

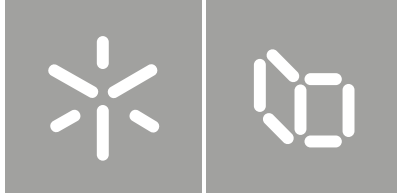
Universidade do Minho  
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Lucas Amaral Lourenço

**O ensino do português  
como língua estrangeira em Roma**

Lucas Lourenço  
**O ensino do português  
como língua estrangeira em Roma**





Universidade do Minho  
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Lucas Amaral Lourenço

**O ensino do português  
como língua estrangeira em Roma**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Tradução e Comunicação Multilíngue

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Manuela Costa Silva**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal  
CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **Agradecimentos**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, a quem devo a vida e o existir. Aos meus pais, Jackson e Lidete Lourenço, e a toda a minha família, por todo o amor, carinho, e apoio que me deram em todo o meu percurso, e sem os quais eu não teria podido concluir este mestrado.

Agradeço à Professora Filomena Louro, coordenadora deste mestrado, que tão bem me acolheu e que me ajudou a encontrar o estágio; à professora Maria Manuela da Silva, minha orientadora, e a todos os professores do Mestrado em Tradução e Comunicação Multilíngue.

Agradeço ao meu colega Filippo Reato, pelo seu valioso auxílio na minha aprendizagem da língua italiana, bem como todos os amigos italianos que me permitiram aperfeiçoar o uso dessa bela língua, em particular Andrea Saviotto e Dario Magro: sem eles, a quarentena teria sido um pesadelo.

Ao professor Gian Luigi De Rosa, professor associado de Roma Tre, meu primeiro contacto com a universidade e com o CLA, e sem o qual eu não teria encontrado este estágio. À professora Filipa Matos, docente de português, que me tirou tantas dúvidas sobre o ensino do português a italianos.

Agradeço à professora Elisabetta Bonvino, diretora do CLA, por toda a confiança em mim depositada, e pela sua disponibilidade para assinar e reassinar documentos para o Erasmus. Ao professor Gabriele Ridarelli, que me acolheu aquando da minha chegada ao CLA e que me apresentou o funcionamento do centro e as minhas funções, estando sempre presente para responder às minhas dúvidas.

A todos os meus colegas e amigos que sempre estiveram ao meu lado e que me motivaram tanto a perseverar na luta e ir até o fim deste percurso, desta fase da minha vida.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho

## Resumo

O presente relatório de foi escrito no âmbito do Mestrado em Tradução e Comunicação Multilíngue a partir de um estágio realizado no *Centro Linguístico di Ateneo* da *Università degli Studi di Roma Tre* e no *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere* da mesma universidade, localizada em Roma, Itália, entre os dias 02/03/2020 e 29/05/2020.

O meu trabalho consistia no ensino de língua portuguesa a estudantes italiano principiantes (nível A1) no centro linguístico e no acompanhamento do Professor Doutor Gian Luigi De Rosa às suas aulas no departamento de línguas da universidade. O estágio coincidiu quase totalmente com o período de quarentena devido à emergência do COVID-19, durante o qual as aulas tiveram de realizar-se à distância. O presente tratará, pois, não somente dos desafios do ensino da língua portuguesa, como também das soluções para fazê-lo de forma telemática.

Além de ensinar e assistir às aulas, tive também a oportunidade de realizar um grupo de conversação online e fiz a transcrição de vídeo-verbetes para o professor De Rosa sobre análise do discurso. Tive também aulas de italiano, que usaram outra modalidade de ensino à distância.

Palavras-chave: ensino de línguas, glotodidática, PLE, português língua estrangeira, COVID-19.

## **Abstract**

This report was written as a part of a Master's degree in Translation and Multilingual Communication, after an internship at *Centro Linguistico di Ateneo* of the *Università degli Studi di Roma Tre* and at *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere* of this university, situated in Rome, Italy, between 02/03/2020 e 29/05/2020.

My work consisted in teaching Portuguese language to Italian students at beginner level (A1) at the languages centre, and in accompanying Professor Gian Luigi De Rosa in his lessons at the department of languages of the university; The internship was almost entirely coincident with the lockdown following the COVID-19 outbreak in Italy, during which all courses had to be held through distance teaching. This report will thus address not only our challenges on language teaching, but also on adapting to do it through computer tools.

Besides teaching and watching classes, we also had the opportunity to host a conversation group in Portuguese for university students, and to transcribe some videos for Professor Gian Luigi De Rosa about discourse analysis. I also attended Italian classes, which had another take on computer-assisted teaching.

Keywords: language teaching, language education, Portuguese foreign language, PLE, COVID-19.



## Sumário

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Sumário .....	vii
1. Introdução.....	1
2. 2. Apresentações.....	2
2.1. Roma Tre .....	2
2.2. 2.2. O CLA .....	3
3. Ensinar a sua língua como língua estrangeira.....	5
3.1. Evolução do ensino de línguas .....	6
3.1.1. Método da gramática-tradução.....	7
3.1.2. As reformas do século XIX .....	7
3.1.3. O método natural .....	8
3.1.4. Método direto.....	8
3.2. O século XX.....	9
3.2.1. Método audiolingual .....	9
3.2.2. Método comunicativo.....	10
3.2.3. Abordagem acional.....	11
3.2.4. Rumo ao futuro: o ensino de línguas assistido por computador .....	12
3.3. Português língua estrangeira .....	14
3.3.1. Porque aprender português .....	15
3.3.2. Língua e cultura .....	15
3.3.3. Os desafios na prática: estágio em Roma.....	18

4.	O meu trabalho .....	21
4.1.	Projeto.....	21
4.2.	A quarentena .....	22
5.	As aulas no CLA .....	25
5.1.	A primeira aula .....	26
5.2.	A primeira aula online .....	27
5.3.	As aulas subsequentes .....	29
5.4.	Horários e datas .....	29
5.5.	Análise das aulas .....	30
5.6.	As vogais nasais .....	32
5.7.	Música .....	33
5.8.	Exame .....	33
6.	As aulas na universidade .....	37
6.1.	As aulas online .....	38
6.2.	Atividades .....	38
6.3.	Transcrições .....	40
7.	Aulas de italiano .....	43
	Conclusão .....	47
	Bibliografia .....	49
8.	Anexos .....	51
	Anexo 1 – Grelha de auto-avaliação do QECR.....	51
	Anexo 2 – Calendário dos conteúdos abordados em aula .....	52
	Anexo 3 – Página do primeiro capítulo do manual .....	53
	Anexo 4 – Exemplo de exercício retirado de outro método .....	54
	Anexo 5 – Exemplo de página de explicação teórica + exercícios .....	55
	Anexo 6 - Letra da música abordada em sala de aula .....	56

Anexo 7 - Textos usados no exame.....	57
Anexo 8 – Exemplo de curta-metragem que ajudamos a transcrever.....	59
Anexo 9 – Exemplo de videoverbete que transcrevi.....	60

### **Índice de figuras**

Figura 1: Logotipo da Universidade de Roma Tre.....	2
Figura 2: Página de apresentação do CLA .....	3
Figura 3: Capa do método de português usado. ....	26
Figura 4: Exemplo de videoverbete transcrito.....	41
Figura 5: Módulo 10 do percurso online CLACSON.....	44
Figura 6: Exemplo de atividade do percurso online .....	45

### **Índice de tabelas**

Tabela 1. Classificação dos cursos segundo a proporção de uso de recursos online.....	13
---	----

# 1. Introdução

O presente relatório de foi escrito no âmbito do Mestrado em Tradução e Comunicação Multilíngue a partir de um estágio realizado no *Centro Linguístico di Ateneo* da *Università degli Studi di Roma Tre* e no *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere* da mesma universidade, localizada em Roma, Itália, entre os dias 02 de março de 2020 e 29 de março de 2020. Os objetivos do estágio enquadravam-se principalmente na área da comunicação multilíngue, através do ensino da língua portuguesa.

O relatório consistirá em três partes. A primeira dessas partes (secção 2) será uma apresentação das instituições onde decorreu o estágio: a universidade de Roma Tre e o seu centro linguístico.

A segunda parte (secção 3) será dedicada ao enquadramento teórico do trabalho: partindo da antiguidade, abordarei de forma diacrônica a questão da aprendizagem e do ensino de línguas, bem como algumas das suas principais escolas, analisando, por fim, as tendências do ensino de línguas através de meios telemáticos. Conterá também uma breve análise da língua portuguesa em contexto internacional, o seu estatuto como língua de comunicação no mundo, bem como os porquês de aprendê-la.

A terceira parte será a mais longa; será dividida em quatro secções (4, 5, 6 e 7) onde serão descritos os objetivos do estágio, bem como o que mudou com o a quarentena e o estado de emergência causados pelo coronavírus (secção 4), o trabalho realizado junto ao CLA no ensino da língua portuguesa a estrangeiros (secção 5) e o trabalho e as atividades realizadas no âmbito das aulas no departamento de línguas da universidade (secção 6). Por fim, a secção 7 tratará das aulas de italiano que tive junto do mesmo CLA, que forneceram uma nova perspetiva sobre o ensino de línguas a distância.

Em anexo, encontrar-se-ão textos trabalhados em sala de aula (virtual), transcrições de alguns áudios estudados ou usados no teste final, e uma lista do conteúdo das aulas dadas no CLA.

## 2. 2. Apresentações

### 2.1. Roma Tre

A universidade de Roma Tre, de nome completo Università degli Studi Roma Tre, frequentemente abreviado em *Uniroma3*, é uma universidade pública italiana com sede em Roma. Fundada em 1992, é a terceira universidade pública da cidade por ordem de fundação (depois de La Sapienza e Tor Vergata) e segunda por número de inscritos, com 33 545 alunos presentemente inscritos nas diversas modalidades de formação propostas pela instituição. Seus *campi* concentram-se principalmente no *quartiere Ostiense*, com alguns centros em zonas como Esquilino (faculdade de ciências) e Ostia (engenharia de tecnologias para o mar).

O meu contato mais próximo com a universidade propriamente dita deu-se principalmente junto ao *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere*, localizado na Via Palco di S. Paolo, *quartiere Ostiense*. A minha experiência ali consistia na assistência e participação às aulas em algumas disciplinas, nomeadamente *Lingua e Traduzione – Lingua portoghese e brasiliana 1 e 3*, frequentados por alunos dos cursos de *Lingua e letteratura per la comunicazione interculturale e Mediazione Linguistica*, bem como a cadeira de *Lingua e traduzione – lingua portoghese e brasiliana* dos alunos dos mestrados em *Lingue e Letterature per la Didattica e la Traduzione e Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale*, todas cadeiras lecionadas pelo Professor Doutor Gian Luigi De Rosa.

A minha principal missão, no entanto, não se encontrava junto à universidade, mas num centro de serviço da academia: o *Centro Linguistico di Ateneo* de *Uniroma3*.



Figura 1: Logotipo da Universidade de Roma Tre

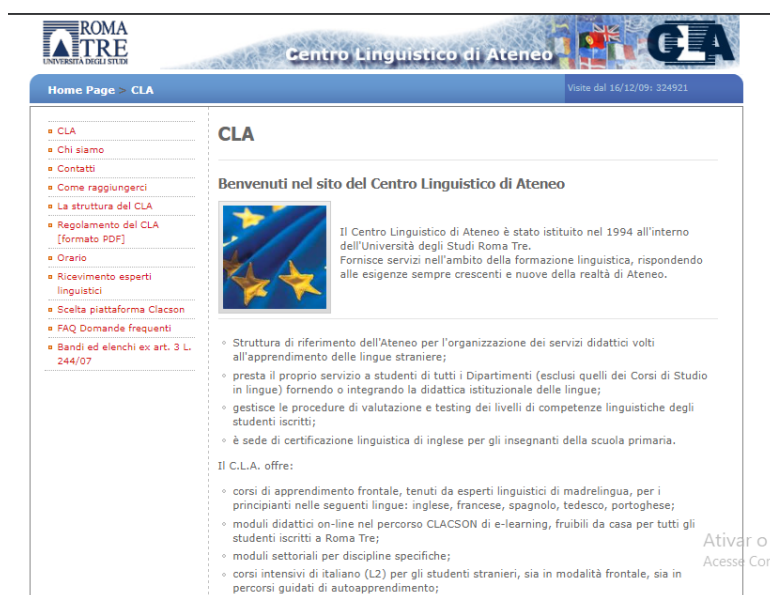
## 2.2. 2.2. O CLA

O *Centro Linguistico di Ateneo*, ou CLA, é um organismo instituído em 1994 no seio da Universidade de Roma Tre para fornecer serviços linguísticos aos estudantes da mesma. Propõe cursos de línguas a estudantes de todos os departamentos (exceto os dos cursos de estudos de língua, que seguem a formação linguística do próprio departamento) dados por professores nativos nas línguas inglesa, espanhola, francesa, alemã, e portuguesa, além do curso de italiano para alunos estrangeiros.

