

**Oralidade: Produção e interação no ensino de Português Europeu como Língua Estrangeira a adultos**  
**Speaking: Production and interaction in teaching European Portuguese as a Foreign Language to adults**

Ana Boléo<sup>1</sup>, Rita Dourado<sup>2</sup>

Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Lisboa e Instituto Superior de Educação e Ciências, Instituto Camões, Instituto da Cooperação e da Língua – Portugal

RESUMO

Apesar da importância da expressão oral na interação em sociedade, nem sempre esta componente é merecedora de um lugar de destaque no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Se nos debruçarmos sobre alguns dos métodos de ensino de Português LE mais vendidos, apercebemo-nos de que esta competência é menos valorizada do que as restantes. De forma a alargar o leque de ferramentas à disposição dos professores, foi elaborado o manual *Por Falar Nisso*, totalmente dedicado à dinamização da competência comunicativa, apresentando-se como uma ferramenta complementar de propostas de exercícios de expressão oral, do nível A1 ao C2, tendo em conta três domínios principais: pessoal, público e profissional.

PALAVRAS-CHAVE:

Português Língua Estrangeira. Competência comunicativa oral. Compreensão, expressão e interação orais..

ABSTRACT

Despite the importance of oral expression in interaction in society, this component is not always deserving of a prominent place in the teaching/learning of foreign languages (FL). If we look at some of the best-selling FL Portuguese teaching methods, we realize that this skill is less valued than the rest. In order to broaden the range of tools available to teachers, a manual was prepared as a tool, *Por Falar Nisso*, totally focus to the promotion of communicative competence, presenting a complementary proposal of speaking exercises, from levels A1 to C2, having into account three main domains: personal, public and professional.

KEYWORDS:

Portuguese as a Foreign Language. Oral communicative competence. Comprehension, expression and oral interaction.

Recebido em: 15/05/22

Aceito em: 17/07/22

<sup>1</sup> E-mail: [anaboleo@gmail.com](mailto:anaboleo@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0714-4520>

<sup>2</sup> E-mail: [rita.dourado@gmail.com](mailto:rita.dourado@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3056-9735>

## 1. Introdução

A língua, enquanto atividade humana, é universal, histórica e situada, na medida em que todas as civilizações têm um sistema linguístico, que pode ser analisado sob a perspectiva diacrônica e a interação entre falantes dá-se em situações comunicativas, ou seja, “todo texto é produzido por alguém situado em algum contexto, e toda produção discursiva é localizada (Marcuschi & Dionisio, 2007, p. 26).

No processo de aquisição linguística das crianças, segundo a teoria funcionalista, os objetivos comunicativos são fundamentais, pois uma língua aprende-se como um sistema integrado, um puzzle que precisa de muitas peças, diferentes umas das outras, mas que só fazem sentido se estiverem unidas da forma correta. Brown (2000, p. 41) afirma que “functions are the meaningful, interactive purposes within a social (pragmatic) context that we accomplish with the forms”, ou seja, a abordagem funcionalista defende que as formas linguísticas a que o ser humano recorre carecem de um contexto social, de uma intenção comunicativa que as enforme. Tal como sucede com as crianças que estão em processo de aquisição da linguagem da sua língua materna (LM ou L1), quando se aprende uma língua estrangeira (LE), a intenção comunicativa deve ser tida em atenção. Assim, seja na aquisição da LM, seja na aprendizagem de uma LE, o conhecimento gramatical não surge dissociado do lexical nem do comunicativo.

Numa primeira fase do processo de aquisição, a criança procura “pistas fonético-fonológicas que lhe forneçam informações sobre as estruturas da língua” e, à medida que o tempo vai passando, “começa a compreender a segmentação de palavras, de sílabas, de sintagmas, de enunciados” (Lorandi, Cruz & Scherer, 2011, p. 151) até que, posteriormente, o conhecimento metalinguístico toma forma, conseguindo pensar e explicar a sua própria língua. Se atentarmos aos adultos que aprendem uma LE, as etapas de aprendizagem são semelhantes, com a diferença evidente de que já são capazes de refletir metalinguisticamente sobre a LE, mesmo que o façam na sua L1. Neste sentido, acreditando que a aquisição de linguagem e a aprendizagem de uma LE são processos complexos, que “envolvem inúmeros aspetos cognitivos, comportamentais e sociais” (Gabriotti & Zomignan, 2020), parece-nos crucial que os professores de português língua estrangeira (PLE) a

---

adultos reflitam na forma como promovem o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito às intenções comunicativas dos seus discentes. Se “todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes, só em segundo lugar desenvolve-se a escrita” (Marcuschi & Dionísio, 2007, p. 8), cabe ao docente de LE incentivar a oralidade dos seus alunos.

Por vezes, por falta de tempo, conhecimento ou imaginação, os professores de LE veem-se espartilhados pela seleção de um único manual, de um método, que propõe explicações e atividades das diferentes competências: receção (compreensão do oral e da leitura), expressão (produção oral e escrita) e funcionamento da língua (gramática). Se, por um lado, cremos que a existência, no mercado, de ferramentas de auxílio à atividade docente é fundamental e deve ser aplaudida, por outro, podemos cair na tentação de utilizarmos os materiais disponíveis sem um juízo crítico, limitando-nos a seguir a lógica do manual, sem questionarmos o que será verdadeiramente útil ao público com quem trabalhamos. O recente *Companion Volume* (2020, p. 23) do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) não só atualiza, em relação ao seu antecessor, os descritores, como acrescenta áreas como mediação, competência linguística, sociolinguística e pragmática, “promoting the teaching and learning of languages as a means of communication”, destacando, outrossim, “the language user/learner as a ‘social agent’, acting in the social world and exerting agency in the learning process” (*Companion Volume*, 2020, p. 28). Por outras palavras, defende-se que a aprendizagem de uma LE se deve reger por situações de comunicação reais e diversificadas, em que seja permitido ao aprendente, com as ferramentas que domina, adaptar o discurso aos múltiplos contextos em se move, nos domínios privado, público ou profissional, agindo, na LE, como ser social que é.

Face ao exposto, o presente artigo divide-se em 5 partes. Na Introdução, abordam-se questões relacionadas com a aquisição da linguagem e com a aprendizagem de LE; num segundo momento, debruçar-nos-emos sobre o ensino-aprendizagem da compreensão, da expressão e da interação orais enquanto língua estrangeira; posteriormente, iremos analisar alguns dos métodos de ensino de português europeu como língua estrangeira mais vendidos, com ênfase nas atividades de expressão e interações orais; de seguida, apresentar-se-á o manual *Por Falar Nisso*, como uma ferramenta que potencia o desenvolvimento da competência comunicativa de todos os aprendentes de português; por fim, daremos conta das conclusões da nossa análise dos materiais explorados,

---

apresentando pistas e sugestões para docentes de português língua não materna.

### 1. **Desenvolvimento da oralidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**

Na perspectiva de Silva-Hardmeyer, Dolz, Roux-Mermoud e Böer (2021, p. 279), “a expressão oral pode ser entendida de três maneiras diferentes: um meio de aprendizagem em todas as disciplinas escolares, um procedimento de intercâmbio verbal na sala de aula e, finalmente, um verdadeiro objeto de ensino-aprendizagem”. Enquanto objeto de ensino-aprendizagem, independentemente de ser num contexto de LM ou de LE, o ensino da expressão oral não é um caminho isento de agruras, uma vez que “as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico” (Marcuschi & Dionisio, 2007, p. 13), e que atuam concomitantemente com elementos extralinguísticos, como os gestos, a postura corporal e as expressões faciais; e paralinguísticos, como a entoação, as pausas, a velocidade e o ritmo locutório, dificultando o papel do professor, tanto na seleção de atividades didáticas, promotoras da expressão oral, como na avaliação.

Bronckart e Dolz-Mestre (2021, p. 96-101) dão-nos pistas fundamentais e úteis sobre este tema, quando discutem o que se entende por interacionismo sociodiscursivo, explicando que há 4 formas de interação principais: 1) as interações constitutivas dos signos, que nos lembram que os signos linguísticos são arbitrários, não podendo ser estabelecida uma relação direta entre significado (definição), significante (som) e referente (representação); 2) as interações constitutivas dos gêneros textuais, que balizam verbalmente a intenção comunicativa, criando uma interdependência com o contexto de comunicação; 3) as interações entre as práticas e os conhecimentos linguísticos, ou seja, o conhecimento interno ou implícito de cada indivíduo sobre a língua e o conhecimento explícito, normalmente da responsabilidade dos linguistas, que recai sobre uma análise global dos falantes e que origina aquilo que se designa por norma-padrão; 4) e as interações entre as atividades linguísticas e os processos psicológicos, habitualmente estudados no campo da formação de adultos, que demonstram a codependência entre a atividade de conversação e a atividade mental. Esta última forma de interacionismo sociodiscursivo é especialmente importante para os falantes que dominam várias línguas, por lhes poder permitir tirar ilações sobre o comportamento de uma LE, fazendo uso, mesmo que inconsciente, daquilo que se denomina por linguística comparada. Por conseguinte, “les dimensions généralisables sont quat à eles surtout attestables aux plans des

---

*genres textuels; s'étant développés dans le cadre de finalités communicatives relatives à un type d'activité"* (Bronckart & Dolz-Mestre, 2021, p. 103), afirmando-se os gêneros textuais como linguisticamente intercambiáveis em relação às finalidades discursivas, pela menor variabilidade que têm quando comparados com os planos fonológico, sintático e lexical. Os aprendentes de uma LE, à vista desta evidência, começam a encarar os gêneros textuais como generalizáveis ou comuns, compreendendo que terão de mobilizar conhecimentos distintos, mas universais, para cada contexto e para cada intenção comunicativa. Assim, "ensinar gêneros orais possibilita a preparação do aluno de modo que possa atuar nas mais variadas situações dentro e fora do ambiente escolar" (Silva-Hardmeyer *et al.*, 2021, p. 279).

