

MESTRADO
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA /
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Interpretação e Produção de
Humor em Português Língua
Estrangeira
Cláudia Maria Correia de
Brito

M

2016



Cláudia Maria Correia de Brito

**Interpretação e Produção de Humor em Português Língua
Estrangeira**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua
Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
e coorientada pela Professora Doutora Ângela Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

Interpretação e Produção de Humor em Português Língua Estrangeira

Cláudia Maria Correia de Brito

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua
Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
e coorientada pela Professora Doutora Ângela Carvalho

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

*À minha mãe,
a minha primeira professora.*

Sumário

Agradecimentos.....	9
Resumo.....	10
Abstract.....	11
Índice de ilustrações	12
Índice de tabelas	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução.....	15
Capítulo 1 – O humor: um conceito abrangente e pluridisciplinar	20
1.1 O que é o humor?.....	23
1.1.1 A estética e a criatividade do humor	34
1.1.2 O humor e a afetividade	37
1.1.2 A ética no tratamento do humor em contexto de aula.....	42
Capítulo 2 – O Humor no ensino de português língua estrangeira.....	46
2.1 A relevância do tratamento do humor nas aulas de português língua estrangeira.....	42
2.2 Descrição do contexto de estágio.....	52
2.2 Dificuldades e motivações.....	57
Capítulo 3 - O tratamento do humor na prática do ensino de português língua estrangeira.....	62
3.1 Propostas didáticas para o desenvolvimento de competências de compreensão e produção de humor em português língua estrangeira.....	68
3.2 Atividades didáticas com enunciados humorísticos em português língua estrangeira: análise crítica.....	74
3.2.1 A pior comida do mundo.....	75
3.2.2 Um final para o conto "Bacalhau com 'todos'" de Ilse Losa.....	77
3.2.3 "O Poder de um Boato".....	79
3.2.4 Filmes da Horta.....	82
3.2.5 "A Última Página"- uma atividade decorrente da visita do escritor João	

Tordo.....	84
3.2.6 Trocadilhos.....	87
3.2.7 O meu telemóvel escreve por mim.....	92
3.2.8 Um país a teu gosto: expressão escrita a partir do conto <i>O País da Cucanha</i> de Ilse Losa.....	92
3.2.9 'Ser' ou 'estar', eis a questão!.....	95
3.2.10 Medidor de piadas.....	97
3.2.11	O
Condicional.....	103
3.3. Reflexão crítica sobre os resultados do tratamento do humor nas aulas de português língua estrangeira.....	106
Considerações finais.....	109
Referências bibliográficas	113
Anexos	121
Anexo 1 (Inquérito 1)	122
Anexo 2 (Inquérito 2)	133
Anexo 3 (A pior comida do mundo).....	140
Anexo 4 (Um final para <i>Natal com ‘todos’</i> , de Ilse Losa).....	141
Anexo 5 (“O Poder de um Boato”).....	144
Anexo 6 (Filmes da Horta).....	150
Anexo 7 (Última Página).....	153
Anexo 8 (O meu telemóvel escreve por mim: a crónica original de Miguel Esteves Cardoso).....	159
Anexo 9 (Um país a teu gosto, a partir de <i>País da Cucanha</i> de Ilse Losa).....	162
Anexo 10 (‘Ser’ ou ‘estar’, eis a questão!).....	165
Anexo 11 (O Medidor de Piadas).....	181
Anexo 12 (Transcrição).....	202
Anexo 12 (O Condicional).....	221

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos meus pais pelo apoio incondicional, intraduzível em palavras e à Professora Dr.^a Isabel Margarida Duarte pela sua humanidade, pela confiança, pela disponibilidade demonstradas e por uma incansável orientação.

Agradeço também à Professora Dr.^a Yvonne Hendrich, que é para mim um exemplo de dedicação aos alunos e de dinamismo no trabalho de difusão, não só da língua portuguesa, como das lusofonias do mundo.

À Professora Dr.^a Ângela Carvalho agradeço o rigor nas correções e a exigência nas planificações de unidades letivas, fatores que me ajudaram a crescer enquanto estudante e profissional e pelas sábias indicações bibliográficas.

Estou grata também à Professora Teresa Perdigão, leitora do Camões I.P. em Mainz, pela cooperação durante o meu estágio.

Aos alunos da Johannes Gutenberg Universität em Mainz devo o valor dos seus comentários e colaboração, imprescindíveis contributos para a minha aprendizagem e evolução enquanto professora estagiária.

Também aos professores e colegas de mestrado agradeço todos os conhecimentos partilhados.

Obrigada ao Richard Ball pelo companheirismo e pela partilha antecipada de Krashen e à Vera d'Orey Mayan que acredita nos meus voos e me mima com preciosa amizade.

Resumo

A presente dissertação focaliza a utilização de enunciados humorísticos como material didático no desenvolvimento de competências linguísticas, pragmáticas e interculturais, na aquisição de língua portuguesa como língua estrangeira. O humor em português língua estrangeira pode constituir fonte de obstáculos devido às implicaturas conversacionais, ambiguidades de sentido e referências culturais, históricas ou contextuais que dele podem fazer parte. Por outro lado, estes enunciados humorísticos podem agilizar o processo de aquisição da língua alvo, na medida em que promovem a reflexão metalinguística, desenvolvem competências interculturais, contribuem para um ambiente positivo em sala de aula e potencializam motivação. Para transformar o que à partida poderia ser um obstáculo num trunfo didático, é necessário refletir sobre quais os materiais a utilizar.

A componente empírica deste trabalho foi desenvolvida durante o ano letivo 2015/2016 no decorrer do estágio integrado no segundo ano do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, através do programa *Erasmus+ Estágios* e teve lugar em Mainz, na universidade Johannes Gutenberg, na Alemanha. O desafio de abordar material humorístico como ferramenta didática requer também algumas considerações ao nível dos limites do mesmo e da deontologia inerente ao papel do professor de língua estrangeira. O trabalho prático e a adjacente reflexão pretendem demonstrar que o humor é uma atitude de interação que deve promover o diálogo na sala de aula e trocas interculturais. Sem a abordagem ao humor, a aquisição de língua e cultura torna-se amputada e a probabilidade de ocorrência de mal entendidos na comunicação em contexto real aumentará.

Fundamentalmente, o presente trabalho problematiza sobre se o tratamento do humor na aquisição de língua alvo ajuda a aprofundar questões linguísticas e de cultura, a partir de que nível de proficiência esta abordagem deve ser feita e qual o tipo de material didático adequado para o despertar de sensibilidade para a compreensão e produção de enunciados humorísticos.

Palavras-chave: humor, português, língua estrangeira, comunicação intercultural.

Abstract

The following dissertation focuses on the use of humorous remarks as teaching material while developing linguistic, pragmatic and intercultural skills, during the acquisition of Portuguese. The humour in Portuguese as a foreign language can be a source of obstacles due to the conversational implicatures, sense of ambiguity and cultural, historical or contextual references that can be inherent to it. On the other hand, these humorous statements can speed up the process of acquiring the target language, as they promote metalinguistic reflection, develop intercultural skills, contribute to a positive environment in the classroom and enhance motivation. To transform what could be an obstacle into an educational asset, it is necessary to consider what materials can be used.

The empirical component of this paper was developed during an internship in the school year 2015/2016, as a part of the second year of the master's degree in Portuguese as Second / Foreign Language, through the *Erasmus +* program and took place in Mainz, Johannes Gutenberg University, in Germany. The challenge of addressing humorous material as a teaching tool also requires some level of consideration about its limits and the ethics in the role of a foreign language teacher. The practical work and its consequent problematization intend to show that humour is an attitude of interaction that should promote dialogue in the classroom and cultural exchanges. Without the approach to humor, the acquisition of target language and culture becomes amputated, and the likelihood of misunderstandings occurring in real-context communication increases.

Fundamentally, this paper questions if the treatment of humour in the target language helps deepen linguistic issues and culture, from which proficiency level a humour approach should be implemented, and what kind of educational material can be used for the awakening of the sensibility to the understanding and production of such implicatures.

Keywords: humour, Portuguese, foreign language, intercultural communication.

Índice de ilustrações

Figura 1 Viegas, 21.12.1974.....	21
Figura 2 Ilustração do binómio ‘uso’ e ‘menção’ (elaboração própria)	22
Figura 3 Ilustração da relação entre os princípios de ironia e cortesia e o grau de familiaridade entre interlocutores (elaboração própria)	26
Figura 4 <i>Herren im Bad</i> , Lorient, 1978.....	62
Figura 5 “O Poder de um Boato” (adaptado)	69
Figura 6 Campanha publicitária da marca <i>Hortifruti</i>	71
Figura 7 Convites para a leitura do escritor João Tordo (elaboração própria)	73
Figura 8 Alexandre O’Neill.....	76
Figura 9 ‘Nada’	77
Figura 10 ‘Converter o ficheiro’	77
Figura 11 ‘Galileu’	78
Figura 12 Banda desenhada.....	79
Figura 13 <i>A Terra da Cocanha</i> , Pieter Brueghel, 1567.....	80
Figura 14 Exemplo de imagem utilizada durante a unidade letiva.....	83
Figura 15 <i>Mainzelmännchen</i>	90
Figura 16 Grupo de conversação <i>WhatsApp</i> dos alunos de português em Mainz.....	93

Índice de tabelas

Tabela 1 Descrição do público alvo no 1º semestre	47
Tabela 2 Descrição do público alvo no 2º semestre	47
Tabela 3 Descrição do respostas à questão “Porque considera que ter trabalhado com exemplos de humor é positivo?”	57

Lista de abreviaturas e siglas

Camões I.P. – Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P..

L1 – língua nativa.

L2 – língua segunda.

LE – língua estrangeira.

PLE – português língua estrangeira.

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro.

Introdução

Na sequência do estágio integrado no Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, durante o ano letivo 2015/ 2016, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, surge este relatório que consiste num trabalho de análise e reflexão sobre a compreensão e produção de humor em português língua estrangeira. O referido estágio, levado a cabo através do programa *Erasmus+ Estágios*, teve lugar na Alemanha, na Johannes Gutenberg Universität, em Mainz.

A experiência de lecionar português a alunos universitários nesta instituição coloca a tónica na perspectiva de aquisição da língua enquanto língua estrangeira, visto que estes alunos, no seu dia a dia, têm um contacto com a língua circunscrito ao contexto das aulas. A distinção entre língua segunda e língua estrangeira que aparece referida nesta dissertação tem como modelos os conceitos também definidos por Littlewood, (1998: 2), quando afirma:

A distinction is often made between ‘foreign’ and ‘second’ language learning. Briefly, a ‘second’ language has social functions within the community where it is learnt (e.g. as a lingua franca or as the language of another social group), whereas a ‘foreign’ language is learnt primarily for contact outside one’s own community.

Como será descrito em detalhe adiante (capítulo 2), alguns alunos, com diferentes nacionalidades, mas na sua maioria alemães, tiveram contacto pontual com a língua através de estadias em Angola, no Brasil e em Portugal, em contexto de férias, em intercâmbios académicos ou em programas de voluntariado. Há ainda aqueles que têm ascendência angolana, brasileira ou portuguesa por via de um dos progenitores, mas que no entanto não tiveram exposição regular à língua portuguesa antes de optarem pelo curso de português na universidade, o que torna inviável afirmar que têm português enquanto língua de herança. Por isso, o presente trabalho adota uma perspectiva do ensino do português enquanto língua estrangeira.

Em todo o caso, a relevância da abordagem do humor na aquisição de língua portuguesa não exclui outros contextos que sejam diferentes do de língua estrangeira. A escolha do tema de compreensão e produção de humor em português língua estrangeira,

deve-se à necessidade da aquisição, por parte do falante, de uma competência comunicativa plena, ou seja a capacidade de o indivíduo conseguir exprimir plenamente a sua personalidade e compreender a dos outros na língua alvo, em contexto real. De acordo com o que aparece referido no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), esta competência comunicativa está dependente de três fatores essenciais, como é citado no seguinte parágrafo: “A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização.” (Conselho da Europa, 2001: 34).

Para que o falante seja autónomo, é necessário que adquira competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas que por sua vez são interdependentes. A abordagem ao humor no ensino de português língua estrangeira, promove o cruzamento destas três componentes. O humor além de aproximar o falante da comunicação em contexto real na língua alvo, promove a reflexão metalinguística e é fonte de carga cultural associada. Em suma, a vantagem da abordagem do humor no ensino de português língua estrangeira consiste numa forte contribuição para a autonomia do falante.

Esta autonomia, além de ser proporcional aos níveis de proficiência e de competência linguística, passa também pela capacidade que o falante adquire em expressar a sua personalidade na língua alvo. Para isso, é necessária uma visão holística da aquisição de língua que envolve competências de interculturalidade, como é evidenciado pelo QECR (Conselho da Europa, 2001: 72), na seguinte passagem:

O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.

Os enunciados humorísticos podem constituir um veículo para o desenvolvimento de competências interculturais na medida em que frequentemente contêm carga cultural associada das sociedades de origem da língua alvo, assim como acontece com os provérbios e expressões idiomáticas. Esta carga cultural, se não for tratada de modo crítico, por exemplo através do humor, pode conduzir à má interpretação e até ser fonte de preconceitos. Consoante sublinha mais uma vez o QECR, “Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena.” (Conselho da Europa, 200: 29).

Porque os enunciados humorísticos estão presentes no dia a dia, não só na comunicação e interação com o outro, mas também nos *media* e nas redes sociais, eles constituem uma fração significativa do discurso. A competência comunicativa plena em contexto real deve ser um dos objetivos principais do ensino de língua estrangeira, expresso pelos alunos protagonistas do estágio que aqui é alvo de reflexão. A importância da aquisição de competência comunicativa é igualmente evidenciada por Duarte (2015: 56-57) ao referir que:

(...) para a grande generalidade dos aprendentes de uma língua estrangeira, o objetivo central da aprendizagem dessa língua é poderem comunicar através dela e com ela. Por isso, quer queiramos, quer não, isto é, quer apoiemos uma abordagem comunicativa da língua, quer consideremos que ela tem limites e a procuremos alargar com outros ingredientes que não apenas o desenvolvimento da comunicação mais estrita, por exemplo, incentivando os alunos a conhecerem as literaturas dessa língua, temos de encarar a capacidade de comunicar na língua que se aprende como o principal objetivo do ensino de uma língua estrangeira.

Apesar de serem frequentes no quotidiano em contexto de comunicação real, os enunciados humorísticos não aparecem mencionados na generalidade dos conteúdos curriculares nem nos manuais de português língua estrangeira. Verificam-se por isso, frequentemente, dúvidas por parte dos alunos que no contacto com falantes nativos de português se deparam com dificuldades na tentativa de interpretação de expressões que não surgem nos manuais. Existe portanto um distanciamento, também salientado por

Duarte (2015: 68), entre a interação real e a língua de ensino, ao destacar que “(...) os documentos dos manuais são geralmente artificiais e muito afastados das produções reais, o que em nada ajuda os estudantes a mobilizarem os conhecimentos gramaticais e lexicais quando tiverem de entrar em conversas orais espontâneas em português.”. Ou seja, não se pode exigir uma adaptação dos alunos de PLE às necessidades discursivas quando há escassez de materiais para o treino de competências comunicativas. Os enunciados humorísticos podem preencher parcialmente essa lacuna nas aulas de PLE, tendo em conta que são representativos de uma parte significativa da comunicação real.

Assim, como refere o QECR (Conselho da Europa, 2001: 88), o lado lúdico da linguagem toma um papel essencial.

O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, mas não está apenas confinado ao domínio educativo. Podemos dar os seguintes exemplos de actividades lúdicas: Jogos sociais de linguagem (...) escritos (...) audiovisuais (...) de cartas e de tabuleiro (...); charadas, mímica, etc.

Além de desenvolver competências linguísticas, pragmáticas e interculturais, o humor ajuda a criar um ambiente propício à aquisição que assenta essencialmente no relaxamento e motivação dos alunos. Um ambiente de baixa tensão é benéfico à aquisição como explica Krashen (2009: 8): “The best methods are therefore those that supply ‘comprehensible input’ in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear.”. Além de promover um ambiente em sala de aula relaxado, o tratamento de conteúdos humorísticos promove a aproximação entre os alunos, entre professor e os mesmos e, não menos importante, aumenta os níveis de motivação para a aquisição da língua alvo.

Em suma, a presente dissertação pretende responder a três questões essenciais que passo a enumerar em seguida: 1) O humor ajuda a aprofundar questões de língua e cultura em aulas de PLE? 2) É possível expor os alunos a jogos de linguagem que conotem ambiguidade de sentidos desde o nível inicial? 3) Que tipo de material didático pode ser utilizado para despertar no público alvo a sensibilidade ao humor em português língua estrangeira?

Ao longo do estágio, o material didático utilizado para expor os alunos da Universidade Johannes Gutenberg ao sentido de humor em português teve resultados que a presente dissertação se propõe analisar e interpretar. Também vários inquéritos foram distribuídos a fim de obter o parecer dos alunos sobre a relevância de uma abordagem do humor em português língua estrangeira. O resultado da exposição ao humor é difícil de avaliar, mas a partir da observação atenta é possível tirar algumas conclusões. Como refere o QECR,

As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). (Conselho da Europa, 2001: 216).

Em suma, serão objetivos desta dissertação: 1) Demonstrar que o contacto dos alunos com enunciados humorísticos em PLE beneficia a aprendizagem e proficiência de português e que sem esse contacto os aprendentes adquirem conhecimento amputado e terão por isso dificuldades de comunicação em contexto real. 2) Explorar o humor como veículo transmissor de cultura e desconstrutor de estereótipos e preconceitos. 3) Mostrar algumas possibilidades para explorar didaticamente enunciados de humor nas aulas de PLE.

Capítulo 1 – O Humor: um conceito abrangente e pluridisciplinar

A abordagem ao humor como competência a desenvolver por quem adquire português enquanto língua estrangeira requer uma reflexão sobre o conceito em termos de essência, sobre os mecanismos envolvidos no seu funcionamento e sobre a sua finalidade.

O termo humor é muito abrangente e o *corpus* de estudo correspondente é de difícil delimitação. O presente relatório, no âmbito didático sobre a pertinência da utilização do humor no ensino aprendizagem de língua portuguesa enquanto língua estrangeira, focaliza enunciados humorísticos na forma verbal e gráfica, nomeadamente a ironia e jogos de linguagem autorreferentes. Este tipo de humor inclui componentes metalinguísticas e incorpora jogos de paronomásia, homonímia, homofonia, homografia, ambiguidades, hipérboles, eufemismos, lítotes, desvios a princípios de cortesia e leituras literais de enunciados metafóricos que despertem um efeito cómico.

A produção de humor é uma atitude criativa e afetiva. O cómico, enquanto consequência, é um efeito conseguido a partir da opção por uma estratégia comunicativa estética e alternativa na interação social. Em movimentos artísticos e literários, o registo cómico§ caracteriza movimentos de vanguarda (a título de exemplo: o humor absurdo do movimento surrealista e o *nonsense* do dadaísmo). São as mesmas componentes estética e afetiva do humor que desempenham um papel essencial para a aquisição de língua, como argumenta Deneire (1995: 286), no *International Journal of Humour Research*, ao afirmar que

In foreign language learning, smiling and laughter have both intellectual and emotional components. In the interactive context of the language classroom, they allow the expression of discomfort, annoyance, hostility, and aggressivity on the one hand, and of satisfaction, relief, complicity, approbation, and pleasure on the other hand.

No entanto, o conceito de humor é abrangente, dinâmico e pluridisciplinar na medida em que evolui diacronicamente e varia diatopicamente consoante os valores culturais das diferentes sociedades. Assim, dependendo da sua utilização, o humor tanto

pode constituir uma vantagem enquanto ponte para a interculturalidade e fonte de riquezas cognitiva e humana nas aulas de língua estrangeira, como pode constituir um obstáculo enquanto potencial gerador de choques culturais. Como reconhece também Deneire (1995: 295),

Indeed, humor contains a lot of hidden cultural meaning and therefore functions as a social unifier within groups. However, it is also often directed against outsiders in intergroup communication and makes it difficult, sometimes impossible, for the latter to enjoy the humor of the target culture. In order to perceive and understand humor in intercultural contact, the learner needs to become acculturated in the other group; he or she needs to recognize, legitimize, accept, and appreciate the fundamental differences between cultures, and be ready to bridge these differences in order to "feel" as people in the other culture do.

Este processo de empatia com a cultura do outro (de modo a compreender a carga cultural associada ao humor na língua alvo sem que ocorram rupturas) deve ser facilitado pelo professor a quem, deontologicamente, compete o papel de estar sensibilizado para o pluriculturalismo e de abrir caminhos para a interculturalidade. Segundo Bizarro e Braga (2004: 58),

A educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias. A educação intercultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos.

Na gestão de diferentes sensibilidades culturais e individuais para a abordagem do humor em língua estrangeira, esta parece ser uma questão potencialmente controversa e de cariz fortemente subjetivo, visto que o papel do professor exige que este seja autorregulador, gestor da sua atitude deontológica no tratamento dos diferentes assuntos e responsável por um ambiente positivo e propício à aquisição de competências em sala de aula. Torna-se, por este motivo, pertinente problematizar sobre os perigos dos estereótipos, preconceitos, tabus e sobre o papel do humor na aula de PLE.

Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001: 30-35), a competência sociolinguística, bem como as competências linguísticas e pragmáticas constituem as três componentes fundamentais da competência comunicativa do falante. Para atingir esse domínio pleno de uma língua estrangeira, os aprendentes ou utilizadores de línguas devem possuir três tipos de conhecimentos: “o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)” (Conselho da Europa, 2001: 31). A competência de aprendizagem, que por sua vez mobiliza as três anteriores, ganha amplitude através da “diversidade das experiências de aprendizagem, desde que não sejam compartimentadas ou estritamente repetitivas”, através das quais “o indivíduo aumenta a sua capacidade para aprender.” (Conselho da Europa, 2001: 34).

O humor nas aulas de português como língua estrangeira quer no âmbito da compreensão, quer no âmbito da produção, é parte integrante das competências essenciais (declarativas, existenciais, de realização e de aprendizagem) na plenitude comunicativa do falante e da expressão na sua individualidade. Quanto à exposição a realizações de humor em língua estrangeira, também Mouta (2007: 78) salienta que

(...) observamos com frequência que o locutor estrangeiro, exposto em meio endolíngua aos jogos humorísticos que ocorrem nas trocas verbais entre falantes nativos, experimenta uma vaga sensação de desconforto e de insegurança perante a opacidade das mensagens que pretende captar. Essa sensação agrava-se quando as trocas verbais são pontuadas pelo riso dos restantes participantes – um riso para o qual não encontra motivo. Não raro, assistimos à emergência de um sentimento de exclusão pela tomada de consciência da relação incompleta que estes locutores mantêm com a língua e a cultura estrangeiras.

Adquirir competências de compreensão e produção de enunciados humorísticos em português é essencial para atingir a plenitude comunicativa expressa nos objetivos concretos dos alunos que serão referidos mais adiante no presente relatório de estágio (Capítulo 3). É sobre a compreensão e produção de humor em língua estrangeira, enquanto competências necessárias para que o falante atinja um nível de comunicação plena no seu âmbito linguístico, sociolinguístico e pragmático que o presente trabalho

propõe refletir.

1.1 O que é o humor?

Ao analisar a vasta literatura sobre o tema, destaca-se a dificuldade em definir o que é humor, porque este é abrangente, pluriforme e requer investigação interdisciplinar.

Numa tentativa de simplificação do conceito no seu aspeto mais visível e físico poder-se-ia ligar o riso como consequência ou finalidade do humor. No entanto, é fácil observar que o riso nem sempre é um resultado de humor, assim como o humor pode não provocar riso. Portanto, o riso não constitui um elemento de validação, definição nem de avaliação de fenómenos humorísticos.

Etimologicamente, a palavra humor deriva do latim *umor, umoris* cujo significado corresponde a água que brota da terra (húmus). Esta palavra adquiriu uma conotação clínica a partir dos estudos de Hipócrates, pai da medicina na Grécia Antiga (Attardo 1994: 6). A teoria dos quatro humores ou teoria humoral, consiste num estudo clínico que analisa a importância para a saúde do equilíbrio entre os quatro fluídos corporais: (sangue, fleuma, bílis amarela e bílis negra). A partir desta perspetiva clínica que relaciona cada um destes fluídos corporais com disposições e estados de espírito (sanguíneo, fleumático, colérico e melancólico respetivamente), a palavra humor adquiriu ‘ânimo’ como nova significação.

Ao campo semântico do humor, pertencem outros termos como comédia, sátira, ironia, piada, graça, calembur, trocadilho, nonsense, ridículo, troça, grotesco, sarcasmo, gozo, paródia, anedota, partida, diversão. Carvalho (2009: 19) cita Ermida (2002: 28) para traçar uma noção do termo humor como termo aglutinador, “um *umbrella term*” que por sua vez engloba conceitos de géneros literários como ‘comédia’, ‘sátira’, ‘paródia’ ou ‘farsa’.

Dentro deste amplo espectro, como enumera e analisa em diálogo intertextual Attardo (2004: 2-13) há várias tentativas de subcategorização do humor de entre as quais as de Ducrot e Todorov (1972), teorias contrastivas como em Chateau (1950) e tentativas de uma abordagem plural mas abrangente como por exemplo em Raskin

(1985) que, apesar de muito relevantes, parecem não alcançar uma definição do conceito de humor na sua abrangência plena. Como indica Attardo (1994: 3), a dificuldade em definir humor começa pelo desafio de delimitar o *corpus*: “The problem of an essentialist theory of humor are manifold, and the definitional issue (that is, the choice of the corpus of phenomena in the world that the theory will account for) is far from straightforward.”; visto que é complexo e subjetivo determinar que elementos contam como humor: “Ultimately the very things that people find humorous seems to change.” (Attardo, 2004: 7) .

Além da abrangência do *corpus*, o humor é marcado também por diversidade cultural, linguística e evolução diacrónica. O que é cómico varia consoante as diversas geografias, línguas e culturas e o que as pessoas acham engraçado transforma-se com a evolução do tempo e das sociedades.

Mouta (2007: 80) no âmbito da “inscrição do humor” no “quadro mais vasto da comunicação humana”, afirma:

Sabemos que a mensagem adquire o seu sentido e a sua força em unidades transfrásticas que não podem ser dissociadas da situação de emprego. O seu sentido faz variar sistematicamente a referência de acordo com as circunstâncias que determinam o contexto em que é proferido, o que implica que se tenha em conta o contexto existencial e referencial (os interlocutores, as coordenadas de espaço e tempo).

Attardo (2004: 14-59) elabora um levantamento da literatura sobre o campo do humor recuando aos primeiros teóricos do conceito na Antiguidade Helénica (Platão, Aristóteles, Teotrofasto, Pseudo-Longino), na tradição Latina (Cícero, Quintiliano, Horácio, Donato), passando pelas escassas produções sobre este tema na Idade Média, também pelo Renascimento até ao Pensamento Moderno (com forte influência de Freud e Bergson) e salienta que a pesquisa no campo do humor se desenvolveu muito além dos referidos autores na segunda metade do século XX.

O humor parece incluir causas e impactos de natureza consciente e inconsciente de difícil justificação. O cómico, o humor, a sátira, a piada, a ironia suscitam riso, sorriso, lágrimas, ou outras respostas físicas ou psicológicas. Um leque de sensações resultantes de uma raiz que, de um certo modo, constitui um incumprimento de uma

expectativa comunicacional. A propósito do enquadramento da obra *O Riso* de Bergson (1991) no panorama de teorias sobre o humor, Carvalho (2009: 24) afirma: “Tal como é cômico quando algo nos chama a atenção para o corpo e nos desvia a atenção do espírito, o mesmo acontece, quando algo nos desvia do fundo e nos descentra na forma.”

O que se poderá afirmar sem grandes hesitações é que o humor é um gesto social que ativa mecanismos conscientes e inconscientes. A comicidade é uma capacidade humana que acompanha a comunicação seja ela verbal, física ou visual, cuja finalidade última é interagir de uma forma particular. O humor é uma emoção comunicativa que, no entanto, se dirige à racionalidade na medida em que exige a descodificação da ambiguidade da mensagem.

A ambiguidade e a incongruência são conceitos essenciais na compreensão dos mecanismos do humor na linguagem. Estas relações de ambiguidade na linguagem situam-se na relação entre forma, significado e mundo (Goatly 2012: 11-16). A título de exemplo, a palavra ‘arma’ no cartaz político apresentado na figura que se segue.



Figura 1 Viegas, 21.12.1974

Fonte: cvc.instituto-camoes.pt (visto em 10.08.2016)

A forma ‘arma’ na sua relação com o mundo possibilita o jogo de ambiguidade na significação. Transversal à complexidade do humor, a ambiguidade tanto pode estar na relação da forma com o mundo como pode remeter à forma por ela própria.

Segundo Goatly (2012: 6), “the ambiguity depends upon the fact that language can either be used to make a statement about the world beyond language or be mentioned in order to make a statement about the language itself. This is known as a

use-mention distinction”. Por exemplo, na afirmação “amor não significa nada para eles” (exemplo de Goatly 2012: 22, tradução própria) a menção da forma ‘amor’ pode remeter para ela própria num sentido metalinguístico evidenciando que “eles” desconhecem o significado da palavra “amor”, mas a expressão em uso “não significa nada” pode equivaler a ‘ser insignificante’, ‘não ter importância’, remetendo para o sentido de ‘amor não tem valor para eles’ e aí reside a ambiguidade deste enunciado.

As interrelações forma, mundo e sentido aparecem descritas na teoria da distinção uso-menção que consiste numa proposta para racionalizar o fator intuitivo da interpretação de um enunciado dotado de ambiguidade. Esta teoria estabelece uma distinção entre uso (um enunciado referente ao mundo exterior) e menção (um enunciado cuja referência é ele próprio). “USE of an expression involves reference to what the expression refers to; MENTION of an expression involves reference to the expression itself.” (Sperber e Wilson, 1981: 303). Se eu disser “vou para casa às cinco horas”, estou a usar o lexema casa. Se disser “casa tem quatro letras e é um nome comum”, estou a fazer menção ao lexema casa, num emprego metalinguístico.

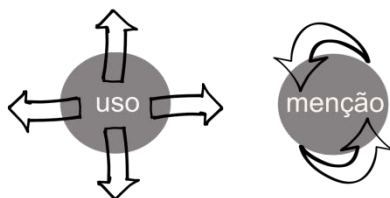


Figura 2 Ilustração do binómio uso e menção, elaboração própria.

Esta distinção no estudo de enunciados humorísticos implica um processo de abstração que transcende os lexemas. No uso, muitas vezes, o contexto ao qual se refere o enunciado ambíguo pode ser obscuro ou até desconhecido, especialmente quando se aprende língua estrangeira e a cultura da língua alvo é ainda uma descoberta. Assim também considera Mouta (2007: 100, 101), quando confere ao humor competências interculturais em particular no contexto da aula de PLE:

Na origem do humor está o jogo intelectual, o trabalho sobre a ideia e sobre a palavra, a busca da sintonia na aproximação de sensibilidades e de culturas. Urge, pois, reservar-lhe um lugar na aula de PLE, não apenas para que os aprendentes se possam familiarizar com processos de criatividade e de ambiguidade específicos do português, mas também para que possam ter acesso ao seu sistema de conotações e possam penetrar na rede de convivência cultural.

No humor, uso e menção desempenham um papel especialmente importante, nomeadamente em trocadilhos, paronomásia, jogos de sentido e neologismos.

Uma definição do humor passa pela análise destes e de outros mecanismos que envolvem a produção e compreensão de ambiguidades de sentido e as incongruências daí advindas relativamente aos princípios cooperativos da comunicação. A cooperação entre a opção do remetente pela produção de um enunciado de sentido ambíguo e a ‘intuição’ descodificadora e interpretativa do destinatário não são de fácil explicação.

No âmbito desta cooperação comunicativa entre interlocutores, as ambiguidades de sentido são contempladas por Grice (1975) ao reconhecer o conflito entre a lógica da teorização sobre os princípios pragmáticos do discurso e as inferências e argumentos da linguagem utilizados na comunicação natural real. O desafio consiste em encontrar normas que expliquem a opção dos interlocutores por implicaturas conversacionais de sentido ambíguo. A leitura da ambiguidade, segundo Grice (1975), está dependente de um contexto e de uma sucessão racional e lógica de troca de enunciados existindo, para o efeito de bom entendimento, um acordo de cooperação entre os interlocutores. “Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this the COOPERATIVE PRINCIPLE.” (Grice, 1975: 45).

Com base na teoria do conhecimento e na tábua dos juízos de Kant (1787), Grice subcategoriza o Princípio Cooperativo em quatro máximas: Quantidade, Qualidade, Relação e Modalidade. Estas quatro máximas estão dependentes de duas regras: “1. Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of exchange) 2. Do not make your contribution more informative than is required.” (Grice, 1975: 45).

No que diz respeito à eficácia de produção e compreensão de humor, a existência de uma cooperação entre falantes parece ser de facto um requisito essencial. No entanto, será que o processo de produção e compreensão de humor obedece aos princípios cooperativos propostos por Grice (1975)?

Na máxima da Qualidade, Grice (1975) evidencia a necessidade do compromisso com a verdade no discurso: “Do not say what you believe to be false.” (Grice 1975: 46). Mas, por exemplo, a ironia é precisamente um recurso que permite afirmar o contrário daquilo em que se acredita.

The CP assumes a commitment to the truthfulness of the speaker’s utterance. If the speaker has left the BF mode, the hearer has no warranty that the speaker is not lying about all or some of the aspects of his/ her message, or even worse, that the message is not totally irrelevant. (...) As a result in a situation in which the hearer doubts the CP compliance of the speaker, either the hearer assumes CP violation and takes the speaker’s word for what is being said. (Attardo, 1994: 274, 275) ¹²

A máxima do Modo (Grice 1975: 46): “be orderly” limita a obscuridade ou ambiguidade de sentido e exige organização e brevidade no discurso: “I expect a partner to make it clear what contribution he is making, and to execute his performance with reasonable dispatch” (Grice 1975: 47). A organização e clareza de discurso nem sempre são exigências a que o humor na linguagem obedece, nomeadamente no recurso a figuras de linguagem como a repetição, a hipérbole ou a lítotes que não contribuem para a clareza e organização do discurso, mas que nem por isso deixam de ser opções comunicativas eficazes (sendo em determinados contextos até as mais eficazes).

Finalmente, a máxima da relevância (‘Relation’) instrui “be brief (avoid unnecessary prolixity)” (Grice 1975: 46), mas o próprio autor sublinha a subjetividade que existe na distinção entre aquilo que é relevante ou não.

A expectativa sobre as trocas entre interlocutores no Princípio Cooperativo de Grice (1975: 41-58) estabelece um conjunto de máximas para o entendimento mútuo dos interlocutores na ocorrência de implicaturas conversacionais (enunciados que

¹ CP: ‘Cooperative Principle’, Princípio Cooperativo.

² BF: ‘Bona Fide’, boa fé.

incluem uma mensagem adicional além da literal). Grice acrescenta a cortesia como elemento essencial e unificador das máximas, mas também no humor é possível observar desvios às regras de cortesia dependendo do grau de familiaridade dos interlocutores. O humor parece ser um *outsider* às máximas do Princípio da Cooperação, uma infração às regras comunicacionais que no entanto é permitida, socialmente aceitável e constitui uma opção retórica eficaz.

Grice's account, like the traditional one, fails to explain why an ironical utterance should ever be preferred to its literal counterpart: why someone should choose to say 'What lovely weather' rather than the more transparent 'What awful weather'. As will be seen it also fails to make explicit exactly how the move from literal meaning to conversational implicature is made in case of irony. Finally, it fails to show that the "conversational implicatures" involved in irony are of the same type as the more standard cases of conversational implicature to which they are supposed to be assimilated. For these reasons, Grice's purely pragmatic account of irony also fails." (Sperber e Wilson 1981: 296).

Como também explica Mouta (2007: 91, 92),

A transgressão humorística que se opera no encadeamento do enunciado está associada à infração semântica, o que lhe confere um valor irónico. O efeito cómico provém simultaneamente do exercício de manipulação da língua no jogo com a ambiguidade ao fazer sobrepor S2 a S1e do papel que esse jogo desempenha numa nova interpretação que deixa em aberto a possibilidade de fazer surgir um valor contraditório e inferiorizante para S2. O interlocutor é convidado a reconhecer esse valor num mesmo olhar distanciado que o torna cúmplice do locutor.³

Tendo como base no Princípio Cooperativo de Grice (1975), Leech (1983) desenvolve o Princípio da Cortesia ao acrescentar as máximas do Tato, Generosidade, Aprovação, Modéstia, Concordância e Simpatia. Numa tentativa de explicar as infrações aos Princípios Cooperativos na retórica interpessoal, Leech (1983), no âmbito do Princípio da Cortesia, abre um parêntesis para um Princípio de segunda ordem e dependente dos restantes que aborda a ironia e a provocação.

³ S1 e S2, sentido primeiro e sentido segundo.

O Princípio da Ironia testa a maleabilidade das restantes máximas do Princípio da Cortesia. Leech (1983) define ironia enquanto um modo educado de se faltar aos princípios de cortesia com vista a atenuar possíveis conflitos: “While irony is an apparently friendly way of being offensive (mock-politeness), the type of verbal behaviour known as ‘banter’ is an offensive way of being friendly (mock-impoliteness)”, (Leech, 1983: 144).

Apesar de nem Grice nem Leech abordarem de forma direta o humor, este funciona a partir de implicaturas conversacionais, ambiguidade de sentido, faltas à verdade e incongruências, ironia e provocação e recorrentemente utiliza recursos estilísticos como a hipérbole, lítotes e eufemismos. Segundo Leech (1983: 145), “Like irony, banter must be clearly recognizable as unserious. Since overpoliteness, as we have seen, can have the opposite effect of establishing or maintaining a bond of familiarity.”

Leech (1983) traça um eixo proporcional entre proximidade social ou familiaridade entre os interlocutores e o grau de ironia que lhes é permitido utilizar. Esta regra é menor e hierarquicamente dependente das restantes máximas do Princípio de Cortesia.

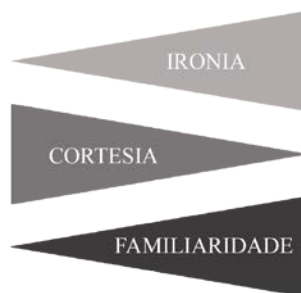


Figura 3 Ilustração da relação entre os princípios de ironia e de cortesia e o grau de familiaridade entre interlocutores, (elaboração própria).

Estratégias estilísticas como a lítotes e a hipérbole que violam máximas de quantidade e qualidade são justificadas por Leech (1983) enquanto identificáveis pelo recetor através da sua incongruência óbvia com o contexto. A ironia para Leech é um atenuador de confronto, insulto, criticismo e ameaça ou uma opção de autodefesa para escapar ao conflito.

A atenuação de conflitos pode ser um critério para justificar parcialmente o motivo pelo qual um falante opta pelo uso de ironia. Como cita Carvalho (2009: 21), a partir da definição pelo Dicionário Terminológico (2008: 122-123), a ironia consiste na:

(...) produção de um enunciado – ou de um texto – com o significado literal que diverge ou é mesmo contraposto ao significado que corresponde à intenção do emissor e que o receptor pode e deve interpretar mediante a análise do co-texto e sobretudo do contexto, isto é, sobretudo mediante razões de ordem pragmática em que a enciclopédia desempenha uma função central. Sem a cooperação, a cumplicidade e a sagacidade do interlocutor ou do leitor, o sentido irónico de um enunciado ou de um texto esvai-se ou perde-se, sobretudo quando a ironia é subtil ou velada. (Carvalho 2009: 21 apud [AAVV], 2008: 122-123)

Um enunciado irónico pode ou não ser humorístico assim como o humor, enquanto “umbrella term”, pode recorrer à ironia como uma das figuras de linguagem utilizadas para obter um efeito cómico. O humor é uma opção de estilo, uma escolha criativa, estética do uso da linguagem com uma finalidade retórica. Ele não é, apesar disso, diretamente tratado por Grice ou Leech, talvez por recorrer de forma abrangente a diversas figuras de linguagem.

Também o recurso ao humor reflete uma atitude afetiva que tem repercussões na relação entre os interlocutores. Na escala em que a familiaridade é proporcional ao uso da ironia proposta por Leech (1983), parece lógico que quanto maior o grau de familiaridade entre os interlocutores menor será a necessidade de uso de cortesia. Mas será que essa relação é aplicável ao uso de enunciados humorísticos?

Claro que quanto mais informal for a situação e menor for a distância de hierarquia social, profissional ou etária entre os interlocutores, maior será a possibilidade de ocorrência de enunciados humorísticos. Todavia, o humor nem sempre ocorre em situações de familiaridade, vejam-se os exemplos dos anúncios de publicidade ou de um filme cómico. Nestes casos, o humor aparece como recurso de aproximação, criador de empatias entre um produto ou uma narrativa e o público alvo. Assim parece também funcionar o humor na comunicação real e nas relações interpessoais ao desempenhar um papel que não é apenas o de consequência de uma

proximidade, mas que funciona como um motor criador de cumplicidades (o qual designamos frequentemente por ‘quebra-gelo’).

A comunicação humorística cimenta-se, pois, na simbiose entre transgressão e cooperação, no convite tácito feito ao interlocutor para participar no enigma que ela enuncia. Mas, se há neste convite lugar para o enigma, há também sempre uma lógica clandestina a orientar a escolha, o que faz com que o jogo que promove não seja o da exclusão, mas sim o que convida à intimidade e à compreensão mútua. (Mouta, 2007: 101).

Para justificar a motivação do falante em relação ao recurso à ironia, provocação, hipérbole, lítotes e eufemismos, Leech apresenta ainda o *Pollyanna Principle*. Este princípio alega a predisposição para a atenuação do lado mais negro e uma opção natural à condição humana pela perspetiva mais positiva dos factos nos atos discursivos. Mais uma vez, estamos perante um princípio que obedece à cortesia descrita nas máximas. Segundo este princípio, os falantes optam pelos atos de fala mais agradáveis e menos conflituosos. Os eufemismos, por exemplo, minimizam a força dos enunciados possivelmente agressivos na medida em que uma proposição negativa serve para negar uma expectativa positiva por parte do destinatário. Será este princípio aplicável ao humor?

O recurso ao humor muitas vezes surge para expressar ideias ‘politicamente incorretas’ de uma forma socialmente aceitável. Todavia, o humor tanto pode funcionar como atenuador de agressividade de uma ideia, como pode, pelo contrário, ser um mecanismo expressivo, em que o recurso ao eufemismo aparece como elemento agudizador de sátira. Portanto, dependendo do conteúdo da mensagem e da sua relação com o mundo e com o receptor, o humor pode ser atenuador ou, pelo contrário, tornar o enunciado mais agressivo.

Um aspeto que Leech (1983) reconhece que se sobrepõe aos princípios de Cooperação e de Cortesia e que desempenha um importante papel nos atos discursivos de cariz humorístico e não só, é a variante cultural.

Another aspect of the subject which this chapter has neglected is the typological study of cultures and languages in relation to the Interpersonal Rethoric. So far, or

knowledge of intercultural differences in this sphere is somewhat anecdotal: there is the observation for example, that some eastern cultures (eg. China and Japan) tend to value the Modesty Maxim much more highly than western countries; that English-speaking culture (particularly British?) gives prominence to the Maxim of Tact and the Irony Principle; that Mediterranean cultures place a higher value of the Generosity Maxim and a lower value of Modesty Maxim. These observations assume, of course, that such principles, being the general functional 'imperatives' of human communication are more or less universal, but that their relative weights will vary from one cultural, social, or linguistic milieu to another. (Leech, 1983: 15).