No CLA, a dimensão didática prende-se com aulas presenciais ou dadas através de um percurso on-line disponível na plataforma CLACSON; a cada aluno é atribuído um percurso (presencial, on-line ou ambos) em função do seu nível, determinado no início do ano através de um teste de nível, e da sua disponibilidade para assistir às aulas presenciais.

A minha missão junto do CLA consistia em ministrar aulas de português a alunos italianos, incluindo toda a dimensão de preparação das aulas, do material, e da avaliação. Ao mesmo tempo, segui um curso de italiano língua estrangeira, afim de aperfeiçoar o meu nível de italiano, o que se revelaria um auxílio importante também para as próprias aulas de português.

O nome *Centro Linguistico di Ateneo* e a sigla *CLA* não são de forma alguma exclusivos de Roma Tre, sendo a apelação comum do centro de línguas de várias universidades italianas; quando o contexto não basta para determinar de que organização se está a falar, costuma-se especificar que se trata do CLA de Roma Tre, por exemplo. No âmbito do presente trabalho, todas as menções de *Centro Linguistico di Ateneo*, *CLA* ou centro linguístico/de línguas farão sistematicamente referência ao serviço de Roma Tre.



The screenshot shows the homepage of the Centro Linguistico di Ateneo (CLA) at Roma Tre University. The page has a blue header with the university logo and the CLA logo. A navigation menu on the left lists various links such as 'CLA', 'Chi siamo', 'Contatti', and 'Regolamento del CLA'. The main content area is titled 'CLA' and 'Benvenuti nel sito del Centro Linguistico di Ateneo'. It features a paragraph of introductory text and a list of services offered by the CLA, including courses of front-end learning, on-line modules, and intensive Italian courses.

Figura 2: Página de apresentação do CLA



### **3. Ensinar a sua língua como língua estrangeira**

Desde antes do advento da humanidade, a comunicação já era um fator fundamental na vida de diversas espécies. Através de sinais visuais, auditivos, olfativos ou outros, fungos, plantas e principalmente animais comunicam entre si para indicar perigo, atrair parceiros reprodutivos, chamar a atenção de outras espécies, etc.<sup>1</sup> Os seres humanos, porém, levaram esses sinais a outro nível, com o desenvolvimento de linguagens complexas, para comunicar necessidades básicas e concretas, assim como ideias abstratas. Tais formas de comunicação desenvolveram-se em sistemas definidos, frequentemente fazendo uso de sinais sonoros (fala) ou visuais (linguagem não-verbal, gestos, escrita) para formar unidades plenas de sentido. A este tipo de manifestação da linguagem na espécie humana chamamos línguas.

Com a diversificação das línguas no mundo, povos de diferentes origens sentiram desde muito cedo a necessidade de se comunicar uns com os outros, rompendo barreiras linguísticas. Dessa forma, tornava-se necessária a aprendizagem de línguas estrangeiras. Na realidade, estima-se que cerca de 60% da população mundial seja multilíngue, ou seja, o multilinguismo, ou pelo menos o bilinguismo, é a norma, não a exceção<sup>2</sup>.

Segundo Titone (1968, citado por Yonekura, 1984), o primeiro método de aprender uma língua estrangeira era através do contato direto com pessoas que a falassem. Ainda hoje, é extremamente comum em regiões do mundo onde o multilinguismo prevalece, como em certos países da África e da Ásia, particularmente em se tratando de línguas locais (ou seja, não as línguas nacionais da administração e da educação).

Já desde esse tempo, porém, há traços de métodos para aprender línguas. Titone cita o caso dos acadianos que, tendo conquistado os sumérios, absorveram a sua língua como língua de prestígio (caso raro durante a história) e surgiram dicionários bilingues sumério-acádio para ensinar a língua suméria. De forma semelhante, os romanos tinham manuais para aprender o grego, baseados principalmente em diálogos inteiramente em grego.

Para estudar os métodos modernos de ensino de línguas, porém, deve-se mergulhar no mundo europeu dos últimos quinhentos anos.

---

<sup>1</sup> Smith & Harper (2003).

<sup>2</sup> Richards & Rodgers (2001), p.1.



### 3.1. Evolução do ensino de línguas

Na Europa ocidental, há quinhentos anos, o latim era a língua dominante, tanto no âmbito da educação e da religião quanto no da diplomacia, do comércio e do governo em si. Era comum que as pessoas de boa condição estudassem latim e o usassem como *língua franca*. Embora não fosse a língua materna de nenhum povo, era de facto uma língua bem viva. No século XVI, porém, línguas vernáculas como o francês, o inglês e o italiano foram ganhando importância e espaço dentro da sociedade europeia, ao ponto de substituírem o latim como línguas de comunicação e diplomacia.

A antiga língua dos romanos, apesar de conservar o seu papel preponderante na igreja latina, tornou-se um pouco mais que um mero objeto de estudo: em vez de ser ensinado como uma língua falada, estudava-se através da gramática e da retórica. Essa forma de ensino tornou-se, nos séculos seguintes, o modelo do ensino de línguas. Estudantes ingleses, antes de passarem ao estudo da gramática da língua inglesa, tinham uma “rigorosa introdução à gramática latina, que era ensinada por meio da memorização das funções gramaticais, do estudo das declinações e conjugações, de traduções e prática com exemplos de frases, por vezes com uso de textos bilíngues e diálogos” (Kelly 1969; Howatt, 1983; citados por Richard & Rodgers, 2001, pp. 1-2. Tradução nossa). Em suma, o ensino do latim era justificado por considerar-se que o seu estudo servia a desenvolver habilidades intelectuais.

Enquanto paradigma para o ensino da gramática da própria língua materna, era natural que servisse também como base ao ensino de línguas estrangeiras. Desta forma, o foco não era aprender a falar ou comunicar-se em francês ou espanhol, mas decorar listas de vocabulário, listas de conceitos gramaticais abstratos, tabelas de conjugações e declinações, e realizar traduções.

Numerosos esforços para introduzir novos métodos de aprendizagem de línguas foram propostos ao longo dos séculos. Michel Montaigne (1533-92) aprendera o latim através de um criado contratado pelo seu pai para que lhe falasse exclusivamente em latim. Adulto, Montaigne, provavelmente um dos últimos falantes nativos da língua latina, propunha um ensino do latim de forma natural, através da fala e de situações quotidianas. No século XVII, o húngaro João Amós Comenius criaria um método progressivo, partindo de texto mais simples e avançando progressivamente à medida que a gramática e o vocabulário iam sendo adquiridos; suas obras também incluíam imagens e explicações em língua vernácula, para facilitar a aquisição do latim evitando as longas listas a memorizar.

Todavia, posto o latim ser considerado a língua clássica por excelência, a língua ideal, a noção académica do papel do latim, o seu *status* e a sua forma de ensino perduraram pelo menos até o século XX. Essa abordagem formalista deu origem ao chamado “método da gramática-tradução”

### *3.1.1. Método da gramática-tradução*

Conhecido em português como “método tradicional”, o método da gramática-tradução dava um grande enfoque à compreensão de textos literários, com pouca ênfase no trabalho sobre a comunicação oral e uso quotidiano da língua. A tradução é o principal método de trabalho, tanto de quanto para a língua estrangeira, e a precisão destas era um dos principais elementos de avaliação da aprendizagem. A gramática era apresentada progressivamente e posta em práticas através de exercícios de tradução. As aulas ocorriam sempre na língua nativa dos alunos, a qual era usada como meio para explicar os conceitos e aprender a gramática.

Embora fosse o método mais comum até os anos 1940, na segunda metade do século XX surgiram numerosas críticas a este método, que, no melhor dos casos, não era “o horror que descrevem os críticos” (Howatt, 1984, citado por Richards & Rodgers, 2001, p.4, tradução nossa). Hoje, embora se reconheça que há casos em que pode ser útil (particularmente quando se requer uma compreensão puramente escrita da língua), Jack Richards e Theodore Rodgers afirmam que “Embora seja verdade que o método gramática-tradução seja amplamente praticado, este não tem advogados. É um método para o qual não há teoria. Não há literatura que lhe ofereça uma racionalização ou justificativa, ou que tente relacioná-la a fatores linguísticos, psicológicos ou da teoria da educação.” (Richards & Rodgers, 2001, p. 4, tradução nossa).

### *3.1.2. As reformas do século XIX*

Em meados do século XIX, com o aumento da necessidade e das oportunidades de comunicação entre povos europeus, aumentou a procura por um ensino de línguas que favorecesse a comunicação oral. Essa procura, além de levar ao surgimento de um mercado de guias de conversação, levou também diversos linguistas a questionar o método tradicional, demasiado focado no texto escrito.

Em diversas partes da Europa, especialistas começaram a elaborar novos métodos de ensino de línguas modernas, mais voltados para a comunicação. Embora tenham tido insucesso, como seus predecessores do século passado, estes estudos formam a base das novas

investigações do século XIX. Estudiosos como Marcel, Prendergast e Gouin investigaram a aquisição da língua por crianças e desenvolveram, a partir das suas observações, para reproduzir certos traços desta aquisição em adultos.

O método de Gouin, em particular, seria a base daquilo que chamamos de “método direto”<sup>3</sup>.

### *3.1.3. O método natural*

Em contraste direto como o método tradicional ou da gramática-tradução, o método natural faz uso exclusivo ou quase exclusivo da língua que se quer aprender, sem passar pela tradução. Este método foi aplicado inicialmente em França e em Alemanha pela virada do século, particularmente por Sauveur e Berlitz. Este método é baseado na construção da comunicação através da interação professor-aluno na língua-alvo.

Apesar de bem recebido nas escolas de língua (onde até hoje é usado, com algumas modificações, nas escolas Berlitz) europeias, recebeu duras críticas, particularmente no que diz respeito à falta de uma base metodológica completa e bem definida. (Richards & Rodgers, 2001).

### *3.1.4. Método direto*

Frequentemente classificado juntamente como o método natural, o método direto também tem por fundamento uma aprendizagem exclusivamente na língua-alvo, buscando tanto quanto possível fazer com que o aluno pense na língua estrangeira sem passar pela sua língua nativa.

Um dos seus primeiros proponentes foi o foneticista alemão Wilhelm Viëtor (1850-1918), que advogava a prática intensiva da pronúncia (familiarização inicialmente com a língua falada) e leitura em alta voz (relação entre língua escrita e oral). A língua materna podia ser usada para explicar novos conceitos que requereriam grandes rodeios para serem explicados sem o seu uso. Em 1899, Henry Sweet publicou um tratado em que propunha este método e acrescentava um enfoque ainda maior na fonética<sup>4</sup>.

O início do século XX assistiu à popularização deste método, provocando grandes controvérsias entre os círculos progressistas e conservadores.

---

<sup>3</sup> Richards & Rodgers, 2001, p 9.

<sup>4</sup> A Associação Fonética Internacional (*International Phonetic Association, IPA*) tinha sido fundada em 1886, e com ela, o alfabeto fonético internacional, que permitia transcrever línguas em fonemas. Linguistas e professores de língua tinham, nesse período de passagem entre os séculos XIX e XX, um especial entusiasmo pelo aspecto fonético no ensino de línguas.

### 3.2. O século XX

As abordagens vistas até o início do século XX ditavam linhas gerais, sem compor uma metodologia propriamente dita. Ao longo do século XX, novas abordagens surgiram com um *design* mais específico: além dos princípios e objetivos, definiriam também como o conteúdo da língua seria organizado no *método*, qual o papel do aluno e do professor, quais atividades seriam trabalhadas, e a importância do manual/material de ensino. Além disso, apresentava-se também o *procedimento* direto a seguir, ou seja, a descrição das atividades a desenvolver durante as aulas.

Quanto às abordagens em si, também estas evoluíram muito durante o século XX, a ponto de suplantarem o método tradicional (gramática-tradução) nos anos 40. Muitas dessas novas abordagens apropriavam-se as novas descobertas no âmbito da linguística e da psicologia, particularmente nos processos de aquisição da linguagem pelas crianças, e aplicavam-nas ao ensino de adultos. As escolas iam-se sucedendo e construindo sobre o sucesso/insucesso umas das outras. Sem entrar em análises exaustivas das diferentes escolas, vejamos alguns pontos de interesse particular para o presente relatório.

#### 3.2.1. Método audiolingual

O método audiolingual foi criado no início dos anos 1950, nos Estados Unidos. Surgiu da necessidade de os americanos (particularmente das Forças Armadas) comunicarem quando das missões no estrangeiro. Em parte como reação ao método gramática-tradução, focava na fala antes da escrita, ou seja, as frases eram escutadas (e repetidas), depois lidas (e escritas). Como tal, usava muito de exercícios orais (repetições, transformações de frases). O professor tinha um papel crucial no ensino, e a aprendizagem do aluno dependia do estímulo do professor e da sua capacidade de responder corretamente ao estímulo. A gramática era ensinada de forma implícita.