O propósito da didática do ensino das línguas é criar um questionamento sobre as práticas, refletir sobre os resultados das práticas e encontrar estratégias que potenciem a eficácia da aprendizagem. Guiados por esse escopo, Bronckart e Dolz-Mestre (2021, p. 111) atestam que é importante que "l'organisation du curriculum [seja] en fonction des situations sociolinguistiques et leur impact sur l'apprentissage". Tautocronamente, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 13) relembram que a "necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita" traz vantagens para o espaço escolar, nomeadamente para que os estudantes ganhem consciência acerca da inter-relação existente entre as ações de falar e escrever. Neste sentido, e "tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como língua escrita que ela é ali mais estudada, mas é como língua oral que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia" (Marcuschi & Dionisio, 2007, p. 14-15), debruçar-nos-emos, seguidamente, sobre o ensino-aprendizagem da compreensão, da expressão e da interação orais.

### 1.1. O ensino-aprendizagem da compreensão oral

"A língua é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes" (Marcuschi, 1998, p. 140), manifestando-se através do uso e dos variados contextos de comunicação, pelo que se assume como uma atividade constitutiva, cognitiva e social, ou seja, criadora de sentidos, expressão de sentimentos e ideias e possibilitadora da interação com o Outro.

No quadro do ensino-aprendizagem de línguas, amiúde, "quando falamos em produzir textos, a primeira ação da maioria de nossos alunos é pegar material para começar a escrever"

---

(Junior & Forte-Ferreira, 2020, p. 11), sendo este um fenômeno transversal ao ensino de língua materna ou estrangeira. Assim, quando se ensina e aprende uma língua, a oralidade parece ficar relegada para segundo plano, aparentando ter menos importância do que a competência textual escrita. Sabemos, também, que os estudantes de uma LE “do not need to be fully proficient in oral (language) before they start to read” (Peregoy, Boyle & Cadiero-Kaplan, 2013, p. 118), o que parece indicar que a competência da compreensão da leitura é normalmente adquirida de forma mais célere do que a da expressão oral. Acreditamos, como muitos autores já citados anteriormente, que a “valorização da fala, atenção para o fenômeno textual-discursivo, diminuição da abordagem gramatical estritamente metalingüística e maior dedicação às atividades de compreensão” (Marcuschi, 1998, p. 139) são fundamentais e tão necessárias como as atividades promotoras da compreensão e da expressão escrita.

Num estudo levado a cabo em Inglaterra, foram questionados 115 professores de LE, com o objetivo de averiguar se a compreensão oral era ensinada. As observações concluíram que, embora os inquiridos fizessem atividades de compreensão oral com os alunos, raramente ensinavam os estudantes a ouvir, tendo-se revelado, ainda, que o propósito “of such activities was rarely seen as helping learners to improve their listening; instead, other purposes” (Graham, 2017, p. 110), como preparação para exames e introdução a exercícios de gramática explícita, como conjugação verbal e exploração lexical. Por outro lado, não raras vezes, as atividades propostas aquando dos exercícios de compreensão oral pecavam, porque “listening becomes principally a test of comprehension, typically based on an exercise from a textbook, which, as an examination of such materials indicates, usually requires the understanding of specific details rather than the global meaning of the text” (Graham, 2017, p. 110), ou seja, privilegiava-se informação específica, muitas vezes remetida à compreensão de um vocábulo apenas, em detrimento da compreensão global, podendo deixar o aprendiz com a sensação de que não compreendeu o que ouviu, quando, efetivamente, até soube interpretar muita informação, mas não aquela sobre a qual recaíam as perguntas.

Se, quando lemos, o texto é estático, podendo ser lido e relido até conseguirmos compreender a mensagem, quando ouvimos, o enunciado perde-se. Numa situação de comunicação oral, não podemos voltar atrás, sendo esperada uma reação imediata, mas, se forem dadas aos alunos de LE ferramentas que lhes permitam compreender de forma eficaz ou fornecidas estratégias que facilitem a apropriação do conteúdo, a interação com o interlocutor far-se-á mais

---

naturalmente. Solicitar esclarecimentos, pedir para repetir, fazer autocorreções, sem deixar de respeitar a intenção comunicativa e o ritmo locutório, ou seja, sem deixar perder a mensagem, são formas engenhosas de ultrapassar as dificuldades de compreensão, dando, concomitantemente, mais tempo ao cérebro para se organizar, para preparar a recepção da mensagem e conseguir responder adequadamente.

Face ao exposto, acreditamos que a valorização da competência de compreensão oral é determinante para o sucesso dos estudantes e apelamos aos professores de LE que apostem na melhoria da competência auditiva dos estudantes, preparando-os para a escuta ativa, não apenas com o foco na realização de uma tarefa, dando aos aprendentes “opportunities to reflect on, and talk about how they listen and how they arrive at understanding” (Graham, 2017, p. 111), estratégia que se pode revelar de especial mérito para auxiliar os estudantes a saber ouvir, para compreender e agir em conformidade numa situação de comunicação real.

### 1.2. O ensino-aprendizagem da expressão oral e da interação oral

Falamos para comunicar, para exprimir ideias, necessidades, desejos, para expressar opiniões ou manifestar sentimentos. Comunicar é, pois, um ato interativo. No contexto de ensino-aprendizagem, mesmo que o enunciado seja um monólogo, o aprendente fala para e com alguém, apresenta um tópico ou expressa uma opinião, tendo um interlocutor como recetor da sua mensagem. Do ponto de vista do professor, numa sala de aula onde a produção e a interação são (ou deveriam ser) praticadas com frequência, de forma estruturada e integrada, torna-se mais eficiente a compreensão da performance do aprendente, pois é possível diagnosticar necessidades e realizar uma avaliação da sua proficiência, já que “learners’ proficiency is often linked to learners’ performance of communicative skills displayed in everyday-life scenarios” (Rastelli, 2016, p. 106).

A prática da oralidade em sala de aula, inevitavelmente, e dada a natureza do ensino nesse contexto, sobretudo se não for em imersão, faz-se num ambiente mais controlado, tornando a ocorrência dos enunciados mais previsível, sobretudo em níveis mais baixos. Não significa, no entanto, que as atividades de oralidade devam ser sempre de prática mais controlada. É possível criar oportunidades para os aprendentes praticarem a fluência, utilizando recursos linguísticos que já possuem, fazendo uso de conhecimentos previamente adquiridos sequencialmente, ou de forma livre, em tarefas anteriores. Defendemos, pois, que os manuais devem oferecer essas

---

oportunidades, não apenas apresentando uma lista de atos de fala organizados para a repetição, mas dando lugar à interação, em que os aprendentes possam articular os enunciados que lhes permitam interagir o mais próximo possível de situações de comunicação reais ou criando situações geradoras de significado.

Esses processos, de interação e produção, dependem do contexto e da finalidade em que ocorrem e dos seus intervenientes, das suas experiências, das suas expectativas e da sua capacidade para produzir enunciados que demonstrem domínio das competências linguística, pragmática e sociolinguística, já que “the social context of language use places different cognitive and social demands on speakers that may affect the quality of their oral language performance” (Peregoy, Boyle & Cadiero-Kaplan, 2013, p. 135). Daí acreditarmos que os manuais devem apresentar atividades de oralidade que permitam praticar a língua nas suas funções interativa, transacional ou performativa, seguindo a proposta de taxonomia de atividades de oralidade de Brown (2007):

Imitativa: exercícios de repetição de estruturas mais usadas para clarificar significado e focar na precisão e não na fluência;

Intensiva: exercícios de repetição com foco em aspetos fonológicos e gramaticais específicos;

Responsiva: interação entre o professor e o aprendente, ou entre aprendentes, com respostas ou comentários breves, como uma série de perguntas de resposta fechada;

Transacional: diálogos com o objetivo de trocar informação, *role-plays*, debates;

Interpessoal: diálogos para estabelecer ou manter interações sociais, como falar de informação pessoal ou estabelecer conversas casuais;

Extensiva: monólogos: apresentações orais, discursos.

Seguindo esta lógica, há várias teorias que categorizam, por sua vez, o propósito pelo qual comunicamos. Michael Halliday, linguista britânico que integrou no estudo da linguagem a componente sociocultural, propôs uma lista de 7 funções da linguagem, categorização conhecida como *Halliday's Functions of Language* (1972): 1) Função instrumental (expressar necessidades); 2) Função reguladora (influenciar atitudes e comportamentos de terceiros); 3) Função interacional (relacionar-se com os outros); 4) Função pessoal (expressar pontos de vista individuais, sentimentos e experiências pessoais); 5) Função heurística (procurar aprender sobre o mundo que o rodeia); 6) Função imaginativa (criar histórias, contextos e textos); e 7) Função representativa (apresentar

---

factos).

