

JOÃO CORRÊA-CARDOSO  
MARIA DO CÉU FIALHO  
(Coordenadores)

# A LINGUAGEM NA PÓLIS

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS



## EXPRESSÃO ORAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

*Anabela Fernandes*

Universidade de Coimbra  
sf.anabela@gmail.com

**Resumo:** Nesta exposição tentarei assinalar a especificidade de interações verbais orais em Português como língua não materna, tendo ponto de partida do texto a noção de comunicação e a interpretação abusiva de que essa noção foi alvo no domínio do ensino de língua não materna, levando à ideia de que a comunicação, e em particular a comunicação oral, dispensa o conhecimento gramatical e relega a forma escrita para um papel subalterno. No âmbito deste texto, assume-se antes um conceito de comunicação mais amplo e uma relação de complementaridade entre a oralidade e a escrita, uma vez que os aspetos que as separam decorrem de diferenças no enquadramento espaciotemporal e nos objetivos comunicativos que condicionam a forma e o conteúdo dos enunciados. Mais do que em qualquer outro, no discurso oral, em que os falantes se encontram muito frequentemente no mesmo contexto situacional, esse contexto desempenha um papel crucial na construção do sentido. Devido a essa circunstância, o discurso oral é caracterizado pela presença de marcas discursivas específicas. Partindo da modalidade discursiva e atendendo ao contexto de aprendizagem destes alunos, retiraram-se conclusões quanto a materiais e metodologias de ensino adequadas ao desenvolvimento da competência oral dos aprendentes neste contexto particular.

**Palavras chave:** Português língua não materna; comunicação oral; escrita; marcas discursivas; materiais e metodologias de ensino.

**Abstract:** This chapter argues for a reconceptualisation of communication that would enlarge second language learning and teaching approaches. We claim that this results in a deeper awareness of the contextual and interaction dimensions of language use and the broadening of the predominant view of oral communication, especially concerning the status of grammar and writing which have been neglected for a long time.

**Keywords:** Portuguese as second language; oral communication; writing; discourse markers; teaching materials and methodology design.

Nesta exposição tentarei assinalar a especificidade das interações verbais orais, retomando algumas reflexões sobre a natureza dinâmica do processo comunicativo e o seu carácter essencialmente contextual, para daí retirar consequências no que concerne aos métodos e aos instrumentos mais adequados ao desenvolvimento da competência no Português como língua não materna (PLNM).

O ponto de partida do texto é a noção de comunicação e a interpretação abusiva de que essa noção foi alvo no domínio do ensino de língua não materna, levando à ideia de que a comunicação, e em particular a comunicação oral, dispensa o conhecimento gramatical e relega a forma escrita para um papel subalterno. No âmbito deste texto, assume-se antes um conceito de comunicação mais amplo e uma relação de complementaridade entre a oralidade e a escrita, uma vez que os aspetos que as separam decorrem de diferenças no enquadramento espaciotemporal e nos objetivos comunicativos que condicionam a forma e o conteúdo dos enunciados. Mais do que em qualquer outro, no discurso oral, em que os falantes se encontram muito frequentemente no mesmo contexto situacional, esse contexto desempenha um papel crucial na construção do sentido, como se explicita na secção I. Devido a essa circunstância, o discurso oral é caracterizado pela presença de marcas discursivas específicas, que são referidas na secção II. Na secção III, reflete-se sobre a relevância atribuída à competência oral em língua não materna no âmbito

de diferentes metodologias de ensino e contextualiza-se a situação específica em que foi constituído o *corpus* de onde foram retirados os exemplos que serão analisados na secção IV. Partindo do que ficou dito sobre esta modalidade discursiva e atendendo ao contexto de aprendizagem destes alunos, retiraram-se conclusões quanto a materiais e metodologias de ensino adequadas ao desenvolvimento da competência oral dos aprendentes neste contexto particular.

## **1. Interação e contexto na comunicação em linguagem verbal**

No domínio do ensino da língua não materna, têm-se entrecruzado múltiplas questões que, frequentemente, por necessidades metodológicas, são abordadas separadamente e decorrem de posicionamentos teóricos, nem sempre convergentes, acerca do que é “saber falar uma língua”.

A análise do ato comunicativo é essencial, na perspetiva de Hymes (1972), que propõe um modelo taxonómico, conhecido pelo acrónimo SPEAKING, em que cada letra representa uma categoria.<sup>1</sup> Trata-se de uma proposta que, apesar de ser pouco consensual, reconhece a articulação entre participantes, enquadramento quer no espaço quer no tempo e objetivos da interação (Maingueneau, 1997).