As diferentes culturas e línguas influenciam a retórica interpessoal nos aspetos de cortesia e no recurso à ironia e também ao humor. Por isso, Leech (1983) alerta para o aspeto de as máximas do Princípio de Cortesia serem dinâmicas e por isso se mobilizarem hierarquicamente consoante as diferenças culturais e linguísticas.

É neste ponto que se torna importante a abordagem a enunciados humorísticos nas aulas de língua estrangeira. Estes são transmissores de valores culturais, aspetos pragmáticos da língua alvo (como normas de cortesia), importantes para uma total compreensão da língua alvo. Também a prosódia e o tom são aspetos que podem constituir pistas para a deteção de enunciados humorísticos e também estes são elementos culturalmente permeáveis. No entanto, nem o tom nem a prosódia terão autonomia suficiente para identificar um enunciado humorístico.

O humor é uma atitude estética de ação criativa sobre uma determinada língua, ou até entre línguas, que projeta um conjunto de valores que a ela ou a elas corresponde. Os enunciados humorísticos, enquanto mundos de conotação, ambiguidade e obscuridade, exigem uma abstração que remete para mundos de conhecimentos que revelam o que existe de comum entre interlocutores. Estas operações de cariz profundamente racional e inteligente têm finalidades interpessoais e afetivas. Por isso, o humor é uma atitude. Uma atitude estética pela qual o falante opta e através dela consegue comunicar eficazmente a mensagem, apesar do aparente desvio às regras pragmáticas do discurso.

Nos efeitos cómicos e absurdos que resultam da linguagem, existe uma diferença entre o cómico que a linguagem exprime e aquele que ela cria. Nos jogos de palavras,

brincar com a língua tem como objetivo obter um efeito caricato. Esta perspectiva lúdica pressupõe uma visão plástica da língua, enquanto material suscetível de ser manipulado para obter um efeito determinado que remete para cosmos que existem além das palavras. A manipulação de palavras é pautada por uma certa infração porque a norma se torna flexível. É no espaço de tensão entre norma e flexibilidade que o interlocutor encontra a oportunidade de ser criativo. Em cada desvio existe uma oportunidade para a criatividade que, por sua vez, na aquisição de uma língua estrangeira, possibilita a construção de pontes interculturais.

O humor, que tem geralmente uma aparência coloquial, resulta de processos de racionalização sobre a linguagem que exigem reflexão metalinguística por parte do aprendente. Frequentemente, a semelhança das formas ou de sons com sentidos distintos provoca o riso, como é o caso das cacofonias, homonímias, homofonias, homografias e paronímias. O trocadilho é por vezes um artifício tosco, mas também é uma fórmula que requer sempre um trabalho de descodificação por parte do destinatário. Este recurso é dinâmico e heterogêneo, em muitos casos é transversal à cultura popular e erudita e não só: é um mecanismo aproximador de distintos universos culturais. A imitação, a surpresa e o contraste são reações a enunciados humorísticos que fazem parte do processo de descoberta, compreensão e aquisição de uma língua estrangeira.

O humor é um instrumento essencial na comunicação, quer na língua nativa quer em língua segunda ou estrangeira, que só é possível dominar através do contacto regular entre aprendente e enunciados humorísticos na língua alvo. Apesar de o humor ser de difícil definição por não ser mecânico e padronizável, ele acompanha a comunicação e o pensamento nas suas dimensões mais orgânicas e vivas. Segundo Bergson (1924: 53), “Mais la pensée, elle aussi, est chose qui vit. Et le langage, qui traduit la pensée, devrait être aussi vivant qu’elle.”. Numa língua que vive e que é tão complexa como o pensamento e a humanidade, espera-se que o humor seja o sal que a tempere.

1.1.1 A estética e a criatividade no humor

O humor, enquanto portador de carga cultural associada a um imaginário coletivo, pode ser em simultâneo projetor de realidades e de sonhos.

Raisonné, à sa façon, jusque dans ses plus grands écarts, méthodique dans sa

folie, rêvant, je le veux bien, mais évoquant en rêve des visions qui sont tout de suite acceptées et comprises d'une société entière, comment la fantaisie comique ne nous renseignerait-elle pas sur les procédés de travail de l'imagination humaine, et plus particulièrement de l'imagination sociale, collective, populaire ? Issue de la vie réelle, apparentée à l'art, comment ne nous dirait-elle pas aussi son mot sur l'art et sur la vie? Bergson (1924: 10).

O humor terá uma componente estética na medida em que resulta da modelagem da plasticidade da língua para transmitir mensagens para além da sua significação literal. A língua, através da produção de enunciados humorísticos, apresenta-se ao falante como um campo aberto a experiências.

“Le rire ne relève donc pas de l'esthétique pure, puisqu'il poursuit (inconsciemment, et même immoralement dans beaucoup de cas particuliers) un but utile de perfectionnement général. Il a quelque chose d'esthétique cependant puisque le comique naît au moment précis où la société et la personne, délivrées du souci de leur conservation, commencent à se traiter elles-mêmes comme des œuvres d'art.” (Bergson, 1924: 16)

Processos de artifício como o ritmo, a rima, a métrica, as repetições, a assonância e não só, podem contribuir para o efeito cómico muitas vezes verificável em quadras, expressões populares, provérbios, lengalengas, etc. Nestes casos, o humor recorre também a imagens: “A metáfora é construída no relacionamento interpessoal resultando em actos de sentido. Um processo que parte de uma proto-língua, passa pela generalização e abstracção até construir a metáfora.” Halliday (1993: 111).

O humor construtor de imagens e de metáforas apela portanto a um lado lúdico e criativo da língua, como sugere Mouta (2007: 82) a propósito da aquisição de uma “competência humorística” em PLE: “Na criação deste universo de invenção que dá lugar à fruição estética e ao jogo, a linguagem abandona o seu carácter instrumental ao serviço da transmissão da mensagem.”.

Numa abordagem do lado estilístico do humor, Attardo (1994: 231-235) faz uma análise do *Traité de stylistique Française* por Charles Bally (1909) que por sua vez define o humor através da reminiscência das teorias platónicas que relacionam arte e

humor com sentimentos de prazer por oposição a sentimentos de fracasso (Attardo, 1994: 233). Para além dos efeitos que o humor provoca, a produção de enunciados humorísticos tem muitas vezes resultados de efeito estético sobre a língua, no sentido em que se abre um convite ao falante para agir sobre ela, manipulando-a estilisticamente.

Krashen (2009: 85) distingue a linguagem criativa (“creative language”) do discurso automático (“automatic speech”), visto que a neurolinguística demonstra que enquanto a linguagem criativa se localiza em ambos os lados do cérebro, o discurso automático se localiza apenas no hemisfério esquerdo. No entanto, Krashen (1981) não é apologista de uma aquisição compartimentada da língua, defendendo que os dois tipos de discurso se complementam e interajudam. Na sua perspectiva, a criação de rotinas pré-fabricadas evolui para padrões que desenvolvem o processo criativo na aquisição de segunda língua. Por outras palavras, rotinas e padrões, que podem inclusivamente envolver expressões fixas e semi-fixas prosódicas no contexto correto, podem ser ingredientes para o desenvolvimento do processo criativo em língua segunda ou língua estrangeira (Krashen, 2009: 83, 84).

Também Mouta (2007: 82), a propósito da funcionalidade do humor em jogos de linguagem, observa a complementaridade destas duas vertentes: “Por uma decisão intuitiva, locutores e interlocutores são levados a reconhecer fronteiras entre as regularidades da linguagem e do seu uso e as múltiplas capacidades de desdobramento que ela encerra.”

No quarto capítulo do QECR (Conselho da Europa, 2001: 88, 89), vêm contemplados os usos estéticos da língua e no incluso subcapítulo 4.3.5, estes usos aparecem descritos do seguinte modo: “Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de visto educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação (ver 4.4.4.), e podem ser orais ou escritas.” (Conselho da Europa, 2001: 88). Enunciados humorísticos não aparecem diretamente contemplados nos exemplos fornecidos pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), há apenas referências a “banda desenhada”, “a audição, a leitura, a escrita ou narração oral de textos criativos (histórias, rimas etc.)” (Conselho da Europa,

2001: 89) que podem ter temas humorísticos ou não. No horizonte estético, a literatura é primordialmente considerada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001) com um apelo aos professores para a mediação e os usos lúdicos da língua são abordados separadamente no subcapítulo anterior (4.3.4.). Obedecendo à última citação que instrui para a leitura de um subcapítulo posterior, no ponto 4.4.4. (Conselho da Europa, 2001: 129-130) é feita uma abordagem a “actividades de mediação e estratégia” cuja enumeração apela à aquisição de competências de “interpretação informal: (...) em situações sociais e transaccionais para amigos, família, clientes, convidados e estrangeiros, etc.”.

Apesar de atribuir importância aos usos criativos e estéticos na língua alvo, o QECR (Conselho da Europa, 2001) não estabelece uma relação entre estes e os enunciados humorísticos aos quais aliás não é dedicado nenhum capítulo ou subcapítulo deste documento. O humor aparece apenas referido na descrição das diversas competências dos níveis de proficiência C.

No entanto, considerando que o humor pode ser mediação entre reflexão teórica e prática pedagógica através de actividades lúdicas e criativas, podemos ver na sua utilização didáctica um apelo para o despertar de sensibilidade estética e criativa no uso da língua alvo.

Consideramos que a construção de uma competência humorística está intimamente associada ao cuidado posto na selecção, concepção e produção de materiais didácticos que, promovendo o exercício sistemático de actividades motivadoras e criativas permitam a descoberta e a apropriação dos mecanismos que explicam o humor verbal. (Mouta, 2007: 99).

1.1.2 O humor e a afetividade

O humor tem impacto significativo nas relações interpessoais. Os atos de fala de conteúdo humorístico envolvem processos que estão quase sempre ligados às emoções. Bergson (1924), localiza o cómico na racionalidade, defendendo que para que este surta efeito a que se propõe é necessário um estado de insensibilidade em relação a quem é ou ao que é caricaturado, mas também alerta que uma inteligência tem de estar em contacto com outras.

Le comique exige donc enfin, pour produire tout son effet, quelque chose comme une anesthésie momentanée du cœur. Il s'adresse à l'intelligence pure. Seulement, cette intelligence doit rester en contact avec d'autres intelligences. Voilà le troisième fait sur lequel nous désirions attirer l'attention. On ne goûterait pas le comique si l'on se sentait isolé. Il semble que le rire ait besoin d'un écho. Écoutez-le bien : ce n'est pas un son articulé, net, terminé ; c'est quelque chose qui voudrait se prolonger en se répercutant de proche en proche, quelque chose qui commence par un éclat pour se continuer par des roulements, ainsi que le tonnerre dans la montagne. Et pourtant cette répercussion ne doit pas aller à l'infini. Elle peut cheminer à l'intérieur d'un cercle aussi large qu'on voudra; le cercle n'en reste pas moins fermé. Notre rire est toujours le rire d'un groupe. (Bergson, 1924: 11).

O humor verbal é parte integrante do discurso que estimula processos de interação e de sociabilização. A partir dos estudos de Halliday (1993), Martin e White (2005: 49) dividem o conteúdo dos enunciados humorísticos nas três seguintes categorias: afeto, juízos de valor e apreciação. O riso aparece nesta tipologia como comportamento resultante da felicidade, que por sua vez se integra no campo da afetividade.

Torna-se pertinente problematizar sobre se o humor, por vezes causador de riso mas não necessariamente resultado de felicidade, estará de algum modo ligado à afetividade e se esta, por sua vez, tem algum impacto na motivação para a aquisição de uma língua estrangeira.

É importante notar aquilo que há de pueril e jucoso na comicidade. O humor retira camadas de rigidez e de formalidade, apela à vulnerabilidade e deixa-nos ser livres e infantis.

Le langage n'aboutit à des effets risibles que parce qu'il est une œuvre humaine, modelée aussi exactement que possible sur les formes de l'esprit humain. Nous sentons en lui quelque chose qui vit de notre vie ; et si cette vie du langage était complète et parfaite, s'il n'y avait rien en elle de figé, si le langage enfin était un organisme tout à fait unifié, incapable de se scinder en organismes indépendants, il échapperait au comique, comme y échapperait d'ailleurs aussi une âme à la vie harmonieusement fondue, unie, semblable à une nappe d'eau bien tranquille. Mais il n'y a pas d'étang qui ne laisse flotter des feuilles mortes à sa surface, pas d'âme humaine sur laquelle ne se

posent des habitudes qui la raidissent contre elle-même en la raidissant contre les autres, pas de langue enfin assez souple, assez vivante, assez présente tout entière à chacune de ses parties pour éliminer le tout fait et pour résister aussi aux opérations mécaniques d'inversion, de transposition, etc., qu'on voudrait exécuter sur elle comme sur une simple chose. Le raide, le tout fait, le mécanique, par opposition au souple, au continuellement changeant, au vivant, la distraction par opposition à l'attention, enfin l'automatisme par opposition à l'activité libre. (Bergson, 1924: 56-57).

A produção e interpretação de humor dependem da contextualização cultural e social do indivíduo (como já foi referido no subcapítulo 1.1), mas existe uma sensibilidade pessoal e única também ela significativa. A sensibilidade individual relativamente ao humor é um território muito subjetivo. Frequentemente, o humor constitui infração à norma daquilo que é “politicamente correto” tornando-se uma opção comunicativa de risco e por isso potencialmente geradora de polémicas e até de conflitos (veja-se o caso do polémico jornal francês *Charlie Hebdo*, sobre o qual são frequentemente manifestadas reações individuais diversas, não necessariamente relacionadas com razões religiosas, que trazem para atualidade problematizações sobre a liberdade de expressão e a existência ou não de limites para o humor).

Portanto, o valor afetivo do humor depende de valores culturais, religiosos, políticos, históricos e de convicções e sensibilidades individuais. No tema escolhido para alvo de humor, a idade e a classe social dos interlocutores são fatores a ter em conta bem como o grau de coloquialidade ou de formalidade entre eles, como já foi referido (*vide* subcapítulo 1.1). A escolha de vocabulário determina e é determinada pelas dimensões interpessoais resultantes de tensões entre poder, domínio, empatia e afetividade.

O humor é gerador de cumplicidade e riso que por sua vez, segundo o que se diz, tende a ser contagioso. Mas porque é que o humor dota de carga afetiva os atos discursivos ao ponto de ter impacto nas relações interpessoais?

Goatly (2012: 110-133) dedica o quinto capítulo de *Meaning and Humour* ao sentido pessoal, afetivo e social. O autor define como “reflected meaning” (conceito inaugurado por Leech, também denominado *coloring* ou *contagion*) quando uma

palavra tem uma só forma lexical mas dois sentidos diferentes, um deles contagia o outro e, por esse motivo, os falantes evitam-na num dos usos. Goatly (2012: 110, 111) enumera alguns exemplos como “intercourse”, palavra que desapareceu do inglês com o sentido de ‘interação verbal entre dois interlocutores’ para ser substituída por “discourse” devido à sua ambiguidade. Num destes exemplos, Goatly (2012: 111) cita Chiaro (1992: 23) ao contar um episódio ocorrido relativamente à palavra “preservative” com o significado de ingrediente para preservação de alimentos, que aparece substituída por “conservative” por um falante nativo italiano, porque a primeira se assemelha à forma italiana (e portuguesa) que significa ‘preservativo’, ‘contraceptivo’.⁴ Não é difícil encontrar exemplos de enunciados humorísticos que recorram a este jogo de ambiguidades propiciados pela homonímia, homografia e homofonia, para assim produzirem efeito cómico.

Como “connotative meanings” (conotação), Goatly (2012: 111) expõe a carga semântica que as palavras adquirem por associação ao mundo e que difere do seu sentido literal (ou denotação). O sentido conotativo pode ser positivo, neutro ou negativo, dependendo da cultura e da sensibilidade individual dos interlocutores. Portanto, na sua referência ao mundo, este tipo de ambiguidade de sentidos é de ordem pessoal e social. Os “connotative meanings”, por se referirem a entidades do mundo, acompanham-no e mudam com ele. Por exemplo, a palavra ‘dog’ em inglês dirigida a alguém até há poucos anos atrás seria um insulto (conotação negativa), mas hoje em dia, na cultura urbana dos Estados Unidos, pela força do *Black English* e da cultura *Hip hop*, chamar a alguém ‘dog’ pode ter uma conotação positiva e equivale ao uso das palavras ‘mate’ ou ‘dude’.

Já “affective meaning”, segundo Goatly (2012: 117-120), encontra-se em palavras ou expressões que perdem por completo o seu sentido literal devido à sua carga emotiva. Este sentido torna-se particularmente evidente em gírias e calões. Em português, por exemplo, quando dizemos ‘vai dar uma volta ao bilhar grande’ não

⁴ Tomando a liberdade de interpretar o que Goatly (2012: 110-111) quer dizer com ‘reflected meaning’ e dar um exemplo em português: a palavra ‘bicha’, não há muito tempo de uso recorrente em português europeu para significar fila de pessoas, é atualmente evitada com risco de perder o seu sentido primeiro porque, por influência da variante brasileira da língua, adquiriu o sentido negativo de insulto homofóbico e discriminatório para designar homossexual.

estamos a dirigir ninguém para uma mesa de bilhar real. O valor emocional baseia-se também na escolha de palavras com conotação positiva ou negativa que deixam transparecer a emoção que se pretende transmitir, por exemplo quando o locutor assume uma escolha entre ‘escanzelado’ ou ‘magricela’ (negativo) e ‘esguio’ ou ‘elegante’ (positivo), apesar de todas estas formas apenas significarem magro (neutro).

Goatly (2012: 120-130) distingue ainda “social meaning” que pode ser de várias ordens indicando a proveniência geográfica do locutor através do uso dialetal de formas ou a idade ou camada social e “grammar and interpersonal meanings” na utilização de recursos gramaticais para estabelecer posições sociais através do tom (“mood”) e da modalidade (“modality”).

Concluindo a análise desta exposição de Goatly (2012: 110-134) e numa tentativa de resposta à questão colocada anteriormente, poder-se-ia afirmar que os enunciados humorísticos têm impacto nas relações interpessoais no âmbito da afetividade e das emoções porque implicam diferentes sentidos de ordem pessoal e social consoante o mundo dos interlocutores: “(...) humour provokes emotions leading to laughter, or is used as psychological defence.” (Goatly, 2012: 130).

No contexto específico da utilização de enunciados humorísticos em aulas de PLE, o encontro entre mundos tem de ser preparado com a devida mediação do professor. Por isso, a propósito do “contributo do discurso humorístico para a cooperação na comunicação, na medida em que o jogo interactivo em que se assenta é susceptível de levar ao conhecimento do contacto que produz o círculo dos conhecimentos humanos, o entendimento mútuo, a cumplicidade.” Mouta (2007: 89) adverte:

Contudo, se é indiscutível que o seu efeito inesperado apresenta sempre um carácter lúdico para o locutor que o cria, temos que admitir que esse efeito nem sempre é partilhado pelo interlocutor, o que prova que não basta activar a dinâmica destabilizadora da linguagem. Torna-se, pois, necessário fazer fé nos conhecimentos consolidados do interlocutor e contar com a sua boa vontade, inteligência, capacidade inferencial e cooperação para aproximar os dois planos de significação. (Mouta, 2007: 89)

A carga afetiva dos enunciados humorísticos implica, portanto, que haja invariavelmente, da parte do professor, uma introdução, pistas de explicação sobre a cultura ou à conotação relativa ao contexto da língua alvo que o aprendente de língua estrangeira à partida desconhece.

Do ponto de vista da dinâmica didática da aula de PLE, Carvalho (2009: 87) reconhece duas valências essenciais no recurso ao humor: “a) Como ferramenta essencial no discurso pedagógico entre alunos e professores (...) b) como objecto de trabalho em contexto formal de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de reagir em situações posteriores do mesmo tipo fora do ensino formal (...)”. Carvalho (2009: 88) argumenta ainda:

Devo acrescentar que o humor no contexto da sala de PL2/PLE pode funcionar para o aluno como *attention-getter*, motivador, e mediador no aprofundar / desenvolver de uma série de processos cognitivos, promovendo uma satisfação de carácter individual, ao ver reconhecidas as suas competências (Freud, s.d.) e de carácter social, ou melhor dito, grupal (Bergson, 1991), fomentando uma melhor relação entre os elementos do colectivo de aprendizagem e preparando o indivíduo para um desempenho mais eficaz em sociedade.

De facto, também de acordo com a experiência referente ao estágio que aqui se relatará em seguida (Capítulos 2 e 3), o tratamento do humor em aulas de PLE, através da devida mediação do professor que aqui terá um papel de gestor de sensibilidades e introdutor de culturas, propicia a cumplicidade entre alunos, aproxima o professor dos mesmos e estreita laços entre os aprendentes e a língua alvo e respetiva cultura, motivando-os para a aquisição, na medida em que este tipo de conhecimento os vai dotar de ferramentas para expressar com maior eficácia a sua personalidade, individualidade e emoções em contexto real.

1.1.3 A ética no tratamento do humor em contexto de aula

Na sequência da análise à carga afetiva que os enunciados humorísticos possuem, foram já levantados problemas de potenciais mal entendidos e rupturas de natureza cultural, social ou pessoal relativos à sua abordagem em aulas de PLE. Por isso

é atribuído o papel de mediador entre culturas e gestor de sensibilidades ao professor de língua estrangeira.

Mas como fazê-lo? Bizarro e Braga (2004: 67), citam Morin para abordar o papel do professor num ambiente multicultural. Cabe ao professor o importante e desafiador papel de não hierarquizar culturas, reconhecendo valor em todas, sem admitir o domínio de uma cultura sobre outras.

Formar todos os homens: reconhecer e valorizar, sem beliscar, o projecto do outro (...) entender que a cultura dominante não é a única – a cultura culta, a cultura ilustrada no dizer de Morin, competindo-lhe, para tal, “abrir um leque diversificado de aprendizagens, não reprodutoras”, onde todos possam “expressar, de um modo igual, a sua cultura de origem”, sem que o sistema educativo tente que o aluno substitua a cultura em que está imerso pela cultura dominante da escola ou leve os alunos a privilegiarem esta cultura, incentivando-os a guardar para a esfera privada o orgulho pela cultura outra de que são oriundos. (Bizarro e Braga, 2004: 67).

As autoras apelam ainda para a necessidade de sensibilização do professor, durante a sua formação e prática para diferentes realidades, princípios, perspectivas e objetivos do público alvo, de modo a que “a educação para os valores, a educação para os Direitos Humanos e para a Igualdade de Oportunidades, a educação para a paz, a educação para a tolerância e para a convivência, a educação ambiental, a educação para a solidariedade e a educação anti-racista sejam perspectivas inerentes à educação intercultural.” (Bizarro e Braga, 2004: 67).

O desafio para o professor consiste em autoregular-se na aplicação destes princípios, na medida em que ele é o responsável por um ambiente equilibrado, que promova os valores referidos por Bizarro e Braga (2004) e que deve ser propício, no caso particular, à aquisição de competências de língua. Na medida em que o humor tem componentes controversas e provocatórias, é necessário conhecer muito bem o público e escolher cuidadosamente o material com valor didático e potencial positivo.

Aparisi e Wagner (2008) apontam para a necessidade de mais estudos específicos sobre análise ao tipo de impacto que o tratamento do humor nas aulas de língua estrangeira pode ter nos alunos a fim de saber se há situações a evitar pelo professor.

Atribuem também a decisão soberana dos limites ao professor e, na ausência da possibilidade de traçar regras universais, apelam ao diálogo que deve ser incentivado desde a formação dos professores, como é citado em seguida:

Umfangreichere Studien könnten auch dazu beitragen, eine Reihe von Beispielen zu finden, in denen Humor mit Erfolg verwendet wurde. Außerdem könnten Analysen von Situationen, in denen Humor negative Auswirkungen auf den Unterricht bzw. die Motivation der Studenten hatte, Hinweise darauf geben, welche Humor typen in welchen Situationen besser zu vermeiden sind. Grundsätzlich gehen wir aber davon aus, dass Vorschriften zum Gebrauch von Humor nicht empfehlenswert sind, sondern dass es wünschenswert ist, den Dialog schon in der Lehreraus- und -fortbildung zu fördern, damit Lehrende souveräne Entscheidungen treffen können. (Aparisi e Wagner, 2008: 244).⁵

No humor, enquanto espelho de diferenças pessoais e culturais, o contexto é importante, porque o que é cómico para uns pode ser ofensivo para outros. Assim, como já foi dito, o humor é relativo à sociedade, aos costumes, à história e muitas vezes, ainda que seja difícil admitir, aos preconceitos que estes escondem.

Enunciados humorísticos dirigem-se à interpretação e ao sentido crítico e essas são competências a desenvolver também numa aula de língua estrangeira. No entanto, o professor deve fazer o possível, que esteja ao seu alcance e dentro do que é projetável, para evitar choques culturais, nomeadamente excluindo sátiras discriminatórias. Estas, segundo os princípios de cooperação e cortesia, só serão aceitáveis se o produtor da sátira pertencer ao grupo alvo da mesma. O humor é uma transgressão, por isso convém questionar os seus limites, particularmente dentro de um contexto de aula. Tendo em conta que a educação para adultos é diferente da educação para jovens e crianças, há mesmo assim limites no humor que se prendem com o código deontológico do professor

⁵ “Estudos mais extensos poderiam também contribuir para encontrar uma série de exemplos nos quais o humor foi utilizado com sucesso. Além disso, análises de situações nas quais o humor teve um impacto negativo em aula, por exemplo na motivação dos estudantes, poderiam fornecer pistas sobre que tipos de situações e que tipos de humor devem ser evitados. Fundamentalmente, no entanto, nós acreditamos que regulações sobre o uso de humor não são recomendáveis, mas é desejável promover o diálogo durante a educação e a formação dos professores para que estes possam tomar decisões soberanas.” (Tradução minha).

e fundamentalmente com o respeito pelos Direitos Humanos.

Esses limites de fina fronteira devem respeitar a cultura e sensibilidade do outro. Para encontrar essa fronteira de respeito, o único caminho viável e essencial é a comunicação, ou seja, proporcionar o diálogo aberto dentro da sala de aula. Através da comunicação e sem evitismos, cabe ao professor promover um ambiente honesto de liberdade e de diversidade. Com o acesso generalizado à internet e a facilidade de mobilidade, talvez o caminho para o entendimento coletivo e para a interculturalidade esteja agora mais facilitado, mas, ao mesmo tempo, surgem novos desafios no sentido de despertar o interesse e fomentar a motivação para a descoberta do outro. Antigamente, o professor podia jogar com a curiosidade perante alunos que não tinham acesso a outras culturas ou a informação. Hoje, cabe ao professor organizar essa informação e combater preconceitos prejudiciais ao conhecimento, atribuindo aos alunos responsabilidade e autonomia para adquirirem conhecimento de forma crítica.

No entanto, mesmo no alcance do respeito pelas diferentes identidades, a neutralidade por parte do professor é um desafio impossível, como escreve Savater (2006: 53),

Nenhum professor pode ser verdadeiramente neutro, quer dizer: escrupulosamente indiferente perante as diversas alternativas que se oferecem ao seu discípulo: se o fosse, começaria, antes do mais, por respeitar (ser neutro perante) a ignorância daquele, tornando a demissão o seu primeiro e último acto de magistério. Mas, até mesmo na circunstância, a sua atitude seria uma preferência, uma orientação, um certo tipo de intervenção comprometida (por via embora da renúncia) no desenvolvimento da criança. Deste modo, a questão educativa não se põe em termos de neutralidade/partidarismo, mas em termos da escolha da posição que teremos de assumir.

Dentro do respeito pelo pluralismo e na promoção da abertura ao diálogo, o professor vê-se muitas vezes obrigado a tomar a posição que considera construtiva para os alunos e é aqui que entra o princípio autorregulador e altamente subjetivo.

Por outro lado, o humor mesmo enquanto fonte de controvérsia oferece vantagens, porque promove o espírito crítico e abre a sala de aula ao debate e à interação. Não cabe ao professor de língua estrangeira para adultos educar no sentido pedagógico e restrito

da palavra, mas talvez no seu sentido mais amplo lhe caiba o papel de socializar e transmitir valores que capacitem indivíduos para uma sociedade plurilinguística e multicultural. A ele cabe representar uma mundialização humanista, ou seja, o amor intelectual pelo humano. Educar é universalizar: “O sentido da educação é conservar e transmitir o amor intelectual ao humano”. (Savater 2006: 178).

Capítulo 2 – Humor no ensino de português língua estrangeira

Os enunciados humorísticos são frequentes na comunicação do quotidiano com efeitos na vida social, afetiva e interpessoal. Um aprendente de português língua estrangeira, no entanto, de um modo geral não está exposto a tais conotações quando aprende a língua dentro de uma sala de aula. A exposição dos aprendentes de língua estrangeira a enunciados humorísticos aparece apenas superficialmente contemplada pelo QECR (2001), que só reconhece competências neste âmbito a partir do nível de proficiência C1: “É capaz de utilizar a língua em sociedade com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo afectivo, subtil e humorístico.” (Conselho da Europa, 2001: 116).

Também a partir da observação e análise de alguns manuais de PLE, (*Português XXI, Olá Portugal!, Passaporte para Português, Manual de Aprender Português, Gramática Ativa, Na Onda do Português, Português Atual, Novo Português sem Fronteiras*) não se encontram, na sua generalidade, apelos em relação ao despertar de sensibilidades para competências de compreensão ou produção de humor em português. No caso particular da Alemanha, segundo informação publicada pelo *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*, foram adotados, no ano letivo 2015/2016, vinte e um manuais correspondentes a onze coleções.⁶ No mesmo sítio e relativamente ao mesmo ano letivo, aparecem enumerados os manuais adotados em oito países e um principado (Alemanha, Espanha/Andorra, Luxemburgo, Bélgica e Holanda, França, Reino Unido, Suíça). Nessa lista, contam-se trinta e seis manuais diferentes de dezanove coleções, incluindo livros escolares dedicados ao 1º ciclo e a um público infanto-juvenil, livros de

⁶ AAVV, (2015), *Cultura e História de Portugal* - volume 1, A2/B1, e volume 2 B2/C1 Porto, Porto Editora; Albino, Susete e Castro, Manuel (2015), *Falas Português?*, Nível B1, Porto, Porto Editora; Bayan, Ana M.^a e Bayan, Helena José (2015), *Na Onda do Português 1, Na Onda do Português 2, Na Onda do Português 3*, Lisboa, Lidel; Borges, Isabel, Gôja, Teresa e Tirone, Martina (2015), *Timi 0, Timi 1, Timi 2, Timi 3*, Lisboa, Lidel. Ferreira, S. Teresa et alii (2015), *Lado a Lado*, vol. 1 e 2, Porto, Porto Editora; Letria, José Jorge (2014), *Espreita a História de Portugal*, Porto, Porto Editora; Malcata, Hermínia e Silva, Marta (2015), *Português Atual, Português Atual 2, Português Atual 3 - Textos e Exercícios- A1/A2*, Lisboa, Lidel; Tavares, Ana e Tavares, Marina (2015), *Avançar em Português*, Lisboa, Lidel; Tavares, Ana e Malcata, Hermínia (s/d), *A Atualidade em Português*, Lisboa, Lidel; Tavares, Ana (2015), *Português XXI 1, Português XXI 2*, Lisboa, Lidel; Coimbra, Olga Mata (2014), *Gramática Ativa 1, Gramática Ativa 2*, Lisboa, Lidel.

História de Portugal e gramáticas aplicadas.

Araújo (2010: 115), num trabalho de análise aos manuais de português língua estrangeira em França, conclui:

Os manuais por nós seleccionados representam uma leitura atenta por parte dos autores das necessidades dos aprendentes actuais, demonstrando desta maneira uma preocupação constante com a promoção da comunicação, visando o desenvolvimento das diversas competências inerentes ao ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras na sociedade actual em que estamos inseridos. No entanto, embora esta seja uma preocupação apontada pelos autores dos manuais em questão, é nossa opinião que os manuais acabam por pouco desenvolver esta necessidade. (Araújo, 2010: 115).⁷

Também Guerreiro (2012), numa dissertação sobre *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira*, após a análise de três manuais (*Aprender Português 1*, *Na Onda do Português 1* e *Novo Português sem Fronteiras 1*) afirma: “Antes de mais, julgamos necessário salientar o facto de que, apesar de as autoras referirem ter como objectivo primordial o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos, este assume-se como um objectivo de difícil consecução.” (Guerreiro 2012: 53). Guerreiro (2012) salienta que há uma evolução positiva nos manuais de português língua estrangeira publicados nos últimos anos e considera que, apesar da dificuldade observada, os manuais em questão “comportam uma vertente bastante comunicativa” (Guerreiro 2012: 53). Todavia, o investigador lamenta:

⁷ Corpus de trabalho da dissertação de Araújo (2010: 33-34), respeitando a ordem da lista apresentada pela investigadora: Cureau, Réjane e Pérez, Michel, *Olá! Tudo bem?*, CRDP, Bourdeaux, 2008), Académie de Paris, *Accents Toniques – Portugais*, CRDP, Paris, 2008. Fróis, Josette, *Novos Horizontes Portugais*, CRDP, Pays de la Loire, Nantes, 2008, Ballesta, Olga, Beaucamp, Françoise, Levécot, Agnes e Parvaux, Solange, *Espaços*, ADEPBA Paris e CRDP d’Aquitaine, 1998, Ciccía, Marie-Noëlle, Cloteau, Cilène, Ferreira, Marie, Silva, Fernanda, Oliveira, Cristina (direção) *Cantar, viajar, falar*, CRDP d’Alsace, Strasbourg, 1997, Bento, T. , Fróis, Josette, *Fala Comigo*, CRDP Nantes, 1998, Colaço, Ivete, Eli, Srl, *Português? Sim Obrigado*, European Language Institute, 1998, Ministère de l’Education Nationale e Direction Générale de l’enseignement Scolaire, Programmes Portugais – Parlier, SCEREN e CNDP, 2008, Ministère de l’Education Nationale, Documents D’Accompagnement des Programmes – *Portugais – Parlier*. SCEREN, 2006, R, Lucas, Pérez, Michel, Portugais 6ème Initiation, Vuibert – Paris, 1997, Gauthier, Sylvie, Santos Serra, Dominique, *Portugais Première Cours et Devoirs*, CNED, 2002, Tavares, Ana, *Português XXI*, Lidel, 2004.

No entanto, quando falamos no ensino da Língua Portuguesa julgamos necessário referir que os três manuais detêm uma visão pouco desenvolvida da lusofonia. As autoras potenciam unicamente um contacto com a variedade cultural e linguística europeia. De facto, este é um dos aspectos negativos que apontamos nos manuais. Os mesmos não reflectem na totalidade uma visão englobante do mundo lusófono, pondo de certa forma em causa o desenvolvimento de uma competência intercultural. (Guerreiro, 2012: 58).

A escolha do tema compreensão e produção de humor em português língua estrangeira prende-se com a alegada dualidade de personalidades manifestada por falantes multilingues quando se expressam na língua alvo, devido precisamente a lacunas nas competências comunicativas e culturais. Dewaele (2016) explora o problema central que suscitou o meu interesse por este tópico, nomeadamente num estudo empírico no qual se baseou o artigo “Why do so many bi- and multilinguals feel different when switching languages?”, que em seguida o presente relatório passa a problematizar.

2.1 A relevância do tratamento do humor nas aulas de língua estrangeira

A comunicação carrega mundos de sentido, de conotação e de cultura e no contacto com multilingues, que precisam de utilizar diariamente pelo menos duas línguas, deparei-me com esta mesma questão, ou seja, com comentários sobre uma diferença no comportamento e na personalidade do mesmo falante que acompanha o seu multilinguismo, com a tónica de causalidade centrada em aspetos culturais e de humor. Veja-se o exemplo seguinte que transcrevemos:

When I speak Korean with my friends, I’m the most playful person. However, I can’t make jokes in English and sometimes I don’t understand the humour in the English jokes. I feel different when speaking English and this difference is based on culture, I think. One of the examples that shows this cultural contrast is the fact that there are so many sexual jokes in English. In the Korean culture, we can’t say such jokes face to face. Maybe western culture is more open than the Korean culture.” (Kwon

Spence, Suji, Agosto de 2015)⁸

Dewaele (2016: 92) contesta a explicação de McWhorter (2014), quando este último justifica a mudança de personalidade que os falantes multilingues relatam com o argumento de que estes só aprenderam a referida língua enquanto adultos e que as alterações de comportamento se devem à falta de fluência.

Grosjean (1989), sob o título “The bilingual is not two monolinguals in one person”, desconstrói mitos sobre o bilinguismo e esclarece que assim como os falantes monolingues, os bilingues adaptam o seu comportamento aos diferentes interlocutores e situações. De acordo com os autores aqui mencionados, não se trata portanto de uma questão de dupla personalidade ou de esquizofrenia linguística, mas sim de uma necessidade de adaptação do interlocutor ao contexto cultural e à situação.

Em estudos anteriores, Dewaele e Pavlenko (2003) conduziram um inquérito a mais de uma centena de bilingues, no qual questionavam se estes se sentiam “pessoas diferentes” quando falavam línguas diferentes. Cerca de dois terços responderam que sim. Pavlenko (2006), a partir da continuação desta investigação, problematiza a questão chegando a reportar afirmações de falantes que se referiam ao fenómeno como uma “esquizofrenia linguística”. (Dewaele, 2016: 94-96).

Ervin (1964) elaborou e aplicou o *Thematic Apperception Test* a 64 falantes franceses adultos a morar nos Estados Unidos e fluentes em inglês que consistia na apresentação de uma imagem sobre a qual os inquiridos teriam de criar uma história de 3 minutos em inglês e outra em francês. Os resultados mostram diferenças de tom evidentes baseadas na cultura da respetiva língua. Mais tarde, conduziu outro inquérito a falantes bilingues de japonês e inglês também com resultados de respostas diferentes às mesmas perguntas pelo mesmo sujeito, no caso mulheres, consoante a língua de resposta, resultado que a investigadora justifica também com razões de base cultural.

Para estudar o impacto da língua na personalidade também Koven (1998) realizou pesquisa empírica com indivíduos bilingues e biculturais de português e francês. Koven

⁸ Entrevistada por mim, Suji Kwon Spence é uma jovem adulta, que tem coreano como L1 e inglês como L2. Reside na Coreia do Sul e fala inglês no seu dia a dia devido a relações pessoais, nomeadamente ao matrimónio com um canadiano.

identificou um fenómeno ao qual chamou “Cultural Frame Switching” ao perceber que os falantes, que narravam as suas biografias e episódios da sua vida, davam ênfase a situações diferentes das mesmas histórias consoante a língua em uso. Deste estudo ficam registos de um tom mais assertivo e até agressivo quando os inquiridos falavam francês e de um tom mais triste e paciente quando falavam português.

Estes e outros trabalhos de investigação no âmbito da psicolinguística concluem que a maioria dos falantes multilingues denunciam uma mudança de comportamento quando mudam de língua, em muitos casos tratando-se de uma mudança com motivos culturais. A falta de fluência numa língua afeta, evidentemente, a capacidade de compreensão e expressão. Mas as competências de produção e compreensão de humor englobam outras questões que não se restringem a um problema de falta de léxico. Por isso parece-me pertinente ancorar a sensibilidade humorística por falantes multilingues aos referidos estudos de alterações no comportamento.

Se nas aulas de PLE o aprendente de língua estrangeira não está exposto aos mundos de sentido do campo da comicidade, não terá ele dificuldade em fazer opções comunicativas e transmitir a sua personalidade na interação real? Além disso, será que as ambiguidades implicadas no humor não ajudam a compreender melhor certos aspetos lexicais, sintáticos e pragmáticos da língua e até a cultura do país de origem da língua alvo?

Ainda nos resultados do já referido trabalho de Dewaele (2016), há uma participante que faz a seguinte declaração:

AW (Female, 46, English L1, Spanish L2): Absolutely!!! I feel totally different when I speak Spanish. Because I have to use facial expressions and body language to communicate effectively, I feel very vibrant and outgoing. Also my sense of humor is totally different. I use humor a lot in English; but my humor in Spanish is often limited by language. I'm still funny but the humor is not based on language as much as it is in English (e.g. puns or plays on words). I think before I speak in Spanish and am slow and thoughtful (I compose my sentences before I speak) - even when trying to be funny - and in English I'm more spontaneous. (Dewaele, 2016: 101).

Destaco, deste último testemunho em particular, os elementos de prosódia que

acompanham a mudança de língua para espanhol e que tornam a falante mais expressiva, expressividade esta que é no entanto travada pelas limitações da sua capacidade linguística para usar o humor, na medida em que é apontada como dificuldade específica a compreensão e produção de trocadilhos e jogos de palavras na sua L2.

Com base nestes estudos psicolinguísticos de recolha e análise de dados, é possível equacionar a minha pergunta de ponto de partida, isto é se ao facilitar ao aluno conteúdos humorísticos nas aulas de português língua estrangeira, estes podem constituir um veículo didático de aproximação do aprendente ao contexto comunicacional real. O presente relatório argumenta que sem uma abordagem ao humor nas aulas de PLE estamos a formar falantes ‘amputados’, que não conseguem expressar a sua personalidade, afetividade e estão, deste modo, desprovidos de competências para um tipo de comunicação essencial que é utilizada diariamente em vários registos. Na conclusão da recolha de testemunhos, o autor acima referido chama a atenção para a influência de variáveis que não são fáceis de analisar como a mudança de contextos, os níveis de stress, a sensibilidade e os sentimentos individuais que são por natureza, dinâmicos.

Num olhar atento à comunicação em contexto real, os jogos de palavras, trocadilhos, neologismos e outros enunciados com efeito cómico estão muito presentes na generalidade das culturas, seja em conversas informais, em notícias de jornal, nas redes sociais ou na publicidade. O estímulo de competências que desenvolvam a permeabilidade ao humor, muitas vezes esquecido ou menosprezado no ensino de língua estrangeira, pode constituir um mecanismo essencial de expressão e veículo para a adaptabilidade à cultura da língua alvo.

2.2 Descrição do contexto de estágio

O meu estágio, que decorreu no ano letivo de 2015/2016 foi realizado, através de protocolo do programa *Erasmus+ Estágios*, na Universidade Johannes Gutenberg em Mainz, na Alemanha, sob orientação das Professoras Dr.^a Isabel Margarida Duarte, Dr.^a Ângela Carvalho e Dr.^a Yvonne Hendrich.

Durante o referido período, mais especificamente desde Setembro de 2015 a 6 de Julho de 2016, lecionei unidades didáticas em seis cursos diferentes, os quais passo a enumerar:

- *Sprachkurs II – Wintersemester*, (Língua Portuguesa, 1º semestre, níveis A2 e B1).
- *Mündliche Kommunikation*, (Comunicação oral, nível B1).
- *Netzkultur und (Inter-)Medialität in der Lusophonie*, (Ciber cultura e (inter) medialidade na Lusofonia , níveis A1, A2 e B1).
- *Portugiesische Kulturwissenschaft – Portugal, Brasilien und Angola Heute* – (Estudos culturais - Portugal, Brasil e Angola hoje, níveis A1, A2 e B1).
- *Sprachkurs I - Sommersemester* , (Língua Portuguesa, 2º semestre, nível A1).
- *Sprachkurs II - Sommersemester*, (Língua Portuguesa , 2º semestre, nível A2 e B1).
- *Textredaktion*, (Redação de texto, 2º semestre, níveis B1 e B2).