O *Companion Volume* (2020, p. 47), por sua vez, propõe uma categorização de procedimentos que designa de atividades linguísticas. As diferentes atividades linguísticas, bem como as estratégias usadas para a sua aplicação, que desempenhamos nos atos comunicativos, vêm amplamente descritas e podem resumir-se da seguinte forma:

<b>Produção oral</b>	<b>Estratégias</b>
Monólogos/descrição de experiências/exposição de informação	Planificar
Debate	Executar (compensar)
Anúncios públicos	Avaliar (monitorizar)
Falar para audiências	Reparar (autocorrigir)

Quadro 1 – Produção Oral (*Companion Volume*)

<b>Interação oral</b>	<b>Estratégias</b>
Compreender o interlocutor	Executar (tomada de vez e cooperação)
Conversar	Avaliar (pedir esclarecimentos)
Estabelecer discussões formais e informais	Reparar (corrigir a comunicação)
Cooperação com vista a atingir um fim	
Adquirir bens e serviços	
Trocar informação	
Entrevistar e ser entrevistado	
Usar dispositivos de telecomunicação	

Quadro 2 – Interação Oral (*Companion Volume*)

De forma resumida, encara-se a produção oral como produzir um monólogo e a interação oral como o ato de dialogar. Ambas as atividades pressupõem processos cognitivos e de preparação específicos, porque nos queremos fazer entender, seja na pronúncia, na estrutura do discurso, na riqueza e diversidade de vocabulário, seja porque queremos compreender ou por ambicionarmos obter resultados e fazer passar a nossa mensagem como interlocutores num processo comunicativo. Estas são características que não diferem dos princípios reguladores da interação discursiva das línguas maternas (observem-se os princípios de cooperação e da cortesia e as máximas

conversacionais, por exemplo), não havendo, por isso, motivo para que não encontrem o seu equivalente no estudo das línguas não maternas. Com efeito, estes princípios também se presenciam na linguística aplicada para o ensino de línguas estrangeiras.

Por este prisma, acreditamos que os manuais, como recursos instrumentais no processo de ensino-aprendizagem de PLE, devem prever estas funções e as atividades comunicativas como base para a produção de tarefas de desenvolvimento da competência oral, não só com vista à aquisição de vocabulário e estruturas, mas também apoiando os aprendentes no caminho até à autonomia comunicativa e de aprendizagem.

## **2. Atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa oral: análise de manuais**

Se analisarmos os seus prefácios, vemos que os manuais dos cursos de PLE procuram seguir a perspectiva de que a língua se usa para comunicar e se apresenta como um sistema que se adapta aos contextos sociais, aos interlocutores e às necessidades de comunicação. Esta tomada de consciência, por parte dos aprendentes, de que as atividades propostas nos manuais contêm um propósito comunicativo real, influencia as suas escolhas lexicais e estruturais no processo de aprendizagem de PLE no momento em que lhe for pedido que produza um enunciado e/ou que interaja com um interlocutor. No entanto, o que se observa é que os manuais tendem a consagrar pouco espaço a estas oportunidades, mormente no que diz respeito à oportunidade de refletir nos processos linguístico-comunicativos necessários à produção e interação, limitando-se, ainda que com algumas exceções, a uma tentativa de consolidação de atos de fala, vocabulário e estruturas gramaticais e menos à planificação de uma atividade comunicativa em que o aprendente consiga convocar as estruturas envolvidas no ato comunicativo para o objetivo daquele contexto. Todavia, os aprendentes devem ser levados a colocar todas estas dimensões em uso: a importância da gramática e do vocabulário, mas também a capacidade de compreender e adaptar os enunciados aos contextos, interlocutores e necessidades comunicativas.

Os professores de PLE, apesar de serem, muitas vezes, os responsáveis pelo desenvolvimento das suas aulas e da adaptação dos materiais ao seu público, apoiam-se, não raramente, em métodos, compostos por coleções de manuais, especificamente produzidos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e que correspondem ao nível de proficiência e ao plano curricular adequados

---

às necessidades gerais de um aprendente-tipo. No momento de selecionar os manuais, os professores, ou os responsáveis pelos cursos, devem optar por aqueles que obedecem a princípios metodológicos bem descritos, com objetivos claros, adequados à proficiência dos aprendentes em causa, geradores de significado e que permitam aos alunos desenvolverem as suas competências numa lógica de participação, de interação e de aplicação dos conhecimentos, tanto na aula como fora dela.

Os manuais devem, pois, conter instruções claras e sem ambiguidades no que diz respeito ao que se espera que o aprendente faça. Acima de tudo, as instruções dos manuais devem permitir aos seus utilizadores compreender os objetivos das atividades a desenvolver, viabilizar a mobilização de conhecimentos prévios, fazer escolhas, selecionar e aplicar estratégias.

No caso da oralidade, não sendo possível antecipar todas as variáveis e diferenças em que ocorrem as trocas comunicativas em situação real, torna-se essencial diversificar as atividades, de forma a que, por um lado, se mantenha o interesse dos aprendentes e, por outro, se desenvolva a capacidade para agir e interagir no maior número de situações possível.

Tomemos, agora, como exemplo, dois dos manuais mais vendidos de língua portuguesa como língua estrangeira, de níveis diferentes, *Português XXI 1* e *Português em Foco 3*.

A escolha dos manuais acima identificados recai sobre o facto de serem os mais procurados e vendidos no mercado. Não se trata de uma análise comparativa e muito menos exaustiva, apenas se pretende identificar e contextualizar a aplicação de exercícios/atividades de desenvolvimento da componente da oralidade nas suas atividades de produção, interação e mediação.

Recorremos, para estes exemplos, apenas ao livro do aluno, sendo que estes métodos são compostos, também, por cadernos de exercícios e livro do professor, além de fazerem parte de uma coleção que abrange os níveis de proficiência de A1 a C1 (no caso do manual *Português em Foco*).

Na escolha destes manuais, além de serem os mais procurados, como mencionado, pesou o facto de apresentarem atividades de oralidade pouco diversificadas, muito tipificadas, com abordagens bastante repetitivas, sem indicação de objetivos, portanto, sem resultados esperados, logo, sem a possibilidade de uma reflexão ou mesmo de uma tomada de consciência das capacidades desenvolvidas e das áreas críticas a desenvolver. Ainda que as atividades analisadas cumpram, de forma geral, um objetivo comunicativo, verificamos que não se identifica a articulação

---

entre objetivos comunicativos (implícitos ou explícitos) que permitam ao aprendente refletir sobre o que vai fazer e o que fez.

### 2.1. *Português XXI*

Apresentamos um exemplo de atividade do método *Português XXI*, destinado a aprendentes de nível A1. O manual apresenta 12 unidades e, para este primeiro caso, apresentamos um exemplo da Unidade 6, visto que os aprendentes já terão conhecimentos suficientes para estabelecerem uma comunicação que lhes permita falar sobre hábitos do dia-a-dia relacionados com os seus contextos pessoais, como pedir informações, como parece ser o objetivo. As propostas de atividades (Imagens 1 e 2 - Anexos), numa primeira análise, apresentam-se desarticuladas dos conteúdos anteriores, que beneficiariam, eles próprios, de atividades de oralidade que resultassem como consolidação dos conteúdos adquiridos. A unidade apresenta duas partes: (A) “Ir ao médico” e (B) “Vamos às compras”. Desta última, constam duas subunidades, introduzidas por instruções das atividades, sem título, e uma terceira, que apresenta o título “A Família”.

A proposta da primeira subunidade é que os aprendentes ouçam o áudio e que reproduzam diálogos semelhantes, por meio da substituição e adaptação dos áudios originais, recorrendo ao vocabulário dado no manual. Observamos que, neste caso, a instrução apenas indica a simulação de um diálogo, sem instruir o aprendente de que deverá (poderá) ser uma tarefa de interação, visto não se identificarem comandos para a preparação da atividade, nem os objetivos que se esperam com a sua elaboração.

Voltando à desarticulação já mencionada, os aprendentes são orientados a reproduzir diálogos que não seguem uma sequência lógica dentro do manual, uma vez que a sequência anterior falava sobre idas ao médico, descrição de sintomas e descrição do corpo humano, sem atividades de consolidação dos conhecimentos. O mesmo se verifica nesta atividade que não permite aos aprendentes praticar a interação de forma livre através de uma atividade de consolidação de conhecimentos.

Não apresentando objetivos, tipologia ou orientações mais claras, não conseguimos compreender se estas atividades têm o propósito de praticar a interação ou a aquisição de vocabulário, sendo apenas, no entanto, possível deduzir, dado que a atividade está identificada com os termos “Ouvir, ler e falar”.

---

Assim, concluímos que não só a atividade vem desarticulada das que se lhe antecedem, como das que lhe seguem. Além disso, os aprendentes devem recorrer à imitação e ao uso do vocabulário fornecido pelo manual. Dado que não existe uma atividade que prepare os aprendentes previamente para o uso do vocabulário, além do áudio, não seria possível que estes procedessem à realização da atividade de forma autónoma. Segundo Esperança (2004, p. 17) “uma pedagogia orientada para a ação, tendo por protagonista o aluno, foca a sua atenção na necessidade de responsabilizar o mesmo aluno pela sua própria aprendizagem, fazendo dele um elemento ativo na procura da informação”, pelo que defendemos que os aprendentes beneficiariam de uma atividade que lhes permitisse trabalhar em colaboração, estabelecendo a dinâmica dos diálogos, pesquisando os termos necessários à realização dos enunciados orais e, mais importante, parece-nos, deveria dar aos aprendentes a possibilidade de realizarem alguma progressão, através de atividades subsequentes de consolidação, o que não se verifica.

Por outro lado, não podemos deixar de destacar que, na subunidade 3 desta Unidade 6 (Imagens 3, 4 e 5), já se verifica uma efetiva preocupação com a progressão. Com efeito, a subunidade encontra-se identificada com um título e vai orientando o aprendente na aquisição de vocabulário, através de imagens, frases lacunares e esquemas de vocabulário. Os aprendentes encontram, nesta sequência, oportunidade para se prepararem para a tarefa, através de instruções claras, que orientam não só a elaboração da tarefa, como identificam quem são os interlocutores e que atividade linguística vai ser realizada, sendo, assim, possível ao aprendente fazer uso e desenvolver as competências linguística e sociolinguística, por exemplo.

