Belarmina Rebelo Soares

A Utilização dos Materiais Iconográficos no Ensino da Língua Portuguesa no Nível A1.1.

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira orientada pelo Professor Doutor Luís Fernando Fardilha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Dedicatória

Dedico este relatório final, especialmente, ao meu querido futuro-marido Edinho Soares, aos meus estimados pais e irmãos em Timor.

Sumário

Agradecimentos……....… 5

Resumo…… 6

Abstract…….....…… 7

Abreviaturas..... 8

Introdução..... 9

Capítulo - I - Alguns conceitos básicos..... 10 - 14

1.1.1. Língua segunda

1.1.2. Língua estrangeira

1.1.3. Ensino do português como língua não materna

1.1.4. Imagem/Iconografia

Capítulo II Recurso à imagem no ensino da língua estrangeira..... 15 - 37

- Metodologias comunicativas e contextualização do discurso
- Contributo da linguagem icónica para a criação de contextos comunicativos
- Modalidades de imagens (fixas e em movimento):
  - ✓ Desenho
  - ✓ *Cartoon*
  - ✓ Banda desenhada
  - ✓ Fotografia
  - ✓ Televisão
  - ✓ Cinema
- Uso pedagógico de imagens
  - ✓ Lexicografia: dicionários e vocabulários ilustrados
  - ✓ Morfossintaxe: o ensino dos tempos verbais através de narrativas em imagens
  - ✓ Fonética: identificação de fonemas distintivos através do recurso à associação da imagem/som.

Capítulo III uma experiência no quadro da iniciação à prática docente..... 38 - 53
3.1. Enquadramento institucional: o Curso Anual de Português para estrangeiros na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)
3.2. Descrição de experiências pessoais durante o estágio na FLUP
3.2.1. A caraterização da turma (Nível A1.1)
3.2.2. Os objetivos
3.2.3. A planificação
3.2.4. A execução
3.2.5. A avaliação
Considerações finais..... 54 - 55
Bibliografia..... 56 - 60

Agradecimentos

A apresentação deste relatório final de Mestrado corresponde ao último requisito indispensável para a obtenção do grau. O esforço empregue ao longo de dois anos curriculares, caracterizado por uma constante busca de novas aprendizagens, encontra o seu expoente máximo neste relatório, resultado de horas dedicadas à frequência de sessões letivas, de leitura de textos específicos da área de investigação, de análise da prática pedagógica nas aulas de estágio e da sua sistematização por escrito.

Importa referir que sem o apoio de algumas pessoas, tal tarefa teria sido bastante mais difícil de concretizar. Nesse sentido, impõem-se alguns agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradece-se ao Professor Doutor Luís Fernando Fardilha, orientador deste trabalho, pelo apoio, pela dedicação e pela simpatia sempre demonstrados ao longo de todo o processo de elaboração do relatório.

Dirijo um agradecimento especial aos meus pais, aos irmãos, aos sogros e, pelo incentivo constante que alimenta os dias, ao meu futuro-marido, Edinho Soares, pelas sugestões pertinentes apresentadas constantemente, o que contribuiu para o aperfeiçoamento do resultado da investigação que agora se apresenta.

Por fim, apresentam-se agradecimentos à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nomeadamente ao Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, na figura da diretora do Curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, por ter-me facultado a possibilidade de frequência deste curso, permitindo, assim, um crescimento intelectual importante.

Resumo

O presente relatório final de estágio tem como objetivo demonstrar as diversas potencialidades da utilização de materiais iconográficos no ensino/ aprendizagem do Português Língua Estrangeira.

Compõe-se de três capítulos:

- O capítulo I, em que são referidos alguns conceitos básicos essenciais na sustentação teórica deste relatório.
- O capítulo II, no qual se foca o recurso à imagem no ensino de línguas estrangeiras, enfatizando-se a contribuição dos materiais icónicos na criação de contextos comunicativos, referindo-se as modalidades de imagens que fazem parte do mundo comunicativo atual e apontando as vantagens incontornáveis da sua presença na didática de Línguas Estrangeiras.
- O capítulo III, onde se expõe o resultado da nossa iniciação à prática profissional de ensino no decurso da qual tivemos a oportunidade de experimentar algumas das potencialidades que os materiais iconográficos oferecem no processo de ensino/ aprendizagem de qualquer língua estrangeira e, em particular, do PLS/PLE.

Abstract

This final stage report aims to demonstrate the potential of iconography diversity in the teaching / learning of Portuguese as a foreign language.

It consists of three chapters:

• Chapter I, in which we mention some essential basic concepts in the theoretical framework of this report.

• Chapter II, which focuses on the use of image in foreign languages' teaching, emphasizing the contribution of the iconic language in the creation of communicative contexts by referring to the systems of images that are included in the current communicative world and also by pointing out the compelling advantages of its presence in the teaching of foreign languages.

• Chapter III outlines the results of our introduction to teaching practice during which we had the opportunity to realize some of the potential that the iconographic materials offer to the process of teaching / learning any foreign language and, in particular, PLS / PLE.

Abreviaturas

BD: Banda desenhada

CAPE: Curso Anual de Português para Estrangeiros

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE: Língua Estrangeira

LS/L2: Língua Segunda

LM: Língua Materna

MPLS/LE: Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

PLS: Português Língua Segunda

PLE: Português Língua Estrangeira

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

TV: Televisão

UP: Universidade do Porto

Introdução

O presente trabalho resulta de uma experiência pessoal que integrou as observações feitas em aulas de nível B1, B2 e A1.1 e as regências de aulas em duas turmas deste último nível de proficiência durante os dois semestres do Ano Letivo 2014/2015, no Curso de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tanto a observação de aulas que fizemos quanto a nossa iniciação à prática docente levaram-nos a escolher este tema – "*A Utilização dos Materiais Iconográficos no Ensino da Língua Portuguesa no Nível A1.1."* –, uma vez que compreendemos a importância do recurso à iconografia para motivar os aprendentes e para facilitar o seu processo de aprendizagem. É sabido, com efeito, que a aquisição de uma língua segunda e/ou estrangeira não se processa intuitivamente, como acontece na língua materna.

Neste contexto, iremos referenciar alguns conceitos pertinentes e relacionados com o título, nomeadamente: Língua Materna (LM), Língua Segunda (LS), Língua Estrangeira (LE), Linguagem não-verbal e imagem.

Capítulo 1 – Alguns conceitos básicos

Os conceitos

Na era da globalização, geralmente um indivíduo adquire mais de uma língua, sendo consideradas línguas segundas e/ou línguas estrangeiras aquelas que não correspondem à sua língua materna. Neste sentido, não podemos deixar de referir a literatura existente sobre os conceitos acima mencionados.

Tomamos como ponto de partida o conceito de LM, pois a aquisição da língua materna precede sempre a aquisição de uma outra língua. A aprendizagem de uma segunda língua só é possível porque já se teve antes acesso à linguagem através da língua materna.

Por outro lado, segundo Noam Chomsky, (*apud* José Manuel Silva: 2006: 8), existe "uma estrutura profunda", programada no cérebro humano, e que é universal para todas as línguas do mundo. Estas estruturas de funcionamento da linguagem são inatas e não adquiridas, daí que não seja necessário ensinar gramática explícita às crianças para que estas adquiram a sua Língua Materna.

Baseando-nos na fonte referida anteriormente, podemos ressaltar que o papel da LM é uma base muito pertinente na formação e/ou na integração de um indivíduo no mundo de conhecimentos uma vez que facilitará a aprendizagem e/ou a aquisição de outras. Neste sentido, deixa-nos perceber que a capacidade de aquisição da LM é inata.

Em relação à Língua Materna, Grosso (2004: 32) define-a como "a língua da socialização, da família, por extensão de afeto, que por definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família".

No mesmo sentido, Maria Helena Mira Mateus e Maria Francisca Xavier (1990: 31), destacam que a LM "é a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso".

Consensualmente, a língua materna é, sem dúvida, aquela que se domina melhor, no sentido de uma valorização subjetiva que o individuo realiza relativamente às línguas que conhece. Também se trata da língua adquirida de forma natural, através da interação com o meio envolvente, sem intervenção pedagógica e sem uma reflexão linguística consciente.

Na sequência das considerações feitas acima sobre o conceito da LM, procuraremos agora referir os conceitos de Língua Segunda (L2) / Língua Estrangeira (LE). Como é referido no *Quadro Europeu de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (2005: 22): "aprender uma língua e aprender a comunicar são duas ações que não podem ser dissociadas das tarefas que o aprendente tem de realizar enquanto utilizador da língua, seja esta língua materna (LM) ou língua não materna (L2 ou LE) ".

Isabel Leiria, no seu artigo *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino* (2004: 1), refere que o termo Língua Segunda costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo, como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola.

Gallisson e Coste (1983: 442-443) no *Dicionário de Didáctica das Línguas* em relação a L2/LE enfatizam: "A língua segunda e a língua estrangeira definem-se ambas como não maternas (são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto de a língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado. Enquanto a língua estrangeira é aprendida por indivíduos, a língua segunda é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (ou as) língua(s) materna(s) é (ou são) praticamente desconhecida(s) fora das fronteiras do país".

Por seu lado, Stern (1983; citado em Leiria, 2004: 1) distingue entre L2 e LE: "É hoje consensual que, se se estabelecer o contraste entre L2 e LE, o termo L2 deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo LE

deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico".

Consideramos que Leiria, Gallisson e Costa e Stern são da mesma opinião relativamente aos conceitos da L2 e LE. Todos explicam, claramente, que a aquisição e/ou a aprendizagem de uma L2 ou de uma LE decorrem em situações diferentes. Concretizando, uma LE pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, consequentemente, com recurso, sobretudo, ao ensino formal, enquanto a L2 é uma das línguas oficiais de um país.

Entretanto, Revuz (1998: 215) considera que "a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância". Ao tomar como referência a LM de uma pessoa desde criança, este autor parece concluir que qualquer outra língua adquirida por uma pessoa terá de ser considerada, simplesmente, uma LE.

Depois de aludir, anteriormente, a algumas teorias relativamente aos conceitos de LM, L2 e LE, consideramos que será útil, no quadro do presente trabalho, dedicarmos alguma atenção aos conceitos de linguagem verbal e linguagem não-verbal. Gostaríamos de começar por distinguir o que é a linguagem em si. Como sabemos, a linguagem é todo e qualquer sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação. Pode ser verbal e não-verbal. A linguagem verbal é aquela cujos sinais são as palavras. Pelo contrário, a linguagem não-verbal é aquela que utiliza outros sinais (gestos, imagens, fotografias, desenhos, entre outras) que não as palavras.

Segundo Saussure (2006: 17-22) "a linguagem é de natureza heterogénea, portanto, é multiforme e heteróclita, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, além disso, pertence ao domínio individual e social". O pensamento deste autor, expresso na frase citada, deixa-nos concluir que a linguagem é um instrumento que oferece várias perspectivas de análise, pois é considerada heterogénea, multiforme, individual e/ou social.