O seu fundamento linguístico era a *linguística estrutural*, corrente que acreditava que os elementos de uma língua eram gerados segundo um sistema de regras, e que a construção da fala se dava de forma piramidal: fonemas combinam-se em morfemas (palavras), palavras combinam-se em frases com o uso da gramática, frases combinam-se para formar um texto pleno de sentido. Foi também muito influenciada pelo behaviorismo em voga na época: quando o aluno produzia o *output* esperado pelo docente, este dava-lhe um estímulo positivo; caso contrário, negativo.

O método caiu em desuso com a refutação da linguística estrutural por Noam Chomsky nos anos 60. Os resultados do método em si, apesar dos seus pontos positivos, também se apresentavam como insuficientes para preparar um aluno a situações reais, ou seja, ambientes não-controlados por um professor. Por este último ponto, percebia-se a necessidade de criar métodos que fossem mais orientados ao aluno que ao professor, que permitissem ao aluno criar o seu próprio saber e lhe desse uma maior autonomia.

### 3.2.2. *Método comunicativo*

O método comunicativo (em inglês, *Communicative language teaching*, ou *CLT*) surgiu no Reino Unido nos anos 70. Enraiza-se nos trabalhos de Noam Chomsky sobre a natureza da língua e da comunicação, embora apenas com Halliday e Hymes tenha começado a tomar corpo.

O princípio do método comunicativo é simples: em vez de os alunos aprenderem normas e regras, memorizarem vocabulário, para só depois os porem em prática, aqui a prática é o fundamento da aprendizagem. Em vez de exercícios e frases especialmente pensadas para treinar conceitos específicos, o foco do método comunicativo é comunicar já desde o início da aprendizagem. O papel do aluno é muito mais ativo que nos métodos precedentes, enquanto o professor atua mais como um mediador ou monitor das interações entre os alunos. Se o estudo da gramática e do vocabulário não está ausente, estas não são o foco do estudo, mas sim ferramentas que permitem ao locutor expressar-se de forma clara e precisa.

Os procedimentos típicos desta abordagem incluem conversas simples (com informações reais ou fantasiosas), trabalhos em grupo (comunicação a fim de alcançar um objetivo comum), atividades como a caça ao tesouro (seguimento de instruções), e debates (exposição de opiniões).

Inicialmente recebido com muito entusiasmo, o tempo foi revelando alguma das suas lacunas. Swan (1985) analisa-o como um método que prioriza a funcionalidade da língua acima da estrutura da língua (o sistema gramatical), e, por conta deste facto, os alunos tinham deficiências ao nível do uso formal da língua (geralmente requerido nos exames de certificação e outros). Muitos questionaram se essa abordagem era viável em todos os níveis de língua e para todos os objetivos, ou se era praticável por professores não-nativos. Para Richards e Rodgers, mais que um método, o CLT deveria ser visto como uma abordagem (Richards & Rodgers, 2001, p. 83) sobretudo devido ao facto de diversas escolas o empregarem de forma diferente.

Embora sem usar diretamente ou exclusivamente esta abordagem, muitas escolas hoje usam atividades comuns do CLT, seja para a construção do aprendizado linguístico, seja para a prática e integração dos conteúdos estudados.

### 3.2.3. Abordagem acional

Preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência par Línguas (QEQR, também conhecido pela sigla em inglês CEFR, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), a abordagem acional assemelha-se à comunicativa pelo facto que o estudante é o principal ator da sua aprendizagem, e o foco também é no uso prático da língua. Mas se essa prática, na abordagem comunicativa, define-se pelo “falar”, a abordagem acional foca-se no “agir”.

Para C. Puren, à época do surgimento da abordagem comunicativa, o objetivo era

“preparar os alunos a encontrar ocasionalmente nativos da língua-cultura estrangeira (durante viagens pontuais, turísticas ou profissionais) [...] Quando se conhecem pessoas que não se conheciam e que vão se despedir dentro de pouco tempo, o desafio natural da comunicação é a troca de informações da forma mais rápida e eficaz possível. [...] Nessa abordagem, a ‘interação’ é fundamentalmente a ação de um sobre o outro, e não a ação comum, como na perspectiva acional”. (Puren, C. (2004), citado por Robert, J.-R. e Rosen E. (2009), p. 14, tradução nossa).

O objetivo torna-se então não somente usar a língua para comunicar, mas como um instrumento para trabalhar juntos. Segundo Robert e Rosen (2009, p. 14), a com a construção da Europa (e de uma sociedade cada vez mais globalizada), o aprendiz de uma língua deve estar preparado a não só fazer viagens curtas ao estrangeiro, mas a realizar uma parte dos seus estudos, trabalhar fora do seu país de forma temporária ou permanente, ou mesmo trabalhar dentro do país em língua estrangeira. O foco muda então da apreensão do sentido por um aluno à co-construção de sentidos por um grupo.

As atividades não são, por isso, voltadas para a comunicação propriamente dita, centradas em interações interpessoais, mas na realização de ações bem ancoradas nos desafios reais através dos mais diversos meios, usando a língua de aprendizagem como meio para chegar a esse fim. As ações podem ser simulações de projetos, colaborações com projetos reais, organizações de eventos, entre tantos projetos das mais diversas naturezas e escopos: online ou pessoalmente, para a classe ou aberto ao público, locais ou internacionais, entre alunos de uma classe ou

colaborações (com outros alunos ou mesmo em com estudantes/profissionais do país-língua-cultura de aprendizagem), de leitura de poemas a cozinha, de investigações científicas a festivais<sup>5</sup>, em suma, atividades que favorecem interações orientadas a um objetivos, um grupo a realizar uma ação determinada.

Apesar de ser o método mais recomendado pelo QEER (mas não imposto), poucos são os professores e manuais centrados nessa abordagem, apesar de reclamarem-se do QEER; certos usam elementos e atividades dessa abordagem, sem, porém, nela porem o fundamento do seu ensino.

#### 3.2.4. *Rumo ao futuro: o ensino de línguas assistido por computador*

O Ensino de línguas assistido por computador (*Computer-Assisted Language Learning*, ou CALL) não é tanto uma abordagem quanto uma ideia geral, a de que computadores e ferramentas informáticas podem auxiliar no ensino de línguas.

As suas origens remontam aos anos 1960, quando os computadores começaram a ser usados como ferramenta de ensino na universidade; sua popularidade cresceu nos anos 70 e 80, quando os computadores foram diminuindo de tamanho e tornando-se mais acessíveis. Inúmeros manuais de língua foram lançados nesse período, entre acessíveis ao público ou restritos à universidade, com preços que iam do gratuito ao extremamente caro.

Dada a diversidade destes métodos, também as análises retrospectivas variam, buscando classificá-los em tipologias, períodos históricos ou abordagens preferidas, entre outros critérios. Warschauer & Healey (1998), por exemplo, classifica a história do CALL em três fases (até o fim do século XX):

- CALL Behaviorista (anos 1960 e 70): consistia em matérias de prática e repetição, em que o computador apresentava um estímulo e o aluno devia prover a resposta adequada. Grande foco na gramática.

- CALL Comunicativa (anos 1970 e 80): usava os princípios do método comunicativo, o que quer dizer que o enfoque maior era no uso da língua, com um ensino da gramática implícito. Esta fase coincidiu com a chegada do PC, resultando num *boom* dos softwares de ensino de línguas. As atividades incluíam leitura e jogos, por exemplo, evitando as repetições que caracterizavam o período precedente. A máquina funcionava sempre como o tutor, porém.

---

<sup>5</sup> Cf. Bagnoli et al. (2010), pp. 9-14.

- CALL integrativo (anos 1990): fazia um uso mais extensivo de meios multimédia e da internet. Uma característica desse período foi uma busca por uma metodologia mais centrada no aluno, bem como o abandono dos métodos de prática e repetição.

Desde então, inúmeras mudanças se têm podido observar nos métodos de aprendizado de línguas do século XXI, nomeadamente a diminuição dos cursos em CD-ROM, sendo hoje a maior parte hospedada online. Há também um grande número de atividades em aplicações de telemóvel voltadas ao aprendizado ou à prática de línguas. Muitas escolas de línguas usam métodos *blended-learning*, com aulas presenciais complementadas com atividades multimédia. As fronteiras entre *blended* e *computer/web-facilitated learning* não são claras; podemos usar como referência o quadro a seguir, de Allen, Seaman e Garrett (2007):

Proporção de conteúdo online	Tipo de curso	Descrição típica
0%	Tradicional	Curso sem uso de tecnologia – conteúdo transmitido de forma escrita ou oral.
1 a 29%	<i>Web facilitated</i>	Curso que usa recursos online para facilitar o que é essencialmente um curso presencial. Usa um sistema de gestão de aulas (CMS, Course Management System) ou páginas web para postar o manual ou as tarefas, por exemplo.
30 a 79%	Híbrido/ <i>blended</i>	Cursos que aliam recursos online e presenciais. Uma porção substancial do conteúdo é ministrada online, normalmente com uso de discussões online, e tipicamente alguns encontros presenciais.
80+%	Online	Curso em que todo ou quase todo o conteúdo é dado online. Geralmente sem encontros presenciais.

Tabela 1. Classificação dos cursos segundo a proporção de uso de recursos online

Outro elemento que auxilia a aprendizagem de línguas é a comunicação à distância: diversos sites e softwares propõem encontros com um falante nativos com o intuito de exercitar os seus conhecimentos numa língua (particularmente a dimensão da expressão oral) através de um contacto direto. Da mesma forma, esse tipo de comunicação possibilita a existência de aulas inteiramente online, em e-learning, que, pela sua natureza, podem incluir facilmente ferramentas multimédia.



A grande categoria do “Ensino de Línguas Assistido por Computador”, pois, não apresenta uma unidade, mas essa diversidade constitui a sua força, além de uma abertura ao novo, às novas tecnologias sempre em desenvolvimento.

### **3.3. Português língua estrangeira**

O português, língua indo-europeia do ramo românico, é uma língua intercontinental e pluricêntrica, falada por cerca de 228 milhões de pessoas como primeira língua (L1)<sup>6</sup> e por mais 24 milhões de pessoas como língua adicional. O termo “língua adicional” é aqui usado no sentido que lhe confere Ana Neves (2020) como termo geral que recobre aos termos Língua Segunda e Língua Estrangeira.

- Língua Segunda (LS): Segundo Stern (1986), o termo LS “deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função conhecida.” (citado por Leiria, 2004, p. 1) Costuma ser usado no contexto de países em que o português é uma língua oficial, o que a torna importante para a vida civil e política dos falantes, inclusos os que a têm como língua não-materna. É o caso de falantes em países africanos que não têm o português como L1, mas que o usam na vida civil e social. O termo pode, consoante a interpretação que se dá, ser usado para imigrantes em países de língua oficial portuguesa. A grande característica de uma LS é a quantidade de *input* disponível para aprendizagem, ou seja, a grande quantidade de ocasiões que o locutor terá de interagir com outros em português.

- Língua Estrangeira (LE) é o termo usado para classificar a aprendizagem em contexto onde a língua que se está a aprender não tem estatuto sociopolítico; costuma ser um aprendizado em sala de aula, e onde o uso da língua aprendida é muito mais restrito, frequentemente limitado a exercícios e a interações professor-aluno.

Estas definições, bem entendido, não fazem consenso na comunidade acadêmica, e é possível usá-los de diversas formas. Pode-se dizer que o português é LS apenas para países africanos, particularmente em comunidades nas quais não é a língua primeira (L1) da população, ou considerar que é LE para um indivíduo que estudou português na Finlândia, mas tornou-se sua LS ao mudar-se para Portugal, por exemplo.

---

<sup>6</sup> Ethnologue, 2019.

### *3.3.1. Porque aprender português*

A língua portuguesa é a sexta língua mais falada em número de falantes L1 e a nona em número de falantes totais. É a língua mais falada na América do Sul, (e do hemisfério setentrional como um todo) é a língua oficial de Portugal, do Brasil, do Timor-Leste e de diversos países africanos, além de possuir um estatuto especial em outras regiões do mundo que foram colonizados por Portugal (como Macau, Goa e Damão)

É ainda uma das línguas oficiais da União Europeia, do Mercosul e da União Africana

Assim sendo, apesar de não ter o estatuto (particularmente em contexto econômico) de línguas como o francês ou o alemão, o português está entre as línguas europeia mais estudadas em escolas de línguas e universidades. É útil para quem pretenda trabalhar nas instituições europeias ou no turismo (há um grande afluxo de turistas portugueses e brasileiros na Europa ocidental), ou para comunicação em países com grandes comunidades de imigrantes portugueses (França, Luxemburgo, Suíça...) ou brasileiros (Itália, Japão).

### *3.3.2. Língua e cultura*

Hoje em dia, entende-se que uma língua está intimamente associada a uma cultura, a tal ponto que o ensino da língua deve ir de par com certos aspectos culturais. Métodos tradicionais como a gramática-tradução favorecia o estudo das obras-primas intelectuais de um povo e o método direto via a cultura mais como um “bónus”; abordagens mais recentes convêm à ideia que a o domínio de uma língua implica não somente o conhecer o funcionamento da língua em si (competência linguística) mas também conhecer as normas sociais em vigor numa dada sociedade (competência sociolinguística) e saber como criar enunciados adequados aos objetivos comunicativos específicos (competência pragmática)<sup>7</sup>.