Analisando, ainda, este manual, a Unidade 9, intitulada “Já preparaste a festa?” (Imagem 6), em termos gramaticais, pretende dar continuidade ao estudo do pretérito perfeito do indicativo, concretamente dos verbos irregulares. Em termos de conteúdos temáticos, a unidade está dividida em duas partes: (A) “Preparar uma festa” e (B) “Festas especiais”. A única atividade de oralidade proposta para esta parte do manual afigura-se adequada ao nível de proficiência e apresenta articulação lógica com as propostas anteriores e posteriores. Parece-nos, no entanto, insuficiente para consolidar a prática da oralidade. Na parte B desta Unidade (Imagem 7), apresenta-se uma proposta composta por várias perguntas e duas atividades. Observamos que se trata de uma sequência de perguntas, em que os aprendentes respondem a questões desarticuladas, que remetem para atividades sem ligação entre si, não só em termos de competências, como de

---

conteúdo. Este grupo de perguntas inicia com uma pergunta de interpretação sobre o texto que dá início à subunidade, o que nos pareceria mais lógico se fosse uma questão de preparação para a leitura do texto, em vez de uma atividade de produção oral. Este grupo de propostas encerra com duas atividades de *role-play*, com temas diferentes: a primeira, a simulação de um telefonema com o objetivo de desejar Feliz Natal ao interlocutor; a segunda, também a simulação de um telefonema, mas para dar os parabéns a um aniversariante. Estes são exemplos de atividades que nos parecem carecer de sentido, pois aparentam ter sido incluídas somente para assegurar que a prática da expressão da oralidade está presente em cada parte desta Unidade.

Importa, também, referir que, do ponto de vista da interculturalidade, fazer depender mais de metade das perguntas que constituem este grupo da experiência do aprendente com o tema do Natal, impossibilita, desde logo, caso este não celebre esta data, que a atividade seja geradora de significado para o aluno, o que pode fazer parecer que há pouca atenção dada aos interesses dos alunos.

## 2.2. *Português em Foco*

Tomemos, agora, como exemplo, o manual para o nível B2 da coleção *Português em Foco*. Uma vez que também apresenta 12 unidades, optamos por mencionar as sequências a partir da segunda metade do livro.

Neste manual, as atividades de oralidade vêm identificadas com o título “Oralidade” e, geralmente, as instruções propõem “discutir”, “debater” e “conversar”. O índice geral do manual explicita que, entre os objetivos específicos, em termos de desempenho, estão: “Expressar a ideia de irrealidade, probabilidade e dúvida” e “Como certificar compreensão”.

Neste caso, damos como exemplo as atividades de oralidade da Unidade 6 (Imagem 8), cujo título é “A Geração Z – ser jovem no século XXI”. A primeira atividade parece-nos adequada ao nível e ao tema sugerido: discutir pontos em comum entre países, acerca dos hábitos dos jovens, a partir do texto que inicia a Unidade. É pedido, num primeiro momento, que os alunos ouçam o texto (não há instrução, mas depreendemos pelo símbolo que acompanha o título). De seguida, através da instrução, é pedido que os alunos leiam o texto e respondam às questões. Ainda que nos pareça uma atividade interessante para iniciar a temática em estudo, achamos que seria mais produtivo se

---

as questões introduzissem o texto, direcionando os aprendentes para uma audição e leitura orientadas para objetivos concretos para, então, posteriormente, estimular o debate.

Nesta mesma Unidade, e após duas atividades de prática do léxico, encontramos uma nova atividade de oralidade, agora de prática mais orientada (Imagem 9). São fornecidas aos alunos estruturas que apoiam a prática na interação, sendo dadas também instruções quanto ao desenvolvimento da atividade. Observamos, no entanto, que a ênfase é colocada mais nas estruturas frásicas específicas, escolhidas pelas autoras do manual, do que na prática da oralidade, dado que a atividade abre com um quadro de estruturas e só depois se seguem os temas a debater. Assim, o destaque é dado às primeiras em detrimento das segundas, sendo que as estruturas deveriam ser um apoio à oralidade e não um estímulo. Parece-nos, também, que se torna demasiado aleatório estabelecer três temas para este debate, em vez de apenas um, em que os aprendentes se pudessem concentrar, e em torno do qual pudessem desenvolver as suas ideias. Verifica-se, também, no manual, ausência de regras para o desenvolvimento de uma atividade de debate, de forma a os alunos se prepararem, convocarem conhecimentos e mobilizarem estratégias.

A Unidade 6 apresenta uma terceira atividade de oralidade, desta vez designada “Vamos conversar” (Imagem 10). Esta atividade, tal como observado no manual *Português XXI*, apresenta um conjunto de perguntas sem instruções acerca da atividade a realizar. Concluimos que, apesar de esta unidade apresentar atividades de oralidade com alguma frequência, à exceção do debate, não identificámos atividades preparadas para o desenvolvimento e a consolidação dos objetivos específicos indicados no índice geral.

Em relação à Unidade 7 deste manual, intitulada “Lagarto! Lagarto! Lagarto! – Sexta-feira 13, dia de azar...”, apresentam-se como objetivos específicos “Expressar probabilidade e dúvida com menor grau de probabilidade de realização”; “Expressar condição com menor grau de probabilidade de realização ou impossibilidade de concretização”; “Comparar as superstições dos países de origem dos aprendentes com as superstições portuguesas.” O primeiro exemplo de atividade de oralidade é um trabalho de pares e a tipologia é o debate (Imagem 11). No entanto, as questões colocadas não estimulam um debate, na medida em que pedem descrições de festejos tradicionais e a narrativa da experiência da última passagem de ano. Observamos que esta atividade não cumpre o objetivo proposto no que está descrito nos objetivos gerais, mas, sobretudo, parece-nos

---

desadequada do nível de proficiência, sobretudo se repararmos que esta mesma questão está presente no manual de nível A1 do *Português XXI*.

A segunda atividade desta Unidade volta a propor um momento de troca de ideias, já designado por “Vamos conversar” (Imagem 12). Trata-se de uma das situações de prática da oralidade repleta de estereótipos sobre superstições, pensados pelas autoras. Como aspeto mais positivo, verificamos a orientação para a pesquisa e para a partilha com o grupo.

Na mesma Unidade, apresenta-se, ainda, uma atividade de leitura e audição de uma lenda portuguesa, à qual se segue uma atividade de oralidade para reconto e proposta de final alternativo, seguidas de proposta de narrativa de lenda do seu país (Imagem 13). A atividade termina com a partilha de opinião sobre a lenda, para que os aprendentes apresentem o seu ponto de vista sobre o casamento entre duas pessoas de religiões diferentes. Observa-se que estas propostas, denominadas de “Vamos conversar”, estão desarticuladas entre si. Por um lado, coloca-se numa conversação uma atividade que poderá ser rica no desenvolvimento da pesquisa e na geração de significado, dado que os aprendentes têm a oportunidade de falar sobre a cultura do seu país. Por outro, não se compreende a inclusão da opinião sobre um tema que pode ser fraturante nesta proposta de atividades.

A Unidade 7 termina com uma proposta de oralidade designada como “trabalho de pares” (Imagem 14), na qual são colocadas questões cuja estrutura são frases condicionais contrafactuais. Propõe-se que os aprendentes respondam a questões como “Se fosse um animal, qual preferia ser? Justifique a sua escolha.” A instrução desta atividade indica que devem exprimir-se “usando as orações condicionais que aprenderam anteriormente”. Concluimos que esta atividade de oralidade deveria estar incluída na parte “Gramática”, mantendo a tipologia de trabalho oral de pares, uma vez que a instrução remete para o uso de uma estrutura gramatical e não para a prática livre da oralidade, em que os aprendentes optassem por usar as expressões que mais lhe conviessem para exprimir ações da natureza das propostas.

Concluimos, então, que, apesar de a prática da oralidade nestes manuais estar, de forma geral, prevista, não cumpre os objetivos de uma comunicação que prepare os aprendentes para a multiplicidade de situações comunicativas, até mesmo por os domínios de comunicação não serem explícitos nem variados. Seria necessário, como refere Esperança (2004, p. 15), escolher os domínios com a máxima importância, pois “a comunicação processa-se num determinado contexto, e, como

---

os contextos variam com muita frequência, o falante tem de estar preparado para responder às exigências do ato comunicativo.” A maior parte das atividades analisadas não favorece a reflexão dos alunos sobre a língua, nem permite que façam escolhas ou ponderem sobre o seu desempenho, dado que também não se identificam objetivos para as propostas de oralidade.

### 3. ***Por Falar Nisso***

Como ficou demonstrado anteriormente, no contexto de ensino-aprendizagem de LE no geral e de PLE em particular, a expressão e a interação orais são competências pouco estimuladas, seja pela parca quantidade de atividades propostas nos métodos analisados, seja pela falta de variedade de gêneros textuais em que incidem, seja pela ausência de explanação de objetivos comunicativos. Juntando a este cenário a falta de disponibilidade ou de conhecimento de alguns docentes, “é preciso criar possibilidades de uso da língua em diversos contextos para que o aluno compreenda quando e onde usar os diferentes níveis de linguagem necessários à sua prática comunicativa” (Junior & Forte-Ferreira, 2020, p. 12).