Este paradigma taxonómico veio a ter uma grande difusão no domínio do ensino das línguas estrangeiras. Contudo, e na sua formulação inicial, o problema da sobreposição de algumas categorias não foi resolvido e, dada a ausência de esclarecimentos, aceitou-se que a tarefa de definir e de especificar pormenores importantes

---

<sup>1</sup> “S – *setting*, P – *participants*, E – *ends*, A – *acts*, K – *keys*, I – *instrumentalities*, N – *norms*, G – *genres*”. Ver, a propósito, a excelente análise das potencialidades da denominada corrente “etnografia da comunicação” feita por Bachman, Christian / Lindenfeld, Jacqueline / Simonin, Jacky (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier-Crédif; e ainda a obra de Holzer, Gisèle (1981), *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. Paris, Hatier-Crédif.

relativos às categorias deste modelo incumbiria aos eventuais utilizadores (professores) que teriam, assim, a responsabilidade de analisar, especificar e precisar o próprio modelo, orientando-o para os paradigmas menos «formalizantes» que Hymes (1972) preconizava. Ora, o conceito de competência de comunicação, caracterizado por um vasto número de elementos pouco definidos à partida, levou a simplificações e generalizações que decerto não estariam no horizonte teórico de Hymes, expandindo-se rapidamente sob a forma de um “comunicativismo” acrítico<sup>2</sup> – o conhecimento de regras gramaticais já não seria preciso, a oralidade bania o escrito, o ato de comunicar era um objetivo em si.

Com efeito, não se tratava de rejeitar a capacidade de construir frases gramaticalmente corretas, mas de acrescentar a este conhecimento da língua a capacidade de adaptar, de adequar essa língua a diferentes contextos sociais. A necessidade de considerar o(s) uso(s) da língua em situações concretas de intercomunicação introduzia o papel do *contexto* como elemento incontornável na análise do sentido dos enunciados produzidos.

O problema do termo “contexto”, enquanto noção teórica utilizada nos domínios da linguística aplicada e da didática das línguas, é o seu carácter demasiado geral e pouco analítico, que o torna uma noção essencialmente de “utilização prática” sem um necessário enquadramento teórico.<sup>3</sup> Ainda assim, relativamente aos elementos que deverão ser considerados como integrantes do contexto, surge a posição “maximalista” de J. Gumperz e D. Hymes (1972) – defesa da

---

<sup>2</sup> Constatando o desenvolvimento que as abordagens comunicativas vieram a ter, I. Duarte notava «Porventura por influência das abordagens comunicativas dominantes no ensino das línguas estrangeiras, tem-se atribuído (à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua) um papel secundário ou meramente instrumental.», Duarte, Inês (1992) *Oficina: contextos de uso obrigatório de uso do conjuntivo*. In: M. Raquel Delgado-Martins et al. (orgs.), *Para a didática do Português – seis estudos de linguística*. Lisboa, Edições Colibri, p. 165.

<sup>3</sup> «We are much more aware of contexts in practice than in theory», Scharfstein, Ben-Ami (1989), *The dilemma of context*, New York. New York University Press, p. 3.

integração de todos os parâmetros potencialmente pertinentes para a interpretação de uma unidade do discurso – e a posição ‘minimalista’ de O. Ducrot (1980). Seja qual for a posição adotada, «*rares sont aujourd’hui les spécialistes qui dénie au contexte un rôle important dans le fonctionnement du langage*» (Bronckart, 1985: 25).

O sentido das expressões linguísticas será descodificado através de um conhecimento sociocultural pré-existente partilhado ou através da situação enunciativa. A experiência de uso da língua permite interiorizar regras linguísticas num plano sistémico, bem como adquirir conhecimento sobre o que está associado às formas linguísticas num contexto cultural específico. Segundo Searle (1979), o significado é sempre relativo a um contexto e só este permite determiná-lo; neste sentido, quase todas as atividades correspondem a rotinas comunicativas quotidianas – «*without context, words and actions have no meaning at all*» (Bateson, 1979: 5).

No campo específico do ensino de língua não materna, passam a ocupar um lugar privilegiado noções como “diálogo”, “troca verbal”, “interlocução”, “intercomunicação” e “interação”. O conceito de interação constitui um ponto de referência nos estudos de psicolinguística que relacionam (i) interação e aquisição da linguagem (estudos sobre o desenvolvimento dos comportamentos interativos e conversacionais da criança e os estudos acerca do efeito das interações sobre a aquisição da linguagem) e (ii) interação e aprendizagem (aspecto mais frequentemente estudado em didática e em pedagogia). Entre estes estudos, destacam-se as investigações relativas às interações em sala de aula, com um número crescente de estudos comparativos e quantitativos (De Lansheere e Bayer, 1969; Flanders, 1970), taxonómicos (Sinclair e Coulthard, 1975) e estudos descritivos e qualitativos (Gadet, Le Cunff e Turco, 1998; Gilly, Roux e Trougnon, 1999; Pléty, 1996) que utilizam a metodologia da análise conversacional e da pragmática para analisar as modalidades do trabalho de grupo e as estratégias de aquisição da língua utilizadas pelos alunos.