É necessário referir que as unidades curriculares que aqui enumero eram compostas por grupos de alunos diferentes, apesar de alguns alunos frequentarem várias disciplinas em simultâneo. Ou seja, muitos alunos frequentam as unidades curriculares de conteúdo cultural, histórico e literário em simultâneo com as disciplinas de língua. Assim, enquanto *Sprachkurs I* (nível A1) e o *Sprachkurs II* (níveis A 2 e B1) são cursos de língua (que incidem em aspetos linguísticos e gramaticais), a disciplinas *Mündliche Kommunikation* e *Textredaktion* são destinadas aos alunos que já concluíram os cursos de *Sprachkurs I e II* e visam o desenvolvimento de competências relativas à produção oral e escrita, respetivamente, e a elementos pragmáticos e léxico ou expressões com carga cultural associada.

Por sua vez, *Netzkultur und (Inter-)Medialität in der Lusophonie* propõe a abordagem de aspetos culturais contemporâneos e temas interartes e *Portugiesische Kulturwissenschaft – Portugal, Brasilien und Angola Heute* analisa e problematiza

temas culturais no mundo da lusofonia atual e ambas podem ser frequentadas por alunos de todos os níveis de proficiência de língua, englobando, deste modo, estudantes de nível inicial e avançado, numa contextualização cultural, histórica e social extra linguística.

É necessário também esclarecer que eu era a única professora estagiária na *Johannes Gutenberg Universität* em formação no *Romanistik Seminar*, departamento de estudos portugueses e lusófonos.

- **Descrição dos grupos de alunos por curso:**

Devido à diversidade de cursos e heterogeneidade de nacionalidades e de níveis de proficiência de língua dos alunos, elaborei a tabela que exponho em seguida para descrever os alunos a quem tive oportunidade de lecionar unidades letivas:

1º Semestre – (Wintersemester)

Curso	Número de alunos	Nacionalidades por países ⁹	Níveis de proficiência
Sprachkurs II	14 alunos	Alemanha (9), Chile (1), China (1), Perú (1), Ucrânia (1), Venezuela (1).	A2 e B1
Portugiesische Kulturwissenschaft – Portugal, Brasilien und Angola Heute	12 alunos	Alemanha (9) Brasil (2) Ucrânia (1),	A1, A2, B1 (L1)
Mündliche Kommunikation	11 alunos	Alemanha (8) Brasil (2)	B1, B2 (L.H. ¹⁰ , L1)

⁹ Entre parênteses, à frente de cada país , está indicado o número de alunos correspondente à respetiva nacionalidade.

¹⁰ Um dos alunos alemães é luso-descendente (filho de mãe portuguesa e de pai italiano) e há outra aluna, também alemã, cuja mãe é angolana, por isso recorro à sigla LH, para designar

		Itália (1)	
Netzkultur und Inter-Medialität in der Lusophonie	12 alunos	Alemanha (8) Brasil(2) Itália (1) Ucrânia (1)	A1, A2 e B1

Tabela 1 Descrição do público alvo no 1º semestre (elaboração própria)

2º Semestre – (Sommersemester)

Curso	Número de alunos	Nacionalidades por países	Níveis de Proficiência
Sprachkurs I	25 alunos	Alemanha (20) ¹¹ Holanda (1) Itália (1) Irão (2) Turquia (1)	A1
Sprachkurs II	12 alunos	Alemanha (12)	A2
Textredaktion	6 alunos	Alemanha ¹²	B1/B2

Tabela 2 Descrição do público alvo no 2º semestre (elaboração própria).

Os dados relativamente ao perfil linguístico destes estudantes, foram recolhidos de forma anónima através de inquéritos online. Devido à quantidade de alunos e à heterogeneidade dos perfis linguísticos dos mesmos, recorri à ferramenta *Formulários Google*, para, deste modo, transformar os números em percentagens e obter dados comparativos mais claros. Deste trabalho de recolha e análise, obtive os seguintes resultados:

estes alunos como falantes de língua de herança, cujo nível de proficiência, por possuírem competências de comunicação mais desenvolvidas do que os restantes, eu descrevo como B2. Também neste curso há duas alunas brasileiras que têm português como primeira língua (L1).

¹¹ Uma das alunas alemãs tem mãe brasileira e outra tem pai angolano, no entanto, ambas declaram não ter tido contacto com a língua portuguesa.

¹² Neste grupo, há um aluno que, apesar de ter nascido na Alemanha, é filho de pai italiano e mãe portuguesa.

- 100% dos alunos estudaram previamente outras línguas.
- 85% aprenderam inglês.
- 60% aprenderam espanhol.
- 43% aprenderam francês
- 10% aprenderam russo.
- 7 % aprenderam italiano.
- 20% dos alunos têm outra língua materna que não o alemão (chinês, espanhol, holandês, italiano, persa, português, turco e ucraniano).
- 100% dos alunos que não são alemães aprenderam alemão.
- 7% dos estudantes aprenderam outras línguas mas não especificaram quais.

As idades dos estudantes dos referidos cursos ocupam uma faixa etária compreendida entre os 20 e os 34 anos, sendo que 70% dos mesmos têm entre 21 e 25 anos. Considero ainda importante referir que pelo menos 6 alunos vão fazer intercâmbio académico para o Brasil ou para Portugal no próximo ano letivo; 20 estudantes já estiveram em Portugal ou no Brasil por períodos de tempo não superiores a um ano; e 5 alunos já tiveram estadias equivalentes ou superiores a um ano tanto em Angola como no Brasil ou em Portugal. Este fator é aqui registado porque mostrou ter um impacto significativo na motivação destes alunos quanto ao empenho e investimento pessoal na aprendizagem da língua.

Importa acrescentar que o curso de estudos portugueses (*Portugiesisches Seminar*) é um curso complementar e por isso é de opção livre para os estudantes que, por sua vez, vêm dos mais diversos cursos principais (Ciências da Educação, Ciências Políticas, Cinema, Desporto, Economia, História, Linguística, Matemática, Música, Química, Relações Internacionais, entre outros).

Foi com este grupo de aprendentes, muito rico em saberes e em heterogeneidade cultural, que eu tive oportunidade de desenvolver a minha formação enquanto professora estagiária na universidade Johannes Gutenberg, sobre a qual reflito no presente relatório.

2.2.1 Dificuldades e motivações

As dificuldades destes alunos na aprendizagem de língua são específicas a aspectos de língua alvo que não encontram uma correspondência idêntica em alemão. Logicamente, os alunos de descendência italiana ou que têm espanhol como L1 ou de outras origens apresentam as suas dificuldades específicas, mas estes representam uma minoria nos grupos e como residem na Alemanha há vários anos, utilizam também muitas vezes o alemão como língua ponte. Os alunos com bom nível de proficiência em espanhol e italiano, não apresentaram tantas dificuldades como os restantes ao nível de compreensão semântica e de funcionamento da língua, mas evidenciaram mais problemas em relação a falsos amigos. Assim, passo a centrar-me com mais detalhe nas dificuldades de aprendentes que tiveram alemão como L1 ou que utilizam esta língua como ponte entre a L1 e a língua alvo.

A Dr.^a Yvonne Hendrich, minha coorientadora de estágio e leitora de língua portuguesa e de literatura, história e cultura lusófonas desde 2009 na Universidade Johannes Gutenberg foi muito presente durante o mesmo e muito pertinente no alerta a estas dificuldades específicas dos alunos. É necessário aqui citar algumas destas dificuldades, as quais eu tive oportunidade de comprovar e com as quais pude trabalhar na tentativa de dar algumas respostas ao nível didático que as colmatassem.

Hendrich (2014), numa apresentação com o título “Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira: As dificuldades específicas dos falantes de alemão”, que teve lugar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob um ponto de vista descritivo, enumera e analisa alguns problemas.

Ao nível fonológico, Hendrich (2014) aponta problemas de pronúncia nas vogais, ditongos e consoantes nasais, como por exemplo em ‘são’, ‘põe’, ‘mãe’, ‘falam’, ‘bem’; ‘mão’ vs. ‘mau’, ‘pão’ vs. ‘pau’; na distinção entre vogais abertas e vogais fechadas e na identificação da sílaba tónica de uma palavra ‘avó’ vs. ‘avô’, ‘falámos’ vs. ‘falamos’, ‘é’ vs. ‘lê’ ou ‘vê’; na pronúncia das vogais átonas (pretónicas ou postónicas) e aponta os exemplos ‘Ana’, ‘mala’ e eu acrescento problemas na falta de diferenciação na pronúncia dos pronomes pessoais de terceira pessoa do singular ‘ele’ e ‘ela’, precisamente devido às dificuldades apontada por

Hendrich, e na pronúncia de consoantes fricativas palatais surdas e sonoras, como em ‘xaile’, ‘crescer’, ‘sismo’, ‘piscina’, ‘gelo’.

Segundo a minha observação, as maiores dificuldades (em maior número e possivelmente impeditivas de comunicação eficaz) estão ao nível morfológico. Hendrich (2014) enumera as mais recorrentes. A investigadora aponta problemas de semântica entre os verbos ‘ser’ e ‘estar’, que em alemão têm correspondência num único verbo (*sein*) e ‘poder’, ‘conseguir’ e ‘saber’ cuja tradução em alemão se aglutina numa única forma verbal (*können*). Acrescento ainda algumas dúvidas levantadas em relação aos verbos ‘brincar’, ‘jogar’, ‘tocar’, que em alemão se fazem representar por um único verbo (*spielen*) e alguma confusão, devido à semelhança de formas, entre ‘ser’ e ‘ir’ no P.P.S., ‘ver’ e ‘vir’ e a diferença semântica entre ‘vir’ e ‘ir’.

Também na flexão nominal e adjetival, Hendrich (2014) aponta dificuldades, as quais pude comprovar, porque os géneros das palavras em alemão não equivalem ao género das palavras em português. Observei também várias dificuldades na compreensão do artigo indefinido ‘um’ no plural (‘uns’, ‘umas’), sendo que em alemão ‘um’ (*ein*, *-e*) é ilógico que tenha plural, e a diferença semântica também entre ‘um’ e ‘algum’.

As preposições são também apontadas por Hendrich (2014) como um conteúdo gerador de várias dificuldades, com tónica em problemas de diferenciação sobre quando utilizar o “a” e o “para”. Pude também registar muitas dúvidas em relação aos advérbios de lugar “aqui”, “aí”, “ali” ou “cá” e “lá” e também em relação aos pronomes e determinantes demonstrativos, como em “isto”, “isso”, “aquilo”, ou “este”, “esse”, “aquele”.

O cerne das dificuldades mais generalizadas e evidentes encontra-se, no entanto, na flexão dos tempos e modos verbais, em particular, como observa Hendrich (2014), na dificuldade de compreensão da diferença semântica e consequente aplicabilidade entre os tempos do Pretérito Perfeito Simples e do Pretérito Imperfeito do modo indicativo. Para os alunos de nível B1, também a compreensão do valor e do uso do modo conjuntivo representou um elevado nível de dificuldade.

Hendrich (2014) também deteta problemas ao nível dos falsos amigos, nomeadamente em enunciados como “Estou no balcão.”, quanto na verdade o aluno quer dizer “Estou na varanda” (varanda em português é *Balkon* em alemão). Esta dificuldade tornou-se para a minha investigação, no entanto e em certa medida uma oportunidade, porque este tipo de situações possibilitam a criação de paronomásia, jogos de sentido e de situações com resultado cómico e a criação de enunciados de humor interlinguísticos que, em vez de representarem obstáculos para os aprendentes, podem passar a constituir material didático de aprendizagem, como pretendo demonstrar mais à frente.

Ainda na descrição de dificuldades, Hendrich (2014) identifica problemas ao nível sintático na colocação dos pronomes e dos adjetivos na frase. No entanto, eu não registei muitas ocorrências ou dúvidas a este nível e quando detetei algumas, a correção pareceu-me eficaz e bem assimilada por parte dos alunos.

Outra dificuldade também observada por Hendrich (2014) e à qual eu procurei atender com o objetivo de responder aos interesses dos alunos foram as diferenças entre as variantes do Brasil e de Portugal, tanto a nível fonológico como lexical e sintático. De facto, a variante que posso ensinar é a de Português europeu, no entanto, tendo em conta o objetivo de alguns estudantes que pretendem viajar para o Brasil ou estabelecer contactos no país, eu senti que não deveria censurar abordagens à variante brasileira. Tentei abordar a questão com abertura, expondo as diferenças que conheço em resposta às dúvidas e exibir também alguns enunciados e expressões idiomáticas desta variante. Considero que seria uma fraude censurar alunos mais familiarizados com a variante brasileira corrigindo-os para português europeu na medida em que em primeiro lugar a variante não significa incorreção e também porque uma vez em contacto real os alunos iriam ter muita dificuldade em comunicar se conhecerem apenas a variante europeia. Deste modo, optei por uma postura de respeito e abertura desde que os alunos demonstrassem coerência de uso na sua opção.

Finalmente, também as formas de tratamento eram alvo de dúvidas, pois verifiquei que muitas vezes os alunos optavam por formas demasiado formais em situações de coloquialidade ou por tratamentos informais desadequados. Também aqui

as variantes portuguesa e brasileira, e mais especificamente no uso do ‘você’, suscitaram algumas dúvidas.

Todavia, apesar das dificuldades apontadas, os alunos demonstraram grande motivação, capacidade de trabalho e investimento pessoal em aprender a língua, especialmente, como já referi, alunos que já realizaram ou planeiam realizar programas de intercâmbio académico ou de voluntariado, nomeadamente em Angola, no Brasil ou em Portugal. Mas para além desta motivação, através de inquéritos que distribuí no início dos dois semestres, tive a oportunidade de perceber outros tipos de interesses. Muitos alunos revelam forte motivação em aprender a língua por terem laços de afinidade (amigos, namorado/a, família) no Brasil ou em Portugal ou por estes países serem os destinos favoritos para passar férias. Como também já referi na descrição dos grupos de estudantes, há alunos que, apesar de terem nascido na Alemanha, têm um dos progenitores angolano, brasileiro ou português. Alguns destes alunos, apesar de não terem sido expostos ao português, nem sequer em casa, sentem que herdaram uma cultura lusófona e querem por isso aprender a respetiva língua também. Há ainda os que estudam linguística e têm interesse especial por línguas românicas e aqueles que já aprenderam outras línguas românicas e aos quais o português surge como uma opção lógica de mais uma língua a aprender.

Destaco um caso excecional de um aluno que tendo nascido no Brasil foi adotado por um casal de alemães e por isso cresceu na Alemanha. Uma vez na idade adulta, optou se encontrar com a sua família biológica no Brasil. Neste caso particular, apesar de português constituir uma L3¹³, a procura por uma identidade e a identificação com a cultura brasileira são muito notórias, assim como a vontade de aprender a língua para poder comunicar com os seus familiares que por sua vez não sabem falar alemão nem inglês.

Nos inquéritos que recolhi não obtive abundantes respostas no sentido de aprendizagem de língua com objetivos profissionais. Observei que a motivação para a escolha pela língua portuguesa por estes grupos de alunos se prende mais com motivos de percurso académico ou relativos à afetividade e a relações interpessoais, fator que

¹³ L3 – Português não é primeira, nem segunda língua sequer, mas sim a língua que o sujeito aprende naquele momento.

favoreceu esta investigação na medida em que aprender português enquanto língua de afetos e sociabilização torna pertinente uma abordagem ao humor, que é por natureza, um fenómeno social.

Capítulo 3 - O tratamento do humor na prática do ensino de português língua estrangeira

Os parâmetros que validam a importância da abordagem do humor em aulas de PLE não podem ser de modo algum alheios às necessidades e objetivos dos alunos. De facto, os objetivos dos alunos devem ser uma prioridade na planificação curricular e das unidades letivas.

O professor de PLE deve, através de questionários, do diálogo e da interação direta com os estudantes, procurar saber as suas expectativas e os motivos pelos quais escolhem aprender português. Só deste modo é possível verificar a homogeneidade ou heterogeneidade de interesses numa turma e assim dar respostas às necessidades dos alunos, não só de forma abrangente, mas também específica e individual. Por este motivo, no decorrer do estágio sobre o qual este relatório reflete foram realizados três questionários com finalidades diferentes. O primeiro procura saber as motivações e objetivos dos alunos na escolha de português enquanto língua estrangeira (*vide* Anexo 1), o segundo questiona se os alunos consideram o humor importante na língua alvo (*vide* Anexo 2), o terceiro propõe uma sondagem sobre o histórico linguístico individual (*vide* Capítulo 2, páginas 47-48).

A execução e distribuição dos questionários foi realizada sob orientação das professoras Dr.^a Ângela Carvalho, Dr.^a Isabel Margarida Duarte e da Dr.^a Yvonne Hendrich, os quais foram disponibilizados aos alunos do curso de estudos portugueses e lusófonos em Mainz, que os preencheram voluntariamente e de forma anónima. No entanto, verifica-se que só metade dos alunos se disponibilizou a preencher os inquéritos. Seria, por este motivo, limitador basear o presente relatório somente nos dados recolhidos por esta via. Muitas das informações, nomeadamente sobre os perfis linguísticos dos alunos e o seu histórico académico, foram disponibilizadas pela Professora Dr.^a Yvonne Hendrich e os seus objetivos, motivações, dificuldades e expectativas foram registados ao longo do ano através do diálogo e interação direta com os mesmos. Apesar de os inquéritos não terem sido preenchidos pela totalidade dos alunos, é possível através deles obter uma amostra que reflete o que foi registado e

observado ao longo do ano letivo 2015/2016, na universidade Johannes Gutenberg. Mesmo não tendo qualquer pretensão de generalização a outros contextos, os dados obtidos permitem traçar um quadro aproximado da situação concreta com a qual trabalhamos que pode servir de exemplo e de reflexão para outros docentes de PLE.

Assim sendo, passam a analisar-se as respostas dos alunos obtidas através de questionários sumarizados através dos documentos anexos a deste relatório (*vide* Anexo 1 e Anexo 2).

Começando pelas respostas às questões sobre os motivos que levaram os alunos a optar por ter língua portuguesa no seu percurso académico, é possível constatar que uma grande parte das respostas evidencia os laços de afetividade com falantes nativos de português. Eis algumas das respostas que referem a motivação afetiva para a opção pela aquisição de língua portuguesa: “Como a minha mãe é portuguesa tenho interesse de aprender a língua e a história sobre a cultura portuguesa.”; “O meu namorado é brasileiro e eu quero aprender uma nova língua.”; “Eu tenho família no Brasil e quero falar português e viajar por todo o país.”; “Porque o meu pai é de Portugal e eu tenho família em Portugal também. Gosto da língua, da cultura, do país.”; “(...) por causa do meu namorado, quem é brasileiro.”¹⁴

Quando questionados se falam português fora do contexto das aulas, os alunos que respondem afirmativamente explicam em que circunstâncias interagem em português: “Com amigos brasileiros, família do meu namorado.”; “Às vezes quando falo ou escrevo com a família da minha mãe.”; “Falo/escrevo com o meu pai/família.”; “Comunicar com minha família no Brasil (*WhatsApp*, email, *Skype*)”; “Com minha família e meus amigos do Brasil.”; “A aprender canções de capoeira, cantamos em brasileiro; visitas do Brasil e de Portugal; escrever mensagens no Facebook.”; “Com a família e amigos.”; “As vezes aprendo com minha medrasta. Ela é brasileira.”

Como afirma Azenha (2000: 12), “Não há aprendizagem sem motivação.”. Família e amigos constituem a tónica das respostas que marca a ligação deste grupo de estudantes à língua portuguesa. Estes alunos mantêm um contacto mais ou menos regular com amigos e família cuja língua nativa é o português, através das redes sociais

¹⁴ As respostas dos alunos são aqui citadas *ipsis verbis*, sem correções, podendo por isso conter erros ou gralhas.

e viagens. Ou seja, são laços de afetividade que dominam a motivação dos mesmos para a aquisição de língua portuguesa.

No entanto, apesar de tanto através dos questionários como também da interação direta com os alunos se tornar evidente que os laços afetivos são muito importantes para a maioria, há também aqueles que não têm oportunidade de interagir com falantes nativos de língua portuguesa, que nunca foram a nenhum país de expressão portuguesa e que por isso têm motivações diferentes. Leia-se a seguinte resposta à pergunta sobre as expectativas em relação aos resultados da frequência do curso: “Espero que sei falar português num nível do dia quotidiano e que consigo obter um bom trabalho também por causa do meu conhecimento da língua e cultura portuguesa.”.

Há por isso também aqueles que frequentam o curso de língua portuguesa e estudos lusófonos com o objetivo de enriquecer o currículo académico e obter mais oportunidades profissionais. Para um aluno que tem como objetivo aprender português para fins profissionais é igualmente importante que conheça o contexto cultural, como é reconhecido pelo próprio na sua resposta. Por exemplo, na Alemanha, as entrevistas de emprego decorrentes de uma candidatura são extremamente formais. Nestas situações não existe muito espaço para espontaneidade nem é considerado oportuno ‘dizer piadas’. No entanto, talvez em Angola, no Brasil ou em Portugal, apesar de as situações de carácter profissional serem igualmente encaradas com seriedade, o humor tenha maior possibilidade de ocorrer como ‘quebra-gelo’ numa entrevista de emprego ou durante uma reunião de trabalho, dependendo da situação concreta, por motivos culturais. Saber em que medida diferem as interações consoante as culturas da língua-alvo evita choques e mal-entendidos. Ou seja, conhecer a dinâmica das relações interpessoais na língua alvo é sempre uma vantagem em qualquer circunstância e o humor é uma parte importante disso mesmo. O humor desempenha um papel relevante na proficiência porque a interação com o outro assim o exige, nomeadamente sob um contexto cultural que se diferencia bastante do contexto nativo do aluno.

Das respostas obtidas evidencia-se que tanto os alunos que demonstram motivações de âmbito afetivo como os que evidenciam motivações académicas e profissionais valorizam os conteúdos gramaticais e têm curiosidade sobre a diversidade das culturas

lusófonas. A afirmação mais frequente nas respostas dos alunos de Mainz, quando questionados sobre os seus objetivos relativamente à língua portuguesa, é saber comunicar na língua alvo. Cito as seguintes expressões utilizadas pelos alunos nas respostas aos questionários em anexo (*vide* Anexo 1): “(...) poder expressar-se nas situações de todos os dias”; “Espero que sei falar português num nível do dia quotidiano(...)”; “falar português no dia quotidiano.”; “Primeiro quero falar e escrever português para expressar bem.”; “Poder falar mais uma língua e poder conversar.”; “Eu quero falar em português com os portugueses e brasileiros quando eu estou no Portugal/Brasil.”; “Viajar para o Brasil, comunicar-se com a família e os amigos no Brasil.”

Quando questionados sobre o que gostariam de aprender, os alunos revelam curiosidade sobre aspetos culturais dos países de lusófonos e interesse sobre a literatura de expressão portuguesa. Também há aqueles que salientam mais uma vez o aspeto comunicativo da língua. A título de exemplo, transcrevo a resposta seguinte: “Aprender algumas expressões de linguagem coloquial e expressões idiomáticas.”

A capacidade de comunicar em contexto real e o domínio do lado pragmático da língua constituem para estes alunos um aspeto essencial. O professor deve ouvir todos os alunos, dar resposta aos objetivos e necessidades e encará-los como oportunidades para fomentar a motivação e vontade de continuar a aprender. Em suma, como afirma Azenha (2000: 12), “O professor tem o dever de não deixar esmorecer essa motivação natural e de não defraudar expectativas.”. O humor é uma ferramenta essencial nesta competência comunicativa que os alunos repetem nas suas respostas.

Atente-se agora ao segundo questionário (*vide* Anexo 2) que tem a finalidade de fazer um levantamento da opinião dos alunos sobre os resultados da abordagem de conteúdos humorísticos nas aulas de PLE na Universidade de Mainz e das metodologias utilizadas para esse fim. Para saber se os alunos consideram que o desenvolvimento das diversas competências na aquisição de português enquanto língua estrangeira através de enunciados humorísticos é relevante, convém saber a sua opinião sobre o tema. Este questionário (*vide* Anexo 2) foi realizado após o grupo de alunos a que se dirige ter sido

exposto a enunciados humorísticos (imagens, vídeos, trocadilhos, expressões idiomáticas e provérbios) em três unidades letivas para o nível A1.

Sobre a abordagem feita a enunciados humorísticos durante as referidas unidades letivas, do total de onze alunos que responderam, nove consideram que por terem trabalhado com exemplos de humor se sentiram mais motivados para aprender, sete declaram que adquiriram léxico através de jogos de palavras, também sete acreditam que trabalhar com exemplos de humor aumentou os seus conhecimentos sobre a língua, dois alunos esclareceram dúvidas através desta abordagem e um sente-se mais confiante ao falar português. Todos os alunos que responderam a este questionário declararam que consideram positivo trabalhar com exemplos de humor nas aulas de PLE (*vide* Anexo 2).

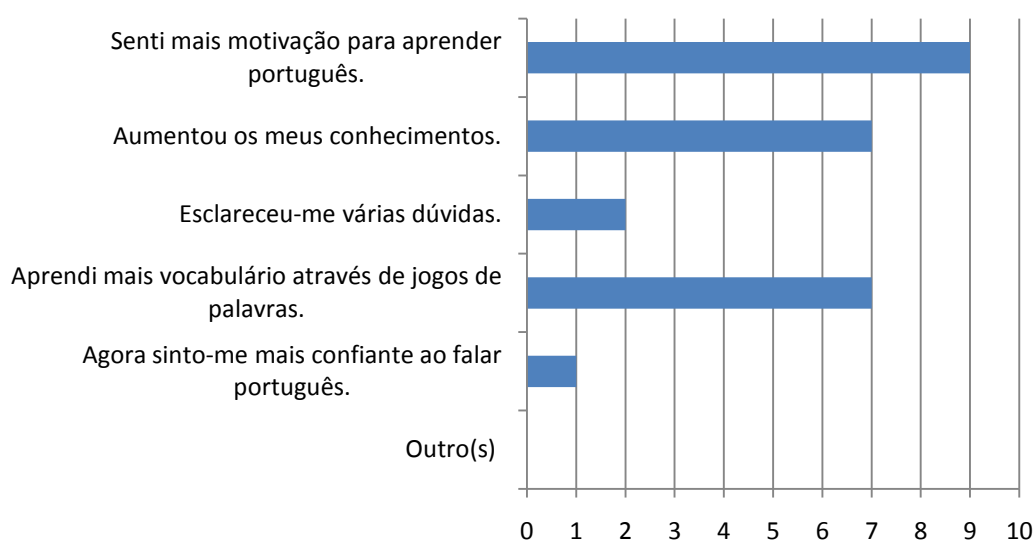


Tabela 3 Descrição de respostas à questão “Porque considera que ter trabalhado com exemplos de humor é positivo?”, elaboração própria, (*Vide* Anexo 2).

Quando questionados pelos motivos que os levam a acreditar que a abordagem de enunciados humorísticos é importante nas aulas de PLE para a aquisição de língua, os alunos responderam do seguinte modo: “Brincar torna a aprendizagem mais fácil e ajuda a compreender novos conteúdos”; “Ajuda a aprender gramática sem que pareça tão chato e cansativo.”; “Facilita as respostas e ajuda o input.”; “Isso da mais a vontade

de participar nas aulas e já se aprende algumas piadas.”. Dois alunos responderam ainda que o tratamento do humor em língua portuguesa ajuda na aquisição de competências que possibilitam a comunicação no dia a dia.

Segundo Azenha (2000), o diálogo entre professor e alunos sobre as atividades, conteúdos e o modo como estes são desenvolvidos deve estar em aberto, porque a participação dos intervenientes deve ser ativa na tomada de decisões:

Em suma, o reforço da motivação passa, entre outras coisas, por uma boa relação pedagógica, por uma adequada selecção de materiais, por uma variada escolha de actividades, por uma oportuna informação sobre os objectivos, por uma utilização das aquisições escolares com fins extra-escolares... mas também pelo respeito pelas características individuais e preferências pessoais, o que implica participação dos alunos na tomada de decisões importantes. (Azenha, 2000: 15).

Quando os alunos foram questionados sobre se compreender e comentar os enunciados de humor em português ajuda a assimilar os conteúdos e a compreender melhor tanto a língua como a cultura metas, responderam na sua totalidade afirmativamente e justificaram a sua opinião do seguinte modo: “Sem mediação, a teoria faz com que aprender seja demasiado chato e difícil.”; “A afetividade pela cultura estrangeira, motivação.”; “Porque cada cultura tem seu proprio humor e assim é mais fácil de ter uma conexão com a outra cultura.” O humor aparece nas respostas dos alunos como um elemento importante que os ajuda na comunicação na língua alvo enquanto elemento mediador e agilizador de conteúdos e interdependente da cultura. Assim, ficamos com uma ideia de qual a representação que o humor tem, segundo os estudantes, para a aprendizagem da LE.

Além dos fatores aqui já referidos e reafirmados pelos alunos da universidade em Mainz, o humor fortalece não só os laços entre os alunos e a língua alvo, como reforça os laços entre eles e os aproxima do professor, promovendo um ambiente positivo em sala de aula e tornando os alunos mais relaxados, o que facilita o *input*. O lado lúdico da língua propõe problemas que os alunos têm de resolver, convida-os à ação por oposição à passividade. O aluno desenvolve a capacidade de raciocínio, a reflexão metalinguística e promove uma aprendizagem através da ação.

O riso só se produz depois de um período de tensão que se manifesta através duma inquietação que leva à atitude interrogativa. A esse período de tensão segue-se o momento da descarga em que a inquietação é resolvida de forma satisfatória. O riso que surge então, corresponde a um momento de iluminação. (Mouta, 1996: 31).

3.1 Propostas didáticas para o desenvolvimento de competências de compreensão e produção de humor em português, língua estrangeira

Como já foi mencionado nos capítulos anteriores, este relatório tem como finalidade refletir criticamente sobre atividades que visam desenvolver competências de compreensão e produção de humor em português língua estrangeira.¹⁵ Este processo de investigação e reflexão ocorreu em três fases: 1) descoberta 2) observação e análise 3) ação plena.

A primeira fase, que decorreu durante o início do ano letivo, de setembro a novembro, corresponde à descoberta e compreensão da dinâmica das aulas, do envolvimento, interesses e dificuldades dos alunos, público alvo das atividades didáticas desenvolvidas e também do meio. Foi uma fase não só de descoberta mas também de conquista: conquista da confiança dos alunos e dos professores que se mostraram sempre cooperantes com as ações desenvolvidas. Como aponta Erikson (1985: 83),

In sum, negotiation of entry is a complex process. It begins with the first letter or telephone call to the site. It continues throughout the course of research, and continues after the researcher has left the site, during later data analysis and reporting. Careful negotiation of entry that enables research access under conditions that are fair both to the research subjects and to the researcher establishes the grounds for building rapport and trust. Without such grounds mutual trust becomes problematic and this compromises the researcher's capacity to identify and analyze the meaning perspectives of those in the setting.

De facto, a negociação sobre a qual fala Erikson (1985) é um processo contínuo e numa fase inicial o investigador precisa de demonstrar, com honestidade e clareza, os seus objetivos e de os adaptar aos objetivos curriculares dos restantes professores, à

¹⁵ As atividades que serão referidas neste capítulo foram planificadas durante o estágio na Johannes Gutenberg Mainz Universität, durante o ano letivo 2015/2016.

instituição e aos interesses dos alunos. O trabalho desenvolvido não parte no entanto da estaca zero. Os projetos de investigação desenvolvidos anteriormente nesta área de estudo, nomeadamente o relatório final de estágio também no âmbito do mestrado em língua segunda/ língua estrangeira da Dr.^a Ângela Carvalho (2009), *O Humor nas Aulas de Português Língua Estrangeira* e a dissertação de mestrado em linguística portuguesa descritiva da Dr.^a Margarida Mouta (1996), *Linguagem, transgressão e disfuncionalidade : uma abordagem enunciativo-pragmática do humor na comunicação verbal*, ambas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, constituem importantes referências na pesquisa sobre impactos do humor verbal na aquisição de língua e sobre o seu papel e funcionamento na interação entre falantes. Mesmo considerando esta importante base de conhecimentos e de experiências anteriores, há naturalmente um período de estudo e de adaptação dos objetivos da investigação ao meio concreto onde será aplicada por parte do investigador, processo durante o qual o *feedback* de todos os elementos colaborantes tem relevância.

Para abrir caminho a uma investigação interpretativa é necessário ter objetivos concretos e saber expô-los de forma clara, ouvir os alunos, cativar a sua confiança, ter como prioridade a resposta às suas necessidades e conhecer os contextos individuais e do conjunto. Absorver a dinâmica das aulas, compreender o funcionamento da instituição, o contexto e as circunstâncias culturais são também fatores essenciais. Este último aspeto é muito importante porque a Alemanha tem características relativamente à sensibilidade humorística bastante diferentes das de Portugal ou de outro país de expressão portuguesa. Por isso é tão necessário este período de observação e análise: torna-se importante compreender de que modo funciona o humor alemão para conseguir uma abordagem ao humor em português com enquadramento e sem choques culturais . Há limites e tabus, suscetibilidades e sensibilidades, ou seja, uma diferença cultural que é necessário conhecer para assim abordar o humor sem que ocorram ruturas. Também a prosódia apresenta diferenças, assim como o tipo de humor que é aceite socialmente. A título de exemplo, na Alemanha não é comum o humor autodepreciativo, ou seja, um tipo de humor em que o próprio locutor é o alvo da sátira, diminuindo e ridicularizando a sua própria imagem para obter efeito cómico. Segundo o que foi observado em

contexto, na Alemanha, a preservação da autoimagem e a representação da mesma perante os outros assume uma grande importância nas relações interpessoais, o que não permite uma produção de comicidade a partir do rebaixamento do próprio, fenômeno que difere em muito do que ocorre por exemplo no humor de raiz anglo-saxônica.

Tabus e limites de raiz histórica e política também existem no humor alemão, nomeadamente relativos à Segunda Guerra Mundial e ao conseqüente Holocausto. Este tema não é apenas tabu enquanto material potencial para produção de humor, mas em todo o tipo de menções que não sejam em contexto científico ou acadêmico. No entanto, o período nazi começa agora a ser abordado com mais abertura e até com sentido de humor, como por exemplo no best-seller *Er ist wieder da* de Timur Vermes, publicado em 2012 e adaptado ao cinema em 2015 por David Wnendt. Este romance satírico relata um regresso de Hitler setenta anos depois do fim da Segunda Guerra Mundial, que por sua vez olha a sociedade contemporânea alemã de um ponto de vista ridiculamente nazi. O racismo, pelo mesmo motivo histórico, também representa um limite no humor alemão. Este é obviamente um tema considerado politicamente incorreto ao nível europeu. No entanto, pelo passado histórico, na Alemanha, este assunto assume um peso mais forte. Também pelas mesmas razões históricas a religião não é assunto de ‘conversa de café’ na Alemanha. Religião é do foro privado de cada um e é um tema a não abordar, muito menos em tom humorístico.

Não se pretende aqui traçar um perfil do humor alemão nem alimentar estereótipos. As referências anteriores apenas pretendem evidenciar que há realmente diferenças associadas a uma carga cultural no humor em cada sociedade e o quanto é importante um investigador conhecer não só o meio acadêmico ou o público alvo da investigação, mas também as circunstâncias que envolvem o mesmo. Assim também pensa Kuipers (2008: 361), ao afirmar,

Humor is a quintessentially social phenomenon. Jokes and other humorous utterances are a form of communication that is usually shared in social interaction. These humorous utterances are socially and culturally shaped, and often quite particular to a specific time and place. And the topics people joke about are generally central to the social, cultural and moral order of a society or a social group.

É importante desconstruir o mito de que os alemães não têm sentido de humor. Há abundante produção de humor na Alemanha, frequentemente transmitida pelos *media* e este ocupa um lugar importante na sociedade e nos acontecimentos com eco inclusivamente na política internacional. Este é por exemplo o caso da controvérsia em redor do humorista Jan Böhmermann que, em 2016, se tornou ainda mais conhecido por satirizar Recep Tayyip Erdoğan, atual Presidente da Turquia. Este episódio conduziu a tensões sociais e políticas entre a Turquia e a Alemanha que culminaram com um pedido de desculpas público por parte da Chanceler alemã Angela Merkel.

Além de sátira política e da crítica social, há humor acerca de sotaques, dialetos e regionalismos, em particular com os dialetos da saxónica (Sächsisch, bastante desprestigiado) e da Baviera (Bairisch, correspondente à variante linguística falada na região mais rica da Alemanha) como alvos, fenómeno que é aliás frequente em quase todas as sociedades. Também em Portugal, por exemplo o dialeto nortenho ou o falar alentejano são lugares comuns enquanto alvos de humor e de rábulas. O humor linguístico é muito frequente, mas como é natural, dificilmente traduzível, pois só tem sentido dentro dos mecanismos e da fonética da língua alemã. Há humoristas de todas as idades, géneros, etnias e há muitos programas de humor, quer em género de *sketch* curto, quer em longas ficções, musicais, *stand up comedy*, cinema, em produções teatrais e líricas, publicações e até ocorrem regularmente grandes feiras de humor. O humor considerado o mais tradicional alemão é o dos cabarés com a sua origem no início do século passado e do carnaval, sendo que este último é muito vivo particularmente em Mainz e na região da Renânia-Palatinado, registado em programas de humor transmitidos ao vivo na televisão com elevados números de audiência, como por exemplo o *Mainz bleibt Mainz, wie es singt und laght*.¹⁶ Todos os tipos de humor coexistem na Alemanha desde o sarcástico e negro ao humor físico ou pateta.

Caso extremamente interessante é o dos cartoonistas que produzem material humorístico de aguda sátira e extrema inteligência, como é o caso do genial Lorient (1923-2011) que provoca muitas vezes problemas linguísticos de foro pragmático através de estranhas situações de incoerência entre os personagens, o seu discurso e as

¹⁶ ‘Mainz permanece Mainz, no modo como canta e ri’, (tradução própria).

suas ações.



Figura 4 *Herren im Bad*, Lorient 1978. ¹⁷

Fonte: <https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/51PWP7B5W9L.jpg> (visto em 10.01.2016).

A descoberta deste universo revelou-se extremamente importante, pois a elaboração de materiais foi executada com sentido crítico e conhecimento do contexto, o que conferiu uma atitude mediadora à aplicação dos enunciados humorísticos em português com vista a atenuar possíveis choques entre culturas. Como defende Erikson, (1985: 5),

The conduct of interpretive research on teaching involves intense and ideally long-term participant observation in an educational setting, followed by deliberate and long-term reflection on what was seen there. That reflection involves the observer's deliberate and critical scrutiny of his/her interpretive point of view and its sources in formal theory, culturally learned ways of seeing, and personal value commitments. The reflection also involves critical scrutiny, of a friendly sort, of the assumptions about meaning held by those studied, including assumptions about desirable ends and means of teaching and learning, and definitions and measures of effectiveness of teachers and students.

Na segunda fase, de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016, já após ter lecionado algumas unidades letivas e após ter sido estabelecida uma relação de relativa proximidade com os alunos, iniciei a aplicação de enunciados humorísticos em

¹⁷ A imagem tem o título *Senhores no banho* e no balão de fala lê-se “O pato fica fora!” (tradução própria).

português, tanto em aulas de PLE, de Comunicação Oral, como em sessões de *Tutorium*. Para poder observar e analisar a reação dos estudantes a estes enunciados foi elaborado material didático (*vide* Anexos 3, 4, 5 e 6 do presente relatório) que foi lecionado pela docente da Johannes Gutenberg, Mainz Universität, Dr.^a Yvonne Hendrich e a reação dos alunos foi registada graficamente através de grelhas de observação (*vide* Anexo 5). Esta foi uma fase de experimentação durante a qual, após deliberado que tipo de material seria pertinente, observei, analisei e interpretei a reação dos alunos. A situação de observação de um outro professor, com quem os alunos estão familiarizados, na aplicação de material didático com a abordagem a enunciados humorísticos permitiu uma observação atenta e focalizada. Numa situação de ação direta, ou seja de leção de uma unidade letiva, há outras preocupações na mente do professor que não permitem observar com a devida cautela os tempos e reações individuais dos alunos aos enunciados humorísticos, a não ser que as aulas sejam registadas via áudio ou vídeo como veio a acontecer posteriormente. Estas observações tiveram como objetivos constatar se a exposição de aprendentes a enunciados humorísticos beneficia a aquisição e proficiência de português língua estrangeira e se é possível explorar o humor como veículo transmissor de cultura e desconstrutor de estereótipos e preconceitos.

Todo o material didático original ou adaptado e descrito no subcapítulo que se segue teve como preocupação trabalhar múltiplas competências (de leitura e interpretação, de produção oral e escrita, de fonética e pronúncia, de pragmática da língua, competências gramaticais, de interação e de interculturalidade) e consolidar em *continuum* tópicos lecionados em aulas anteriores ou introduzir conteúdos que seriam lecionados após a intervenção. Ou seja, o material não surge isolado. Existe sempre um envolvimento com os conteúdos programáticos e com a organização curricular que, por sua vez, foram previamente estabelecidos pela Professora Dr.^a Yvonne Hendrich. O material didático aplicado para esta investigação encontra a sua utilidade na resposta aos objetivos e dificuldades dos alunos. A observação e a recolha de dados foram cruciais para a fase seguinte de ação direta.

A terceira fase decorrida até ao final do ano letivo, de março a julho de 2016, foi

de ação plena, ou seja produção de material didático com utilização de enunciados humorísticos, aplicando-os na planificação e na lecionação de unidades letivas. Estes materiais focalizam-se numa abordagem aos enunciados humorísticos enquanto mediadores de conhecimentos e promotores do desenvolvimento das competências já enumeradas. Algumas destas ações foram inclusivamente registadas em áudio e vídeo para posterior visualização, análise e interpretação. É importante também a interação com o público alvo da ação fora do contexto das aulas, porque assim é possível obter reações e comentários críticos menos inibidos em relação a estas ações. Este foi um processo contínuo no decorrer dos dois semestres que favoreceu uma perceção global do impacto dos enunciados humorísticos na aquisição de português língua estrangeira.

As três fases deste projeto não são distintas, pelo contrário constituem um processo em crescendo com objetivos coerentes que, apesar de adaptáveis às necessidades dos alunos e ao seu contexto cultural, foram bem definidos. Como sublinha, mais uma vez, Erikson, (1985: 85-86),

In developing initial rapport, as well as in establishing a collaborative relationship with key informants, it is necessary that the researchers have a clear idea of the major research questions guiding the inquiry and the likely data collection procedures that will be used to pursue the lines of inquiry suggested by the study's guiding questions.

Os pontos sobre os quais se pretende refletir fundamentalmente ponderam sobre se o humor ajuda a aprofundar questões de língua e cultura em aulas de PLE, se é possível expor os alunos a jogos de linguagem que conotem ambiguidade de sentidos desde o nível inicial (A1) e, finalmente, que tipo de material didático pode ser mais adequado para o despertar nos alunos de sensibilidade ao humor em português língua estrangeira.

Uma quarta fase acresce ao processo descrito: a de redação do presente relatório que propõe, a partir da interpretação crítica dos dados recolhidos, sugerir respostas às referidas questões.

Em seguida serão feitas a descrição, análise e interpretação crítica das atividades didáticas, das ações empreendidas e dos seus resultados no sentido de responder ao desafio das questões levantadas pelo projeto de investigação.