Ao atentarmos na pluralidade de textos que o ser humano produz, é fundamental retomarmos a ideia dos gêneros textuais como elementos funcionais das práticas comunicativas, não apenas diferenciadores do grau de formalidade ou informalidade da língua, mas antes tendo como meta saber usá-la adequadamente na profusão de contextos comunicativos nos quais nos movemos socialmente, já que, “quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais (Dionisio, 2007, p. 177). Por acreditarmos que os docentes de PLE devem apostar mais no desenvolvimento das competências de expressão e interação orais, organizámos um manual com esse propósito, *Por Falar Nisso*, que tem sido um auxílio à organização letiva de muitos colegas.

Com o objetivo de criar um manual para professores de PLE, que lecionem a adultos, o *Por Falar Nisso* também se destina a todos os aprendentes de português que queiram desenvolver a sua expressão oral e a sua competência comunicativa e, embora esteja direcionado para o ensino de LE, acreditamos que muitas tarefas podem ser propostas a falantes nativos da língua, com ligeiras adaptações.

#### 3.1. **Como funciona o *Por Falar Nisso*?**

---

O *Por Falar Nisso* não pretende ser um manual de aplicação tradicional, começando na primeira e acabando na última unidade. Pelo contrário, o caráter fluido do manual prevê não só que haja essa flexibilidade, como assim a encoraja, uma vez que cabe ao docente selecionar as tarefas mais adequadas ao público com que está a trabalhar, consoante as necessidades e os interesses dos estudantes. Com essa estratégia em mente, o *Por Falar Nisso* segue, pois, a lógica apresentada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), dividindo-se em três domínios, a saber, Privado, Público e Profissional, cada um deles englobando 5 áreas temáticas:

Privado		Público		Profissional	
✓	Família	✓	Serviços	✓	Emprego
✓	Grupo Social	✓	Saúde	✓	Educação
✓	Viagens	✓	Consumo	✓	Tecnologia
✓	Passatempos	✓	Cultura	✓	Empreendedorismo
✓	Lazer	✓	Mundo	✓	Voluntariado

Quadro 3 – Domínios e Áreas do *Por Falar Nisso*

Para cada área temática, são normalmente apresentadas 4 propostas de tarefas para cada nível, do A1 ao C2, perfazendo sensivelmente 60 atividades por nível, num total de cerca de 360. Todos os exercícios são enquadrados com uma tabela que indica o título, os objetivos da tarefa, a duração, a instrução e a metodologia, aspetos fundamentais que enquadram as propostas. Paralelamente, são fornecidos instrumentos linguísticos para a totalidade das tarefas do utilizador básico (A1 e A2) e para algumas tarefas do utilizador independente (B1 e B2), conforme figura 1.

PRIVADO LAZER

### TAREFA 3: A1

 Fazer e aceitar convites; pedir e dar informações

 5 minutos

 Instrução 2 – Interação presencial

 Pares

TAREFA	CONVITE - IR AO CINEMA		
	Vai estrear, no cinema, um filme com o seu ator favorito.		
	<b>Interlocutor 1</b> Vai convidar um amigo para ir ao cinema consigo. Deve indicar hora, local e preço.	<b>Interlocutor 2</b> Vai aceitar o convite. Deve perguntar hora, local e preço.	
INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS	VOCABULÁRIO	VERBOS	ESTRUTURAS
	Bilhete Cinema Estreia Filme Horário	Combinar Encontrar-se Gostar Ir Ir ter com Querer	Achar (bem, mal, ótimo) Claro que sim Mais cedo ≠ Mais tarde Que boa ideia

ata

**Objetivo:** a identificação dos objetivos enquadra a utilidade da tarefa, tanto para o aluno, como para o professor. Como previsto no *Companion Volume* (2020, p. 28), “to design curricula and courses based on real-world communicative needs, organised around real-life tasks and accompanied by ‘can do’ descriptors that communicate aims to learners”, informa-se sobre o objetivo comunicativo, dando conta, ainda, se se trata de uma exposição ou de uma interação. Sabendo os objetivos, o aprendente consegue organizar-se adequadamente e mobilizar de forma mais consciente os conhecimentos necessários; para o professor, a elencagem dos objetivos facilita a avaliação da tarefa, seja de ordem diagnóstica, formativa ou sumativa, circunscrevendo as observações e os comentários.

**Duração:** informação acerca da duração da tarefa, que não contempla, propositadamente, o tempo da sua preparação, pois essa deverá ser uma decisão a tomar com cada grupo, tendo em contas as características específicas do mesmo. Remete-se, para o professor, a responsabilidade de, face a um exercício, verificar se se trata de uma proposta que contempla preparação obrigatória (como um trabalho de campo ou uma pesquisa) e se essa organização é efetuada em tempo de aula ou autonomamente.

**Metodologia:** trata-se de um dos elementos diferenciadores do *Por Falar Nisso*, com mais impacto no sucesso da concretização da tarefa, já que prevê um conjunto de 6 instruções, que vão ditar o tipo de dinâmica de expressão ou interação oral, dando conta “of the fundamental distinction between production (=sustained monologue; long turns) and interaction (= conversational dialogue; short turns)” (*Companion Volume*, 2020, p. 34). As instruções correspondem a 6 arquétipos de exercícios, cujo formato pode ser explicado oralmente pelo professor, sendo que, em alguns casos, será pertinente fornecer a descrição aos aprendentes. Partindo da ideia de que “todo o funcionamento lingüístico, por mais espontâneo e informal que seja, segue algum tipo de planeamento” (Marcuschi, 2007, p. 62), daremos conta, agora, das linhas gerais das instruções:

**1. Interação telefónica:** associada aos níveis de sobrevivência, esta instrução dá conta das regras sociais vinculadas a telefonemas formais e informais, dando exemplos de frases comuns para atender, responder e desligar. Pretende-se que os estudantes mobilizem este conhecimento aquando da execução de tarefas que seguem esta instrução (ex.: aceitar e recusar convites por telefone; dar e pedir informações por telefone; fazer reclamações e defender pontos de vista por telefone).

---

**2. Interação presencial:** partindo da premissa de que “a conversação [pode] ser objeto de consideração, discussão e, sobretudo, de socialização, (...) e o texto conversacional pode ser tratado como prática social e pode ser objeto de ensino-aprendizagem” (Melo & Barbosa, 2007, p. 172), esta instrução divide-se em Interação presencial e Conversas de café. No primeiro caso, trata-se de uma conversa formal (entre utente ou cliente e prestador de serviços) ou informal (com família e amigos). No segundo caso, a dinâmica das Conversas de Café partiu da ideia de que os portugueses têm o hábito de convidar os amigos para beber café, como pretexto para se encontrarem e, desses convívios, nascem, correntemente, conversas interessantes e produtivas. Assim, as Conversas de Café são propostas de temas a partir do nível B2, em que os alunos assumem papéis definidos: os relatores têm a responsabilidade de animar a conversa, seguindo as diretrizes propostas, bem como de tomar notas para posterior partilha oral; os participantes vão percorrendo as várias mesas, num tempo estabelecido, contribuindo para o desenvolvimento de cada tema.

**3. Exposição oral:** partindo da ideia de que não é “na perspectiva de produto estático que a fala deve ser vista, mas como uma atividade de textualização e em suas características *dinâmicas*, [sendo] um *modo de produzir textos ou discursos reais*” (Marcuschi, 2007, p. 70-71), acreditamos que o ato de falar envolve estratégias relacionadas com a planificação do que vai ser proferido, pelo que a exposição oral do *Por Falar Nisso* tem como ponto de partida 4 atividades:

- a) **Exposição oral:** tarefa que se assemelha a uma tradicional apresentação oral de trabalhos, na qual a informação é veiculada sem interrupções, a não ser as suscitadas pelo aluno, que pode pedir à audiência que participe;
  - b) **Inquérito:** tarefa que tem especial importância aquando da imersão linguística, por propor que os estudantes interajam com falantes nativos, auscultando-os sobre temas diversos e cujos resultados devem ser apresentados à turma;
  - c) **Publicidade:** tarefa que promove “a atividade crítica e criatividade do aluno” (Marcuschi, 1998, p. 139), mobilizando conhecimentos relacionados com a formulação de texto persuasivo, que deve ser apresentada sob a forma de anúncio, em formato de vídeo ou apresentado oralmente em aula;
  - d) **Vídeos:** tarefa que permite realizar, *a posteriori*, uma reflexão de autoscopia por parte dos estudantes e, concomitantemente, exige uma análise mais rigorosa e detalhada por parte do professor.
-

**4. Debate:** Sabemos que “as estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita (Marcuschi & Dionisio, 2007, p. 17), pelo que se nos afigura de máxima importância dotar os aprendentes de ferramentas que lhes permitam agir em contextos que exijam argumentação e defesa de tomada de posição. Sugerimos, por isso, vários temas de debate, que deve ser organizado de forma a que dois grupos da turma estejam em polos opostos. Esses grupos devem fazer uma investigação sobre o tema e reunir argumentos que validem a posição que têm de defender.

**5. Mesa Redonda:** esta dinâmica difere da anterior na medida em que, neste caso, o tema em debate não deve ser preparado antecipadamente, sendo pedido aos aprendentes que reajam no momento. Uma vez que “a variação que normalmente atribuímos à própria situação contextual (...) se traduz também em graus de formalidade e informalidade” (Marcuschi, 2007, p. 63), a exigência que o professor deve ter nas intervenções no debate deve ser superior à da mesa redonda.