## 2. A oralidade e a sua especificidade

A natureza da língua falada é descrita por McCarthy (1998) em quatro grandes áreas: aspetos estruturais, aspetos interacionais, aspetos de género textual e constrangimentos contextuais. Nas características estruturais, aponta a transação e os pares adjacentes. Relativamente aos aspetos interacionais, o autor refere a tomada de vez, os marcadores discursivos que delimitam os enunciados orais de cada interlocutor ou assinalam a partilha de conhecimento e, por fim, a organização sintática da informação (a ordem das palavras e a sua alteração em obediência aos objetivos comunicativos). Quanto ao género textual, dentro do domínio da oralidade, este autor apresenta exemplos de enunciados socialmente reconhecidos como o sermão na igreja, discurso em jantares, preleções, anedotas ou histórias. No que diz respeito às limitações contextuais, menciona a elipse situacional e a variação da densidade lexical (quando a enunciação ocorre em tempo real, e coincidente com as ações referidas no discurso, haverá uma maior frequência de deícticos em detrimento do uso de formas com significado lexical).

Para McCarthy (1998), a prossecução das interações verbais, a definição dos limites da interação verbal e a consciencialização das interrupções não são passíveis de serem ensinadas seguindo o modelo de plano de aula «P-P-P» (*Presentation – Practice – Production*) bastante difundido nos anos 80 e 90 (Willis e Willis, 1996). Segundo este plano, após a apresentação do conteúdo em contexto, seguir-se-ia a aplicação prática em exercícios controlados e, por fim, a realização de exercícios livres. Ora, a alteração do modelo passaria por adotar a sequência ‘Ilustração – Interação – Indução’: (i) Ilustração: numa primeira fase, seriam observados dados reais; (ii) Interação: através da conversa sobre a língua, promover-se-ia a formação de perspetivas novas e o conhecimento das diferenças culturais; (iii) Indução: nesta fase, registar-se-iam os padrões e os

gêneros discursivos, bem como os significados codificados em instâncias léxico-gramaticais (McCarthy, 1998: 67).

Alguns estudos apontam para a delimitação de uma gramática do discurso oral (Carter e McCarthy, 1995; McCarthy e Carter, 1997), identificando como aspetos intrínsecos aos enunciados orais: (i) as elipses (de verbos auxiliares, artigos, elementos iniciais de expressões fixas); (ii) os diferentes tipos de reprodução do discurso; (iii) a ocorrência de itens pré- e pós-colocados (*topics* e *tails*) na conversação; (iv) a ausência de frases bem estruturadas com orações subordinantes e subordinadas.<sup>4</sup>

Acresce que, nas interações verbais orais ocorre um número assinalável de expressões lexicais pré-fabricadas que agilizam a fluência, ou, como defendem Pawley e Syder (1983), é possível falar de dois tipos de capacidade linguística: a *nativelike selection* – escolha de frases de um conjunto – e a *nativelike fluency* – adequação de enunciados num discurso espontâneo. No mesmo sentido, a construção do discurso oral é caracterizada por Stubbs (1983) como imprevisto contínuo, em resposta a enunciados imprevistos, mudando rapidamente não só o assunto como até o interlocutor. A aprendizagem de uma língua, de facto, envolve não só o sistema de regras que cria um número infinito de enunciados, mas também a aprendizagem de sequências de itens lexicais reconhecidas pela convenção de uso da língua numa comunidade linguística (cf. também Nattinger e DeCarrico 1992).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> A este propósito, Miller defende que a oração no discurso oral deverá, pois, ser substituída por uma unidade discursiva mais adequada. Miller, Jim (1995), *Does spoken language have sentences?* In: Frank Robert Palmer (ed.), *Grammar and Meaning*, Cambridge University Press. pp. 116-135.

<sup>5</sup> «What makes an expression a lexical item, what makes it part of a speech community's dictionary is, firstly, that the meaning of the expression is not (totally) predictable from its form, secondly that it behaves as a minimal unit for certain syntactic purposes, and thirdly that it is a social institution. This last characteristic is sometimes overlooked, but is basic to the distinction between lexicalized and non-lexicalised sequences» (Pawley e Syder, 1983: 209). Veja-se o projeto *Combinatórias*



Alguns estudos sobre o léxico são já tentativas de categorização de grupos de palavras que vão além da palavra individual. A este propósito, Firth (1957) fala em ‘colocação’ e explica o fenómeno, afirmando que «is not all the same thing as contextual meaning, which is functional relation of the sentence to the processes of a context of situation in the context of culture» (Firth, 1957: 195). Também Palmer (1939) considerava que a colocação deveria ser aprendida como entidade independente. O próprio contributo da análise computacional na descrição da língua permitiu uma observação clara da coocorrência lexical, confirmando-se a unidade sintática e semântica de muitas expressões multipalavras. O carácter aleatório subjacente à formação da colocação é sublinhado por Stubbs (1995) que analisa o que designa de prosódia semântica, aludindo a palavras cujas coocorrências poderiam ter um sentido negativo ou positivo, como o caso do verbo “cometer”, que aparece associado com frequência a “crime”, ou do verbo “deflagrar” associado a “incêndio”.