3.2 Atividades didáticas com enunciados humorísticos em português língua estrangeira: análise crítica.

As atividades didáticas serão aqui apresentadas por ordem cronológica, ou seja, respeitando a mesma ordem segundo a qual foram planejadas, ordem que corresponde também, do meu ponto de vista, a um desenvolvimento qualitativo das mesmas. A mostra que aqui é disponibilizada constitui apenas uma seleção para efeitos de análise e interpretação de metodologias e resultados da investigação desenvolvida e não pretende ser uma enumeração exaustiva de todas as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio durante o ano letivo 2015/2016 na Johannes Gutenberg Universität, em Mainz.

3.2.1 A pior comida do mundo, (vide Anexo 3)

Foi planejada uma unidade letiva para alunos de nível A2/B1 cujos objetivos foram treinar competências gramaticais na resposta a dificuldades específicas apresentadas pela Professora Dr.^a Yvonne Hendrich relativamente à aplicação de preposições. A atividade planejada para resposta a este problema veio depois também envolver objetivos de aquisição de competências interculturais, nomeadamente hábitos gastronómicos portugueses e o desenvolvimento de competências de produção escrita. Durante esta unidade didática, os alunos leram os passos de uma receita de pastéis de bacalhau que estavam desordenados e organizaram-nos na sua ordem correta para depois completarem espaços que estavam vazios no texto com as preposições certas, que por sua vez foram disponibilizadas numa lista. No final, foi-lhes pedido que respondessem a um exercício de expressão escrita, no qual indicavam a sua opinião sobre a pior comida do mundo, justificando sua escolha.

O inédito pedido, solicitado através de um enunciado com léxico expressivo (“Há alguma comida que odeie? Há alguma gastronomia no mundo que, na sua opinião, seja horrível? Qual é o prato mais detestável do planeta?") abria caminho para respostas

também elas insólitas e potencialmente com efeito cômico. Os alunos corresponderam a esta solicitação e responderam com frases como “(o chucrute) para mim e um prato de pessoas velhas” e para descrever “Marmite”, um creme para barrar muito popular em países anglo-saxônicos, uma aluna escreve “terrível sequência de creme” e “ Sentir o cheiro da massa marrom tão horrível que você quase vomita”.¹⁸ Apesar de não ter sido pedido de forma direta que os alunos recorressem ao humor na proposta à produção escrita, falar sobre um prato detestável foi uma tarefa à qual os alunos responderam com bastante expressividade.

Ora, esta capacidade de interpretação de um enunciado e ajuste do discurso é um recurso essencial para a comunicação. Como sublinha Lopes (2011: 224),

“(…) a escolha dos recursos adequados está estreitamente dependente, por um lado, da competência gramatical do falante e, por outro da sua capacidade de ajustar o discurso a uma situação concreta de interação, em função de parâmetros sócio-psico-comunicativos. Por outras palavras, competência gramatical e competência pragmática são complementares para um desempenho discursivo proficiente num leque alargado de situações sociais.”

Na utilização de adjetivos e de verbos expressivos, foi interessante observar que emoções de repulsa podem despertar o sentido de humor no locutor. Em *Principles of Pragmatics*, Leech (1983: 146), ao enumerar e analisar casos de hipérbole e lítotes, afirma

A conversational principle which seems to underlie such cases is the principle which enjoins us to

‘Say what is unpredictable, and hence interesting.’

At the risk of proliferating too many pragmatic principles, I shall tentatively propose, then, an Interest Principle, by which conversation which is interesting, in the sense of having unpredictability or new value, is preferred to conversation which is boring and predictable.

¹⁸ As respostas foram citadas *ipsis verbis* podendo conter erros ou lapsos.

Através das respostas dos alunos a esta atividade tive a oportunidade de concluir que um pedido inesperado pode constituir um modo de despertar competências de produção de humor em português língua estrangeira. Como Leech (1983) denuncia na máxima citada anteriormente, o imprevisível é interessante e o humor é uma ferramenta do discurso fonte de imprevisibilidade enquanto desvio ao que está convencionalizado e promotora de interesse e atenção por parte dos interlocutores.

3.2.2 Um final para o conto *Bacalhau com 'todos'*, de Ilse Losa, (vide Anexo 4).

Esta atividade foi planificada a fim de ser realizada durante o período de férias do Natal para desenvolver competências de escrita criativa com alunos de níveis A2/B1. Os objetivos desta atividade, para além do desenvolvimento de competências de produção escrita e de criatividade pelos alunos, procuravam também facultar-lhes pontes para a interculturalidade. A atividade sugeria a redação do final da crónica *Bacalhau com 'todos'* de Ilse Losa (1997), autora cujos textos foram por mim utilizados duas vezes ao longo deste ano letivo.¹⁹

Ilse é uma surpresa para os alunos porque, apesar de ser uma autora alemã, é na generalidade desconhecida na Alemanha. Os alunos mostram-se muito surpreendidos com a existência de uma escritora de origem alemã tão conhecida em Portugal mas de quem nunca ouviram falar.²⁰ A autora, apesar de se ter dedicado essencialmente ao público juvenil e a traduções, escreveu crónicas e contos de tom irónico subtil dotados de ambiguidade de sentido que escapará a um olhar superficial. A sua linguagem é enxuta, despretensiosa e representa, em alguns textos, um olhar alemão para a cultura portuguesa. A própria autora chegou a afirmar: “é impossível não me sentir estrangeira”. (Ilse Losa, 1988: 6, entrevista ao *Jornal de Letras*).

A crónica em questão, que tem como pano de fundo a época natalícia, trata esse mesmo tema: o choque cultural de uma alemã recém-chegada ao Porto, neste caso específico de natureza gastronómica. A autora confessa a repugnância inicial que sentiu

¹⁹ Losa, Ilse, *À Flor do Tempo, cónicas*, Edições Afrontamento, Porto, 1997. (Pp. 15-16).

²⁰ Desconhecimento este que se prende provavelmente pelo fato de se tratar de uma autora judia fugida ao período nazi durante a Segunda Guerra Mundial.

pelo bacalhau, “fiel amigo” dos portugueses e tão típico da noite de consoada. A crónica não é cômica no sentido de despoletar vontade de rir às gargalhadas, mas tem uma ironia subtil e um final simples e inesperado para quem desconhece que no Natal, em Portugal, se come bacalhau cozido com ‘todos’, como é o caso da generalidade destes alunos. A crónica foi disponibilizada aos alunos em dezembro de 2015 com omissão do último parágrafo (*vide* Anexo 4). O mesmo texto foi posteriormente lido em conjunto com quatro alunos numa sessão de *Tutorium*. Durante esta leitura, o léxico foi explicado e foram também exibidas imagens para esclarecimento de hábitos culturais dos portugueses na época natalícia. Algum vocabulário como “domingueiramente vestida” despertou sorrisos e os alunos conseguiram interpretar o texto. No entanto, como o trabalho foi atribuído para ser elaborado durante as férias de Natal e não foi analisado em aula, apenas dois alunos entregaram o texto por eles produzido em janeiro. Ambos redigiram textos longos, representativos de uma ceia de natal tradicional em família e com finais felizes (*vide* amostra em Anexo 4). Quando confrontados com o final original, já depois de terem entregue os trabalhos, os alunos ficaram surpreendidos e de certo modo desiludidos com um desfecho curto e menos feliz para a narradora.

Apesar de não ter tido resultados a nível de produções de humor, o texto mostrou ter um potencial muito interessante para este contexto específico pela carga cultural. Segundo Figueiredo (2010: 146),

Sendo a língua um instrumento de comunicação social e cultural é também o instrumento de estruturação do pensamento que enquadra uma determinada visão do mundo. Deste modo, quando se aprende uma língua estrangeira, aprende-se a forma de ser, de pensar, de sentir e de agir, isto é, a cultura implícita na língua-meta. A compreensão dos dois mundos e das duas culturas, o da Língua Materna e o da Língua Estrangeira, faz desenvolver no aprendente uma consciência intercultural.

Além de deixar transparecer essa intercompreensão de dois mundos, Ilse é um exemplo de como é possível alguém tornar-se escritor numa língua que se adquire em idade já adulta. Apesar de o texto não ter despertado nos alunos o potencial para a produção escrita com humor, esta atividade desenvolveu competências de interpretação e compreensão da cultura alvo. Crónicas e contos de Ilse Losa merecem destaque no

presente relatório porque possuem um grande potencial motivador para quem quer aprender português e desenvolvem competências interculturais, particularmente neste contexto específico entre a Alemanha e Portugal.

3.2.3 “O Poder de um Boato”, (vide Anexo 5).

Em todos os materiais didáticos com tratamento de enunciados humorísticos houve a preocupação de incorporação dos conteúdos curriculares, num processo em que se espera que os primeiros facilitem a compreensão dos últimos. A unidade didática que em seguida aparece descrita foi planificada para os níveis A2/B1 e os objetivos consistiram na consolidação e aplicabilidade de conteúdo gramatical lecionado anteriormente, especificamente a passagem de discurso direto para discurso indireto e o processo inverso. O discurso relatado é um conteúdo que não visa somente o desenvolvimento de competências gramaticais como tendencialmente é tratado de forma simplista nas aulas de língua portuguesa. Como sublinha Duarte (2010: 102),

Reconhecer vozes que se cruzam numa narrativa, saber depreender o significado de neologismos observando como são formados e que o léxico é composto também por unidades fraseológicas complexas, analisar e explicar os efeitos de sentido que as modificações dessas e doutras unidades lexicais provocam tem que ver com a gramática, mas também com a Literatura.

As competências de produção escrita implicadas na passagem de discurso direto para discurso indireto e o processo inverso envolvem, por este motivo, muito mais do que a aplicação de tempos verbais corretos, de verbos declarativos e dos advérbios de tempo e de lugar, como aparece muitas vezes instruído de forma simplista nos manuais de PLE.

Esta atividade, que parte da observação de uma imagem, pretendeu por isso uma abordagem mais livre e criativa no desenvolvimento de competências de produção escrita em discurso relatado que visa também a interpretação e a produção de enunciados humorísticos em português. A ficha de propostas de atividades distribuída aos alunos exhibe uma imagem (Figura 5) que ilustra a proliferação de um boato, cujo mal entendido deriva de semelhanças fonéticas entre enunciados. As propostas de

trabalho (*vide* Anexo 5) são de redação em discurso indireto e consta também a sugestão de os próprios alunos interagirem oralmente e gerarem um boato através do jogo ‘Telefone sem fio’.



Figura 5 “O Poder de um Boato” (adaptado).

Fonte: <http://kdimagens.com/imagem/o-pod> (visto em 10.01.2016).

Estas atividades tiveram como principal finalidade para a investigação observar as reações dos alunos a um enunciado humorístico (*vide* grelha de observação do Anexo 5). Para este efeito, a unidade didática foi lecionada pela professora da instituição Dr.^a Yvonne Hendrich e eu procedi à observação da aula com registo numa grelha adaptada para este fim.

Como foi referido, os objetivos da unidade didática consistiam em assimilar conteúdo gramatical lecionado na aula anterior (passagem de discurso direto para discurso indireto), tendo em conta, obrigatoriamente, a situação enunciativa quer do discurso citado, quer do discurso citador (Duarte, 2003) e também desenvolver competências de produção escrita e de aquisição de sensibilidade a semelhanças fonéticas entre enunciados e compreensão de enunciados humorísticos.

Dos registos na grelha de observação é possível constatar que os alunos precisaram de várias pistas e explicações para compreenderem o conteúdo humorístico da figura. A compreensão foi gradual na medida em que a fonte de humor não foi captada por todos os alunos ao mesmo tempo. Rapidamente perceberam que a imagem

ilustra um mal entendido, mas só depois de a professora ter reforçado a semelhança fonética em voz alta entre os enunciados “deste pedido” e “despedido” ou entre “Tadeu” e “também eu”. Verificou-se que os alunos de nível A2/B1 necessitam da leitura em voz alta para se aperceberem das semelhanças fonéticas entre palavras ou enunciados e assim conseguirem compreender fenómenos de homofonia em português. Constatou-se também que a imagem provocou mais riso após uma compreensão plena.

O exercício 1.1 da ficha de trabalho (*vide* Anexo 5) gerou dúvidas por parte dos alunos, porque pedia que os alunos formulassem o discurso indireto de forma livre, no estilo de narração de uma história ou anedota, o que constituiu um exercício novo para eles. Após dialogar sobre este aspeto com a Professora Dr.^a Yvonne Hendrich, concluímos que talvez esta atividade devesse ser reformulada para um exercício de espaços para se tornar mais acessível e evitar frustrações. Apesar das dificuldades demonstradas, os alunos realizaram o exercício sempre muito focalizados em aspetos gramaticais e sem resultados de registo criativo ou humorístico. Os alunos reagiram positivamente à imagem e ao jogo ‘telefone sem fio’, que gerou muito riso. Como consta na mesma ficha de trabalho, os alunos foram desafiados a segredar um enunciado ao ouvido do colega e a mensagem passou assim sussurrada até ao último mensageiro que a deveria revelar em voz alta. Os enunciados finais resultantes da transmissão de segredo foram muito diferentes dos enunciados iniciais, como era esperado. Os alunos demonstraram vontade de descobrir onde se gerou o malentendido na transmissão da mensagem, o que despelotou o riso e a interação oral livre em português. No decorrer destas atividades, foi notório que o ambiente da aula se transformou e que os alunos se tornaram mais empenhados e participativos, com menos hesitações em responder aos desafios propostos pela professora.

No exercício número 2.2, que consistia na redação de um diálogo em que uma amiga confidenciava a outra um evento marcante da sua vida, o qual os alunos podiam escolher livremente. Note-se que não foi pedido aos alunos de forma direta que utilizassem humor. No entanto, todos os alunos produziram textos com um desfecho cômico ou diálogos insólitos que provocaram o riso geral, como serve de exemplo a amostra incluída ao Anexo 5.

Destas propostas de atividade concluí que os alunos compreenderam o conteúdo humorístico dos enunciados presentes na imagem representativa da proliferação de um boato após algum auxílio e esclarecimento por parte da professora, reagiram a ele de forma adequada e positiva e executaram todos os exercícios propostos. Notei também que apresentaram algumas dificuldades no exercício 1.1 por este ser de narração livre e não estar limitado às regras de passagem de discurso direto para discurso indireto que constam no manual, mas, apesar disso, mostraram-se bastante mais envolvidos e motivados.²¹ A atividade solidificou conhecimentos adquiridos na aula anterior, permitindo avançar para outro tema na aula seguinte. Talvez seja possível afirmar, de forma interpretativa, que os alunos se tornaram mais criativos na redação do diálogo sobre um evento marcante da vida (exercício 2.2), após a exposição ao enunciado humorístico inicial. A atividade que se segue obedeceu aos mesmos critérios de observação.

3.2.4 Filmes da Horta, (vide Anexo 6).

Mais uma vez, esta foi uma unidade didática preparada para os alunos do nível A2/B1 com a finalidade de observar a capacidade de compreensão de enunciados humorísticos em português. Foram exibidos cartazes, através de projeção, de uma campanha publicitária a uma empresa brasileira distribuidora de frutas e legumes frescos (Figura 6).

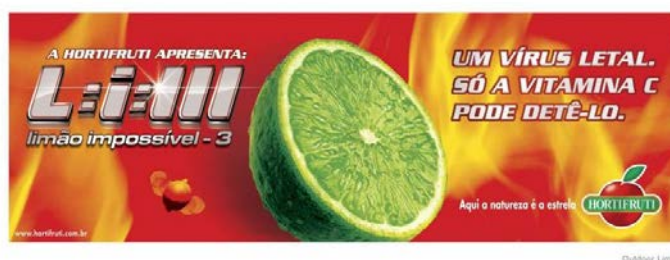


Figura 6 Campanha publicitária da marca Hortifruti

<http://hortiflix.com.br/hortifilmes/limao-impossivel-iii/> (visto em 07.04.2016)

²¹ Os manuais de PLE utilizados pelos alunos em Mainz são: Tavares, Ana, *Português XXI*, Níveis A1, A2 e B1, Lidel, Lisboa, 2012 e Coimbra, Isabel e Coimbra, Olga Mata, *Gramática Ativa 2*, Lidel, Lisboa, 2012.

Estes cartazes constroem um jogo de palavras a partir da semelhança fonética entre nomes de filmes e nomes de frutas e legumes, como representa a figura 6 (“limão impossível” e *Missão Impossível*). A proposta de atividade consistia em adivinhar o título original dos filmes em português aos quais os cartazes faziam menção. Durante a exposição destes enunciados os alunos adivinharam o nome de alguns cartazes, mas notou-se dificuldade por desconhecimento dos títulos dos filmes em português, (foi o caso de “Edward mãos de cenoura” e *Edward mãos de tesoura*). Muitas vezes, adivinharam o título dos filmes em alemão mas a paronomásia com efeito cómico perde-se. Compreenderam rapidamente os trocadilhos interlinguísticos, como em “Melão Rouge” / *Moulin Rouge* ou “Kiwi Bill” / “Kill Bill”, (vide Anexo 6). Manifestaram-se também dificuldades por desconhecimento de vocabulário relativo a nomes de frutas e legumes em português. Apesar disso, os cartazes provocaram o riso após esclarecimento do léxico e os alunos reagiram positivamente.

De forma crítica concluí que para a compreensão dos enunciados humorísticos nesta atividade didática careceu de uma introdução ou contextualização prévia. No entanto, ela demonstrou de forma evidente que os alunos se comportaram de forma mais relaxada e pronta a interagir na proposta de trabalho seguinte. Realizaram o exercício seguinte, que propunha conjugar os verbos entre parênteses no presente do indicativo ou no presente do conjuntivo com motivação, expuseram dúvidas e compreenderam. O modo conjuntivo, como já foi referido anteriormente constitui um conteúdo gramatical que levanta problemas a estudantes nativos alemães. Esta foi portanto, como a anterior, uma atividade desenhada para dar resposta a este problema específico, (vide Anexo 6).

Os resultados, apesar de terem sido positivos no sentido de despertar sensibilidades para a interpretação de enunciados humorísticos e para a aquisição de léxico novo, teriam sido bastante melhores caso tivesse sido criada uma pré-atividade de contextualização ou introdução. Os alunos não sabiam os títulos dos filmes em português e talvez esse fator se justifique devido à falta de uma informação adicional anterior à atividade que mencionasse o nome dos filmes. Algum elemento introdutório em formato de texto, áudio, vídeo, ou até a exposição aos cartazes originais dos filmes, num exercício de encontrar os correspondentes com os cartazes da *Hortifruti* poderiam

ter sido atividades que contextualizassem de forma mais clara e eficaz estes enunciados humorísticos.

No último exercício sugerido pela ficha de trabalho distribuída aos alunos, (*vide* Anexo 6), propunha-se a interação oral sob o desafio de mencionar filmes e dar opiniões sobre os mesmos. Pretendia-se que os alunos interagissem uns com os outros em português de forma livre. No entanto, o resultado foi de produção oral por indicação direta e menos interativo o que tornou evidente a necessidade de mais atividades que incentivassem a conversação em aula na língua alvo.

3.2.5 “A Última Página” - uma atividade decorrente da visita do escritor João Tordo, (*vide* Anexo 7).

A convite do Camões I.P., o escritor João Tordo veio à Universidade Johannes Gutenberg fazer uma leitura do seu livro *O Luto de Elias Gro* e responder a possíveis questões dos alunos.²² Os objetivos da vinda do escritor consistiam em aproximar os alunos da literatura em português, proporcionando-lhes um contacto direto com um escritor jovem e conhecido e assim motivá-los à leitura e à produção escrita.

Como pré-atividade, para contextualizar a vinda do escritor, foram realizados e distribuídos convites e, na aula anterior à leitura de João Tordo, foi preparada e distribuída uma curta biografia e foram lidas passagens do livro *O Luto de Elias Gro*. Durante esta unidade didática, foi possível também assistir ao excerto de uma entrevista de 2014 ao escritor, transmitida pelo *Canal 2*, no programa *Contentor 13*.²³ A entrevista foi pausada várias vezes, explicada e repetida e os alunos mostravam-se interessados e colocavam questões quando não entendiam o que era dito.

²² Tordo, João, *O Luto de Elias Gro*, Companhia das Letras, Lisboa, 2015

²³ Entrevista disponível no link : <http://www.rtp.pt/programa/tv/p31333/e2>; foram exibidos os primeiros 10 minutos duas vezes, com pausas para esclarecimento de dúvidas relativas a dificuldades de compreensão por parte dos alunos.



Figura 7 Convite para a leitura do escritor João Tordo, (elaboração própria).

A presença do escritor teve muita adesão, houve uma interação viva entre ele e os alunos e este mostrou-se acessível na resposta a todo o tipo de questões. O tema principal das interações foi em resposta à curiosidade por parte dos alunos em saber como é ser escritor e o modo como o processo de escrita se desenvolve e culmina num livro.

O tratamento do humor não entra na visita do escritor propriamente dita, mas sim na atividade posterior. Elaborei um texto intitulado *Última Página*, (vide Anexo 7) polvilhado de expressões idiomáticas, provérbios e ditados populares em português, contextualizados por esta curta narrativa. O texto foi distribuído, lido pelos alunos de nível B1 em voz alta durante a aula e o léxico foi esclarecido no seu sentido literal, sem descodificar as expressões de sentido oculto. Como explica Duarte (2010: 100-101), referindo-se a enunciados «como provérbios, expressões idiomáticas, colocações e outras expressões cujo uso torna o discurso literário mais próximo do “falar desataviado de todos os dias”»,

A competência paremiológica faz parte de uma mais ampla e englobante competência lexical. Mais uma vez, o que o discurso literário faz (como aliás, o

discurso jornalístico e o publicitário, porque também neles tem particular relevância a função poética da linguagem, para retomar a designação clássica de Jakobson), é jogar com a constituição de algumas dessas unidades fraseológicas, alterando uma parte da sua forma, de modo a obter novos significados que são desafiadores, porque implicam que se conheça o significado da unidade primitiva armazenada no repositório lexical do falante, que se compreenda qual foi a modificação formal introduzida e que se deduza, de todo este jogo, qual o novo significado da unidade alterada. (Duarte, 2010: 100, 101).

Como desconhecem estas alterações de sentido em português, os alunos fizeram uma leitura literal do enunciado, de modo a adquirir inicialmente as unidades primitivas do léxico, mas a suspeita da existência de um outro sentido oculto e a incoerência do texto no seu sentido literal suscitaram um efeito cómico. Posteriormente à leitura, os alunos organizaram-se em grupos de dois para especularem em conjunto sobre o sentido dos misteriosos enunciados sob indicação de evitarem recorrer a dicionários e internet.

Na especulação de sentido, houve resultados muito divertidos e parcialmente diversos do sentido das expressões presentes no texto. O contexto fornecido pela narrativa permitiu que alguns alunos se aproximassem da descodificação da ambiguidade de alguns enunciados. Houve ainda aqueles que tentavam encontrar expressões aproximadas em alemão. Esta dificuldade de encontrar correspondência plena em expressões populares com carga cultural associada e com algum efeito cómico ou rítmico, levantou questões muito interessantes, por exemplo ao nível de problemáticas da tradução de ironia e de expressões idiomáticas e outras colocações ambíguas em obras literárias ou em outras publicações.

A dinâmica de desvendar o sentido ambíguo das expressões idiomáticas, provérbios e ditos populares estimulou a interação enquanto cada grupo explicava a sua perspetiva e especulação no encontro com a resposta. A interação foi acompanhada de explicações sobre a origem de cada enunciado e registada pelos alunos na ficha de trabalho representada no Anexo 7 do presente relatório. No entanto, a proposta de trabalho do exercício nº 3 não chegou a ser realizada por escassez de tempo.

Esta atividade didática revelou, na sua aplicabilidade, que os provérbios, expressões idiomáticas, ditos populares e outras colocações ambíguas são manancial de pontes para a cultura da língua alvo, aproximam os alunos de expressões usadas em comunicação real que por sua vez são fortalecedoras de uma dinâmica intercultural. Este foi um tema que suscitou envolvimento por parte dos alunos que mostraram vontade de aprender a produzir e a descodificar enunciados que se aproximem da comunicação coloquial na oralidade. O desafio sugerido aos alunos foi acrescido quando se autopropuseram para fazer uma correspondência com provérbios alemães, o que levantou problemáticas muito interessantes sobre a tradução de enunciados de duplo sentido ou com carga cultural associada entre as línguas alemã e portuguesa e que promoveu a reflexão e o debate. A leitura destes enunciados pelos alunos tanto ao nível literal como no encontro com o sentido oculto produziu um efeito cómico que resultou na motivação, envolvimento na atividade e num dinamismo muito positivo no trabalho cooperativo. Como afirma Carvalho (2009: 59-60),

(...) verifiquei que o humor foi, e continua a ser, uma das ferramentas ao serviço do alívio de tensões, imprescindível para o desenvolvimento das atividades letivas. Além disso, foi clara a contribuição dos enunciados humorísticos, e da sua exploração, para o aprofundar dos mecanismos de seleção lexical e referencial, para uma melhor descodificação da ambiguidade (não podemos esquecer todos os importantes processos que se encontram sob o “chapéu” da ambiguidade: polissemia, homonímia, sinonímia, homografia, homofonia, paronímia) e para um maior desenvolvimento das noções de conotação e denotação.

3.2.6 Trocadilhos

A celebração do 25 de Abril à partida não será tema humorístico. O tema da revolução de '74 é habitualmente abordado em aulas de língua, cultura e história na Universidade Johannes Gutenberg. Portanto, os alunos de nível A2 presentes na sessão de *Tutorium* que serviu para a realização destas atividades conhecem este contexto histórico, através de unidades letivas durante as quais foram exibidas imagens, vídeos relativos ao 25 de Abril e ouvidas canções de intervenção, nomeadamente do compositor e intérprete Zeca Afonso.

O tema da revolução dos cravos foi por mim abordado numa sessão de *Tutorium* para a introdução de jogos de paronomásia e homonímia, com o objetivo de observar a capacidade de compreensão dos alunos relativa a jogos de homonímia, homografia e paronímia em enunciados humorísticos em português. Esta exposição inicial foi feita a partir do seguinte poema gráfico de Alexandre O’Neill:



Figura 8 Alexandre O’Neill

Fonte: <http://obrigatorionaover.altervista.org/imagem/opressao.png> (visto em 23.04.2016).

A proposta de atividade era simples: os alunos, após a visualização de cada figura apresentada em papel, deveriam escrever no verso a explicação da respetiva interpretação. O primeiro enunciado apresentado foi o da figura 8, no qual há um jogo de proximidade fonética entre as palavras “opressão” e “opção” que representam significações que se relacionam por oposição. Alguém que está em opressão é alguém que não tem opção. Deste modo, no poema gráfico de Alexandre O’Neill a compressão da palavra ‘opção’ resulta na palavra ‘opressão’. Não sendo um enunciado cómico, o poema de O’Neill contém a ironia satírica que caracteriza a sua escrita e, nesta atividade didática em particular, abre o caminho para a exibição de enunciados com jogos linguísticos análogos, apesar de serem de naturezas diferentes. Foi pedido aos alunos para lerem cada enunciado em voz alta, para assim se aperceberem do jogo de semelhanças fonéticas e o léxico desconhecido foi explicado, sem que a interpretação do enunciado fosse desvendada. Eis uma resposta de um aluno de nível A2: “Opressão é mais mal pelas pessoas porque eles não têm opção.”²⁴

²⁴ As respostas dos alunos estão aqui citadas *ipsis verbis*, podendo conter erros e lapsos.

Verifica-se, a partir desta resposta, que o enunciado foi compreendido e interpretado pelo aluno que tinha informação sobre o contexto político e histórico do mesmo. Estava lançado o mote para a exposição de mais enunciados que pudessem testar o nível de compreensão de enunciados ambíguos provocados por semelhanças fonéticas em português.

Em seguida foi distribuída a seguinte figura:



Figura 9 'Nada'.

Fonte: <http://static.frasesparaface.com.br/imagem/q/u/que-foi-nada-nada.png> (visto em 23.04.2016).

A mesma tarefa foi pedida aos alunos, a de explicarem no verso, por escrito, o duplo sentido do enunciado. Eis uma amostra de resposta de um aluno de nível A 2: “A palavra ‘Nada’ tem 2 significas. Na coisa da pequena historia ‘Nada’ tem significa sair. Mas o pinguim na agua entenda falsa e a tubarão come-lhe.”

Há aqui um equívoco, porque ‘nada’ não significa ‘sair’, é a segunda pessoa do imperativo do verbo ‘nadar’. No entanto, mesmo desconhecendo o significado correto do verbo, o aluno decifrou o sentido geral do enunciado e a fonte de comicidade. Assim, concluí que apesar de o aluno não saber o significado do verbo ‘nadar’, entendeu o jogo de palavras.

Em seguida, foi apresentada uma imagem, acompanhada de uma pequena legenda onde se lia “converter o ficheiro”. Esta legenda foi adicionada, porque ‘converter’, que é uma palavra polissémica em português, é traduzível em alemão para ‘*konvertieren*’ com o sentido religioso ou com o sentido de ‘transformar em’, como em português. No entanto, no uso informático dos computadores correntes, ‘converter o ficheiro’ aparece

em programas de *software* na Alemanha como *'Datei umwandeln'*. Por isso, considere pertinente acrescentar esta pista de apoio à descodificação do enunciado que se segue na figura 10.



Figura 10 'Converter o Ficheiro'.

<https://www.facebook.com/salaoneurotico/?fref=ts> (visto em 23.04.2016)

O mesmo foi pedido aos alunos: que registassem a sua interpretação no verso. Um exemplo de resposta fica representado nesta amostra: “Um outro jogo da palavra. Converter tem 2 significados: 1º: escolher uma religião 2º: mudar documento digital.”

A seguinte imagem foi apresentada em seguida:

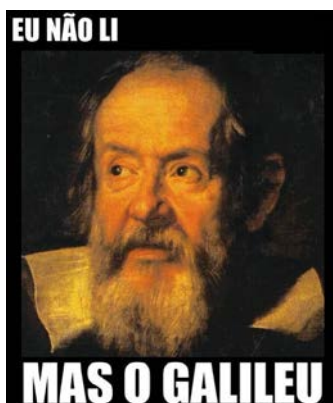


Figura 11 'Galileu'

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/375769162635856998/> (visto em 23.04.2016)

Este enunciado teve de ser lido várias vezes com uma ligeira separação das sílabas da palavra 'Ga-li-leu' para que os alunos o interpretassem. Uma amostra da explicação dada por eles cita-se a seguir: “Nessa coisa vai usar os formas de P.P.S. do verbo ler e o nome 'Galileu'. Isso e um jogo das palavras.”

Através destas atividades concluí que para a leitura e interpretação dos jogos de homonímia, homofonia e paronomásia em português língua estrangeira, para alunos de nível A2, é necessário fornecer pistas. Mas o processo de compreensão de enunciados humorísticos torna-se mais acessível e célere à medida que os alunos são expostos a mais enunciados para descodificar. Pude também verificar que as imagens são um auxílio fundamental para a interpretação de enunciados de humor por alunos de português língua estrangeira.

Além de imagens com enunciados humorísticos curtos, durante as sessões de *Tutorium*, foram disponibilizadas ainda algumas tiras de banda desenhada humorísticas, como o exemplo que se segue:



Figura 12 Banda desenhada, por E. O. Plauen.

Fonte: <https://pt.pinterest.com/explore/bildergeschichten-926811536104/> (visto em 20.04.2016).

Perante as tiras de banda desenhada, a atividade proposta consistia em descrever a história em registo narrativo, de forma oral, ou produzir diálogos para os personagens em cada ação da sequência.

Estes são alguns exemplos de modos de apelar à compreensão e produção de enunciados humorísticos em português que têm como importante base as imagens que forneceram o contexto aos estudantes para a decifração da polissemia.

As atividades desenvolvidas neste sentido revelaram ser estimulantes para os alunos que viam em cada uma delas um desafio aos seus conhecimentos de língua.

Quanto aos resultados descritos, demonstram que a proposta foi compreendida, os enunciados foram interpretados e a sua essência humorística foi captada.

3.2.7 O meu telemóvel escreve por mim, (vide Anexo 8).

Esta proposta de atividade planificada para a disciplina de *Textredaktion* com alunos de níveis de proficiência B1 e superiores não foi aplicada, devido a limitações de tempo. Das atividades por mim sugeridas para esta unidade curricular foi selecionada apenas uma (criação de um país imaginário a partir do conto *O País da Cuncanha*, de Ilse Losa). A atividade consiste num trabalho de projeto para a elaboração de um texto em conjunto e aparece aqui descrita porque, apesar de não ter sido ainda aplicada, constitui uma ideia que espero desenvolver no futuro. A ideia surgiu a partir da leitura da crónica do Miguel Esteves Cardoso (2015) (vide Anexo 8), na qual o autor fala da sua relação com os editores de texto automáticos dos telemóveis. Quem nunca reparou (e se irritou) com as sugestões para palavras fornecidas pelos editores automáticos de texto dos telemóveis que nunca são as que nós pretendemos escrever? Miguel Esteves Cardoso (2015) decidiu começar a aceitar todas as palavras sugeridas pelo editor de texto construindo, deste modo, microtextos e poemas resultantes da tecnologia e do “acaso”.

Nesta atividade, propunha-se utilizar um editor de texto de uma *tablet* ligada ao projetor da sala, para construir um texto ou poema através de uma escolha de letras pelos alunos e das sugestões aleatórias do aparelho. O apelo do uso de *gadgets*, com os quais os alunos estão familiarizados pretendia servir de motivação para despertares para a produção escrita criativa em português. Esta atividade que parte de uma crónica humorística tem como objetivos encontrar valor literário na produção de um texto *nonsense* e treinar competências de produção escrita e de humor. Evidentemente, caso a atividade tivesse sido selecionada teria de ser previamente testada com minúcia antes de ser aplicada.

3.2.8. Um país a teu gosto: expressão escrita a partir do conto *O País da Cuncanha* de Ilse Losa, (vide Anexo 9).

“Um país a teu gosto” foi uma atividade criada para alunos de nível B1 e aplicada durante uma unidade curricular de *Textredaktion*. Os objetivos desta atividade consistiram em desenvolver competências de produção escrita no género narrativo e descritivo, adquirir competências de compreensão de ironia e fomentar pontes de interculturalidade.

Como pré-atividade, foi projetada uma apresentação *Powerpoint* com informações sobre a escritora Ilse Losa e sobre a antiga lenda da terra da Cocanha. Foram exibidos nomeadamente trabalhos de artistas plásticos sobre o tema, como por exemplo a pintura de Pieter Bruegel (1567), representada na figura 13.



Figura 13 “A Terra da Cocanha”, Pieter Brueghel, 1567.

Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2c/Schlaraffenland.jpg> (visto em 15.05.2016).

Os alunos já conheciam previamente esta lenda (*Schlaraffenland*), de tradição oral na Alemanha e noutros países do norte da Europa e contada frequentemente a crianças. A autora, de origem alemã, transformou esta mitologia caracterizando-a com um ambiente lusitano, com muito sentido de humor na sua versão portuguesa. Vejam-se os exemplos: “Há dois rios no País da Cucanha. Num corre caldo verde com suculentas rodelas de chouriço,(...) Está cercado por uma muralha espessa, toda ela feita de bolo-rei.” Estes elementos da cultura portuguesa foram inovações introduzidas pela autora para a versão que publicou em Portugal e que suscitaram o riso dos alunos. O conto, que integra a coletânea *Rei Rique e outras Histórias* (2006), ilustrada pelo pintor do Porto Júlio Resende (1917-2011), é dirigido a um público infanto-juvenil.

“O País da Cucanha”, como é da tradição dos contos infantis, contém uma

mensagem moral subliminar que os alunos já conheciam previamente, transmitida através de um registo muito atual e irónico pela autora, como se observa na seguinte passagem: “Mas seja como for, a verdade é esta: desde que houve notícia da existência do País da Cucanha não têm faltado pessoas desejosas de lá irem. «Ai! Tomara eu ter a sorte de viver no País da Cucanha!» suspiram com ar de quem não preza a vida que leva. (...) Todos os habitantes dormem horas a fio. Ninguém estuda, nem se informa. Por isso não há outro assunto para conversas do que sobre comidas, bebidas e João Pestana.”.

Após a leitura integral do texto pelos alunos em voz alta e esclarecimento do léxico através inclusivamente do recurso a imagens foi proposto aos alunos que redigissem um texto em grupos de dois sobre um paraíso artificial da sua escolha, um país também ele imaginário. Os resultados desta atividade, cuja amostra é anexa a este relatório, foram muito positivos na medida em que os alunos utilizaram alguns recursos humorísticos no discurso, num processo contagiado pelas características peculiares do caricato país de Ilse Losa, mas também com mensagens extremamente sérias. Os países imaginários criados pelos alunos tiveram títulos como: “País Sem-Vio”, “País da Diversão”, “Terra sem Corrupção” e “País do Progresso Técnico”. (*vide* Anexo 9) O conteúdo dos textos descreve países imaginários caracterizados por fatores que, na perspetiva dos alunos, constituem perigos para a sociedade contemporânea. Os alunos mostraram-se envolvidos na atividade e esforçaram-se por redigir textos que exprimissem a sua vontade de mudar o mundo para melhor.

O desafio foi atingido com sucesso pela totalidade dos alunos, que mostraram resultados sobre as competências formuladas pelos objetivos da atividade (*vide* Anexo 9) e que além da sua proximidade afetiva à lenda na sua versão alemã, compreenderam o humor da versão portuguesa e produziram textos descritivos e críticos coerentes e bem construídos. Com humor e mais uma vez através dos textos de Ilse Losa, foram abertas portas à interculturalidade e à desconstrução de alguns estereótipos, temas que foram debatidos em aula. A título de exemplo a partir do texto de Ilse foram levantadas questões por alunos sobre o problema da corrupção no Brasil e sobre preconceitos acerca de os povos dos países do sul trabalharem menos do que os do norte.

Como aparece referido no QuaREPE (2011: 13),

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural (QEER, 2001: 150). Esta vertente transversal do currículo, assumindo-se como um dos vetores essenciais das políticas educativas na Europa, pressupõe uma perspectiva ética e cívica na área da educação, em que valores como a convivência social constituem uma orientação pedagógica no combate à xenofobia e ao etnocentrismo, bem como aos preconceitos e à discriminação. O ensino e aprendizagem de uma língua afirma-se como uma área privilegiada para que o aprendiz tenha outras perceções, descubra outras perspectivas da realidade, outro *modus vivendi*, tome consciência e interaja não só com as culturas do seu país, mas também com a diversidade cultural de falantes de outras línguas.

A reação após a unidade letiva tanto por parte dos alunos como por parte da docente do I.P. Camões, responsável pela organização desta disciplina, foi muito positiva relativamente a esta atividade.

3.2.9 ‘Ser’ ou ‘estar’ eis a questão! (vide Anexo 10).

As duas unidades letivas que se seguem e que aqui analiso criticamente foram dirigidas ao público alvo do nível A1. Pretende-se, através destas unidades, demonstrar que é possível expor enunciados humorísticos a alunos de um nível de proficiência inicial de modo a que estes desenvolvam desde cedo competências comunicativas plenas que incluam a descodificação de construções humorísticas com ambiguidade de sentido em português.

Existem e já foram aqui referidas dificuldades específicas destes alunos (Capítulo 3) como são os casos da distinção semântica entre os verbos ‘ser’ e ‘estar’. Portanto, esta unidade didática surge, em primeiro lugar, como resposta à necessidade específica de esclarecimento destes conteúdos e tem como objetivos a solidificação destes conhecimentos, para que seja possível aplicá-los corretamente e também estimular a sensibilidade para enunciados humorísticos em português e para a interculturalidade.

Para abordar este tema criei um Powerpoint que coloca uma moldura à apresentação semelhante à da rede social *Facebook*. O convite à aprendizagem foi feito através de imagens alusivas à judoca portuguesa Telma Monteiro. As redes sociais constituem um contexto de uso de língua específico, onde se constroem páginas de identidades (perfis) e se comunicam estados (muais ou cronologias). Por isso, pareceu-me que esta plataforma, já tão familiar e do domínio do público alvo, poderia trazer luz e lógica à distinção entre um verbo identitário (‘ser’) e outro que marca um estado ou circunstância (‘estar’). Foram utilizadas fotografias da página pública no *Facebook* da atleta portuguesa para ilustrar as diferentes situações do uso dos dois verbos e também realizados exercícios que demonstraram que os alunos compreenderam a aplicabilidade dos mesmos.



Figura 14 Exemplo de imagem utilizada durante a unidade letiva.

Fonte: <http://www.record.xl.pt/multimedia/fotogalerias/detalhe/telma-monteiro-luta-com-o-son-goku.html> (visto em 05.05.2016).

Como pós atividade, foram exibidas imagens de diferentes situações que os alunos descreveram oralmente utilizando os verbos ‘ser’ e ‘estar’(vide Anexo 10). No final, foi lida e interpretada pelos alunos uma quadra popular de tradição oral no Brasil, por mim adaptada, de forma a utilizar as duas formas verbais:

Caranguejo não é peixe?

Caranguejo peixe é?

Caranguejo só é peixe,

Quando está cheia a maré.²⁵

²⁵ Adaptado da versão original: “Caranguejo não é peixe./ Caranguejo peixe é/ Caranguejo só é peixe/ Na enchente da maré”. Cantilena infantil de tradição oral no Brasil.

Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/vercantiga.php?codigo=77> (consultado em 01.05.2016).

As imagens utilizadas (*vide* anexo 10) provocaram reações de riso e foram escolhidas propositadamente para suscitar a produção de descrições humorísticas das imagens por parte dos alunos.

Esta unidade didática foi aplicada com sucesso na medida em que os alunos, num ambiente relaxado e divertido, mostraram ao mesmo tempo empenho, esforço e motivação. Reagiram às imagens produzindo descrições com humor em português, dentro das limitações lexicais do nível A1. Além disso, mostraram ter compreendido os conteúdos através das respostas aos exercícios e à aplicação correta das formas dos verbos ‘ser’ e ‘estar’ na produção oral de descrições. Através desta atividade, foi notório, mais uma vez, o valor da utilização de imagens nas aulas de PLE, especialmente para um nível inicial. Houve também um apelo às inteligências múltiplas (visual, linguística, cinestética) de forma a alcançar de modo multissensorial a aquisição dos conhecimentos propostos.

3.2.10 O medidor de piadas, (*vide* Anexos 11 e 12).

“O medidor de piadas” é uma pós-atividade, parte final de uma unidade didática para alunos de nível A1, durante a qual se pretendia esclarecer dúvidas sobre preposições de lugar (especificamente a diferença entre o ‘a’ e o ‘para’), adquirir léxico sobre cores e vestuário e introduzir o grau comparativo dos adjetivos.