**6. Apresentação de trabalhos:** tarefa que recai maioritariamente sobre os níveis de utilizador proficiente, por exigir uma planificação detalhada da apresentação. Voltando à questão do interacionismo sociodiscursivo, abordada anteriormente, Pinto (2014, p. 6) elucida-nos que um texto se organiza como um “folhado” de três camadas: 1) a infraestrutura geral do texto é o nível mais profundo e diz respeito ao plano geral do texto; 2) os mecanismos de textualização são a categoria intermédia e identificam a coesão verbal, a nominal e a conexão entre ideias; 3) os mecanismos de responsabilização enunciativa, o nível mais superficial, “permitem conferir ao texto a sua coerência pragmática”, ou seja, trata-se da produção do texto oral. Neste sentido, é proposto que os estudantes façam uma pesquisa e planeiem a apresentação, tendo com conta uma tabela fornecida, em que devem identificar os objetivos, os conteúdos e a duração de cada parte.

**Tipologia:** dá-se a indicação do número de estudantes envolvido na tarefa. Pode tratar-se de uma proposta de trabalho a ser realizada individualmente, a pares ou em grupos, decorrente dos objetivos comunicativos e do tipo de instrução, apresentadas na metodologia.

**Instrumentos linguísticos:** com vista a auxiliar principalmente os estudantes dos níveis de sobrevivência, são apresentadas propostas, organizadas por estruturas lexicais (nomes, adjetivos, verbos) e expressões idiomáticas. A lista fornecida serve meramente como orientação para a tarefa, podendo ser encarada como uma oportunidade para se explicar ou rever mais vocabulário e estruturas em aula. Por ser expectável que nos níveis de utilizador independente ou proficiente os

---

estudantes já possuam uma panóplia lexical e gramatical que lhes permite realizar a tarefa com segurança, de forma mais natural e comunicativa, os instrumentos linguísticos vão, paulatinamente, desaparecendo nos níveis mais altos.

### 3.2. Avaliação da competência comunicativa

Outra característica diferenciadora do *Por Falar Nisso* relaciona-se com as ferramentas de auxílio, para os docentes, à correção de todas as atividades de expressão oral. Uma vez que

corrigir é uma estratégia de formulação textual que se manifesta de forma diferenciada na fala e na escrita. Durante um turno de fala, o falante pode mudar de idéia sobre o que está dizendo naquele momento, pode confundir-se na pronúncia de uma palavra ou na concordância verbal ou nominal, pode usar uma palavra inadequada, por exemplo, (DIONISIO & HOFFNAGEL, 2007, p. 105)

propomos tabelas de correção que, para as Instruções 1, 2 e 3, seguem os seguintes parâmetros: adequação do vocabulário, coesão gramatical (texto), morfologia e sintaxe (frase) e prosódia e pronúncia; para as Instruções 4 e 5, por se tratarem de textos argumentativos, sugerimos adequação do vocabulário, clareza na argumentação, coesão gramatical (referencial, temporal, interfrásica) e prosódia e pronúncia; quanto à Instrução 6, pela natureza do que é exigido, propomos que os critérios se relacionem com comunicação verbal (correção linguística e organização de ideias), comunicação não verbal (prosódia e pronúncia), conteúdo (organização, pertinência, quantidade e qualidade), interação com o público (questões e atividades) e gestão de tempo (cumprimento e divisão equitativa). Ressalvamos que estes parâmetros são meramente orientadores e cremos que os docentes devem adaptar a avaliação em função dos objetivos comunicativos de cada grupo. Não obstante, não podemos deixar de enfatizar dois aspetos. Por um lado, se queremos que os nossos alunos se sintam à vontade para falar, cabe ao professor proporcionar que os momentos de oralidade não sejam castradores, devendo a atitude do docente ser consentânea com esse princípio, evitando interrupções constantes e correções de aspetos gramaticais que fogem ao conhecimento daquele nível, por poder causar não só frustração, como receio de voltar a apresentar tarefas oralmente. Por outro lado, “as diferenças mais notáveis entre fala e escrita estão no ponto de vista da formulação textual; a atividade metaenunciativa e os comentários que se referem à situação de enunciação são mais freqüentes na fala que na escrita (Marcuschi & Dionisio, 2007, p. 20), pelo que cabe aos docentes estarem atentos para conseguirem

---

diferenciar o erro de características específicas do sistema oral de uma língua.

#### 4. Conclusão

Tornou-se claro, pela exposição anterior, que, em contexto de sala de aula e na medida do recurso dos professores a manuais, a aplicação de atividades de oralidade deve fazer-se de forma a que os aprendentes acedam às ferramentas que lhes possibilitem, no âmbito da comunicação, adequar estratégias a intenções e, conseqüentemente, desenvolver a sua competência comunicativa. Para tal, é preciso gerar a participação em trocas comunicativas orais variadas, o que promoverá a adequação do discurso, a autocorreção, o pedido de esclarecimentos, ou seja, o aprendente veiculará uma mensagem, mas também recorrerá a interações que fazem parte do ato social que é comunicar.

Acreditamos, então, que, além de conhecerem os domínios nos quais vão produzir enunciados, os aprendentes devem poder praticar a oralidade em situações variadas de comunicação, fazendo uso das ferramentas do interacionismo sociodiscursivo, devendo ser-lhes dado a conhecer o que vão comunicar, com quem vão comunicar, como e para que fim.

As tarefas com base no desenvolvimento da fluência são, portanto, uma oportunidade para os aprendentes participarem em atividades que lhes permitam não só praticar a oralidade, como convocar os recursos linguísticos que já possuem, por um lado, e, por outro, usar os elementos linguísticos novos da língua-alvo.

Os manuais aqui mencionados são ferramentas eficazes de trabalho para os professores e para os seus alunos de PLE. Não estamos, portanto, a afirmar que não seriam escolhas de qualidade. É, sobretudo, uma questão de os professores disporem de metodologias que permitam a prática da oralidade de forma transversal, não só em termos de domínios, como de atividades linguísticas. Acreditamos, mesmo, que só o professor poderá desenvolver uma metodologia adequada ao seu contexto de ensino e “defendemos que a participação dos docentes em uma pesquisa colaborativa constitui um aporte significativo para a formação continuada” (Silva-Hardmeyer et al., 2021, p 278), pelo que incentivamos os docentes de português LE a contribuírem para a investigação na área, a participar em projetos e a investir na sua formação, dando continuidade ao processo autorreflexivo sobre a sua *praxis*.

---

## Referências

- Boléo, A & Dourado, R. (2019). *Por Falar Nisso – Manual de Expressão Oral de Português Língua Estrangeira A1 a C2*. Lisboa: Lidel. ISBN: 978-989-752-436-3.
- Bronckart, J. -P. & Dolz-Mestre, J. (2021). *Le plurilinguisme, pour comprendre ce que c'est le langage et comment l'enseigner*.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY – Longman.  
[http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles\\_of\\_language\\_learning.pdf](http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf)
- Coelho, L.& Oliveira, C. (2018), *Português em Foco 3*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Dionísio, A. P. (2007). Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In Marcuschi, L. A & Dionísio, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dionísio, A. P. & Hoffnagel, J. (2007). Estratégias de textualização na fala e na escrita. In Marcuschi, L. A & Dionísio, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Direção de Serviços de Língua (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Esperança, J. M. (2004) Conceitos e métodos na aprendizagem do Português como língua estrangeira. *Português Mais - um manual escolar em análise*. Revista Digital de Didática de PLNM, 3. Lisboa: Centro Virtual Camões.
- Gabriotti, R. B. & Zomignan, R. (2020). O Cérebro Bilíngue: Processos cerebrais durante a aquisição de linguagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 08, Vol. 16, pp. 68-96. Agosto de 2020. ISSN: 2448-0959.  
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cerebro-bilingue>
- Graham, S. (2017). *Thinking Allowed. Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting*. 50.1, 107–119. Cambridge University Press. doi:10.1017/S0261444816000306
- Junior, E. G. F. & Forte-Ferreira, E. C. (2020). O Espaço Da Oralidade Na Escola: Uma Análise Da Base Nacional Comum Curricular. In Forte-Ferreira, E. C. & Lima-Neto, V. (Org.). *Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores. ISBN 978-85-7993-799-6
-

Lorandi, A.; Cruz, C. R. & Scherer, A. P. R. (2011). Aquisição da linguagem. Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel.

Marcuschi, L. A. (1998). Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. Revista da ANPOLL, nº 4, p. 137-156, jan./jun.

Marcuschi, L. A. (2007). A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In Marcuschi, L. A & Dionisio, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

Marcuschi, L. A. & Dionisio, A. P. (2007). Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In Marcuschi, L. A & Dionisio, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

Melo, C. T. V. & Barbosa, M. L. F. (2007). As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In Marcuschi, L. A & Dionisio, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

Peregoy, S. F.; Boyle, O. F. & Cadiero-Kaplan, K. (2013). Oral Language Development in Second Language Acquisition. In *Reading, Writing, and Learning in ESL: A Resource Book for Teaching K-12 English Learners* (6ª Ed.). Nova Iorque: Pearson.

Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender: estratégias, textos e práticas*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro.

Silva-Hardmeyer, Carla; Dolz, J.; Roux-Mermoud, S. & Böer, D. (2021) Coconstrução de dispositivos didáticos para o ensino da oralidade: um campo para a formação docente. In: *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2021. p. 277-304.

Tavares, A. (2012) *Português XXI 1*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.