Bakhtin (1986: 113) afirma que "a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda a palavra serve de expressão a um em relação ao

outro". Significa que a interação verbal é realizada por meio da enunciação ou das enunciações e fundamenta o conceito de linguagem compreendida pelo diálogo.

Cunha (2004) vai no mesmo sentido, quando sublinha que a linguagem se caracteriza pela diversidade de funcionamento, de modos de significar, ou seja, ela é constitutiva, pois os sujeitos e as relações sociais se constituem pela linguagem.

Bakhtin (1986: 124) acrescenta que "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes". Isto é, a evolução da língua depende do seu uso. Deste modo, se o falante de uma determinada língua deixar de usá-la, ela acabará por morrer ou cai em desuso.

Resta-nos abordar nesta parte do capítulo, um outro conceito especialmente pertinente para este trabalho, isto é, a iconografia. Num mundo tomado pela globalização no mundo tecnológico, o ensino não podia, evidentemente, ignorar a omnipresença da imagem, devendo pô-la ao seu serviço, como um recurso que o torne mais aliciante para os aprendentes, sem deixar de ser eficaz e desenvolvido. O recurso à imagem no contexto do ensino de uma língua estrangeira é uma realidade de há muito, mas tem evoluído ao longo tempo e tornou-se atualmente indispensável, principalmente na construção de materiais didáticos. Enfatizada a importância da imagem, a sua utilização permite tornar uma aula mais dinâmica, enquanto exige, não só por parte do professor como também da parte dos alunos, um maior comprometimento com a aprendizagem.

Desde os primórdios da civilização que a imagem tem vindo a ser utilizada ao serviço da comunicação: em Roma, por exemplo, o uso de pinturas revelou-se muito eficaz na identificação de comerciantes. Os talhos romanos exibiam a figura de uma pata traseira de boi, os comerciantes de vinho colocavam na fachada dos seus estabelecimentos o desenho de uma ânfora, enquanto a figura de uma vaca indicava a existência de um vendedor de laticínios (Pinho, 1996: 11).

Deste modo, a imagem é considerada como um dos mais poderosos meios ao serviço da linguagem não-verbal. No âmbito do ensino de LE também tem constituído um instrumento posto ao serviço da linguagem verbal; serve, por exemplo, para tornar a

abordagem de um conteúdo mais apelativa, estimulando a atenção dos alunos, possibilitando assim a mais rápida compreensão dos alunos e potenciando a aquisição dos conhecimentos pretendidos em contexto de sala de aula.

Consideramos que a motivação para a aprendizagem está ligada também ao recurso a estímulos visuais, uma vez que toda a motivação tem como objetivo a busca do prazer que é inerente a todas as ações humanas. Na aprendizagem duma língua que se quer significativa e que, segundo a definição de Karling (1991: 265), "é aquela que significa alguma coisa para o aluno, que tem algum interesse ou importância para ele, que vem atender a uma necessidade ou ajudar o aluno a resolver um problema", as imagens são uma mais-valia. Saber quais as necessidades e objetivos dos alunos, levá-los a ultrapassar dificuldades utilizando materiais apelativos e adequados é função do professor e daí a necessidade do recurso à imagem, criteriosamente selecionada considerando a finalidade que se tem em vista. Quanto mais direcionados para a satisfação das necessidades dos alunos forem os recursos escolhidos, mais significativa será a aprendizagem, o que nos leva a acreditar que o uso de materiais iconográficos ou de imagens em movimento se torna imprescindível para facilitar a aquisição de conhecimentos.

Capítulo 2. – Recurso à imagem no ensino de Línguas Estrangeiras

Metodologias comunicativas e contextualização do discurso

A noção de abordagem comunicativa desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX, concomitantemente com a atribuição de novos significados ao conceito de "Língua". Este conceito passou a ser entendido não apenas como uma hierarquia organizada de elementos e unidades linguísticas, mas como um instrumento essencial para a comunicação. Para além do conhecimento linguístico (conhecimentos e capacidades lexicais, gramaticais, fonológicas e sintáticas), um aprendente proficiente de uma determinada língua terá de mostrar conhecimentos acerca de aspetos culturais (religião, estratificação e convenções sociais, estrutura e papel social da família, comportamentos, hábitos sociais, por exemplo) e dominar a língua em situação; ou seja, deve saber selecionar, do conjunto dos recursos linguísticos disponíveis, aqueles que mais se adequam a uma comunicação eficaz num dado contexto situacional. Neste sentido, as metodologias adotadas no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras deixam de atribuir a primazia ao estudo mecânico, sistemático e repetitivo das regras gramaticais da língua que se está a aprender. O enfoque passa para a proficiência linguística em situações concretas de interação social, privilegiando-se o processo, em detrimento do produto.

Os novos métodos refletem a ideia de que um professor de LE leciona a alunos que têm como objetivo aprender a língua para poderem utilizá-la no seu uso diário. Neste sentido, deverá planificar todo um trabalho que fomente, nos alunos, o desenvolvimento das competências essenciais para a comunicação: ouvir, falar, interagir, ler e escrever. A proficiência numa determinada língua implica, indiscutivelmente, a capacidade de compreensão de enunciados escritos e orais, a capacidade de expressão oral e escrita, bem como a capacidade de interação em diversas situações do quotidiano, tanto formais como informais. Tal ideia surge corroborada em

Azenha (1997: 8): "(…) a principal função do professor é criar condições para que os alunos aprendam, propondo-lhes atividades de aprendizagem variadas e motivantes (que tenham em conta, de forma equilibrada, as quatro competências – compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita), e orientá-los no processo de aprendizagem."

Compreensão Oral

Um dos domínios em que um aprendente de língua se deve revelar proficiente é o da compreensão oral. No desenvolvimento da competência oral, foca-se na capacidade de "saber ouvir" antes de (re/formular) as suas próprias ideias e expressá-las. Neste sentido, em aula deverá surgir exercícios de audição para treinar o aluno a saber ouvir e compreender o que é dito. A tarefa do professor é criar e recriar na sala de aula situações em que um aluno poderá demonstrar a sua capacidade de audição.

Expressão Oral

Diariamente, somos confrontados com situações de comunicação diversas, com intencionalidades distintas (informar, ser informado, dar ordens, pedir conselhos,...), que ocorrem em contextos vários, tanto formais como informais. Ora, é função do professor consciencializar o aluno para o conhecimento explícito das regras que devem estabelecer a comunicação nessas várias situações. Cabe ao professor de língua recriar, em aula, situações comunicativas que se assemelhem àquelas com que os alunos se deparam fora do espaço escolar. É fundamental que eles saibam quem fala, a quem, sobre o que fala, com que fim, onde e quando.

Na mesma linha se integram as seguintes palavras de Mata (1992: 71): "A formação e interiorização de um conhecimento sistematizado sobre características de estrutura e funcionamento dos discursos orais (...) contribuem para o desenvolvimento das capacidades de compreensão, interpretação e expressão oral".

No fundo, as atividades de expressão oral devem conduzir os alunos a percecionar a importância de aspetos fundamentais do domínio oral que se prendem, por exemplo, com "as condições subjetivas do exercício da linguagem oral, cuja importância

ultrapassa, em muito, o domínio desse modo de comunicação, projetando-se na formação integral do indivíduo" (Amor, 1997: 76).

Interação Oral

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2002: 112), "[n]as 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." O nível de proficiência do aluno revelado nestas situações em que desempenha dois papéis, quase em simultâneo, dependerá das estratégias de receção, de produção e de cooperação a que recorre, entre as quais se destacam as seguintes: "tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de situações, a síntese, o resumo de conclusões, bem como a mediação num conflito."

A maior parte dos professores que tivemos oportunidade de observar ao longo da nossa formação escolar – e mesmo em observações feitas já no âmbito específico da nossa iniciação à docência – mostra entender a interação verbal com os alunos como algo que se resume ao questionário oral a que os submete, a propósito da interpretação ou comentário de um determinado texto. A maior parte das situações em que aqueles são chamados a falar na aula corresponde a momentos em que respondem a perguntas formuladas pelo professor de modo a testar a compreensão escrita. Assim sendo, o discurso que eles produzem é controlado pelo docente. A informação que apresentam tem de corresponder àquela que o docente pretende como resposta à questão que formulou inicialmente. O conteúdo do discurso do aluno não poderá ser diferente daquele que o docente espera escutar.

Situações reais de interação oral ultrapassam, largamente, estas demonstrações orais condicionadas pelo professor. Devem prever espaço para reflexões espontâneas dos discentes, para a apresentação de pontos de vista em relação a um determinado assunto, para o confronto de perspetivas relativamente a um tema que suscite opiniões

contrárias. Só desta forma os alunos poderão desenvolver competências que lhes permitam afirmar-se como locutores eficazes, ouvintes críticos e interlocutores de pleno direito.

Compreensão Escrita

Como sublinha Giasson (1993: 19), "o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção da leitura." A afirmação realça aspetos importantes no que à competência da compreensão escrita diz respeito: o papel do leitor perante os textos com que se depara (diversidade textual): as estratégias a que recorre para "reconstruir" o sentido desses textos, tendo em conta os objetivos de leitura que definiu e os seus conhecimentos do mundo.

Qualquer indivíduo depara-se diariamente com uma multiplicidade de textos da mais diversa natureza (literários, informativos, funcionais, profissionais, dialogados, epistolares, por exemplo) e lê-os recorrendo a estratégias diversificadas, de acordo com o tipo de texto e os objetivos que estabeleceu antes da leitura.

Quando um leitor pretende apreender a ideia global do texto, recorre a estratégias de *skimming* (leitura rápida para retirar a ideia principal). Pelo contrário, se pretender recolher informação específica (encontrar o significado de um vocábulo no dicionário, consultar um prontuário, usar um índice – de títulos, de autores –, localizar elementos numa enciclopédia), poderá optar por uma leitura seletiva, mais funcional (*scanning*). Por outro lado, se o seu objetivo for selecionar palavras-chave, sublinhar expressões ou frases, tirar apontamentos, identificar o tema ou assunto, expor pontos de vista acerca do tema abordado, fará uma leitura igualmente seletiva, mas mais aprofundada, demorada.

É função do ensino de línguas preparar os alunos para a leitura de textos diversificados, autênticos, com objetivos claramente definidos *a priori*, e com recurso às estratégias mais adequadas. Só assim se assistirá à formação de leitores ativos, capazes de selecionar informação, formular hipóteses, construir sentidos.

Expressão Escrita

Esta competência, adquirida apenas em situação de escolarização, envolve mecanismos cognitivos e linguísticos complexos e, como tal, exige uma prática intensiva e supervisionada. O percurso a seguir nas aulas de Língua Portuguesa (tanto quando é aprendida como língua materna como quando é uma segunda ou estrangeira) deve prever o fomento nos estudantes da capacidade de explicitarem as mais diversificadas técnicas de expressão escrita, contemplando os múltiplos critérios que determinam a sua complexidade (objetivos, tipos e géneros discursivos).