### **3. A oralidade no ensino de língua não materna**

No ensino das línguas estrangeiras, algumas abordagens assumiram como prioridade uma competência em língua baseada, essencialmente, na expressão oral.

Com a criação da Associação Internacional de Fonética (1886) e do Alfabeto Fonético Internacional, a descrição dos sons de uma língua passou a ser exequível, assumindo particular relevância no ensino das línguas. A partir desse momento, assistiu-se a uma definição de princípios orientadores da prática letiva como os abaixo

---

*Lexicais do Português* (Combina-PT), consultado em 13.03.12 e disponível em <http://www.clul.ul.pt/pt/investigacao/187-combina-pt-word-combinations-in-portuguese-language>.

enumerados: (i) o estudo da língua falada; (ii) o exercício fonético com vista a treinar a pronúncia; (iii) o uso de textos dialogais para introduzir estruturas conversacionais e expressões idiomáticas; (iv) uma abordagem indutiva do ensino da gramática; (v) o ensino de significados novos mediante associações na língua-alvo e não através da língua materna. (Richards / Rodgers, 2001).

O Método Direto aproxima-se destes princípios, uma vez que se caracterizava pelo envolvimento do aluno na produção e compreensão orais de situações reais quotidianas. A correção na pronúncia era tão importante que a transcrição fonética antecedia a introdução à ortografia.

Nos anos 20 e 30, surge a *Oral Approach*, de onde sobressaem os trabalhos de Harold Palmer e A.S. Hornby (cf. Richards / Rodgers, 2001). A investigação realizada no âmbito do ensino das línguas distinguiu o papel significativo do vocabulário, assim como a organização de padrões gramaticais segundo o discurso oral.<sup>6</sup> O ensino de uma língua estrangeira deveria iniciar-se com o registo oral e a leitura e a escrita seriam apenas apresentadas quando se verificasse que o léxico e a gramática correspondiam a um nível básico consolidado. Ao contrário do Método Direto, esta perspetiva do ensino de línguas baseava-se na investigação linguística (Hornby, 1954; Palmer, 1917; West, 1953).

Posteriormente, já nos anos 50, o método audiolingual<sup>7</sup> apresentava princípios metodológicos como: (i) a aprendizagem assente na mecanização de hábitos; (ii) a oralidade deverá ser introduzida antes

---

<sup>6</sup> Entre outros trabalhos com relevância pedagógica no ensino da língua inglesa para estrangeiros regista-se *A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic Basis* de Harold Palmer / Francis George Blanford (1939).

<sup>7</sup> Método, aliás, relacionado com o exercício intensivo da oralidade de línguas estrangeiras dado aos militares americanos durante a II Guerra Mundial. Num período de tempo relativamente breve, procurava-se desenvolver uma competência em língua nos domínios da expressão oral e da compreensão oral. Entre outros aspetos, este método (não muito distinto do Método Direto) caracteriza-se pela conversação do dia a dia, a atenção conferida à pronúncia e a organização de padrões dialogais

da escrita; (iii) a analogia precede a análise, do mesmo modo que o ensino da gramática deverá ser essencialmente indutivo; (iv) o ensino da língua deverá conter aspetos do contexto cultural (Richards e Rodgers, 2011).

As várias abordagens têm um valor operatório importante e contribuem para uma reflexão cuidada sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna. No entanto, na minha prática letiva nos Cursos de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, vejo-me confrontada com problemas, especificamente no nível Elementar, frequentado por um grupo de alunos muito heterogéneo – diferentes línguas maternas, níveis e tipos de conhecimentos linguísticos diversos, motivações diferentes, vários níveis de escolarização e culturas distintas. Por tudo isto, subscrevo a posição de Crystal (2006) ao afirmar que «It is frequently necessary to introduce an eclectic approach, in which aspects of different methods are selected to meet the demands of particular teaching situations» (Crystal, 2006: 437).

Apesar de não ser possível reconhecer a abordagem, o método ou o programa que garantam o sucesso da aprendizagem de uma língua, certo é poder identificar fatores que contribuem para uma progressão positiva. Segundo Crystal (2006), determinadas variáveis poderão ser decisivas na aprendizagem:

1. características pessoais (desde a empatia, à capacidade para organizar padrões, à boa memória, à capacidade para detetar diferenças fonéticas);
2. motivação (quer do aluno quer do professor);
3. atitude (a perceção da cultura ou do país da língua-alvo);

---

sobre temas frequentes nas interações diárias que eram mimetizados e produzidos sistematicamente, de modo a que a resposta do aluno se tornasse automática.

