

Competência pragmática na aula de português língua estrangeira

Luís Miguel Leite Ferreira de Matos

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

À minha família
amigos
professores
e colegas

Índice

Resumo	6
Abstract.....	7
1. Introdução	8
2. Competência comunicativa e pragmática	
2.1 Fundamentos teóricos.....	10
2.2 Competência pragmática e ensino de língua estrangeira	17
2.2.1 Quadro europeu comum de referência	17
2.2.2 A competência pragmática na aula	19
3. Estágio pedagógico	
3.1 Introdução	22
3.2 Objetivos.....	24
3.3 Descrição e análise do perfil da turma.....	26
3.4 Reflexão sobre as regências.....	36
3.4.1 Contexto das aulas	36
3.4.2 Análise de atividades	38
3.5 Reflexão sobre a experiência de estágio.....	55
4. Considerações finais.....	57
5. Bibliografia.....	59
6. Anexos.....	62

Resumo

O presente relatório de estágio revela-se, antes de mais, como um documento que pretende fazer uma reflexão sobre as diferentes fases do estágio pedagógico, assim como apresentar e justificar os momentos de aula relacionados com o tema principal, a competência pragmática.

Não se pretende, no entanto, fazer uma demonstração de resultados em que se conclua ou não a ocorrência de uma evolução ao nível desta mesma competência por parte dos estudantes de português língua estrangeira. Um estudo de tal natureza exigiria um período de tempo mais alargado e um contexto diferente daquele que existiu no estágio pedagógico. Estas serão, também, algumas das questões abordadas em parte do relatório.

Desta forma, um dos objetivos das aulas foi a tentativa de colocar os estudantes em contacto com elementos que ocorrem, habitualmente, no exterior da sala de aula, como por exemplo, estruturas típicas do discurso em registo informal, expressões coloquiais, entre outros elementos. O desenvolvimento de uma consciência pragmática (e consequentemente da competência) no ensino de língua estrangeira revela-se, ainda, um assunto não muito abordado de forma direta e explícita na sala de aula (assim como ao nível da investigação, principalmente em português língua estrangeira), mas poderá revelar-se importante no desenvolvimento de um olhar crítico relativamente à língua estrangeira e ao próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira dentro e fora do contexto de aula.

Palavras-chave: Competência pragmática, Competência comunicativa, Português língua estrangeira.

Abstract

With this document it's expected, first of all, to reflect about the different stages of the internship in teaching Portuguese as a second language, as well as to present and justify the moments in the classroom related to the main theme, the pragmatic competence.

There's no intention in presenting results that would allow, or not, to conclude that there was a development or evolution in terms of pragmatic competence in the students of Portuguese as a foreign language. Such study would require a longer period of time and a different context than the one which occurred during this internship. These will be points further discussed.

Also, one of the goals developing the classes was the attempt to put the students in contact with elements that aren't usually present in the classroom, for example, common structures of the informal speech, colloquial expressions, among others. The development of a pragmatic conscience (and therefore a competence) in the foreign language teaching is still not commonly approached in an explicit and direct way (as well as in the research, especially in Portuguese as a foreign language), but it could reveal to be important in the development of a critic vision not only regarding the foreign language but also the learning process itself, whether it happens in the classroom context or outside of it.

Keywords: Pragmatic competence, Communicative competence, Portuguese Foreign Language.

1. Introdução

A escolha de estudar e desenvolver um trabalho sobre a competência pragmática deve-se, em primeiro lugar, ao interesse profundo nesta disciplina. Desde que tomei por formação a área da linguística, o maior fascínio residia na capacidade criativa da língua e dos falantes em atribuir novos significados a elementos já existentes, ou a subverter a própria regra pela necessidade de encontrar formas de transmitir a informação mais eficaz e detalhada possível, recorrendo ao linguístico ou ao extralinguístico. Também me interessa toda a complexidade de aspetos que envolve um simples ato comunicativo, e a sua influência para o significado de um enunciado. Por exemplo, a diferença entre o que é dito e o que é comunicado, assim como todos os processos que isso envolve, não só na língua em si como também ao nível individual e cognitivo.

Desta forma, o estudo desta área aliada ao ensino de língua estrangeira revelou-se uma escolha natural, trazendo novos aspetos sobre os quais refletir e uma outra complexidade de questões a ter em conta. Apesar de existirem determinados pontos que são universais ao nível da competência pragmática, outros serão necessariamente distintos de pessoa para pessoa e de língua para língua, por vezes drasticamente. É necessário ter em conta todas as diferenças entre línguas das mais variadas origens, não as podendo separar, evidentemente, da cultura em que estão inseridas e das características individuais de cada falante.

O objetivo principal, não só no desenvolvimento e duração do estágio pedagógico mas também nas posteriores reflexões na elaboração do relatório, foi o da intenção de despertar, nos estudantes de Português Língua Estrangeira, uma consciência pragmática, que indiretamente poderá levar a um desenvolvimento da sua competência. Este é um ponto importante a salientar e a ter em conta para interpretar os objetivos do presente trabalho. Não se pretende provar através de apresentação de resultados ou de metodologias, que meçam por exemplo “o antes e o depois” dos alunos, que houve uma evolução ao nível da competência pragmática. Isso é, obviamente, o que se espera que aconteça, mas tendo em conta a natureza da competência e os parâmetros em que decorre

o estágio¹, demonstrar resultados ou comprovar uma evolução envolveria um estudo bastante mais complexo, além de uma necessidade de criar um plano mais extenso e específico numa escala de tempo maior. Estas questões serão, no entanto, discutidas com maior detalhe num momento posterior do trabalho.

Quanto à forma como se organizou o relatório, estabeleceu-se uma divisão em duas partes principais. Na primeira pretende-se, inicialmente, apresentar uma fundamentação teórica e reflexão sobre a bibliografia no que diz respeito à competência comunicativa e pragmática de uma forma mais geral. Em segundo lugar, far-se-á uma discussão do papel da competência pragmática no ensino de língua estrangeira.

A segunda parte demonstra o trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico. Em primeiro lugar, a discussão em detalhe dos objetivos principais. Em seguida, uma análise preliminar das características da turma e de dados relativos aos estudantes, assim como da importância de alguns desses dados para o desenvolvimento das aulas. Em terceiro, a descrição das aulas e das atividades mais relevantes para o estudo do tema escolhido. E por último, uma reflexão sobre a importância da experiência de estágio, assim como a perspetiva pessoal do que foi a evolução das competências como professor no que diz respeito a todas as etapas que envolveram a preparação e lecionação das aulas.

O trabalho espera-se coerente, e que seja capaz de representar de forma objetiva e clara o desenrolar do estágio pedagógico na sua totalidade, assim como refletir sobre aquilo que foi a experiência ao nível pessoal.

¹ Como o número de aulas, a mudança de turmas, ou o planeamento de aulas de estágio que obriga, necessariamente, a ter mais aspetos em conta além dos que estão diretamente relacionados com o tema do trabalho.

2. Competência comunicativa e pragmática

2.1 Fundamentos teóricos

No que diz respeito ao ato de comunicação, Bara afirma que:

[...] communication is essentially a cooperative activity between two or more people in which the meanings of each transaction are constructed by all those actors together engaged in the shared task of reciprocally attending to the other communicants' words [...], but to be able to say that communication has taken place successfully, all the participants must share a set of mental states. (2011: 443)

Poderá ser difícil perceber, numa interação em língua estrangeira, até que ponto estes “estados mentais” são partilhados em pleno, já que muitas das vezes a informação transmitida ultrapassa a competência linguística dos falantes, podendo facilmente passar despercebida ou ser mal interpretada. Qual, então, a importância que deve ser dada ao desenvolvimento da competência pragmática no ensino de língua estrangeira? Antes de acedermos a esta questão, é crucial apresentar alguns conceitos teóricos fulcrais para a discussão.

Bachman & Palmer estabeleceram um modelo de conhecimento da língua dividido em dois componentes principais, o conhecimento organizacional e o conhecimento pragmático. Estes dever-se-ão complementar, de forma a atingir uma boa competência comunicativa.

É apresentado, em seguida, um esquema que representa a forma como os autores organizaram esse modelo.

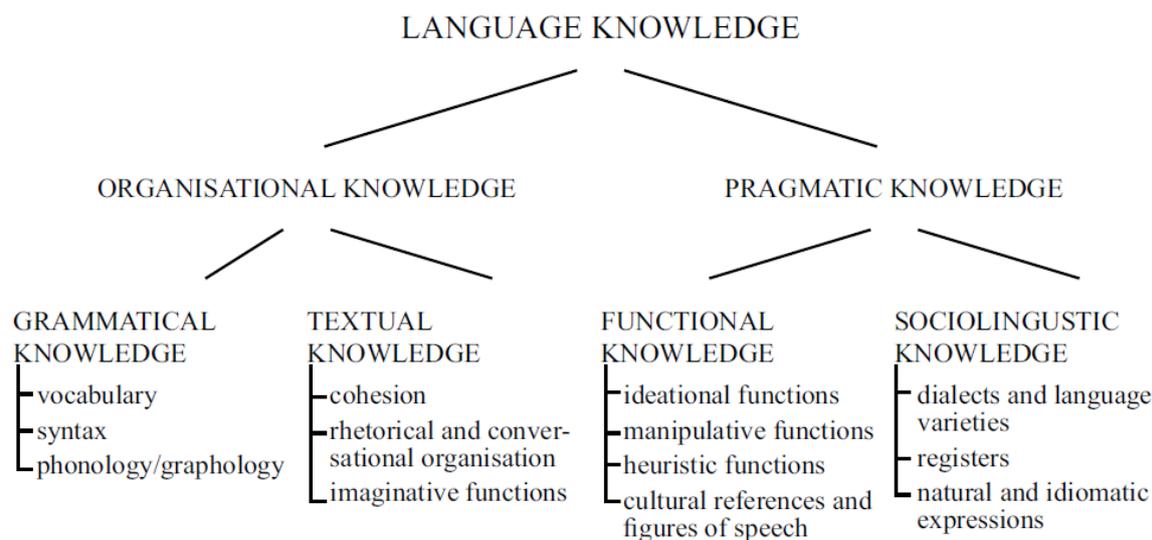


Figura 1 - Areas of language knowledge (Fonte: Bachman & Palmer, 1996: 68 in Bagarić & Djigunović, 2007: 101)

Neste caso, como referem Bagarić & Djigunović, o conhecimento pragmático está relacionado com a capacidade de criar e interpretar o discurso. O conhecimento funcional (*Functional knowledge*) diz respeito à produção de funções de linguagem aceitáveis e compreensão da força ilocutória de enunciados ou discursos, enquanto o conhecimento sociolinguístico (*sociolinguistic knowledge*) trata da adequação às convenções sociais da produção e interpretação de enunciados em diferentes contextos comunicativos (2007: 99).

Já Canale & Swain integram a competência pragmática como parte sociolinguística da competência comunicativa, que definem como “the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use” (1980: 6). O modelo de competência comunicativa estabelecido por estes autores apresenta quatro principais competências: gramatical; sociolinguística, como por exemplo a adequação ao contexto comunicativo; discursiva, ou seja, a capacidade do falante em produzir texto de forma coerente e coesa; e estratégica, isto é, a capacidade de compensar as dificuldades encontradas no momento da comunicação. (Canale & Swain, 1980).

Chomsky descreve a competência pragmática como “knowledge of conditions and manner of appropriate use (of the language), in conformity with various purposes” (1980:

224), mas antes, o mesmo autor havia sido fundamental na distinção entre competência e *performance*, afirmando que a competência está relacionada com o sistema linguístico interiorizado pelo falante ideal enquanto a *performance* diz respeito a aspetos psicológicos envolvidos na compreensão e produção do discurso (Chomsky, 1965 in Canale & Swain, 1980: 3).

Considerando que esta visão não era suficientemente abrangente, Hymes acrescenta um ponto de vista sociolinguístico à noção de competência referindo que “a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner.” (Hymes, 1972: 277).

Num outro estudo, ao definir o objeto de estudo da pragmática, Pons Bordería (2005: 11) apresenta alguns pontos sobre os quais a disciplina se debruça, afirmando que a pragmática estuda:

1. A diferença entre o que a língua codifica e o que a língua transmite.
2. A relação existente entre o que o emissor quer dizer e o que o recetor entende.
3. Aquilo que a língua reflete das relações sociais.

Alargando a aplicação destas definições, podemos afirmar que estes são também objetivos que definem o sucesso do desenvolvimento de uma competência pragmática. Assim, um falante de língua não materna que cumpra estas noções terá, à partida, uma boa competência pragmática.

Ainda que esta área não esteja muito desenvolvida no que diz respeito à quantidade de investigação realizada, Kasper & Rose definem duas grandes posições teóricas como promissoras, quando se referem aos estudos do desenvolvimento da competência pragmática: por um lado, aqueles com uma perspetiva individual/cognitiva (*acculturation model e cognitive-process models*), e por outro as teorias de prática social (*sociocultural theory, language socialization theory e approaches to interactional competence*) (2003:61).