Na sequência da proposta de atividade sobre as cores, (*vide* Anexo 11, slide 6), foi apresentado, lido e explicado um neologismo, através de uma página do livro de Mia Couto, *O gato no escuro*.²⁶ As palavras “pinta”, “pintalgado” e “gato” formavam a palavra “pintalgato”. Os alunos compreenderam, o que foi verificado através da explicação pelos próprios do fenómeno. Esta citação de Mia Couto foi escolhida para testar a compreensão de um neologismo em português e a desconstrução de sentidos nas palavras, uma pista para os alunos sobre o lado lúdico da língua que por sua vez pode favorecer a aquisição da mesma. Na introdução dos adjetivos, foi apresentado um poema da Almada Negreiros *Retrato de uma Rapariga* que é constituído por adjetivos

²⁶ Couto, Mia, *O gato no Escuro*, Editorial Caminho, Lisboa, 2001.

opostos, (*vide* Anexo 11). O poema tem um caráter simples e lúdico e deixei que os alunos tentassem decifrar o sentido. Os alunos perceberam os adjetivos e a sua relação de oposição, mas penso que nem todos conseguiram entender o sentido jocoso do último verso

Esta abordagem aos adjetivos justifica-se porque não é possível lecionar o comparativo sem que os alunos tenham léxico de adjetivos. Conhecendo esta lacuna, optei por começar por apresentar adjetivos em relação de antonímia. Para que esta abordagem não se tornasse uma exposição e se tornasse mais acessível do que um poema, recorri a imagens (Anexo 11, slides 11 a 23).

As imagens foram apresentadas aos pares e cada par correspondia a dois adjetivos com relação de antonímia no significado. As respostas apareciam na projeção posteriormente, depois de os alunos adivinharem ou tentarem adivinhar. Quando se convida o aluno a raciocinar e a chegar à resposta através de imagens ou outras pistas, esta constitui uma abordagem mais eficaz do que simplesmente distribuir uma lista de léxico para memorização.

Algumas imagens despertaram o riso (por exemplo, os slide 13, 18 e 20) e mesmo que os alunos não soubessem o léxico, participaram muito ativamente. Notei também que com este exercício, a participação e os tempos de resposta aceleraram. É possível ver a dinâmica de aula através da transcrição que se segue, que foi possível devido ao registo vídeo desta unidade letiva (transcrição completa no Anexo 12). A escolha deste trecho para aqui estar representado justifica-se por corresponder a um momento em que a dinâmica de aula se caracterizava por uma participação muito ativa dos alunos e pela reação expressiva dos mesmos às imagens que acabaram por ocasionar o riso.

(...) (Professora exhibe slide nº15)

P:- E depois, qual será este? Qual será este? Num está...

Aluno 1:- Frio e quente.

P.:- Frio e quente. Muito bem! Frio e quente.

(Professora revela respostas na projeção)

(Mudança para o slide nº16)

P.:- E aqui? Vocês conhecem *Rolex* e *Swatch*?

(risos)

-Sim?

Aluno 2:- Carro.

P:- Caro

Aluno 2:- Caro. Barato.

P:- Barato.

Aluno 2: - Barato.

P:- Muito bem. O que significa 'caro' e 'barato'?

Aluno 3:- *Teuer und billig.*

P:- Muito bem!

(Professora exhibe respostas na projeção)

(Mudança para o slide nº 17)

E depois, dois cães.

(risos)

Um é? (gestos) (aponta para imagem da direita)

Aluna 4:- Grande.

P:- Grande e o outro é?

Aluna 4:- Pequeno.

P:- Pequeno. Ótimo! Isso mesmo. Muito fácil.

(Exibe respostas na projeção)

(Mudança para o slide nº 18)

P:- E aqui? Este exemplo? O *Batman* é?

Aluno 5:- *Ist Gut.*

(risos)

P:- Bom. E o *Joker* (aponta) é?

Aluna 4:- Mau.

P:- Mau. Muito bem! 'Bom' e 'mau'.

(Exibe respostas na projeção).

(...)

Para introduzir o grau comparativo utilizei uma tira de banda desenhada humorística do personagem *Charlie Brown*. Os alunos reagiram com riso ao enunciado de humor, mas esta compreensão, como em experiências anteriores, foi gradual e

progressiva. Os alunos não entenderam todos ao mesmo tempo porque têm domínios de léxico diferentes. Houve aqueles que precisaram de mais pistas e esclarecimentos do que outros. Veja-se na transcrição seguinte, que foi selecionada para evidenciar as dificuldades dos alunos na compreensão de um enunciado humorístico em português por desconhecimento do léxico e a interajuda entre eles na descoberta de significações: (...) (dois alunos começam por ler o enunciado humorístico em forma de diálogo em voz alta, numa tentativa de o teatralizar).

Aluna 4:- “Você é mais forte que o Charlie Brown?”

Aluno 6:- “Claro!”

(risos)

Aluna 4:- “Você é mais velho que o Charlie Brown?”

Aluno 6:- “Com certeza!”

(risos)

Aluna 4:- “Você é mais inteli... inteligente que o Charlie Brown?”

Aluno 6:- “Acredito que sim.”

Aluna 4:- “Então porque eu não gosto mais de você do que dele?”

(risos)

P:- Vocês entendem? Qual é o sentido? Qual é o significado?

Aluno 6:- *Was ist ‘forte’?*

Aluno7:- *Stärker.*

P:- Sim! ‘Mais forte’ é ‘*Stärker*’. Muito bem! E ‘velho’, ‘mais velho’?

Aluno 3:- *Älter.*

P:- *Älter*. ‘Mais velho’ é o *Komparativ*. Ok?

Alunos:- Ah!

P:- ‘Mais forte’, *Stärker*. ‘Mais velho’, *Älter*. ‘Mais inteligente’?

Aluno 8:- *Schlauer.*

(...)

Após esclarecimentos sobre o grau comparativo dos adjetivos em português (slide 25) e tendo sido feitos exercícios (slide 27), surge a atividade “Medidor de piadas”, durante a qual surgem pares de imagens com enunciados de humor que refletem jogos de paronomásia, homonímia, homofonia e neologismos. Os alunos

deveriam explicar a ambiguidade de sentidos escondida em cada imagem e escolher a mais engraçada. Cada imagem estava numerada, por isso os alunos deveriam construir frases como: “A imagem número 3 é mais engraçada do que a imagem número 4.” Cada slide continha a indicação para utilizar o grau comparativo de superioridade ou o de igualdade ou o de inferioridade e os alunos deveriam seguir essa instrução (*vide* Anexo 12).

Os alunos precisaram de auxílio e de pistas para o entendimento dos enunciados de humor, mas compreenderam-nos totalmente com exceção do enunciado 10 do slide 32, sobre o qual fiquei com a impressão de ter causado algum estranhamento. Foi interessante observar a dinâmica da aula que não aparece aqui totalmente representada na transcrição por motivos de sobreposição de vozes na gravação, devida à interação dos alunos na tentativa de explicação dos enunciados uns aos outros. Naturalmente, recorreram ao alemão e à tentativa de tradução (recorde-se que são alunos do nível A1) para explicarem as piadas. No entanto, considero que este exercício obriga os alunos a refletir sobre a formação das palavras em português o que potencializa a aquisição de léxico. Veja-se o excerto de transcrição que se segue, que foi escolhido para representar a reação destes alunos a enunciados de humor em português:

(...)

P:- Nós vamos escolher qual é mais engraçada. Número 1 ou número 2. ‘Engraçado’? (registo da palavra no quadro) é outro adjetivo. Engraçado. O que significa ‘engraçado’? *Lustig!* Ahahah.(simula riso) Engraçado. Porque é que é engraçado? A primeira imagem. Número 1. “Filho sai do computador. Ah mãe!” O que significa? O que é que quer dizer? O que é que vocês acham que isto significa? Quem quer dizer o sentido?

(aluna voluntaria-se)

Sim, [nome de aluna]

Aluna 9:- ‘Sair do computador’. *Also Kann man sagen: ‘Geht weg vom Computer’.*

P:- Sim.

Aluna 9:- *Aber auf der wörtlichen Übersetzung ist es geht ‘raus vom Computer’.*

P:- Muito bem!

Aluna 9:- *‘Geht weg’... ‘geht raus’ bedeutet ‘geht weg’ vom Computer.*

P:- Sim, porque ‘sair do computador’, em português (anota no quadro), significa ‘*der Computer lassen*’?

Aluno 7:-*Verlassen!*

P:- Nós dizemos ‘sair’. E ‘sair’ é ‘sair’ (simula que sai pela porta).

(risos)

Ja. Tchau! (risos) Então é um *Wortspiel*, um jogo de palavras. Sim? Todos entenderam?

(Alunos acenam que sim)

‘Dia das mães’? ‘Dia das mães’. A mãe, as mães.

Aluna 11:- *Muttertag?*

P:- Sim! ‘Já beijou a sua placa-mãe hoje’? Beijar? Um beijo. (gestos, simula beijo)

Aluna 12:- *Küssen.*

P:- Sim! Eu acho que em alemão é diferente... mas em inglês é *motherboard*...

(risos)

Aluno 6:- *Hauptplatine!*

P:- *Hauptplatine, ja?*

(risos)

Em português dizemos ‘placa-mãe’ ou *motherboard*. Qual é mais engraçada? A imagem 1 ou a 2.

Aluna 11:- Não é muito engraçado, muito engraçado. Mais ou menos...

P:- Igual?

Aluno 12:- Não!

P:- Qual é a mais engraçada [nome de aluno]?

Aluno 12:- A número 1.

P:- Então, a imagem número 1 é? Comparativo?

Aluno 12:- Número 1 é mais engraçado do que número 2.

P:- Muito bem! Concordam? Acham que sim? Sim?

(alunos acenam que sim)

(...)

Esta atividade tornou a unidade letiva muito dinâmica e notei que os tempos de espera pela resposta dos alunos diminuíram no seu desenvolvimento. Ou seja, as respostas tornaram-se mais céleres à medida que os alunos eram expostos a mais enunciados humorísticos. A escolha da imagem mais engraçada pelos alunos fomentou a interação e o debate de opiniões em português.

É favorável exibir enunciados humorísticos em português desde o nível A1 porque motiva os alunos a raciocinar sobre a língua alvo para descodificar sentidos implícitos num processo de descoberta da resposta. Obviamente é necessário fornecer pistas e ajuda, nomeadamente ao nível de léxico que ainda não dominam. Mas atribuir listas de vocabulário ou outras metodologias tradicionais constituem um modo de aprendizagem passivo, que acaba por apenas se apoiar em capacidades de memória e se revela pouco efetivo em termos de aquisição e aplicabilidade de léxico. Para aprender novas palavras, o aluno precisa de ver a sua aplicabilidade em registos diversos e de agir no sentido da descoberta através do apelo a inteligências múltiplas.

Segundo Cook (2008), a aquisição de léxico passa por muito mais do que conhecer listas de vocabulário com a respetiva tradução, consiste em conhecer a palavra em todas as suas vertentes: pronúncia e ortografia, as suas propriedades gramaticais (categoria, estruturas possíveis e impossíveis, as concordâncias de número, género, tempo, as possíveis construções com sufixação e prefixação), as propriedades sintáticas e pragmáticas (colocações, grau de formalidade) e significado (geral e específico).

Acquiring a word is not just linking a form with a translated meaning ‘man, l’uomo, Il signore’, as in the *Ci Siamo* wordlist. It is acquiring a complex range of information about its spoken and written form, the ways it is used in grammatical structures and word combinations, and diverse aspects of meaning. (Cook, 2008: 50, 51).²⁷

Também o apelo às inteligências cinestésica através do ‘*learning by doing*’ e visual favorecem de uma forma ativa a autonomia e autoconfiança do aluno. O humor funcionou, nesta unidade letiva, como elemento mediador entre os conteúdos gramaticais (grau comparativo dos adjetivos) e o público alvo. A aquisição de conhecimentos através do humor e da descoberta favorece o ambiente na aula, proporcionando um clima relaxado e favorável ao *input*.

²⁷ *Ci Siamo* é um manual de italiano língua estrangeira, com listas de vocabulário e respetiva tradução em inglês incluídas: Guarnuccio, Claudio e Elia “*Ci Siamo: Student Textbook (English and Italian Edition)*”, Pearson, 1997

3.2.11 O Condicional, (vide Anexo 13).

Foi proposto pela Professora Teresa Perdigão que no seguimento do plano curricular de *Sprachkurs II* eu lecionasse uma unidade didática a alunos de nível A2, para aquisição de conhecimentos gramaticais sobre o modo Condicional em português. Para este efeito, criei material didático (vide Anexo 13) com recurso também a enunciados humorísticos, nomeadamente tiras de banda desenhada e a atividades de produção oral e escrita interativas e com contornos lúdicos. A atividade foi bem sucedida, na medida em que os alunos compreenderam os conteúdos, realizaram os exercícios corretamente e interpretaram os enunciados humorísticos.

Repetir uma vez mais os aspetos já referidos anteriormente relativamente ao impacto do tratamento de enunciados de humor em aulas de PLE seria redundante. No entanto, a análise crítica a esta unidade didática torna-se pertinente para este relatório, porque foram utilizados na apresentação (vide anexo 12) elementos que são muito familiares a estes alunos: os *Mainzelmännchen*. Os *Mainzelmännchen* são os habitantes de Mainz caricaturados por um canal de televisão nacional ZDF (o segundo canal com maior audiência na televisão alemã) que tem sede nesta cidade. Este canal exhibe curtos episódios humorísticos durante os intervalos entre programas com estas personagens.



Figura 15 Mainzelmännchen.

Fonte: <http://www.zdf.de/ZDF/zdfportal/blob/25882/2/data.jpg> (visto em 15.06.2016).

O facto de ter utilizado os *Mainzelmännchen* para abordar o condicional envolveu os alunos de forma muito ativa durante esta unidade letiva. Destacar este elemento é relevante na mesma medida em que o tratamento do humor tem impacto na aquisição de

língua: a abordagem de temas que são próximos aos alunos apela ao estreitamento de laços de afetividade com a língua alvo, processo promotor de motivação na sala de aula.

3.2 Reflexão crítica sobre os resultados do tratamento do humor nas aulas de português língua estrangeira

O tratamento de humor nas aulas de português língua estrangeira tem resultados ao nível de aquisição da mesma que ultrapassam o âmbito da compreensão e da produção de enunciados humorísticos. De uma forma interpretativa, foi observado que o humor favorece a aquisição de língua estrangeira a diferentes níveis: promove o pensamento metalinguístico e a reflexão sobre a gramática e lexicologia da língua; aproxima os aprendentes do uso comunicacional pleno e pragmático da mesma; promove um ambiente relaxado e propício ao *input*; incentiva interações de forma a aproximar os alunos uns dos outros e do professor; sensibiliza os aprendentes para a leitura de enunciados ambíguos; agiliza a criatividade nas produções orais e escritas; fortalece a autonomia e motivação dos alunos e constrói pontes de interculturalidade.

No entanto, para que os resultados sejam os acima referidos, é necessário ter em consideração as diferentes culturas e sensibilidades do público alvo para que não ocorram choques culturais ou conflitos; criar limites para que os momentos de baixa tensão não se transformem em desleixo e assim não se perca exigência na qualidade das aulas; evitar que a incompreensão de um enunciado seja motivo de frustração dos alunos; utilizar os enunciados humorísticos de modo a trabalhar variadas competências e ter finalidades de ação pertinentes em relação aos objetivos e dificuldades dos alunos.

Concretamente neste projeto de estágio não ocorreram problemas ao nível de frustrações ou choques culturais. Foi importante não desistir quando os alunos não entendiam e dialogar sempre, sem deixar assuntos por esclarecer de lado. No entanto, de forma crítica, analiso que este foi um projeto de investigação que demorou mais tempo do que previa inicialmente a ser aplicado e necessitaria de ainda mais tempo para obter resultados adicionais. De facto, como já referido, não é possível aplicar material didático com enunciados humorísticos desde a primeira unidade letiva lecionada num ambiente que é novo para o investigador. É necessário primeiro conhecer o meio,

negociar a entrada na instituição e conquistar a confiança das pessoas envolvidas no projeto.

Nos resultados, obtive resposta às problemáticas que propus desde o início. O humor foi uma ferramenta muito útil, servindo de mediação em tópicos de língua e cultura. O desafio de abordar enunciados humorísticos com alunos do nível A1 foi conseguido e os resultados foram visíveis, principalmente ao nível do envolvimento e participação dos mesmos nas aulas. Desenvolvi grande quantidade e variedade de material didático ao longo do ano letivo e as respetivas planificações e qualidade na produção progrediram substancialmente. Ainda hoje, olhando para este material, é possível fazer alterações e melhorias. Este é um trabalho muito envolvente e que é possível aperfeiçoar à medida que se vão aplicando as atividades e verificando erros ou possíveis alterações ao seu desenvolvimento.

Os enunciados humorísticos, a serem abordados nas aulas de PLE, podem ser de naturezas muito variadas: tanto é possível recorrer a enunciados literários de tom irónico e satírico, como a anúncios de publicidade, por exemplo piadas e anedotas populares que se aproximam o aluno da comunicação coloquial em contexto real.

A avaliação de resultados não se baseou apenas nas respostas aos inquéritos distribuídos (dois deles nos Anexos 1 e 2), tem também como base o sucesso dos estudantes na execução dos exercícios propostos em aula e na sua evolução e crescente proficiência. Mas, além do contexto académico, há o contacto com os estudantes fora do ambiente de sala de aula que permite ter um *feedback* mais aberto e espontâneo. Foi interessante observar que o convívio entre os alunos que estudam português na Universidade Johannes Gutenberg é muito próximo e que o uso do humor em português nas interações entre eles se tornou mais óbvio e frequente, com apontamentos de humor em português e de neologismos interlinguísticos, como o exemplo da figura que se segue:

Considerações finais

O tratamento do humor em aulas de PLE permite dotar os alunos de competências de compreensão e produção de enunciados de sentido ambíguo na língua alvo que lhes permitam exprimir as suas emoções. Só é possível adquirir competências de comunicação plena quando existem laços de afetividade pela língua alvo por parte do aluno e quando o mesmo consegue expressar a sua personalidade e compreender a dos outros através dela.

A comunicação na língua nativa permite-nos exprimir a nossa individualidade, expressão essa que é possível atingir em língua estrangeira. Para tal, é necessário aproximar os alunos de todos os registos linguísticos possíveis e por isso torna-se essencial o contacto com enunciados de humor em aulas de PLE desde o nível inicial de aquisição, em oposição a uma exposição tardia que resulta numa aquisição amputada. O humor motiva a aquisição e aproxima o aprendente da vertente pragmática e criativa da língua, ou seja é uma ponte possível entre a língua da sala de aula e a língua em contexto real.

Durante o estágio que o presente trabalho relata e analisa de forma crítica destaco como pontos fortes a evolução na produção dos materiais didáticos elaborados. Este foi um desafio exigente mas muito interessante, útil e compensador. Como já foi apontado (páginas 42-44), os manuais de português língua estrangeira, na sua generalidade, apresentam algumas lacunas relativas à falta de abordagem a competências comunicativas que aproximem os aprendentes da interação em contexto real e na abordagem das culturas da lusofonia que são, na generalidade, apresentadas de um ponto de vista europeu e limitador, com recurso a exemplos e imagens demasiado estereotipados que por sua vez não representam de nenhum modo nem a contemporaneidade portuguesa, nem as culturas lusófonas do mundo.

Por isso, a criação de material original procura ter um tratamento do humor na sua função mediadora entre conteúdos gramaticais e elementos culturais das diferentes variantes com o objetivo de aproximar os aprendentes à realidade comunicativa e este foi, na minha perspetiva, o maior contributo do presente trabalho para a área do ensino

de PLE. Estes materiais estão ainda ainda, apesar do trabalho desenvolvido, longe do seu potencial máximo e oferecem a possibilidade de serem melhorados e adaptados a outros públicos. Continua a ser um objetivo para mim desenvolvê-los e criar novos, tentando abordar mais registos humorísticos e conteúdos mais variados. Neste processo de produção de materiais originais houve a preocupação de abordar o humor através de propostas de trabalho que atingissem os diferentes tipos de inteligência e estilos de aprendizagem: visual, auditivo e cinestético. Penso que é também possível, a partir deles, desenvolver atividades didáticas que fomentem uma aquisição de língua por parte do aluno direcionada para a ação e para a descoberta. Deste modo o humor aparece nos materiais como mediador entre conteúdos teóricos e o público alvo, facilitando a aquisição de um modo relaxado e simultaneamente interativo e dinâmico.

Acrescento que ter lecionado em seis turmas com níveis proficiência variados [três disciplinas de língua (A1/A2/B1), expressão escrita (B1), cultura (todos os níveis) e expressão oral (B1)] foi extremamente exigente e ao mesmo tempo muito enriquecedor, na medida em que houve a oportunidade de observar reações e resultados do tratamento do humor em português com alunos de diferentes níveis de proficiência. Este fator tem para o presente trabalho muita relevância porque o QECR (2001) não considera a aquisição de competências humorísticas antes do nível C1. As reações dos alunos e respetivas observações ficaram descritas no presente relatório, não de forma exaustiva, mas de modo sumário e interpretativo.

Por outro lado aponto ainda dois pontos fracos do meu trabalho, o primeiro dos quais se prende precisamente com a avaliação dos resultados visíveis do tratamento de humor em aulas de PLE. Na minha opinião, o melhor estudo para esta questão seria ao nível comparativo através do acompanhamento de pelo menos duas turmas de um só nível inicial (A1, A2 ou B1), em que, numa delas, houvesse abordagem de enunciados humorísticos e na outra, uma turma de controlo, fosse lecionado o habitual, seguindo o mesmo programa curricular em ambas, para que assim, na conclusão do nível proposto, fosse possível testar as competências comunicativas dos aprendentes de forma contrastiva. Os resultados sobre possíveis vantagens da abordagem ao humor sem possibilidade de contraste são dificilmente conclusivos do ponto de vista científico. A

análise feita tem uma metodologia interpretativa e até certo ponto subjetiva a partir da observação e prática de tratamento pontual de enunciados humorísticos, processo a partir do qual, apesar de ser possível observar impactos deste contacto, se torna difícil obter uma comparação de resultados que permita evidenciar vantagens de um modo descritivo e detalhado.

Outro ponto de dificuldade foi o tempo de contextualização e a opção por uma metodologia de abordagem do humor. Para isso, foi necessário conhecer os alunos, a instituição e o contexto cultural alemão, em particular o da região Renânia-Palatinado. Não querendo correr riscos de uma abordagem errada que potencialmente pudesse provocar choques culturais ou frustrações de incompreensão por parte dos alunos, só depois de vários meses de testes foi possível aplicar o tratamento do humor de uma forma plena. Deste tempo de observação e descoberta, entendi que para o tratamento de um enunciado humorístico em português língua estrangeira é preciso primeiro fornecer pistas e elementos do contexto cultural e linguístico do enunciado aos estudantes, antes de os submeter a tarefas de produção ou compreensão. Só deste modo eles conseguem encontrar o sentido ambíguo e a fonte de comicidade de forma autónoma, sem se sentirem frustrados pela incapacidade de compreender. Concluí por isso que os enunciados humorísticos necessitam de introdução e contextualização aquando da aquisição de língua estrangeira.

Futuramente, a partir desta experiência, é minha intenção continuar a abordar o humor e outros elementos pragmáticos da língua portuguesa que aproximem os aprendentes da comunicação real e das culturas lusófonas aproximando mundos, os dos alunos em relação à língua portuguesa e os das lusofonias. Considero por isso que a experiência relatada e analisada criticamente neste trabalho teve impactos muito positivos. O humor pode ser uma meta, mas demonstrou ser acima de tudo elemento essencial na mediação entre alunos e conteúdos e fonte de motivação e convite à participação ativa em aula.

O humor é um campo de estudo extremamente vasto por ter inúmeros tipos de registo e por recorrer a mecanismos múltiplos da língua e da estilística. A ampla variedade de temas abordados pelo humor, que pode ir do registo mais popular ao mais

elevado, é ponte para a cultura e para atualidade. Através do exagero, figura característica e recorrente em enunciados de humor, os estereótipos são debatidos em aula, desconstruídos e mostram que o povo português tem uma forma de fazer autocrítica especial e identitária, representativa de uma cultura que nunca esteve reduzida ao triste fado. Por isso, em continuação da investigação levada a cabo pelo presente trabalho e na sequência da minha atividade profissional futura enquanto leitora de português, pretendo transmitir a partir do humor uma imagem de lusofonia contemporânea com vastíssima carga histórica, mas que está voltada o futuro e é belissimamente representada por uma língua que se apresenta aberta e convidativa a mais e novos falantes. Ainda do ponto de vista da investigação, é do meu interesse continuar o trabalho na análise de dificuldades dos indivíduos na aquisição da língua e observação atenta a possíveis lacunas no ensino de português língua estrangeira para encontrar formas originais de as colmatar. Penso que essas lacunas refletem fundamentalmente um ‘muro’ que se apresenta aos alunos entre a língua na sala de aula e a língua de comunicação em contexto real. Como já foi dito, se o aluno não conseguir compreender e produzir, através da língua alvo, enunciados de sentido emotivo que consigam transmitir a sua personalidade e ânimo, trata-se de uma aquisição amputada. Para o desenvolvimento de mecanismos didáticos que incentivem uma aquisição de competências comunicativas plenas pelo aluno haverá uma necessidade de mais estudos comparativos no âmbito da pragmática entre línguas e sociedades.

Do mesmo modo, além dos aspetos linguísticos e afetivos, os enunciados humorísticos aproximam também o aluno da cultura alvo. Com humor, é possível abordar preconceitos e desconstruir estereótipos sem ofender suscetibilidades. Além disso, é urgente deixar para trás o triste mito lusitano dos três éfes, decadente e cheio de pó. A língua portuguesa tem múltiplas vozes e cores e o humor é uma ponte que possibilita estabelecer ligações entre elas e apresentar uma imagem de lusofonias plurais e contemporâneas que, por dádiva da língua portuguesa, estão unidas num riso só.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, M., (2010) *Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França – um contributo*, Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Português Língua Estrangeira/Língua Segunda) , Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2, (Pp. 28-33; 61-69; 109-117).

Link: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2227> (visto em 01.08.2016)

ARISTÓTELES, *Poética*, Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Estudos gerais, série universitária, clássicos de filosofia, Lisboa, 2010, (pp. 105-110).

ASKILDSON, L., *Effect of humor in the language classroom: humor as a pedagogical tool in theory and practice*. Arizona Working Papers In Second Language Acquisition and Teaching, 12, 2005, (pp. 45 – 61).

Link: <http://slat.arizona.edu/sites/default/files/page/awp12askildson.pdf> (visto em 15.09.2016).

ATTARDO, S., *Linguistic Theories of Humor*, Mouton de Gruyter, Berlin, New York, 1994, (pp. 1-170; 230-246; 271-329).

AZENHA, M., *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras – Sugestões para tornar a aprendizagem um prazer*, Cadernos Correio Pedagógico, Edições Asa, Porto, 2000, (pp. 5-23).

BERGSON, H., *Le Rire. – Essay sur la signification du comique*, (versão digital disponibilizada por Bertrand Gibier, Québec, 2002 a partir da edição Alcan, Paris, 1924).

Link: http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/le_rire/Bergson_le_rire.pdf (visto em 15.04.2016).

BIZARRO, R. e BRAGA, F., *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*, Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela, 2, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2004, (pp. 57-68).

Link: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (visto em 12.06.2016).

CARVALHO, A., *O humor nas aulas de Português língua estrangeira, contributos para a sua aprendizagem*, Relatório final do mestrado em português língua segunda/língua estrangeira, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009.

Link: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/> (visto em 13.06.2016).

CHIARO, D., *The language of jokes – Analyzing verbal play*; Routledge, London, 1992. (pp. 10 – 19; 100-124).

CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Asa, 2001, (pp. 19-214).

Link: <https://docs.google.com/viewer?> (visto em 12.02.2016).

COOK, V., *Second Language Learning and Language Teaching*, Hodder Education, London & New York, 2008, (pp.46-62).

DEWAELE, J., *Why do so many bi- and multilinguals feel different when switching languages?*; International Journal of Multilingualism 13 (1), Birkbeck, University of London, 2016, (pp. 92-105).

Link: <http://eprints.bbk.ac.uk/12282/3/12282.pdf> (visto em 12.08.2015).

DUARTE, I. M., *O oral e o escrito: abordagem pedagógica*, in *Pedagogia da Escrita, Perspectivas* FONSECA, Fernanda Irene (org.), Vol. 4, Coleção Linguística,

Porto Editora, Porto, 1994, (pp. 79-103).

DUARTE, I. M., *Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira*, *TODAS AS LETRAS Y*, v. 17, n. 1, p. 56-72, jan./abr. 2015.

Link: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file (visto em 15.07.2016).

DUARTE, I. M., *Gramática, Literatura e Ensino Do Português: Uma Exemplificação Em Três Tempos*, In: *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, (Eds.) M^a João Marçalo & M^a Célia Lima-Hernandes, Elisa Esteves, M^a do Céu Fonseca, Olga Gonçalves, Ana Luísa Vilela, Ana Alexandra Silva, pp. 89-105 © Copyright 2010 by Universidade de Évora ISBN: 978-972-99292-4-3 SLG 26 - Práticas de Leitura e Escrita na Universidade.

Link: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg32/08.pdf>. (visto em 10.06.2016).

ERIKSON, F., *Qualitative Methods in Research on Teaching*, Occasional Paper No. 81. Michigan State Univ., East Lansing. Inst. for Research on Teaching and National Inst. of Education (ED), Washington, DC. Teaching and Learning Program. 1985, (pp. 3-147).

Link: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED263203.pdf> (visto em 06.05.2016).

ERMIDA, I., *Humor, Linguagem e Narrativa: Para uma Análise do Discurso Literário Humorístico*, Tese de Doutoramento em Ciências da Linguagem – Linguística Inglesa, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, Braga, 2002, (pp. 11-150).

Link: https://www.researchgate.net/publication/277257585_Humor_linguagem_e_narrativa_para_uma_analise_do_discurso_literario_humoristico, (visto em 07.07.2016).

ERVIN, S., *Psychology of Words: Projective Tests and Language*, 1964.

Link: <http://www.utpsyc.org/TATintro/> (visto em 01.06.2016).

GOATHLY, A., *Meaning and Humour, Key topics in semantics and pragmatics*, Cambridge University Press, U.K., 2012, (pp.10-24; 110-134; 194-246).

GRICE, Herbert Paul, *Logic and Conversation, Sintax and Semantics 3: Speech Acts Cole et al*, Elsevier, California, 1975, (pp. 41-58).

GROSJEAN, F., *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. *Brain and Language*, Vol.36, Issue 1, 1989, (pp. 3-15).

Link: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0093934X89900485> (visto em 15.7.2016).

GROSSO, M. J.(coord.), Soares, António, Sousa, Fernanda, Pascoal, José QuAREPE, *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro, documento orientador*, Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

Link:https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf (visto em 08.06.2016).

GUERREIRO, G., *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira*, Dissertação de Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2012. (pp. 3, 27-55).

Link: <https://run.unl.pt/handle/10362/7373> (visto em 01.08.2016)

HALLIDAY, M. A. K., *Towards a Language-Based Theory of Learning in Linguistics and Education 5*, , University of Sydney and Macquarie University, Australia, 1993, (pp. 93- 116).

Link: <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf> (visto em 04.06.2016).

HALLIDAY, M. A. K., *Halliday's Introduction of Functional Grammar*, revised by Matthiessen, Christian, Fourth Edition, Hodder Harnold, U.K., 2004 (pp. 104 a 303).

HOFFMAN, T., LERCHER, M., TITTEL, K. (org.), *Humor – Grenzüberschreitende Spielarten eines Kulturellen Phänomens*, Universitätsdrucke Göttingen, Alemanha, 2008 (pp. 233-240).

KOVEN, M., *Two Languages in the Self/ The Self in Two Languages: French-Portuguese Bilinguals' Verbal Enactments and Experiences of Self in Narrative Discourse*; *Ethos*, Vol. 26, No. 4 (Dec., 1998), (Publicado online por Blackwell Publishing para a American Anthropological Association a partir da publicação de Wiley, E.U.A, 1998), (pp. 410-455).

Link: <http://www.jstor.org/stable/640663> (visto em 06.05.2016)

KRASHEN, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*; *University of Southern California*, E.U.A., 2009 (pp.4-45; 57-61).

Link: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (visto em 08.05.2016)

KUIPERS, G., *The sociology of humor*, in *The Primer of Humor Research* edited by Victor Raskin, Mouton de Gruyter, Berlin, New York, 2008.

Link:

https://www.academia.edu/6196205/The_Primer_of_Humor_Research_Edited_by_Victor_Raskin (visto em 17.05.2016).

LEECH, G., *Principles of Pragmatics*, Longman, London and New York, 1983, (pp. 131-151).

LEIRIA, I., *Português Língua Segunda, Língua Estrangeira: investigação e*

ensino, Departamento de Língua Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999.

Link:

[file:///E:/==%20Documents%20==/FLUP%202015%2016/tese/portuguesLSeLE%20\(1\).pdf](file:///E:/==%20Documents%20==/FLUP%202015%2016/tese/portuguesLSeLE%20(1).pdf) (visto em 10.6.2016)

LITTLEWOOD, William, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge University Press, 2006, (pp.1-4; 17-60).

LOPES, A. C. M., *Atos de Fala e Ensino do Português como Língua Materna: algumas reflexões*, In Duarte, Isabel e Figueiredo, Olívia (org.) *Português, Língua e Ensino*, Universidade do Porto Editorial, Porto, 2011, (pp. 223-244).

MARTIN, J. e WHITE, P., *The Language of Evaluation, Appraisal in English*, London and New York, Palgrave Mcmillan, 2005, (pp. 42 -69).

MENDES, Ana Paula, *Ilse Losa. 40 anos de Literatura*, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 1988. (pp. 6 e 7).

MCLAUGHLIN, B., *Myths And Misconceptions About Second Language Learning: What Every Teacher Needs To Unlearn*; University of California, Santa Cruz; 1992. (Pp.1a13).

Link: <https://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/McLaughlinMyths.pdf>
(visto em 26.04.2016).

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, Portugal.

Link: <http://www.instituto-camoes.pt/coordenacoes-epe/manuais-escolares-adotados>
(visto em 14.08.2016).

MOUTA, M., *Linguagem, transgressão e disfuncionalidade: uma abordagem*

enunciativo-pragmática do humor na comunicação verbal, Dissertação de Mestrado em Linguística Descritiva, Variante A, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1996.

Link: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/18105/2/FLM08201P000079331.pdf> (visto em 25.07.2016).

MOUTA, M., *Os jogos de linguagem e a aquisição de uma competência humorística em PLE*, in Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto - Vol. 2 – 2007, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2007, (Pp. 77 - 102).

Link: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6866.pdf> (visto em 10.01.2016).

PAVLENKO, A., *Emotions and multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge; 2006. (pp. 100- 204).

PAVLENKO, A., *Multilingual Lives*, Interview with Prof. Aneta Pavlenko - Multilingualism/Personality inquiries; 2010.

Link: <http://www.multilingualliving.com/2010/05/30/multilingual-lives-interview-professor-aneta-pavlenko/> (consultado em 22.05.2016).

PROJECT MUSE

Link: <https://muse.jhu.edu/article/26922> (consultado em 23.05.2016).

ROBB, A.; *Multilinguals Have Multiple Personalities*, 2014.

Link: <https://newrepublic.com/article/117485/multilinguals-have-multiple-personalities> (consultado em 10.05.2016).

SAVATER, F., *O Valor de Educar*, Dom Quixote, Lisboa, 2006, (pp.52-180).

SCHUMANN, J.; *Research on the acculturation model for the second language acquisition*, TESL Applied Linguistics, The University of California at Los Angeles; Los Angeles, CA USA; 1986; (pp. 379-392).

Link: <https://www.researchgate.net/publication/232895042> (visto em 23.04.2016).

SOARES, S., *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*, Dissertação de Mestrado Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.

Link: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66481/2/71122.pdf>

(visto em 15.08.2016).

SPERBER, D. & WILSON, D., *Irony and the Use-Mention Distinction*, versão digital em 2003 a partir da edição Elsevier, 1981 (pp. 295-318).

Link: [http://www.dan.sperber.fr/wp-](http://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/IronyAndTheUseMentionDistinction.pdf)

[content/uploads/IronyAndTheUseMentionDistinction.pdf](http://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/IronyAndTheUseMentionDistinction.pdf) (visto em 26.07.2016).

Anexos

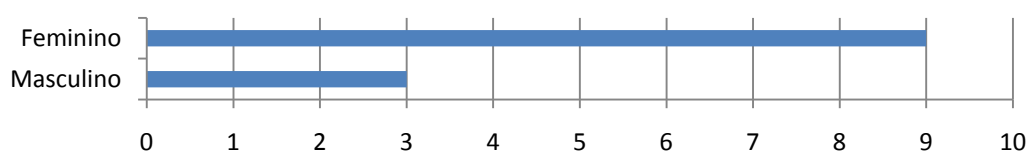
Anexo 1 (Inquérito)

Data: 14 de Outubro de 2015²⁸

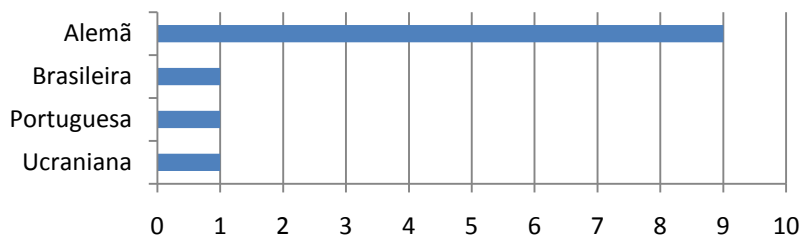
Total de alunos que responderam a este questionário: 12

²⁹Enunciado: O presente inquérito tem como finalidade analisar os objetivos dos alunos de português, enquanto língua estrangeira. Destina-se a uma investigação académica e é estritamente confidencial. Se os resultados forem publicados, eles serão anónimos. Obrigada pela colaboração!

1. Género:



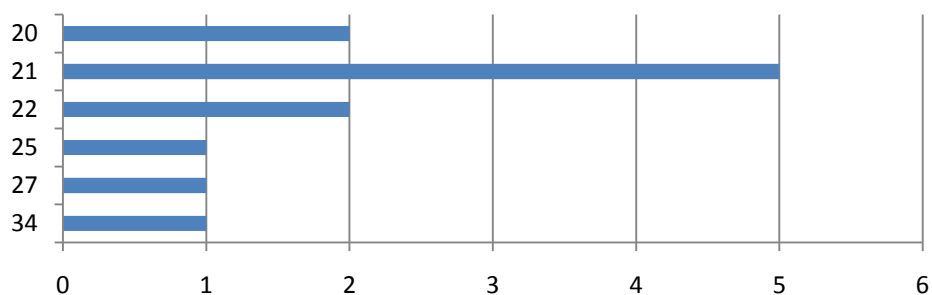
2. Língua nativa:



²⁸ O questionário aqui descrito foi disponibilizado em Outubro de 2015, através da plataforma *Reader*. No entanto, os 12 questionários preenchidos foram entregues pelos alunos no decorrer do ano letivo, o último dos quais em Abril de 2016. Os alunos estão habituados a utilizar a plataforma *Reader*, que é incluída ao sítio da universidade (<https://www.studium.uni-mainz.de/jogu-stine/>), para terem acesso aos materiais de estudo disponibilizados por professores. O presente questionário esteve, por isso, disponível a todos os alunos que frequentam o curso de estudos portugueses e lusófonos, incluindo aos alunos que não frequentam aulas de língua, mas têm aulas relativas a literatura, história e cultura lusófonas (como é o caso dos alunos de nacionalidades brasileira e portuguesa que aparecem descritos nos resultados).

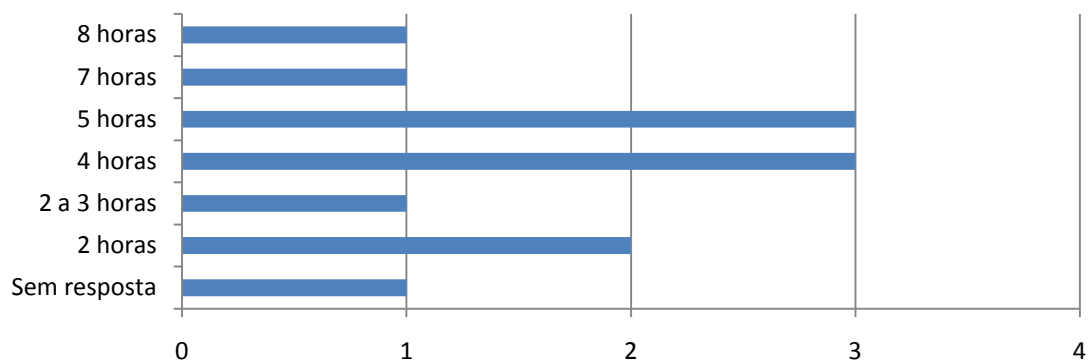
²⁹ Os questionários foram disponibilizados em duas versões: uma em português e outra em alemão. As respostas dos alunos que preferiram escrever em alemão foram traduzidas para português para serem apresentadas neste relatório. As respostas dos alunos que responderam em português foram transcritas *ipsis verbis* para este anexo, podendo conter nota desformatada erros ou gafes.

3. Idade:

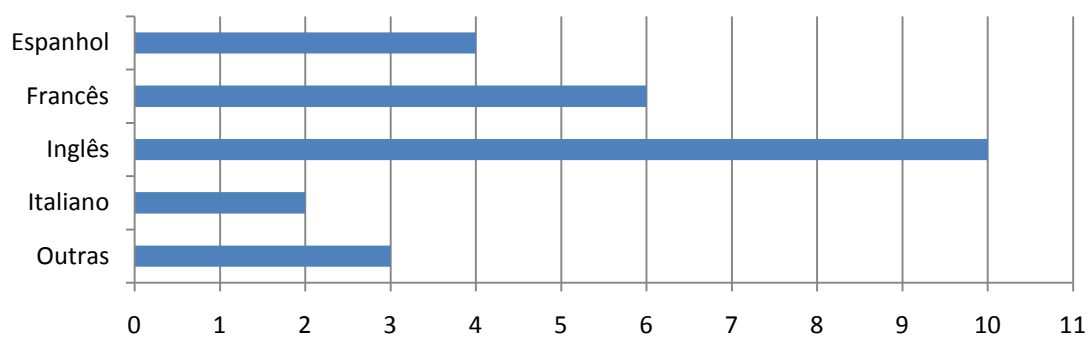


4. Nível de estudos: A frequentar a licenciatura (Bachelor). (12 respostas)

5. Quantas horas disponibiliza para o estudo da língua portuguesa, por semana, fora do horário das aulas?



6. Que línguas estrangeiras aprendeu anteriormente?



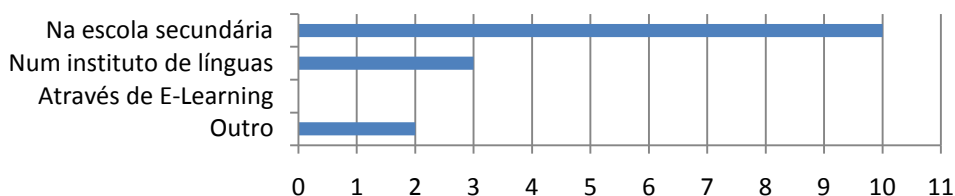
Outras, quais?

Respostas:

- Alemão (2 alunos)
- Russo (1 aluno)

- “Eu aprendi italiano por duas anos na escola e o Wolof no Senegal mas não posso mais falar nessas línguas.”

7. Onde aprendeu estas línguas?



Se respondeu ‘outro’, onde?

Respostas:

- “Em casa com os meus pais e avós.”
- “Na França, no Senegal (no estrangeiro).”
- “Agora na universidade.”