Certos aspectos culturais são imprescindíveis à compreensão da língua. Por exemplo, uma frase como:

“Podemos tratar-nos por tu, já que vamos trabalhar juntos?”<sup>8</sup>

Só tem sentido no contexto do português europeu, visto que em Portugal, existem diversas formas de tratamento que se devem adequar à relação entre os falantes. Deve-se, pois, saber se com esta pessoa deve-se usar “tu” ou “você”; se é preferível usar o “você” explicitamente, pôr o verbo na terceira pessoa, ou usar uma outra forma (“o senhor”, nome + verbo na 3ª pessoa). Uma

---

<sup>7</sup> Ramón, M. (2017)

<sup>8</sup> Exemplo extraído de Ramón, M. (2017), p. 27

frase do gênero não teria o menor sentido na maior parte do Brasil, onde o “tu” foi quase totalmente substituído pelo “você”, e nos lugares onde ainda se usa o “tu”, este não tem uma real distinção de forma de tratamento em relação ao “você”.

Um exemplo em português brasileiro:

“Não tomei banho ontem”.

A higiene pessoal é algo tão arraigado na cultura brasileira que admitir uma “falha” nessa cultura é vista com repúdio pela sociedade, a tal ponto que uma frase deste gênero torna-se tabu. É perfeitamente correta, mas o contexto sociocultural faz com que não seja proferida.

Vemos aqui dois exemplos de usos da língua portuguesa inseridos em culturas completamente diferentes. Após uma breve definição dos aspectos culturais relevantes para o uso da língua por uma população, voltaremos à questão da pluralidade cultural escondida por debaixo do termo “língua portuguesa”, e dos desafios de ensinar uma língua pluricultural.

Para Micaela Ramón,

“Os falantes nativos possuem um conhecimento implícito de tais convenções que lhes permite respeitá-las ou, pelo contrário, ignorá-las de forma consciente e com um propósito específico. No caso dos falantes estrangeiros, tal conhecimento não está garantido, sendo frequente a ocorrência de erros de inadequação motivados pelo desconhecimento de algum aspeto da competência cultural na língua-alvo.” (Ramón M., 2017, p. 25).

Isto significa que essas regras implícitas de sociolinguística e de pragmática não devem ser negligenciadas no ensino das línguas.

Lourdes Miquel define três tipos de cultura:

“A ‘cultura essencial’ engloba ‘todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del language. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas’ (561) REVER REF. Trata-se da cultura do quotidiano, em que todos os membros de uma dada comunidade vivem mergulhados e que lhes talha o(s) contexto(s). A ‘cultura legitimada’, por seu lado, é a chamada ‘cultura culta’, ou seja, enciclopédica, erudita, resultante de um processo de seleção operado por instâncias de legitimação que, num determinado momento e tendo em conta padrões estéticos e valores específicos, determinam que produtos podem ou não ser considerados

cultura. A ‘cultura legitimada’ é, pois, uma cultura canónica que é percebida como herança patrimonial. Por último, a ‘cultura epidérmica’ refere-se a ‘usos y costumbres que defieren del estándar cultural’ (517). Esta é uma cultura marginal ou excêntrica (no sentido etimológico dos termos) e, por isso mesmo, pouco estável por ser fortemente circunstancial e efêmera.” (Miquel L. (2004), citada por Ramón M. 2017, p. 26)

Nesse sentido, pode-se considerar importante que, num curso de línguas, se tente de transmitir algo dessa “cultura essencial”, particularmente quando a cultura do aluno difere significativamente da cultura na qual se insere a língua de chegada. Isso evita choques culturais e comportamentos socialmente inadequados, ainda que o aprendiz forme frases perfeitas e coerentes.

Deste fator, nasce uma outra dificuldade: como ensinar uma língua transnacional como o português, que abrange diversos países, cada qual contendo diversas realidades culturais? Apesar de a resposta não ser definitiva, pode-se dizer que, embora possamos falar de uma língua portuguesa, esta é usada de modo diferente consoante a região do mundo; a sua evolução em diversos contextos ao longo dos séculos deu origem a uma grande pluralidade linguística, acentuada pelo contato linguístico assimétrico (brasileiros têm pouco contacto com o português europeu; portugueses têm menos contacto com o português angolano que angolanos com o europeu; etc.)

Dessa forma, quando se escolhe aprender português, costuma-se ter a escolha entre o português europeu ou brasileiro, consoante as possibilidades da escola e dos professores. Certamente é possível encontrar cursos mistos, ou cursos que dão mais ênfase a uma ou outra variante, mas também ensinam a outra. A importância da escolha deve-se a fatores como:

- A pronúncia. Alternar entre as pronúncias do português brasileiro (PB) e europeu (PE) pode causar confusão entre os alunos;

- O uso de “você”. No Brasil, é o pronome básico de segunda pessoa, enquanto em Portugal é um tratamento semiformal (ou depreciativo, razão pela qual se o omite e usa-se o verbo na terceira pessoa);

- Aspectos gramaticais, como colocação pronominal e uso do gerúndio, podem confundir os falantes, e fazê-los misturar as duas variedades.

- Aspectos culturais, como por exemplo uma maior familiaridade no tratamento em português brasileiro (chamar alguém de “amigo” é uma forma simplificada de *captatio benevolentiae*, para atrair a simpatia do interlocutor e conseguir-lhe algum favor, mas que um português acharia demasiado íntimo).

As variedades africanas raramente são ensinadas, e mesmo em África ensina-se o Português Europeu como língua padrão.

### *3.3.3. Os desafios na prática: estágio em Roma*

Em suma: os desafios do ensino de língua são muitos. Muitos fatores dependem do professor (se é a sua primeira língua, que abordagem prefere, como entende o papel do professor no ensino, que método/procedimentos utilizar) ou do aluno (sua motivação para aprender a língua, o seu objetivo, quanto esforço está disposto a aplicar), ou mesmo independentes dos dois (disposições da escola de línguas, impossibilidade de encontros pessoais, disponibilidade de horários para aulas).

Há também desafios específicos à língua portuguesa, como a pluralidade linguística da língua associada a uma diversidade cultural dos utilizadores (o que amplifica as diferenças linguísticas). Há também toda uma dificuldade própria da língua, que para alunos italianos incluíam a sua fonética (vogais nasais, alçamento vocálico, pronúncia praticamente imprevisível da letra “x”), irregularidades (três plurais possíveis para palavras em -ão, alternância vocálica em verbos como “dormir” ou “preferir”, alternância entre “o” aberto e fechado como em “olho/olhos”...) e outras peculiaridades (quase total abandono da segunda pessoa do plural, infinitivo pessoal, futuro do conjuntivo). E, claro, a questão da distância entre as duas línguas: para um chinês, o português é uma língua bem mais difícil que para um espanhol.

O ensino do português em Roma não seria uma exceção: todos estes desafios, bem o sabia eu, estariam presentes, além de alguns que eu não imaginava, e que incluíam o uso de programas informáticos para dar aulas à distância. A proximidade linguística entre o italiano (L1 de todos os alunos durante o estágio) e o português foi de um auxílio notável, já que a estrutura da língua apresenta grandes semelhanças. O facto de eu falar italiano também ajudava, tanto para dar explicações (às vezes traduzir uma palavra é mais simples que explicar longamente um conceito) quanto para entender as diferenças linguísticas e aquilo que causaria dificuldades (saber que não existe um termo para “chão” obrigava-me a pensar num modo de explicar o conceito).

A compreensão do português era também facilitada pelo conhecimento, a diversos graus, do espanhol. Veremos nas próximas páginas como eu procurei responder aos desafios, como usei esta proximidade linguística em proveito da aprendizagem, e como adaptei as aulas à situação de emergência em Itália.



## 4. O meu trabalho

### 4.1. Projeto

O projeto original do meu trabalho junto ao CLA, bem como no âmbito do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras, consistia em auxiliar um professor, complementando as aulas através de atividades (cujo teor e a própria natureza seriam definidas entre o professor e eu) e auxiliando os alunos quando fosse necessário. A realidade, porém, foi outra. Ao chegar ao CLA, poucos dias antes do início do trabalho, explicaram-me que não havia um professor de português. Ainda. Um concurso tinha sido realizado, mas não tinha ocorrido contratação; era possível que um professor (chamado *esperto linguistico*, ou “perito linguístico”) chegasse antes do fim do período, mas no momento eu trabalharia sozinho. Sem qualquer experiência ou formação na área de ensino de línguas, sem metodologia didática, e munido apenas do manual e dos meus conhecimentos de gramática, seria eu o primeiro professor dos alunos de português.

Embora me tivesse sido atribuída como mentora no CLA a professora doutora Elisabetta Bonvino, quem me acolheu e esteve em mais próximo contato comigo foi o professor doutor Gabriele Ridarelli, coordenador dos cursos de língua estrangeira. Foi ele quem me apresentou o local do CLA, deu-me materiais como o manual adotado pelo Centro e explicou-nos alguns dos procedimentos a realizar fora da sala de aula. Por exemplo o preenchimento das fichas de curso, com a presença dos alunos e o resumo do conteúdo de cada aula.

No departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras, acompanhei diretamente o professor doutor Gian Luigi de Rosa nas aulas das cadeiras de *Lingua e Traduzione – Lingua portoghese e brasiliana 1 e 3* (para alunos de duas turmas de licenciatura) e *Lingua e traduzione – lingua portoghese e brasiliana* (para alunos do mestrado). Foi também ele que me emprestou um outro manual de português, voltado para o português do Brasil, dos quais tirei atividades e explicações complementares para ensinar aos alunos as diferenças entre as duas variantes da língua, o que foi útil especialmente porque eu, brasileiro que sou, tinha de ensinar português através de um manual europeu. Tive também a oportunidade de conhecer a professora portuguesa Filipa Matos, docente de língua portuguesa pelo Instituto Camões, docente das turmas de graduação seguidas, e com a qual permaneci em contato para esclarecer as dúvidas que pudesse ter, principalmente com relação às minhas aulas de português.

As cadeiras que segui com os alunos da licenciatura tinham uma dimensão de ensino do português língua estrangeira, ou seja, aulas de língua de comunicação, ministrada pela professora



Filipa Matos, e um aspecto mais teórico, nomeadamente no âmbito da linguística e da evolução diacrônica da língua portuguesa, dada pelo prof. Gian Luigi De Rosa. As aulas da turma de mestrado eram voltadas para a tradução audiovisual, particularmente para a legendagem; havia uma leitora para a turma de mestrado, que não tive a oportunidade de conhecer. Porque na realidade, pude trabalhar presencialmente apenas três dias, por conta de um fator que mudaria profundamente o curso do meu estágio: a emergência COVID-19.

## **4.2. A quarentena**

O meu estágio teve início dia 2 de março de 2020. Pude assistir a quatro aulas com o professor Gian Luigi De Rosa, com a professora Filipa Matos, e dar uma aula no CLA; nesse período, consegui mesmo trazer uma música para os alunos do primeiro ano, para traduzirem; entrarei em mais detalhes sobre essas aulas no capítulo 5.

A 4 de março foi decretado que, a partir do dia seguinte, ou seja, 5 de março, todas as escolas e universidades da Itália deveriam permanecer fechadas por um período de dez dias, ou seja, até ao dia 15. O decreto estendia-se claramente ao CLA, que é um organismo relativamente independente, mas vinculado à universidade.

Tratava-se claramente de uma situação excepcional, para a qual ninguém estava preparado, e por isso mesmo decidiu-se esperar que a situação se normalizasse. Não tivemos aulas até a semana seguinte.

Como todos os italianos, também eu seguia atentamente as atualizações sobre a situação da epidemia em Itália. Após o decreto da quinta-feira, foi decretado o fechamento total da Lombardia, e de algumas outras províncias do centro-norte da Itália no dia 7 de março. O que não avançava em muito a nossa situação: ninguém sabia se seria possível abrir as universidades em Roma enquanto alunos de Milão ou Bolonha ficariam sem aulas. A questão tornava-se ainda mais difícil ao lembrar que diversos alunos de universidades do centro-sul da Itália estariam presos nas regiões em quarentena, e não poderiam assistir às aulas presenciais caso as universidades abrissem.

A dúvida persistiu até a segunda-feira, dia 9 de março. Durante essa noite, foi assinado um decreto que estendia a todo o território italiano as restrições até ao momento aplicadas às regiões em zona vermelha. Tais restrições permaneceriam em vigor do dia 10 de março (que coincidia, acidentalmente, com o nosso aniversário) até ao dia 3 de abril de 2020. Ora como as universidades não poderiam ficar fechadas durante todo um mês (e desde o início circulavam

rumores de um possível prolongamento da quarentena), e já que os trabalhadores eram chamados, na medida do possível, a trabalhar a distância, também as instituições de ensino se puseram a refletir sobre como funcionar a distância.