Bara (2011: 444/445) esclarece algumas das características da competência pragmática ao nível individual/cognitivo. Uma distinção importante é a que o autor faz sobre a comunicação linguística e extralinguística, substituindo as noções de linguagem verbal e não-verbal, considerando as últimas como suscetíveis de uma abertura de interpretações que se poderiam tornar confusas:

Why should the visual medium be assigned to the verbal category in the case of writing and to the nonverbal category in the case of observed behavior or of gestures? To which category should Braille, the language of the blind, be assigned? Since it is written, it should be classified as verbal; however, since it exploits tactile medium, it may be equally correctly categorized as nonverbal. (2011: 444)

O autor afirma ainda que a comunicação linguística se baseia no uso de um sistema de símbolos (*system of symbols*), enquanto a extralinguística consiste no uso de um conjunto de símbolos (*set of symbols*). A diferença assenta no princípio da composicionalidade, considerando o caso linguístico como composicional e o extralinguístico como associativo, ou seja, enquanto o primeiro sistema é composto por pequenas unidades chegando a um todo com significado, o segundo utiliza componentes que não podem ser decompostos, contendo significado intrínseco, como por exemplo um sorriso ou um gesto (2011: 445).

O domínio da relação entre estes dois tipos de comunicação é extremamente importante no desenvolvimento da competência pragmática, já que, em muitos dos casos, a diferença na intenção de um determinado enunciado poderá ser a de uma pequena mudança ao nível sintático ou pelo facto de se fazer ou não acompanhar de um gesto ou expressão facial. Por exemplo, o enunciado “Vamos ao cinema” poderá manifestar um desejo ou uma sugestão, no entanto, ao acrescentar a partícula “é” tornando o enunciado em “Vamos é ao cinema”, a intenção comunicativa rapidamente toma outra direção, intensificando a sugestão ou tom de ameaça na ordem. O uso de um gesto, de uma entoação específica ou de determinada expressão facial acrescentaria ainda mais

informação, como por exemplo a manifestação de um sentimento de irritação ou uma forma de intimidar o interlocutor.²

No entanto, o ato comunicativo não se resume ao linguístico e/ou ao extralinguístico, pois existem diversos “estados mentais” que os interlocutores deverão partilhar para levar ao sucesso da comunicação.

Um conceito importante é o da “crença partilhada” (*shared belief*), avançado por Bara (2011: 446), o qual não deverá ser confundido com o da “crença comum” (*common belief*). Pelo último, entende-se o conhecimento do mundo partilhado por uma comunidade ou determinado grupo de indivíduos. Por exemplo, quando dois interlocutores têm um gosto em comum, um grupo partilha um ideal, ou, exemplificando, no caso específico de Portugal, o manguito, gesto conhecido da personagem Zé Povinho. No entanto, este conhecimento não é suficiente para garantir a comunicação, já que não adiantaria, neste caso, um falante português manifestar o seu desagrado através do gesto acima referido num país distante, levando à falha de comunicação. No caso da “crença partilhada”, não falamos apenas do conhecimento comum a todos os falantes, mas da consciência individual de que todos os presentes partilham esse conhecimento. Ao contrário da “crença comum”, a “crença partilhada” é sempre subjetiva, já que a única possibilidade para os interlocutores é assumir uma posição em relação aos restantes, de acordo com os dados que lhe são acessíveis num determinado contexto, não havendo garantias de que o conhecimento seja, de facto, partilhado por todos. Como refere Bara:

In theory, I might pretend to share with others the belief that the earth is round, but be privately convinced that it is flat, without anyone ever suspecting what is really going on in my mind. Taking up a subjective position in which shared belief is concerned means, fundamentally, assuming that each agent has a space of shared beliefs that contains all the beliefs the agent herself is convinced she shares with a given partner, or with a group of people, or with humanity in its entirety. (2011: 447)

² Os exemplos estão, obviamente, dependentes do contexto e são aqui utilizados de forma genérica. A alteração do contexto levará a outras interpretações dos enunciados. Um outro aspeto não explorado, mas que tem grande importância, é a prosódia.

Um outro conceito relevante para a definição dos “estados mentais” é o da “intenção comunicativa”. De acordo com Bara, a intenção não se pode resumir àquilo que o locutor quer comunicar, mas que o interlocutor reconheça que esse locutor tinha a intenção comunicativa de o fazer (2011: 448). No entanto, essa intenção deverá ser explícita por parte do locutor:

For example, by wearing my King’s College tie, I make the fact that I belong to the teaching staff of that institution shared, but it cannot be asserted that I communicated this particular fact. The first-order intention I1, namely, that of letting others know where I teach, has been satisfied, but the second-order intention I2, namely, that other people recognize that I desire to communicate this fact, has not been satisfied. It would have been satisfied had I openly declared: I teach at King’s College, Cambridge. (2011: 449)

Indo além daquilo que o autor refere, esta conceção da intenção comunicativa pode clarificar aquilo que habitualmente considera como mal-entendidos, ou seja, uma interpretação errada por parte do interlocutor da intenção do locutor. Bara afirma que, numa situação de comunicação, os interlocutores (*A* e *B*) devem partilhar dois factos (2011: 448):

1. O conteúdo da comunicação (*p*)
2. Que *A* tem a intenção de comunicar *p* a *B*

Uma má interpretação da intenção de um enunciado resultaria da falha de um terceiro ponto acrescentado aos dois anteriores, “Qual a intenção/objetivo de *A* ao comunicar *p* a *B*”. À semelhança da “crença partilhada”, esta é uma característica subjetiva, sujeita à análise do contexto comunicativo por parte do interlocutor de forma a descodificar a intenção do locutor, devendo ter em conta gestos, prosódia ou até elementos não linguísticos como o carácter ou a relação entre os interlocutores. Neste caso, dependendo destas características, o exemplo dado pelo autor poderia ser portador de uma intenção à partida subentendida ou mal interpretada pelo interlocutor, como o manifestar da sua posição de prestígio de forma a hierarquizar o ato comunicativo.

Após a reflexão sobre as várias perspectivas e relação entre as diferentes competências, uma conclusão fundamental é a de que não é possível encará-las de forma separada. Um bom domínio da competência gramatical poderá não ser suficiente em determinadas situações comunicativas, assim como uma boa competência pragmática, por si só, não significa o sucesso de uma comunicação. Por vezes, a comunicação mais eficaz implica até a subversão do que seria gramaticalmente inadequado, e para isso é necessário dominar a relação entre ambas.

Um dos exemplos que será abordado na segunda parte do trabalho está relacionado com a utilização da estrutura *verbo + é*, materializando assim aquilo que foi dito no parágrafo anterior. De forma resumida, esta é uma estrutura que, gramaticalmente, foge do padrão da escrita (“Quero é ir para casa”) mas que ganha significado no contexto comunicativo. Existem diferenças entre dizer “Quero ir para casa” e “Quero é ir para casa”, já que na segunda ocorrência, para além de se intensificar a vontade do locutor, se rejeita de forma implícita o contexto que antecede o enunciado.

Estas questões quando aplicadas a área do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, levam a novas reflexões. Em seguida serão discutidos alguns aspetos relacionados precisamente com a competência pragmática e a língua estrangeira.

2.2 Competência pragmática e o ensino de língua estrangeira

2.2.1 Quadro Europeu Comum de Referência

No que diz respeito à competência pragmática, o documento de referência para o ensino de línguas estrangeiras na Europa, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QEER), faz uma subdivisão da mesma, passando a referir a competência discursiva, competência funcional, e competência de concepção. A primeira é designada como a “capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes” (Conselho da Europa, 2001: 174), designadamente, ao nível do tópico, sequência temporal, causa/efeito, coerência e coesão textual, ou do princípio de cooperação (cf. Grice, 1975). Na verdade, à luz das noções discutidas na secção anterior do presente trabalho, esta competência discursiva estaria mais próxima daquilo que Bachmann & Palmer (1996) definem como conhecimento organizacional, e conseqüentemente da parte da língua mais relacionada com a estrutura e conhecimento estritamente linguístico. Esta abordagem por parte do QEER parece, de resto, um pouco deslocada daquilo que poderia ser a abordagem à competência pragmática em língua estrangeira, uma vez que estes são conceitos também aplicáveis ao desenvolvimento da língua materna.

A competência funcional é referida como uma “componente [que] diz respeito ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos” (Conselho da Europa, 2001: 178). São referidas como fundamentais no ato de comunicação as microfunções e as macrofunções. As microfunções são definidas como “categorias para o uso funcional de enunciados únicos (normalmente curtos), geralmente como intervenções numa interação” (Conselho da Europa, 2001: 178), como por exemplo, dar e pedir informações, exprimir e descobrir atitudes, persuadir, estruturar o discurso. Relativamente às macrofunções, estas são descritas como “categorias para o uso funcional do discurso falado ou do texto escrito que consistem numa sequência (por vezes longa) de frases” (Conselho da Europa, 2001: 179), e dados como exemplos a narração, descrição, comentário, instrução, entre outros.

Ainda no que diz respeito à competência funcional, o QECR refere a importância do conhecimento e aplicação dos esquemas interacionais, isto é, padrões na interação oral como por exemplo, pergunta – resposta, afirmação – acordo/desacordo, pedido – aceitação/recusa. Para que estas interações sejam consideradas de sucesso, os aprendentes deverão apresentar os seguintes fatores (Conselho da Europa, 2001: 182):

- a) Fluência – a capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse;
- b) Precisão proposicional – a capacidade para exprimir os pensamentos e proposições com o fim de os tornar claros.

Esta competência deverá ser importante, não só ao nível da oralidade, mas também na componente escrita, dado que muitas das características de alguns modelos de texto poderão variar entre as línguas. Por exemplo, a carta de reclamação em português terá certamente um uso destas funções diferente do que terá em outras línguas (tanto a um nível estrutural quanto da sua aplicação).

De forma geral, o QECR aborda a competência pragmática de forma algo redutora, vendo-a como a capacidade de realização dos conhecimentos linguísticos. No entanto, não se reflete nas implicações que o uso da língua em contexto acaba por ter em si própria, e sobre a importância que isso poderá ter no ensino de língua estrangeira. Uma questão relevante é a que Potts propõe: “We often “mean more than we say”. What principles guide this pragmatic enrichment, and how do semantic values (conventional aspects of meaning) enable and constrain such enrichment?” (2014: 1). Neste contexto, poderia ser relevante dar mais destaque à diferença entre o que a língua codifica e o que a língua realmente transmite, assim como à relação existente entre o que o emissor quer dizer e o que o recetor poderá entender. Em outros momentos do QECR, os conteúdos acabam por se aproximar ligeiramente desta abordagem, mas nos momentos em que se refere especificamente a definição da competência pragmática isso não acontece.

2.2.2 Competência pragmática na aula de língua estrangeira

De forma resumida, Kasper responde à questão fundamental, “Pode a competência pragmática ser ensinada?”, da seguinte forma:

The simple answer to the question as formulated is "no". Competence, whether linguistic or pragmatic, is not teachable. Competence is a type of knowledge that learners possess, develop, acquire, use or lose. The challenge for foreign or second language teaching is whether we can arrange learning opportunities in such a way that they benefit the development of pragmatic competence in L2. (1997)

Uma competência não se resume a simples informação que é transmitida pelo professor e retida pelo aluno, é algo também intrínseco àquele que aprende uma língua, sendo, por isso, o papel do professor criar ou alertar para uma consciência e motivar para uma evolução de forma autónoma. Como será referido numa fase posterior do trabalho, esta foi também a perspetiva sob a qual se desenrolou o estágio, assim como a preparação das respetivas regências.

Desta forma, o desenvolvimento da competência pragmática em língua estrangeira é essencial para atingir um elevado grau de proficiência, principalmente ao nível da interação oral. Como afirma Thomas, a falha nesta competência “may cause misunderstandings and sometimes communication breakdowns as well as the stereotyping of the TL [Target Language] learners as insensitive, rude, or inept” (Thomas, 1983 in Rueda, 2006: 170). Portanto, uma elevada competência gramatical não significa necessariamente que o sucesso da comunicação esteja garantido, como refere Wittgenstein, “496. Grammar does not tell us how language must be constructed in order to fulfil its purpose, in order to have such-and-such an effect on human beings. It only describes and in no way explains the use of signs.” (Wittgenstein, 1986: 138). Ainda que possa haver uma pragmática universal, comum a todas as línguas, existem muitos elementos e usos específicos que se poderão revelar completamente estranhos para um aprendente de língua estrangeira. Como afirma Kasper, os falantes não nativos, ao aprenderem uma língua, “often tend towards literal interpretation, taking utterances at face value rather than inferring what is meant from what is said and underusing context information” (1997), no entanto, é possível tirar partido dos seus conhecimentos em

língua materna. Ao refletir em algumas das concepções sobre a linguagem de Wittgenstein, Sofia Miguens, afirma que, para o autor, o conceito de “jogo de linguagem” é fundamental dado que linguagem e ação não são separáveis (2007: 149) assim como a ideia de que “a linguagem não é um conjunto de entidades abstractas mas sim uma actividade” (2007: 156). A informação do mundo, e todo o contexto comunicativo que rodeia os interlocutores, é fundamental para o sucesso da comunicação, e consequentemente, para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Um outro aspeto importante a ter em conta é a noção de que, durante um determinado momento da aprendizagem (ou até na totalidade), todas as reflexões que possamos fazer assentam não exatamente numa língua nativa ou língua estrangeira, mas numa *interlíngua* (cf. Selinker, 1972). Ao referir Selinker, Koike afirma que os aprendentes de uma língua estrangeira “constantly adjust their L1 systems to approximate the L2 more closely, in a "restructuring" continuum” (1989, 280). Tarone indica que a *interlíngua* é vista como “a separate linguistic system, clearly different from both the learner’s ‘native language’ (NL) and the ‘target language’ (TL) being learned, but linked to both NL and TL by interlingual identifications in the perception of the learner.” (2006: 747).