Santos (1994: 39) sublinha: "a liberdade que a escrita autónoma implica será a meta e nunca o primeiro passo". Demonstra-nos que um aluno competente no domínio da escrita estará mais perto de alcançar sucesso escolar e exercer, livremente, a cidadania.

Para a realização eficaz destas quatro competências, não basta dominar a estrutura gramatical da língua em aprendizagem, isto é, os conhecimentos fonológicos, lexicais, sintáticos, semânticos não bastam para que o aprendente adquira o que Dell Hymes designou como "competência comunicativa".

Acrescenta Chomsky (1965; citado em Silva, 2004: 7), situando-se no âmbito exclusivo da língua materna, que a *competência* significa o conhecimento da língua, das suas estruturas e regras, e o *desempenho* o uso real da língua em situações concretas. Nesta dicotomia está ausente qualquer preocupação com a função social da língua.

Como sistematiza Vera Lúcia Teixeira da Silva, esta última envolve um conjunto de subcompetências que vão desde a competência sociolinguística à competência estratégica, passando pela competência discursiva, se quisermos usar as designações estabelecidas por Canale e Swain (1980: 28-31; citado em Silva, 2004: 8). Com efeito, de acordo com o que propõem estes autores, um falante proficiente de uma LE terá de aliar à indispensável competência gramatical (domínio do código linguístico), a competência sociolinguística (adequação dos enunciados tanto ao significado como à forma e ao contexto), a competência discursiva (capacidade de

combinar o conteúdo e a forma, na construção de textos – orais e escritos) e a competência estratégica (domínio de estratégias de carácter verbal e não verbal, capazes de compensar possíveis deficiências na comunicação).

Bachman (*apud* Silva, 2004: 11) partindo do modelo de Canale e Swain amplia-o e fornece uma estrutura teórica, tentando caracterizar os processos através dos quais os seus vários componentes interagem não só entre si mas com o contexto no qual o uso da língua se dá, o que carateriza o uso comunicativo da língua. Bachman afirma que a capacidade para usar uma língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Vera Lúcia Teixeira da Silva resume a proposta de Bachman, destacando que a competência numa língua abarca conhecimentos específicos que são usados na comunicação:

a) competência linguística, subdividida em organizacional e pragmática;

b) competência estratégica, relacionada com o conhecimento sociocultural;

c) mecanismos psicofisiológicos, os quais dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenómeno físico.

Ao definir comunicação como uma forma de interação social onde ocorrem demonstrações de apresentação pessoal, conjugadas ou não a casos de construção de conhecimento e troca de informações, Almeida Filho (1993; 1997; 1999; citado em Silva 2004: 13), concebe a comunicação verbal não como um simples processo linguístico, mas como um processo mais complexo, exigindo dos envolvidos uma competência comunicativa que, por sua vez, depende de outras competências e conhecimentos. Essa competência comunicativa inclui o desempenho do participante, desempenho este dependente do seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis.

Continuando a seguir a sistematização feita por Vera Lúcia Teixeira da Silva, convirá lembrar que, ao conceituar *competência comunicativa*, Almeida Filho (1997: 56; citado em Silva 2004: 13) retoma as definições anteriores e resume-as. A decisão de englobar as noções de co*mpetência* e *desempenho* sob a expressão *competência comunicativa* é útil na medida em que o lugar que o desempenho deve ocupar fica, de uma vez por todas, determinado: "Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade

de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (Hymes, 1972) mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo".

Ainda, Stern (1987: 344; citado em Silva, 2004: 10) identifica competência com proficiência ao referir que "entre diferentes aprendizes, em diferentes estágios de aprendizagem de L2/LE, a competência ou proficiência vai do zero à "proficiência do nativo". Assim, competência seria um conceito dinâmico e não estático, no que difere de alguns autores que acompanharam Chomsky mantendo a dicotomia clássica entre competência e desempenho.

Taylor (1988: 166-167; citado em Silva 2004: 10), verifica que Stern relaciona competência a uso da língua e confundindo estado e processo. Por isso, Taylor propõe que o termo competência comunicativa seja substituído por proficiência comunicativa, sendo que proficiência designaria a capacidade de usar a competência e desempenho relacionar-se-ia com o que é feito quando a proficiência é demonstrada. Para Taylor, competência é um conceito estático; proficiência seria um conceito relativo na medida em que admite níveis.

Savignon (1972b: 8-9; citado em Silva 2004: 8) salienta que a competência comunicativa de um falante está condicionada ao conhecimento de um amplo vocabulário, de vários itens sintáticos e de aspetos para linguísticos e sinestésicos da língua que se usa. A atuação com sucesso do falante de língua não materna num contexto comunicativo, está dependente do uso destes parâmetros.

A aquisição da competência comunicativa, resumidamente, dá espaço para que os aprendentes tenham oportunidade de interagir entre si e criar um ambiente onde se deparam realmente com a situação de comunicação. Por outro lado, deve salientar-se que, no âmbito do desenvolvimento desejável desta competência, os alunos já não se limitam a repetir frases previamente memorizadas ou imitadas de modelos, mas são autores dos próprios conhecimentos. Como lembra Rosa Bizarro (2008:85), as metodologias que visam levar os aprendentes a alcançarem uma verdadeira competência

comunicativa oferecem-lhes oportunidades pedagógicas em que podem "observar novas experiências, participar nelas e integrá-las, modificando os conhecimentos anteriormente adquiridos". Portanto, o papel do professor de Língua Estrangeira deixa de estar somente focado no ensino da gramática para estar, antes, orientado para o objetivo de levar os alunos a saber utilizá-la na comunicação, sendo autónomos, competentes, criativos e seguros.

Contributo da linguagem icónica para a criação de contextos comunicativos

Neste tempo de globalização que vivemos atualmente, é indiscutível a importância e a omnipresença dos materiais icónicos. A linguagem icónica povoa o nosso mundo, constituindo uma forma especialmente eficaz de transmitir ideias e informações, suscitar emoções e influenciar comportamentos. Torna-se hoje impossível ignorar o papel decisivo que as imagens têm em todos os domínios da vida quotidiana e, naturalmente, a sua presença faz-se sentir também, sob formas muito variadas e com funções múltiplas, junto dos aprendentes e/ou dos leitores de Línguas Estrangeiras.

O ser humano é um ser social para o qual a comunicação se tem vindo a tornar cada vez mais imprescindível, pois facilita a interação social e ajuda ao seu próprio desenvolvimento enquanto pessoa e como cidadão. No mundo de hoje, a informação chega-nos mais rápida, dinâmica e inovadora. O material icónico que domina a nossa sociedade não pode ficar fora da sala de aula, pelo contrário, a sua manipulação e uso devem estar cada vez mais presentes nas aulas. Como importante instrumento ao serviço da ligação entre a comunicação estabelecida no quadro da sala de aula e aquela que ocorre em situações reais, este material icónico deve ser selecionado criteriosamente, de modo a que se torne mais significante, intencional e de maior qualidade.

No processo de ensino/aprendizagem, um professor deve ser particularmente seletivo na escolha dos materiais icónicos que pretenda utilizar nas suas aulas, pois a seleção não só tem de refletir as necessidades circunstanciais da aprendizagem, mas também deve ser uma forma de tornar a aula mais dinâmica e ativa, criando nos alunos a sensação tão realista quanto possível de uma situação de comunicação autêntica.

Importa salientar que os alunos não se limitam apenas a adquirir os conhecimentos linguísticos na sala de aula, mas pretendem preparar-se e adquirir ferramentas que lhes permitam tornar-se autores sociais, ativos e conscientes dos seus atos. Ou seja, os alunos devem ser estimulados a serem proativos em relação à busca de conhecimentos, mas também quanto ao seu uso em contextos de comunicação real.

A contribuição da linguagem icónica no âmbito das metodologias comunicativas de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras pode ser fundamental, não só porque o recurso a imagens pode permitir propor aos aprendentes atividades tão variadas como a descrição dos materiais icónicos, a criação de textos com base neste tipo de materiais, desencadear discursos espontâneos a partir do comentário de uma imagem, entre outras possibilidades, mas sobretudo porque constitui um apoio particularmente eficaz para a criação de contextos comunicativos em que os alunos podem envolver-se mais facilmente e desenvolver discursos adequados às situações de comunicação concretas imaginadas.

Nesta perspetiva, o professor tem um papel central na criação da situação de comunicação, não só porque lhe cabe selecionar os materiais icónicos que devem constituir a base a partir da qual são definidas as coordenadas específicas de tempo e de lugar que condicionam o ato de comunicação, mas também como incentivador e orientador das atividades a realizar. A aprendizagem de Línguas Estrangeiras, neste sentido, pode hoje dispor de uma grande variedade de recursos icónicos suscetíveis de utilização pedagógica, os quais são facilmente acessíveis, nomeadamente por meio da *internet*. Esta facilidade faz com que aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira possa beneficiar de um universo de possibilidades que não existiam até há poucos anos. Os materiais icónicos, enquanto recurso didático, e não como mero objeto de ornamento ou de fruição estética, facilitam a simulação de situações de comunicação, na medida em que tornam visíveis as condições que rodeiam a produção de uma mensagem, clarificando-as e tornando mais fácil e mais completa a sua compreensão.

Lúcia Santaella e Winfried Nöth (1997: 13, citados em Santos 2014: 30) salientam: "As imagens são um sistema semiótico ao qual falta a metassemiótica: enquanto a língua, no seu carácter metalinguístico, pode servir, ela própria, como meio de

comunicação sobre si mesma, transformando-se assim num discurso auto-reflexivo, as imagens não podem servir como meios de reflexão sobre imagens. (…) A separação dos dois códigos, do verbal e do visual, não é tão radical quanto [se pode] sugerir". É possível perceber que a imagem pode servir como uma palavra, mas os autores também acrescentam que "na realidade, o código verbal não pode se desenvolver sem imagens. O nosso discurso verbal está permeado de imagens, ou, como Pierce diria, de iconicidade." (Santaella & Nöth, 1997: 14, citado em Santos, 2014: 30). Como salienta Carina Santos, ao enfatizarem a relação entre imagem e contexto verbal, os autores referidos sublinham a função de uma imagem junto de um texto, isto é, a imagem pode representar o texto na forma de comentário ou descrição. Consideram que o contexto mais marcante da imagem é a linguagem verbal. Ainda assim, convirá lembrar, com Carina Santos, que a semântica da imagem é particularmente polissémica apresentando o caráter de mensagem aberta, passível de diversos atos comunicativos, o que a torna especialmente interessante no domínio da aprendizagem de línguas, enquanto se mostra particularmente eficaz no desencadeamento de discursos verbais.

Mobilidade das imagens (fixas e em movimento)

A linguagem icónica é de extrema importância no ensino/aprendizagem de qualquer língua, incluindo a língua materna, mas assume um papel relevante no ensino/aprendizagem da L2/LE.