4. ‘aprender a aprender’ (estratégias como o ensaio em silêncio, técnicas de memorização, paráfrases);
5. exposição regular à língua-alvo;
6. contacto com materiais autênticos (Crystal, 2006: 435).

É também possível identificar pontos críticos em que a aprendizagem se reveste de especial dificuldade. Por exemplo, na compreensão oral, a dificuldade na descodificação dos enunciados orais resulta de vários fatores, entre os quais se destacam a segmentação – na escrita, as palavras e as frases surgem bem delimitadas – e a perceção dos sons, devido a eventual redução vocálica e à assimilação. Segundo Leiria (2007), um aluno estrangeiro percebe uma sequência de sinais sonoros que é difícil de segmentar, em parte devido ao enfraquecimento do vocalismo pretónico e das sílabas finais (características do português europeu), o que lhe exige um grande investimento em termos de aprendizagens prévias, antes de poder descodificar sequências de discurso oral, mesmo que sejam relativamente pouco extensas.

#### **4. A expressão oral e o discurso dos alunos**

Um adulto escolarizado conhecerá, em princípio, a gramática da língua usada na sua comunidade, do mesmo modo que é capaz de compreender a complexidade conceptual dos sentidos construídos e veiculados por outros falantes, e de construir e de exprimir ele próprio o universo conceptual da sua experiência. Neste contexto, surge a questão de se saber até que ponto, no ensino de uma língua não materna, e, em particular, no nível Elementar, se podem ensinar “conceitos” que foram sendo construídos no percurso de aquisição da língua materna. As diferenças semântico-lexicais entre línguas suscitam a necessidade de aprendizagem não só dos diferentes sig-

nificados das palavras e das regras sintagmáticas que possibilitam a sua combinação, mas também da informação morfológica e sintática que permite a escolha da forma distribucionalmente adequada no conjunto dos paradigmas flexionais próprios de cada língua.

Por outro lado, a relação entre o que o docente considera ter ensinado e o que o aprendente aprende não é linear, visto que encontramos alunos que não revelam ter aprendido o que se lecionou e outros que demonstram um conhecimento que ultrapassa o limite dos conteúdos previamente selecionados para a aula. Esta segunda situação é relativamente comum em cursos de PLNM em Portugal, cujos alunos se encontram durante um período mais ou menos prolongado em situação de imersão, recebendo facilmente outro tipo de *input* para além do que lhes é facultado nas aulas. Segundo Bialystock (1990), o aprendente adulto de língua não materna revela uma conceção de análise da língua mais profunda e um processo de direcionamento da atenção mais desenvolvido, o que deverá implicar um ensino da língua que tenha em conta a capacidade de os alunos recriarem o próprio conhecimento da língua-alvo, uma vez expostos à mesma.

No entanto, os livros e os manuais mantêm uma apresentação da língua não materna com uma sequência previsível. A seleção de estruturas e de palavras é comumente concebida de acordo com o que se supõe ser pertinente e útil para o aprendente. Ou seja, em situação formal de aprendizagem, os aprendentes estão condicionados por fórmulas fixas decorrentes da língua de exposição disponível nessa situação – o léxico e a sintaxe de progressão controlada. Uma conceção das necessidades básicas dos alunos em termos de intercomunicação é particularmente redutora: os enunciados fáceis, que abordam temas insuscetíveis de criar problemas na comunicação, acabam por reduzir as necessidades dos alunos às necessidades básicas inventadas pelos construtores de manuais. A seleção de mínimos lexicais e comunicativos relativamente restritos e o controlo estrito

da progressão das estruturas justificar-se-á em contextos em que o aluno não tem, de facto, outro acesso a *input* linguístico a não ser as aulas e os manuais. No entanto, para aulas lecionadas no país onde se fala a língua, estes materiais ficam aquém do necessário para muitos alunos, considerando o percurso de aprendizagem que já fizeram. Neste contexto, proponho como ponto de partida uma tentativa de caracterização do saber linguístico dos alunos, através da análise de alguns exemplos retirados de um corpus constituído por enunciados orais de aprendentes de PLNM.

Os exemplos recolhidos foram produzidos por alunos em entrevistas que constituem o *corpus* da minha dissertação de mestrado (Fernandes, 2004). Estes alunos frequentavam o nível Elementar<sup>8</sup> de Cursos de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Foi pedido aos alunos que trouxessem a experiência das suas vivências em Portugal, em contexto de imersão, para o meio formal de aprendizagem no âmbito de uma tarefa em que se solicitava a explicitação do seu “ponto de vista” sobre a cultura e a sociedade portuguesas. Cada aluno participou em duas entrevistas, uma sem nenhum suporte e outra baseada em fotografias tiradas por ele próprio, sendo que as entrevistas baseadas nas fotografias se revelaram mais produtivas em termos discursivos. Um dos objetivos da tarefa era levar os alunos a falarem da sua experiência e a emitirem opiniões, uma vez que, no nível de aprendizagem em que se encontravam, o discurso na primeira pessoa limita-se habitualmente ao tema da apresentação dos dados pessoais. Por outro lado, pretendia-se que os alunos respondessem adequadamente à tarefa, escolhendo fotografias que constituíssem recortes da realidade, que fossem o prolongamento