Além disso, para a grande maioria dos falantes, as regras que fazem parte de um complexo sistema linguístico, são essencialmente reconhecidas e utilizadas de forma inconsciente, até quando se trata da língua nativa. Como refere Wolfson:

Rules of speaking and, more generally, norms of interaction are... largely unconscious. What this means is that native speakers, although perfectly competent in the uses and interpretation of the patterns of speech behavior which prevail in their own communities are, with the exception of a few explicitly taught formulas, not even aware of the patterned nature of their speech behavior. [Native speakers]... are not able... to describe their own rules of speaking. (1989: 37 in Schmidt, 1993: 21)

Deste modo, em determinados momentos da aprendizagem, mesmo recorrendo às noções da sua língua nativa (de novo, de forma intuitiva), uma reflexão consciente poderá ser fundamental na evolução dos pontos em que essa ligação se torna insuficiente para a compreensão de novos conceitos, já que diversos elementos afetam a forma como um

falante de uma língua estrangeira interage, desde a cultura até a elementos inerentes à língua. Kasper & Blum-Kulka referem diferentes estudos sobre a forma como os falantes de diferentes origens linguísticas recorrem mais ou menos às estruturas da língua nativa ou da língua estrangeira (no caso do exemplo L1 e L2):

Learners were found to differ in the extent to which they base their politeness perceptions in L2 on those in L1. Spanish learners of English did not transfer their L1 perceptions of formally equivalent requestive strategies to L2 [...] (Fraser et al., 1980). Learners of Hebrew, [...] appeared to base their politeness perceptions of L2 requests and apologies initially on L1 (Brown & Levinson, 1987). (1993: 6)

Desta forma, reitera-se a importância de aceder a qualquer reflexão sobre a aprendizagem ou ensino de uma língua estrangeira sob a luz do conceito de interlíngua. Esta parece ser uma abordagem razoável e sensata para a investigação, pois, retomando a definição de Selinker, trata-se de uma ligação contínua entre línguas quando muitas vezes a tendência é a de perspetivar a evolução como paralela.

É, por isso, fundamental o papel do professor na mediação entre as competências do aluno na sua língua materna e aquilo que pode isso trazer para a evolução da sua proficiência na língua estrangeira. Em específico para a competência pragmática, é também importante a análise das próprias competências do aluno, de maneira a encontrar o melhor método para levar o estudante a uma reflexão metalinguística. Obviamente, uma noção correta e atenção ao perfil de cada aluno é sempre benéfica para um ensino mais eficiente.

Em seguida, passar-se-á à análise detalhada do estágio pedagógico, considerando os fundamentos teóricos até agora introduzidos como necessários para uma discussão com uma base consistente e coerente.

3. Estágio pedagógico

3.1 Introdução

Nesta secção do relatório, será feita uma descrição e reflexão da prática letiva exercida durante o estágio pedagógico. O estágio é parte integrante do segundo ano do mestrado em Português Língua Segunda/ Língua estrangeira e composto pela lecionação de três unidades letivas no Curso Anual de Português para Estrangeiros, neste caso, no nível C1/C2 (Autonomia e Mestria respetivamente), somando um total de 16 horas de aula. O estágio, na sua preparação e reflexão dos momentos e atividades em aula, desenvolvem-se de acordo com a área de interesse do professor estagiário, que resulta no tema final do relatório de estágio.

A reflexão nos próximos momentos do relatório será feita exclusivamente a partir das atividades que se consideram relevantes para o tema do relatório, neste caso, o desenvolvimento da competência pragmática na aula de língua estrangeira. Deste modo, não será dada uma perspetiva completa daquilo que foram as aulas na sua totalidade. O desenvolvimento de outras competências e de diferentes atividades foram tidas em conta durante o estágio, de forma a manter a aula dinâmica e o desenvolvimento das diferentes competências na língua estrangeira equilibrado. Num trabalho de maiores dimensões, é comum o risco de se fugir à objetividade que é pretendida, e não faria sentido, nesta perspetiva, a análise detalhada de pormenores que não têm especificamente a ver com o tema selecionado. Assim, espera-se uma descrição e análise de todas as fases envolvidas sem excesso de preâmbulos e de forma objetiva, tentando focar o que, de facto, comporta valor para o tema.

Existem, no entanto, outros pontos relevantes a ter em conta antes de avançar para a descrição e reflexão das atividades.

Em primeiro lugar, a quantidade de aulas lecionadas. Como foi acima referido, foram lecionadas três unidades letivas, uma durante o primeiro semestre e duas durante o segundo, o que resulta em três blocos de duas aulas com largos intervalos de tempo entre os mesmos. É importante destacar a frequência das aulas já que, de forma a desenvolver

um trabalho mais consistente e contínuo, a lecionação de uma forma mais frequente poderia trazer resultados mais positivos e consistentes, evitando uma quebra nos conteúdos e no trabalho a desenvolver com os alunos. Isto seria também positivo para o professor estagiário, neste caso, dada a inexperiência da prática letiva, pois a evolução pessoal que possa existir ao longo de um bloco de duas aulas poderá ressentir-se do espaço de tempo que ocorrerá até à aula seguinte.

Um segundo aspeto sobre o qual importa refletir é a mudança de turmas do primeiro para o segundo semestre. Apesar de alguns dos alunos transitarem entre semestres (como será desenvolvido adiante na descrição do contexto da turma), a alteração de parte da turma poderá quebrar o ritmo do trabalho que se pretende desenvolver ao longo do estágio. No entanto, no caso deste relatório, este é um aspeto que não terá tido demasiada influência, uma vez que grande parte do trabalho se desenvolveu ao longo do segundo semestre.

Não se trata, neste caso, de tecer críticas negativas à forma como o estágio é desenvolvido, mas apenas do constatar de um facto que deverá ser tido em conta para uma análise objetiva da forma como decorreu a lecionação e das possíveis conclusões a retirar. Seria obviamente inoportuno, tendo em conta o número de professores estagiários e turmas, a atribuição de mais aulas ou de uma turma para cada um dos mesmos. Essa possibilidade, no entanto, permitiria uma grande diferença na evolução da formação profissional dos estagiários, fazendo com que houvesse uma adaptação mais rápida de novas estratégias e melhorando aspetos ao nível do desempenho em aula de forma mais imediata.

3.2 Objetivos

Os objetivos definidos para o desenvolvimento do estágio pedagógico, e sobre os quais ocorreu a reflexão posterior são os seguintes:

- Aproximar os alunos da língua “em contexto”, procurando tópicos que permitam abordar aspetos que se afastem do ambiente artificial em que a língua normalmente surge na sala de aula.

- Promover o desenvolvimento de uma consciência pragmática e capacidade crítica de olhar para a língua não como um objeto fixo, mas como algo adaptável e mutável consoante o contexto linguístico.

- Destacar a diferença entre o que é dito e o que se pretende comunicar, através do estudo de elementos que surgem, em grande parte, em situações de comunicação oral informal.

Como foi adiantado num momento anterior do relatório, ao referir Kasper, o ensino de uma competência, neste caso a pragmática, revela-se como algo virtualmente impossível. Daí o uso do termo “consciência”, na descrição do segundo objetivo, em vez do termo “competência”. O papel que se espera do professor é o de fornecer as ferramentas e caminhos necessários ao estudante para atingir a autonomia e maturidade de conseguir fazer as suas próprias reflexões metalinguísticas. Obviamente que o objetivo final será sempre que o estudante evolua nas suas competências, mas as expectativas do professor deverão ser tais de forma a manter uma reflexão coerente e com bases na investigação científica da área em que procura desenvolver as suas aulas.

Quanto ao primeiro objetivo listado, está necessariamente ligado à natureza do tema que foi escolhido para o estágio. Se a pragmática se dedica ao estudo da língua em uso, e à influência do contexto comunicativo para o significado, é necessário procurar facultar o ambiente que permita que os alunos se apercebam desse facto. Isso envolve a escolha de materiais, aproveitamento dos mesmos, e atitude e metodologia do professor perante as temáticas. Além disso, é necessário que o professor domine a sua própria competência pragmática. Como foi também abordado anteriormente, por vezes, os

próprios falantes nativos têm um domínio inconsciente dos aspetos mais estruturais, assim como das características idiossincráticas da sua língua, e um professor é, em primeiro lugar, um falante, ainda que isso não seja suficiente para que se considere capaz de a transmitir e explicar em todas as suas dimensões. É necessária uma forte consciência, mais uma vez, metalinguística e da forma como a língua tem impacto na visão do mundo, assim como o impacto que o mundo e o contexto em que a comunicação ocorre tem na língua.

Relativamente ao terceiro objetivo, a reflexão anterior aplica-se de igual forma. A exposição a um registo informal implica um contacto com o mundo exterior à sala de aula, e revela-se importante para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, a qual, como refere Duarte:

[...] não implica apenas que tenhamos capacidade para compreender discursos orais produzidos na língua que se aprende, nem tampouco que saibamos produzir umas frases gramaticalmente corretas nessa língua. Pressupõe, ainda, que saibamos interagir verbal e oralmente na língua que estamos a aprender, o que não passa, apenas, por conhecermos a gramática da língua e o seu léxico, tal como pensava a pedagogia tradicional (2015: 57)

Para além disso, não se espera, evidentemente, demonstrar cada contexto e cada significado que uma interação pode tomar, mas sim destacar que os enunciados estão dependentes de um grande número de informações que podem alterar o significado daquilo que é dito, por exemplo, prosódia, gestos, referências comuns, entre outros.

3.3 Descrição e análise do perfil da turma

A turma do 2º semestre³ é constituída por 12 alunos, com idades entre os 21 e os 60 anos (apenas um dos estudantes se encontra acima dos 40 anos de idade, a faixa etária dominante é a dos 20-30). As origens culturais e linguísticas são distintas, havendo estudantes oriundos de Espanha, Itália, Alemanha, Suécia, Rússia, Timor-Leste e Vietname⁴. A proficiência real dos estudantes varia entre os níveis B1 e C2, mas note-se que o curso em que ocorreu o estágio é de nível C1/C2. Apesar desta variação, os alunos com um nível de proficiência mais baixo não comprometeram de forma significativa o avanço das aulas. É importante referir, no entanto, que uma turma mais homogénea (ao nível da proficiência, não dos perfis individuais dos alunos), e que correspondesse na totalidade ao nível estabelecido pelo curso, poderia trazer um maior dinamismo às atividades propostas e talvez permitir ir além dos objetivos que foram propostos inicialmente, através de uma maior interação e iniciativa por parte dos alunos.

De forma a conhecer melhor o perfil de cada aluno, e principalmente, o seu contacto com a língua fora da sala de aula, foi criado um questionário (Anexo 1, p. 59) com base naquele utilizado na investigação realizada por Hernández (2010). Os pontos coincidentes com o questionário do autor são os relativos às motivações dos alunos para o estudo da língua estrangeira (perguntas 3 a 13 do questionário) e à medição da exposição que têm com o português em diferentes meios fora da aula (perguntas 16 a 21 do questionário).

³ Apenas desta turma, uma vez que as atividades elaboradas, e que tiveram real valor para o desenvolvimento do tema do relatório ocorreram ao longo deste semestre. Este aspeto será referido de novo, e explicado com mais pormenor no momento da descrição das atividades (à frente).

⁴ Línguas de origem indo-europeia (Castelhano, Galego, Italiano, Russo, Sueco/Finlandês, Alemão), austronésia (Tétum, Tokodede) e austro-asiática (Vietnamita).

Línguas maternas

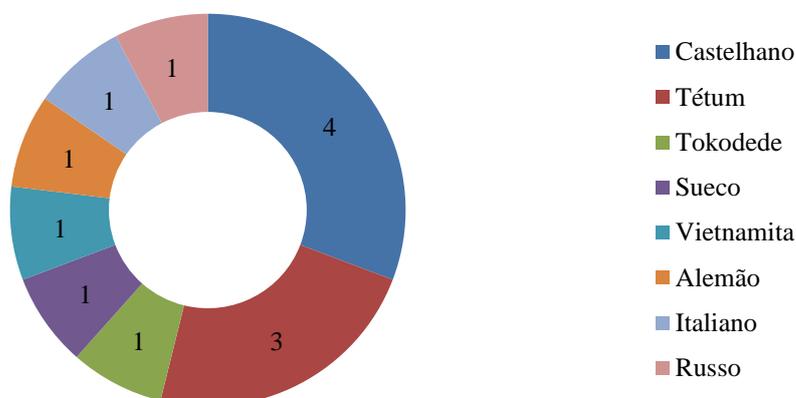


Gráfico 1— Línguas maternas dos estudantes

A língua materna é, obviamente, um dado fundamental para entender o perfil de um aluno que aprende uma língua estrangeira, assim como a caracterização da turma. Como se verifica no gráfico 1, há uma heterogeneidade considerável não só ao nível do número mas também no que respeita à origem das diferentes línguas. É importante compreender que com cada língua (e cada indivíduo), e sendo estas de origens tão distintas, há uma conceção de mundo que varia. Boroditsky, ao questionar se a língua modifica o pensamento, após experimentação revela que:

Mandarin speakers relied on a "Mandarin" way of thinking about time even when they were thinking about English sentences. Mandarin speakers were more likely to think about time vertically when deciding whether "March comes earlier than April." This result is predicted by the way Mandarin talks about time; the fact that vertical terms are commonly used to talk about time predicts that Mandarin speakers would find it more natural to construct a vertical time line when thinking about purely temporal relations. English speakers were more likely to think about time horizontally because horizontal spatial terms predominate in English temporal descriptions. (2001: 18-19)

As conclusões fundamentais no mesmo trabalho são as de que "(1) language is a powerful tool in shaping thought about abstract domains and (2) one's native language

plays an important role in shaping habitual thought (e.g., how one tends to think about time) but does not entirely determine one's thinking in the strong Whorfian⁵ sense.” (2001: 1).