## Anexos

**Faça exercício!**

**B, Vamos às compras**

**1. Ouça e leia os seguintes diálogos.**  
Utilize o vocabulário dos quadros para simular novos diálogos

**Ouvir, ler e falar**

**1. Nos correios**

**Vocabulário**

o selo  
a carta  
o envelope  
a encomenda  
correio normal  
correio azul

por avião  
enviar  
levantar  
carta regi  
cartão pa  
enviar un

## Unidade

## 6



## 3. Na loja de roupa



## Vocabulário

o gabinete de provas  
 experimentar  
 arranjar  
 fazer as bainhas  
 encurtar as mangas

trocar  
 o tamanho / o número  
 Posso ver?  
 Posso experimentar?  
 tecido de algodão / de lã

- Boa tarde. Posso ajudar?
- Sim, queria umas calças destas, mas azuis.
- Qual é o seu número?
- É o 38.
- 38... Ah! Aqui tem estas.
- Quanto custam essas?
- Deixe-me ver. Sim, está aqui o preço. São 62 euros.
- E aquelas ali?
- Aquelas são mais baratas.
- Então, posso experimentar as duas?
- Com certeza. Pode experimentar naquele gabinete ali à direita.



## 2. Ouça os seguintes diálogos antes de os ler e diga onde se passam.

Diálogo 1  
 Diálogo 2  
 Diálogo 3  
 Diálogo 4  
 Diálogo 5  
 Diálogo 6

a) Na farmácia  
 b) Na loja de roupa  
 c) No banco  
 d) Nos correios  
 e) No hotel  
 f) Na papelaria

Compreensão oral

## Diálogo 1

- Boa tarde. Faça favor.
- Boa tarde. Olhe, queria um quarto para uma noite.
- De casal ou individual?
- Decasale com pequeno-almoço incluído.
- Com certeza. Ficam no quarto n.º 504, no 5.º andar. Aqui tem a chave.

## Diálogo 2

- Bom dia.
- Bom dia.
- Queria uma borracha e um lápis n.º 3, por favor.
- É tudo?
- Sim. Ah, não. Também queria esta revista. Quanto é tudo?

## Diálogo 3

- Boa tarde. Queria levantar este cheque.
- Tem o seu cartão de cidadão?
- Sim. Aqui está.
- Obrigado.

Faça exercício!

Diálogo 4

- Bom dia.
- Bom dia. Tem uma camisa igual a esta, mas cor de rosa?
- Qual é o tamanho?
- O médio.
- Não, em cor de rosa já não temos. Só em azul.
- Humm... não. Em azul não quero. Bem, obrigada e bom dia.
- Obrigada eu.

Diálogo 5

- Boa tarde.
- Boa tarde. Queria uma caixa de aspirinas e umas pastilhas para a tosse, por favor.
- Mais alguma coisa?
- Não, é tudo. Quanto é?

Diálogo 6

- Bom dia.
- Bom dia.
- Queria levantar encomenda.
- Tem o seu cartão cidadão?
- Sim. Aqui tem também um selo de Europa.

### 3. A FAMÍLIA

A família e as relações familiares são muito importantes para os portugueses.

**Vocabulário: a família**

o avô	o neto	o pai	o filho	o primo
a avó	a mãe	a filha	a prima	a tia
a mulher	a neta	o irmão	a nora	a irmã
o genro	o sobrinho	o tio	o cunhado	o sogro

The diagram shows a family tree with seven members. At the top level are Susana, Mário, and Rui. Below them are José, Isabel, Paula, and Artur. The names are written in green boxes below their respective circular portraits.



### Complete as frases com os parentescos.

- O Sr. António é \_\_\_\_\_ da Isabel e da Paula.  
 A D. Glória é \_\_\_\_\_ da Isabel e da Paula.  
 O Sr. António é \_\_\_\_\_ da Susana, do Mário e do Rui.  
 A D. Glória é \_\_\_\_\_ da Susana, do Mário e do Rui.  
 A Paula é \_\_\_\_\_ do Artur.  
 O José é \_\_\_\_\_ da Isabel.  
 A Paula e o Artur são \_\_\_\_\_ do Rui.  
 O José e a Isabel são \_\_\_\_\_ do Rui.  
 O Sr. António e a D. Glória são \_\_\_\_\_ do Rui, da Susana e do Mário.  
 O Rui, o Mário e a Susana são \_\_\_\_\_ do Sr. António e da D. Glória.  
 O Rui é \_\_\_\_\_ da Susana e do Mário.  
 A Susana e o Mário são \_\_\_\_\_ da Paula e do Artur.  
 O José é \_\_\_\_\_ da Paula.  
 O Sr. António é \_\_\_\_\_ do José e do Artur.  
 O Artur e o José são \_\_\_\_\_ do Sr. António e da D. Glória.  
 A Susana é \_\_\_\_\_ do Mário.

### 4. DESCRIÇÕES FÍSICAS



Vocabulário: descrição física

## Faça exercício!



### Descrições físicas

ter cabelo	louro escuro ruivo castanho branco grisalho	ter	barba bigode	ter	franja risca	ac ac
ter cabelo	liso ondulado encaracolado	ser	careca	ser	magro gordo alto baixo velho novo	
ter cabelo	curto comprido	usar	óculos			

Falar

1. **Selecione uma personagem da imagem. Escreva o nome e descreva-a para ver se os seus colegas descobrem qual é.**
2. **Selecione uma personagem da imagem e escreva o nome de os seus colegas que lhe fazem perguntas sobre as características e sobre o que está a fazer. Você só pode responder com *sim***

### 5. DESCRIÇÃO DE CARÁCTER



### Descrição de carácter

ser	organizado trabalhador desarrumado teimoso simpático antipático arrogante	tímido introvertido extrovertido comunicativo sociável falador calado	gastador poupado indeciso ativo decidido indolente calmo
-----	---	---	--

Vocabulário: descrição do carácter

**Agora descreva uma pessoa da sua família ou um amigo seu**

## Unidade



4. Junte A + B e ponha na ordem correta para ficar com a mensagem que a tia Guida deixou.

**A**  
O tio também te manda  
Fala  
Amanhã à noite  
Desejo-te um resto  
Olá,  
Estou a telefonar  
Quero saber

**B**  
se gostaste da tua festa.  
para te dar os parabéns.  
de dia muito feliz.  
André.  
um beijinho de parabéns.  
telefono outra vez.  
a tia Guida.

12. E assim se passou o dia de anos do André.  
Os jovens em Portugal festejam os seus aniversários com a família,  
mas depois vão jantar e festejar com os seus amigos.

Como é no seu país? Como é que festejou o seu último aniversário?

13. Faça corresponder a cada situação a expressão correta.

Situações	Expressões
1. Uma amiga teve um bebé.	a. Desejo-te as maiores felicidades!
2. Estamos em dezembro. Vai escrever um cartão de Natal a um amigo.	b. Parabéns.
3. Uma amiga faz anos.	c. Festas Felizes / Feliz Natal e um Próspero Ano Novo.
4. O pai de um amigo faleceu.	d. Muito obrigado.
5. Uma amiga vai casar-se.	e. Os meus sentimentos.
6. Uma amiga ofereceu-lhe um presente.	f. Muitos parabéns e felicidades para o bebé.

Compreensão oral: reconstituir mensagem

Falar

Vocabulário: expressões adequadas



## Já preparaste a festa?

**2. Responda às seguintes perguntas.**

**Falar**

1. Indique os aspetos que, segundo o texto, são importantes para os portugueses no Natal.
2. No seu país também se festeja o Natal? É uma festa muito diferente do Natal português? Em que aspetos?
3. Como é que passou o seu último Natal?
4. E como é que festejou a última passagem de ano?
5. Imagine que estamos perto do Natal e você vai telefonar a um amigo para lhe desejar um Natal Feliz. Faça esse telefonema com um colega ou com o seu professor.
6. Agora imagine que o seu colega faz anos hoje. Telefone-lhe e dê-lhe os parabéns.

**3.**

**Compreensão oral**

1. Antes de ler, ouça os dois diálogos ao telefone e diga qual é a ocasião especial a que cada um deles corresponde: *casamento / aniversário / Natal / nascimento*.

Telefonema	Ocasião
1.º	
2.º	

2. Agora leia os diálogos ao telefone e faça algumas perguntas sobre os telefonemas.

**1.º telefonema**

**A** – Está?

– Está. É da casa da Sofia?

– Sim. Sou eu. Quem fala?

– Já não me conheces? Sou o João.

– Ah! Olá, João! Tudo bem contigo?

– Sim, está tudo bem, obrigado. Olha, estou a telefonar-te para te desejar muitas felicidades. Já recebeste o meu cartão?

– Já, já recebi. Mas, não podes mesmo vir?

– Não, é impossível. Vais casar no mesmo dia em que os meus pais fazem 25 anos de casados. Tenho de ir à festa deles.

– Pois é. Tenho imensa pena.

– Deixa lá! Olha, desejo-te um dia muito feliz e muitas felicidades para ti e para o Mário.

– Obrigada. E dá um beijinho meu aos teus pais.

**2.º telefonema**

**B** – Está?

– Está, Paulo? Daqui é o Luís.

– Olá! Como está?

– Bem, obrigado. Olhe, estou a telefonar para lhe desejar um Feliz Natal e um ótimo Ano Novo.

– Obrigado, Luís. Um Feliz Natal para si também. Vai passar o Natal na sua casa?

– Não, este ano vou passar na casa dos meus pais. Bom, vamos reunir-nos no dia 3 de janeiro para a reunião.

– É verdade! Então, até dia 3. Com licença.

**Falar: verificar compreensão oral**

152

## A geração Z

## UNIDADE 6



## ORALIDADE

## 1. Leia o Texto A e discuta os seguintes pontos.

1. No seu país, é habitual usarem-se termos ingleses na linguagem informática ou foram criados novos termos? Acha que em todas as línguas se deveriam criar novas palavras em vez de se usar a língua inglesa?
2. Este texto refere-se aos jovens portugueses. Acha que também se poderia referir aos jovens do seu país? Justifique.
3. O que significa a expressão "tu cá, tu lá"?