---

<sup>8</sup> Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, corresponderá aos níveis A1/A2.

do seu olhar sobre a sociedade portuguesa.<sup>9</sup> Durante a entrevista, a expressão do ponto de vista individual implica uma competência argumentativa que caracteriza o ato de enunciação de dizer “o quê” e “porquê”. Por outro lado, se um falante quer descrever um estado de coisas, terá que estabelecer relações entre expressões referenciais, isto é, para além da competência semântica, terá de haver adequação sintática aos esquemas predicativos da língua.

Considerem-se os exemplos seguintes:

1.



«esta imagem eu quero apresentar ...os port... a vida dos portugueses... eu penso que/ como uma estrangeira talvez a minha ideia é mais extremo e ... espero que a professora não te importas... esta imagem eu quero apresentar eu penso que os portugueses levam alguma uma vida mais calma parece eles gostam de vida ... mais luxo e não se importam quantos dinheiros eles podem ganhar e também não se importam o futuro dela e talvez aqui é uma boa

---

<sup>9</sup> Dubois afirma que «as fotografias, propriamente falando, não têm nenhuma significação em si mesmas: o seu sentido é-lhe exterior e é essencialmente determinado pela relação afetiva com o objeto e a situação de enunciação.» Dubois, Philippe (1992), *O Ato Fotográfico*. Lisboa, V. p. 46.

sítio uma boa lugar para encontrar os amigos para conversar e/ penso que eles gostam de vida como assim e na minha opinião eu tenho uma ideia e os portugueses levam uma vida assim uma vida como assim».

2.



«este imagem é minha favorito / sim porque eu gosto muito desta imagem e esta ideia foi de visitas visita eu visitei tinha visitado alguns sítios sobretudo os campos e os camponeses elas são muito simpático e são muito muito comunicativos / também trabalham muito eu sempre vi / vi sempre alguém ... punha os as coisas em cima do cabelo e a figura dela maior figura dela e quando elas andavam é como elas dançavam... sim por isso / gosto muito / mas na china nós não leva as coisas em cima... é no braço... eu penso que é diferente do que na China... aqui também não é muito para mulheres os homens gostam de aqui... ombros».



3.



«é de beijão de Portugal dois beijões quando encontrar uma pessoa / não... Holanda não é normalmente nós diz só bom dia não beijam / e quando na Holanda beijam na aniversário são três beijos».

4.



«e segunda fotografia é fotografia de... carnaria... não sabes palavra... de carne / tipicamente é carne na vitrine com olhos e com... com tudo».

5.



«eu escolhi este pássaro porque é um pássaro do mar e a mar é ligado com Portugal...».

6.



«e esta é azulejo... esta é... acho que é arte... também é bom presente para oferecer os amigos e este com... é típico Portugal... português».

«é que Coimbra é muito calma e muito pouco gente // faculdade de letra acho que é muito antigo / mas também é simpático ou simpáticas e tem paciência para ensinar nós estrangeiros mas acho que... o método o método de ensinar nós não é muito... não é muito rápido... porque o ano passado eu já estudei Português na China mais ou menos oito meses mas... promoção de / acho que gramática é rápido mas ouvir e falar não é muito bom até agora... para mim é difícil para / procurar procurar / tema com os portugueses conversar conversação também não sei porquê só... quando eu encontrei uma pessoa portuguesa só falamos muito pouco muito poucas frases simples e / e muitas vezes repetir não é não tem não / não é não sou capaz de continuar falar sobre uma problema profunda profundidade».

No âmbito das características da oralidade, entre outros aspetos, regista-se, por um lado, a reformulação do discurso decorrente, quase exclusivamente, das hesitações que representarão estratégias, de certo modo dilatórias, que ajudam a planificar o discurso e, por outro, a presença de marcadores discursivos típicos do registo oral: (i) «os portugueses levam uma vida **assim** uma vida **como assim**»; (ii) «esta imagem é minha favorita / **sim** porque eu gosto muito desta imagem».