Esta questão toma ainda maior importância devido à natureza do tema abordado neste trabalho. Como afirma Potts, “The fundamental questions of pragmatics concern how semantic content, contextual information, and general communicative pressures interact to guide discourse” (2011: 1), assim como outras variáveis de ordem individual⁶ poderão ter uma grande influência no modo como a aprendizagem de novos conceitos, e a consciência da adequação e aplicação desses mesmos conhecimentos na prática (em contexto exterior à sala de aula, “mundo real”), se desenvolverão por parte dos aprendentes de uma língua estrangeira.

Línguas estrangeiras

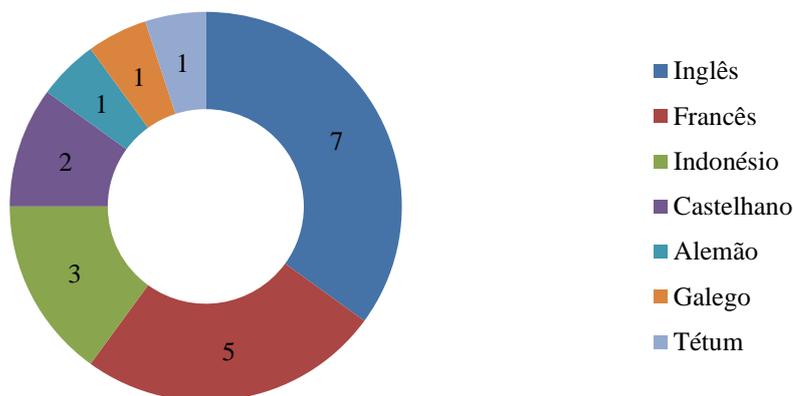


Gráfico 2— Línguas estrangeiras (que não o português)

O conhecimento de línguas estrangeiras tem igualmente importância na aprendizagem de uma nova língua. À luz do que se referiu nos parágrafos anteriores (para além da discussão do conceito de interlíngua), uma nova língua significa a aquisição de

⁵ A perspectiva de Whorf (segundo Boroditsky, agora em desuso) defendia que o pensamento e a ação seriam inteiramente determinados pela linguagem. (cf. Whorf, 1956)

⁶ Para além da influência a um nível estrutural e conceptual da língua materna no conhecimento do mundo, outros fatores como a educação, proficiência da própria língua materna, referências culturais, ou fatores cognitivos, entre outros.

novos conceitos e estruturas linguísticas, alargando os pontos de referência aos quais um aprendente pode recorrer durante o processo de aprendizagem. Por exemplo, os dois alunos com conhecimento de galego e castelhano terão certamente encontrado uma grande familiaridade entre essas mesmas línguas e o português, o que poderá facilitar parte do processo⁷, sobretudo ao nível da compreensão, e também uma língua mais próxima da língua alvo à qual recorrer.

De modo a medir e classificar as motivações dos estudantes para a aprendizagem do português como língua estrangeira, será utilizada a classificação de Gardner e Lambert (1959, in Hernández, 2010), a qual divide a motivação em “integrativa” e “instrumental”⁸. A motivação de cada estudante poderá ser importante para o seu percurso na aprendizagem de diferentes conteúdos e competências, ou seja, uma maior motivação “integrativa” poderá significar um maior interesse, por parte do estudante, em abordar conteúdos mais variados.

Na tabela presente na página seguinte, apresentam-se os resultados obtidos após o inquérito aos estudantes.

⁷ A proximidade entre línguas poderá também causar alguma dificuldade na hora de estabelecer fronteiras entre as mesmas.

⁸ Os autores definem a motivação “integrativa” como o interesse em aprender a língua estrangeira de forma a poder interagir com um grupo de falantes dessa mesma língua, assim como atitudes positivas perante os falantes nativos e a sua cultura. A “instrumental” é definida como o interesse em aprender a língua estrangeira com objetivos de ordem prática, como a valorização do currículo ou progressão na carreira (Hernández, 2010: 601).

Alunos \ Motivação	Integrativa (máx: 24)		Instrumental (máx: 12)	
	Absoluto	%	Absoluto	%
1	17	71%	12	100%
2	20	83%	12	100%
3	16	67%	11	92%
4	11	46%	12	100%
5	17	71%	11	92%
6	19	79%	12	100%
7	16	67%	12	100%
8	15	63%	5	42%
9	17	71%	12	100%
10	13	54%	9	75%
11	19	79%	12	100%
12	16	67%	9	75%

Tabela 1 – Classificação da motivação dos estudantes

A cada afirmação foi atribuída uma escala de pontos com a qual os estudantes poderiam indicar o grau de identificação com a mesma. As perguntas podem ser consultadas no questionário (Anexo 1, p. 63, perguntas 3 a 13), e foram aqui somados os resultados das motivações de modo global, não diferenciando cada uma das afirmações.

De acordo com os dados da tabela 1, é possível verificar que a quase totalidade dos estudantes considera importante o fator "Instrumental" na aprendizagem do português. As maiores variações encontram-se na motivação "Integrativa", também pela natureza mais alargada deste tipo de motivação e, necessariamente, das afirmações que constam no questionário.

Uma maior motivação "integrativa" supõe também um maior interesse por aspetos de ordem cultural, assim como pelas características que definem o registo informal. Todos os estudantes apresentaram uma percentagem superior a 50%, o que supõe uma atitude positiva perante o tipo de conteúdos que se enquadrassem nesta temática. No entanto, nem sempre a manifestação do interesse ou uma curiosidade para ir além do que o professor propôs se verificou ao longo das aulas, com exceção de alguns casos que apresentavam uma dinâmica mais constante.

Destacaram-se três pontos que poderão explicar ou justificar a situação descrita.

Em primeiro lugar, o facto de cada aluno ser portador um perfil único. Como foi dito anteriormente, os níveis de proficiência entre os alunos variavam um pouco, pelo que, por parte de alguns, poderia não haver o conforto nem a confiança necessária para uma maior iniciativa de participação. Além disso, se para uns, a participação e uma intervenção mais constante na aula traz mais benefícios para o seu processo de aprendizagem, para outros, a forma mais eficaz é a de observar e fazer as suas reflexões de forma interior. Kezwer (1987), ao estudar a influência de uma personalidade extrovertida vs. uma personalidade introvertida para o sucesso na aprendizagem, não chega a resultados conclusivos relativamente a uma ser mais benéfica que a outra. Isto porque parece não haver uma que o seja, trata-se sim da abordagem e da capacidade do professor e da metodologia da aula em tirar maior proveito dos diferentes perfis de aluno. Como refere a autora:

Littlewood (1983) expresses his reservations regarding the animation of students in the classroom. He feels that there is a limit to how far one can encourage the shy learner to verbalize, so as not to interfere with his personality and its natural expression in the new language. Brown (1973) also expresses his hesitation over the "cult of extroversion" in Western society. Extroversion is deemed to be a positive trait in our culture; however it may be less so in others, for example in Oriental societies. (1987: 55)

O segundo ponto prende-se com o desenvolvimento das regências. Sendo esta a primeira experiência no planeamento e leccionação de aulas, em algum momento poderá não ter sido tirado maior partido dos materiais e atividades, assim como talvez não fosse ainda muito desenvolvida, pelo lado do professor em estágio, a capacidade de lidar com os diferentes perfis dos alunos (como se referiu imediatamente acima). Não se está a por em causa, no entanto, o cumprimento das metas que haviam sido propostas aquando do desenvolvimento, uma vez que as matérias e transmissão de conhecimentos ocorreram de forma capaz. Poderia, por ventura, ter havido um maior aproveitamento dos diferentes momentos e adaptação às diferenças dos perfis dos alunos, competências do professor que apenas se adquirem com a experiência de ensino.

Em terceiro lugar, a possibilidade de os alunos, pelo facto de se tratar de um professor estagiário, reduzirem o seu nível de participação de forma a não colocar o professor perante situações para os quais não estivesse preparado. Esta hipótese parece menos provável, mas tendo a noção de que se trata de uma aula em observação, os alunos poderão, na sua perspetiva do que é o estágio, e de maneira mais ou menos consciente, tentar não por em causa uma avaliação favorável do professor⁹.

Pergunta Alunos	16	17	18	19	20	21
1	10h	7h	3h	5h	0h	4h
2	1h	1h	1h	1h	1,5h	1,5h
3	+20h	20h	19,5h	7h	10h	+20h
4	2h	5h	5,5h	0h	0,5h	3,5h
5	20h	2h	0,5h	0,5h	0,5h	6h
6	20h	13,5h	2,5h	8,5h	10,5h	20h
7	2h	4h	2h	3h	0h	0h
8	7h	1h	5h	1h	0h	2h
9	1h	1h	0,5h	0h	1h	1h
10	14,5h	2h	1h	1h	1h	0,5h
11	+20h	10h	2h	20h	20h	10h
12	16h	7h	3h	10h	2h	1h

Tabela 2 – Contacto com a língua portuguesa fora da sala de aula

Na tabela 2 apresentam-se os resultados da medição do tempo de exposição à língua portuguesa num contexto exterior à sala de aula. As questões avaliam o contacto através de diferentes meios e registos (Anexo 1, p. 64/65, perguntas 16 a 21), vendo qual deles é o mais procurado ou preferido pelos alunos.

Para além disso, pretende-se perceber, ao longo das aulas, se poderá existir alguma relação entre os alunos que revelam uma maior consciência pragmática e os dados presentes nesta tabela. À partida, era esperado que aqueles que indicaram um maior número de horas de contacto com os diferentes meios demonstrassem uma maior

⁹ Isto é uma hipótese do que poderá ser a perspetiva dos alunos. Por parte do professor, a aula observada não é vista nem foi sentida como um momento de avaliação e penalização do erro, mas como uma oportunidade de refletir sobre as diferentes perspetivas de observação de forma a melhorar o desempenho.

capacidade de assimilar os conteúdos das atividades que lhes seriam propostas¹⁰. Não foi possível estabelecer uma correlação entre os dados na totalidade dos casos, pois se alguns dos alunos que apresentam maior número de horas de exposição revelam maior proficiência, no entanto, noutros casos isso não se verifica. Deste modo, o facto de um aluno estar muito exposto à língua poderá não significar que a esteja a apreender em todas as suas dimensões. Como já foi referido em momentos anteriores do trabalho, a competência pragmática implica uma multiplicidade de processos e esta não é, evidentemente, separável de todas as outras competências, implicando até o seu domínio prévio.

A motivação poderá também ser um fator bastante importante quando se trata do processo de autoaprendizagem e reflexão sobre a língua e aprendizagem, como é o caso nos momentos em que o aluno se encontra fora da sala de aula, num contexto de imersão. Assim, no que diz respeito ao contacto com a língua em aprendizagem nesse mesmo contexto de imersão (ou *study-abroad*), Hernández (2010: 601) faz referência a vários estudos que comparam o estudo de uma língua estrangeira no país de origem dos estudantes ao estudo no país da língua alvo, revelando resultados diversos. Alguns deles estabelecem uma relação entre o aumento da proficiência e o contacto em imersão com a língua, enquanto outros não encontraram uma ligação significativa. A diferença de opiniões poderá também estar relacionada com a forma como as investigações foram desenvolvidas, pois como indica Hernández:

With the exception of Freed's (1990) and Isabelli-Garcia's (2006) work, few studies have examined how student motivation and contact with the target language interact to foster L2 acquisition in a study-abroad context. At the same time, research has suggested that integrative motivation is an important predictor of L2 learning (Dörnyei & Clement, 2000; Dörnyei & Schmitt, 2001; Gardner, 1985, 2000; Masgoret & Gardner, 2003). Researchers have also argued that the study-abroad context might enhance the effect of integrative motivation on L2 achievement (Oxford & Shearin, 1994). (2010: 602)

¹⁰ Assumindo que os dados fornecidos pelos alunos correspondem, de facto, à sua realidade fora da sala de aula.

