

FALAR EM ALEMÃO OU EM PORTUGUÊS NO NÍVEL DE INICIAÇÃO – PORQUE (NÃO)? : PERCEÇÕES DE ESTUDANTES

Ângela Carvalho

accarvalho@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Simone Auf der Maur Tomé

stome@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

RESUMO. A presente comunicação surgiu da motivação para monitorizar a nossa prática letiva a fim de entender melhor a importância atribuída pelos estudantes à competência oral e a sua perceção relativamente ao desenvolvimento desta competência na sala de aula de Alemão Língua Estrangeira (ALE) e Português Língua Estrangeira (PLE) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). O foco de estudo centra-se nas perspetivas de 42 estudantes que se encontravam a estudar ALE (após concluírem o nível A1.1) e 19 estudantes que se encontravam a estudar PLE (durante a frequência do nível A1.2), na FLUP, no ano letivo de 2015/2016. O trabalho foi concebido como um estudo qualitativo exploratório com vista a recolher informações que possibilitassem caracterizar os participantes em traços gerais e no que se refere às motivações para o estudo da língua-alvo. Além disso, visou-se detetar as principais dificuldades na aprendizagem do ALE e do PLE, assim como conhecer as práticas que mais aprazem aos aprendentes no treino da oralidade em sala de aula. Para a obtenção de dados foram aplicados dois questionários; um para o Alemão (no final do 1.º semestre) e outro para o Português (no meio do 2.º semestre), atendendo à especificidade dos aprendentes.

Os resultados, obtidos através da comparação dos dois grupos de estudantes, embora manifestando algumas divergências, revelaram importantes pontos de contacto. Avançamos com a suposição de que as principais divergências se devem ao facto de os estudantes de PLE se encontrarem em contexto de imersão, ao contrário dos estudantes de ALE.

PALAVRAS-CHAVE: Competência oral, ensino de línguas estrangeiras, interdisciplinaridade, alemão língua estrangeira, português língua estrangeira.

ABSTRACT. This paper results from our motivation to monitor the way we practice teaching in order to better understand the importance attributed to oral competence by foreign language students and their perceptions regarding the development of this competence in the classroom. The study deals with German as a Foreign Language (GFL) and Portuguese as a Foreign Language (PFL) at the Faculty of Arts of the University of Porto (FLUP). The focus is on the perspectives of 42 students who were studying GFL (after completing level A1.1) and 19 students who were studying PFL (while attending level A1.2) at FLUP in the academic year 2015/2016. The study was conceived as a qualitative, exploratory study to collect information that would enable the participants to be characterized in general terms and with regard to their motivations for their learning of the target-language. In addition, it aimed to identify the main difficulties in learning GFL and PFL, as well as to know their preferences with regard to activities for the training of orality in the classroom. To obtain data, two questionnaires were administered; one for German (at the end of the first semester) and another for Portuguese (in the middle of the second semester), taking into account the specificity of the learners. The results, obtained by comparing the two groups of students, although displaying some divergences, revealed important points in common. We advance the assumption that the main divergences are due to the fact that PFL students are in a context of immersion, unlike the students of GFL.

KEYWORDS: Oral competence, foreign language teaching, inter-disciplinarity, German as a foreign language, Portuguese as a foreign language.

1 – Introdução

O presente estudo incidiu inicialmente apenas no Alemão, e os seus resultados foram apresentados em fevereiro de 2016 nas jornadas “Promover a Oralidade nas aulas de Língua Estrangeira - FADO Follow_

