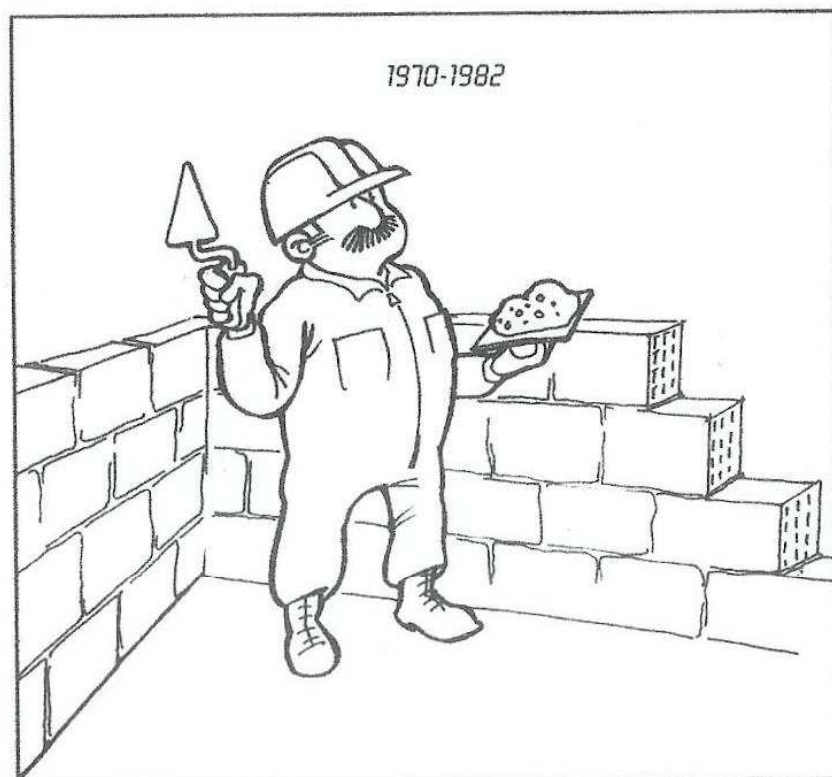
uma queijada



uma tosta mista

Pergunte ao seu / à sua colega do lado o que ele / ela toma ao pequeno-almoço.
"Ao pequeno-almoço como... e bebo..."

A VIDA DO SR. SOUSA



A.

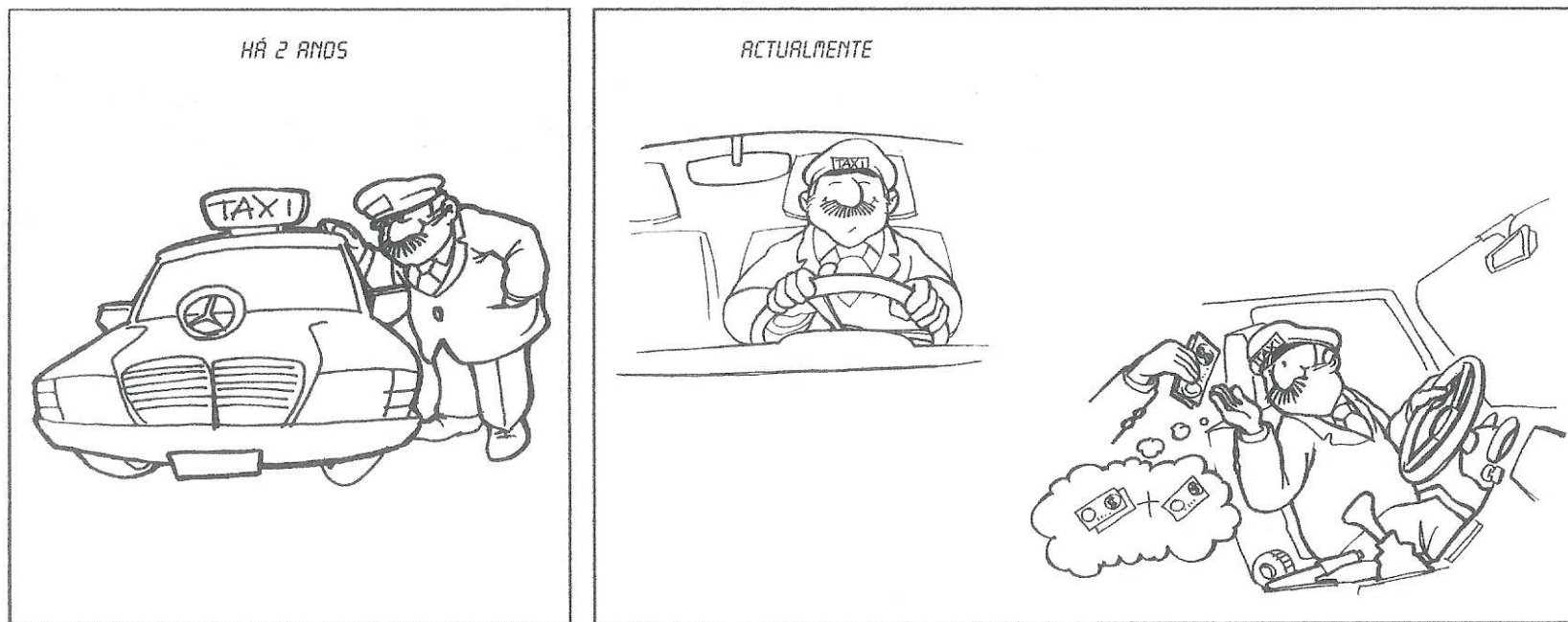
(as) profissões, (o) pedreiro, (os) edifícios, (os) prédios, (o) canalizador, (a) canalização, (os) canos de água, (a) torneira, (o) carpinteiro, (a) madeira, (o) serrote, (o) carro, (o) taxi, (o) motorista, (a) gorgeta