Para além deste levantamento de dados, o questionário inclui também algumas questões de resposta mais aberta, nas quais os estudantes poderiam dar uma opinião que revelasse uma experiência mais pessoal. Entre elas procurou-se perceber quais os aspetos que colocam maiores dificuldades no contacto com falantes nativos de português (pergunta 22, Anexo 1, p. 64). Para o efeito do tema aqui em estudo, destacam-se, entre as respostas, dificuldades com expressões coloquiais, idiomáticas, populares e regionalismos, e também problemas com a pronúncia. Estes aspetos revelam, mais uma vez, a importância do estudo de uma língua estrangeira em ambiente de imersão. Martinsen et al., após o estudo sobre a experiência nesse ambiente referem que “results revealed that FLH [Foreign Language Housing] students used the L2 more and made greater language gains than classroom-only learners” (2011: 274). Assim como Coleman, ao referir que “language proficiency gain was dramatically reduced after students returned home from a year abroad language immersion program.”(1998 in Savage & Hughes, 2014: 117). A aprendizagem neste ambiente permite também o desenvolvimento das suas competências de forma distinta da que ocorre em sala de aula:

[...] study-abroad students improved in top-down processing (in which learners first utilize their background knowledge to process the main idea of a text before trying to decipher individual words), whereas at-home students improved in bottom-up processing (in which students process individual units of speech before processing larger units of meaning).(Cubillos, Chieffo & Fan, 2008 in Martinsen et al., 2011: 275)

Tal aprendizagem em imersão, porque afina competências linguísticas e pragmáticas, leva, conseqüentemente, a um maior desenvolvimento de uma consciência intercultural:

Proficient second language skills will enable them to more effectively encourage reform, promote understanding, and convey respect for other peoples and cultures, which should result in increased cooperation, peaceful interaction, and mutual understanding (Mueller, 2008 in Savage & Hughes, 2014: 118).

Quando questionados acerca daquilo que os alunos consideram ter contribuído mais para o desenvolvimento das suas competências na língua portuguesa (Anexo 1, p.

66, pergunta 25) a quase totalidade indicou o facto de estarem num ambiente de imersão como o fator mais importante, destacando alguns exemplos:

- “Ouvir conversas informais dentro do metro e nos autocarros.”
- “Contacto com os comerciantes em vários estabelecimentos”
- “Falar com as pessoas nativas”

Apesar disso, pela informação obtida ao longo das aulas, nem todos os estudantes tinham a mesma facilidade de estar em contacto com falantes nativos ou demonstravam ter em atenção essas interações no seu dia-a-dia. É importante para o desenvolvimento das aulas que alguns dos alunos demonstrem interesse em refletir sobre a ocorrência de determinadas expressões ou aspetos que lhes pareçam estranhos, já que essa reflexão contribui para a discussão em aula e motiva os restantes para essas questões.

No momento seguinte do trabalho, passar-se-á à análise em maior detalhe das aulas lecionadas, em específico das atividades que estão diretamente relacionadas com o tema principal.

3.4 Reflexão sobre as regências

3.4.1 Contexto das aulas

Antes de iniciar a descrição das atividades, é importante destacar e ter em conta determinados aspetos, de forma a analisar o seu desenvolvimento de forma objetiva e com um contexto adequado.

Em primeiro lugar, deve referir-se que das três regências desenvolvidas, em apenas duas delas já o tema central a abordar durante as aulas e relatório de estágio havia sido selecionado em definitivo. Apesar de, na primeira regência, existirem alguns pontos que se aproximam de uma área de interesse a explorar, esta não poderá refletir na sua totalidade os objetivos propostos nas restantes. Serão, no entanto, destacados momentos que, ainda assim, demonstram ser relevantes e que têm importância para o tema central, o desenvolvimento da competência pragmática.

Em segundo lugar, e na linha do que já foi referido num momento inicial da segunda parte do relatório, cumpre destacar que o facto de a totalidade do estágio resultar em três blocos de 2 horas de lecionação (e considerando que, neste caso específico, uma das regências não contempla em pleno os objetivos principais do relatório) leva a que o espaço para desenvolver o tema do relatório de forma mais profunda seja limitado, uma vez que é necessário ter em conta não só o tema a que o professor estagiário se propõe de forma exclusiva, mas também o desenvolvimento de outras competências. É importante o planeamento de um bloco de aulas equilibrado tanto na perspetiva do aluno como na do professor estagiário. O estágio é um momento fundamental na formação do professor, e se é importante a escolha e o comprometimento com o tema (do relatório) ao longo das aulas, não menos o é o contacto com o desenvolvimento e reflexões sobre um conjunto de atividades, sinergia entre as mesmas, e transições entre os momentos de aula que visem desenvolver um perfil completo como professor, permitindo desenvolver não só uma mas as diferentes competências de língua, fundamentais para o aluno atingir uma maior proficiência. Isto para dizer que os possíveis resultados e conclusões a tirar quanto ao tema de trabalho, poderão, em determinados casos, ficar aquém do que seria possível atingir.

Por último, resta referir que as atividades descritas em seguida não refletem a totalidade das aulas, tendo havido uma seleção daquelas que se consideraram mais relevantes para o trabalho do tema em questão. A preparação das regências contemplou o desenvolvimento das diferentes competências, pelo que seria excessiva, e afastar-se-ia da objetividade que se pretende com este trabalho, a análise de todas as atividades.

Passar-se-á, em seguida, à descrição e análise das atividades desenvolvidas ao longo das diferentes regências.

3.4.2 Análise de atividades

Atividade 1	
Descrição	Visualização de uma entrevista
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Olhar criticamente para as interações entre nativos- Aprofundar o conhecimento no uso de expressões de oralidade- Entender o contexto sociolinguístico das expressões orais.
Recursos adicionais ¹¹	Computador e colunas, projetor
Tempo	30 min.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Audição do vídeo (duas vezes)- Interpretação do significado global- Visualização do vídeo- Reconhecimento da tipologia textual base da intervenção- Última visualização- Identificação de traços típicos do discurso oral informal

O vídeo presente nesta atividade¹² faz parte da rúbrica "Mixórdia de temáticas" da rádio Comercial. Apesar de se tratar de um programa de rádio, a gravação foi também acompanhada do vídeo da interação dos locutores. Trata-se de um *sketch* humorístico, que consiste numa entrevista a um dos elementos, e onde este defende o perigo de amar em demasia. A interação revela-se pertinente para a abordagem da competência pragmática uma vez que a mesma ocorre num registo informal e simula até algumas

¹¹ Para além dos recursos habituais, quadro e canetas.

¹² Podcast disponível em <http://podcastmcr.iol.pt/download.aspx?file=/rcomercial/L2BZGJ0Y-GE5P-GL3B-2AS3-PPUDLFRPSRCJ.mp3>. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6wLVueZ1mbw> [02/04/2015].

caraterísticas típicas do discurso nesse registo em falantes nativos de português, como por exemplo, o uso de expressões coloquiais ou a sobreposição de enunciados.

Os alunos deveriam, numa primeira fase, interpretar e ser confrontados com este tipo de discurso, no qual a informação surge de forma menos organizada e a um ritmo mais elevado. Numa segunda audição, houve um objetivo mais concreto, focando-se na deteção de expressões que considerassem típicas da oralidade (Ex: *pá, olha, vamos lá*).

A primeira audição deu-se sem qualquer contacto com a imagem do vídeo. Pretendia-se a interpretação do significado global, solicitada pelo professor através do diálogo sobre o registo áudio escutado anteriormente, que para além dos elementos referenciais e linguísticos, envolve, a um nível estrutural, o reconhecimento da tipologia textual que está na base da intervenção do locutor, neste caso o texto argumentativo. Estaria planeada, caso se verificasse necessário, uma nova audição para que os alunos identificassem os elementos que caraterizam esta tipologia (tese, argumentos, conclusão), mas tal não se justificou tendo em conta a resposta dos alunos.

Em seguida, por indicação do professor, os alunos foram levados a refletir sobre o registo desta interação oral. Após alguma discussão, foram registadas algumas caraterísticas dos registos formal e informal, permitindo aos estudantes estabelecerem uma breve síntese desta matéria. A audição seguinte do trecho teve como principal objetivo a deteção de elementos linguísticos típicos do registo informal, servindo este momento de transição para uma reflexão mais alargada sobre algumas expressões que a incluem, que se analisará em maior detalhe na descrição da próxima atividade.

Atividade 2	
Descrição	Usos da partícula “lá”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar o conhecimento no uso de expressões de oralidade - Entender o contexto sociolinguístico das expressões orais. - Reflexão sobre a abrangência do significado e uso da partícula em estudo
Recursos adicionais	Ficha informativa e de trabalho
Tempo	40 min.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização de três tipos de expressões com a partícula “lá” - Discussão sobre adequação do seu uso e sentido - Síntese por meio de uma ficha informativa - Consolidação dos conhecimentos através de uma ficha de trabalho

A intenção da atividade foi permitir a reflexão sobre algumas das expressões que envolvem a partícula "lá" com significado expletivo. A partir dos exemplos retirados da interação presente no vídeo da atividade anterior, pretendeu-se isolar três tipos de utilização da expressão “lá”, sendo eles: *Vamos lá*, Imperativo + *lá*, e Verbo saber (indicativo) + *lá*. Gerando-se a discussão relativamente a estes termos, os alunos refletiram sobre o uso desta partícula e quais as motivações para a sua utilização, já que esta adquire o seu significado de uma forma essencialmente pragmática, ou discursiva, dependendo também do contexto comunicativo. Por exemplo, no caso do uso com o imperativo, a partícula tomará um sentido de intensificação da ordem ou pedido. Tal como refere Duarte, “*Lá*, après l’impératif, a donc une valeur d’insistance, de renforcement,

d'intensification de l'ordre. Il est dit par celui qui occupe une position interactive élevée" (2009: 189).

De forma a sintetizar as informações discutidas até então, foi disponibilizada aos estudantes uma tabela (Anexo 2, p. 67) com usos representativos¹³, assim como algumas exceções. Os estudantes têm, deste modo, um suporte físico ao qual recorrer durante e após a aula sempre que alguma destas expressões suscitar dúvidas. Uma outra questão importante discutida com os alunos foi a importância e influência da prosódia e da língua não-verbal, neste tipo de expressões.

Um aspeto fundamental foi levar os alunos a refletirem sobre a língua em contexto, recorrendo ao seu conhecimento prévio e experiência de imersão. Da discussão espera-se que, em conjunto, professor e alunos cheguem às principais razões e objetivos da utilização destas partículas nas interações orais. Nos casos em estudo, a partícula “lá” não tem qualquer valor adverbial de lugar, que nem sempre é o que está dicionarizado. No que respeita aos dicionários tradicionais, o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea faz uma exposição extensa dos vários significados e usos de “lá” (2001: 2207), no entanto, este envolve um grande investimento por parte dos estudantes, que nem sempre se justificaria, dependendo das suas expectativas relativamente à aprendizagem da língua portuguesa. Dos dois dicionários *online* mais consultados em Portugal¹⁴, apenas um faz referência ao uso expletivo do “lá”. No entanto, mesmo fazendo essa referência, a capacidade de um dicionário fornecer a quantidade de usos, significados e complexidade de contextos em que uma determinada expressão ocorre será necessariamente limitada.

Em seguida, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (Anexo 3, p. 68) para sedimentarem os seus conhecimentos. O primeiro exercício tem como objetivo confrontar os estudantes com mais exemplos dos usos das expressões estudadas, procurando que se

¹³ Representativos, pois dado que o uso deste tipo de expressões está fundamentalmente dependente do contexto, as informações referem-se a uma amostra, advertindo no entanto para essa variedade de interpretações possíveis.

¹⁴ De acordo com o Alexa, que estabelece o *ranking* de *sites* tendo em conta o número de visitas a nível nacional e internacional. Os dicionários mais visitados em Portugal são o Priberam (86ª posição), seguido da Infopédia (348ª posição).

relacione a partícula *lá* com o seu significado em contexto. Na tentativa de manter o significado global da interação retirando essas mesmas partículas, o aluno questiona a finalidade do seu uso e as suas implicações na intencionalidade do discurso. Na correção, confronta-se a diferença entre o significado linguístico e pragmático, dado que, em alguns dos exemplos, não é possível fazer uma transformação de forma a manter a intenção da interação original.

O exercício 2 pretende reafirmar a importância do uso das expressões de oralidade no registo adequado. Perante enunciados de registo formal, foi pedido aos alunos que os transformassem, de forma a obterem os seus equivalentes no registo informal. Isto não só permite a associação de um mesmo enunciado a dois contextos comunicativos diferentes, como também o contacto com a reformulação das expressões que contêm a partícula *lá*, contribuindo também para uma melhor compreensão do seu uso.

Um dos objetivos desta atividade foi tentar fazer chegar aos estudantes uma visão mais objetiva relativamente a estas expressões, que não surgem propriamente através de algum tipo de regra, mas sim como resposta ao contexto de comunicação, e com uma intenção comunicativa específica.

Atividade 3	
Descrição	Dramatização
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente - Refletir sobre os conteúdos de forma autónoma - Ativar conhecimento prévio da experiência do aluno em contexto de imersão
Recursos adicionais	Nenhum
Tempo	30 min.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Divisão da turma em grupos de 2 a 3 elementos - Preparação dos diálogos a realizar - Representação dos diálogos - Discussão e análise dos aspetos relacionados com a matéria principal da aula em conjunto

Para a atividade 3, foi pedido aos alunos que, em pares, criassem uma situação comunicativa informal, sendo uma das condições a utilização de algumas das expressões estudadas durante a aula, envolvendo a partícula “lá”. No caso de dificuldades na criação de uma situação comunicativa ou contexto por parte dos estudantes, o professor poderia apresentar algumas hipóteses de forma a adiantar o processo, levando a uma maior concentração no principal objetivo, que era o da criação do discurso e aplicação das partículas. No entanto, essa ajuda não foi necessária.