UP”¹. Este evento, “FADO Follow_UP”, tinha como público-alvo professores de línguas estrangeiras em formação inicial e contínua (ensino básico, secundário e superior) e pretendeu manter a filosofia multilíngue e interdidática² (Alarcão, 2008) subjacente ao projeto, integrando no programa todas as línguas estrangeiras dos currículos dos cursos de 1º e 2º ciclos de estudo oferecidos pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), criando, assim, um espaço de reflexão e indagação sobre boas práticas associadas à oralidade. Esta competência foi selecionada pelas organizadoras do evento tendo por base a convicção de que a oralidade é um aspeto fundamental na aprendizagem de uma língua, no enquadramento da abordagem comunicativa, implicando aspetos pragmático-discursivos, não-verbais e culturais (Galisson *apud* Klett, 2013; Liedke, 2010; Funk *et al.* 2014). Aliás, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL), documento orientador elaborado pelo Conselho da Europa (2001), “[a] recepção e a produção (oral e/ou escrita) são, obviamente, processos primários, uma vez que ambos são necessários à interação. [...] As actividades de produção têm uma importante função em muitos campos académicos e profissionais (exposições orais, estudos escritos, relatórios) e está-lhes associado um valor social (juízos feitos sobre o que foi apresentado por escrito ou sobre a fluência no discurso e nas apresentações orais).” (*idem, ibidem*: 36).

Neste sentido, será importante considerar, no âmbito do desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira, tanto o oral mais coloquial e espontâneo, que pode dar resposta a desafios colocados

¹ O projeto FADO (Grundtvig PROALV 2011-1-IT2-GRU06-240122) – *Find A Delightful Opportunity to Learn Portuguese Through Internet and Songs* – surgiu na sequência de outros dois projetos Grundtvig, *Languages and Integration Through Singing* (que incluía o italiano, o romeno e o russo) e *FRESCO* (que acrescentava às línguas anteriores o francês e o espanhol), e tinha por objetivo juntar o português às cinco línguas já consideradas. O foco dos três projetos enunciados era promover a aprendizagem de línguas menos dominantes (face ao inglês) através da abordagem didática de canções com recurso a karaoke. Este projeto contou com a participação de quatro instituições parceiras: Universidade do Porto – Faculdade de Letras (Portugal), FENICE – Federazione Nazionale Insegnanti Centro di Iniziative per l’Europa (Itália), Universitatea din București – Facultatea de Limbi și Literaturi Străine (Roménia) e a Escuela Oficial de Idiomas de Málaga (Espanha). A página web do projeto encontra-se disponível em: <http://www.languagesbysongs.eu/page-01-por.htm> [acedido a 30/03/2017].

² Interdidaticidade, tal como Alarcão a define, é “a atitude – e a prática – de uma didática colaborativa ao nível dos professores” (Alarcão, 2008, p. 12).

pela aprendizagem em imersão, como o oral mais formal e académico, que pode ir ao encontro das necessidades de quem tem de dominar uma língua estrangeira para poder aceder a domínios de saber e conhecimentos mais específicos. Neste contexto, a primeira situação relaciona-se, tendencialmente, mais com o perfil dos aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE) considerados neste estudo e a segunda com os de Alemão Língua Estrangeira (ALE).

Tal como mencionado inicialmente, o presente questionamento surgiu associado só ao ALE com a apresentação intitulada “Falar em Alemão no nível de iniciação – porque (não)?: Perceções de estudantes e consequências para a prática letiva” e levou ao estabelecimento de diálogo com a área do PLE, o que permitiu intuir que a situação do Alemão e do Português de nível iniciação assemelhar-se-ia sob diversos aspetos. Para aferir da validade dessa suposição, aplicou-se um questionário junto dos aprendentes de nível inicial de ALE e de PLE, adaptando-o em virtude da distinta situação pedagógica, nomeadamente no que diz respeito às características do público-alvo e ao contexto de aprendizagem.

O presente estudo alicerça-se no atual paradigma da didática de línguas que coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem o aprendente, implicando que o professor deva tentar conhecer profundamente o seu público-alvo, isto é, as suas necessidades, interesses, conhecimentos prévios, ambições, entre outros, para adequar e otimizar a sua prática letiva (Alarcão, 2008; Bernaus, 2004; Bizarro, 2008; Conselho da Europa, 2001). Consequentemente, a centralidade do aluno institui-se como um fator-chave a ter em consideração nas reflexões e decisões pedagógico-didáticas, no sentido de reconhecer a riqueza de públicos linguística e culturalmente heterogéneos, desenvolvendo e implementando estratégias adequadas para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de língua estrangeira.