Ao longo da história da humanidade, a iconografia foi profusamente utilizada como meio privilegiado de transmitir a mensagem como demonstram sobejamente as reminiscências das civilizações nossas antepassadas: as pinturas rupestres, as marcas icónicas de civilizações egípcias, maia e azteca. Na Idade Média, os copistas monásticos ilustravam pacientemente a bíblia, legando à posteridade a narração da vida medieval, documentos importantíssimos para a História e outras ciências, nomeadamente a Medicina.

O uso da iconografia como contributo comunicativo no ensino da LE, será imprescindível no desafio quotidiano: a correspondência imagem/ palavra faz parte das

nossas memórias como aprendentes de L2/LE: na nossa infância e juventude, a imagem já foi largamente utilizada na aprendizagem das línguas não nativas, quer através de desenhos, fotografias e filmes.

Desenho

Vygotsky afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica (1989: 141) e está ligado ao desenvolvimento da capacidade intelectual do individuo, isto é, à aprendizagem comumente entendido apenas como uma atividade prática, em que só se trabalha a mão, dissociando-o do pensar há, no entanto, uma estreita relação entre "pensar e fazer, teoria e prática, conceito e ação", e o desenho, como linguagem, indica signos históricos, sociais e culturais que possibilitam ao homem significar o mundo como espaço de promoção e apropriação das diversas formas de linguagens e expressões, sendo o desenho dotado de significados.

A apropriação dos significados do desenho é transversal a todas as culturas: o desenho de uma casa significará habitação em qualquer contexto social e cultural. Assim, por incipiente ou mal desenhado que se ofereça aos aprendentes o significado, o entendimento será total e não dependente do desempenho artístico do professor.

A correspondência da representação icónica e a sua identificação com a linguagem verbal poderá e deverá ser feita de diversas formas, dependendo, inclusivamente, dos materiais didáticos disponíveis: a apresentação do desenho e a posterior menção verbal ou escrita; a apresentação da palavra ou expressão para que, subsequentemente, o aluno a represente iconicamente.

Cartoon

Sendo um desenho humorístico, acompanhado ou não de legenda, retrata de forma extremamente concisa e profundamente critica situações socias, políticas, económicas restritas a um país ou internacionais. Fundamentalmente, o cartoon

pretende, ao mesmo tempo que diverte, denunciar, criticar, caricaturar, denunciar, alertar e, até, sugerir.

A utilização do *cartoon* como material didático no ensino aprendizagem de L2/ LE, é relevante e inevitável - a mensagem que ele transmite é imediata, apelativa, socialmente ativa. A utilização de legendas curtas e claras, de carater metafórico, simplifica a aprendizagem da língua: o significado da mensagem é imediatamente apreendido. Abrangendo uma multiplicidade de áreas sociais desde o urbanismo à política e à religião, o cartoon oferece possibilidade de enriquecimento vocabular pelo aprendente, em simultâneo com a oportunidade de discussões profícuas. Ainda, o *cartoon* poderá ser utilizado como atividade de expressão escrita: legendar o *cartoon*, escrever o título, descrever o cartoon, referir a simbologia dos elementos usados, refletir sobre a intenção do cartoonista.

Banda desenhada

Referida sobejamente como um "parente-pobre", da literatura, a banda desenhada ocupa um lugar importante no quotidiano das nossas vidas. Enquanto forma de arte sequencial conjuga texto e imagens, num texto misto e consequentemente não literário, com o objetivo de narrar histórias dos mais variados géneros e estilos que se enquadrarão eficazmente nas pretensões de aprendizagem de uma L2/ LE.

Como diz Houaiss (2001: 1543; citado em Gomes, 2010: 15), a banda desenhada (BD) pode ser definida como uma "(...) história narrada por meio de desenhos contidos em pequenos quadros, com diálogos, inseridos em balões, ou com texto narrativo, apresentado sob forma de legendas (...) ".

A utilização da banda desenhada como instrumento didático acontece frequentemente e alunos e os professores manifestam-se favoravelmente à utilização ou a uma maior utilização de B.D. na sala de aula, argumentando que este recurso poderá aumentar a motivação/interesse para as diversas disciplinas e/ou facilitar a aprendizagem/compreensão dos conteúdos.

Restringindo-nos ao contexto da aprendizagem da LS/LE, a mais-valia da B.D. poderá residir no facto de frequentemente as bandas desenhadas adotarem uma linguagem muito próxima da língua falada, recheada de expressões idiomáticas e de outras construções usadas no quotidiano, reforçando a competência comunicativa do aprendente/falante que está condicionada ao conhecimento de um amplo vocabulário.

A B.D. será, eventualmente, o tipo de texto que mais explora o diálogo escrito, além de ser estimulante e divertida. Ainda, pode ser particularmente adequada para trabalhar com alunos de L2 / LE pois recorre a falas curtas e linguagem simples e a presença de imagens ajuda a compreender a história quando os alunos ainda possuem pouco domínio da língua.

Na escolha da B.D. a utilizar é importante que o professor se guie pela proficiência linguística dos aprendentes. Permite também que os alunos se exercitem em outras atividades paralelas, nomeadamente o reconto, a descrição das personagens. Pretende-se com a B.D. desenvolver a compreensão global, desenvolver a compreensão e a produção escrita e, ainda, para aprofundar o conhecimento lexical dos aprendentes.

Fotografia

A fotografia teve uma enorme evolução desde o seu aparecimento. A fotografia não foi criada por apenas uma pessoa. Entre os inventores mais conhecidos da fotografia está o francês Joseph Niépce, que começou a desenvolver experiências no fim do século XVIII. Em 1986, ele conseguiu fazer a primeira foto em preto e branco. A sua invenção foi aperfeiçoada pelo francês Louis Daguerrre. A fotografia é uma linguagem universal, pois através dela é possível fixar uma imagem que transmite emoções e sentimentos impossíveis de exprimir apenas através de palavras. Além disso, é uma realidade que está presente em várias áreas da vida quotidiana do ser humano, uma vez que constitui um processo que permite fazer durar e arquivar o momento.

No contexto de ensino/aprendizagem de LS/LE, a fotografia ganha um papel importante para apoiar os professores na lecionação das aulas por meio da representação de imagem que possibilita a transmissão dos conhecimentos. A fotografia é suscetível

de ser utilizada como material didático a utilizar pelos professores na preparação das suas aulas, de modo a criarem situações de interação com os alunos, que visem descrevê-la e explorá-la, tornando assim a aula mais dinâmica onde os alunos não são apenas espectadores passivos, como diz Arlindo Machado (2000, citado em Carvalho, 2014: 10). Isto é, quem vê uma fotografia interpreta segundo a sua maneira. Explicando e/ou tirando as suas próprias conclusões.

Televisão

Hoje em dia a informação chega a todo lado. A televisão (tv) é um meio de comunicação pelo qual o ser humano pode obter o conhecimento sobre um leque extraordinariamente vasto de assuntos, disponibilizando sobre eles todo o tipo de informação. Um professor deve estar sempre atualizado sobre a realidade que o rodeia, porque as informações e os conhecimentos sobre os temas de atualidade lhe servem para interagir adequadamente na aula, caso haja alguma informação ou tema que um aluno proponha fora do assunto abordado na aula. A necessidade de comunicar, de se dar a conhecer e interagir através duma linguagem que aproxima os seres humanos uns dos outros, faz com que a linguagem televisiva tenha um grande poder de atração sobre todos. O recurso às vantagens da globalização potenciada pelo enorme desenvolvimento dos meios eletrónicos (a começar pela tv) pode facilitar a abordagem de qualquer tema e tornar-se um trunfo no processo de aquisição de uma LS/LE, permitindo que esta seja feita também fora do espaço escolar ou num contexto informal. Efetivamente, a tv pode servir como meio da educação, na medida em que se torna uma fonte de aprendizagem com um alcance muito mais vasto do qua a escola.

Um professor de LS/LE pode criar na sua aula situações onde os alunos se deparam com informações de atualidades, criando uma simulação da atividade sobre a apresentação de programas na tv (entrevistas, reportagens, notícias e entre outras). Além disso, esta atividade faz com que eles conheçam e familiarizem com o tipo de diversidade textual e a sua natureza (documentos autênticos).

Cinema

Como evidenciam Bridi, Mastella da Silva e Camargo (2011), o cinema, denominado de sétima arte, é capaz de despertar o interesse de públicos com diferentes níveis de escolarização, idade ou classe social. Desde a sua criação, o cinema tem vindo a conquistar um espaço privilegiado na vida do ser humano. A exibição de filmes pode constituir uma estratégia interessante para promover a aprendizagem. A tela, grande ou pequena, torna-se uma espécie de novo "quadro negro" onde o aprendente pode contactar com novas linguagens, desenvolver estratégias que lhe permitam compreendê-las e dominá-las, adquirir mais conhecimentos e vislumbrar novas perspetivas a respeito do mundo.

Os autores acima referidos recordam que o cinema educativo já existe desde a década de 30 do século XX, embora não tivesse a pretensão de formar pensadores, comunicadores e questionadores, mas tendo apenas como objetivo a apreciação da imagem de forma direta. As películas gravadas têm vindo a ser utilizadas desde então como auxiliares de pesquisa. Atualmente, no entanto, são vistas também como o conhecimento propriamente dito, pois além de relatarem uma história, por exemplo, são capazes de estimular cada recetor/espectador a perceber uma ideia, desde a narração, imagens e trilha sonora. Jean Paul Bronckart (1998: 77; citado em Bridi, Mastella da Silva & Camargo, 2011: 1) diz que "a narração pode propor um mundo fictício no qual agentes, motivos, intenções, circunstâncias e assim por diante sejam representados de um modo que formem uma estrutura concordante", ou seja, a narração influencia na formação de uma opinião que cada um constrói a seu próprio modo. A banda sonora de um filme é hoje vista como uma parte indispensável que ajuda a contar e a explicar a história, contribuindo para o processo de interpretação daquilo que cada obra procura transmitir. Os fotogramas que compõem as películas – e que podem ser autonomizados como fotografias – acabam por refletir os problemas sociais, ambientais, e outros, mas não necessariamente uma problemática. Além disto, estas imagens – em movimento ou fixas – também podem mostrar conquistas, momentos marcantes da história e da evolução sobre um determinado assunto.

Bridi, Mastella da Silva e Camargo (2011: 29) sublinham ainda que, o uso de imagens cinematográficas se torna ainda pertinente no contexto de ensino/aprendizagem de LS/LE, podendo desempenhar uma função relevante tanto na sala de aula, como fora dela (televisão ou espaço de cinema). No espaço da sala de aula, o cinema pode ser utilizado como uma ferramenta de trabalho ou estudo. Fora da aula, poderá representar uma forma eficaz de assimilar o contexto situacional e a linguagem corporal que nos leva a alcançar uma melhor compreensão da informação transmitida pelo emissor.