## VOCABULÁRIO

## 2. Complete o quadro.

	Nome	Verbo
1.		partilhar
2.		antever
3.	a socialização	
4.		bloquear
5.	a integração	
6.		implicar
7.		comunicar

## 3. Complete as frases com as palavras da caixa na forma correta.

frustração / aceder / totalizar / viragem / relutante / perfil

1. A geração Z nasceu na \_\_\_\_\_ do milénio.
2. Os adolescentes em Portugal \_\_\_\_\_ cerca de um milhão.
3. Os jovens \_\_\_\_\_ à Internet todos os dias.
4. Praticamente todos os jovens têm um \_\_\_\_\_ nas redes sociais.
5. Muitos jovens sentem-se \_\_\_\_\_ em falar de si face a face.
6. Os jovens de hoje não toleram a \_\_\_\_\_.



## UNIDADE 6 A geração Z



### ORALIDADE

**4. Trabalho de pares. Com o seu colega, ou grupo de colegas, debata os temas que se seguem e reutilizar algumas expressões do quadro abaixo.**

<b>Explicitar as suas próprias ideias</b>	Por outras palavras... Quero dizer... Isto é... / Ou seja...
<b>Pedir explicitação</b>	O que quer dizer com isso? Pode explicar melhor? É capaz de ser mais claro?
<b>Assegurar a compreensão</b>	O que você quer dizer é que... Se percebi bem, o que quer dizer é... Resumindo e concluindo, o que o senhor disse é que...

1. "Na Sociologia e no Marketing, há quem se refira a este grupo como 'Geração Silenciosa', por se mostrar relutante a interagir sem as suas extensões digitais e parecer ter dificuldade em partilhar, com à-vontade, o seu espaço físico com outros." Comente esta frase.
2. "Eles vão fazendo colagens à superfície, só olham o lado funcional, sem um verdadeiro sentido de integração e profundidade". Concorda com este julgamento do pedopsiquiatra Pedro Strecht? Porquê?
3. "Como sair desta armadilha?" Esta é a última frase do Texto A. Qual é a sua resposta para esta pergunta?

**27 5. Ouça o Texto B e assinale se as frases são verdadeiras (V) ou falsas (F). Depois, corrija as**

1. "Quarta idade" refere-se ao grupo de pessoas com mais de 80 anos.
2. Hoje em dia, há três pessoas ativas por cada idoso.
3. Espera-se que em 2060 a quarta idade represente 3% da população.
4. Em 2060, o número de pessoas com mais de 65 anos será três vezes maior do que o número de jovens.
5. Hoje em dia, a esperança de vida para os homens é de 72 anos e de 85 anos para as mulheres.




---



---



---



---

## UNIDADE 6 A geração Z



### VOCABULÁRIO

9. Faça a correspondência entre as palavras/expressões da coluna da esquerda e os sinónimos da coluna da direita.

1. partilhar casa	a) que está a acontecer
2. em catadupa	b) tirar partido
3. em curso	c) em grande quantidade
4. desfrutar	d) informação transmitida de boca em boca
5. ressurgir	e) dividir casa
6. o passa-palavra	f) acontecer de novo

10. Complete as frases com as palavras/expressões da caixa na forma correta.

arrendar / gratuito / sobrevivência / inacessível / em crescendo / habituado

- Os negócios dos arrendamentos fazem-se \_\_\_\_\_.
- Partilhar casa é uma forma de \_\_\_\_\_.
- O preço das casas no centro é \_\_\_\_\_.
- É mais agradável partilhar casa do que \_\_\_\_\_ um quarto.
- O OLX é um site de classificados \_\_\_\_\_.
- As pessoas já estavam \_\_\_\_\_ a partilhar casa desde o século XIX.



### ORALIDADE

11. Vamos conversar...

- É comum no seu país as pessoas partilharem casa?
- Na sua opinião, qual é a faixa etária que se mostra mais disposta a partilhar casa? Porquê?
- No seu país é mais habitual arrendar ou comprar casa?
- Já alguma vez partilhou casa? Se já o fez, conte como foi essa experiência. Diga o que correu bem e o que correu menos bem.
- Que sugestões daria a alguém que quisesse partilhar casa?



## UNIDADE 7

## Lagarto, lagarto, lagarto!

4. De acordo com o texto, quais são os outros rituais associados à passagem de ano?

---



---

5. No seu país existem rituais semelhantes? Quais?

---



---

6. Reescreva a frase que se segue substituindo as palavras/expressões sublinhadas por outras de sentido equivalente.

"Entre as superstições que prometem bons augúrios para o futuro, subir a uma cadeira à meia-noite é, supostamente, sinônimo de prosperidade, assim como ter uma nota no bolso ou atirar moedas ao ar, no momento em que soar a última badalada."

---



---



---

7. Explique por palavras suas o significado do último parágrafo do texto.

---



---



## ORALIDADE

4. Trabalho de pares. Com o seu colega, ou grupo de colegas, debata os temas que se seguem.

1. Fale sobre a festa da passagem de ano no seu país.
2. Quais são os rituais associados à passagem de ano no seu país?
3. O que fez na sua última passagem de ano?



## UNIDADE 7

## Lagarto, lagarto, lagarto!



## ORALIDADE

## 7. Vamos conversar...

1. É supersticioso? Segue todos os ditados populares à risca? Quando não o faz, fica com medo de que algo possa correr mal? Costuma sentir arrepios cada vez que o calendário marca "sexta-feira 13"? Evita sair de casa nesse dia só para não se deparar com o azar?
2. Quais são os números de sorte e de azar no seu país?
3. Pesquise o significado dos números de sorte ou de azar em outros países e apresente aos seus colegas.



8. No quadro abaixo são apresentadas algumas superstições que são comuns no Ocidente. Assinale se essas superstições existem ou não no seu país. Depois, compare-as oralmente com outras superstições que existam no seu país.

Superstição	Sim	Não
<b>Elefante:</b> Ter um elefante para enfeitar sobre um móvel qualquer, sempre com a tromba erguida, mas de costas para a porta de entrada, traz boa sorte e dinheiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Escada:</b> Não se deve passar por baixo de uma escada, pois isso traz azar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Espelho partido:</b> A superstição diz que partir um espelho dá direito a sete anos de azar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Estrela cadente:</b> Quando se vê uma estrela cadente, deve-se pedir um desejo, pois este vai realizar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Gato preto:</b> Na Idade Média, acreditava-se que os gatos eram bruxas transformadas em animais. Por isso, a tradição diz que cruzar com um gato preto é sinônimo de azar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Guarda-chuva:</b> Dentro de casa, o guarda-chuva deve ficar sempre fechado. Segundo uma tradição, abri-lo dentro de casa traz infortúnios e problemas aos moradores dessa casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mala no chão:</b> As mulheres não devem deixar a mala no chão, pois poderão ficar sem dinheiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Trevo de quatro folhas:</b> Encontrar um trevo com quatro folhas traz sorte à pessoa em causa. Já no Século II, os druidas das Ilhas Britânicas pensavam que com o trevo podiam ver e enfrentar os demônios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Pé direito:</b> Devemos sair de casa ou entrar em qualquer lugar com o pé direito, para evitar o azar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Roupa do avesso:</b> Se colocar uma peça de roupa do avesso, não se preocupe, porque é sinal de que vai receber uma prenda ou uma boa notícia em breve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## UNIDADE 7 Lagarto, lagarto, lagarto!

32  10. Ouça o Texto C e complete os espaços.

### TEXTO C

#### A lenda das amendoeiras em flor

Há muitos e muitos séculos, \_\_\_\_\_ e quando o Algarve \_\_\_\_\_ aos árabes, reinava em Silves \_\_\_\_\_ árabe que nunca \_\_\_\_\_ uma derrota.

Um dia, \_\_\_\_\_ de uma batalha, viu a linda Gilda, uma princesa \_\_\_\_\_ e porte altivo. Impressionado, o rei mouro \_\_\_\_\_, conquistou-lhe progressivamente a confiança e um dia \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ ser sua mulher.

Foram felizes durante algum tempo, mas um dia a bela princesa, que \_\_\_\_\_, ficou doente sem razão aparente. Um velho prisioneiro, também da terra de Gilda, pediu para \_\_\_\_\_ rei e \_\_\_\_\_ a princesa sofria de saudades da neve do seu país distante.

A solução estava ao alcance do rei mouro, pois bastaria \_\_\_\_\_ por todo o seu reino \_\_\_\_\_ que, quando florisser as suas brancas flores, dariam à princesa a ilusão da neve e ela ficaria curada da sua saudade.

Na primavera seguinte, o rei levou Gilda \_\_\_\_\_ do castelo e a princesa sentiu que \_\_\_\_\_ ao ver aquela \_\_\_\_\_ das flores brancas que se estendiam sob o seu olhar.

O rei mouro e a princesa viveram longos anos de um intenso amor esperando ansiosos, ano após ano, a primavera que trazia o \_\_\_\_\_ das \_\_\_\_\_.



### ORALIDADE

#### 11. Vamos conversar...

1. Ouça e leia novamente a lenda das amendoeiras e conte-a por palavras suas aos seus colegas.
2. Imagine um final diferente para a lenda das amendoeiras e conte-o aos seus colegas.
3. No seu país existe alguma lenda semelhante? Descreva-a.
4. O que pensa da história de amor entre a bela Gilda e o rei árabe? Concorde com a união deles ainda que tenham religiões diferentes e sejam de países diferentes? Justifique.