El fenómeno de la inmigración lleva incorporada la lengua y la cultura de los que emigran, lo cual presenta nuevos retos para el planteamiento de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en los centros educativos, que han pasado de ser monolingües o bilingües a ser plurilingües y pluriculturales, lo cual debe conducir a nuevos enfoques en la didáctica de las lenguas. (Bernaus, 2002: 3)

À semelhança do que refere a autora citada, não só em Espanha mas também em Portugal se tem vindo a observar, nos últimos anos, um enriquecimento do perfil do público-alvo da aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto no que diz respeito à proveniência, aos conhecimentos linguísticos, às culturas educacionais de partida, quanto às experiências de vida e às motivações para a aprendizagem da língua-alvo.

Concretamente, no contexto da FLUP, esse enriquecimento traduz-se, no que concerne ao ALE, numa maior procura desta língua estrangeira e da mudança de objetivos para a sua aprendizagem, ou seja, os aprendentes pretendem emigrar ou estudar num país de língua oficial alemã (sobretudo os aprendentes de mobilidade oriundos do Brasil). Além disso, verifica-se uma maior heterogeneidade do público-alvo, nomeadamente pela presença de um crescente número de estudantes de mobilidade. Sensivelmente até 2011, os estudantes eram maioritariamente portugueses e aprendiam a língua alemã para se tornarem professores ou tradutores dessa língua; neste momento, verifica-se um leque mais diversificado no que diz respeito às características, necessidades e objetivos dos aprendentes de ALE.

Também no domínio do PLE se podem detetar alterações deste tipo. Nos últimos quatro anos, além do habitual público de estudantes de mobilidade ERASMUS(+) e de estrangeiros que se encontram a residir em Portugal, têm vindo a frequentar os Cursos de Português para Estrangeiros da FLUP estudantes que se encontram no país no âmbito da Plataforma Global de Apoio Académico aos Estudantes Sírios³, bem como estudantes de programas de mobilidade extracomunitários, nomeadamente aprendentes timorenses, na sua grande maioria já licenciados, que são enviados para Portugal com o objetivo de melhorar o seu nível de língua portuguesa e expandir as suas habilitações académicas, frequentando cursos de 2º e 3º ciclos de estudo em instituições de ensino superior português, com o intuito de regressar a Timor-Leste para contribuir para a melhoria do ensino naquele país.

Atendendo ao facto de considerarmos o aprendente e,

³ Para mais informações ver <http://jorgesampaio.pt/jorgesampaio/pt/global-platform-4-syrian-students/> [acedido a 30/03/2017].

consequentemente, as suas características e necessidades, o centro do processo de ensino-aprendizagem, não podemos ignorar as alterações do perfil do público-alvo nem deixar de repensar o que, o como, o para quem e o para que ensinar-aprender línguas vivas estrangeiras hoje (Bizarro, 2008; Conselho da Europa, 2001).

Pensar os Sujeitos do ensino-aprendizagem, em geral, e os de uma Língua Estrangeira, em particular, no contexto de sala de aula, implica equacionar, de modo prioritário, as cores da Diversidade (de idades, de géneros, de origens sócio-económicas, de religiões, de etnias, de culturas, de ideologias, de perfis cognitivos e de aprendizagem, de motivações...). (Abdallah-Preteuille, 1999) Professores e aprendentes correspondem a seres vivos com características próprias, colectivas, mas também individuais a que a Escola não pode/não deve ficar indiferente, adaptando os seus métodos de trabalho e as suas finalidades maiores às necessidades de formação/educação existentes. (Bizarro, 2008: 83-84)

Tendo como pano de fundo estes grupos heterogéneos, e sabendo que os aprendentes possuem diferentes características linguísticas e modos de conceptualização (“software of the mind”, cf. Hofstede, 1991) impõe-se conhecer as dificuldades específicas apontadas pelos mesmos. Liedke (2010: 985) identifica dois tipos de lacunas na competência oral que podem ocorrer na língua materna, na língua segunda ou na língua estrangeira, a saber: marcas exteriores e distúrbios no processo da fala. No que respeita ao primeiro grupo de lacunas, o autor menciona a ocorrência de múltiplas pausas, de interrupções, repetições e correções, bem como uma velocidade de fala retardada ou até o silêncio, assim como o uso mais frequente de pausas preenchidas. Quanto ao segundo tipo, este diz respeito a quando o indivíduo não sabe o que deve fazer numa determinada situação comunicativa (avaliação da situação); não vê o objetivo da sua intervenção comunicativa (motivação); tem dificuldade em transpor conceitos mentais para unidades lexicais e estruturas gramaticais seriadas (planificação); tem dificuldade em exteriorizar movimentos articulatórios ou gestuais (atividade motora da fala); ou pode sentir uma divergência entre uma exigência comunicativa e as suas competências comunicativas (medo de falar).