Para além de permitir avaliar a capacidade dos estudantes em recorrer à sua experiência de língua em uso e de refletirem eles próprios sobre a adequação ou não das diferentes partículas aos objetivos que pretendem transmitir, esta atividade serve também

para que possam, após a representação, comentar ou pedir esclarecimentos sobre aquilo que ouviram.

Na investigação e revisão que fez relativamente a técnicas usadas no ensino de língua estrangeira, Chaudron afirma que os “role plays allowed much more opportunity for the subjects to display their conversational competence, in topic management in particular” (2003: 781 in Maillat, 2010: 49). Apesar disso, a atividade de dramatização pode parecer, em certa medida, ir um pouco contra a ocorrência de um contexto natural. A criação desse contexto não foi o objetivo principal desta atividade, já que essa é uma tarefa extremamente difícil, se não impossível, de executar em ambiente de sala de aula, a qual está necessariamente afastada do “mundo real” (mais ainda se o ensino não ocorrer no país da língua alvo).

Os objetivos passaram sim por aproximar e colocar os estudantes em contacto com um registo mais informal, e principalmente tentar fazê-los refletir sobre a função que as partículas em estudo têm no discurso, assim como sobre o significado que estas tomam tendo em conta o contexto da comunicação. Leblanc refere que existem “learning mechanisms which occur during the role-play. Indeed, participants do not only monitor their own speech, but also assist each other in making the communication more effective, by using various individual as well as collective strategies” (2001). Desta forma, apesar da possível artificialidade da estratégia, esta foi útil para os objetivos propostos.

Atividade 4	
Descrição	Expressões em contexto real
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Alertar para a consciência pragmática dos alunos fora do contexto de sala de aula - Olhar criticamente para os enunciados em registo informal - Contactar diretamente, em contexto exterior à aula, com os conhecimentos adquiridos na aula
Recursos adicionais	Nenhum
Tempo	Não se aplica
Desenvolvimento	- Na sua atividade diária, os alunos deverão procurar estar atentos a interações entre nativos de forma a detetarem não só os tipos de expressões estudados na aula mas também outro tipo de expressões que considerem ser distintas da oralidade e/ou registo informal

Esperava-se, com esta atividade, que os alunos estivessem mais atentos à utilização deste tipo de expressões, que ocorrem maioritariamente fora da sala de aula. Associando o contexto em que as mesmas ocorrem ao seu uso, os alunos poderão desenvolver uma maior consciência pragmática, algo que só ocorrerá se procurarem ativamente nas situações reais de comunicação e olharem criticamente para a língua com que contactam nas diferentes vivências da sua experiência em imersão.

As intenções desta atividade vão ao encontro do que foi estabelecido na definição dos objetivos, principalmente no que diz respeito à tentativa de afastar as temáticas do ambiente artificial da aula. Também foi planificada com o objetivo de levar a uma maior exposição à língua em contexto. No diagnóstico feito inicialmente, os alunos indicaram o número de horas que tinham em contacto com diferentes meios em que se falava

português, no entanto, a experiência de imersão não deverá ser limitada a isso, até porque em alguns casos, mesmo estudando no país da língua alvo, o contacto direto pode não ser tanto como se esperaria. Por exemplo, em muitos dos estudantes que participam no programa Erasmus, o seu círculo social acaba por ser constituído pelos próprios estudantes internacionais, onde a língua predominante é o inglês, acabando por se tornar numa falsa experiência de imersão (a nível linguístico). Outro caso é o de estudantes que acabam por selecionar o seu círculo social pelo facto de partilharem uma língua nativa, resultando mais uma vez num alheamento às interações informais que ocorrem diariamente entre os nativos de língua portuguesa.

Verificou-se que, dos alunos que realizaram a atividade, poucos procuraram expressões ditas por falantes com os quais se cruzaram, ou que conheciam. Os restantes recorreram a meios de comunicação social ou a programas humorísticos. Apesar de fugir ao que estava inicialmente previsto, os exemplos trazidos pelos estudantes não puseram em causa as expectativas em relação à atividade, já que o principal objetivo era não só o de motivar a atenção os estudantes para as interações diárias de falantes nativos, mas principalmente a procura de expressões típicas da oralidade, fazendo-os refletir sobre o contexto em que ocorrem e deduzindo o seu possível significado. Assim, a origem das expressões trazidas não afetou a discussão posterior em aula, pois são igualmente válidos como exemplos.

Atividade 5	
Descrição	Análise de imagens
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar o conhecimento no uso de expressões gestuais e faciais - Antecipação do contexto recorrendo à análise da comunicação extralinguística
Recursos adicionais	Computador, projetor
Tempo	15 min.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição e análise de um grupo de imagens em sequência - Identificação dos elementos comunicativos extralinguísticos

A atividade consistiu na projeção de algumas imagens (Anexo 4, p. 69) apresentadas aos alunos, as quais foram retiradas de momentos específicos do vídeo analisado num momento seguinte da aula. Esta surge, em primeiro lugar, como motivação para o momento seguinte da aula (do qual faz parte a visualização do vídeo), já que antecipa o tema global e a identificação de alguns aspetos importantes para a sua interpretação. Os alunos deverão partir para a visualização com um conhecimento prévio e algumas referências relativamente a elementos da comunicação extralinguística, permitindo-lhes focarem-se e aprofundarem o conhecimento de seguida.

O principal elemento desta atividade é a deteção dos gestos e o significado que poderão ter no contexto comunicativo. Este tipo de comunicação toma uma grande importância quando, evidentemente, os interlocutores mantêm o contacto visual durante a mesma, e pode contribuir para uma aprendizagem mais eficaz de uma língua estrangeira. Como refere Morett et al.:

L2 learners can use gesture to facilitate their production and comprehension of the target language in conversational settings, it follows that gesture may facilitate not only communication, but also acquisition and retention of the target language. Indeed, research has provided evidence that gesture can enhance the acquisition and recall of L2 lexical items. (2012: 773)

Apesar da maior importância que havia sido dada às expressões típicas da oralidade, revela-se também fundamental associá-las à comunicação extralinguística, já que, por vezes, esta tem a capacidade de mudar, por si só, a intenção comunicativa do locutor.

O conhecimento do tipo de gestos é também relevante, já que, por exemplo, um mesmo gesto poderá ter um significado completamente diferente em dois locais, uma vez que estão dependentes da cultura envolvente. Além disso, existem também gestos que poderão não ter qualquer significado na cultura de origem de um estudante, e que no entanto, sejam relevantes para a comunicação no país onde estão a estudar uma outra língua.

Atividade 6	
Descrição	Expressões informais
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da compreensão oral - Aprofundar o conhecimento no uso de expressões de oralidade - Entender o contexto sociolinguístico das expressões orais. - Reflexão sobre a abrangência do significado e uso da partícula em estudo
Recursos adicionais	Ficha de trabalho
Tempo	15 min.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira visualização - Interpretação do significado global do vídeo - Segunda visualização - Análise de características específicas de cariz pragmático - Terceira visualização - Realização e correção da ficha de trabalho

Esta atividade contempla a compreensão oral, e consiste na visualização de um *sketch* dos Gato Fedorento, "O homem que trata toda a gente por Sr. Vítor"¹⁵. Dado o ritmo e o tipo de discurso presente no vídeo, e pelo facto de se tratar de um momento humorístico, estavam previstas e ocorreram duas visualizações. Através da posterior discussão e dúvidas suscitadas, a interpretação do vídeo ocorreu de forma a que os estudantes contemplassem, para além do significado global, as informações necessários

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uolRUduLd1w> [03/03/2015]

para a compreensão das várias dimensões presentes no vídeo (ato de reclamar, registro, humor, expressões da oralidade).

Em seguida, perante uma lista de expressões incluída numa ficha de trabalho (Anexo 5, p. 70), os alunos deveriam detetar aquelas que estão presentes na interação do vídeo. Foi feita uma terceira visualização, desta vez, dividida por partes já que a tarefa exige uma maior atenção à forma do discurso. No exercício seguinte, foi proposto aos estudantes que indicassem o significado da expressão ou a intenção com que é usada, tendo em conta o contexto onde ocorre. A compreensão esteve agora mais focada na forma do discurso, permitindo aos estudantes colocar a atenção em aspetos que por vezes podem passar despercebidos ou serem ignorados quando procuram apenas a interpretação do sentido global da mensagem. Além disso, pretendia-se que fosse tido em conta o efeito que o contexto tem na utilização deste tipo de expressões, fazendo-os repensar mesmo naquelas que já conhecem.

Atividade 7	
Descrição	Uso expletivo de “é”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar o conhecimento no uso de expressões de oralidade - Entender o contexto sociolinguístico das expressões orais. - Reflexão sobre a abrangência do significado e uso da expressão em estudo
Recursos adicionais	Ficha informativa e de trabalho
Tempo	35 min.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização de construções com o uso expletivo de “é” - Discussão sobre adequação do seu uso e sentido - Síntese por meio de uma ficha informativa - Consolidação dos conhecimentos através de uma ficha de trabalho

Na atividade que precedeu esta (na aula, não no presente trabalho) ocorreu a audição da música “Quero é viver” de António Variações. A partir da expressão utilizada na letra, os alunos foram questionados sobre o uso deste tipo de estrutura (Verbo + *é*).

À semelhança da “Atividade 2”, os estudantes deveriam recorrer ao seu conhecimento prévio e refletir sobre o objetivo e significado desta expressão. Partindo para outros exemplos, foram acrescentadas à discussão as expressões “*é que* + verbo” e “mas *é*”. A presença ou não de *é* tem subjacente uma intenção por parte do falante, e pretende-se que os alunos concluam qual a diferença entre fazer ou não uso da expressão. Será, de novo, facultada aos alunos uma tabela de síntese (Anexo 6, p. 71) com outros exemplos.

Para colocarem em prática os conhecimentos, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (Anexo 7, p. 72). No exercício 1, foram confrontados com as intenções que os falantes habitualmente têm ao utilizarem estas expressões nas suas interações, e associando-as em seguida aos diversos exemplos, justificando essa escolha. É possível, desta forma, concentrar-se não só no significado da expressão em si, mas nos objetivos com que ela surge no discurso, relacionando o contexto, intenção e uso da expressão. Os diferentes exemplos têm, por vezes, mais do que uma resposta possível, já que estas não são fórmulas fixas, e têm grande influência da linguagem não-verbal e da prosódia. O exercício 2 contemplou a capacidade de os estudantes colocarem estas expressões em prática no seu discurso, permitindo a reflexão sobre diferentes possibilidades de transmitirem aquilo que pretendem, assim como adequar a expressão às suas intenções.

Mais uma vez, foi salientado o facto de este tipo de expressões estarem fundamentalmente dependentes de uma quantidade de aspetos contextuais, suprasegmentais e extralinguísticos para a obtenção do seu significado, ou do seu sentido, uma vez que não têm um significado estável. Os objetivos desta atividade assemelham-se àqueles descritos na atividade 2. Apesar de apresentada de forma semelhante, a natureza do conteúdo permite discussões diferentes, já que, neste caso, há maiores variações ao nível estrutural do enunciando, além de as intenções e de as implicações serem também distintas. Aqui, o uso do “é” implica uma relação com enunciados ou contextos anteriores, enquanto no “lá” se trata principalmente de um intensificador.

Atividade 8	
Descrição	Texto de caráter informal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar o conhecimento no uso de expressões de oralidade - Desenvolver a compreensão escrita - Alertar para a importância da informação presente no contexto na atribuição de significado a expressões coloquiais
Recursos adicionais	Ficha informativa
Tempo	20 min.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira leitura individual - Dúvidas sobre expressões típicas da oralidade - Leitura em conjunto - Análise do texto e discussão sobre significado e contexto da ocorrência deste tipo de expressões

O texto sobre o qual se trabalhou nesta atividade (Anexo 8, p. 74) caracteriza-se pela grande quantidade de expressões e vocabulário coloquial, aproximando-se assim de um registo informal. Era esperado que os alunos, numa primeira leitura, tentassem encontrar o significado das expressões que não entendessem através do contexto, sendo depois esclarecidas pelo professor. A interpretação do texto foi feita em conjunto, através da discussão dos pontos fundamentais e do estabelecimento da sequência de eventos da narrativa. Apesar de este não ser o meio onde se espera a ocorrência de elementos de natureza oral, o texto selecionado apresenta características que permitem aos alunos tomar contacto com, possivelmente, novas expressões.