ter a profissão de, construir, montar, apertar, consertar, serrar, pintar, comprar, conduzir, receber, ganhar, pagar

feliz, contente, pobre, rico, trabalhador, simpático

há pouco tempo, há muito tempo, há alguns anos

agora, actualmente, presentemente



B.

1. Qual foi a profissão do Sr. Sousa de 1970 até 1982?

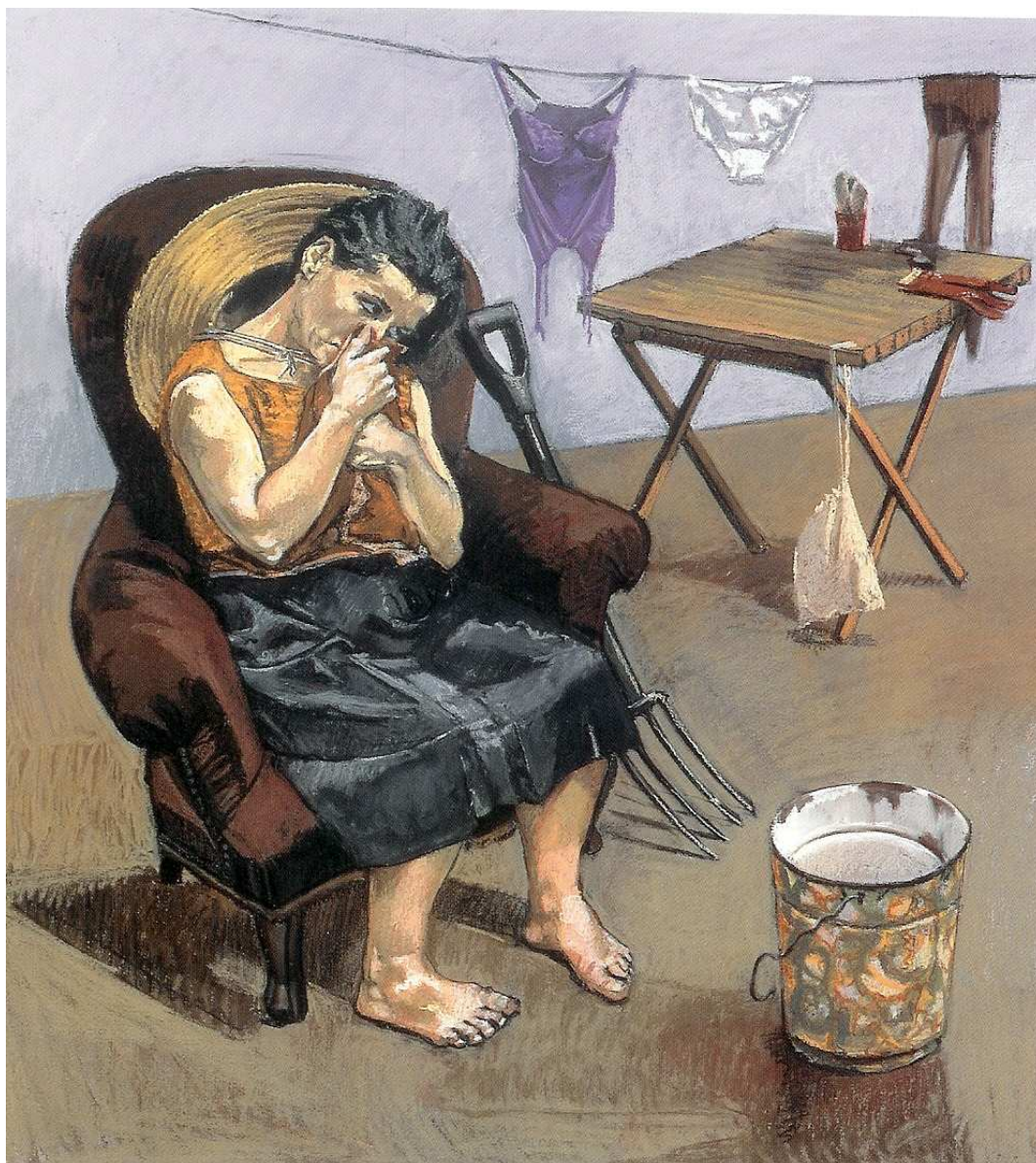
2. E entre 1982 e 1994?