8. Aponte os principais motivos que o levaram a querer aprender português.

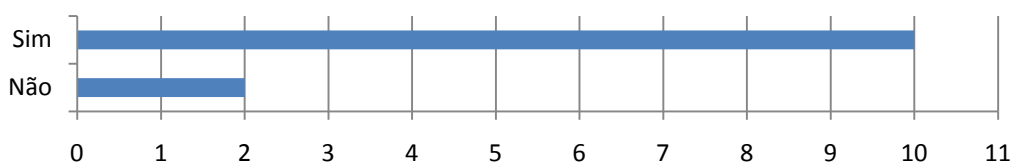
Respostas:

- “No ano passado fui no Brasil por três meses e fiz um curso de língua ali. Agora quero aprender mais.”
- “Como a minha mãe é portuguesa tenho interesse de aprender a língua e a história sobre a cultura portuguesa.”
- “O meu namorado é brasileiro e eu quero aprender uma nova língua.”
- “É a minha língua nativa por isso á coloquei como segunda matéria na faculdade.”
- “A minha disciplina principal na universidade é espanhol. Por isso queria aprender outra língua românica (disciplina secundária).”
- “Eu quero falar uma língua românico bem. Não todo falam português.”
- “O meu namorado ensina capoeira e eu treinei 7 anos sozinha. Nós temos muito contacto com o Brasil e frequentamos workshops de capoeira. Eu gostaria de

falar bem a língua e tenho vontade de aprender coisas novas sobre Portugal, Brasil e Angola.”

- “Meu objetivo é tornar-me fluente na língua portuguesa.”
- “Eu tenho família no Brasil e quero falar português e viajar por todo o país.”
- “Porque o meu pai é de Portugal e eu tenho família em Portugal também. Gosto da língua, da cultura, do país.”
- “Espero que sei falar português num nível do dia quotidiano e que consigo obter um bom trabalho também por causa do meu conhecimento da língua e cultura portuguesa.”
- “Contato intensivo com a cultura e língua portuguesa por causa do meu namorado, quem é brasileiro.”

9. Já morou ou passou férias em algum país de expressão portuguesa?

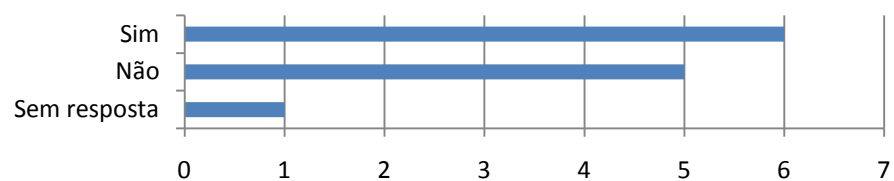


Se sim, em que país? Indique o período de tempo da estadia.

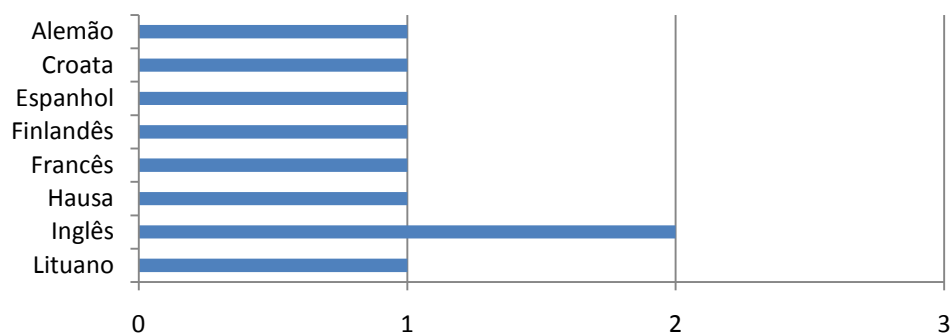
Respostas:

- Brasil (“1 mês”).
- Brasil (“5 semanas”).
- Brasil (“4 semanas + 3 semanas”).
- Brasil (“3 meses”).
- Brasil (“6 vezes no total: cada vez entre 1 a 3 meses”).
- Brasil (“morei no Brasil até aos 21 anos”).
- Brasil e Portugal (“1 semana em Portugal, 9 meses no Brasil”).
- Portugal (“perto de Lisboa”) (“4 semanas máximas, última vez em 2008”).
- Portugal (“5 meses”).
- Portugal (“4 anos”).

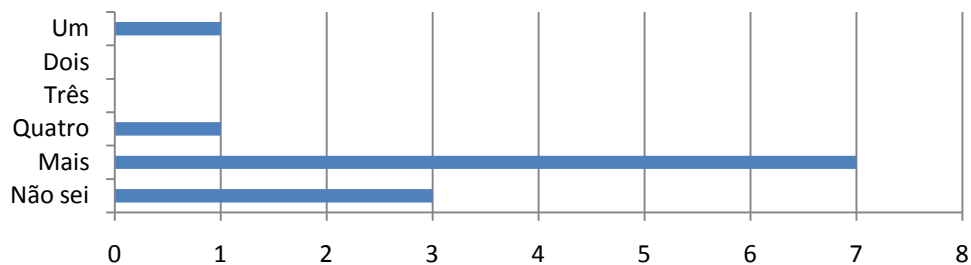
10. Está, neste momento, inscrito em outros cursos de línguas?



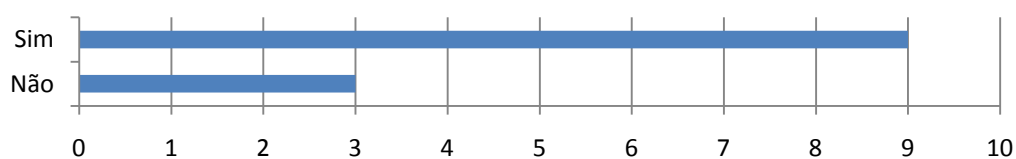
Se sim, que línguas está a aprender?



11. Durante quantos semestres pretende frequentar o curso de português?



12. Existem outras situações do seu quotidiano, nas quais fale ou escreva em português?



Quais?

Respostas:

- “Com amigos brasileiros, família do meu namorado.”
- “Às vezes quando falo ou escrevo com a família da minha mãe.”
- “Falo/ escrevo com o meu pai/família.”
- “Comunicar com minha família no Brasil (whatsapp, email, skype)”
- “Com minha família e meus amigos do Brasil.”
- “A aprender canções de capoeira, cantamos em brasileiro; visitas do Brasil e de Portugal; escrever mensagens no Facebook.”
- “Com a família e amigos.”
- “Na universidade.”
- “As vezes aprendo com minha medrasta. Ela é brasileira.”

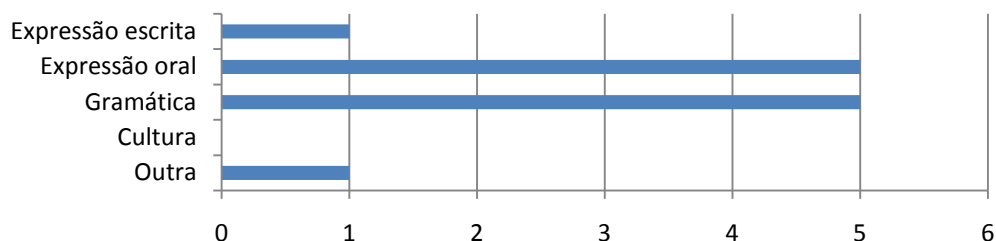
13. O que é que, na sua opinião, define um bom curso de língua estrangeira?

Respostas:

- “Alunos com motivacao e professores dedicados.”
- “Um bom curso estrangeiro é para mim, quando se pratica a lingua portuguesa, fazer exercícios gramaticais, ler textos e interpretar-los.”
- “Aprender o vocabulário, a gramática, escrever e falar em portugues.”
- “A forma como o professor ensina e se comunica com os alunos.”
- “Um bom curso de Língua Estrangeira consiste de varias atividade: fazer exercícios escritos, falar, ler textos.”
- “Eu penso que seja importante que entender a estrutura/sistema da lingua. Depois eu posso aprender independentemente.”

- “Regularidade (pelo menos 2 a 3 vezes por semana, idealmente todos os dias) tempo (com o qual se possa repetir até que se aprenda).”
- “Tempo para a linguagem!, muitas vezes a pronúncia de prática, referência à cultura.”
- “Aula regularmente, bom ambiente (porque as vezes os alunos são nervosos e tímidos para falar a língua estrangeira), muita comunicação, exercícios para aprender.”
- “Um professor que sabe falar a língua e quem conhece a cultura da língua.”
- "Quando o/a estudante ganhe um sentimento da língua e tem a oportunidade de falar e se expressar (por exemplo nos cursos pequenos).

14. Se já aprendeu português anteriormente, quais são as vertentes que considera mais difíceis?

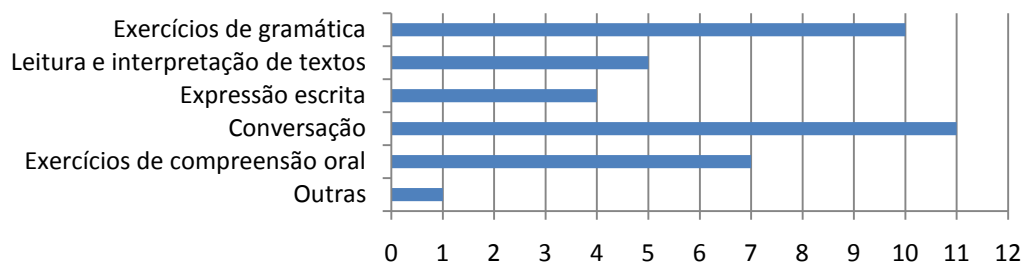


Outra, qual?

Respostas:

- “Dialeto”.

15. Que atividades considera mais importantes trabalhar nas aulas?

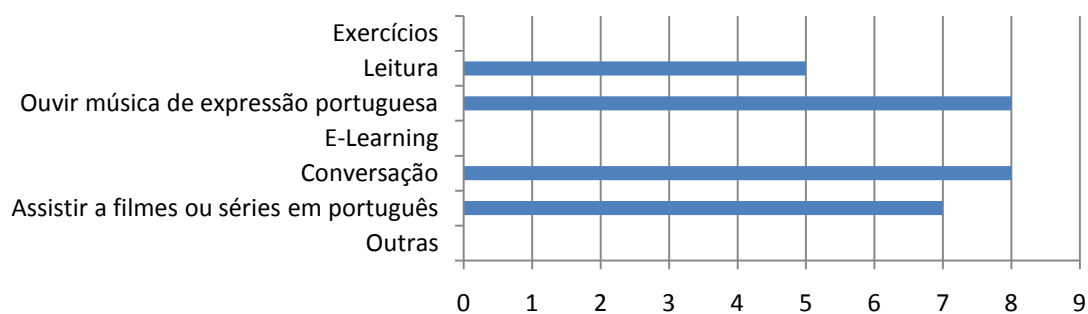


Outras, quais?

Respostas:

- “Todos são mais importantes.”

16. Que atividades considera mais motivadoras para aprender português fora das aulas?



17. Quais são as suas expectativas em relação aos resultados da frequência do curso de português?

Respostas:

- “Eu queria falar mais claro depressa e com menos erros. Queria aprender gramática e alguma coisa sobre Portugal.”
- “Eu quero aprender boas habilidades na escrita e linguagem.”
- “Em primeiro melhorar os meus conhecimentos de Língua, saber mais da minha cultura.”
- “Eu quero de saber escrever falar num nível básico.”

- “Obter os pontos necessários para passar nos semestres e conhecer mais a cultura de Portugal.”
- “Dominar as regras de gramática e poder expressar-se nas situações de todos os dias”
- “Conhecer coisas novas sobre os países, culturas, língua etc.”
- “Espero que sei falar português num nível do dia quotidiano e que consigo obter um bom trabalho também por causa do meu conhecimento da língua e cultura portuguesa.”
- “Uma visão geral sobre a literatura portuguesa, brasileira e africa (ou lusophona), expressões e exemplos.”
- “A fim do curso eu espero que eu posso entegar, falar, ler e escrever em português.”
- “Meu objetivo é tornar-me fluente na língua portuguesa.”

18. O que pretende fazer com os conhecimentos adquiridos no curso de português? Exponha os seus objetivos.

Respostas:

- “Tornar-me docente da língua inglesa no Brasil e futuramente especializar-me em traduções.”
- “Eu sou honesto. Eu quero aprender uma nova língua.”
- “Quero trabalhar com contrastes culturais, espero um uso ativo do português.”
- “Procurar um bom trabalho e falar português no dia quotidiano.”
- “Agora não sei. Primeiro quero falar e escrever português para expressar bem e quero saber muito do ‘meu’ país.”
- “Poder falar mais uma língua e poder conversar.”
- “Quero aproveitar os conhecimentos para a minha vida profissional.”
- “Trabalhar no final da universidade”
- “Eu quero falar em português com os portugueses e brasileiros quando eu estou no Portugal/Brasil.”

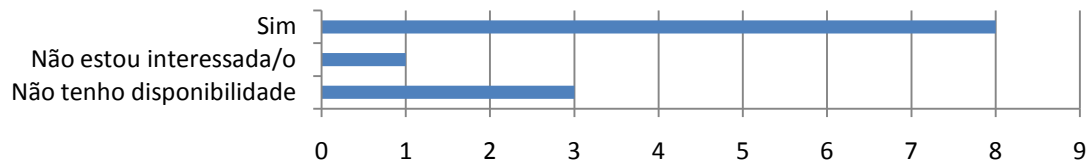
- “Os meus objetivos são: falar mais português, ler livros portugueses, ouvir música portuguesa, ter mais contacto com a minha família que vive em Portugal.”
- “Viajar para o Brasil, comunicar-se com a família e os amigos no Brasil.”
- “Eu queria fazer um semestre no exterior uma vez. Eu vou no Brasil novamente.”

19. O que gostaria de aprender? Indique algumas sugestões para temas e matérias.

Respostas:

- “Muito interessante pra mim, é a história dos pais lusophone. Eu gosto mistérios também. Suas exercício gráfico com as formas passado foram legal e claro.”
- “Com o exemplo lusophonia: considerar diferentes dialetos; como se desenvolveu a língua nos países de língua portuguesa?; quero aprender a cultura e a língua intensiva e compreender”
- “Gostaria de aprender mais sobre a literatura portuguesa e temas actuais que são de interesse.”
- “Cultura portuguesa e brasileira.”
- “Mais sobre a cultura de outros países lusôfonicos sem ser o Brasil.”
- “Aprender algumas expressões de linguagem coloquial e expressões idiomáticas.”
- “Acima de tudo interessa-me o Brasil.”
- “Mais sobre a língua portuguesa em África (mas já há muitas opções na universidade de aprender sobre este tema.”
- “Literatura contemporânea.”
- “Eu utilizo as coisas eu aprendi novo. Eu gosto de falar (mais difícil) e escrever.”
- “Pontuação, termos técnicos.”
-

20. Gostaria de participar em atividades extracurriculares para aprender língua portuguesa?



Respostas:

- “Claro, seria um bom ideia. Talvez cozinhamos juntos a comida português. ;)”
- “Cozinheiro, conversação (com falantes nativos?).”
- “Concertos.”
- “Viajar.”
- “(Se tivesse tempo...) Festas, música, ... coisas que se faz também no tempo livre em alemão para integrar a língua portuguesa no dia quotidiano.”
- “Encontro com brasileiros/-as ou portugueses/-as para conversações no tempo livre.”
- “O Tutorium é bom.”
- “Ler/analisar romances.”

Anexo 2 (Inquérito)

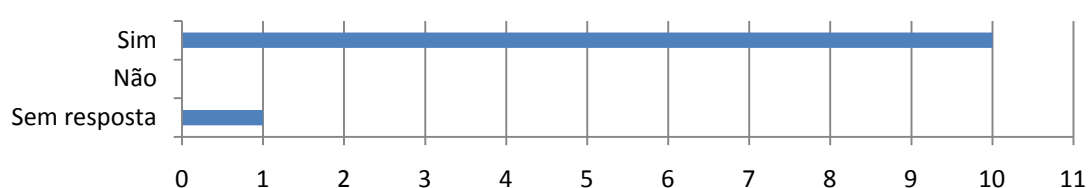
Enunciado do questionário: “Por favor, responda a este questionário anónimo.”³⁰

Data: 30 de Maio de 2016³¹

Número de alunos que respondeu ao questionário: 11

Parte I – Sobre as aulas dos dias 27 de Abril, 25 e 30 de Maio de 2016.

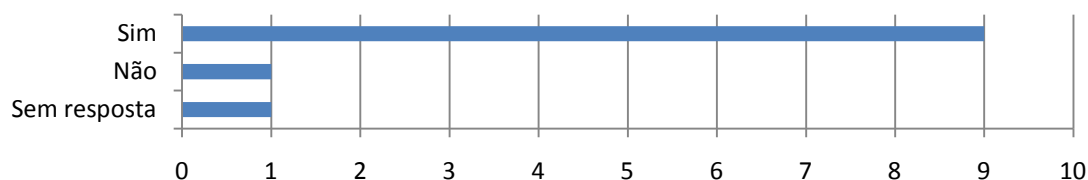
1. Compreendeu bem o que a professora Cláudia explicou?



Se não, porquê?

(Não há respostas).

2. . Sentiu-se à vontade nas aulas para fazer perguntas à professora Cláudia e a esclarecer dúvidas?



Se não, porquê?

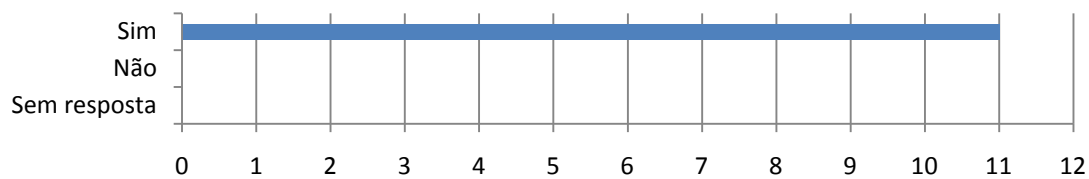
Respostas:

- “Em parte, por causa da pronúncia.”

3. Todas as suas dúvidas foram esclarecidas?

³⁰ Os questionários foram distribuídos em duas versões: uma em português e outra em alemão. As respostas dos alunos que preferiram escrever em alemão foram traduzidas para português para serem apresentadas neste relatório. As respostas dos alunos que decidiram responder em português foram transcritas *ipsis verbis* para este anexo, podendo conter erros ou falhas.

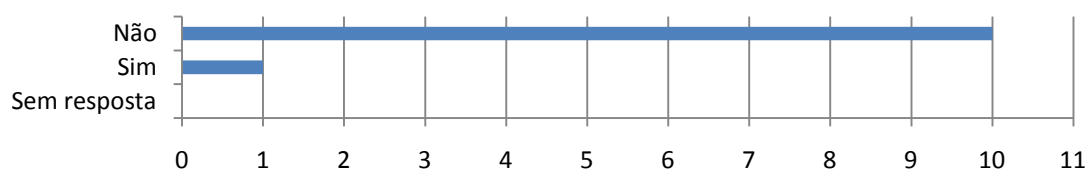
³¹ Este questionário foi distribuído em papel no final da aula do dia 30 de Maio, a uma turma de nível A1 e entregue pelos alunos na aula seguinte.



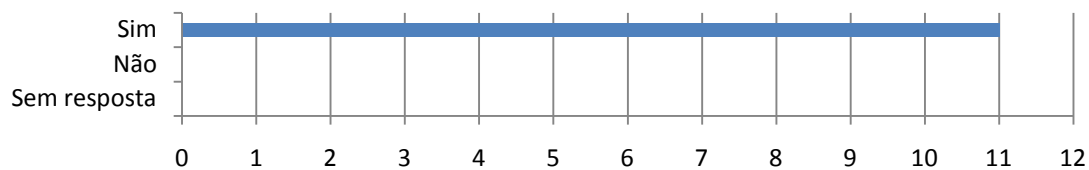
Se não, porquê?

Não há respostas.

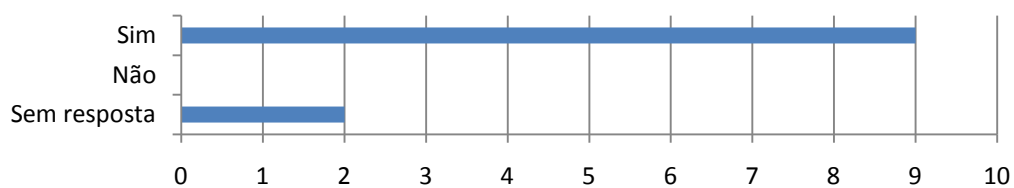
4. Acha que teve demasiados exercícios práticos?



5. O que aprendeu nestas aulas tem utilidade prática para si?



6. Acha que a professora estagiária pensou nas suas necessidades e nos seus interesses quando planeou as aulas e preparou os materiais?

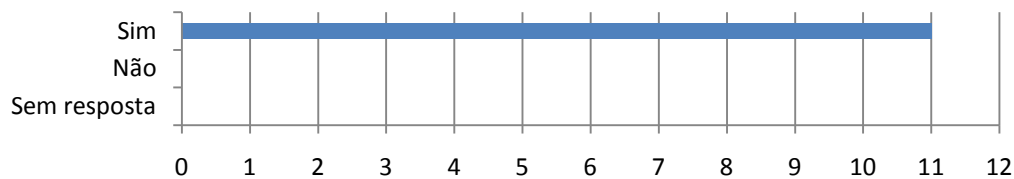


Se não, porquê?

Respostas:

- Um aluno declarou: “Quase, não todas!”

7. Sente que aprendeu coisas novas?



8. O que foi mais fácil?

Respostas:

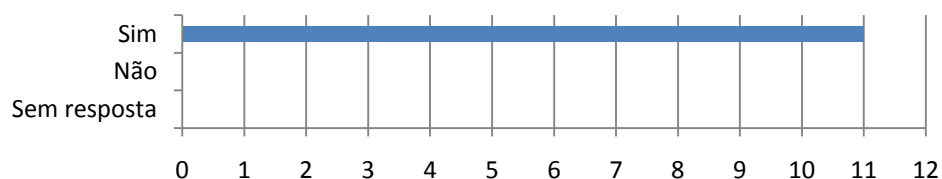
- O exercício da canção. (4 alunos)
- Os Superlativos.(2 alunos)
- Os exercícios com espaços para preencher.(2 alunos)
- “Os Comparativos.”Ora entre aspas ora sem aspas. Uniformize.
- “Preposições ‘a’ e ‘para’.”

9. O que foi mais difícil?

Respostas:

- Discurso livre em português. (3 alunos)
- Descrição livre de imagens. (2 alunos)
- “‘Isto’, ‘isso’, ‘aquilo’ e ‘aqui’, ‘aí’ e ‘ali’.”
- “Superlativos.”
- “Por vezes é difícil seguir, por motivo de falta de competências linguísticas.”

10. Gostou das aulas?



10.1. Do que é que gostou?

Respostas:

- Das apresentações em *Powerpoint* e das imagens. (5 alunos)
- Das imagens e do recurso a novas tecnologias.(2 alunos)

- "O ambiente das aulas é espetacular e muito divertido."
- "Estrutura lógica da aula."
- "As aulas são ricas e diversificadas na abordagem dos conteúdos."
- "Se notava que as aulas eram bem preparadas e a professora pensou bem nos detalhes."

10.2. Do que é que não gostou?

Respostas:

- "A mistura, na mesma turma, de alunos com diferentes níveis de proficiência é desmotivante."
- "Às vezes é muito rápido."
- "Demasiado *input*: Eu gostaria de resolver mais exercícios na aula para permitir que o conhecimento assentasse."
- "Às vezes a comunicação é difícil: é complicado perguntar ‘porquê?’."

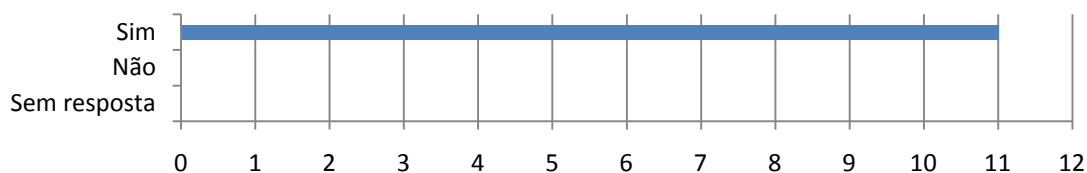
11. Sugestões e comentários às aulas da professora estagiária Cláudia.

Respostas:

- "A professora é muito boa! Ela é simpática e prestativa!"
- "A Cláudia faz um esforço real para responder a todas as perguntas, para melhorar a nossa pronúncia e para corrigir os nossos erros. Eu acho que foi tudo ótimo!"

Parte II – Sobre as aulas da professora Cláudia no geral.

1. Acha importante trabalhar com conteúdos de humor em português?

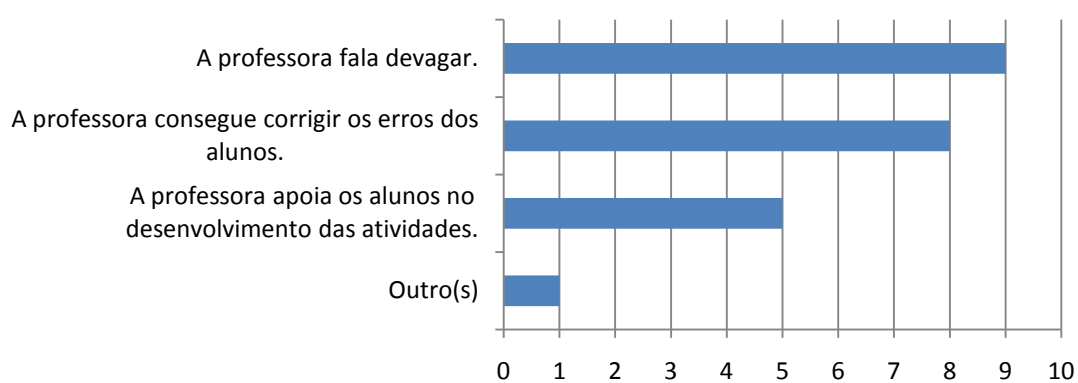


Porquê?

Respostas:

- “Brincar torna a aprendizagem mais fácil e ajuda a compreender novos conteúdos”
- Ajuda na comunicação do dia a dia. (2 students)
- “Ajuda a aprender gramática sem que pareça tão chato e cansativo.”
- “Facilita as respostas e ajuda o *input*.”
- “Isso dá mais vontade de participar nas aulas e já se aprende algumas piadas.”

2. Marque com uma cruz (X) os aspetos em que pensa que a professora Cláudia evoluiu positivamente durante as aulas deste semestre.



Outras respostas:

- “A Cláudia é muito paciente quando alguém não entende.”

3. Do que é que gostou?

Respostas:

- “A Cláudia é amigável e tolerante.”
- “Ela é muito paciente.”
- “Ela é muito simpática. Pergunta muito. Tem sentido de humor.”
- “Tudo me agradou na Cláudia.”
- “A professora tem uma presença simpática e aberta.”

4. Do que é que não gostou?

Respostas:

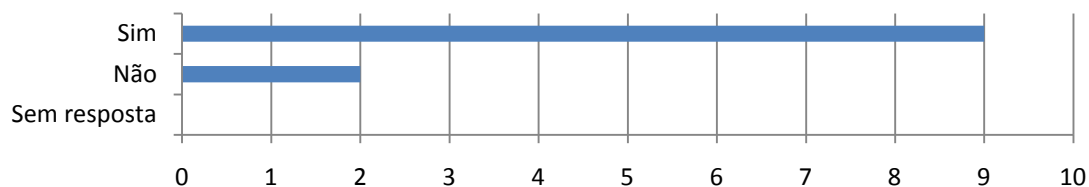
- “Ela não entende tudo em alemão.”
- “Não tenho nada a declarar.”
- “A professora podia corrigir mais os erros dos alunos.”

5. Sugestões e comentários.

Respostas:

- “Tudo foi bom! O livro foi caro!”
- “Deixe os alunos falar mais. Ofereça mais ocasiões de discurso livre em português.”
- “Deixa os alunos falar mais.”
- “Querida Cláudia, continua a fazer como tens feito até agora. Eu diverti-me durante as tuas aulas e tu motivaste-me a melhorar.”
- “Gostei das apresentações porquê davam mais vida aos temas e a aula.”

6. Acha que as interações que desenvolveu em sala de aula podem vir a ser úteis no futuro?

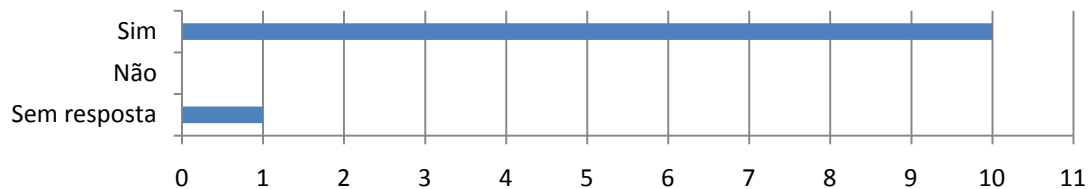


Porquê?

Respostas:

- “Os exercícios ajudam.”
- “Ouvir a professor falar na sua lingua materna ajuda a aprender.”
- “Nenhuma interação. O mais difícil é a gramática.”
- “Porque formam base de comunicação.”

7. Pensa que as interações desenvolvidas ajudam em situações reais que podiam acontecer no dia a dia?

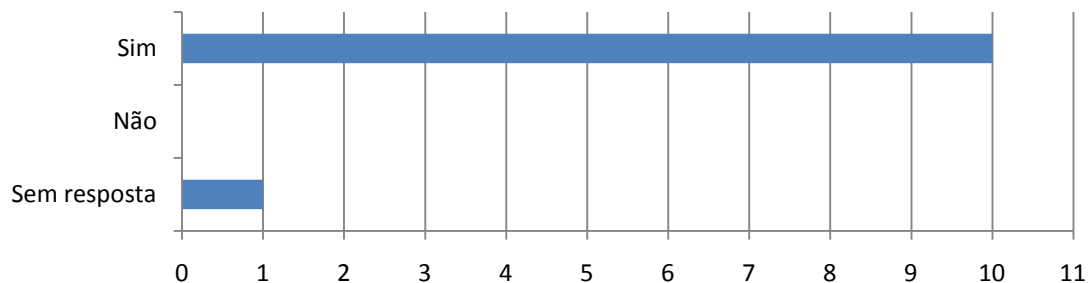


Porquê?

Respostas:

- “Promove e torna mais fácil a abordagem de pessoas.”
- “Ouvir a língua materna ajuda.”
- “Os determinantes possessivos são essenciais para a comunicação.”
- “Eram temas que cabem no dia a dia.”

8. Acha que compreender e comentar os textos de humor em português ajuda a assimilar os conteúdos e compreender melhor tanto a língua como a cultura?



Porquê?

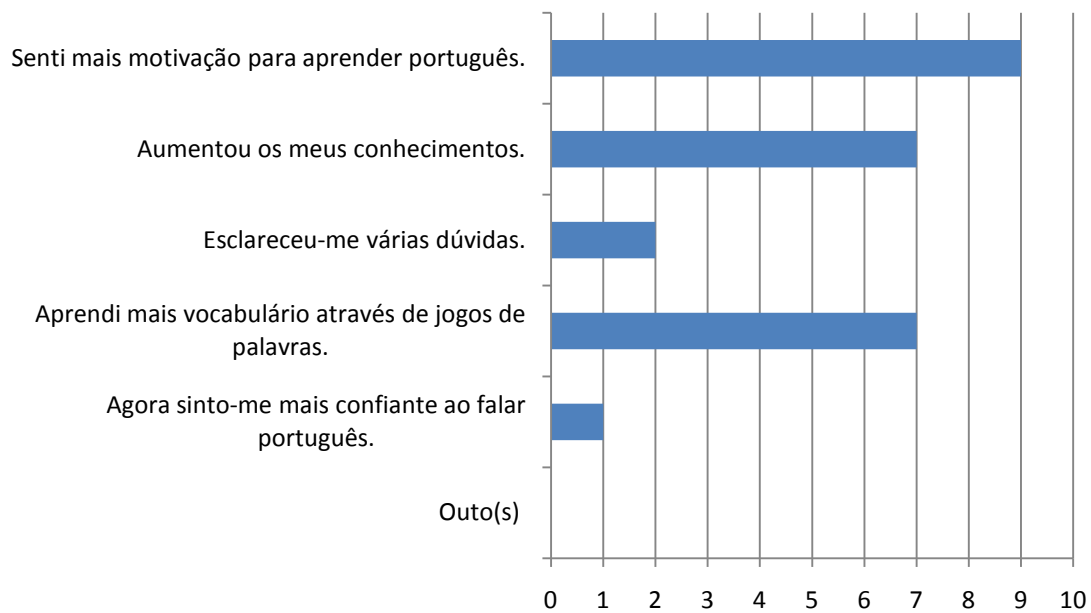
Respostas:

- “Sem mediação, a teoria faz com que aprender seja demasiado chato e difícil.”
- “A afetividade pela cultura estrangeira, motivação.”
- “Porque cada cultura tem seu proprio humor e assim é mais fácil de ter uma conexão com a outra cultura.”

Continue só se respondeu “sim” à questão número 8.

9. Porque considera que ter trabalhado com exemplos de humor é positivo?

(Pode assinalar mais do que uma opção.)



Anexo 3 (A pior comida do mundo)

II. Há alguma comida que odeie? Há alguma gastronomia no mundo que, na sua opinião, é horrível? Qual é prato mais detestável do planeta? Indique qual e justifique.

Respostas:³²

Aluno A

“Uma especialidade que eu não consigo entender para comer é marmite. Um terrível sequência de creme (creme cadeia) que é comido no pão. Quando você abre o copo, Sentir o cheiro da massa marrom tão horrível que você quase vomita.

A maioria dos neozelandeses e australianos adoram. Marmite com queijo ou pura.

Eu não comê-lo com lotes de queijo. Tem um gosto pior do que (ele) cheira.”

Aluno B

“Sou uma pessoa, que como quasi todas as comidas. Eu não odeio alguma comida, mas evito comer erva-doce e alcaçur. Quando eu fui na Indonesia, eu comi um condimento num prato, que sabor estava muito mau. Não conhece o nome dele, mas não gosto.”

Aluno C

“Como são vegetariana, todos os pratos com carne são “horríveis” para mim. Então, gosto de toda a comida com muchos legumes de todo tipo: cove, spinafre, lentilhas e muito mais.

O unico tipo de legume de que não gosto e o chucrute. Não gosto muito do sabor ácido. Além disso, lembra-me (recordar) ao passado quando comia-o em casa da minha tia, o comiamos com carne guisada. Então, para mim e un prato de pessoas velhas.”

³² As respostas dos alunos, aqui reresentadas, respeitam a sua versão original, sem correções, e por isso foram transcritas *ipsis verbis*, podendo conter falhas e erros.

Anexo 4 (Um final para *Natal com ‘todos’*, uma crónica de Ilse Losa)

14. 12. 2015

Sprachkurs II

«Natal com “todos”», Ilse Losa

Escreva um final possível para a seguinte crónica:

Para que não haja mal-entendidos: há muito que sei apreciar o bacalhau cozido e faço dele o meu prato quinzenal. Mas naquele tempo de que quero falar, detestava-o.

Viviam-se, no dizer de Brecht, «os tempos cinzentos sombrios». Fugia-se da pátria para outras paragens. Ficavam para trás a paisagem, os costumes, a comida da infância, para sempre o melhor do mundo. Tomava-se o avião, o barco, o comboio, ia-se a pé. Cá por mim, desembarquei aqui no Porto. Uma família tudo menos abastada alugou-me um quarto com pensão completa por um preço módico. Como, nessa altura, o bacalhau fazia parte dos alimentos mais acessíveis e era, por isso, cognominado de «fiel amigo», constituía ali o prato de cada dia, mas não sei dizer por que razão sempre e sempre em forma de cozido.

No primeiro dia, não estava habituada a esse sustento, cedi à insistência da dona de casa (« Coma, que é ótimo») e engoli um pedacinho. Senti uma tal repugnância que, de então em diante, só me servia dos chamados «todos», aliás bem escassos para os cinco comilões abancados à mesa. À tarde acalmava o resmungar do estômago entrando num café (nesse tempo considerado indecoroso para raparigas) para pedir um pingo e meio torrada, pois mais do que isso a minha bolsa não permitia.

Aconteceu eu travar conhecimento com um jovem. Como ficámos bons amigos ele, ao aproximar-se o Natal, convidou-me para festejar a consoada no seio da sua família. Fiquei contentíssima. Não previa apenas um convívio agradável, mas também uma boa refeição. Refeição festiva, em nada comparável ao meu quotidiano.

Domingueiramente vestida, com um ramo de flores na mão, bem disposta e na perspectiva de um carnudo pato assado à moda da minha mãe, apresentei-me em casa do meu amigo.

Losa, Ilse: «A flor do Tempo: crónicas.» Lisboa: Ed. Afrontamento, 1997, pág.15

Amostra de resolução deste exercício de expressão escrita por um aluno³³:

«possível final da história **Natal com todos**

Eu saí o endereço dele, e fui para sua casa. O tempo estava frio, mas eu trouxe um casaco e senti-me bem. A casa foi beleza e adornou com luzes e estrelas. Ela dou-me um sensação do natal. Lembrei no natal antes na casa com minha família. Nós tínhamos boas refeições, abrimos presentes e contamos até meia-noite. No atual, raramente nós encontramos. No entanto, pensei muitas vezes a eles. Mas agora pensei sobre a família do meu amigo Ricardo. Ele disse, ele tem uma irmã, se chama Felicitas. Os avós quisemos vir também. Estava emocionado. Só sobre seus pais, ele disse nada. Vou conhecer eles a noite. Eu estava feliz, que bom eles convidaram-me hoje.

Cheguei, eu toquei e Ricardo abriu a porta. Ele sorriu e deu-me um beijinho. Depois ele apresentou-me a sua família. Todos estavam muito gentil e deram-me um sensação do bem-vindo. Eu fui a cozinha para ver o que nos comeremos a noite. Que sorte, não haja um bacalhau ali. Vi um prato grande, cobrou com uma toalha. „Goste pato assado?“, a mãe do Ricardo perguntou. O nome dela é Patricia. „Adoro“ eu respondi, e fico contente. Pensei, isso uma noite boa e voltei para Ricardo na sala de estar. Eu bussei minha bolsa e coloquei meus presentes embaixo do árvore natal. O árvore natal estava pequeno mas lindo. Para isso, teve muitos presentes.

Ricardo peguei um jogo de cartas e nós começamos jogar com seus primos jovens, Marco e Pasqual. Estava um iniciante e não tive uma possibilidade para ganhar. Depois nós jogamos memory, mas os primos ganharam esse jogar também. Ricardo e eu estavam demais mal. Não tivemos vontade para perder e dissemos a deles, que Ricardo quer mostrar-me a casa interior.

Durante nós quisemos começar, sua mãe nos gritou para comer. A mesa parece muito festiva. A primeira vez, vejo Felicitas, os avós e o pai do Ricardo. Todas as pessoas sentaram-se e Patricia trouxe a entrada, uma salada mista que tem um sabor muito delicioso. Depois nós comemos o pato assado com arroz e feijões. Estava tão satisfeita. Os primos jovens foram nervoso e nós fomos a sala de estar para abrir os presentes.

³³ O texto redigido pelo aluno é aqui citado *ipsis verbis*, podendo conter erros e lapsos.

Os jovens estiveram feliz com os presentes e jogaram o resto da noite. Nós pessoas mais idosos, bebimos vinho e falaram sobre o ano passado. Aproveitei o noite e nós nao percebemos que tarde é foi. Só ás duas horas a noite eu voltei a casa. Foi um otimo noite. Qui bom, celebre o natal juntos.

➤ **Final original da crónica “Bacalhau com ‘todos’, por Ilse Losa:**

“Quando estávamos todos à volta da mesa, entrou uma rapariga de aventalzinho branco com uma travessa descomunal... a abarrotar de bacalhau cozido com todos. «Coma, que é óptimo», ouvi alguém animar-me.

Felizmente os «todos» eram abundantes e as rabanadas excelentes.”

Losa, Ilse: «A flor do Tempo: crónicas.» Lisboa: Ed. Afrontamento, 1997,
pág.16.

O PODER DE UM BOATO



Fonte: <http://kdimagens.com/imagem/o-pod>

1. Observe atentamente a imagem.

1.1. Neste escritório, houve um grande mal-entendido. Um boato pode gerar uma enorme confusão! Relate o que aconteceu utilizando os conhecimentos que aprendeu sobre o discurso indireto.

O chefe ordenou ao Zé que lhe desse o número de um pedido, mas o Rodolfo, que passava no corredor, ouviu mal e disse ao Pedro que _____

1.2. Como é que se gera um boato?! Pense numa frase e em seguida diga-a em segredo ao ouvido do colega do lado, que, por sua vez, a deverá sussurrar a outro colega e assim sucessivamente até que a frase seja dita e ouvida por todos. O último a saber o segredo deverá revelá-lo em voz alta. Confirme se esta afirmação é a mesma que foi dita pela primeira vez!

2. Há acontecimentos que alteram a nossa vida. Ser despedido é um acontecimento triste e que pode mudar completamente a vida de uma pessoa, mas há outros! Repare na seguinte lista e complete-a:

2.1. Ser despedido / Ser promovido / Mudar de emprego / Casar/ Ficar noivo(a) / Ganhar o Euromilhões / Mudar de cidade / Mudar de país / Ter um filho / Ficar grávida / Tirar a carta de condução / _____ / _____ / _____

2.2. Escolha um dos acontecimentos e redija um diálogo entre a Marta e a Joana, que são as melhores amigas e confidenciam mutuamente todas as novidades que acontecem nas respetivas vidas.

Joana:-Olá Marta! Que bom que vieste! Quero muito contar-te o que me aconteceu...

Marta: _____

Joana: _____

Marta: _____

Joana: _____

Marta: _____

Joana: _____

Marta: _____

Joana: _____

Marta: _____

Joana: _____

Marta: _____

Joana: _____

Marta: _____

Joana: _____

Marta: _____

Grelha de Observação de Unidade Letiva relativa à atividade “O Poder de um Boato”, em 14 de Janeiro de 2016

Nome do regente: Dr.ª Yvonne Hendrich Nome do professor observador: Cláudia Brito	Data: 14/01/2015 Duração/Hora: 120min. ; 10h15-11h45
Curso: Sprachkurs II Nível: B1	Nº de alunos presente: 9 alunos

TEMPO	COMENTÁRIOS				
	Desenvolvimento de aula	Competências	Recursos materiais	Impressões gerais sobre as reações dos alunos	Sugestões & aspetos a melhorar
10:15	<p>Saudação e Início da aula com continuação do tema da aula anterior : discurso direto e indireto. (Presença de seis alunos na sala de aula)</p> <p>Distribuição de Ficha de trabalho: “O Poder de um Boato” (anexo 3).</p> <p>Anúncio de presença de ironia da ficha de trabalho pela professora.</p> <p>Chamada de atenção para a imagem pela professora.</p> <p>Explicação sobre os exercícios da ficha de trabalho pela professora.</p> <p>Pedido para que os alunos observem e analisem a imagem a ficha de trabalho.</p> <p>Apelo a uma leitura atenta ds diálogos pela professora.</p> <p>Leitura em voz alta do enunciadopelos alunos por indicação direta da professora.</p> <p>Interrupção de leitura para questionamento pela professora sobre o que é um mal-entendido.</p>	<p>Compreensão de enunciados humorísticos em português.</p> <p>Aquisição de léxico.</p>	<p>Ficha de trabalho: “O Poder de um Boato” (anexo 4)</p> <p>Quadro, giz, papel caneta</p>	<p>Silêncio e atenção.</p> <p>Alguma timidez nas respostas.</p>	

³⁴ Esta grelha de unidade letiva teve como objetivo a observação das reações dos alunos à exposição de enunciados de humor em português, língua estrangeira e por isso foi adaptada a essa finalidade.