Na tentativa de atingir os objetivos estabelecidos e tomando, parcialmente, o modelo de Liedke como ponto de referência, foi elaborado um questionário que foi aplicado *online* junto dos aprendentes de ALE, o qual foi numa segunda fase adaptado e aplicado presencialmente junto dos estudantes de PLE. Optou-se por fazer uma aplicação do questionário de PLE de forma presencial pelo facto de este estar na língua-alvo e se considerar importante a presença de um professor para garantir a boa compreensão do instrumento de recolha de dados. A aplicação presencial do questionário permitiu a obtenção de mais respostas face ao aplicado eletronicamente.

Na elaboração destes questionários teve-se em conta vários princípios orientadores: no que concerne à estruturação dos mesmos, optou-se por organizar as perguntas na ordem do mais geral para o mais específico e do menos pessoal para o mais pessoal. Além disso, estabeleceu-se uma ordem lógica das perguntas (por áreas temáticas) e tentou-se respeitar o princípio da clareza; o princípio da coerência bem como o princípio da neutralidade. A escolha do método da aplicação de um inquérito por questionário foi feita porque possibilita uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permite uma maior facilidade de análise bem como reduz o tempo que é necessário despendido para recolher e analisar os dados (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004; Günther, 2003).

De seguida apresentam-se os dados coletados junto dos aprendentes de ALE e de PLE, particularmente no respeitante às motivações para o estudo da língua-alvo, às dificuldades percecionadas pelos respondentes no que diz respeito à competência de expressão oral, à importância atribuída pelos estudantes ao desenvolvimento da oralidade em sala de aula de língua estrangeira e às atividades que mais aprazem aos estudantes.

2 – Resultados

2.1 – Alemão como Língua Estrangeira

Para saber mais sobre as perceções dos estudantes de alemão relativamente à competência oral, foi implementado, no final do primeiro semestre do

ano letivo 2015/2016, isto é, em janeiro de 2016, um questionário *online* a 5 turmas que tinham acabado de concluir o nível A1.1 de alemão⁴. Num universo de 151 estudantes, apenas 42 responderam ao questionário, ou seja, 27,8%. A maioria dos respondentes era do sexo feminino (71,4%). A idade dos participantes variava entre os 18 e os 23 anos, na sua grande maioria. Havia, no entanto, dois participantes que tinham mais de 30 e mais de 45 anos. A maioria dos inquiridos era de nacionalidade portuguesa (83,3%), mas também havia estudantes brasileiros (9,5%), um estudante cabo-verdiano (2,4%), um luso-italiano (2,4%) e um espanhol (2,4%). A maioria dos inquiridos tinha o inglês como primeira língua estrangeira e era composta por estudantes dos cursos Línguas, Literaturas e Culturas e Línguas e Relações Internacionais. No entanto, também obtivemos respostas de estudantes a frequentarem outros cursos, nomeadamente Filosofia, Geografia, História de Arte e Matemática.

No que concerne aos três motivos principais que levaram os estudantes à aprendizagem do Alemão, foram referidos os seguintes:

- Aquisição de competências interculturais (capacidade de interagir com pessoas de outro país em termos linguísticos e culturais) que é precisamente uma das finalidades da aprendizagem no domínio educativo do QECRL (Conselho da Europa, 2001);
- Interesse pessoal na língua e cultura alemãs (domínio privado segundo o QECRL);
- Domínio da língua alemã como ferramenta indispensável para a futura atividade profissional ou académica pretendida (domínio profissional segundo o mesmo documento de referência).