Por outro lado, os enunciados podem servir de pretexto para a abordagem explícita de aspetos passíveis de definir sequências de aprendizagem em PLNM, pois mostram a necessidade de algum domínio dessas estruturas para uma expressão eficaz das ideias que os alunos pretendem transmitir. Como exemplo, foram selecionados alguns tópicos que se apresentam de seguida:

1. Esquemas relacionais (cf. Duarte, 2003) dependentes das propriedades dos verbos presentes nas frases.

Além da identificação das subclasses dos verbos (principais, copulativos e auxiliares), procurar-se-ia exemplificar padrões mais comuns

de organização sintática das frases a partir do exemplo «para oferecer os amigos». Neste caso, falar-se-ia dos verbos ditransitivos e do respetivo esquema relacional **SU V OD OI**. Com o exemplo «continuar falar», observar-se-iam os verbos semiauxiliares aspetuais que se constroem com as preposições **a**, **de** e **por** e a forma infinitiva do verbo principal.

## 2. Frases completivas.

Ainda que o exemplo apresente uma frase completiva de verbo que seleciona o modo Conjuntivo «espero que a professora não te importas», será oportuno, por um lado, elencar os tipos de construção que mantêm a seleção exclusiva do modo Conjuntivo e, por outro, estabelecer uma comparação entre contextos que admitem os dois modos, Indicativo e Conjuntivo.

## 3. Tempos gramaticais

No que diz respeito aos tempos verbais, o exemplo «visitei tinha visitado» sugere a abordagem às formas do pretérito, uma simples e outra composta, sublinhando-se a natureza anafórica da segunda. Para a sua expressão será necessária a existência de um outro ponto de referência no passado, isto é, a sua localização temporal é marcada pela anterioridade a um estado ou acontecimento passado.

## 4. Oração temporal

Tendo em conta as frases «quando elas andavam é como elas dançavam» e «quando eu encontrei uma pessoa portuguesa só falamos pouco», analisar-se-iam exemplos da estrutura interna das orações temporais. Assim, seriam considerados os conectores de base adverbial, preposicional ou nominal, bem como outros valores do conector **quando**: condicional e concessivo.

#### 5. Valores discursivos de **sempre** (cf. Lopes, 1998; Matos, 2004)

Ainda no âmbito do conceito de tempo, observar-se-ia o exemplo «eu sempre vi / vi sempre alguém» com referência à distinção do valor de **sempre** como quantificador temporal e com valor não temporal relativamente à colocação na frase.

#### 6. Frases comparativas

Observando os exemplos «penso que é diferente do que na China» e «quando andavam é como elas dançavam», apresentar-se-iam as construções comparativas prototípicas e o sentido comparativo-condicional do conector **como se**.

#### 7. Distribuição dos pronomes pessoais átonos na frase

Com os exemplos «não te importas» e «não se importam», analisar-se-iam outros padrões de posição proclítica dos pronomes clíticos, segundo a variedade europeia do português.

#### 8. Formação de palavras

Na formação de palavras, procurar-se-ia apresentar exemplos de sufixos derivacionais como o do exemplo «carnaria», bem como a seleção de adjetivos femininos do sufixo derivacional **-mente**, no caso de «tipicamente».

#### 9. Associações léxico-gramaticais (cf. Biber *et al.*, 1999)

Os contextos de uso dos verbos **ser** e **estar** integram os conteúdos programáticos de PLNM desde a Iniciação. Considerando o exemplo «é ligado com Portugal», far-se-ia o reconhecimento dos padrões possíveis, mas também se poderia acrescentar a regência preposicional como em «estar ligado a / estar relacionado com».

Atente-se ainda nos seguintes exemplos: «penso que», «na minha opinião», «eu tenho uma ideia». As expressões enunciadas permitem formular a hipótese de terem sido “aprendidas” sem que para isso

tenha existido uma consciência linguística (sintática) com explicitação, por exemplo, da estrutura: (i) estrutura frásica: F1 - (eu) penso + F2 - que ...; (ii) o verbo da F1 seleciona uma oração completiva (F2- integrante «que»). O mais verosímil é os alunos terem aprendido (por frequência de uso quer na receção quer na produção) como associação léxico-gramatical, pois, tratando-se de uma aprendizagem em imersão linguística, a exposição à língua-alvo não se circunscreve unicamente à situação formal da sala de aula. Nesse sentido, observamos também nos enunciados destes alunos contextos de uso obrigatório do Conjuntivo, como «talvez é», «espero que a professora não te importas» e «quando dançavam é como elas dançavam», em que há a omissão desse modo verbal, uma vez que, comumente, a introdução ao modo verbal do Conjuntivo em situação formal de aprendizagem tem lugar em níveis de proficiência mais avançados do que o dos entrevistados.