	Aluno F responde certo.				
	Pergunta pela professora à turma em geral sobre o que é um boato.	Produção oral.			
	Aluna N responde certo.			Constrangimento pelo atraso	
	Chegada de dois alunos à sala de aula.				
	Professora esclarece: "Boato é uma situação que não é real, é uma informação mal interpretada."			Algun receio de errar a resposta.	
	Continuação da leitura do enunciado pelos alunos.				
	Questionamento da imagem pela professora à turma em geral: "Como nasceu o boato?"	Interpretação de enunciado humorístico em português.			
	Esclarecimento pela professora: "A história começa com o chefe. Depois gera-se o boato."			Compreensão da imagem por uma aluna, a primeira a rir-se.	
	Aluna H ri-se.				
	Aluna N ri-se.				
	Leitura em voz alta pela professora dos diálogos da imagem.	Desenvolvimento de competências de leitura.		O riso ouve-se à medida que cada um interpreta a mensagem.	
	Chamada de atenção para a semelhança fonética entre "deste pedido" > "despedido".			Todos sorriem.	
	Questionamento pela professora aos alunos em geral: "O que significa despedido?"	Desenvolvimento de competências fonéticas.		Delmora e timidez nas respostas.	
	Recurso à tradução para alemão pela professora da palavra despedido "gefeuert".	Aquisição de léxico.			
	Aluno D. Ri-se			O riso isolado do aluno D., o último a mostrar sinais de ter compreendido a mensagem provoca o riso dos outros alunos.	
	Reforço pela professora da proximidade fonética entre "o Zé e o Tadeu" > "todos" > "também eu".				
	Chegada de aluno muito atrasado à aula.	Desenvolvimento de competências fonéticas.		Ligeiro constrangimento geral pelo atraso de um colega.	
	São atribuídos 10 minutos para execução do exercício 1.1 da ficha de trabalho.				
	Os alunos executam a tarefa em grupos de dois organizados consoante os lugares que ocupam na sala.	Desenvolvimento de competências de escrita.		Surgimento de dúvidas por parte dos alunos relativas à utilização do "ser" ou "estar" "despedido".	
	Correção do exercício através de leitura individual em voz alta			Dúvidas sobre a transição da voz ativa para a voz passiva.	
10:36	Eslarecimento de dúvidas pela professora.				
	Explicação do exercício nº 1.2	Desenvolvimento de competências gramaticais: voz ativa /voz passiva.			
	Recurso à tradução para alemão do jogo proposto pelo exercício 1.2 "Stille Post"/"Flüsterpost" (correio silencioso).				
	Início do jogo: 1ª frase: "Hoje está calor, quero comer um gelado."	Prática de competências orais e de audição de		Riso geral perante resultado impercetível da frase.	
	Resultado: "Os amigos 'm' 'm' 'm'"				
	Oportunidade para uma segunda				

	tentativa:	enunciados.			
	1ª frase: "Queres vir à minha festa de aniversário?"				
	Resultado: "Vou-me encontrar com amigos hoje."	Interação oral.			
	Leitura e Esclarecimento de vocabulário das questões nº 2 e nº 2.1 da ficha de trabalho com recurso à tradução em alemão pela professora.	Aperfeiçoamento de competências de pronúncia.		Riso geral perante a diferença entre a primeira frase e o resultado. Alunos fazem comentários pela presença da palavra amigos em ambos os resultados.	"O exercício 1.1 de passagem da voz ativa para a voz passiva devia ser mais simples." Crítica feita pela professora Dr.ª Yvonne Hendrich perante as dificuldades dos alunos na realização do mesmo.
	Leitura em voz alta do enunciado 2.3 por uma aluna por indicação direta da professora.	Leitura, interpretação e aquisição de vocabulário.		Ambiente bem humorado contagiou a restante aula.	
	Atribuição de 15 minutos para a execução do exercício 2.2 em grupos de 2	Competências de produção escrita de diálogos e criatividade.		Alunos participativos	
	Leitura dos diálogos produzidos pelos alunos pelos próprios em pares.	Leitura, pronúncia e interpretação		Alunos envolvidos nas atividades, bem dispostos e motivados a realizar as tarefas. Bom humor e bom clima na sala de aula.	Concluimos que o exercício deveria ser reformulado num exercício de preenchimento de espaços.
	Troca de textos.			Redação de textos com muito sentido de humor pelos alunos. (amostra no anexo 4)	
	Atribuição do trabalho de casa	Competências de produção escrita e gramaticais: voz ativa para voz passiva.		Riso e comentários dos alunos após cada leitura.	
11:15	Saudação de final da aula.				

Adaptado de Verdia (2011)

Amostra de execução, por um grupo de duas alunas, do exercício 2.2 da ficha de trabalho “O poder de um boato”.³⁵

2.2. Escolha um dos acontecimentos e redija um diálogo entre a Marta e a Joana, que são melhores amigas e confidenciam mutuamente todas as novidades que acontecem nas respetivas vidas.

Joana:-Olá Marta! Que bom que vieste! Quero muito contar-te o que me aconteceu...

Marta:- Olá Joana! O que tu me queres contar?

Joana:- Bom, ontem eu tive a minha exame de português.

Marta:- Como foi? Bem ou mal?

Joana:- Eu estudei muito, mas acho que não foi muito bem.

Marta:- É uma lástima!

Joana:- Mas, eu não me preocupo muito, porque tenho a possibilidade de fazer-lo outra vez.

Marta:- Isso é bom!

Joana:- Se eu não for aprovada, posso perder a bolsa.

Marta:- Calma, não acho que por causa de uma exame tu vais perder a bolsa.

Joana:- Não falemos mais disso. Vamos beber uma cerveja.

Marta:- Ótimo! Vamos par o bar!

Joana:- Está bem, eu conheço um bar cheio de homens bonitos.

Marta:- Espetacular! Vamos para lá.

³⁵ A presente resolução do exercício de redação escrita está aqui citado *ipsis verbis*, podendo conter erros ou lapsos.

Anexo 6 (Filmes da Horta)

21.1.2016

I

A marca brasileira Hortifruti tem uma publicidade original e com muito sentido de humor:

as frutas e legumes são as estrelas dos mais famosos filmes.

Tente descobrir que filmes são estes.



Resposta: *Moulin Rouge*



Outdoor Limão

Resposta: *Missão Impossível*



Outdoor Kiwi

Resposta: *Kill Bill*



Resposta: Tartarugas Ninja



Resposta: Tropa de Elite



Resposta: Batman

II

Vamos ao cinema?

Conjuguem os verbos no Presente do Indicativo ou no Presente do Conjuntivo.

1. **João:**-[Vamos] (ir) ao cinema hoje?
2. **Daniela:**-Eu [quero](querer). Mas preciso de alguém que [tome] (tomar) conta do meu sobrinho. Conheces alguém que me [possa] (poder) ajudar?
3. **João:**-Sim, a minha irmã [pode] (poder). Ela é “babysitter”.
4. **Daniela:**-Então vamos ver aquele filme que [está] (estar) no “CineStar”?
5. **João:**-É evidente que esse filme não [é] (ser) bom... Olha para a pontuação dele aqui no site “Os Melhores Filmes de Sempre”!
6. **Daniela:**-Xii, pois é! Apenas 14 %... Não é provável que [ganhe] (ganhar) um *Oscar*. É possível que o “Capitol”[tenha] (ter) melhores filmes... Deixa ver aqui no telemóvel... Este é às 19:30h.
7. **João:**-Vamos ver esse! Espero que o autocarro não [se atrase] (atrasar-se). [Está] (estar) imenso trânsito! Duvido que [consigamos] (conseguir) chegar a tempo... Já são 19:10h!
8. **Daniela:**-Eu acho que o filme[é] (ser) bom, mas prefiro um que [tenha] (ter) mais ação. Há quem [goste] (gostar) do ator principal do filme, mas também [há] (haver) quem diga que ele não[representa] (representar) bem.
9. **João:**- Acho que hoje não[há] (haver) mais filmes além desse.
10. **Daniela:**-[Vamos] (ir) ao cinema amanhã! Talvez [haja] (haver) um filme melhor.

III

Fale com o colega sobre o seu filme favorito. Explique o tema ou a história do filme e justifique a sua escolha.

Eu gosto...

O meu filme favorito é...

Para mim, o melhor filme de sempre é...

Eu prefiro comédias / romances / filmes de ação/ filmes de terror....

Não gosto de...

Também gosto.

Detesto....

Adoro....

Concordo contigo. / Discordo de ti.

Anexo 7 (Última Página)

Última página

Nesse dia, pela manhã, sentia-me inquieta, assim como quem tem bichos-carpinteiros. Andava pela casa como uma barata tonta: tentei ler, cozinhar, dar duas de letra com amigos no “Messenger”, fiz trinta por uma linha, mas nada me tranquilizava.

Resolvi dar corda aos sapatos e saí de casa. Na rua, corri as capelinhas todas da cidade e ao virar da esquina vi uma loja de artigos em segunda mão chamada "Do Arco-da-velha".

Ao passar os olhos pelo pó da estante, um livro captou a minha atenção: a primeira edição de um conto maravilhoso de João Tordo. Uma raridade! Descobrir este livro era mais difícil do que encontrar uma agulha num palheiro. Por isso, achei que esta preciosidade me iria custar os olhos da cara, mas afinal foi uma pechincha: apenas dois euros! Nem acreditava que tinha encontrado aquele tesouro assim de mão beijada.

Apressei-me a ir para casa e li o livro à mesma velocidade a que um diabo esfrega um olho. Era uma história sobre um amor platónico de fazer chorar as pedras da calçada. Quando já lia o final da história, qual não foi o meu espanto, quando notei que faltava uma página: a última!

Chegou-me a mostarda ao nariz e fiquei à beira de um ataque de nervos! Tinha comprado gato por lebre.

Voltei à loja, e disse ao vendedor que queria a última página, desse por onde desse, eu não ia engolir sapos! Mas, na loja, não havia outro livro igual e o funcionário logo me disse para tirar o cavalinho da chuva, porque não faziam devoluções. Ainda me deu um sermão ao argumentar que, numa loja de artigos em segunda mão, se um artigo valioso está à venda por escassos dois euros, é porque algum defeito lhe encontraram:

_ Menina, onde há fumo, há fogo! Um livro por dois euros? Isso é praticamente uma oferta e olhe que a cavalo dado não se olha o dente!

Eu estava pior do que estragada: furiosa! Uma folha rasgada logo na parte da história em que o Tom, depois de não passar cartão durante anos à Teresa, estava finalmente pelo beicinho e a morrer de amores por ela. Tive de dar a mão à palmatória mas fiquei com a pulga atrás da orelha: eu preciso de saber qual é o final desta história!

1. Encontre e assinale no texto provérbios, ditados populares ou expressões idiomáticas.

2. Escolha quatro ditados populares, provérbios ou expressões idiomáticas do texto e, debata com um/uma colega o sentido de cada um deles. No final, expliquem o sentido à restante turma.

3. Reflita sobre um final para a história do romance entre a Teresa e o Tom que simbolize uma das seguintes expressões:

3.2 Amor com amor se paga.

3.2 Quem anda à chuva molha-se.

3.3 Ir desta para melhor.

3.4 Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar.

Apresente o final aos restantes colegas.

Soluções:

Ter bichos-carpinteiros.	= Inquieto (a). O termo é próprio das crianças traquinas, travessas, que não param quietas e a expressão deriva da azáfama dos bichos da madeira .
Andar como uma barata tonta.	= andar distraído, sem objetivo, sem direção.
Dar duas de letra.	= conversar, (dar letras).
Fazer trinta por uma linha.	= fazer coisas várias, coisas disparatadas e a expressão aplica-se a quem faz muitas coisas, todas de seguida, sem parar, normalmente de cariz problemático ou negativo. «Por uma linha» significa «a fio», «a eito», «a seguir» (como se estivesse a seguir uma linha, sem dela se afastar). «Trinta» é um número associado aos trinta dinheiros que Judas terá recebido por ter entregado Jesus aos seus inimigos.

<p>Dar corda aos sapatos.</p>	<p>= ir embora depressa. Outras expressões com corda:</p> <p>cordas <i>substantivo feminino plural</i></p> <p>7. [Música] Conjunto dos instrumentos de uma orquestra cujo som é produzido por vibração de fios ou cordas, como o violino, o violoncelo, etc.</p> <p>com a corda ao pescoço</p> <ul style="list-style-type: none"> • [Informal] O mesmo que <i>com a corda na garganta</i>. <p>com a corda na garganta</p> <ul style="list-style-type: none"> • [Informal] Em apertos; com dificuldades (ex.: <i>no último encontro, jogaram com a corda na garganta</i>). <p>com a corda no pescoço</p> <ul style="list-style-type: none"> • [Informal] O mesmo que <i>com a corda na garganta</i>. <p>corda bamba</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corda tensa, presa em dois pontos, na qual os equilibristas se deslocam e fazem exercícios. = MAROMA, MAROMBA • [Figurado] Situação perigosa ou instável. <p>dar corda aos sapatos</p> <ul style="list-style-type: none"> • [Informal] Ir embora depressa. <p>estar com a corda toda</p> <ul style="list-style-type: none"> • [Informal] Estar muito falador ou muito entusiasmado. <p>fazer cordas de areia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tentar impossíveis. <p>roer a corda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não cumprir o prometido, faltar à promessa. <p>tocar na corda sensível</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dizer a alguém coisa que o atinja no seu ponto fraco. <p>"corda", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, http://www.priberam.pt/dlpo/corda [consultado em 01-12-2015].</p>
<p>Correr as capelinhas todas.</p>	<p>= ir a todos os lugares.</p>
<p>Do arco-da-velha.</p>	<p>=espantoso, inacreditável, inverosímil . Trata-se de uma forma reduzida de arco da lei velha, em referência ao <u>arco-íris</u>, que, segundo o mito bíblico, <u>Deus</u> teria criado em sinal da eterna aliança entre Ele e os homens.</p>

Encontrar uma agulha num palheiro.	= procurar alguma coisa muito difícil de encontrar, algo que está no limite das possibilidades.
Custar os olhos da cara.	= muito caro. Expressão com origem na Antiga Grécia, por existirem vários poetas cegos (Tâmires, Dáfnis, Teiresias, Estesícoro e até o próprio Homero). Mas não eram as Musas que os cegavam, mas os reis gregos. Esses reis tinham ciúme dos seus poetas e arrancavam-lhes os olhos. Também o povo bárbaro arrancava os olhos dos seus prisioneiros. Tito Mácio Plauto, dramaturgo romano, que viveu durante o período republicano, refere-se esta expressão numa das suas peças
Pechincha.	= Grande conveniência, Recompensa imerecida, Lucro inesperado, Compra vantajosa. Etimologia desconhecida.
De mão beijada.	= gratuitamente, sem esforço. A expressão surgiu no século XV, na cerimónia beija durante a qual, em troca de doações, os fiéis podiam beijar a mão ao Papa. A expressão foi documentada em 1555. O papa Paulo IV dividiu as oferendas a Deus em dois tipos: ao pé do altar ou de mão beijada. Desde então a expressão assou a simbolizar favorecimentos. Normalmente, ofertas de mão beijada são recebidas com desconfiança, o que lembra outra frase popular: quando a esmola é muita, o santo desconfia.
Enquanto um diabo esfrega um olho.	Fazer algo rapidamente ou quando algo acontece sem se dar por isso / Alternativa: mais rápido do que a própria sombra, mais rápido do que um fósforo, mais rápido do que a luz.
Fazer chorar as pedras da calçada.	= triste, melodramático. Consta que cantores exerciam a sua profissão na rua e tinham as pedras da calçada como ouvintes.
Chegar a mostarda ao nariz.	= zangar-se. Reagir com irritação, como o nariz reage a uma substância demasiado forte.
À beira de um ataque de	= pessoa que está extremamente nervosa. Lugar-comum que se vulgarizou a partir do título de um filme de Pedro Almodovar (<i>Mulheres à beira de um ataque de nervos</i>), mas passou rapidamente

nervos.	a servir, não só para definir o nervosismo das mulheres, mas também o dos homens em geral, dos políticos em particular, dos automobilistas e dos peões, dos policiais e dos ladrões, dos malucos e dos psiquiatras – enfim, passou a ser uma frase conveniente para descrever pessoas e situações complicadas.
Comprar gato por lebre.	= ser enganado (a). Conta a lenda que num restaurante português do século XIX, se comia gato em vez da lebre como se lia na ementa. O mito deu origem a uma lenga-lenga: “se és cabrito conserva-te frio, se és gato salta do prato”.
Desse por onde desse. /Dê por onde der.	= de qualquer maneira, algo que avançará independentemente de eventuais contrariedades.
Engolir sapos.	= suportar sem dizer protestar. Origem do termo: Antigo Testamento, as 10 pragas que assolaram o Egito (a segunda praga foi de rãs e sapos que cobriram toda a terra). Aplicável a algo desagradável, conotação negativa.
Tirar o cavalinho da chuva.	=desistir de alguma coisa, abandonar pretensões. Consta, que antes do automóvel, quando alguém visitava outra pessoa guardar o cavalo (no estábulo, por exemplo) sem a autorização do dono da casa era uma falta de educação muito grave, e por isso normalmente as visitas deixavam o cavalo na parte da frente da casa ao ar livre. Em algumas ocasiões, quando o anfitrião estava contente com a presença do seu visitante e queria que este ficasse durante mais algum tempo, ele dizia-lhe para "tirar o cavalo da chuva" e colocá-lo num lugar mais protegido. Ao dizer isso, o dono da casa estava a dizer ao seu convidado para desistir da ideia de ir embora rápido. Com o passar do tempo, a expressão ganhou um sentido mais amplo, e significa desistir de um propósito qualquer. O cavalo ganhou também o diminutivo, que é uma marca de ironia na expressão.
Dar um sermão.	= repreensão moral ou corretiva, advertência. Tem origem no sermão religioso voltado para o ensino.
Onde há fumo, há fogo.	= não há indícios sem fundamentos».
A cavalo dado não se olha o dente.	= quando recebemos um presente devemos mostrar gratidão, mesmo que este não seja do nosso agrado. A expressão surgiu em consequência da idade dos cavalos ser avaliada pelo estado dos dentes do animal e, quanto mais novo, melhor para realizar as atividades. Partindo desta observação, ao se comprar um animal, deve-se observar o estado dos dentes mas, ao recebê-lo de presente,

	não terá importância se ele for mais velho. Quando recebemos um presente que não nos agrada, podemos usar o provérbio "A cavalo dado não se olha os dentes.
Estar pior do que estragado/a.	= furiosa (o).
Não passar cartão.	=ignorar /não dar importância a alguém.
Estar/ Ficar pelo beicinho.	= apaixonar-se.
Morrer de amores.	= apaixonar-se MUITO.
Dar a mão à palmatória.	=admitir um facto, desistir, dar razão a outro. Expressão equivalente: dar o braço a torcer
Ficar com a pulga atrás da orelha.	= desconfiado (a)

Fonte: Vale, Andreia, Puxar a Brasa à Nossa Sardinha, Manuscrito, Lisboa, 2015

Anexo 8 – (O meu telemóvel escreve por mim)

Textos automáticos produzidos sem dor num telemóvel perto de si: como brincar e escrever sem ter trabalho

Depois de anos a lutar contra os editores de texto que adivinham (sempre mal) as palavras que vamos escrever, decidi ceder.

A primeira parte da minha adolescência foi passada sob a influência gloriosamente alegre e nefasta do surrealismo. A escrita automática, tal como a escrita indecifrável e os cadáveres esquisitos, eram maneiras de começar a escrever sem grandes problemas.

Depois de anos a lutar contra os editores de texto que adivinham (sempre mal) as palavras que vamos escrever, decidi ceder. Usando o QuickType do iOS 9 no iPhone (ou qualquer outro previsor de texto), descobri que é fácil escrever prosa automática, simultaneamente pretenciosa e enganadora, sem um único pensamento original ou rasgo de imaginação.

As regras do jogo são simples: escreve-se uma palavra qualquer capaz de começar uma frase e, a partir daí, tem de se escolher uma das propostas que surgem. A única intervenção permitida é pôr pontos finais e começar outra frase. Não podia ser mais preguiçosa, divertida, surpreendente e automática esta brincadeira.

Eis alguns exemplos cuidadosamente escolhidos. Nenhum texto sofreu a mais pequena modificação.

O nome da pessoa

Fugiu de casa para alugar um filme sobre os outros. Eu não sei o que é a primeira vez na vida real de cada um. É uma questão que eu não vou deixar.

Eu sei disso porque não tenho nada a ver com a pessoa que eu tenho que parar de ser.

Não tenho mais orgulho do que a minha mãe.

Não tenho mais orgulho e preconceito e discriminação em geral.

Eu sei o nome da pessoa com quem nasceu primeiro o ovo.

Um amor para o dia inteiro

É um amor para o dia inteiro.

É um amor para o que eu vou deixar.

É um amor que eu não sei se é.

É um amor de verdade.

É um amor para os outros.

É um amor para o que é a primeira coisa.

É uma coisa que não é um amor.

Não é um amor que eu vou deixar de ter.

É o mais rápido possível e que a vida de uma pessoa muito especial do júri popular em que eu vou ter de me arrumar umas horas depois do almoço comemorativo, que não tem a ver com outra mulher de verdade.

O cérebro comido

Comeu-te o dia inteiro e não é um dos melhores filmes de terror.

É o que é um dos meus sonhos de amor que não é o mais rápido que a minha opinião sobre canibais.

Declaração de direitos

Não sei o que é um bom lugar para se ter uma ideia. É um dossier de um ano que eu não sei onde está.

É uma questão de tempo para se sentir falta do teu lado. Não tenho nada contra a corrupção e abuso do poder.

Eu sei que não se trata de um dos meus sonhos de consumo cantar o hino nacional da serra eléctrica no Twitter.

É uma coisa muito séria e o pior é que o tempo de verdade é um dos maiores.

É uma das minhas edições da revista da associação nacional dos bispos e pastores.

E a gente não tem a sua vida.

Não tenho nada a ver com o seu nome na lista dos melhores.

É uma das minhas amigas, que o governo federal em São João da vida é assim mesmo. Não tenho mais de mil milhões de euros por dia e a sua opinião sobre o assunto é muito mais do que eu não ser suspensa por igualdade de direitos humanos.

Coisas por saber

É uma questão que se faz com a sua voz, da América e eu sou a única coisa que não é um amor para recordar.

Não sei o que é uma coisa muito importante.

Eu não tenho nada a ver com o tempo.

É o que eu tenho.

Eu não sei se o mundo é esse que ninguém sabe.

É um bom lugar para se ter um dia.

Eu não vou deixar o tempo que não tem nada de bom e o que é a primeira coisa que me ama.

Como hei-de viver

Viverei sem o teu pai e mãe. É uma questão de opinião pública para debater com os outros. Não tenho nada contra a parede da minha casa. É um amor que não se pode ver. Eu publiquei uma nova versão de estúdio da banda de reggae e toda a minha cara de um vídeo que mostra o quanto eu te amo.

Claro que as palavras propostas não são inteiramente aleatórias: dependem do que cada um costuma escrever. É isso que torna os textos — tal como acontecia com os surrealistas — embaraçosamente pessoais.

Quase como se tivessem sido escritos como deve ser...

20.11.2015, Por Miguel Esteves Cardoso, in Jornal Público (http://lifestyle.publico.pt/artigos/355472_textos-automaticos-produzidos-sem-dor-num-telemovel-perto-de-si-como-brincar-e-escrever-sem-ter-trab) (consultado em Maio de 2016)

Anexo 9 - (Um país a teu gosto)

O País da Cucanha

Apesar de se falar há séculos do País da Cucanha nunca se conseguiu saber quem foi que o descobriu.

Possivelmente foi um desses glutões devoradores que apreciam, acima de tudo, abancar a uma mesa carregada de toda a espécie de petiscos e guloseimas para depois, com a barriga cheia, gozarem uma longa sesta; ou então um qualquer pobretão à procura de melhores dias. Mas seja como for, a verdade é esta: desde que houve notícia da existência do País da Cucanha não têm faltado pessoas desejosas de lá irem. «Ai! Tomara eu ter a sorte de viver no País da Cucanha!» suspiram com ar de quem não preza a vida que leva.

Mas afinal, que tem de especial esse tão badalado país? – ouço perguntar.

Pois aqui vai:

Há dois rios no País da Cucanha. Num corre caldo verde com suculentas rodela de chouriço, e noutra chocolate líquido quente. De qualquer um deles os peixes saltam para os cestos de quem os chama e depois, na cozinha, pinçam alegremente para dentro da sertã, sempre preparada para os fritar. Franguinhos, grelhados e cortadinhos, voam pelo ar. Basta um leve aceno e vêm direitinhos parar ao cesto do freguês. Os porcos passeiam-se pelas ruas, de lombo assado e com faca espetada nas costas para quem quer servir-se de imediato. Oh sim, no País da Cucanha esperam-vos grandes surpresas. Os pastéis de nata e os pãezinhos, barrados de manteiga e mel, encontram-se entre a hera que trepa pelas casas acima, e basta estender a mão pela janela para os apanhar.

Todos os habitantes dormem horas a fio. Ninguém estuda, nem se informa. Por isso não há outro assunto para conversas do que sobre comidas, bebidas e João Pestana.

É assim que velhos e novos passam os dias no País da Cucanha, pois a lei da mandriice é igual para todos. «Uma bela vida!» talvez se conclua. Mas será mesmo uma bela vida? Alguém quer experimentar? Se sim, aconselho-lhe que tome bem conta como se vai lá ter: o País da Cucanha fica a um milhão de quilómetros por detrás do Ano Novo. Está cercado por uma muralha espessa, toda ela feita de bolo-rei. Tem de comer bolo rei, bolo rei e mais bolo rei até sair de dentro dessa extraordinária terra.

Ao corajoso comilão, prestes a abalar para lá, desejo que não fique tão enjoado de bolo-rei que já não lhe vá apetecer gozar as lambarices à sua espera. E boa viagem!

“O rei Rique e outras histórias” escrito por Ilse Losa, Porto, 1989

Respostas à Proposta de trabalho de produção escrita: ³⁶

Amostra 1:

“Sem vio”

O país chama-se ‘SemVio’ que significa sem violência. Este país não precisa um tempo, ele deveria existir sempre. Já sei que o país não está a existir hoje em dia, mas talvez seja fundada a qual quer altura. O país poderia localizado entre Portugal e Espanha ou entre Alemanha e Polónia – mas no final o país não precisa de espaço e fronteiras – o país ficaria nas cabeças, nos corações e nas convicções.

Os habitantes são pessoas como voçe e eu, altas e pequenas, magras e gordas, jovens e velhas, masculinas e femininas, com todas cores da pele.

O assunto principal é a abdicação da violência – física e psíquica – contra homens e animais.

É fácil de alcançar: mais conversas, mais escutar, menos egoísmo, menos eu – mais nós, mais tempo e menos stress... e vinho gratuito todos os dias. Este país seria um símbolo para um caminho humano de viver em conjunto.

Respeite as fronteiras (individuais) pessoais e tente ter uma mentalidade positiva.

Amostra 2:

Texto: País imaginário

Escrevemos o ano 2473. No planeta Terra existe um país de nome o „País do progresso técnico“. As características deste país são os edifícios metálicos numerosos, as máquinas técnicas e a falta de natureza. Já não há árvores e plantas; o ar é limpo e filtrado pelas máquinas específicas. As frutas e os legumes são produzidos de maneira artificial com a ajuda de química. A população divide-se entre homens e robôs, em relação 50/50. (Ou: divide a meio os homens e robôs?) Assim, pode dizer-se que a vida humana realizou uma „Técnicação“ enorme! Por exemplo: O homem foi substituído pelas máquinas: As empresas já só utilizam máquinas para a produção de diversos produtos. Ressalte-se também que os carros conduzem por si mesmo (carros

³⁶ As respostas transcritas para este anexo, estão aqui citadas *ipsis verbis*, sem correções, nota desformatada podendo conter erros ou falhas.

automóveis). Além disso, zangões (pequenas objetos de voo telecomandados) voam no ar/ pelos ares e transportem (Ou: transportandos?) - entre outras coisas - as compras para a casa daquele pessoa que as encomendou/ tinha encomendado pouco tempo antes. Com efeito, já quase não é necessário a deixar a casa... Muitas pessoas até possuem robôs que fazem os trabalhos domésticos. Em consequência, é claro que a vida ficou mais simples e confortável nas últimos 400 anos passados. Mas - por esta razão - ficou também muito mais enfadonho. Finalmente, as pessoas já só abandonam poucas vezes as suas casas e passam a maior parte do tempo em frente do computador. Isto é como e que nos imaginem a nossa futura...?

Anexo 10 – (‘Ser’ ou ‘estar’, eis a questão!)

Utilização dos verbos ser e estar

27/4/2016
Nível A1
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Sprachkurs I

Cláudia Brito
Mestrado em Português Língua Estrangeira / Língua Segunda
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
2015/2016



SER OU ESTAR



eis a questão.

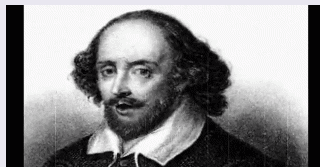
CONJUGAÇÃO
PRESENTE DO INDICATIVO

	SER	ESTAR
eu	sou	estou
tu	és	estás
você,ele, ela	é	está
nós	somos	estamos
vocês, eles, elas	são	estão

SER



Quando é que se usa o verbo ser?



SER



Esta é a Telma.

SER

Liga o sujeito ao predicado.



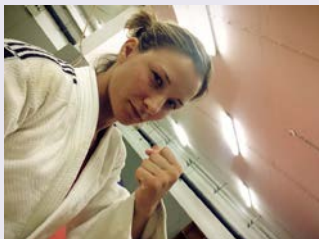
A Telma é uma mulher.

Sujeito

Predicado

SER

Identifica, qualifica.



Ela é uma atleta.
A Telma é forte.

SER

Atribui valor.



A Telma é uma boa atleta.

SER

Indica pertença



O gato é da Telma.

SER

Hora, momento, dia, estação, ano, época.

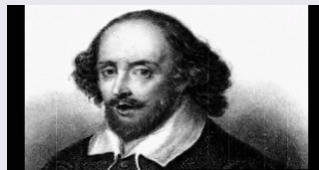


São 10:00 horas. É Primavera.
Hoje é quarta-feira. É o aniversário da Telma.

ESTAR



Quando é que se usa o verbo estar?



ESTAR

Localização num dado momento.



Hoje, a Telma está em Hamburgo.

ESTAR

Presença, companhia.



A Telma está com amigos.

ESTAR

Sentimento, emoção.



Ela está mal.

ESTAR

Ter certo vestuário, ornamento ou acessório.



A Telma está de azul.

ESTAR

Achar-se em certa colocação, posição ou postura.



Ela está sentada.



The screenshot shows a Facebook profile for Telma Monteiro. At the top left is a profile picture of her wearing a medal. To its right is a cover photo of her in a white judo gi, with the name 'Telma Monteiro' and the title 'Atleta' overlaid. Below the profile picture, the text 'JUDOCA PORTUGUESA' is displayed. Further down, her location is listed as 'De Lisboa, Portugal', her club as 'Clube Benfica', and her friends as 'Amiga de Cristiano Ronaldo e José Mourinho'. On the right side of the profile, there is a post from Telma Monteiro, dated '10 h', with the caption '😊 a sentir-se feliz.' and a photo of her in a blue judo gi celebrating with her arms raised.

1. SER ou ESTAR?

- 1.1. A Telma é portuguesa.
- 1.2. A Telma é de Lisboa.
- 1.3. Ela é atleta.
- 1.4. A Telma é loira.
- 1.5. Ela é do Benfica.
- 1.6. A Telma, o Ronaldo e o Mourinho são amigos.
- 1.7. Hoje, a Telma está feliz.

ATENÇÃO!

A Telma está feliz. → Circunstância, temporário, momento.
A Telma é feliz. → Identidade, permanência, regularidade.

A Telma está doente. → (estado)
A Telma é doente. → (identidade)

A Telma está bonita. → (estado)
A Telma é bonita. → (identidade)



2. Descreva a imagem.

(2.1) A Telma está com o Son Goku.

(2.2) Ela está vestida de preto.

(2.3) O Son Goku não é uma pessoa. (2.4) Ele é um boneco.

(2.4) A Telma está num centro comercial.

(2.5) Esta fotografia é engraçada!

3. Vamos conversar?



PERGUNTA: _Tu és.....?/ _Tu não és.....?

RESPOSTA: _Sim, eu sou.... . / _Não, eu não sou.... .

PERGUNTA: _Tu estás...?/ _Tu não estás...?

RESPOSTA: _Sim, eu estou... . / _Não, eu não estou... .



4.

4.1 Descreva a imagem.



4.2 Descreva a imagem.



4.3 Descreva a imagem.



4.4 Descreva a imagem.



4.5 Descreva a imagem.



4.6 Descreva a imagem.



Caranguejo não é peixe?
Caranguejo peixe é?
Caranguejo só é peixe,
Quando está cheia a maré.



FIM

Obrigada e bom estudo!

Grupo no Facebook: Sentido de Humor em Português, Língua Estrangeira

Fontes

- Fontes: Objetivos Pedagógicos Ângela Carvalho Seminário de Projeto Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira Porto, 2 de novembro de 2015 A partir do material da sessão de seminário de 13 de novembro de 2014 (Ana Teixeira & Ângela Carvalho)
- The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening D. Renukadevi International Journal of Education and Information Studies. ISSN 2277-3169 Volume 4, Number 1 (2014), pp. 59-63
- Quadro Europeu de Referência para as Línguas
- Sítios:
 - <http://iave.pt/>
 - http://www.coe.int/t/dq4/linguistic/source/framework_en.pdf
 - <https://scholar.google.com/>
- "ser" e "estar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/ser> [consultado em 23-04-2016].

Anexo 11 – (Medidor de piadas)

25/5/2016
Nível A1
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Sprachkurs I

Cláudia Brito
Mestrado em Português Língua Estrangeira / Língua Segunda
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
2015/2016

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

5/25/2016 Sprachkurs I - Gutenberg Universität - Mainz- Cláudia Brito 1

PREPOSIÇÕES DE MOVIMENTO

A | **PARA** | POR | DE | EM

A ou PARA?



5/25/2016 Sprachkurs I - Gutenberg Universität - Mainz- Cláudia Brito 2

a

Contrações:

	Singular	Plural
Masculino	a + o = ao	a + os = aos
Feminino	a + a = à	a + as = às

ir / vir/ voltar...
CURTA PERMANÊNCIA

- Vamos ao teatro?
- É meio-dia. Vamos a casa almoçar.
- Vou à padaria comprar pão.
- Vou à Tailândia nas férias.

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

3

para

SEM CONTRAÇÕES NA ESCRITA
(mas na oralidade...)

ir / vir/ voltar...
LONGA PERMANÊNCIA



- Eles vão viver para o Canadá.
- Ela vai estudar para Inglaterra, mas volta para Portugal dois anos depois.
- São 19h. Está na hora de ir para casa.
- Este autocarro vai para Lisboa.
- O comboio para Frankfurt parte às 8h.
- Todos os dias vou para a escola.

destino/direção →

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

4

EXERCÍCIOS



A 1. Complete com “a” (contraído com o artigo) ou “para”.

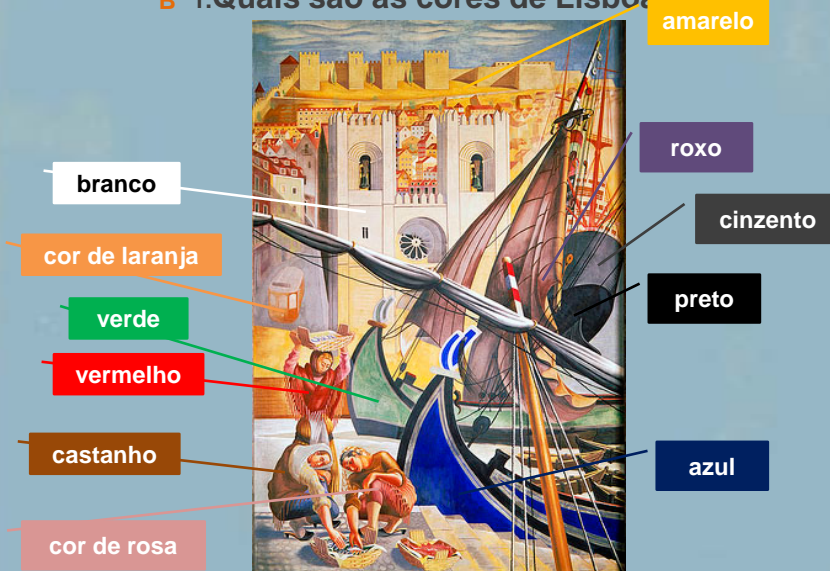
- 1.1. Vou **ao** supermercado comprar leite e volto já.
- 1.2. Vou **a** casa jantar e depois podemos ir **à** festa juntos.
- 1.3. As aulas terminaram, já posso ir **para** casa.
- 1.4. Já é tarde, mas antes de ir **para** casa, ainda vou **ao** café.
- 1.5. Eles vão viver **para o** Porto.
- 1.6. Logo vamos **ao** restaurante indiano?
- 1.7. Todos os anos vou **ao** Brasil visitar uns amigos.
- 1.8. O Daniel foi estudar **para** Portugal.
- 1.9. O João volta **a** Lisboa no próximo semestre.
- 1.10. O João mora na Austrália mas todos os anos vai **a** Lisboa para ver a família.
- 1.11. O João mora na Austrália, mas volta **para** Lisboa este ano.

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

5

B 1. Quais são as cores de Lisboa?



Almada Negreiros

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

6

Inventar palavras – Neologismos: gato às pintas - “pintalgato”



Mia Couto, in “O gato e o Escuro”

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz Cláudia Brito

7

B 2. Use as cores que já conhece para descrever os objetos da sala e as peças de vestuário dos/das colegas.



5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz Cláudia Brito

8

A blusa azul é bonita.
O vestido verde é leve.
O fato cinzento é caro.
Os sapatos castanhos são novos.



ADJETIVOS

RETRATO DE UMA RAPARIGA

“Nem **loura**
nem **morena**
nem **grande**
nem **pequena**
nem **gorda**
nem **magra**
lá faz o que pode.”



Almada Negreiros

C Encontre os opostos.

1.



velho



novo

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

11

C Encontre os opostos.

2.



limpo



sujo

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

12

C Encontre os opostos.
3.



simpático

antipático

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

13

C Encontre os opostos.
4.



claro

escuro

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

14

C Encontre os opostos.

5.



frio



quente

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

15

C Encontre os opostos.

6.



caro



barato

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

16

C Encontre os opostos.
6.



pequeno

grande

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

17

C Encontre os opostos.
7.



bom

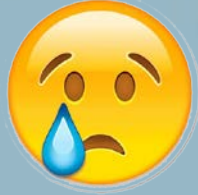
mau

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

18

C Encontre os opostos.
8.



triste



contente

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

19

C Encontre os opostos.
9.



magro



gordo

5/25/2016

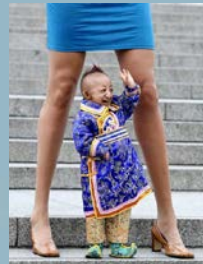
Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

20

C Encontre os opostos.
10.

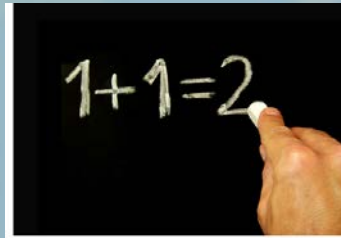


alto

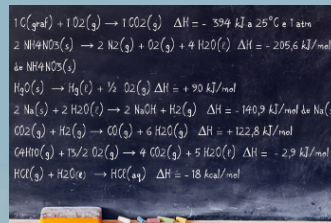


baixo

C Encontre os opostos.
11.



fácil



difícil

C Encontre os opostos.
12.



bonito

feio

Comparativo



Comparativo

normal	superioridade	igualdade	inferioridade
alto	mais alto (do) que	tão alto como	menos alto (do) que
longe	mais longe (do) que	tão longe como	menos longe (do) que
bom/bem	<u>melhor</u> (do) que	tão bom como tão bem como	menos bom (do) que menos bem (do) que
grande	<u>maior</u> (do) que	tão grande como	menos grande (do) que
mau/mal	<u>pio</u>r (do) que	tão mau como tão mal como	menos mau (do) que menos mal (do) que

Eu moro longe da universidade. O Isaak mora **mais longe do que** eu.
 O Tiago é alto, mas é **menos alto do que** o Jaime.
 A Ana é **tão simpática como** a Helena.
 Mainz é **melhor do que** Wiesbaden. :D
 Júpiter é **maior do que** a Terra.

Vamos comparar!



D

EXERCÍCIOS



2. Construa as frases com o comparativo de igualdade (=), superioridade(+) e inferioridade(-).

- 2.1. O Porto | ficar | longe | de Mainz | Bilbao. (+)
O Porto fica mais longe de Mainz do que Bilbao.
- 2.2. Bordéus | ficar | perto | de Mainz | Porto. (+)
Bordéus fica mais perto de Mainz do que o Porto.
- 2.3. Mainz | ser | uma cidade | bonita | Porto. (=)
Mainz é uma cidade tão bonita como o Porto.
- 2.4. Mainz | ser | grande | Bilbao. (+)
Mainz é maior do que Bilbao.
- 2.5. O comboio ICE | ser | rápido | regional. (+)
O comboio ICE é mais rápido do que o regional.
- 2.6. Estes livros | ser | bom | esses. (+)
Estes livro são melhores do que esses.
- 2.7. Hoje | (eu) estar | mal | ontem. (-)
Hoje estou menos mal do que ontem.

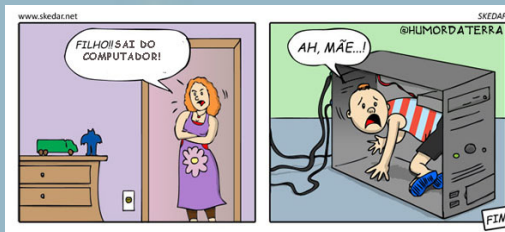


E

Qual é a imagem mais engraçada?



- 1. Muito Engraçado.
- Engraçado.
- Pouco engraçado.



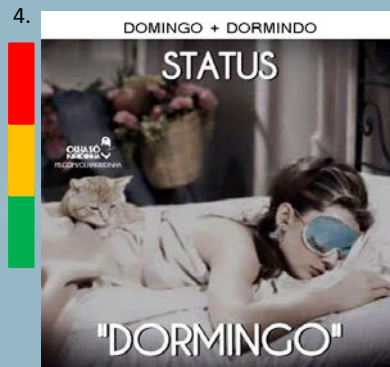
2.

-
-
-



1 é _____ do que 2.

Qual é a imagem mais engraçada?



3 é _____ do que 4.

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

29

Qual é a imagem mais engraçada?



5 é _____ do que 6.

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

30

Qual é a imagem mais engraçada?



7.



8.



7 é _____ do que 8.

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität - Mainz- Cláudia Brito

31

Qual é a imagem mais engraçada?



9.



10.



9 é _____ do que 10.

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität - Mainz- Cláudia Brito

32

Qual é a imagem mais engraçada?



11.



12.



11 é _____ do que 12.