Quanto à importância atribuída pelos inquiridos à competência oral, estes consideraram-na muito importante, dado atualmente existirem muitas ofertas de trabalho na Alemanha, a língua alemã ser a língua mais falada na Europa, ser fundamental dominar a oralidade para estabelecer um bom relacionamento com um falante nativo de língua alemã e para comunicar com sucesso, visto o alemão ter uma pronúncia consideravelmente diferente das línguas já aprendidas pela maioria dos estudantes.

⁴ Os estudantes têm aulas de 90 minutos duas vezes por semana e o nível A1.1 tem a duração de um semestre.

No que diz respeito às principais dificuldades no âmbito da expressão oral mencionadas pelos estudantes de ALE, estes referiram a falta de vocabulário, o facto de se sentirem inseguros ou envergonhados ao pronunciar as palavras, o sentir medo de cometer erros, a falta de conhecimentos gramaticais, a dificuldade em construir frases em alemão e de falar sem o apoio de um texto escrito, a preferência pelo trabalho individual, o facto de não gostarem de ser corrigidos (“constantemente”) nem de ter de fazer uma apresentação oral em frente da turma.

Finalmente, no tocante às atividades que os aprendentes indicaram como as mais apreciadas dentro da sala de aula é de relevar: (i) utilizar frases já formuladas, meios de expressão e fazer um pequeno diálogo com um colega; (ii) ler diálogos que aparecem no manual; (iii) repetir sons e palavras com o grupo inteiro; e (vi) repetir palavras e frases em voz alta muitas vezes.

2.2 – Português como Língua Estrangeira

O questionário aplicado de forma presencial no âmbito do PLE, foi implementado no meio do segundo semestre do ano letivo 2015/2016, isto é, em abril de 2016, junto das 2 turmas do Curso Anual de Português para Estrangeiros que se encontravam no nível A1.2⁵. Num universo de 25 estudantes, 19 responderam ao questionário, ou seja, 76%. A maioria dos respondentes era do sexo feminino (73,7%) e tinha idades compreendidas entre os 20 e os 45 anos. Quanto às línguas maternas dos aprendentes, dada a heterogeneidade dos inquiridos, podemos apenas destacar como línguas maternas mais faladas o inglês e o russo⁶, já no que se refere à língua estrangeira mais apontada pela maioria dos inquiridos, esta era convergente e apontava para o inglês.

No que diz respeito aos motivos que levaram ao estudo do PLE,

⁵ Os estudantes têm aulas de 120 minutos duas vezes por semana e o nível A1.2 tem a duração de um semestre.

⁶ Alemão e russo falado por 4 estudantes (cada língua); inglês falado por 2 estudantes e albanês, checo, chinês, espanhol, húngaro, polaco, sérvio e turco falado por 1 aprendente cada língua; 1 aprendente era bilingue (alemão e turco).

os três principais, de acordo com as indicações dos aprendentes, foram o desejo de poder falar com os portugueses, poder comunicar no seu dia a dia e compreender melhor os portugueses quando falam.

Quanto às dificuldades identificadas pelos estudantes na aprendizagem da língua portuguesa, ainda que a questão colocada não se focasse na oralidade, das sete dificuldades mais indicadas, dentre uma lista que contemplava todas as competências, seis referem-se à oralidade (compreensão, produção e interação orais):

- Compreender quando os portugueses falam rápido;
- Compreender áudios;
- Falar com portugueses;
- Compreender quando os portugueses falam;
- Pronunciar as palavras;
- Falar nas aulas.

No que concerne à importância atribuída pelos estudantes à competência oral, à pergunta “Qual é a importância que dá à competência oral (produção, interação e compreensão) na língua portuguesa?” 16 em 18 alunos responderam “muito importante”, não tendo ninguém assinalado “nada importante”. Como podemos verificar, os aprendentes demonstram valorizar muito a componente oral da língua-alvo, o que foi justificado com a referência ao facto de ter família portuguesa, ao peso da oralidade na comunicação quotidiana, ao desejo de trabalhar em Portugal, à necessidade de acompanhar as aulas bem como à possibilidade de exprimir os seus sentimentos e pensamentos na língua-alvo.