No caso específico do CLA, tivemos uma reunião com os docentes no dia 13/03 com o escopo de definir o modo como iríamos funcionar: que software utilizar, que ferramentas complementares poderíamos usar, como gerir classes grandes, como avaliar a participação dos alunos... felizmente eu, enquanto único professor de português de uma única turma de quatro alunos, tive mais liberdade na escolha da metodologia e dos programas. O que me facilitava a vida: o software escolhido pela maioria foi o Microsoft Teams, visto que a universidade tinha acesso a um pacote personalizado e pago, o qual permitia aos professores organizar aulas, pôr apresentações e outros ficheiros à disposição dos alunos, entre outras funcionalidades; eu, no entanto, não tinha acesso a tais funcionalidades porque não estava inscrito em Roma Tre e, por consequência, não tinha as credenciais de acesso dos docentes para criar aulas com o Teams.

Escolhemos, então, o Skype. Por ter uma turma pequena, não tive problemas em gerir as aulas com um programa simples como este, que não é adaptado a turmas grandes – mesmo porque os grupos são limitados e o ecrã só mostra quatro pessoas por vez; ora, os meus alunos eram justamente quatro, o que significa que se todos ligassem a câmara, seria possível vê-los todos ao mesmo tempo.

Para mostrar documentos e outros ficheiros, como material complementar ao manual ou ficheiros de áudio, usei a função partilhar ecrã. Também podia usar a mesma função para mostrar uma janela do bloco de notas onde eu escrevia explicações e exemplos, como se fosse um quadro-negro virtual.

Tive experiências com outros programas: com o professor Gian Luigi De Rosa, usamos o Microsoft Teams, que era o recomendado pela universidade. Eu tive de ser convidado como auditor externo, por não ser aluno de Roma Tre e não ter um e-mail do domínio uniroma3.it. O docente podia usar uma apresentação PowerPoint livremente, mas alguns alunos tiveram problemas com o programa e, para que vissem a apresentação, tinha de partilhar o ecrã. Ele podia também carregar ficheiros na página do grupo, o que era particularmente útil para a turma de mestrado, focada em tradução audiovisual.

As aulas de italiano do CLA, contrariamente às de língua estrangeira, ocorreram com o programa Zoom. Sendo os cursos de italiano língua estrangeira uma dimensão separada do CLA, não estando sob responsabilidade do professor Gabriele Ridarelli mas sim da professora Francesca

Giardini, reuniram-se separadamente dos docentes de língua estrangeira e elegeram um outro programa. O Zoom tinha o inconveniente de não gravar os ficheiros e informações trocadas por meio do chat, mas o principal defeito era que, dado que usavam a versão livre, cada sessão durava 40 minutos, ao fim dos quais era preciso fechar o encontro e abrir um novo usando o link. Por vezes era extremamente desconfortável, por exemplo quando interrompia uma discussão interessante ou quando acontecia logo antes do fim da aula (e tínhamos de reconectar-nos apenas para as despedidas). Apesar de tudo, a maior parte do trabalho era realizada pelos alunos independentemente do professor, através do percurso on-line CLACSON, sendo os encontros dedicados a explicações das próximas atividades a realizar individualmente ou a eventuais dúvidas sobre aquelas realizadas no decorrer da semana. Não sendo obrigatórios para a conclusão do curso, alguns alunos escolhiam não vir aos encontros semanais e realizar apenas as atividades propostas pela plataforma.

Voltando ao nosso caso: como não havia um percurso online preestabelecido para a língua portuguesa, o ensino de português transcorreu integralmente a través das aulas. O que significa que eu tinha de preparar todas as aulas e contar com a presença dos alunos – e continuar a registrar a presença ou ausência destes.

## 5. As aulas no CLA

Em suma, fui ao CLA pela primeira vez poucos dias antes do início do estágio, no dia 26 de fevereiro. O professor Gabriele Ridarelli, coordenador dos cursos de língua estrangeira, apresentou-me os locais, mostrando-me as salas de aula e laboratórios do centro linguístico; deu-me também um armário na sala dos professores, as fichas a preencher após cada aula, e os manuais. Explicou-me igualmente que não havia professor de português, logo seria eu o único professor daquela turma.

Não tendo qualquer experiência no ensino, e ainda menos no ensino de línguas estrangeiras, tive de confiar no manual que me era proposto e em conselhos que pude obter. Assim, por exemplo, estive em contato com a professora Filipa Matos para pedir ajuda em certos pontos que me punham problema – ou simplesmente para esclarecer dúvidas fonéticas ou de vocabulário próprias à região de Lisboa. Isso porque a minha experiência em Portugal deu-se essencialmente no Norte, onde certas palavras e expressões são diferentes das ensinadas no livro (tive de ir buscar o que era uma “bica” ou uma “imperial”, por exemplo, habituado como era ao “fino” e ao simples cafezinho).

O manual adotado pelo CLA era o Português XXI, edição 2004<sup>9</sup> (ou seja, pré-acordo ortográfico, o que significa que algumas palavras vinham escritas de forma diferente da ortografia atualmente recomendada). Segui essencialmente o percurso delineado no livro, mas sem me abster de complementá-lo com atividades e explicações encontradas em outros manuais, particularmente o *Falar... ler... escrever... Português: Um curso para estrangeiros*<sup>10</sup>, que gentilmente me emprestou a prof. De Rosa.

As aulas estavam programadas, de comum acordo entre a direção do CLA e eu mesmo, para ocorrer às terças e quintas-feiras das 13h às 15h. Na minha primeira visita à sede do CLA, havia quatro pessoas inscritas, com mais uma última que se inscreveria antes da primeira aula.

---

<sup>9</sup> Tavares, A. (2004). *Português XXI – I*. Lisboa: Lidel.

<sup>10</sup> Lima, E. E.O. F. & Iunes, S.A. (2001) *Falar... ler... escrever... Português: Um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU.



Figura 3: Capa do manual de português usado.

### 5.1. A primeira aula

A primeira aula foi presencial, em sala de aula, e a única do género. Embora houvesse cinco inscritos, apenas quatro compareceram. Eu tinha dedicado algum tempo do fim de semana – e particularmente da segunda-feira – à preparação da aula. Tarefa árdua, e que justificava que o número de horas de trabalho no estágio fosse bem superior ao número de horas previstos em sala de aula: ao menos nas primeiras aulas, o tempo passado a preparar as aulas era bem maior que o número de horas de aula dadas.

No primeiro encontro, depois de uma breve introdução feita pelo prof. Ridarelli, procurei conhecer os alunos: quem eram, de onde eram, o que os tinha motivado a escolher aprender a língua portuguesa e que variante preferiam aprender, a brasileira ou a europeia. Havia diversos motivos: desde a vontade de fazer um Erasmus em Portugal à proximidade com amigos brasileiros, passando pelo simples desafio de aprender uma nova língua. Descobri também que todos os alunos tinham algum grau de conhecimento do espanhol, o que facilitaria tanto quanto dificultaria a aprendizagem do português.

Findas as apresentações (em que falei em italiano), passamos à lição em si. Tratava-se de uma turma iniciante, nível A1, única turma de português do CLA no momento. E, apesar de a primeira lição ser fácil, as dificuldades já começaram a se mostrar. A começar pelo aspecto prático das aulas: para fazer-lhes ouvir o CD, tive de ir pedir ajuda ao coordenador, porque o computador não parecia querer conectar-se às colunas. Em termos de língua, comecei com uma ênclise

(chamo-me) e os artigos diante dos nomes (inaudito em Roma, mas comum na região de Milão; em outras partes do norte da Itália é comum apenas para nomes femininos).

Sem nenhuma surpresa, a pronúncia do português também foi uma dificuldade. Habitados a línguas como italiano e espanhol, que têm uma escrita quase fonética (ou seja, com uma correspondência muito próxima entre grafemas e fonemas, à condição que se tomem em consideração os dígrafos e outras convenções ortográficas), o português demonstrava já as suas discrepâncias entre o que se escreve e o que se pronuncia. Por exemplo, “chamo-me” era pronunciado como [ˈʃa.mo.me] sem o alçamento vocálico tão comum em todas as variedades do português [ˈʃe.mu.mi] ou [ˈʃe.mum] em PE ou [ˈʃẽ.mu.mi] em PB. E como eu precisava mostrar aos alunos o livro para as atividades (ainda que não o tivessem aquando da primeira aula – e nem das subsequentes, com a emergência COVID), estes eram muito influenciados pela forma escrita.

Direi, para concluir, que o que eu tinha preparado para a primeira aula durou cerca de uma hora, e tive de improvisar a segunda hora. Correu bem, mas eu poderia ter feito melhor se tivesse uma maior noção da temporalização das atividades por sessão. Ative-me às apresentações, cumprimentos e nacionalidades. Ao fim da aula, apresentei um pouco a pronúncia de algumas consoantes em português (o facto que alguns soubessem francês ajudou, já que a pronúncia das consoantes é mais semelhante), além dos dígrafos ( <nh>, <lh>, <ch>, <ss>), todos os quais têm um correspondente italiano, mas não falei do <rr> ).

## **5.2. A primeira aula online**

Depois da reunião dos docentes do CLA no dia 13/03, procurei marcar com os alunos um novo horário para as aulas, já que, com as mudanças de horário das outras aulas deles, alguns estavam ocupados no horário inicialmente previsto. Decidimo-nos pelos mesmos dias, das 16 às 18h. A segunda aula ocorreu a 19/03, ou seja, 16 dias depois da primeira; uma das alunas que estivera presente à primeira aula disse que, não tendo disponibilidades por causa do trabalho, teria de deixar o curso. Outra, que não tinha comparecido à aula precedente, também disse que não poderia continuar. Prosseguimos com três alunos somente.

A segunda aula tinha forçosamente de incluir uma revisão do que tínhamos visto na primeira aula, dada a distância entre uma aula e outra. Já tinha escolhido realizar via Skype; para tanto, criei um grupo e adicionei todos os alunos, que tiveram de mandar-me o nome no Skype. Foi um procedimento extremamente simples. Eu tinha digitalizado o primeiro capítulo do livro a fim de mostra-lo através da função partilhar ecrã (e áudio do computador) do Skype. Foi fácil apresentar

as imagens e exercícios do livro, dar explicações, escrever no bloco de notas, e passar as gravações do CD que acompanhava o livro.

Os alunos também colaboravam: na medida do possível, ligavam a webcam, o que me dava a impressão de falar a seres humanos de verdade (contrariamente à sensação de estar a falar com uma máquina, quando a têm desligada) e interagiam muito, perguntavam quando tinham dúvidas e demonstravam um verdadeiro interesse em aprender a língua. Os nossos encontros tornaram-se mais informais, e até eu mesmo sentia-me livre de perguntar como se dizia termo ou outro em italiano (embora eu preferisse pesquisar as palavras com antecedência, a fim de poder dar, em caso de necessidade, uma tradução, ou preparar-me para o facto de não existir um equivalente em italiano, e de eu ter de dar uma definição mais completa).

Com o passar do tempo, a preparação das aulas foi-se tornando cada vez menos laboriosa. Comecei a perceber o que precisava de mais atenção e o que podia ser menos preparado. Isto não significa que podia negligenciar alguns aspectos; particularmente algumas palavras ou expressões sem equivalente em italiano eram de grande dificuldade, e eu tinha de pensar em explicações ou modos de transmitir conceitos. Nesse contexto, muito me ajudou o meu colega de mestrado Filippo Reato, que, na qualidade de italiano que aprendeu a língua portuguesa já adulto, pôde fornecer-me explicações sobre como conseguira apreender tal ou tal conceito, ou esclarecer algumas nuances entre as duas línguas. Posso citar como exemplo a palavra “chão”, que é um termo muito genérico em português; em italiano, não há uma palavra de valor similar: fala-se de “*pavimento*” para um piso revestido por materiais trabalhados por ação humana, ou “*suolo*” para o solo nu, de terra, mas não há uma palavra genérica para qualquer superfície em que se pisa. Da mesma forma, diferenças sutis como “jogar” e “brincar”, ou “pedir” e “perguntar”, por corresponderem a uma mesma palavra em italiano (“*giocare*” e “*chiedere*”, respectivamente) precisavam de uma explicação sobre o uso de uma ou outra.

Mas voltemos à segunda aula: estudamos os verbos regulares do primeiro grupo. De modo geral, os cursos de português língua estrangeira não trazem as seis pessoas do discurso, mas apenas cinco. A segunda do plural, não sendo de uso corrente pela maior parte dos falantes, não costuma ser ensinada. Conjugávamos, assim, o verbo amar como:

eu amo

tu amas

ele/ela/você ama

nós amamos

eles/elas/vocês amam.

Sendo brasileiro, não podia deixar de falar da ubiquidade do “você” no Brasil, e na preferência por omiti-lo em Portugal (mas sempre deixando o verbo na 3ª pessoa).

Em suma, saí dessa primeira aula on-line com a sensação que, apesar das dificuldades, conseguiria levar a bom fim este curso, e que poderia fazer um uso eficaz das ferramentas à minha disposição.