Uso pedagógico de imagens

O sistema e/ou os métodos de ensino de LS/LE têm evoluído bastante. Atualmente o ensino foca-se mais nas abordagens e nas competências comunicativas as quais visam desenvolver nos alunos as competências de *saber-fazer*, *saber-ler* e *saber-interpretar*. Quer isto dizer que eles se tornam mais participativos e ativos, sobretudo no que toca ao maior interesse e motivação que devem ter para aprenderem nas aulas. De facto é um ensino que vai muito além da mera aquisição de estruturas gramaticais, as quais devem ser adquiridas na medida em que constituem instrumentos indispensáveis para o uso eficiente da língua-alvo, seja na perspetiva da produção (oral ou escrita), seja na da receção (oral ou escrita, também).

Observando, mesmo que superficialmente apenas, os materiais didáticos elaborados para servirem de apoio à aprendizagem de LE de acordo com as metodologias de cariz comunicativo, nota-se de imediato que a inclusão de imagens (fixas e/ou em movimento) nos manuais didáticos de ensino de LS/LE é indispensável. Com efeito, para além da motivação que representam por si mesmos, os recursos deste tipo auxiliam o professor a planear e a executar as suas aulas, ajudando a criar situações de aprendizagem mais próximas daquelas em que os estudantes poderão fazer uso da língua-alvo e facilitando para os alunos a melhor compreensão dos conteúdos da aula, principalmente tornando-os sujeitos críticos e capazes, como diz Abramowski (2010: 51; citado em Carvalho, 2014: 10) de "analizar, clasificar, despejar, desentrañar, develar, discernir, es decir, [capazes de] poner en juego un conjunto de estrategias

intelectuales tendientes a descubrir o desocultar sentidos profundos e implícitos, para poder ser concientes de ellos".

Na aquisição e/ou aprendizagem de uma LS/LE, a enorme importância que representa o uso de imagens como recursos pedagógicos fica patente na utilização que delas poderá ser feita para desenvolver, nas aulas de língua, áreas tão distintas e relevantes como a lexicografia, a morfossintaxe ou a fonética. No sentido de ilustrarmos neste trabalho as potencialidades oferecidas por este tipo de materiais pedagógicos no âmbito da aprendizagem do PLE, optámos por abordar brevemente o uso que deles tem sido feito nos três domínios acima referidos.

- ✓ **Lexicografia; dicionários ilustrados (vocabulários ilustrados)**

O recurso a ilustrações para construção de materiais de apoio para a aquisição do vocabulário é de utilidade incontornável na aprendizagem de LE/L2. Os materiais mais usados são, sem dúvida, os dicionários ilustrados, cuja elaboração assenta numa forte ligação entre a palavra e a ilustração. Como exemplo deste tipo de utilização da imagem para fomentar a aprendizagem do léxico, podemos apontar, em Portugal:

- Matos, Maria Libéria, *Dicionário Ilustrado de Português: Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Não Materna: QECR, níveis A1-C2*. Lisboa, Lidel, 2013.
- Fernandes, Ana Isabel; Mouta, Margarida & Cordas, Maria Júlia Mendes, *Dicionário Ilustrado – Português. Dicionário de Português Língua Não Materna*. Porto, Porto Editora, 2007 (2ª edição: 2011).
- *Dicionário Moderno Ilustrado da Língua Portuguesa*. Porto, Porto Editora, 2015.
- *Dicionário Ilustrado de Português*. Lisboa, Texto Editora, 2003, 4ª edição.
- *ELI Dicionário Ilustrado Português (de Portugal e do Brasil)*. Lisboa, Replicação, 2013.

Se estendermos uma brevíssima pesquisa bibliográfica ao Brasil, poderemos ainda referir outras publicações:

- Maria Tereza Camargo Biderman, *Dicionário Ilustrado de Português*. São Pulo, Editora Ática, 2009 (2ª edição).
- Ubiratan Rosa, *Meu primeiro Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. São Paulo, Editora Rideel, 2011.

Há também edições de "Vocabulários" mais restritos, nos quais, por vezes, recorrendo às potencialidades disponibilizadas pelas novas tecnologias, a palavra é também ligada ao som. Dependendo da utilização que se pretenda e da disponibilidade do mercado, o professor terá, normalmente, à sua disposição instrumentos com mais de 2000 palavras e expressões de uso diário, agrupadas em diferentes categorias (alimentação, animais, profissões, plantas) tornando-se de fácil consulta. Usualmente organizados por temas e, muitas vezes, com páginas coloridas segundo um código de níveis que vão da iniciação ao nível avançado, ilustram de forma clara palavras e/ou expressões.

Muitos destes vocabulários e dicionários também incluem glossários em várias línguas, permitindo procurar as palavras e encontrar os seus significados de maneira simples e eficaz, pois, por norma, indicam as páginas dos temas em que elas surgem.

A lexicografia "é o ramo da linguística que se ocupa do estudo do vocabulário de uma língua, especialmente da forma e da significação das palavras".[1] Como vimos, é importante que os professores de LS/LE trabalhem com os alunos a parte da lexicografia, uma vez que os alunos deverão não somente aprender a estrutura gramatical da língua, mas também conhecer a forma das palavras e saber os seus significados, a fim de as poderem com propriedade e eficácia no seu contexto comunicativo.

[1] Extraído do *Dicionário da Língua Portuguesa*. Dicionários Modernos, Porto Editora, Fevereiro 2012.

- ✓ **Morfossintaxe; o ensino dos tempos verbais através de narrativas em imagens**

A morfossintaxe é o "estudo da língua que combina a morfologia e a sintaxe para analisar ou descrever enunciados ou fenómenos linguísticos."[2] Tendo em conta este conceito, podemos sublinhar que é possível utilizar a imagem para fomentar e tornar mais atrativa a aprendizagem da morfossintaxe, a qual desempenha uma função tão importante na aquisição e/ou na aprendizagem de LS/LE. Como sempre, um professor deve ser criativo na conceção das atividades e na elaboração dos exercícios a realizar na sala de aula, de modo a que estes contribuam para motivar os alunos a se investirem na aprendizagem dum certo conteúdo trabalhado na aula.

É fácil constatar, através duma consulta superficial de manuais existentes no mercado, que é possível ensinar um conteúdo como os tempos verbais aos alunos através de imagens acompanhadas por palavras e/ou frases simples, neste caso, para o nível básico de LS/LE. Como facilmente percebemos, neste nível inicial é particularmente útil, e mesmo necessário, recorrer às imagens para que o conteúdo e/ou tema trabalhado na aula seja compreendido e assimilado pelos alunos. Em níveis um pouco mais avançados, é igualmente produtivo associar narrativas em imagens (banda desenhada, por exemplo) à linguagem verbal, propondo a transformação dessas narrativas visuais em textos, ou solicitando a resposta a questionários orais, de modo a levar os aprendentes a elaborarem respostas em que utilizem as formas verbais do passado. É possível, igualmente, solicitar a alunos de níveis intermédios e/ou avançados que produzam textos em que deem continuação e proponham um desfecho para narrativas em imagens ou que elaborem narrativas escritas modificando ou desenvolvendo algumas ações da narrativa inicial, refletindo uma interpretação crítica do material proposto à partida. O mesmo género de atividades poderá ser realizado a partir de narrativas audiovisuais ou cinematográficas. Com efeito, hoje em dia, a elaboração dos materiais didáticos autênticos pode ser feita recorrendo a vários meios

[2] In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (em linha), 2008-2013, Disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo/morfossintaxe. Consultado em 09-08-2015.

de suporte, para além do papel. Recursos que usam como suporte o DVD, aparelhos de armazenamento eletrónico de dados ou a gravação de áudio, por exemplo, estão hoje facilmente disponíveis e acessíveis, já para não referirmos o universo da *internet*, na qual o professor de PLE pode e deve encontrar documentos autênticos suscetíveis de utilização em sala de aula. Esta multiplicidade de meios facilita aos professores o trabalho na aula sobre qualquer tema que considere importante, não só de natureza cultural, mas também de ordem morfossintática. Neste sentido um professor deve ser seletivo e criativo, isto é, tem de saber recolher os materiais e ser capaz de manipulá-los para que os alunos participem na aula, adiram às atividades propostas e compartilhem proficuamente o conhecimento com os colegas.

- ✓ **Fonética; identificação de fonemas distintivos através do recurso a imagem/som**

Como se pode ler no *Dicionário da Língua Portuguesa*, o conceito de fonética refere-se ao "ramo da linguística que estuda e descreve os sons da fala na sua realização concreta ".[3] Torna-se, pois, incontestável que o trabalho especificamente dirigido a desenvolver as competências dos aprendentes na parte da fonética mais caraterística da língua-alvo tem um papel importante no ensino e na aprendizagem de qualquer LS/LE e também, naturalmente, do PLE. Os aprendentes devem ser capazes de pronunciar e diferenciar os sons da língua e precisam, no nosso caso, de estar em condições de fazer as distinções fonético-fonológicas mais particulares em português. Neste sentido, consideramos que as vantagens da inclusão da imagem neste domínio da aprendizagem é evidente porque, através dela, os alunos podem exercitar-se na identificação das caraterísticas fonéticas mais marcantes da língua, especialmente daquelas que constituem fonemas ou traços distintivos no sistema fonético-fonológico do idioma português. Combinando atividades de treino articulatório e de discriminação auditiva com a utilização de imagens, é possível alcançar resultados muito positivos neste âmbito. A título de exemplo, apresentamos alguns materiais suscetíveis de ser utilizados

[3] Extraído do *Dicionário da Língua Portuguesa*. Dicionários Modernos, Porto Editora, Fevereiro 2012.

neste tipo de atividades, de entre aqueles que foram apresentados pelo Prof. João Veloso no seminário coletivo realizado no âmbito dos trabalhos do Mestrado em Português LS/LE, em 1 de dezembro de 2014.

1. Para o treino da capacidade discriminativa, indispensável para adquirir uma boa capacidade articulatória, é possível propor um teste de pares mínimos, associando o som, a grafia e a imagem, como nos exemplos seguintes:







Quanto mais imagens acompanhadas do som e da grafia respetiva forem trabalhadas, acreditamos que mais facilmente os estudantes saberão reconhecer os fonemas e traços fonéticos distintivos, estando em condições de compreender e usar as palavras no seu contexto correto e de as pronunciar da forma ideal.

2. Outro tipo de atividades que poderão ser propostas para o treino das capacidades de discriminação auditiva e de articulação correta dos fonemas em Português será o trabalho dirigido à exploração das correspondências letra/som ou som/imagem, de que podem servir de exemplo os exercícios seguintes, apresentados também pelo Prof. João Veloso no seminário já referido:



ABX

RATO – GATO --- GATO





Capítulo 3. – Uma experiência no quadro da iniciação à prática docente

3.1. Enquadramento institucional: o Curso Anual de Português para estrangeiros na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

Esta parte do presente relatório foi elaborada com base no trabalho de regência docente efetuado no curso de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira da FLUP, no nosso caso particular ao abrigo do protocolo estabelecido com a Universidade do Porto (UP) no quadro do Programa Erasmus Mundus, no ano letivo de 2014-2015.