A leitura revela-se como uma ferramenta de grande importância na aprendizagem de novos conceitos e estruturas linguísticas, e além disso, uma maior exposição a diferentes meios sob os quais pode aparecer a língua estrangeira poderá trazer benefícios

para o estudante. Como refere Gibbons, ao falar da importância da leitura na aprendizagem de uma língua:

Research also suggests that second language learners are able to determine the meanings of quite large numbers of unfamiliar English structures if they are presented in the context of meaningful sentences (see, for example, Elley 1984; Wallace 1988). This implies that particular language structures don't have to be in the active repertoire of learners (i.e., able to be used) to be understood in reading. As long as learners have a sense of the overall meaning of what they read, wide reading is an effective way of learning new language items, not simply of reinforcing or practicing old ones. (2002: 97)

Justifica-se, assim, o uso do texto como uma tentativa de desenvolver uma consciência pragmática. Talvez não tanto no que diz respeito, por exemplo, à adequação de um enunciado em determinado contexto comunicativo real, mas revela-se importante no contacto com o significado e funções que determinadas expressões podem adquirir mediante a informação que as rodeia.

3.5 Reflexão sobre a experiência de estágio

Como primeira experiência ao nível da prática letiva, as expectativas e preocupações relativamente ao desenrolar do estágio pedagógico eram diversas. Uma dessas preocupações prendia-se com o planeamento e desenvolvimento das unidades didáticas. Seriam os materiais desenvolvidos adequados à aula de língua não materna e ao nível exigido pelo curso? Corresponderiam os alunos às atividades? Como organizar os diferentes momentos da aula? O que fazer com os materiais? Estas eram algumas perguntas para as quais se esperava obter resposta ao longo do ano letivo.

A principal reflexão a fazer após o estágio pedagógico é a de que o principal aspeto a melhorar se relaciona precisamente com a planificação das aulas. É certo que se deu uma evolução entre semestres e regências, mas tendo em conta a boa qualidade dos materiais pesquisados e produzidos, a transformação em atividades poderia ter ocorrido de forma mais eficaz e produtiva, traduzindo-se obviamente em resultados ainda mais benéficos para os alunos. Há, no entanto, a consciência de que determinados aspetos na evolução como professor, como é o caso da competência no planeamento de aulas, apenas se poderão desenvolver ao longo do tempo e com a experiência.

Quanto ao desempenho da prática letiva, espera-se igualmente uma melhoria a cada aula e ao longo do tempo. O facto de, num futuro, existir a possibilidade de haver a responsabilidade total por uma ou mais turmas, poderá transmitir maior confiança e à vontade para desenvolver um perfil mais próprio como professor. O período de separação entre as três regências poderá também ter provocado alguma quebra, não só na relação que se estabelece entre professor/aluno, mas também no ímpeto com que se tenta melhorar os aspetos menos positivos da prestação anterior, assim como no próprio desenvolvimento de um perfil de professor.

Um aspeto positivo a destacar tem que ver com a iniciativa na procura e desenvolvimento de materiais de suporte para as atividades. O facto de não existir, atualmente, um manual de português língua estrangeira, adotado ou oficial, por parte da Faculdade de Letras, coloca um desafio ainda maior no desenvolvimento de materiais para as aulas por parte do professor estagiário. Este aspeto terá os seus pontos positivos e

negativos para o desenrolar do estágio pedagógico. Se, por um lado, existe uma maior autonomia para o desenvolvimento do tema escolhido, por outro isso poderá levar a alguma desorientação. A utilização de um manual, em conjunto com as atividades criadas pelo professor, poderia trazer um maior equilíbrio e coerência às aulas, permitindo manter uma base comum entre professores e turmas e um perfil único de aula em simultâneo.

Existindo, obviamente, vários aspetos a melhorar como professor, o balanço do estágio pedagógico é positivo. A experiência é obviamente importante, uma vez que permite, inicialmente, estabelecer os limites das capacidades enquanto professor, e refletir de modo a ir ultrapassando e elevando a fasquia desses mesmos limites. É fundamental que exista uma consciência de que em cada aula que passar haverá sempre algo que se poderia ter feito melhor, mas que o objetivo de um professor deve ser também o da autorreflexão constante e formação de capacidades, procurando as ferramentas mais eficazes para transmitir aos seus alunos as competências necessárias para o domínio da língua e conhecimento da cultura portuguesa.

4. Considerações finais

Como foi sendo adiantado ao longo do trabalho, a competência pragmática revela-se um assunto de grande complexidade, talvez mais, quando aplicada ao ensino de uma língua estrangeira. No entanto, mesmo tratando-se de um estágio pedagógico, e da primeira experiência de ensino, isso não deve ser razão para afastar a escolha de um tema desta natureza ou impedir a reflexão sobre as possibilidades que existem no desenvolvimento de aulas.

Apesar de ser, de facto, uma área que envolve aspetos mais abstratos de trabalhar em aula, tendo também em conta a inexperiência ao nível de ensino, os objetivos estabelecidos foram, acima de tudo, realistas e elaborados com a consciência dos limites que a escolha do tema implicava.

Assim, relativamente aos objetivos propostos no ponto 3.2 do trabalho, considera-se ter havido sucesso no desenvolvimento e decorrer das aulas. De forma geral, os alunos revelaram interesse nos assuntos abordados e demonstraram capacidade de refletirem sobre as implicações que o contexto comunicativo, entre outros aspetos, tem na língua e na significação de, principalmente, expressões e estruturas características da oralidade e do registo informal. Procurou-se estudar a língua com os olhos postos no exterior da sala de aula e motivar os estudantes a olharem-na de forma crítica.

Quanto ao nível individual, como foi discutido de forma mais elaborada anteriormente, a experiência é considerada como positiva. A procura de elementos para as aulas, e diferentes possibilidades de os desenvolver, assim como os métodos a utilizar em aula, permitiram um crescimento de competências e também a aquisição de novas perspetivas relativamente à própria língua. Mais uma vez, haverá sempre pontos a melhorar, e isso faz também parte do crescimento como professor.

Espera-se que o presente trabalho tenha sido capaz de revelar de forma clara todos os processos que envolveram o desenvolvimento e preparação do estágio, assim como apresentar e justificar a aplicação dos materiais e métodos utilizados durante as aulas tendo em conta o tema central escolhido.

A competência pragmática e a sua importância na aula de língua estrangeira tem ainda muito espaço para a evolução no estudo, e este continuará a ser, seguramente, um tema central na investigação a desenvolver no futuro e a longo prazo. Num contexto diferente do estágio e com uma maior experiência de ensino haverá, certamente, condições para desenvolver novas perspectivas de abordagem a esta temática, e também formas mais eficazes de trazer os elementos que envolvem esse estudo para o espaço de aula.

5. Bibliografia

- Academia das Ciências de Lisboa. 2001. Grande Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Editorial Verbo.
- Bara, Bruno G. 2011. Cognitive pragmatics: The mental processes of communication. *Intercultural Pragmatics*, 8 (3). pp. 443-385. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Bagarić, V.; Djigunović, J. M. 2007. Defining Communicative Competence. *Metodika: Journal of Theory and Application of Teaching methodologies in Preschool, Primary, Secondary and Higher Education*, 8 (14). pp. 94-103. Zagreb: Faculty of teacher education.
- Boroditsky, L. 2001. Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time. *Cognitive Psychology*, 43 (1). pp. 1-22.
- Canale, M.; Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1). pp. 1-47. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. 1980. Rules and representations. New York: Columbia University Press.
- Conselho da Europa. 2001. Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa.
- Duarte, I. 2009. La dimension modale de cá et lá en portugais. *Studii și Cercetări Lingvistice*, 60 (2). pp. 179-195. București: Editura Academia Română.
- Duarte, I. 2015. Textos orais: Análise da Conversa Informal e Ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, 17 (1). pp. 57-72. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Gibbons, P. 2002. Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. *Syntax and Semantics*, 3 - *Speech Acts*. P. Cole; J. L. Morgan (eds.). pp. 41-58. New York: Academic Press.
- Hernández, T. A. 2010. Relationship among motivation among motivation, interaction, and the development of Second Language oral proficiency in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 94 (4). pp. 600-617. Blackwell Publishing Inc.
- Hymes, D. H. 1972. On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings*. J.B. Pride; J. Holmes (eds.). pp. 269-293. Harmondsworth: Penguin.

- Kasper, G.; Blum-Kulka, S. 1993. Interlanguage Pragmatics: An Introduction. Interlanguage Pragmatics. G. Kasper; S. Blum-Kulka (eds.). pp 21-42. New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. 1997. Can pragmatic competence be taught?. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Disponível em: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> [12/03/2015]
- Kasper, G.; Rose, K. R. 2003. Pragmatic Development in a Second Language. Wiley-Blackwell.
- Kezwer, P. 1987. The Extroverted Vs. the Introverted Personality and Second Language Learning. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 5 (1). pp. 45-58.
- Koike, D. A. 1989. Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73 (3). pp. 279-289. Blackwell Publishing Ltd.
- Leblanc, M. C. 2001. Do students really learn a foreign language through role-playing? (Language Teaching & Learning). *Academic Exchange Quarterly*, 5 (03). New York: Steve S. Pec.
- Maillat, D. 2010. The pragmatics of L2 in CLIL. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. C. Dalton-Puffer; T. Nikula; U. Smit (eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Martinsen, R. A.; Baker, W.; Brown, J.; Johnson, C. 2011. The Benefits of Living in Foreign Language Housing: The Effect of Language Use and Second-Language Type on Oral Proficiency Gains. *The Modern Language Journal*, 95 (2). pp. 274-290.
- Miguens, S. 2007. Filosofia da Linguagem – uma introdução. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Morett, L. M.; Gibbs, R. W.; MacWhinney, B. 2012. The Role of Gesture in Second Language Learning: Communication, Acquisition, & Retention. *11th Conceptual Structure, Discourse and Language Conference*. pp. 773-778.
- Pons Bordería, S. 2005. La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Potts, C. 2011. Pragmatics. *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. Ruslan Mitkov (ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Rueda, Y. R. 2006. Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8. pp. 169-182. Bogotá: Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital.

- Savage, B. L.; Hughes, H. Z. 2014. How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning?. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24. pp. 103-120.
- Schmidt, R. 1993. Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. *Interlanguage Pragmatics*. G. Kasper; S. Blum-Kulka (eds.). pp 21-42. New York: Oxford University Press.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10. pp. 209-241. De Gruyter.
- Whorf, B. 1956. Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. J. B. Carrol (ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wittgenstein, L. 1986. Philosophical Investigations. G. E. M. Anscombe (trad.). Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Anexos

Anexo 1

Questionário sobre hábitos e contacto com a língua portuguesa

O presente questionário realiza-se no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira e tem como principal objetivo obter informação relativamente aos hábitos dos aprendentes de Português Língua Estrangeira. Os dados presentes neste questionário não servirão, em nenhuma medida, como elementos de avaliação para o curso de língua portuguesa que está a frequentar.

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / _____

Língua(s) materna(s):

Outra(s) língua(s):

Profissão: _____

Há quanto tempo estuda português? _____

1. Teve aulas de língua portuguesa fora de Portugal? Sim (Se sim, onde: _____)
 Não
2. Se sim, o seu professor era nativo de língua portuguesa? Sim
 Não

Se respondeu sim, de que variante? Português europeu ____ **ou** Português do Brasil ____

Assinale de acordo com a escala o grau com que se identifica com os seguintes motivos para estudar português.

Escala: 0 = Nada importante
1 = Pouco importante
2 = Importante
3 = Muito importante

Estou a estudar português porque:

3. Quero utilizar o português para viajar em países lusófonos.
0 1 2 3
4. Estou interessado na história, cultura e literatura de Portugal ou dos países lusófonos.
0 1 2 3
5. Penso que o português vai ser/é importante para a minha carreira profissional.
0 1 2 3

6. Quero ser capaz de comunicar em português com amigos/família.
0 1 2 3
7. Quero alargar o meu conhecimento de línguas (para além da língua materna).
0 1 2 3
8. Quero aprender acerca de outras culturas e compreender melhor o mundo.
0 1 2 3
9. O português faz de mim um candidato mais qualificado na procura de emprego.
0 1 2 3
10. O estudo de uma língua estrangeira é importante para uma boa formação académica.
0 1 2 3
11. Penso que o português é uma língua importante no mundo.
0 1 2 3
12. Quero ser capaz de comunicar com falantes nativos de português.
0 1 2 3
13. Penso que o português dará mais qualidade ao meu CV (*Curriculum vitae*).
0 1 2 3

14. Outros motivos: _____

15. Qual/quais das seguintes opções representa(m) a sua situação atual:

- a) ___ Vivo com falantes **nativos** de português.
b) ___ Vivo com falantes **não nativos** de português.
c) ___ Vivo com pessoas que **não** falam português.
d) ___ Outra: _____

16. Assinale o número de **horas por semana**, em média, que passa a falar com nativos ou falantes fluentes de português europeu, **fora das aulas**:

0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5
6	6.5	7	7.5	8	8.5	9	9.5	10	10.5	11	11.5
12	12.5	13	13.5	14	14.5	15	15.5	16	16.5	17	17.5
18	18.5	19	19.5	20	Outra: _____						

17. Assinale o número de **horas por semana**, em média, que passa a ler jornais, revistas ou páginas web em português, **fora das aulas**:

0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5
6	6.5	7	7.5	8	8.5	9	9.5	10	10.5	11	11.5
12	12.5	13	13.5	14	14.5	15	15.5	16	16.5	17	17.5
18	18.5	19	19.5	20	Outras: _____						

18. Assinale o número de **horas por semana**, em média, que passa a ler textos literários em português, **fora das aulas**:

0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5
6	6.5	7	7.5	8	8.5	9	9.5	10	10.5	11	11.5
12	12.5	13	13.5	14	14.5	15	15.5	16	16.5	17	17.5
18	18.5	19	19.5	20	Outras: _____						

19. Assinale o número de **horas por semana**, em média, que passa a ver televisão e/ou a ouvir rádio em português, **fora das aulas**:

0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5
6	6.5	7	7.5	8	8.5	9	9.5	10	10.5	11	11.5
12	12.5	13	13.5	14	14.5	15	15.5	16	16.5	17	17.5
18	18.5	19	19.5	20	Outras: _____						

20. Assinale o número de **horas por semana**, em média, que passa a ver filmes ou vídeos em português, **fora das aulas**:

0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5
6	6.5	7	7.5	8	8.5	9	9.5	10	10.5	11	11.5
12	12.5	13	13.5	14	14.5	15	15.5	16	16.5	17	17.5
18	18.5	19	19.5	20	Outras: _____						

21. Assinale o número de **horas por semana**, em média, que passa a ouvir música em português, **fora das aulas**:

0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5
6	6.5	7	7.5	8	8.5	9	9.5	10	10.5	11	11.5
12	12.5	13	13.5	14	14.5	15	15.5	16	16.5	17	17.5
18	18.5	19	19.5	20	Outras: _____						

22. Quando ouve falantes nativos (pessoalmente, televisão, rádio), que aspetos lhe causam mais dificuldades de compreensão?