### **5.3. As aulas subsequentes**

Na aula seguinte, uma nova aluna inscreveu-se. Como só tínhamos tido duas aulas, e falava muito bem espanhol, conseguiu seguir sem dificuldades a aula seguinte; mesmo assim, preferi marcar com ela uma aula para explicar as bases – afinal, apesar das semelhanças entre o português e o espanhol, “mi casa” não é “a minha casa”.

Pode-se dizer que, globalmente, as lições seguiam num bom ritmo; os alunos aplicaram-se e procuraram avançar apesar das dificuldades. Além do manual, procurei trazer exercícios e exemplos de outras fontes, particularmente do manual brasileiro emprestado pelo professor De Rosa. A estrutura geral do curso, porém, não era grandemente alterada, até porque eu não tinha experiência com outros manuais, e preferia ter um pouco mais de segurança. Isto não me impedia de falar de coisas que iam além do conteúdo, normalmente apresentando-as como curiosidades, ou como explicação quando os alunos perguntavam se podiam dizer aquela frase de outra maneira, mais parecida com o espanhol ou o italiano.

### **5.4. Horários e datas**

Procurei sempre ser fiel aos horários que havíamos estabelecido, sem atrasar mais que cinco minutos (geralmente por causa de problemas técnicos, tanto de conexão quanto de funcionamento do computador ou do programa). Os horários, porém, tiveram de sofrer diversas alterações ao longo do tempo: com a entrada da nova aluna, tivemos de mudar as aulas, primeiro transferindo a de quinta para sexta-feira às 10h (a partir de 27/03); em seguida, a de terça-feira passou para quarta às 10h (a partir de 08/04) e finalmente acabamos o semestre com aulas às segundas e quartas, das 10 às 12h (a partir do dia 27/04).

A 1 de abril, a quarentena foi prolongada até o dia 13 do mesmo mês, e dia 10 foi prorrogada até o dia 3 de maio. A esse ponto, eu já não tinha dúvida que teríamos de ficar com as aulas online até o fim do período. Fiz bem: embora maio chegasse com uma abertura



progressiva das medidas restritivas, ainda não era possível abrir as escolas, e pensava-se mesmo que as aulas do período seguinte (a partir de setembro de 2020) continuariam a ser dadas à distância.

### **5.5. Análise das aulas**

As aulas que dei junto do CLA seguiam o manual *Português XXI* de perto. Isto quer dizer que a abordagem estava escolhida, embora houvesse uma certa liberdade da parte do professor quanto às atividades a realizar em sala de aula.

Apesar de se basear no QECR no sentido de transmitir as competências esperadas de um aluno de nível A1, não seguia precisamente as recomendações de pôr em prática a abordagem acional. A proposta do manual parecia bastante enraizado na abordagem comunicativa: havia uma preeminência das interações entre alunos, embora ainda de forma simples. Os textos eram escritos de forma a reproduzir o falar natural de um lisboeta, o que quer dizer que havia certas expressões e formas de se expressar tipicamente orais, o que ajudava na comunicação quotidiana, com a desvantagem de propor-se como um tanto limitada a uma região específica.

A abordagem também tinha elementos do método tradicional, como uma certa ênfase na conjugação dos verbos. O que, devo admitir, faz sentido, já que além de possuir uma panóplia de verbos irregulares, tem também uma quantidade de verbos com alternâncias vocálicas (durmo-dormes, visto-vestes), verbos defetivos (colorir, abolir) e abundantes (morto e matado são ambos participios de matar), o que faz com que repetir a conjugação completa dos verbos ajude na memorização e internalização dos mesmos.

Até onde fui no manual, não parecia haver atividades que se enquadrassem diretamente dentro da perspectiva acional; eu, enquanto docente, poderia ter proposto alguma, mas a impossibilidade de nos encontrarmos presencialmente dificultava bastante a comunicação e a cooperação na realização de projetos.

A análise das aulas não se deu de uma forma perfeitamente bem estruturada; o programa de cada aula podia ser modificado no momento pelas dúvidas e dificuldades dos alunos, pela necessidade que sentiam de rever alguns conceitos, ou pela facilidade que tinham com algum tema e que me permitia avançar mais depressa. Consoante a aula, podíamos passar meia hora a conversar sobre cultura, geografia ou música portuguesa/brasileira, ou perder um bom tempo da aula a resolver problemas de conexão.

Por estes motivos, não me é possível apresentar, pois, uma aula-tipo, mas, posso analisar uma aula de forma esquemática, de forma a ilustrar os objetivos de cada momento.

*Aula do dia 3 de abril.*

Revisão: Eu sempre costumava pedir aos alunos que me falassem do que tinham aprendido na aula anterior. Normalmente em italiano, já que não chegamos a ver o passado.

Trabalhos para casa: na aula anterior, eu tinha-lhes pedido que procurassem os tipos de café que costumam ser servidos nos cafés portugueses. Este exercício obrigava os alunos a irem buscar por si mesmos os termos, provavelmente em sites portugueses (ou seja, tentava fazer com que os alunos procurassem construir o próprio conhecimento), e lançava as bases de um aspeto cultural importante em Portugal, cuja cultura do café é comparável à da Itália (embora menos conhecida internacionalmente). Constituía, também, parte do vocabulário do dia.

Escuta e leitura: pedia aos alunos que não olhassem para o texto e ouvissem o áudio. Passei-o duas vezes e perguntei-lhes o quanto tinham entendido. Depois puderam ler o texto (passei o áudio de novo, de modo a associar a fala à escrita) e eles puderam confirmar o quanto tinham entendido, e perguntar-me sobre o vocabulário que não tinham visto.

Vocabulário: O tema do dia era comida e bebida. A começar pelas refeições, em seguida o que se come em cada refeição. Havia uma lista de comidas e bebidas e deviam categorizá-las como alimento que se come/bebe ao pequeno-almoço/café-da-manhã, ao almoço ou ao jantar. Logo a seguir, perguntei-lhes o que é que normalmente comiam ao almoço (ou outras refeições), a fim de fazê-los usar o vocabulário que tinham aprendido.

Gramática: o manual propunha uma lista de verbos a conjugar: verbos regulares da 1ª conjugação (já estudados anteriormente), da 2ª e da 3ª, além de verbos reflexos. Foi fácil usar o esquema básico de decompor o verbo e explicar radical + vogal temática + desinência. O difícil foi explicar o conceito de alternância vocálica: entre os exemplos, havia os verbos repetir, vestir e preferir, além de beber e escrever, que têm uma alternância ê/é.

Gramática em prática: a explicação gramatical, foi logo seguida de um exercício de formação de frases com os verbos estudados (basicamente uma lista de sujeitos, uma de formas verbais e uma de complementos), com o objetivo de ver como os verbos interagem com os termos que o acompanham e quais combinações têm sentido e são aceitáveis em português. Para além do exercício, pedi aos alunos que fizessem perguntas uns aos outros usando os mesmos verbos ou outros que já tínhamos visto.

Habilidade prática: dizer as horas. A estrutura não era difícil para um italiano, mas foi preciso explicar quando usar as palavras “hora(s)” ou quando usar ou não o artigo. Já tínhamos visto o verbo “ser” e os números, aqui tratava-se de uma aplicação prática de conteúdos estudados.

Trabalho para casa: estava previsto chegar até aos dias da semana, mas como não foi possível, pedi que para a aula seguinte procurassem como dizer os dias da semana em português e porque se chamam assim.

A cada secção de vocabulário, eu procurava explicar algumas diferenças entre o português brasileiro e o europeu (como café-da-manhã e pequeno-almoço). Procurava também dar a ouvir um pouco da pronúncia brasileira, que por vezes era bem diferente da portuguesa.

Ainda com relação à pronúncia, cada unidade do manual terminava com uma secção sobre fonética. Dado que o manual era destinado a um público estrangeiro geral, alguns dos temas abordados eram supérfluos para um italiano – como a pronúncia das letras “b”, “v” e “f”. Assim sendo, em vez de tratar desses fonemas, preferi tratar das vogais nasais, que, para um italiano são tão difíceis de realizar que eu tive de buscar uma solução para ensiná-las.

## **5.6. As vogais nasais**

É uma dificuldade que têm inúmeros estrangeiros que estudam português: a pronúncia das vogais nasais, e a mais forte razão, dos ditongos nasais. Sendo ausentes da língua italiana e de praticamente todos os dialetos (os alunos eram originários de Roma ou da Apúlia, cujos dialetos/línguas regionais não têm vogais distintamente nasais), foi preciso usar de estratégias particulares para chegar a produção desses fonemas. Primeiro, era preciso explicar que eram fonemas – infelizmente – extremamente comuns na língua, e que a sua produção era muito importante: “com” não é a mesma coisa que “come”, e ao entrar numa padaria não se pede “pau”, mas “pão”. Palavras comuníssimas em português incluem sons nasais: “bom”, “com”, “sim”, “não”, bem”, “também”, “muito”, “manhã”, “amam”...

Procurei não entrar em detalhes do sistema fonador, a posição da língua, o modo de articulação dos diferentes fonemas... em vez disso, optei por uma abordagem simples: parti de um som “mmm” a boca fechada, ou seja, um som puramente nasal, que é usado como onomatopeia para a ação de pensar, refletir. Uma pequena abertura da boca, em forma de “u”, e já estava: o número “um”, perfeitamente pronunciado. A partir daí, bastava mudar a posição da boca para as vogais ô, i, ê e obter as nasais de “pronto”, “indo” e “lento”. O “ã” era um pouco

mais difícil, já que o som “e”, fechado, não existe em italiano. Felizmente, os italianos exprimem o acordo com uma interjeição nasal, como o nosso “aham”, ou seja, com fazendo uso da nasal “ã”, mas de forma não-fonémica, ou seja, era difícil usá-la dentro de uma palavra.

Os ditongos foram ligeiramente mais difíceis, mas como também em italiano há uma grande quantidade de ditongos orais, transformar duas vogais nasais em um ditongo também foi fácil: os sons de “não”, “mãe”, “bem” (pronunciado não à lisboeta, mas à brasileira), “põe”, “muito” e “bom” (quando pronunciado de forma ditongada) foram produzidos sem dificuldades maiores. Mas como costuma ser o caso com fonemas não-nativos, os alunos só conseguiam pronunciá-los com esforço, quando prestavam atenção à dicção, o que quer dizer que na maior parte dos casos continuavam a pronunciar o “m” de “também”, e de “comem”, ou a desinência “-ão” como “-au”, e eu tinha de lembrar-lhes de pronunciar como nasais.

### **5.7. Música**

Como é de praxe, em cursos de línguas faz-se uso de recursos que permitam um contato mais direto com a língua através de meios como textos e, particularmente, meios audiovisuais. E dada a riqueza da música em língua portuguesa em todas as suas variantes, eu quis trabalhar com base em uma canção simples. Mas havia um grande problema: quase todas as músicas em português trazem tempos verbais e estruturas gramaticais que não havíamos visto.

Em termos de gramática, vimos os artigos e preposições nas suas formas mais usadas, quantidade de verbos irregulares (ser, estar, ir, vir, ver, ler, querer, saber, poder...) e verbos com alternância vocálica (dormir – durmo, preferir – prefiro), mas em termos de tempos verbais, ficamos com o presente, a perífrase do futuro (ir + infinitivo) e a construção estar a + infinito ou estar + gerúndio. A quantidade de músicas que fazem uso exclusivo desses tempos verbais é muito limitada, mas acabei por encontrar uma: *Se te amo*, do grupo Quinta do Bill, que além da gramática, contém também muitas palavras que já tínhamos visto em aula. A letra da música encontra-se nos anexos (v. anexo 6). Foi uma boa experiência, que eu gostaria de ter repetido mais tarde, com uma canção desta vez brasileira, mas infelizmente não houve tempo. O fim do semestre aproximava-se, e havia outra prioridade: o exame.

### **5.8. Exame**

Como tive de ir até o fim do curso como professor, cabia-me também avaliar os alunos e aplicar um exame que eu mesmo teria de elaborar.

Para decidir como se iam realizar os exames, os professores de línguas estrangeiras do CLA quiseram marcar uma reunião. Decidiram marca-la para a sexta-feira, dia 19 de abril, às 15h, que infelizmente coincidia com a minha aula de italiano, e por isso não pude comparecer à reunião. Tive todas as informações via e-mail, mais tarde: o professor Gabriele Ridarelli enviou-me um resumo das decisões tomadas. As principais informações foram que todos deveriam fazer o exame online oralmente, através de uma videochamada entre examinador e examinado. Isto incluía os alunos que estavam a fazer um percurso totalmente online, sem presença nas aulas. E estes eram os que mais precisariam desse exame: para os outros, que frequentavam as aulas, o teste final seria pouco mais que uma formalidade, já que se esperava que os docentes fossem capazes de avaliar os próprios alunos através da participação às aulas. Para minha surpresa, era verdade: eu já tinha entendido quais eram os pontos fortes e fracos dos alunos, os erros frequentes, o que precisavam corrigir. O que não quer dizer que seria capaz de atribuir-lhes um valor numérico, donde a importância de fazer um exame.