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), através do seu Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, assegura anualmente o Curso Anual de Português para Estrangeiros (CAPE) com o apoio dos docentes da mesma faculdade. Este curso tem como objetivo não só ensinar a língua portuguesa, mas também dar a conhecer a cultura portuguesa. Pretende, assim, habilitar principalmente os estudantes estrangeiros com a competência comunicativa para que consigam interagir na vida social e pessoal no contexto deste país e integrar-se socialmente. As várias turmas agrupam os alunos inscritos, divididos de acordo com o nível de proficiência avaliado de acordo com os critérios propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Existem três níveis, sendo que cada nível está subdivido em dois: **Utilizador Elementar A** – Nível A1 (Iniciação) e A2 (Elementar); **Utilizador Independente B** – Nível B1 (Limiar) e B2 (Vantagem); e **Utilizador Proficiente C** – Nível C1 (Autonomia) e C2 (Mestria)[4].

A FLUP organiza o curso anual em dois semestres (de Outubro a Fevereiro e de Fevereiro a Junho). Cada um dos semestres ocupa um total de 60 horas letivas,

[4] Comissão Europeia (2001: 48).

distribuídas por 15 semanas com quatro horas semanais, sendo que cada aula tem a duração de duas horas.

3.2. A descrição de experiências pessoais durante o estágio na FLUP

Segundo o regulamento específico da iniciação à prática profissional do curso de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, o professor estagiário deve prestar o serviço de regências durante o ano letivo, obrigatoriamente, em seis blocos de 120 minutos, isto é, três unidades didáticas. No nosso caso, relativamente às aulas, cumprimos o que estava previsto no regulamento, mas só lecionámos duas horas por semana, isto é, cada aula teve a duração de uma hora.

As atividades desenvolvidas durante as regências foram programadas e concebidas para dar resposta ao nosso interesse em ganhar experiência na prática pedagógica, considerando a importância decisiva que a iniciação à prática docente proporcionada por cada uma das regências terá no nosso futuro profissional. Optámos – e obtivemos o acordo dos responsáveis pelo curso – por lecionar alguns conteúdos usando materiais que não estão disponíveis no quotidiano das escolas no nosso país (Timor-Leste), mas que sabemos poderem ser de grande rentabilidade no ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda. Temos, ainda, que considerar a relevância da aprendizagem neste domínio ressaltando a importância do ensino de Português em Timor-Leste, que se pretende ver difundido em todos os sectores da sociedade. Temos, assim que considerar duas vertentes na nossa escolha, que acabaram também por ser determinantes no modo como decorreu esta experiência didática: a primeira foi a consciência das fragilidades e das carências de todo o sistema de ensino em Timor (não apenas o da Língua), com o consequente reflexo nas debilidades da nossa formação de base, em particular no respeitante ao conhecimento aprofundado da gramática da língua portuguesa; a segunda foi, também, a nossa certeza de que os materiais iconográficos são uma mais-valia preciosa e facilitadora do ensino/ aprendizagem da LS/LE ao permitirem explorar a correspondência entre a imagem e a palavra/expressão, o que, devido à escassez de recursos didáticos, não é possível utilizar

no quotidiano escolar no meu país (principalmente o uso de imagens no ensino e na aprendizagem da LS/LE).

A nossa perspetiva da atualidade do ensino do Português como LS no contexto timorense é a de uma total, ou quase total, ausência de materiais iconográficos na sala de aula por falta dos mesmos. Todavia, este facto não nos desanimou; pelo contrário, pois, pela observação das aulas a que tivemos a possibilidade de assistir em Portugal, compreendemos a importância da utilização destes materiais e o seu valor didático. Foi partindo desta perspetiva, desta necessidade, desta consciência, que as nossas atividades foram desenvolvidas.

Privilegiando as tarefas que envolviam o trabalho de compreensão oral e de expressão escrita, as atividades foram planeadas considerando a validade dos materiais iconográficos como instrumentos facilitadores da compreensão rápida pelos alunos da mensagem.

Temos a consciência de que o processo de ensino e aprendizagem do Português como LS/LE deve ser harmónico e equilibrado. Quer isto dizer que não só nos deveríamos limitar à parte explicitamente gramatical da própria língua; pelo contrário, tínhamos plena consciência de que deveríamos desenvolver todas as competências (leitura, compreensão oral e produção tanto oral como escrita) em cada aula. Ainda assim, a oralidade desempenhou um papel central em todas as atividades e, como é óbvio, mereceu a nossa maior atenção o objetivo criar situações de comunicação entre o professor e os alunos, bem como envolvendo a interação dos alunos uns com os outros.

3.2.1. A caraterização da turma (Nível A1.1)

As aulas da turma com a qual estivemos diretamente em contato e onde fizemos as regências no primeiro semestre (de outubro 2014 a fevereiro 2015) funcionavam das 19h30 as 21h30 às terças e quintas-feiras; no segundo semestre (de fevereiro a junho de 2015), trabalhámos com outra turma, com aulas às segundas e quartas-feiras, das 10h30 às 12h.30. Tanto na turma do primeiro semestre como na do segundo, os alunos eram oriundos de vários países diferentes o que realçava como característica marcante de

cada um dos grupos a sua multiculturalidade. A faixa etária situava-se entre os 20 e os 40 anos.

A heterogeneidade de cada uma das turmas, tanto no que respeita às idades como, sobretudo, à diversidade de culturas e línguas maternas, tornou-se evidente no quotidiano da vida académica. A diversificada fonética característica das línguas maternas destes alunos, a necessidade de adaptação a uma cultura muito diferente (mesmo ao nível académico) dada a distância cultural entre a sociedade portuguesa e as sociedades de origem, as condições climatéricas do país onde tinham que estudar, tão difíceis, muitas vezes, comparando com a suavidade dos climas tropicais de origem de alguns destes alunos, são um conjunto de condicionantes que deveriam ser consideradas na prática de ensino do Português, em termos pedagógicos e didáticos, de modo a que a aprendizagem fosse facilitada e, ao mesmo tempo, fosse interiorizada pelos mesmos alunos capacitando-os para o uso quotidiano do português tornando-os bons falantes desta língua.

A primeira regência, constituída por duas aulas, decorreu nos dias 26 e 28 de janeiro de 2015, numa turma de nível A1.1, cuja docente titular era a professora Ana Pimentel; a segunda regência foi também constituída por duas aulas, lecionadas em abril de 2015, nos dias 19 e 22, e a última realizou-se nos dias 20 e 25 de maio, contemplando, tal como as anteriores, duas aulas de 60 minutos. A segunda e a da terceira regências foram realizadas, tal como a primeira, numa turma do nível A.1.1, mas agora da responsabilidade da professora Ana Martins.

Como ficou referido, as três regências foram realizadas em turmas de Nível A1 (Iniciação), cujo nível de proficiência a atingir é descrito no QECR nos termos seguintes:

"[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."[5]

Concluído o curso, os alunos deverão ser capazes de praticar a língua portuguesa em qualquer contexto de comunicação simples e do quotidiano.

3.2.2. – Os objetivos

Os objetivos gerais para a primeira regência, cujo conteúdo gramatical foi o processo de formação e uso do pretérito perfeito simples do modo indicativo, focalizaram-se na compreensão de enunciados simples relativos ao passado e na produção de enunciados simples narrando ações no passado. Também a leitura com correção de textos simples; e a criação de situações nas quais os alunos teriam que cooperar mutuamente na realização de tarefas.

Para concretizar os objetivos indicados, os objetivos específicos estabelecidos para este conjunto de aulas foram o reconhecimento das formas verbais do pretérito perfeito simples dos verbos regulares e a sistematização do respetivo processo de formação, bem como de modo a que os estudantes estivessem em condições de usar as formas do pretérito perfeito simples para exprimir uma ação realizada no passado. Além disso, pretendíamos que os alunos fossem capazes de escrever e ler frases simples com correção em Português. Com o intuito de que os alunos cooperassem, foram levados a elaborar, em pares, a redação de um texto simples.

Na sequência desta unidade didática, a segunda aula da primeira regência teve como objetivos gerais a compreensão de enunciados simples relativos ao passado e a produção de enunciados também simples narrando ações no passado. Obviamente que a compreensão de textos simples teve que fazer parte destes objetivos. Em relação aos objetivos específicos foram os mesmos da primeira aula desta regência.

A segunda regência teve como objetivos o desenvolvimento da competência oral, através da descrição física e psicológica, que foi o tema desta regência. Obviamente que um dos objetivos foi também aplicar os conhecimentos de Língua

[5] QECR (2001 : 49)

Portuguesa em contextos comunicativos relacionados com o tema. Foram propostos exercícios que visavam alargar os conhecimentos lexicais e morfológicos em Língua Portuguesa, assim como se privilegiou o trabalho de pares na execução das tarefas.

Como objetivos específicos, esta segunda regência tinha a intenção de levar os alunos a compreenderem a morfologia e o uso dos graus dos adjetivos na língua portuguesa, partindo da descrição das caraterísticas físicas e psicológicas pessoais. A prática de vocabulário adquirido com os seus pares, simulando o uso de adjetivos em diferentes graus em interações verbais na vida diária, e o reconhecimento e uso dos adjetivos da língua portuguesa nos diferentes graus foram os restantes objetivos específicos desta segunda regência.

Na terceira regência, que repetiu o tema da primeira regência, os objetivos gerais foram o conhecimento das formas do pretérito perfeito simples dos verbos regulares com o consequente melhor domínio da Língua Portuguesa, capacitando os alunos para o uso da Língua Portuguesa em situações de comunicação do quotidiano. Os objetivos específicos foram a construção de frases usando o pretérito perfeito simples, descrevendo as atividades da rotina diária e, para tal, fazendo uso do pretérito perfeito simples na conversação diária.

3.2.3. – A planificação

Toda a planificação foi elaborada respeitando o Regimento da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado que se encontra no Caderno de Apoio ao Aluno de MPLE.

Assim, a planificação contemplou a seleção dos conteúdos a trabalhar, prevendo as competências a desenvolver, assim como as atividades a realizar, os domínios de referência/áreas temáticas contemplados, os objetivos pragmáticos/atos de fala e explicitando os conteúdos morfossintáticos, semânticos, fonético/fonológicos e estético-culturais. Foram ainda discriminados os recursos/ materiais a utilizar, assim como o processo de avaliação.

A planificação foi feita neste modelo para todas as três regências, sempre seguindo o modelo aconselhado e acima citado.