Os exemplos selecionados revelam que a comunicação, também oral, necessita do conhecimento de estruturas diversas e que será possível ao docente de um grupo de alunos, como os autores dos enunciados analisados, selecionar essas estruturas e ensiná-las mais adequadamente, partindo do conhecimento do que os alunos realmente sabem e tendo em conta as suas vivências e as situações de comunicação em que se podem encontrar fora das aulas. Nesse sentido, é necessário que a capacidade de usar a língua também seja entendida como a capacidade de integração ativa na *praxis* social. Exemplo disso é a resposta de um aluno à pergunta sobre o que sentira na experiência em Portugal, em que ele refere a dificuldade de encontrar assunto de conversa e de conversar, a que se poderá associar um conhecimento lexical reduzido, considerando que aprender uma palavra implica aprender todas as suas propriedades, incluindo a sua projeção na organização sintática dos enunciados: «acho que gramática é rápido mas ouvir e falar não é muito bom até agora... para mim é difícil para / procurar procurar / tema

com os portugueses conversar conversação também não sei porquê só... quando eu encontrei uma pessoa portuguesa só falamos muito pouco muito pouco frases simples e / e muitas vezes repetir não é não tem não / não é não sou capaz de continuar falar sobre uma problema profunda profundidade.»

## Bibliografia

- Bacelar do Nascimento, Maria Fernanda (org.) (2001), *Português Falado. Documentos Autênticos Gravações áudio com transcrição alinhada*, Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa e Instituto Camões, [CD-Rom].
- Bateson, Gregory (1979), *Mind and nature: a necessary unity*, New York, Dutton.
- Bronckart, Jean-Paul et al. (1985), *Les fonctionnements des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bialystock, Ellen (1990), *Communication Strategies: a psychological analysis of second-language use*, Oxford, Blackwell.
- Carter, Ronald / McCarthy, Michael (1995), *Grammar and the spoken language, Applied Linguistics*, Vol. 16, nº 2.
- Crystal, David (2006), *How language works?* London, Penguin Books.
- De Landsheere, Gilbert / Bayer, Edward (1969), *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Documentation, 21.
- Duarte, Inês (2003), *Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem das palavras*. In: Mira Mateus, Maria Helena et al (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho.
- Ducrot, Oswald (1980), *Analyses pragmatiques*. In: *Communications*, 32.
- Fernandes, Anabela (2004), *A Competência Lexical no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto endolíngua*, Dissertação para obtenção do grau de Mestre, Universidade de Aveiro.
- Flanders, Ned (1970), *Analysing teaching behavior*, London, Addison – Wesley.
- Firth, John (1957), *Modes of meaning? Paper in Linguistics 1934-1951*, Oxford, Oxford University Press.
- Gadet, Françoise / Le Cunff, Catherine / Turco, Gilbert (1998), *L'oral pour apprendre*, In: Repères, 17.
- Gilly, Michel / Roux, Jean-Paul / Trougnon, Alan (eds.) (1999), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des méditations sémiotiques*, Nancy, Presses Universitaires.
- Hymes, Dell (1972), *Models of the Interaction of Language and Social Life*. In: J. Gumperz / D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart, Wiston.

- Hornby, Albert Sydney (1954), *A Guide to Patterns and Usage in English*, London, Oxford University Press.
- Leiria, Isabel / Queiroga, Maria João / Soares, Nuno (2007), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, disponível em [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM\\_perfis-linguisticos.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf), consultado em 20-02-08.
- Lopes, Ana Cristina Macário (1998), *Contribuição para o estudo dos valores discursivos de 'sempre'*, in *Atas do XIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, Ed. Colibri.
- Matos, Sérgio (2004), *Interpretações temporais e não temporais de 'sempre': para uma descrição integrada*. In: Oliveira, Fátima / Duarte, Isabel (org.), *Da Língua e do Discurso*, Porto, Campo das Letras.
- McCarthy, Michael / Carter, Ronald (1997), *Written and Spoken Vocabulary*. In: Schmitt, Norbert / McCarthy, Michael (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael (1998), *Spoken Language & Applied Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mainueneau, Dominique (1997), *Os Termos-chave da Análise do Discurso*, Lisboa, Gradiva.
- Nattinger, James / DeCarrico, Jeanette (1992), *Lexical Phrases and language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Palmer, Harold (1939a), *Second Interim Report in English Collocations*, Tokyo, Kaitakusha.
- (1968b), *The Scientific Study and Teaching of Languages*, London, Oxford University Press.
- Pawley, Andrew / Syder, Frances (1983), *Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency*. In: Jack Richards / Richard Schmidts (eds.), *Language and Communications*, London, Longman.
- Pléty, Robert (1996), *L'apprentissage coopérant*, Lyon, Presses Universitaires.
- Richards, Jack / Rodgers, Theodore (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, John (1979), *Expression and Meaning: studies in the theory in the speech acts*, New York, Cambridge University Press.
- Sinclair, John / Coulthard, Malcom (1975), *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*, Oxford, Oxford University Press.
- Stubbs, Michael (1993), *Discourse Analysis*, Oxford, Balckwell.
- (1995), *Corpus evidence for norms of lexical collocation*. In: Guy Cook / Barbara Seidlhofer, 1995, *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press.
- West, Michael (1953), *The Teaching of English: A Guide to the New Method Series*, London, Longman.
- Willis, Jane / Willis, Dave (eds) (1996), *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford, Heinemann.