Ainda na reunião, foram propostas diversas metodologias de avaliação, que incluíam programas complementares, gravação da entrevista, entre outros, que o professor Ridarelli me assegurou claramente que não seriam necessárias no meu caso. Acessoriamente, disse-me que os alunos não podiam usar os apontamentos e materiais que lhes tivesse dado – apesar de eu não achar que fizesse muita diferença no âmbito de uma prova oral.

Como se aproximava o fim de maio, marcamos o exame para o dia 25/05. Com o acordo do professor Ridarelli, fiz um teste do programa que devia usar: usaríamos o software Microsoft Teams, ao qual ele mesmo me convidaria (já que eu não tinha as credenciais para organizar um encontro) e gravaria a avaliação. Os alunos teriam de estar presentes todos ao mesmo tempo.

Pouco tempo depois, porém, os alunos puseram-se de acordo para fazer o exame dia 28/05 às 11h30. Como o prof. Ridarelli não poderia estar presente, disse-me para fazer mesmo com Skype, que não seria preciso mais gravar o exame. Fiz então um exame com os alunos dois a dois: um par às 11h30, outro às 11h50.

Dado eu já ter conhecimento das capacidades de cada aluno, o teste seria mesmo pouco mais que uma formalidade. Previ um teste tripartite, que avaliaria diretamente três das competências do QECR: produção oral, compreensão oral e interação oral. As competências de leitura e escrita não seriam avaliadas diretamente, embora eu já tivesse uma ideia das capacidades deles nessas competências (e duas semanas antes do exame, tinha-lhes pedido para escrever

uma carta informal justamente para perceber as suas competências escritas) e iria levá-las em conta para a nota final.

Na primeira parte do exame, eu fazia perguntas que os alunos poderiam facilmente responder usando vocabulário e estruturas aprendidas em aula (“Que horas são?”, “O que fazes às sextas-feiras?”, “O que você come ao café-da-manhã?”, “Onde moras?”). Com isto, avaliavam-se as capacidades de produção e interação orais, ou seja, a capacidade de responder a estímulos (como numa conversa), mas também de falar mais longamente (como ao descrever o lugar onde se mora, ou o próprio quarto).

A segunda parte testava a compreensão oral: um áudio era apresentado e o aluno tinha de responder a algumas perguntas que dependiam da compreensão do texto. Os áudios continham estruturas e palavras já estudadas e foram gravados por conhecidos meus, dois portugueses e dois brasileiros. Os brasileiros escolhidos foram Iara Amaral Lourenço, do Ceará, e Louyse Gerardo, do Rio de Janeiro. Os portugueses foram Helder Costa, de Ponte da Barca, e a professora Filipa Matos, de Areia Grande, região de Lisboa. Os textos foram escritos por mim, mas procurei sempre respeitar as normas de cada variante da língua. Pedi-lhes que falassem numa velocidade natural, mas articulando bem as palavras. Os textos gravados por cada falante encontram-se em anexo (v. anexo 7).

Por fim, na terceira parte, pedi-lhes que fizessem um diálogo com condições específicas dentro das situações que já tinham sido abordadas, cada estudante interpretando um papel, nomeadamente um cliente e um empregado de um restaurante para o primeiro par, e um amigo que convida o outro a um concerto para o outro. Algumas condições específicas deveriam ser observadas (o cliente preferia uma mesa perto da janela, a pessoa convidada tinha um compromisso no sábado). Isto avaliava as competências vistas até aqui, mas de uma outra forma: o aluno precisava de compreender o que o seu colega tinha dito, saber reagir àquela proposta e produzir um discurso bem articulado em resposta.

Apesar de todos os alunos terem obtido boas notas, detetei diversos erros, entre os quais muitos que tinham sido durante o curso. Para não lhes dar somente uma nota, um número, fiz questão de enviar-lhes comentários sobre os erros que tinham cometido durante o exame, já que sempre fez parte da minha filosofia que o erro é inerente ao aprendizado, e uma avaliação, mais que uma “sentença”, é uma oportunidade de corrigir-se e aprender com os próprios erros.

Realizado o exame, dei por concluída esta dimensão do estágio.



## 6. As aulas na universidade

Ao lado das aulas de português no CLA, meu estágio comportava uma dimensão mais propriamente universitária, em que eu frequentaria as aulas do Professor Doutor Gian Luigi De Rosa junto ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras da Universidade de Roma Tre. Foram duas cadeiras, como já foi mencionado no capítulo 4: *Lingua e Traduzione – Lingua portoghese e brasiliana 1*, destinada aos alunos de primeiro ano das licenciaturas em *Lingue e letteratura per la comunicazione interculturale* e em *Mediazione Linguistica*, e a cadeira *Lingua e traduzione – lingua portoghese e brasiliana*, para os alunos de primeiro ano dos mestrados em *Lingue e Letterature per la Didattica e la Traduzione* e em *Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale*. Foi também mencionado que cada cadeira comportava duas dimensões, uma de aprendizagem do português como língua de comunicação (ministradas por docentes especialistas na língua, chamados *lettori/lettrici*, ou seja, leitores; mais precisamente, a professora Filipa Matos dava aulas às turmas de licenciatura e a professora Taísa Lucchese, que não tive ocasião de conhecer, às do mestrado) e uma mais “teórica”, seja no âmbito da linguística (no caso dos alunos de licenciatura, a evolução diacrónica da língua portuguesa) ou da tradução (mais especificamente da tradução audiovisual, no caso dos alunos de mestrado).

Durante os primeiros dias, fui apresentado a duas turmas e segui igualmente uma aula dada pela professora Filipa Matos. Procurei ter procurei participar o mais possível nas referidas aulas; em uma das aulas que tive com a licenciatura (a última presencial).

O professor De Rosa pediu-me para trazer um texto a trabalhar com os alunos do primeiro ano. Escolhi o texto de uma música, *João e Maria*, de Chico Buarque de Holanda, para ouvirem e traduzirem em aula. Salvo duas ou três palavras, os alunos conseguiram compreender bem a canção, apesar das diferenças entre o português europeu (o qual estavam a aprender com a professora Filipa Matos) e os brasileirismos de Chico Buarque (uso sistemático da próclise, ou “a gente” no lugar de “nós”), além de uma ou outra expressão em desuso (“bodoque” para indicar “fisga”).

À semelhança das aulas do CLA, as do departamento foram suspensas no dia 5 de março. Imediatamente antes de receber a notícia do decreto, o prof. Gian Luigi já me tinha pedido para fazer a transcrição de alguns vídeos, videoverbetes da ENCIDIS (Enciclopédia Virtual da Análise do Discurso), projeto da Universidade Federal Fluminense (UFF). Passei, pois, a primeira semana de fechamento da universidade a transcrevê-los. Após o envio desse primeiro lote, o professor



mandou-me uma série de outros vídeos do mesmo organismo, os quais, com o retorno das aulas da universidade e do CLA, demorei mais tempo a terminar. Falarei da transcrição destes videoverbetes em mais detalhes na secção 7.

### **6.1. As aulas online**

Era previsto que as aulas do Departamento de Línguas retornassem a 16/03, mas devido a problemas pessoais do professor, tivemos a nossa primeira aula online a 24/03. As aulas aconteceram com o uso do Microsoft Teams, o mesmo que se recomendava para as aulas do CLA. Para tanto, o professor De Rosa teve de convidar-me a participar do grupo, ou seja, como convidado, visto que eu não era aluno de Roma Tre. Apesar das dificuldades técnicas – como na primeira semana, em que só consegui assistir às aulas de uma das disciplinas – pude estar presente a todas as aulas subsequentes. As aulas da licenciatura foram dadas como uma única cadeira para as duas turmas, ocorrendo terça-feira das 8h30 às 12h e quarta-feira das 16h às 18h. As do mestrado ocorriam todas as segundas-feiras das 18h às 20h e quartas-feiras 8h30 às 12h.

Procurei sempre ter uma participação ativa em todas as cadeiras, responder às perguntas do professor, fornecer observações na medida em que a minha experiência com a língua o permitia. Não posso não mencionar o facto que aprendi muito com as aulas, particularmente com a evolução do português antigo até o período clássico, período em que emergiram tantos traços que caracterizam o português contemporâneo, e que explicam as diferenças entre o português falado e escrito (a forma escrita deriva dos dialetos nortenhos; por isso, o uso de “c” ou “s” para representar a mesma sibilante, que se pronunciam diferentemente em certas regiões, ou o ditongo “ou” que é pronunciado como monotongo na maior parte da lusofonia).

### **6.2. Atividades**

No início do estágio, cheguei cheio de motivação, com ideias para atividades, que planeava discutir com o professor de acordo com as cadeiras, as possibilidades da universidade, entre outros. Uma delas, por exemplo, era uma mostra de filmes lusófonos, que se poderia integrar provavelmente no curso de tradução audiovisual no mestrado, talvez pudessemos exibir curtas-metragens legendadas em italiano pelos alunos. Infelizmente, a emergência COVID-19 impôs severas limitações. Em fim de contas, acabei por esforçar-me mais em ter uma participação ativa nas aulas e nas atividades previstas de que em propriamente propor novos projetos.

Consegui realizar, apesar de tudo, uma ou outra atividade complementar.

Com os alunos do primeiro ano da licenciatura, muitos dos quais estudavam português apenas desde setembro de 2019, consegui formar um grupo de conversação online para praticar o português. Desde o início de abril procurávamos marcar uma data, mas só conseguimos realizar o primeiro encontro no dia 22 de abril das 13 às 14h, com apenas duas alunas. Depois de eu fazer um anúncio na aula que tinham com o professor De Rosa, chegamos a seis alunas.

Inicialmente, dávamo-nos um tema sobre o qual deveríamos conversar na próxima semana. Por exemplo, na segunda semana, uma das alunas, que trabalhava como perita artística, falou-nos sobre os painéis de São Vicente, de Nuno Gonçalves, atualmente expostos no Museu Nacional de Arte Antiga, em Lisboa.

Pelo fim de maio, achei que seria uma boa ideia chamar alguns convidados: para o encontro de 20 de maio, chamei uma amiga minha, Louyse Gerardo, do Rio de Janeiro. Infelizmente, como o período de provas se estava a aproximar, apenas duas alunas puderam estar presentes, uma das quais teve de se ausentar mais cedo. Eu tinha previsto um outro convidado para o encontro seguinte, mas por impossibilidade dos alunos, o encontro foi anulado.

Apesar do menor interesse pelo fim (quando as revisões eram a prioridade absoluta dos alunos), considero que o grupo de conversação foi uma experiência consideravelmente bem-sucedida. Ao mesmo tempo que podíamos ter uma conversa informal, em que os estudantes se sentiam à vontade para fazerem todo tipo de perguntas, e eu podia falar-lhes de aspetos gramaticais já vistos, ou que se usavam de forma diferente no Brasil, perguntando-lhes sempre o que e como lhes tinha ensinado a professora Filipa Matos, a fim de não contradizer de forma alguma o que ela tivesse dito. Provavelmente teríamos avançado mais se tivéssemos começado antes, mas com as dificuldades de organização, mudanças de horário (da parte minha e do cronograma dos alunos), já me tinha sido extremamente difícil encontrar esse horário.

Com os alunos do mestrado, não tive tantas ocasiões de trabalhar diretamente. O nível de português deles era muito bom, o que significa que um grupo de conversação como o que tinha organizado com os alunos da licenciatura não seria a prioridade. A minha participação nunca chegou a ser muito direta, eu limitava-me mais a explicar-lhes algumas coisas que não tivessem entendido nos vídeos que tinham de legendar. Muitos dos alunos escolheram trabalhar com vídeos brasileiros, possivelmente por acharem a pronúncia mais clara de se entender (devido à entonação brasileira ser mais silábica que a lusitana); eu ajudava-os, pois, quando tinham dúvidas em relação

ao significado de uma ou outra expressão, ou simplesmente quando não tinham certeza do que a personagem tinha dito.

Durante as aulas, vimos também algumas curtas-metragens portuguesas; por se tratar de curtas do centro-sul do país, eu pouco podia ajudar, principalmente quando havia uso extensivo de gírias do subúrbio lisboeta. Mas justamente o uso do calão foi um dos temas muito discutidos em aula, já que frequentemente não têm um correspondente de mesmo nível em italiano. Uma das opções de tradução seria, então, optar pelo abaixamento diafásico ou diastrático do discurso, de modo a fazer a língua soar de forma mais coloquial, ou tal como é falada pelas classes mais baixas. O grande problema da língua italiana é a diversidade linguística do país: embora o italiano padrão seja usado em todo o país, as variedades mais populares têm características dialetais muito fortes, com amplos empréstimos às línguas regionais, tornando-a assim muito marcada regionalmente. O português é uma língua pluricêntrica, mas posso ao menos dizer que Portugal e o Brasil têm, cada um, um grande acervo de expressões populares usados – ou ao menos reconhecidos – pela maior parte dos falantes. Essa diferença entre sociolinguística entre as realidades lusófonas e a realidade italiana levava a repensar as estratégias de tradução a adotar para a legendagem, que iam da neutralização (aproximar o texto das legendas do italiano padrão, abandonando a diferença diastrática do original) à adaptação a uma região (com o risco de torná-lo pouco compreensível ao resto do país, ou de dar uma conotação negativa ao falar da região escolhida).