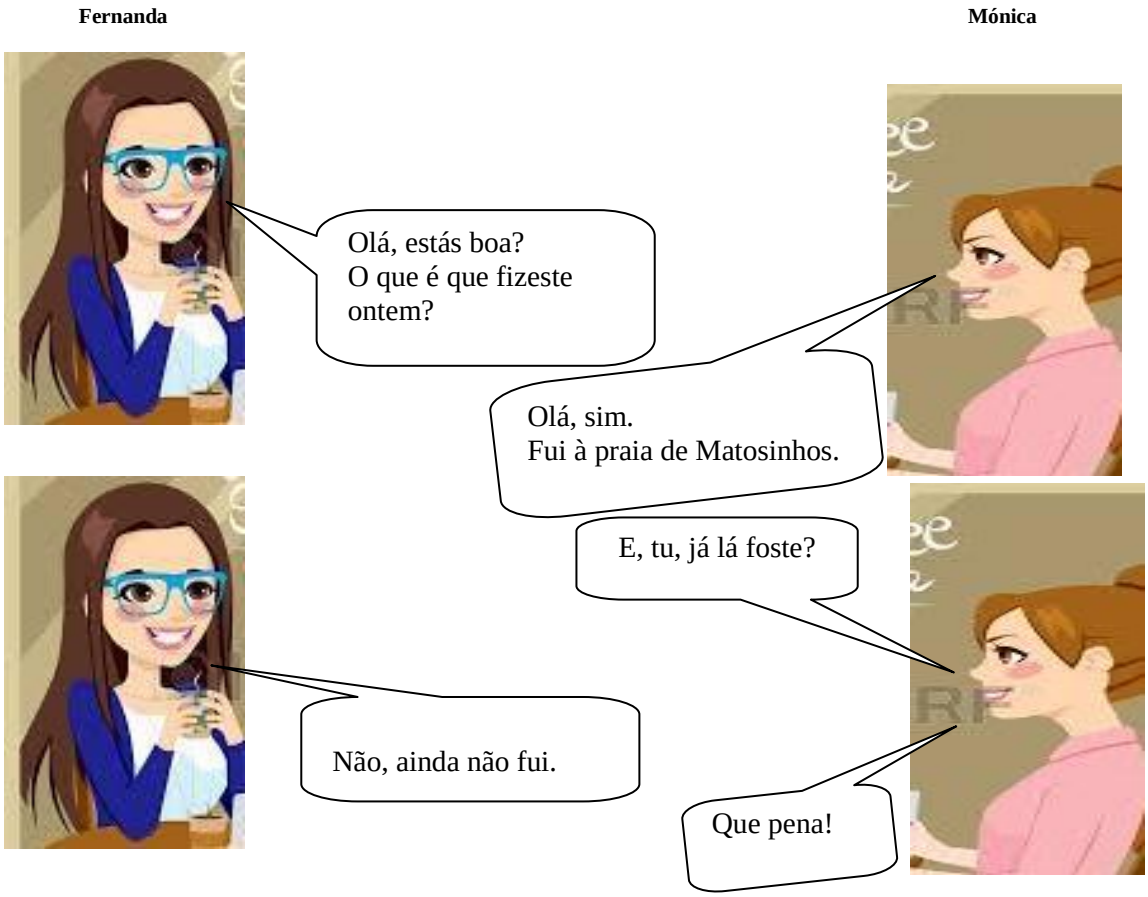
3.2.4. – A execução

Para a execução das atividades da primeira regência propusemos o desenvolvimento da competência oral, sendo que nos socorremos da exposição oral na narração de episódios da vida quotidiana, levando os alunos a narrarem ações do seu dia a dia ocorridas no passado. Para isso, utilizámos o computador e o projetor, além dos suportes didáticos comuns existentes na sala de aula.

O computador e o projetor foram utilizados na projeção da seguinte imagem que visou promover o diálogo professora/alunos, pretendendo levar os alunos a narrar ações do passado.

Diálogo entre duas colegas

O QUE É QUE FIZESTE ONTEM?



Em seguida, foi distribuída e realizada uma ficha informativa sobre o processo de formação do pretérito perfeito simples do modo indicativo dos verbos regulares das três conjugações, adiantando a exemplificação do processo de formação do pretérito perfeito simples dos verbos em Português. Em relação ao desenvolvimento da competência escrita foram trabalhados alguns exercícios para a aplicação prática dos conhecimentos sobre o processo de formação e o uso do pretérito perfeito simples. Simultaneamente, ao nível morfossintático, destacámos o uso dos advérbios de tempo e advérbios de negação.

Na segunda aula da primeira regência, procedeu-se à continuidade do tema trabalhado na primeira aula, começando por fazer o *feedback* da aula anterior, desenvolvendo, assim, a competência oral. Em seguida, explicou-se o trabalho a efetuar no primeiro exercício lacunar para uso das formas do pretérito perfeito simples do indicativo. Continuando com a realização de uma ficha de trabalho da qual se fez a correção oral e registando as respostas corretas no quadro.

Correspondendo à competência escrita, foi feita a leitura silenciosa de um texto intitulado *"O domingo da Mónica"*, a que se seguiu a leitura em voz alta pelos alunos. Finalizou-se esta aula com um trabalho de pares que consistiu na escrita de um texto simples partindo do modelo de texto lido.

Na primeira aula da segunda regência, cujo tema foi a descrição física e psicológica e o uso dos verbos ser, estar e ter para esse efeito, a aula começou com a apresentação de um documento em *powerpoint* no qual constavam fotografias de personalidades conhecidas: Rihanna, Shakira, Cristiano Ronaldo, após o que se realizou um exercício de *jogo dos opostos*.





Em continuidade, foi feito o exercício de preenchimento de espaços em frases lacunares e, após a conclusão deste exercício, realizou-se a observação das duas

imagens e preenchimento de espaços com o adjetivo correto, dando assim lugar ao desenvolvimento da competência escrita.

Observe as imagens e descubra as diferenças físicas.

Joana **Maria**



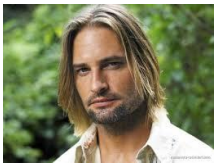


A **Joana** tem cabelo _____ (louro / ruivo / castanho), _____ (ondulado / liso) e _____ (curto / comprido).
Ela é _____ (magra / gorda) e _____ (alta / baixa).
Tem olhos _____ (castanhos / verdes / azuis).

A **Maria** tem cabelo _____ (louro / ruivo / castanho), _____ (ondulado / liso) e _____ (curto / comprido).
Ela é _____ (gorda / magra) e _____ (alta / baixa).
Tem olhos _____ (castanhos / azuis / verdes)

Ainda para desenvolvimento da competência de compreensão da escrita, decorreu uma atividade que consistia em procurar o par ideal para cada imagem apresentada.

QUAL É O PAR IDEAL?

 Nome: **Joana** Caraterísticas pretendidas: 30-35 anos louro baixo magro calmo	**Mário**  34 anos alto simpático magro louro	**Pedro**  30 anos baixo moreno gordo paciente	**João**  33 anos magro louro calmo baixo
 Nome: **Inês** Caraterísticas pretendidas: 25-35 anos divertido moreno alto magro	**António**  30 anos alto moreno gordo tranquilo	**Rui**  31 anos alto gordo educado moreno	**Carlos**  35 anos alto moreno magro divertido
 Nome: **Sofia** Caraterísticas pretendidas: 30-40 anos louro alto magro simpático	**Filipe**  34 anos alto simpático louro magro	**Manuel**  31 anos alto gordo extrovertido moreno	**Alberto**  35 anos alto moreno magro divertido

A aula terminou com o exercício de criação de um texto descritivo em que cada aluno elaborava o seu autorretrato anonimamente. Após a recolha e redistribuição aleatória dos textos, competiu aos alunos a identificação dos seus colegas de acordo com aquilo que tinham lido.

A segunda aula da segunda regência foi a continuidade da primeira aula e o tema foi os graus dos adjetivos: comparativo, superlativo relativo e superlativo absoluto. As atividades compuseram-se de apresentação de um *powerpoint* com diversas figuras para que fossem estabelecidas comparações, em interação verbal com os alunos.









Após a distribuição e a análise da ficha informativa sobre os graus dos adjetivos, realizou-se um exercício de preenchimento de um quadro e sua correção, primeiro oral, seguida do registo escrito da resposta correta no quadro.

A aula concluiu-se com a modificação dos graus dos adjetivos na ficha, dando assim cumprimento ao planificado a nível morfossintático e de expressão escrita.

Observe as imagens e complete as frases com os adjetivos nos graus indicados.

1. A Sandra é _____ a Paula. 

(**magra**– grau comparativo de superioridade)

2. O Pedro é _____. 
(**gordo** – grau superlativo absoluto sintético)

3. O avô do Jorge é _____. 
(**velho** – grau superlativo absoluto analítico)

4. O edifício número 1 é _____ de todos. 

(**baixo** – grau superlativo relativo de superioridade)

5. Esta casa é _____. 
(**pequena** – grau superlativo absoluto sintético)

6. O cabelo da Carla é _____ o da Joana. 

(**comprido** – grau comparativo de inferioridade)

7. O Paulo é _____ o Filipe. 
(**bonito** – grau comparativo de igualdade)

8. O brócolo é _____ dos três legumes. 
(**alto** – grau superlativo relativo de superioridade)

Na terceira regência, primeira aula, regressámos ao tema do processo de formação e uso do pretérito perfeito simples do modo indicativo. O primeiro exercício proposto, visando o desenvolvimento da competência oral dos aprendentes consistiu na produção de frases relativas a sua rotina diária, nas quais ocorressem formas do pretérito perfeito do indicativo dos verbos dos três grupos de conjugação em Português (terminações no infinitivo em ar, er, ir), registando-as no quadro, por escrito, à medida que iam surgindo. Procedeu-se, seguidamente, à leitura de um texto intitulado *" Depois do almoço"* seguida do esclarecimento de dúvidas sobre o vocabulário, e um questionário de interpretação construindo na base de pergunta/resposta, com a identificação das respostas que correspondiam ao conteúdo do texto (V) ou que estavam em contradição com ele (F).

Depois, continuámos a aula com a explicação da formação do pretérito perfeito do modo indicativo dos verbos regulares através de uma ficha informativa, exemplificando com verbos de cada terminação.

Referindo-nos agora às atividades dirigidas principalmente ao desenvolvimento da competência escrita, devemos referir que os alunos realizaram um exercício de preenchimento de espaços com verbos no pretérito perfeito simples seguido da correção oral, assim como um outro exercício em que eram solicitados a construir frases utilizando verbos conjugados no mesmo tempo e modo. Como é óbvio, procedeu-se igualmente à correção deste último exercício.

A segunda aula, da terceira regência, começou com a recapitulação do tema do assunto tratado na aula anterior, criando um diálogo com algumas perguntas (O que fez ontem? Passou bem o domingo? Comeu bem antes de vir para a aula?). Nesta aula também introduzimos as formas reflexas dos verbos. No seguimento da aula, distribuímos o texto já tinha sido utilizado na primeira regência, na medida em que os alunos pertenciam a outra turma também de nível A1, *"O domingo da Mónica"*. A leitura do texto, o esclarecimento das dúvidas e os exercícios de perguntas / respostas sobre o texto, a correção feita oralmente e por escrito no quadro, foi a sequenciação das atividades desta aula.

No domínio da competência escrita, propôs-se um exercício em que os estudantes deveriam completar frases com a forma correta dos verbos apresentados, seguido de outro de observação de imagens e a construção de legendas para cada imagem com a respetiva correção oral e registo no quadro da resposta correta.

Observe as imagens e construa uma frase para cada imagem. Utilize os verbos no pretérito perfeito simples.