Por fim, visou-se conhecer as condições e/ou atividades que levam o aprendente a ter prazer na expressão oral em sala de aula tendo sido (i) [conseguir] falar fluentemente, (ii) treinar a oralidade, por ser considerada uma competência fundamental a adquirir, (iii) interagir em português com os colegas, e (iv) falar sobre temas de interesse pessoal como as quatro atividades mais indicadas.

Por fim, passa-se a apresentar os dados coletados, para ambas as línguas, em forma de tabela, para que possam ser confrontados mais claramente:

| | ALE | PLE |
|---|---|---|
| Caraterização dos respondentes | <p>Idade: entre 18 e 45 anos Sexo: F 71, 4% Nacionalidades: portuguesa (83,3%), brasileira (9,5%), cabo-verdiana (2,4%), luso-italiana (2,4%) e espanhola (2,4%) Língua estrangeira mais referida: inglês</p> | <p>Idade: entre 20 e 45 anos Sexo: F 73,7% Nacionalidades: alemã (21%), albanesa, bielorrussa, britânica, britânica/australiana, checa, chinesa, húngara, moldava, montenegrina, peruana, polaca, russa, suíça, turca e ucraniana (5% cada) Língua estrangeira mais referida: inglês</p> |
| Importância atribuída à oralidade | - muito importante | - muito importante, não tendo ninguém assinalado “nada importante” |
| Motivações para o estudo da língua-alvo | <p>- aquisição de competências interculturais (capacidade de interagir com pessoas de outro país em termos linguísticos e culturais) - interesse pessoal na língua e cultura alemãs - domínio da língua alemã como ferramenta indispensável para a futura atividade profissional ou académica pretendida</p> <p>Procuram o ALE porque: - atualmente existem muitas ofertas de trabalho na Alemanha - a língua alemã é a língua mais falada na Europa - é fundamental dominar a oralidade para estabelecer um bom relacionamento com um falante nativo de língua alemã - querem comunicar com sucesso, visto que o alemão tem uma pronúncia consideravelmente diferente das línguas já aprendidas pela maioria dos participantes</p> | <p>- poder falar com os portugueses - poder comunicar no seu dia a dia - compreender melhor os portugueses quando falam</p> <p>Procuram o PLE porque: - têm família portuguesa - a oralidade é muito importante na comunicação quotidiana - querem trabalhar em Portugal - precisam de acompanhar as aulas (não se referindo às aulas da língua-alvo em apreço) - querem exprimir os seus sentimentos e pensamentos na língua-alvo</p> |

| | | |
|---|---|--|
| Principais dificuldades na expressão oral na língua-alvo | <ul style="list-style-type: none"> - falta de vocabulário - insegurança e/ou vergonha ao pronunciar as palavras - medo de cometer erros - falta de conhecimentos gramaticais - dificuldade em construir frases em alemão e de falar sem o apoio de um texto escrito - preferência pelo trabalho individual - o facto de não gostarem de ser corrigidos (“constantemente”) nem de ter de fazer uma apresentação oral em frente da turma | <ul style="list-style-type: none"> - compreender quando os portugueses falam depressa/rápido; - compreender áudios; - falar com portugueses; - compreender quando os portugueses falam; - pronunciar as palavras; - falar nas aulas. |
| Condições e/ou atividades que levam o aprendente a ter prazer na expressão oral em sala de aula de língua estrangeira | <ul style="list-style-type: none"> - utilizar frases já formuladas, meios de expressão e fazer um pequeno diálogo com um colega - ler diálogos que aparecem no manual - repetir sons e palavras com o grupo inteiro - repetir palavras e frases em voz alta muitas vezes | <ul style="list-style-type: none"> - falar fluentemente - treinar a oralidade - interagir em português com os colegas - falar sobre temas de interesse pessoal |

TABELA 1 – Sistematização dos dados obtidos para ALE e PLE

A sistematização dos dados obtidos permite identificar vários pontos em comum entre o ALE e o PLE desde logo no que se refere à idade, sexo e à língua estrangeira mais referida. Embora as nacionalidades sejam bastante divergentes, todos os respondentes referiram que a oralidade em língua estrangeira se reveste da maior importância.