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität - Mainz- Cláudia Brito

33

Qual é a imagem mais engraçada?



13.



13 é _____ do que 14.

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität - Mainz- Cláudia Brito

34

E o vencedor é....

O número _____ é o mais engraçado!

O nº _____ é muito engraçado!

O nº _____ é engraçadíssimo!



Superlativos

Superlativo Relativo

normal	superioridade	inferioridade
baixo	<u>o mais baixo</u>	<u>o menos baixo</u>
difícil	<u>o mais difícil</u>	<u>o menos difícil</u>
bom	<u>o melhor</u>	<u>o menos bom</u>
grande	<u>o maior</u>	<u>o menos grande</u>
mau	<u>o pior</u>	<u>o menos mau</u>

O Everest é a montanha **mais alta** do mundo.

O exame de Português é **o menos difícil**.

EXERCÍCIOS



1. Preencha os espaços com o superlativo de superioridade (+) ou inferioridade (-).

1.1 (+) O 1. FSV Mainz 05 é o melhor (bom) clube de futebol da Alemanha.

1.2. (-) Este exercício é o menos difícil (difícil).

1.3. (+) A Tokyo Sky tree é a maior (grande) torre do mundo.

1.4. (-) O tempo hoje está menos mau. (mau) do que ontem.

1.5. (+) O tempo hoje está pior (pior) do que ontem.

Superlativos

Superlativo Absoluto

normal	sinético	analítico
baixo	baix <u>íssimo</u>	<u> muito </u> baixo
cedo	ced <u>íssimo</u>	<u> muito </u> cedo
fácil	fac <u>ílimo</u>	<u> muito </u> fácil
difícil	dific <u>ílimo</u>	<u> muito </u> difícil
bom/bem	<u>ótimo</u>	<u> muito </u> bom/bem
mau/mal	<u>péssimo</u>	<u> muito </u> mau/mal
grande	<u>enorme</u>	<u> muito </u> grande

Todos os dias acordo **cedíssimo**.

=

Todos os dias acordo **muito cedo**.

G

EXERCÍCIOS



1. Transforme o comparativo em superlativo absoluto analítico e sintético.

1.1. O Porto fica mais longe de Mainz do que Bilbao.

O Porto fica **longíssimo** de Mainz. / muito longe.

1.2. Bordéus fica mais perto de Mainz do que o Porto.

Bordéus fica **pertíssimo** de Mainz. / muito perto.

1.3. Mainz é maior do que Bilbao.

Mainz é **enorme**. / muito grande.

1.4. O comboio ICE é mais rápido do que o regional.

O comboio ICE é **rapidíssimo**. / muito rápido.

1.5. Estes livros são melhores do que esses.

Estes livros são **ótimos**. / muito bons.

1.6. Hoje | (eu) estar | mal | ontem.

Hoje estou **péssimo(a)**. / muito mal.

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

39

H

Entrevista

1. Redija seis perguntas utilizando os seguintes graus dos adjetivos:

- Comparativo de Superioridade | ex.: “Café é melhor do que chá?”
- Comparativo de Inferioridade | ex.: Portugal é menos frio do que a Alemanha?”
- Comparativo de Igualdade | ex.: Esta sala é tão grande como aquela?”
- Superlativo Relativo de Superioridade | ex.: “Qual é a cor mais bonita?”
- Superlativo Relativo de Inferioridade | ex.: “Qual é a cor menos bonita?”
- Superlativo Absoluto | ex.: “Acordas muito cedo?/ cedíssimo?”

2. Coloque as questões ao colega.

Obrigada e bom estudo!

Visitem no Facebook: [Humor em Português, Língua Estrangeira](#)



5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

40

Referências

MariaCoimbra, Isabel & Coimbra, Olga, "Gramática Ativa 1", Lisboa, Lidel, 2015 (páginas 82, 83, 98, 99 e 104 a 108)
Couto, Mia & Wojeiesshowska, Danuta (ilustrações) "O gato e o Escuro", Lisboa, Caminho, 2001 (página 1)
Cunha, Celso & Cintra, Lindley "Gramática do Português Contemporâneo", Lisboa, Ed. Sá da Costa, 1998 (páginas 551 a 573)
Hundertmark-Santos Martins, Maria Teresa: Portugiesische Grammatik. 3., Berlin: De Gruyter, 2014,(Páginas 29-39)
Negreiros, José de Almada, "Poemas", Assírio & Alvim, Lisboa, 2005 (página 260)
Tavares, Ana, "Português XXI, Nível A1", Lisboa, Lidel, 2012 (unidade 5)

Sites:

<https://www.priberam.pt/DLPO/> (visto em 18.05.2016)
<https://pt.pinterest.com/pin/330029478915755863/> (visto em 18.05.2016)
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72333> (visto em 20.05.2016)
<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/gramatica/vou-ou-vou-para.htm> (visto em 20.05.2016)

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

41

Fontes de Imagens:

(as imagens que se seguem foram modificadas no âmbito de melhor se adaptarem aos conteúdos)

slide nº 2:

<http://www.ansichtskarten-center.de/weihnachtswuensche-hase-auf-schlitten-schildkroete-sign> (visto em 18.05.2016)

slide nº 4:

<https://semio.com.br/2013/05/13/video-emprededor-de-sucesso-2/>

(visto em 18.05.2016)

Slide nº5

https://d13yacurqigara.cloudfront.net/users/576253/screenshots/1688332/fitness_1x.png

(visto em 19.05.2016)

Slide nº 6

<https://www.flickr.com/photos/biblarde/sets/72157606069149063/>

(visto em 18.05.2016)

Slide nº7

<http://pt.slideshare.net/jorge6567/o-gato-e-o-escuro-mia-couto>

(visto em 22.05.2016)

Slide nº8

<http://www.engames.eu/clothes-vocabulary/>

(visto em 19.5.2015)

slide nº9

<http://www.artnet.com/artists/jos%C3%A9-de-almada-negreiros/sem-t%C3%ADtulo-retrato-de-rapariga-Cdw8InEXMonDk9ZaKhqwmg2>

(visto em 20.5.2016)

Slide nº 10

<http://ultrdownloads.com.br/papel-de-parede/Carro-Abandonado-no-Deserto/>

<http://mdemaria.biz/carro-novo-veja-fotos/>

(vistos em 19.05.2016)

5/25/2016

Sprachkurs I - Gutenberg Universität -
Mainz- Cláudia Brito

42

Slide nº 12

http://www.cemara.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/10/organizar-pia-cozinha1_8511111225449.jpg
<http://omelhordealfenas.com.br/wash-the-dishes-a-destruidora-de-casamentos-o-dilema-da-louca-e-cinco-pontos-que-ameacam-o-relacionamento/cozinha-suja/>

(vistos em 19.05.2016)

Slide nº 13

<http://listas.economista.es/humor/486-cul-es-el-nio-ms-simpatico-de-la-red>
<https://gma.yahoo.com/photos/grumpy-baby-becomes-instant-internet-sensation-1394764574-slideshow/>

(vistos em 20.05.2016)

Slide nº 14

<http://ultradownloads.com.br/papel-de-parede/Ceu-128785/>
<http://br.freepik.com/fotos-gratis/ceu-escuro-ceu-542598.htm>

(vistos em 20.05.2016)

Slide nº 15

<http://www.survivalworld.com/cold-climate-survival/iceberg.html#.V0FdoPI97IU>
<http://www.osmais.com/?ver=MTM4OTE=>

(vistos em 20.05.2016)

Slide nº 16

<http://www.curtiumania.com.br/Placa-de-Festa-Emoji-Cod.20>
<http://emoji-quiz.com/pt/answer-29/>

(visto em 20.05.2016)

Slide nº 17

<http://www.tudogato.com/2012/02/cornish-rex-gatos-de-raca.html>
<http://bichosaudavel.com/tag/gato-gordo/>

(vistos em 20.05.2016)

Anexo 12 (Transcrição parcial da unidade letiva do dia 25.06.2016-
Medidor de piadas)

Minuto 43 após o início da aula. Duração total da unidade letiva: 120 minutos

(...)

18:39

P:- Um poema. O que é um poema?

Alunos:- Gedichte.

P: - Gedichte. Quem quer ler o poema? Quem quer ler o poema?

(aluno voluntaria-se)

P:- [nome de aluno]

Aluno:- “Nem loura

nem morena

nem grande

nem pequena

nem gorda

nem magra

lá faz o que pode.”

P:- “Nem loura

nem morena

nem grande

nem pequena

nem gorda

nem magra

lá faz o que pode.”

O que significa? Alguém entende o sentido?

Aluno:- Also... Die erste ich weiss nicht. Aber, Nie große nor kleine, nie dicke, nor dünne

P:- E aqui morena?

Aluno:_ Schwarz oder dunkel?

P:- Brunette

Aluno:- Ach so Brunette.

Ela faz o que pode?

P:- Sie tut was sie kann...Ela não tem muitas características... ela faz o que pode... Não é bonita, nem feia... assim-assim... sowieso...Perceberam?Nós vamos falar de quê? Loira, morena. Grande, pequena (gestos). Como são estes adjetivos? Gorda, magra. São? ... opostos. Antónimos. Por exemplo, por exemplo...

(Mudança de slide)

(Aponta para imagem da esquerda do slide)

Aluno: velho?

(aponta para imagem da direita)

Alunos:_ novo.

(faz gesto afirmativo)

P:-Velho e novo. Sim? Feminino: velha nova (aponta para as imagens resetivamente)Plural: velhos, novos, velhas, novas. Ok?

(Alunos acenam afirmativamente)

(Mudança de slide)

(Aponta para imagem da esquerda)

Aluna:-Sauber.

Aluno:-Limpo.

P:- Limpo!

(Aponta para imagem da esquerda)

Alunos:- Sujo.

P:- Sujo. E alguém se lembra do nome desta divisão da casa? Esta sala na casa. A casa tem: sala, tem casa de banho ou banheiro e tem esta divisão? (aponta para imagem)

Aluna:- Cozinha.

P:- Cozinha. Muito bem! Uma cozinha limpa. Uma cozinha suja. A seguir.

(Mudança de slide)

(risos)

(aponta para imagem da esquerda)

P:- Ele é o quê?

Aluno:- Feliz?

P:_ Podia ser. Feliz. Podia ser feliz. (registo da palavra no quadro) Por acaso não é feliz, não é, quer dizer, não é essa a palavra que eu tenho ali. Podia ser feliz. Além de feliz ele é? Outra palavra... Feliz...

Aluna:- Lustig.

P:_-Hm?

Aluna:-Lustig?

P: Podia ser feliz e o contrário infeliz (registo no quadro). Ou podia ser triste (registo no quadro). Feliz podia ser contente também (registo no quadro). So, fröh...traurig. Mas não é esse o exemplo. Não é esse... Ele é simpático. Por exemplo, a [nome de aluna] é muito simpática, a [nome de aluna] é muito simpática, vocês são muito simpáticos. Simpático... nett.

Aluna:-Ach so... ja, sympathisch.

P:-Simpático e antipático (aponta para as imagens) Uma palavra para antipático em alemão?

Alunos:- Unsympathisch

P:-Unsympathisch. Ok?

(Apaga o quadro)

P:- Muito bem. Simpático e antipático.

(mudança de slide)

E depois? Temos aqui, como se chama isto? (aponta para imagem da direita, aponta para o teto) Como se chama isto? Lá fora. (Aponta pela janela.) Qual é o nome?Ali. Ali fora, o que é?(aluna levanta o braço)Sim?

Aluno:-O céu

P:- O céu. Temos um céu? (Apona para imagem da direita)

Aluno:- Chuvoso?

P:-Podia ser chuvoso. Muito bem! Chuvoso. Vai chover. Muito bem! E o céu está?

Aluno:- Nublado?

P:- Nublado. Podia ser. Muito bom! Chuvoso, nublado. É um céu escuro. Está escuro. Dunkel?

Aluno:- Dunkel, ja.

P:-E o contrário é?

Aluno:-Claro.

P:- Claro. Claro e escuro. Ok?

(mudança de slide)

P:- E depois, qual será este? Qual será este? Num está...

Aluno:- Frio e quente.

P.:- Frio e quente. Muito bem! Frio e quente.

(Mudança de slide)

P.: -E aqui? Vocês conhecem Rolex e Swatch?

(risos)

Sim?

Aluno: -Carro.

P: Caro

Aluno:- Caro. Berato.

P:- Barato.

Aluno:- Barato.

P:- Muito bem. O que significa caro e barato?

Aluna: Teuer und billig.

P:- Muito bem!

(mudança de slide)

E depois, dois cães.

(risos)

Um é? (gestos) (aponta para imagem da direita)

Aluna: -Grande.

P:- Grande e o outro é?

Aluna:- Pequeno.

P:- Pequeno. Ótimo. Isso mesmo. Muito fácil.

(mudança de slide)

P:- E aqui? Este exemplo? O Batman é?

Aluna:-Ist gut! (risos)

P:- Bom. E o Joker (aponta) é?

Aluna:-Mau.

P:- Mau. Muito bem. Bom e mau.(Mostra respostas) Bom e mau. Eu acho que gosto mais do joker. Mas ele é mau.

(risos)

E agora sim, agora sim, [nome de aluno] (aponta para imagem da direita).

Aluno: Feliz.

P:-Feliz. E ali? (aponta para imagem da esquerda).

Aluno:- triste.

P:-Triste. Muito bem.

(mostra respostas)

Muito bem. Feliz e triste. Mas o bebê também podia ser feliz.

(mudança de slide)

P: -E aqui (aponta)

(risos)

‘ too much’ não é?(aponta para imagem da direita)Então? (gestos)

Aluna:-Gordo.

(aponta para imagem da esquerda) gestos

Aluna:-Magro.

P:_ Muito bem! Gordo e magro.(mostra respostas)E depois?(mudança de slide)Temos o Kobe Bryant e uma pessoa muito pequenina.

Aluno:-Grande e pequeno.

P:-Grande e pequeno. E quando falamos na altura? (gesto) Altura.

Aluno: Kurz

P:-Em português temos uma palavra para a altura. Alto. (gestos) e baixo (gestos)

Sim? Pode ser grande, sim. Mas alto e baixo é só para Höhe.

(mostra respostas)

Aluno:-Ach ja.

P:- Alto e baixo. Não é?

(mudança de slide)

P:-E aqui nestes exemplos:

Alunos: -Fácil. Difícil

P:-Difícil e fácil (aponta para imagens respetivamente) Muito bem.(mostra respostas)(Muda slide). E aqui?

(risos)

O urso (registra no quadro). Aponta para imagem.

Bãr. O urso é?

Aluna:- Fofinho (muito baixo).

P:-mh?

Aluna:-Fofinho.

P:-Fofu! Fofinho. (Regista no quadro). É Bonito. Não é? E ali aquilo é? (aponta para imagem da direita)

(Risos)

Aluno:-É lindo.

P:-É lindo?! Acham?

(risos)

Feio, não é? Bonito e feio.(mostra respostas)Ok?

(mudança de slide - clarlie brown)

P:- E agora temos outro, outro exercício, outro desenho, Quem quer ler?

Quem é que quer ler? (apaga o quadro). Quem quer ler?

(aluna voluntaria-se)

P:- Sim, [nome de aluna] força!

Aluna:- Alleine oder Dialog?

P:-Aah Dialog! Com o [nome de aluno que está sentado ao lado].Du bist diese pseudo-Clarlie Brown.

(risos)

Aluna:-Você é mais forte que o Charlie Brown?

Aluno:-Claro!

(risos)

Aluna: -Você é mais velho que o Charlie Brown?

Aluno:-Com certeza!

(risos)

Aluna:-Você é mais inteli... inteligente que o Charlie Brown?

Aluno:-Acredito que sim.

Aluna:-Então porque eu não gosto mais dele do que de você?

(risos)

P:-Vocês entendem? Qual é o sentido? Qual é o significado?

Aluno que leu:-Was ist forte?

Aluno:-Stärker.

P:-Sim! Mais forte é Stärker. Muito bem! E velho, mais velho?

Aluno:- Älter.

P:- Älter. Mais velho é o Komparativ. Ok

Alunos:-ah!

P:-Mais forte. Stärker. Mais velho. Älter. Mais inteligente?

Aluno:-Schlauer.

P:-Ok. E no fim “Porque é que eu não gosto mais de você do que dele?” Warum mag ich nicht dir besser als ihn?

Aluna:-Dich?

P:-Então, tu és mais forte, tu és mais velho, tu és mais inteligente. Porque é que eu gosto mais dele? (gestos)

(olha para aluno que parece confuso)

[nome de aluno.] Dúvidas? Qual é a dúvida?

Aluno:-Acredito que sim?

P:-Ich glaube schon. Acredito, acreditar. Glauben.

Aluno:- Es stimmt.

P:-Com certeza ist sicher. Ja ich bin sicher. Claro. Klar! Sim?

Aluno:-Sim.

P:-Então, comparativo, em português.

(mudança de slide)

Como é que se forma o comparativo dos adjetivos em português. Alto (gestos) Aponta para projeção. Grau normal. Hm. O [nome de aluno] é alto. Mas o [nome de aluno] é mais alto do que o [nome de aluno]. Não sei bem se é... Ou o [nome de aluno] é tão alto como o [nome de aluno]? Mesma altura (gestos)

Aluno: Ele é mais alto.

P:-Ele é mais alto? Acreditas que ele é mais alto?

Alunos:-Sim.

P:-Sim? Então o [nome de aluno] é mais alto do que o [nome de aluno].

Alunos:-Sim.

P:-Superioridade. Mais alto do que. O 'do que' (escreve no quadro) aquele 'do' pode não existir. É Facultativ. Mais alto que ou mais alto do que,. Normalmente, quando nós escrevemos (gestos), escrevemos 'do que'. Quando nós falamos (gestos) 'é mais alto que'. Ok?Longe. Longe, o que significa longe? Longe?....Weg?

Aluno:- Weit weg.

(aluna sai mais cedo)

P:-Sim, podes. Obrigada. 'Mais longe do que', ou 'tão longe como', igualdade. Ou inferioridade: 'menos longe do que'. (Escreve no quadro). 'Mais', adjetivo, 'do que' (desenha um mais) Sim? Igualdade (desenha um igual) 'tão', adjetivo, 'como'. 'Menos' (desenha um menos) adjetivo 'do que'. O [nome de aluno] é menos alto do que [nome de aluno]. Correto?

Aluno:-Sim. Correto.

P:-Mas se calhar é tão alto como o [nome de aluno]. Mais ou menos?

Aluno:-Não.

P:-Não? Então o [nome de aluno] é menos alto do que o [nome de aluno].

Alunos:-Sim.

P:-Sim? Sim? Mas tão alto como a [nome de aluna]?

Aluno:-Sim.

P:-Tão alto como a [nome de aluna]. É igual? Sim? Entendes o que é ‘tão’... ‘como’?

Aluno:-Eu sou mais alto do que [nome de aluna]

P:-És mais alto do que a [nome de aluna]. És mais alto do que a [nome de aluna]?

Aluno:-Sim.

P:-Então a [nome de aluna] é menos alta do que tu.

Aluna:-Não não.

(risos)

P:-Discussão! Ok, vamos ver os exemplos.

(risos)

Acho que compreenderam. Vamos ver os exemplos. Por exemplo, bom. O bolo é melhor do que café... Não. Chá é melhor do que café. Chá e café? Chá? Tee? E café, Kaffee. Chá é melhor do que café. Bom. Sim? Ou, tão bom como café. Ou menos bom do que café. Grande. Groß. Já vimos! Irregulares. Atenção! Atenção! Bom, não dizer mais bom do que, ok? Não dizer mais bom do que. (registo no quadro) não. Melhor. Ok? É erro. Tanto no Brasil como em Portugal. Também grande. Não dizer mais grande. Diz-se maior (registo no quadro). E ele é melhor. Ela é melhor. Igual. O bolo é melhor do que o pudim. Pudim?

Aluno:-Pudding.

P:-O bolo é melhor do que o pudim. Ou: A tarte é melhor do que o bolo. Kein Weiblich oder Männlich. Ok? Es gibt Plural: Melhores. (registo no quadro). Maiores. Plural. Ok? Sim? São irregulares. Bom, grande e também mau. Mau. Mau, não dizemos mais mau. Mau, nós dizemos pior. Registo no quadro. Pior. Pior. Não se diz mais mau Ok? Pior. Pior. (Aponta para projeção) Vamos ver os exemplos. Zum Beispiel. Quem quer ler? Alguém quer ler? Eu moro... Aqui.

(Aluno voluntaria-se)

P:-Sim?

Aluna:-“Eu moro longe da Universidade, o Isaak mora mais longe do que eu.”

P:-Longe.

Aluna:-Longe.

P:-Muito bem! Eu moro longe da universidade. Sim? Ich wohne weg von der Uni?

Aluno:-Ich wohne weit weg von der Uni.

P:-Muito bem! E o Isaak mora mais longe do que eu.

Aluno:- So, Isaak wohn noch weiter weg.

P:- Ja. Weiter. Weiter weg.

Aluno:-Weiter weg als ich.

P:- O Tiago é alto, mas...

(Aluno levanta o braço)

P:-Sim? [nome de aluno]

Aluno:-mas é menos alto do que o Jaime.

P:-Do que o Jaime.

Aluno:-Do que o Jaime.

P:-Do que o Jaime. O Tiago é alto, mas é menos alto do que o Jaime. Ele é alto mas o Jaime é mais alto. (gestos) Portanto, ele é menos alto do que o Jaime.“A Ana é tão simpática como a Helena”. Igualdade não é?

(Aluno levanta o braço)

Sim?

Aluno:-A Ana.. kann ich noch mal lesen?

P:-Sim, sim.

Aluno:-A Ana é tão simpática como a Helena.

P:-Muito bem! E a seguir? Quem quer ler a seguir? Quem quer ler a seguir? Alguém quer ler a seguir?A [nome de aluna] está-se a rir.

Aluna:-Mainz é melhor do que Wiesbaden.

(risos)

P:-Es stimmt, oder? É verdade? Sim?

(risos)

(alunos acenam que sim)

P:-Há alguém de Wiesbaden aqui?Há alguém de Wiesbaden aqui? Foi das primeiras coisas que eu vi quando cheguei a Mainz, foi um tapete. Uma porta (aponta para a porta) Um tapete (aponta para o chão). Ein Teppich. (Aponta para o chão em sinal de leitura) “Mainz ist besser als Wiesbaden.”.

(risos)

Ok. Júpiter... a seguir... quem quer ler esta? (aponta para projeção). Sim, por favor.

Aluno:-Júpiter é maior do que a Terra.

P:- Muito bem. Júpiter? Was ist Júpiter?

Aluno:-Jupiter, Planet.

P:-Muito bem. E a Terra? (gestos)

Alunos:-Erde.

P:-Muito bem! Júpiter é maior do que Terra. Está claro? Dúvidas?

(mudança de slide)

E agora vamos comparar.

(risos)

(Mudança de slide.)

P:-Vamos fazer os exercícios então, número dois. (pega na folha de exercícios). Número 2. “Construa as frases com o comparativo de igualdade... Construa as frases com o comparativo de igualdade, superioridade ou inferioridade. (apaga o quadro) Quem começa? Quem quer começar? É preciso conjugar o verbo. (Aponta para a projeção). Sim?

(aluna voluntaria-se)

P:-Sim, por favor.

Aluna: O Porto fica mais longe de Mainz do que Bilbao.

P:-Perfeito! Muito bem! O Porto fica mais longe de Mainz do que Bilbao.(revela resposta na projeção) Muito bem, a seguir? Quem quer fazer a seguir? Vamos fazer de seguida, por exemplo. (Aproxima-se de aluna sentada ao lado) Achas, achas que consegues? A seguir, número 2?

Aluna:-Sim.

P:-Sim?

Aluna:-Bordéus fica mais?

P:-Mais...

Aluna:- ... mais perto de Mainz.

P:- Mais perto de Mainz...

Aluna:- Perto?

P:-do que...

Aluna:-o Porto.

P:-Muito bem. O comparativo tem sempre dois termos. Dois elementos (faz gesto)

(revela resposta)O comparativo tem sempre dois elementos.(Regista no quadro)

“Bordéus fica mais perto de Mainz do que o Porto.” Bordéus e Porto em relação a Mainz. Ok? Vocês conhecem isto aqui? É aqui em Mainz. Perto do rio. Am Rhein.

(risos)

E a seguir? A terceira, podes fazer a terceira por favor? (aproxima-se de aluna)

Aluna:-Mainz ser uma cidade ahm... mm.... ahm.... mais... ne. Tão hm... Bonita como, como o Porto.

P:-Muito bem! Mas verbo ser... é

Aluna:-Ah Mainz é uma cidade...

P:-Muito bem. Mainz é uma cidade tão bonita como o Porto. Sim?

(revela resposta)Mainz é uma cidade tão bonita como o Porto. Muito bem. E aqui a seguir por favor (aproxima-se de aluna).

Aluna:-Mainz é mais grande do que Bilbao.

P:-Mais grande... mais grande não... aponta para o quadro.

Aluna:-Ah! é maior.

P:-Maior, muito bem.

Aluna:-Maior que Bilbao.

P:-Maior do que Bilbao. Muito bem.(revela resposta)Maiz é maior do que Bilbao.(conecta cabo ao computador) Muito bem! E a seguir? [nome de aluno] por favor? O comboio?

Aluno:- Comboio ICE é mais?

P:-Sim.

Aluno:-rápido de, rádipo de regional.

(revela resposta)

P:- Sim, muito bem. Comboio?

Aluno:- Ahm

P:-Zug. Comboio é Zug. Muito bem, o comboio ICE é mais rápido do que o regional. Regional é claro, não? RB

Aluno:-RB oder Regional.

P:-Muito bem! A seguir, [nome de aluna] por favor?

Aluna:-Estes livros são melhores do que esses.

P:-Ótimo! Muito bem. (revela resposta) Portanto, bom, melhor. Ok? E a seguir [nome de aluno]

Aluno:-Hoje estou pior, pior? Do que ontem.

P:-(registra no quadro) mau ou mal, o comparativo de superioridade é pior. Sehr gut. Aber, nós temos aqui um menos. (desenha um menos). (registra no quadro) Mal, pior, tão mal como, menos mal do que. Superioridade, Igualdade, Inferioridade. Não confundir com valor. Portanto, eu hoje estou?

Aluno:-Mais?

P:-Menos...

Aluno:-menos... menos mal do que ontem?

P:-Sehr gut! Muito bem. (revela resposta) É isso mesmo. E agora tenho aqui umas surpresas. Portanto, hoje estou menos mal do que ontem. Não sei se querem escrever?

Entretanto, eu vou apagar aqui, que está muita confusão. (Apaga o quadro). Dúvidas?

Perguntas? Não? É fácil. Comparativo é fácil. Têm é de aprender as formas irregulares.

Ok?

(mudança de slide)

(risos)

Nós vamos escolher qual é mais engraçada. Número 1 ou número 2. Engraçado?

(registo da palavra no quadro) é outro adjetivo. Engraçado. O que significa engraçado?

Lustig! Ahahah. Engraçado. Porque é que é engraçado? A primeira imagem. Número 1.

“Filho sai do computador”.” Ah mãe” O que significa? O que é que quer dizer? O que é que vocês acham que isto significa? Quem quer dizer o sentido?

(aluna voluntaria-se)

Sim, [nome de aluna]

Aluna:-Sair do computador. Also Kann man sagen: Geht weg vom Computer.

P:-Sim

Aluna:-Aber auf der wörtlichen Übersetzung ist es geht raus vom Computer.

P:-Muito bem.

Aluna:-Geht weg... geht rausbedeutet geht weg vom computer.

P:-Sim, Porque 'sair do computador' em português (anota no quadro) significa 'der Computer lassen'.

Aluno:-verlassen!

P:-Nós dizemos sair. E sair é sair (simula que sai pela porta).

(risos)

P:-Ja. Tchau! Então é um Wortspiel, um jogo de palavras. Sim? Todos entenderam?

(Alunos acenam que sim)

Dia das mães? Dia das mães. A mãe. As mães.

Aluna:-Muttertag?

P:-Sim! Já beijou a sua placa-mãe hoje? Beijar? Um beijo. (gestos)

Aluna: Küssen.

P:-Sim. Eu acho que em alemão em é diferente... mas em inglês é motherboard.

(risos)

Aluno:-Hauptplatine.

P:-Hauptplatine. Ja?

(risos)

Em português dizemos placa-mãe ou motherboard. Qual é mais engraçada? A imagem 1 ou a dois.

Aluna:-Não é muito engraçado, muito engraçado. Mais ou menos...

P:-Igual?

Aluno:- Não.

P:-Qual é a mais engraçada [nome de aluno]?

Aluno:-A número 1.

P:-Então, a número 1 é? ... comparativo.

Aluno:-Número 1 é mais engraçado do que número 2.

P:-Muito bem! Concordam? Acham que sim? Sim?

(alunos acenam que sim)

(mudança de slide)

A seguir.

(risos)

Quem quer ler?

(risos)

Quem quer ler? (aluna voluntaria-se) ok. Sim? Lê, por favor.

Aluna:-Melhor que star wars é estar de ferras.

P:- Férias.

Aluna:-Férias.

P:-Muito bem! Melhor do que estar wars é estar de férias. (reforça 'estar')

(risos)

Portanto Star wars soa parecido com o nosso verbo 'estar', não é? (Registo no quadro)

Star e estar. De férias, Urlaub. Melhor do que estar wars é estar de férias.

Aluno:-Das stimmt!

P:-E a seguir? Dormingo?

(risos)

Aluna:-Sie schlaft.

P:_ Schlafen. Domingo é que dia da semana? Qual dia da semana?

Aluna:-Sonntag.

P:-Sonntag. Domingo mais dormindo do verbo dormir dá dormingo. Uma palavra nova um Neologismus. Dormingo. Qual é a mais engraçada? Qual a mais engraçada? 3 ou Quatro? Star wars?

Aluna:-Três é menos engraçada do que quatro.

P:-A três é menos engraçada do que a quatro. Esta é mais gira (aponta para imagem 4).

Ok, esta é melhor.

(mudança de slide)

E esta?

Quem é que quer ler?

(risos)

Quem quer ler?

[nome de aluna] Queres ler esta?

Aluna:-Esta?

(risos)

P:-Sim.

Aluna:-Você não tem mas o Frankens tem. Hoje o dia está lindo.

P:-Muito bem! É uma piada. Ein Wortspiel com nomes, mit Namen. So Frankenstein.

Ele não tem mas o Frankens-tem. Assim forçado.

(risos)

Tem. Hoje o dia está lindo. Staline. Hã? Estálind. Ok?

(risos)

Qual é a mais engraçada?Qual vocês acham mais engraçada?

(aluna levanta o bbraço)

[Nome de aluna]

Aluna:-Número 5 é mais engraçada do que número 6.

Prof:-A número 5 é mais engraçada do que a número 6. Muito bem!

(mudança de slide)

E a seguir, esta. Quem quer ler? Queres ler? (aponta para aluno)

Aluno:-Não é de trigo...

Prof.: -Ah primeiro aqui, desculpa.

Aluno:-Ach so.. O pão é de hoje? Não, é de trigo.

Prof:-Obrigada. O pão é de hoje? Não, é de trigo. O que é que significa?

(aluno levanta o braço)

[Nome de aluno]

Aluno:-So, ich habe gehört dass es Weizen ist. Also, ist es Früh von Heute? Ne, es ist weizenbrot.

(risos)

P:-Muito bem. E esta. (aponta para imagem da direita). [nome de aluna] Queres ler esta?

Aluna:-Que foi? Nada! Nada!

P:-O que é que significa aqui nada e nada?

(risos)

Nada (registro no quadro) tem dois sentidos em português. Nada quer dizer nichts e ?

Alunos: Schwim.

P:.-E schwim, nadar. Nada, nada! O quê?!

(risos)

(mudança de slide)

E aqui esta?

Estamos no deserto do Saara, na maior casa de banho do mundo. Deserto, o que é um deserto? Estamos na... São gatos, gatos? O que são gatos? Kätze. No Saara.. A maior casa de banho do mundo.

(risos)

E a seguir quem quer ler? Explica em voz alta [nome de aluna], por favor. Explicar alto.

Aluna:-Sie sind in Sahara und die Katze sagt: Diese ist dasgrößte Kloh der Welt.

(risos)

P:-Ok?

E a seguir? Queres ler a seguir, [nome de aluno], or favor?

Aluno: Duas pessoas misteriosas vivem em minha casa: Alguém e ninguém. Alguém faz e ninguém vê.

P:-Alguém faz e ninguém vê. Alguém, ninguém. Duas pessoas misteriosas. Misterioso é outro adjetivo. (registro no quadro) Misterioso significa rätselhaft. Duas pessoas misteriosas vivem em minha casa. Alguém?

Aluna:-Jemand.

Professora:-Jemand. E ninguém?

Aluna:-Niemand.

P:-Niemand.

Jemand faz , macht e ninguém vê. Sieht.Por exemplo quando a casa está desarrumada. A casa está suja. A casa está suja. Alguém faz, mas ninguém vê. Ninguém resolve o problema. Qual é a mais engraçada. O que é que vocês acham? O que é que vocês acham? 9 ou 10? Sim?

(Aluna levanta o braço)

Aluna:-O número 9 é mais engraçada do que o 10.

P:-A imagem número 9 é mais engraçada do que a número 10. Muito bem! Eu também acho!

(mudança de slide)

E para terminar, a última. Qual é a imagem mais engraçada? Também se diz? Acho que não... (aponta para imagem de cima). Converter o ficheiro.

(risos)

Ficheiro? Datei?

(risos)

Converter? Diz alto [nome de aluno]

Aluno: Was? Ne, ich habe nie gesagt.

P:-Não? Então converter é bekheren?

Aluno:- Ja

Aluna:-Konvertieren.

P:-Oder umwandeln.

Aluno:- Ja, aber konvertieren ich glaube es ist wie eine Inquisition.

P:-Religion. Em português converter é para um ficheiro ou para religião. Uma palavra com os dois sentidos. E a última: Pronto terminei de formatar o seu pc. Quer que eu instale o windows xp? Instala o Vista, baby!

(risos)

Ok, Muito bem. Acho que está. Terminou o tempo.

Na próxima aula....

Anexo 13 – (O Condicional)

CONDICIONAL PRESENTE

8/6/2016
Nível A2
Johannes Gutenberg - Universität Mainz
Sprachkurs II

Cláudia Brito
Mestrado em Português Língua Estrangeira / Língua Segunda
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
2015/2016



Sprachkurs II - Gutenberg Universität,
Mainz - Cláudia Brito

1

A. Observe as imagens e comente.



Sprachkurs II - Gutenberg Universität,
Mainz - Cláudia Brito

2

Condicional Presente

“Eu, por ti, **faria** tudo!”

- Projeção para uma hipótese.
- Situação que não é real.
- Sugestões , ideias.
- Linguagem cortês, (+ formal).



Afinal, em que situações podemos usar o Condicional Presente?

Condicional Presente

O condicional presente usa-se para:

- **Desejos de difícil realização:**

«**Gostaria** de ir à China.»



«**Gostaria** de ser uma estrela de rock.»

Condicional Presente

O condicional presente usa-se para:

- **Expressar cortesia:**
«**Poderia** dizer-me as horas, por favor?»



«**Poderia** recomendar-me um vinho, por favor?»



Condicional Presente

O condicional presente usa-se para:

- **Fazer convites (de forma mais formal e cortês):**
«**Gostarias** de vir à minha festa de aniversário?»



«**Gostarias** de vir comigo à piscina, à tarde?»

(em perda para o Imperfeito do Indicativo : «Gostavas de vir comigo à piscina, à tarde?»)

Condicional Presente

O condicional presente usa-se para:

- **Dar sugestões:**
- «**Poderíamos** ir, no sábado, ao cinema, não achas?»»



Está a nevar. **Poderíamos**, talvez, fazer esqui.



Sprachkurs II - Gutenberg Universität,
Mainz - Cláudia Brito

7

Condicional Presente

O condicional presente usa-se para:

- **Expressar dúvida, incerteza no passado:**
- «O que **faria** ele ali? Quem **seria** aquele homem?»»



«Naquele tempo, as pessoas questionavam se ele **seria** um bom rei.»

Sprachkurs II - Gutenberg Universität,
Mainz - Cláudia Brito

8

Condicional Presente

O condicional presente usa-se também para:

- **Substituir o futuro no discurso indireto:**

« Voltará aqui amanhã, D. Ana? → A secretária perguntou à D. Ana se **voltaria** ali no dia seguinte. »

Vamos voltar à praia amanhã?

→ «Ele perguntou-lhes se **voltariam** à praia no dia seguinte.»



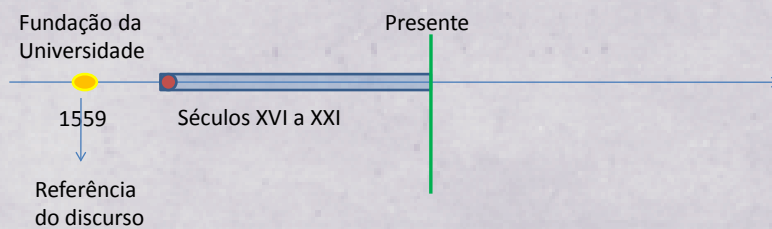
Condicional Presente

O condicional presente usa-se também para:

- **Falar de uma ação posterior à época que se fala:**

«Depois de contar tudo à polícia, ela ficaria mais tranquila.»

«A Universidade de Évora, fundada em 1559, ganharia, mais tarde, prestígio e projeção em toda a Europa.»



Como se forma o Condicional?

- Infinitivo + terminações do condicional

-ia
-ias
-ia
-íamos
-iam

Formação do Condicional

Verbos Regulares

CANTAR

Eu	cantaria
Tu	cantarias
Ele, ela, você	cantaria
Nós	cantamos
Eles, elas, vocês	cantiam

Como se forma o Condicional?

Verbo Gostar

Eu	gostar <u>ia</u>
Tu	gostar <u>ias</u>
Ele, ela, você	gostar <u>ia</u>
Nós	gostar <u>íamos</u>
Eles, elas, vocês	gostar <u>iam</u>

Formação do Condicional

Verbos Regulares

	ESCREVER	IR
Eu	escrever <u>ia</u>	<u>iria</u>
Tu	escrever <u>ias</u>	<u>irias</u>
Ele, ela, você	escrever <u>ia</u>	<u>iria</u>
Nós	escrever <u>íamos</u>	<u>iríamos</u>
Eles, elas, vocês	escrever <u>iam</u>	<u>iriam</u>

Formação do Condicional

Verbos Irregulares

	FAZER	DIZER	TRAZER
Eu	fa <u>r</u> ia	di <u>r</u> ia	tra <u>r</u> ia
Tu	fa <u>r</u> ias	di <u>r</u> ias	tra <u>r</u> ias
Ele, ela, você	fa <u>r</u> ia	di <u>r</u> ia	tra <u>r</u> ia
Nós	fa <u>r</u> íamos	di <u>r</u> íamos	tra <u>r</u> íamos
Eles, elas, vocês	fa <u>r</u> iam	di <u>r</u> iam	tra <u>r</u> iam

Exercícios



B . Conjugue os verbos indicados entre () no condicional e preencha os espaços :

1. Gostaria (gostar) tanto de ficar na cama, mas tenho de ir trabalhar.
2. Boa tarde! Não se importaria (importar) de responder a este inquérito?
3. É com muita alegria, que gostaríamos (gostar) de vos convidar para o nosso casamento.
4. Está frio... Em vez de irmos à praia poderíamos (poder) ir ao centro comercial. O que achas?
5. Estás com muita tosse. Deverias (dever) deixar de fumar!
6. Quando fui à festa eu só pensava se ele me convidaria (convidar) para dançar.
7. Achas que ele chega cedo? Ele disse que chegaria (chegar).
8. Ilse Losa chegou a Portugal em 1934, onde casaria (casar) mais tarde com o arquiteto Arménio Losa.
9. Diz no jornal que Prince já estaria (estar) morto horas antes de ser encontrado.
10. Achas que o que ele disse era verdade? Seria (ser) ou não seria (ser)?

Exercícios



C. Substitua os verbos sublinhados, que estão no Pretérito Imperfeito do Indicativo pelo Condicional Perfeito.

1. Eu gostava muito de conhecer a Heidi Klum. **Gostaria**
2. Gostava de pagar a conta, por favor. **Gostaria**
3. O autocarro é muito lento. Podias vir de carro comigo. **Poderias**
4. A Câmara Municipal gostava de convidar todos os munícipes a participar nas festas da cidade. **Gostaria**
5. Não te importavas de passear o cão, hoje à tarde? **Importarias**
6. Era ou não era verdade? **Seria | seria**
7. Todos desconfiavam se ela estava ou não a mentir. **Estaria**
8. Quero ir ver o concerto dos Deolinda. Vinhas comigo? **Virias**

D. Use o condicional para responder às seguintes questões:

Imagine que....

- ... é possível viajar no tempo, para quando e onde iria?
- ... se torna invisível por um dia, o que faria?
- ... é um animal, que animal seria?
- ... pode escolher um super poder, qual escolheria?
- ... é 10 anos mais velho, o que gostaria de ter realizado?
- ... consegue ver o futuro, como usaria esse poder?
- ... consegue ver o passado, o que gostaria de ver?
- ... pode falar com um dos seus ídolos, quem seria?
- ... é muito rico, como gastaria o dinheiro?
- ... só pode comer um alimento para o resto da vida, o que seria?

E. Formule uma pergunta. Use o condicional.



F. Sugira: leia o texto e em seguida em conjunto com um colega construa um diálogo semelhante.

- R. – Estou sim?
S. – Estou! Olá, como estás?
R. – Bem, obrigado. E tu?
S. – Estou bem também, obrigado. Olha, estou a ligar-te para saber se sempre queres ir ao cinema hoje.
R. – Desculpa, mas hoje não posso. Tenho uma reunião que pode acabar tarde. Para mim seria muito melhor no fim de semana.
S. – Está bem, não há problema. Fica para o próximo fim de semana, então. Mas, estive a ver o tempo, para saber se estaria sol ou chuva, e parece que estará muito calor! Não gostarias de ir dar um passeio em vez de ir ao cinema?
R. – Uhm... Não sei..
S. – Vá lá! Deverias fazer mais exercício! Passas a semana muito parado...
R. – Já sabes que não gosto muito de caminhadas. São uma seca! Gostaria muito mais de ir nadar.
S. – Essa ideia é muito boa! Vamos!
R. – Combinado então. Até breve!
S. – Até breve! Um abraço!



G. Comente a imagem.

Poderia recomendar-nos algo por favor?



Fim

Visitem a página do “Facebook”: **Humor em Português, Língua Estrangeira**

Link: <https://www.facebook.com/Humor-em-Portugu%C3%AAAs-L%C3%ADngua-Estrangeira-107379099665300/>

Obrigada e bom estudo!



Fontes

- Slide 2, imagem: http://clasesdesol.blogspot.de/2013_05_01_archive.html (adaptada) (vista em 18.5.2016)
- Slide nº 20 imagem: <https://informyourselfblog.wordpress.com/> (adaptada) (vista em 20.5.2016)
- Restantes imagens: “die mainzelmännchen” <http://www.zdf-werbefernsehen.de/angebot/mainzelmaennchen/die-mainzelmaennchen.html> (adaptadas) (visto em 16.5.016)
- <http://www.linguateca.pt/Diana/download/portugisisk.html> (Visto em 20.5.2016)
- Tavares, Ana, “Português XXI”, Livro do Aluno, Nível A2, Lidel, Lisboa, 2012