1. (tomar o pequeno-almoço) _____
2. (almoçar) _____
3. (jantar) _____
4. (cozinhar) _____
5. (estudar) _____
6. (passear o cão) _____
7. (fazer compras) _____
8. (ler o jornal) _____

3.2.5 – A avaliação das regências

A expectativa inicial que tínhamos para o estágio, independentemente do contexto da sala de aula pois sabíamos que iríamos encontrar um grupo de alunos provenientes de países diferentes, ativos e extrovertidos, gorou-se. Pensávamos que iríamos trabalhar em conjunto com outros colegas estagiários do mesmo curso, podendo compartilhar ideias e ganhar mais experiências pessoais e profissionais. No entanto, tal não aconteceu e, por razões que nos ultrapassaram, trabalhámos sozinha durante o período das regências.

Começando por refletir sobre a nossa primeira regência, concluímos que, apesar de termos feito a observação prévia desta turma com a presença em várias aulas lecionadas pela professora Ana Pimentel, não conseguimos concretizar a planificação prevista. Extrapolámos todas as atividades, abandonando os planos estabelecidos, acabando por ceder à nossa insegurança. A aula tornou-se menos produtiva, pois improvisámos alguns exercícios em vez de seguirmos a planificação tal como a tínhamos preparado. Aprendemos com as nossas falhas e, nas aulas posteriores, evitámos a improvisação das tarefas pois que nos concentrámos apenas na execução dos planos e os na realização d os exercícios previstos.

Tendo por base as nossas experiências durante o estágio, não poderemos deixar de refletir sobre a execução das tarefas na sala de aula como professora estagiária menos experiente. Neste sentido, refletiremos, avaliando, sobre as unidades didáticas de que nos responsabilizámos neste ano de 2015 (janeiro e abril-maio).

As unidades didáticas, globalmente entendidas, são satisfatórias, pois, apesar de terem acontecido algumas falhas nossas cometidas na primeira regência em que não se cumpriram os planos de aula e não foram realizados os exercícios previstos, na medida em que foi a primeira vez que interagimos com os alunos, num contexto muito diferente daquilo que esperava, essas condicionantes foram afastadas nas segunda e terceira regências. Na primeira regência, o nervosismo fez com que nos desviássemos da sequenciação de atividades prevista para a aula. Contudo, a escolha dos exercícios adaptou-se ao público-alvo. Porém, a segunda aula correu melhor, cumprimos os planos

previstos e realizámos os exercícios com os alunos mais facilmente. Isto demonstrou a evolução havida tanto na escolha dos materiais, como também na elaboração dos planos e exercícios. Além disso, houve mais à-vontade na interação com os alunos e as perguntas colocadas por eles foram prontamente respondidas. A última aula, da terceira regência, poderá considerar-se menos satisfatória, em parte condicionada pelo facto de alguns alunos terem chegado com um atraso muito grande à aula. Assim, a última atividade prevista não foi concretizada, apesar de a considerarmos importante, mas concluímos que o controlo da aula foi completamente assumido.

Comparativamente ao ocorrido na primeira regência, consideramos que a elaboração dos planos e dos exercícios representou uma evolução francamente positiva.

Considerações finais

O ensino / aprendizagem do Português como língua oficial de Timor Leste, a par do Tétum *Prasa* apresenta desafios que, não sendo incontornáveis e inultrapassáveis, são passíveis de dificultar a sua implementação no quotidiano da população timorense. O primeiro e, talvez, o mais importante, é a diversidade linguística do país: em Timor Leste existem cerca de trinta e duas línguas maternas (algumas faladas apenas por um restrito número de habitantes), correspondendo às línguas dos antigos reinos, de origem papua e austronésia. O Tétum *Prasa* une desde há séculos esta diversidade linguística como uma língua-franca. Durante o período colonialista, o Português era falado pela restrita comunidade portuguesa, maioritariamente residente em Díli, pelos funcionários públicos e pelos membros da Igreja Católica que se dedicavam ao ensino, fazendo com que este constituísse, assim, o veículo mais importante para a propagação do Português.

O segundo elemento passível de dificultar a implementação, após aprendizagem em contexto escolar, do Português em território timorense, reside na circunstância de as línguas maternas timorenses não terem declinação verbal, o que não facilita a aprendizagem de qualquer outra língua como LS.

Timor Leste é um pequeno país sofrido, esquecido do colonialismo português em detrimento de Macau, desgastado pela invasão indonésia, onde as carências são básicas e em todas as áreas: saúde e educação encabeçam esta lista.

O objetivo que nos norteou quando nos candidatámos a este Curso de Mestrado na FLUP foi, tão somente, o de aprender mais e, assim, ser útil ao país ao qual pertencemos e que se pretende integrado e competitivo no contexto do Sudoeste Asiático.

A par da fundamental aprendizagem do Português que se processou, formalmente, nas aulas da FLUP, e, informalmente, na conversação diária, fomos comparando as técnicas pedagógicas que se praticam em Portugal, as metodologias utilizadas, os materiais didáticos que se usam recorrentemente nas aulas, e

compreendemos a importância crucial da utilização da iconografia no ensino / aprendizagem do Português como LS em Timor Leste.

A utilização da diversidade iconográfica enquanto metodologia será uma estratégia valiosa a adotar devido, sobretudo, ao imediatismo de compreensão da mensagem pelo recetor. Ainda, favorece uma empatia natural entre os elementos da comunidade académica (incluindo professores) que poderá resultar numa profícua interação entre eles.

A implementação efetiva do Português em Timor Leste também depende das estratégias que os professores adotem nas suas aulas e a utilização da iconografia afigura-se-nos uma boa opção.

Referências bibliográficas

AZENHA, Manuel (1997). *Ensino Aprendizagem das Línguas Estrangeiras (sugestões para tornar a aprendizagem um prazer).* "Cadernos Pedagógicos". Porto: Edições Asa.

AMOR, Emília (1997). *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*. 4ªed.. Lisboa: Texto Editora.

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V. N. (1986). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec (1ª edição, 1929).

BELMIRO, Celia Abicalil (2000). *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*. In: *Revista Educação e sociedade*.
Disponível em:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n72/4191.pdf. Consulta a 17 de Julho de 2015.

BRIDI, João Pietro; MASTELLA DA SILVA, Veronice & CAMARGO, Maria Aparecida Santana (2011). *Na tela de cinema: espaço de aprendizagem e reflexão*. In *XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão Universidade no Desenvolvimento Regional* (4, 5 e 6 de outubro de 2011) no Campos Universitário – Disponível em:
http://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/NA%20TELA%20DE%20CINEMA%20ESPA%C3%87O%20DE%20APRENDIZAGEM%20E%20REFLEX%C3%83O.pdf. Consulta a 15 de Julho de 2015.

CARVALHO, Ana Amorim (1993). *Utilização e exploração de meios audiovisuais*, in *Revista Portuguesa de Educação*, n.º3, pp.113-121. Instituto da Educação, Universidade do Minho.

Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/520. Consultado a 18 de Julho de 2015.

CARVALHO, José António Brandão (2002). *Tipologias do escrito*, in II Jornadas científico pedagógicas de Português. Coimbra: Almedina.

CARVALHO, Maria Leonor Santos de (2010). *O uso da imagem no ensino de ELE: uma proposta didática para alunos portugueses de nível A1*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Ensino de Português e Espanhol. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014.

Conselho da Europa (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.* Conselho da Europa. Ed. Asa.

CUNHA, D. A. C. (2004). *Uma Análise de Concepções e Conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto*. In: SOUSA, Maria Ester Vieira de & VILAR, Socorro de Fátima P. (Orgs.). *Parâmetros Curriculares em Questão: o ensino médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

GALLISSON, R. e COSTE, D. (1983) *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra Livraria Almedina.

GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura* (trad. Mª José Frias). Porto: Asa, col. Práticas Pedagógicas.

GOMES, Joana Isabel Querido Rodrigues Santos (2010). *As Potencialidades Pedagógicas da Banda Desenhada nas Aulas de Português Língua Não Materna*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: Universidade do Porto.

GROSSO, Maria José (2004). *O ensino-aprendizagem plurilingue*, in *Bocabilingue*, 16 (Ministério de Educação de Espanha), No Prelo.
Disponível em: http://mha.home.sapo.pt/imagens/t4.pdf?hc_location=ufi. Última consulta em 14 de agosto de 2015.

KARLING, A.A. (1991), *A didáctica necessária*. São Paulo: Ibrasa.

LEIRIA, Isabel, (2004) *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino.* In: *Idiomático – Revista Digital de Didática de PLNM*. 3. Disponível em cvc.institutocamoes.pt/idiomático/03/01.html e em http://cvc.institutocamoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf. Consulta efetuada a 3.6.2015.

LEIRIA, Isabel (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEIRIA, Isabel; QUEIROGA, M. João & SOARES, Nuno Verdial (2005). *Português língua não-materna no Currículo Nacional – Perfis linguísticos Teste diagnóstico.* Lisboa: Ministério da Educação.

MATA DA SILVA, A. I. (1992). *É só ouvir em Português, claro*. In DELGADO-MARTINS, M. R. & alii. *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística.* Lisboa: Ed. Colibri.

MACHADO, A. (2000) *A Fotografia como Expressão do conceito*. In *Studium*, nº 2. Disponível em: http:www.studium.iar.unicamp.br/dois/.

MATEUS Maria H. & XAVIER, Maria F. (Org.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*, Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Vol. I, Lisboa: Ed. Cosmos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), *Quadro de Referência para o Ensino do Português no estrangeiro. Em* http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php/s=directorio&pid=67.

PINHO, J. B. (1996). *O Poder das Marcas*. São Paulo: Summus Editorial.

REVUZ, Christine (1998). *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras.

SANTAELLA, Lúcia & NÖTH, Winfried (1997). *Imagem – Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Editora Iluminuras.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried (2012). *Leitura de imagens*, São Paulo: Editora Melhoramentos.

SANTOS, Carina Faustino (2014). *Construção de sentidos: o contributo da imagem no processo de reescrita de textos*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Relatório de estágio em ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Francês nos Ensinos Básico e Secundário.

SANTOS, Sílvia Spagnol (2008). *A imagem visual aplicada na publicidade e propaganda*, Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina. Dissertação de mestrado.
Disponível em: http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/92673_Silvia.pdf. Consultado a 17 de Julho de 2015.

SANTOS, Aida (1994). *A escrita no ensino secundário*, In FONSECA, Fernanda Irene (org.). *Pedagogia da Escrita, Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. (2006). Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix (1ª edição, 1916).

SILVA, José Manuel (2006). *Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget*. In *BOCC – Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*.
Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-jose-manuel-pensamento-linguagem.pdf. Consulta a 3 de junho de 2015.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira (2004). *Competência comunicativa em língua* estrangeira *(Que conceito é esse?)*, SOLETRAS, Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2004.

SOUSA, Diana (2009). *O vídeo na aula de língua estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de mestrado. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/.../2/mestdianasousavideo000085006.pdf. Consulta a 18 de Julho de 2015.