No que concerne às motivações para o estudo da língua-alvo, os dados recolhidos demonstram que o desejo de poder comunicar com os falantes nativos da língua/cultura-alvo e de estabelecer um bom relacionamento com os mesmos, está bem patente, quer no caso do ALE quer no caso do PLE. Além disso, fica evidente que os respondentes procuram aprender a língua estrangeira (ALE/PLE) porque querem trabalhar num país falante da língua-alvo.

No tocante às principais dificuldades na expressão oral, o aspeto comum entre o ALE e o PLE reside na pronúncia das palavras, assim como falar nas aulas, nomeadamente em frente à turma. No caso do ALE, é possível concluir que os respondentes manifestam dificuldades em transpor conceitos mentais para unidades lexicais e estruturas gramaticais seriadas, bem como receio de falar (Liedke, 2010).

Finalmente, relativamente às condições e/ou atividades que levam o aprendente a ter prazer na expressão oral em sala de aula de língua estrangeira, podemos inferir que os aprendentes gostam de falar nas aulas de ALE e de PLE quando se sentem seguros, seja porque podem recorrer a frases já formuladas e meios de expressão, seja por sentirem que se expressam com relativa fluência, dado o baixo nível de proficiência na língua-alvo.

3 – Conclusão

O estudo mostrou que os resultados, obtidos através da comparação dos dois grupos de aprendentes de línguas estrangeiras (ALE e PLE), embora manifestando algumas divergências e tendo um contexto de aprendizagem diverso (imersão/não imersão), revelaram importantes pontos de contacto.

Tomando como ponto de partida os resultados obtidos, impõe-se refletir sobre os currículos das línguas estrangeiras oferecidas pela FLUP com vista a uma maior aproximação às necessidades e interesses do público-alvo, de forma contextualizada. Questões como as seguintes devem estar no centro da atenção: Quem são e de onde vêm os nossos estudantes? Com que objetivos aprendem ALE e PLE? Em que medida, os estudantes estão a ser preparados, em termos linguísticos, sócio-culturais e pragmáticos para a participação ativa no contexto de uso da língua-alvo? Como podem os docentes ajustar as suas práticas pedagógicas de modo a dar resposta às características destes aprendentes, adotando uma perspetiva interdidática das línguas estrangeiras?

Com o objetivo de tentar dar resposta a estas e outras questões, consideramos necessário, em futuros estudos, recolher, cruzar e analisar mais dados, de forma a possibilitar um ajuste fundamentado das práticas

pedagógico-didáticas em língua viva estrangeira (concretamente no domínio da oralidade em ALE e PLE), que possibilite um *empowerment* do aprendente enquanto agente nas esferas do público e do privado, nomeadamente nos mundos profissional e académico cada vez mais complexos e diversificados.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. 2008. Desafios atuais ao desenvolvimento da Didática das Línguas em Portugal. In Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, 10-14.
- Amaro, A., Póvoa, A., Macedo, L. 2004. *A arte de fazer questionários*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Ano letivo 2004/2005. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/nadiacachado/a-arte-de-fazer-questionarios> [Acedido a 30/03/2017].
- Bernaus, M. 2004. Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas. *Glosas Didácticas* (11), 3-13.
- Bizarro, R. 2008. O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, 82-89.
- Conselho da Europa 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Funk, I.; Kuhn, C.; Skiba, D.; Spaniel-Weise, D.; Wicke, R. 2014. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. DLL, 4. München: Klett-Langenscheidt.
- Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário. *Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais*, 1. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf [Acedido a 30/03/2017]
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Levelt, W. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge Mass.: MIT Press.

- Liedke, M. 2010. Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: H-J. Krumm; C. Fandrych; B. Hufeisen; C. Riemer (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 983-991.
- Klett, E. 2013. *Didáctica de las lenguas extranjeras. Tras un desarrollo disciplinario autónomo*. Disponível em: <http://www.didacticae.unlu.edu.ar/sites/www.didacticae.unlu.edu.ar/files/site/Didactica%20de%20las%20Lenguas%20Extranjeras%2C%20tras%20un%20desarrollo%20disciplinar%20aut%C3%B3nomo.%20KLETT.pdf> [Acedido a 30/03/2017].