3. O que começou ele a fazer a partir de 1994?

4. O que decidiu ele fazer há dois anos?

5. Qual a profissão dele actualmente?

6. Do que é que ele gosta mais nesta profissão?





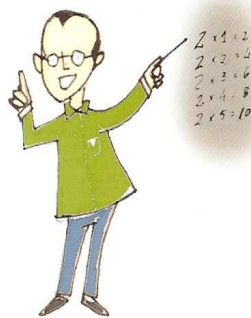
Futebolista



Enfermeira



Professor



Bombeiro



Carteiro



Polícia



Fotógrafo



Empregada de Limpeza



Actor



Veterinário



Músico



Secretária



Cabeleireira



Padre



Jardineiro



Cozinheiro





✂ tesoura



bola



ensinar



teatro



casa



cozinhar



igreja



Pintora



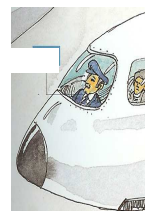
pintar



escritório



pilotar



apagar



incêndio

água

tratar



doentes

injecção

tirar



fotografias

**máquina
fotográfica**

entregar



cartas

Correios

plantar



flores

jardim

tocar



**instrumentos
musicais**

guitarra

apanhar



ladrão

dar

informação

tratar



animais

vacina

Médico



tratar



doentes

hospital



A minha vida antes de chegar a Portugal...



Quando eu vivia no meu país, acordava sempre às seis horas da manhã porque a minha casa ficava longe do meu trabalho.

Todos os dias, depois de acordar, eu costumava preparar o pequeno-almoço. Comia habitualmente cereais com iogurte e bebia um copo de sumo de laranja. Enquanto tomava o pequeno-almoço, lia o jornal diário.



Quando acabava de tomar o pequeno-almoço, tomava rapidamente um duche e vestia-me logo de seguida. Saía de casa eram sete horas e começava a trabalhar às oito e meia.

Aqui em Portugal as pessoas chegam aos seus empregos mais tarde, mas eu e os meus colegas costumávamos chegar à empresa às oito e meia e começávamos logo a trabalhar.



Durante a semana eu não tinha tempo para fazer actividades de tempos livres, mas ao fim do dia eu frequentava um curso de Português para estrangeiros para vir para Portugal.

Todos os dias eu chegava a casa às sete e meia da noite e, enquanto ouvia música, preparava o meu jantar.

Ao contrário dos portugueses, no meu país nós não comemos uma refeição quente ao jantar, comemos sandes com diferentes tipos de charcutaria e bebemos sumos.



Dantes eu comia uma sandes ao jantar, mas agora como uma refeição quente completa tal como os portugueses.

Eu tinha trinta anos quando vim para Portugal, mas agora a minha vida é muito diferente.