23. Quais os aspetos que lhe causam mais dificuldades ao **falar** português?

24. Sente mais dificuldades ao comunicar num ambiente **formal ou **informal**?**

Formal Informal Ambos Nenhum

Porquê? _____

25. Desde que vive em Portugal, o que considera que contribuiu mais para o desenvolvimento das suas competências na língua portuguesa? E o que lhe causou mais dificuldades?

Data: ____/____/____

Muito obrigado pela colaboração!

Anexo 2

Expressão	Objetivo	Exemplos
Imperativo + <i>lá</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dependendo do contexto pode intensificar ou suavizar a ordem. - No caso de suavizar a ordem, “lá” tem um valor equivalente a “por favor”. *No caso do verbo “olhar”, o objetivo não é de pedido mas de incitar a resposta ou provocar a curiosidade do interlocutor. 	<p>“- João, anda lá! Estamos atrasados.”</p> <p>“- Pedro, come lá a sopa.”</p> <p>*“- Olha lá, sabes qual é o autocarro para o Bolhão?”</p>
<i>Vamos lá</i>	<ul style="list-style-type: none"> - É usada para marcar o início de uma ação/evento. - Em alguns casos, pode ser usada para incentivar/encorajar uma ação, mesmo que o locutor não esteja envolvido. - Neste último uso é semelhante a “vá lá”. 	<p>“- Vamos lá começar a aula!”</p> <p>“- Vamos lá / Vá lá, acaba de comer. Já estamos atrasados para a festa.”</p>
“Saber” (presente do ind.) + <i>lá</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Valor de negação e exclamação. - Pode ter um valor equivalente a “não sei!”. - Pode antecipar a incerteza/indecisão de uma afirmação. - Pode ser interpretada com um valor de desprezo, principalmente quando usado com o verbo na 2ª ou 3ª pessoa. 	<p>“- Eu sei lá qual é o apelido do João!”</p> <p>“A - Em que mês é que o João faz anos? B - Sei lá, novembro.”</p> <p>“- Tu sabes lá cozinhar bacalhau à Brás!”</p>

Atenção: Estas expressões ocorrem essencialmente no registo **informal**. Para além disso, é muito importante estar atento ao contexto, pois os falantes podem usá-las com intenções diferentes das aqui referidas.

Anexo 3

Ficha de trabalho 1

1. Transforme os enunciados a negrito de forma a remover a partícula “lá”, mantendo os seus significados linguísticos.

a) “ A- Quantas francesinhas comeste até hoje?”

“ **B- Eu sei lá! Não as contei.**”

b) “ - **Vamos lá, faltam 5 minutos para terminar o exame.**”

c) “- **João, para lá de estudar e anda tomar café.**”

d) “ A- Maria, estás atrasada!”

“ **B- Desculpa lá, o despertador não tocou.**”

e) “ A- Quantos anos tem o Pedro?”

“ **B- Sei lá, vinte e tal.**”

f) “ A- Quanto dinheiro te devo?”

“ **B- Esquece lá isso.**”

2. Os enunciados seguintes são exemplos de interações em registo formal. Transforme-os de modo a representar o registo informal. Utilize as expressões estudadas nesta aula.

a) “ - Sr. Pereira, peço desculpa pelo atraso.”

b) “ A- Rita, sabe quando é o exame final?”

“ B- Não tenho a certeza, mas penso que é em junho.”

c) “ A- João, a reunião vai começar, venha assim que possível.”

d) “ A- Rui, fez o trabalho de casa?”

“ B- Desculpe professor, não fazia ideia que havia trabalho de casa.”

e) “ A- Maria, escreva o relatório por favor. A data limite é amanhã.”

f) “- Miguel, já são 13:00. Venha almoçar.”

Anexo 4



Anexo 5

1. Em seguida será apresentada uma lista com expressões típicas da oralidade. Assinale com uma cruz (X) aquelas que detetou no vídeo:

- “Pá”	___	- “ ‘Tá a ver?”	___
- “Ora”	___	- “lá”	___
- “Repare”	___	- “Pois”	___
- “Ah”	___	- “não é?”	___
- “Ó”	___		
- “Mau”	___		

2. Tendo em conta o contexto em que foram utilizadas as expressões da questão anterior, diga qual o seu significado e/ou a razão pela qual são utilizadas pelos intervenientes.

Anexo 6

Expressão	Objetivo	Exemplos
<i>É que</i> + verbo	<ul style="list-style-type: none"> - Destaca o sujeito de todos os outros intervenientes. - Normalmente surge com a intenção de recusar o contexto que a antecede. 	<p>“- Vocês sabem lá, eu é que sei!”</p> <p>“A – Pede uma caneta ao Rui. B – Não, o João é que tem canetas.”</p>
Verbo + <i>é</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizada para enfatizar a vontade do locutor, que pretende recusar a informação antecedente, com valor adversativo. - Confrontar o interlocutor relativamente ao que disse ou às suas intenções. 	<p>“- Não quero ir à festa, vou é para casa.”</p> <p>“A - Que calças feias! B - Tens é dor de cotovelo!”</p>
<i>Mas é</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende enfatizar a vontade do locutor quando este apresenta uma alternativa à situação. - Em alguns casos, é usada com a intenção de impor uma alternativa ao interlocutor. - Uso semelhante ao de “verbo + é”, no entanto, pode surgir em outras posições do enunciado. 	<p>“- Estamos atrasados, vamos mas é embora!”</p> <p>“- Estamos atrasados, vamos embora mas é!”</p> <p>“- Para de falar e come mas é a sopa!”</p> <p>“- Para de falar e come a sopa mas é!”</p>

Atenção: Estas expressões ocorrem essencialmente no registo **informal**. Para além disso, é muito importante estar atento ao contexto, pois os falantes podem usá-las com intenções diferentes das aqui referidas.

Anexo 7

Ficha de trabalho 2

1. Para cada um dos exemplos seguintes, associe as intenções que representam as expressões marcadas a negrito. Justifique as suas escolhas.

1- Opinião	2- Informação	3- Promessa
4- Sugestão	5- Confronto	

a) "A- Este ano vou a Fátima a pé."

"B- **Tu é que sabes!**"

R: ____.

b) "A- Mãe, estou doente!"

"B- **Queres é ficar em casa!**"

R: ____.

c) "- Andas sempre a passear, **vai mas é trabalhar!**"

R: ____.

d) "A- Ganhaste o concurso?"

"B- **Ganhei experiência mas foi!**"

R: ____.

e) "- Está muito frio na sala, **eu é que não fico aqui!**"

R: ____.

f) "A- Podemos ir almoçar à cantina."

"B- **Vamos é ao restaurante!**"

R: ____.

g) "A- Estou farto de procurar a minha camisola."

"B- **A Maria é que a tem!**"

R: ____.

h) "A- Queres ir ao concerto hoje à noite?"

"B- **Quero é ir ao cinema.**"

R: ____.

i) "A- **Este carro é que anda rápido.**"

R: ____.

"B- **Olha mas é para os semáforos!**"

R: ____.

j) “A- Vais ao jogo de futebol amanhã?”

“B- Eu é que não falto!”

R: ____.

2. Crie um breve diálogo em que inclua **pelo menos** três das intenções do último exercício. Recorra às expressões estudadas durante esta e a última aula.

Anexo 8

Crónica de uma reclamação anunciada

Há dois anos pedi dois, em Novembro outro e agora mais um. Nada de complicado, coisa para duas ou três frases de conversa e uns cinco minutos de espera. Depois lá vem ele. Rubricado e carimbado conforme manda a praxe consular, aqui orientada para a prova bancária dos meios de subsistência. Que é como quem diz uma pequena fortuna de 200 dólares a multiplicar pelo número de dias de viagem. Matematicando: 30 dias de laréu exigem 6.000 dólares de saldo, conversíveis para 4.500 euros. [...]

[...] Começo a planear a manhã na minha cabeça, saio de casa por volta das 9h30, lembro-me da agência que fica aqui perto e, sem stresses, lá vou eu. Mais Carris, menos Carris, calculava eu, entre a 24 de Julho, o Parque das Nações e Entrecampos, a papelada ficaria toda entregue até às 11h30. Mas, como dizia o outro, «a vida é o que acontece enquanto fazemos outros planos» e aconteceu que os de hoje acordaram para me trocar as voltas.

«Um extracto carimbado por causa do visto? Sim, temos uma declaração-tipo para estas situações». Antes sequer de acabar a frase, já a senhora do atendimento teclava em busca da minha suposta satisfação. «Isto evoluiu desde Novembro», pensei de mim para mim e, por minutos, dei vivas pela eficiência. Mas durou pouco o meu estado de graça. Agarro no papel, começo a ler e...«desculpe, falta aqui uma referência ao meu saldo, o documento destina-se a fazer prova dos meios de subsistência. Não basta declarar que sou titular de uma conta bancária no vosso banco com o número X e o nib Y». Era demasiado simples para levantar discussão. Basta imprimir o extracto bancário com pelo menos 10 movimentos, carimbar, rubricar et voilà, tudo certo. «Não fazemos isso. O banco não carimba extractos». Oi? «Mas não é a primeira vez que o peço e nunca houve problemas, o que é que mudou?». Respiro fundo, embora já indisposta com a cara de mete-nojo da criatura do atendimento, e, digiro a resposta. «As regras mudaram e temos passado várias declarações assim e ninguém reclama».

Ai, ai, ai. Repito em surdina que aquilo não me está a acontecer - caramba, quero apenas um extracto da minha conta carimbado e rubricado -, por instantes admito que o meu português esteja meio adormecido - coisa da primeira conversa do dia - e lá tentei soar mais articulada das ideias. «Tenho a certeza de que esta declaração não vai ao encontro do que me é pedido pelo Consulado. Preciso do extracto ou de qualquer outro documento que faça referência ao meu

saldo bancário». Nisto vamos já nuns bons 20 minutos de banco e eu a ver a minha agenda a resvalar.. até que. ..tcharan: «Se faz tanta questão de levar o extracto posso imprimi-lo mas não o posso carimbar».

Paciência, paciência, paciência. Expliquei que um extracto por si só não vale nada -ai, o que pode haver aí de falsificações - e depois lembrei-me do que escreveu um outro: «Nunca discutas com um idiota. Ele rebaixa-te ao nível dele e depois vence-te pela experiência». Pensado isto, despachei a minha saída: «Olhe, deixe estar. Vou a outra agência». Mas antes de me levantar ainda tive tempo de recusar (uma vez mais, arre!) o extracto sem carimbo e de ouvir a mulher repetir: «Não vale a pena ir a outra agência. Agora é assim. É a política do banco».

Voltei para casa em busca da cópia da última declaração carimbada e ala para a sede do banco. Surpresa: ah, afinal não houve revolução nas regras. «Que eu saiba não mudou nada», repete a funcionária. Explico a história tintim por tintim e ela insiste. «Continuamos a fazer o mesmo, aliás lembro-me de já lhe ter feito isso». Aleluia. Eu sentada à espera, à minha volta um zunzum que me faz temer pelo pior, mas uns bons 20 minutos depois ei-lo nas minhas mãos. «Ora, então, por que carga de água a sua colega não quis fazer o que acabou de fazer?». Silêncio, encolher de ombros. «Vocês têm o livro amarelo? Sim, esse, das reclamações».

Ouçõ a resposta que quero e sigo o meu caminho em passo de corrida porque já são 11 horas e até ao meio-dia ainda tenho de ir ao Parque das Nações e voar para a agência de viagens em Entrecampos. Não ia dar, por isso no derradeiro sprint lá tive de alancar com a tarifa do táxi que, a bem da justiça, deveria ser cobrada à ressabiada da tipa da manhã que amanhã não perde pela reclamação. Ah, pois não!

“Crónica de uma reclamação anunciada” (18/02/2013), por Baiana

in Blog A-real-idade (<http://a-real-idade.blogspot.pt/2013/02/cronica-de-uma-reclamacao-anunciada.html>)