O fim do período seria marcado pelo trabalho final, que consistia na legendagem de uma curta-metragem em língua portuguesa (europeia, brasileira ou africana) e um relatório onde analisariam a linguagem da curta e as escolhas tradutórias. Duas alunas recorreram a mim para que eu as ajudasse na transcrição da curta; já tinham feito praticamente todo o trabalho, mas precisavam de ajuda com certas falas, em que os atores não articulavam bem as palavras, havia sobreposição de falas, ou outros fatores que dificultaram a compreensão. As curtas eram brasileiras, e, apesar disto, eu mesmo tinha dificuldades de entender algumas falas. Ajudei-as também lhes explicando o sentido de uma ou outra expressão, a fim que traduzissem de forma mais eficaz o texto em italiano.

### **6.3. Transcrições**

Além da participação às aulas e atividades com os alunos do professor Gian Luigi de Rosa, também fiz, a seu pedido, a transcrição de alguns vídeos que não tinham relação com o conteúdo

das aulas ou com a universidade, e por isso mesmo não foram abordados na secção correspondente.

Os vídeos analisados eram todos videoverbetes do projeto ENCIDIS (Enciclopédia Virtual do Discurso), projeto da Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com outras universidades e instituições brasileiras e estrangeiras. O projeto tem como objetivo divulgar o conhecimento produzido no âmbito da Análise do Discurso (AD), particularmente da escola brasileira, que herdou muito da escola francesa através da tradução da obra de Michel Pêcheux realizada por Eni Orlandi<sup>11</sup>, grande difusora da AD no Brasil a partir dos anos 1980. Os videoverbetes podiam ter um escopo de divulgação ao grande público, com uso de explicações simples e compreensíveis para não-iniciados, ou voltadas a especialistas, intenção perceptível pelo uso de terminologia especializada e jargões, além de citações de autores da área.



Figura 4: Exemplo de videoverbete transcrito

Todos os videoverbetes estavam em português do Brasil, embora alguns fossem feitos por especialistas de origem estrangeira (particularmente hispano-americanos) que falavam dos seus respectivos campos de pesquisa. A pedido do professor Gian Luigi de Rosa, realizamos uma transcrição *verbatim* do texto original, com todas as pausas, falsas partidas, hesitações, palavras

<sup>11</sup> Pode-se citar, entre as mais influentes, Pêcheux, M. (1995) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (Orlandi E. et al., trans.) Campinas, Brasil: Unicamp (obra original publicada em 1975).

truncadas (“pra”, “tava”, etc.) e outros elementos da oralidade (“né”, “hmm”, etc.) Como era de se esperar, nos videoverbetes em que o investigador lia um texto escrito, estes elementos eram mais raros, mas não de todo ausentes; noutros, mais espontâneos, eram muito frequentes, e revelavam aspectos da gramática oral dos falantes que poderiam, como a retomada de um sujeito com o pronome pessoal (“a relação do sujeito com a sua realidade, ela é atravessada [...] por um imaginário”<sup>12</sup>).

Esta transcrição precisa da fala permite também pôr em evidência as estratégias usadas na legendagem, cuja tradução em italiano era realizada sob a direção do professor Gian Luigi De Rosa. O site do projeto ENCIDIS cita as microestratégias de tradução audiovisual propostas por Gottlieb, e, na página italiana da secção *Legendagem*, fala das mais usadas pelos tradutores italianos, a saber: condensação, redução e eliminação. Embora estas três estratégias pareçam similares, as definições do site relevam as diferenças:

- Condensação: o uso de uma expressão condensada (tradução concisa) é equivalente a um tipo de redução parcial (baseado no modelo elaborado por Kovačič, 1994). A mesma mensagem é repetida no Metatexto numa forma linguística sintética. É um processo que se desenvolve a nível formal e não a nível de conteúdo.<sup>13</sup>
- Redução: o uso de uma expressão abreviada (redução de conteúdos significativos) leva a uma tradução compreensível (plenamente), privada de elementos com elevado potencial de informação, mas não essenciais. O processo de tradução funciona reduzindo tanto o nível expressivo como o de conteúdo.<sup>14</sup>
- Eliminação: o cancelamento envolve a omissão de expressões consideradas de pouca relevância (como por exemplo, todos os marcadores discursivos, além de outros traços da oralidade). Na prática, a fronteira entre redução e a eliminação é bastante tênue e este processo emerge claramente quando são inteiros turnos conversacionais a ser omitidos.<sup>15</sup>

Isso tudo, em fins de contas, completa e ilustra aquilo que vimos na cadeira com os alunos do mestrado em Roma Tre, e que nós mesmos tivemos no nosso mestrado; embora eu não tenha feito pessoalmente a tradução, foi para mim uma oportunidade de observar um profissional usar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

---

<sup>12</sup> enciDIS UFF (2020, jan 1). Ideologia e Rede Eletrônica - Lucilia Maria Abrahão e Souza (USP) [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=AusR1HrJCUM>

<sup>13</sup> Legendagem: Italiano (s.d.) Disponível em: <http://encidis-uff.com.br/italiano/>

<sup>14</sup> Id.

<sup>15</sup> Id.

## 7. Aulas de italiano

Enquanto estrangeiro, pedi para seguir as aulas de italiano na mesma instituição em que dava aulas de português. Apesar de não ser aluno da universidade, fui aceite, e tive de fazer o teste de nível, ao mesmo título que os outros alunos. Selecionado para o nível C1, deveria ter aulas presenciais, as quais deveriam ter começado no final da minha primeira semana de trabalho. Ora, como já o relatei, não cheguei a concluir uma semana de trabalho por causa da quarentena.

Normalmente, o curso de italiano deveria dar-se através de aulas presenciais, seguindo o programa definido pelo QEER para o nível C1; o percurso online CLACSON teria o seu peso, mas seria trabalhado de forma assíncrona. Apesar disso, o conteúdo seria o mesmo, e o aproveitamento máximo do curso seria alcançado quando, após uma aula sobre um certo tema, os alunos realizassem as atividades propostas na plataforma. Desta forma, poder-se-ia classificar o curso, tal como era planeado, como *blended learning*.

Durante a quarentena, os docentes de italiano para estrangeiros reuniram-se e optaram por uma abordagem mais voltada ao percurso CLACSON, ou seja, online. Por causa disto, a metodologia passou a aproximar-se mais do puro *online*, ou *e-learning*, em que a aprendizagem é dada principalmente através dos recursos internéticos. Apesar disso, também havia encontros online, através do software Zoom. Provavelmente foi escolhido no lugar do Teams por causa de alunos que não estavam matriculados como alunos de Roma Tre (era o caso, por exemplo, dos doutorandos, que não tinham uma matrícula regular junto à universidade, ou o meu próprio, enquanto estagiário) e que não tinham um e-mail do domínio uniroma3.it.

Assim como o Skype que eu usei nas aulas que dei, o Zoom permitia partilhar ecrã e áudio com os participantes, mas com a vantagem que era possível ver mais de quatro pessoas ao mesmo tempo, o que quer dizer que todos os participantes da videochamada podiam ver-se uns aos outros (a partir de 50 participantes, o ecrã divide as visualizações por páginas, com até 49 participantes exibidos por tela). Com estas vantagens, vinham algumas desvantagens: a versão gratuita permitia realizar reuniões de uma duração máxima de 40 minutos, o que significava, para uma aula de duas horas, duas interrupções para reiniciar a reunião. E como não há uma interface na qual se possa escolher o encontro ao qual se quer participar, era preciso ir buscar o link que o anfitrião da reunião tinha partilhado com a turma. Essas pausas causavam não somente uma perda de tempo, mas também por vezes uma brusca interrupção das explicações da docente.

As aulas em si transcorriam em ambiente de informalidade – a professora, Giuseppina Vitale, sempre trazia um conteúdo gramatical importante para as atividades a serem realizadas naquela semana, mas também havia espaço para a comunicação e para o esclarecimento de dúvidas relacionadas às atividades realizadas ou dúvidas quaisquer relativas à língua italiana. Esse ambiente informal dava aos alunos liberdade para tirarem quaisquer dúvidas, mesmo que parecessem despropositadas, ou que fossem conhecimentos que supostamente um aluno de nível C1 deveria saber.

O percurso online consistia principalmente em textos de diversas tipologias (artigos de revistas, trechos de programas de televisão, romances, filmes, textos escolares, *sketches* de comédia, e até mesmo uma ária de ópera) a partir dos quais se trabalhava um aspecto da língua italiana, seja da gramática, seja do vocabulário. Eram sempre textos produzidos por italianos para italianos, ou seja, documentos autênticos o que quer dizer que estávamos a ter contato com elementos que poderíamos encontrar no dia-a-dia, e não com material pedagógico produzido para ajudar estrangeiros a aprender a língua.

**Italiano modulo 10**  
Autori: L. Calabrò - E. Lania - D. Mastrocesare - V. Rossi  
Durata del corso: 20 ore  
Numero di attività: 20 + 4 compiti

Forum (modulo 10)

**FORUM**  
Forum del modulo 10

Questo Forum deve essere utilizzato **esclusivamente per le attività didattiche** che vi verranno richieste nei vari esercizi del modulo o direttamente dagli insegnanti (compiti, sondaggi, componimenti ed altro). Sarà cura poi degli stessi insegnanti visionare, rispondere e, nel caso, valutare i contenuti.

I post non inerenti la didattica **non** saranno presi in considerazione.

- [1001Q] I prodotti bio
- [1002Q] Averlo era una conquista!
- [1003Q] Tutti i "si"
- [1004Q] La guerriera
- [1005Q] Il Passato Remoto
- [1006Q] Beatrice Vio

Figura 5: Módulo 10 do percurso online CLACSON

Cada atividade consistia no texto e questionários de diversos tipos. Questões verdadeiro ou falso, completar com as palavras encontradas no texto, associar palavras ao seu significado, usar o tempo verbal correto, sinónimos e antónimos, interpretação textual, dar um título a cada secção do texto, etc. Após algumas atividades, havia uma tarefa, mais longa, que podia ser um texto a escrever (estudamos, por exemplo, o texto argumentativo, texto informativo, carta formal) ou gravar um áudio (a ler um texto contendo palavras dialetais romanas e sicilianas). Essas atividades

deveriam ser enviadas através do da plataforma, mas a docente pedia que lhe mandássemos também por e-mail, a fim de poder dar-nos uma correção completa e não uma simples nota.

Figura 6: Exemplo de atividade do percurso online

A abordagem do curso, tomado como um todo, era muito centrada no aluno, e a docente atuava mais como uma facilitadora da aprendizagem. Apesar de o papel do professor incluir regras e explicações gramaticais, não se reduzia a este aspecto; devido ao facto de ensinar o italiano a um grupo de estrangeiros de diversas nacionalidades, a comunicação dava-se em italiano, tanto nos encontros semanais quanto nas comunicações fora de aula, que ocorriam por e-mail ou por mensagens no fórum da plataforma. Desta forma, se o percurso online tinha lacunas no sentido da interação e da produção orais, estas eram supridas pela comunicação que tínhamos com a professora e entre nós.

O uso de tipologias textuais extraídas de meios de comunicação destinado a falantes L1 aproximava-nos de situações de uso real da língua, mas com mais ênfase na compreensão (escrita e oral) que na produção (escrita e oral). O aspecto da produção oral e escrita encontrou-se debilitado pela distância entre os alunos: em videochamada, a interação entre alunos é menos favorecida, em relação a aulas presenciais, em que os alunos podem interagir e conversar mais livremente.



Em suma, considero que as decisões tomadas foram adequadas para o tipo de percurso que tinham à disposição, e coerentes com o tipo de abordagem, mais voltada para a comunicativa, mas com uma certa ênfase na gramática, e uma perda acidental da interação entre estudantes.

## Conclusão

Este estágio junto à Universidade de Roma Tre e ao seu centro linguístico foi para mim ocasião de grande crescimento em diversos planos.

Pude conhecer a realidade do ensino, e em particular do ensino de línguas. Senti a responsabilidade de ensinar uma língua – a minha própria língua, adquirida de forma inconsciente na infância – a alunos que não tinham tido grande contacto com ela. A falta de experiência prévia foi sem dúvida alguma um entrave: apesar de eu me ter preparado o quanto possível através da leitura de material teórico, de ter procurado adquirir um certo conhecimento sobre as teorias e abordagens do ensino de línguas, em fim de contas a prática levou-me a ficar muito próximo ao percurso e aos exercícios propostos pelo manual, completado com materiais extraídos de outros manuais/meios.

Pude perceber o quanto é complexo o trabalho do docente, visto que, além de ter de falar muito em sala de aula, e encontrar formas de transmitir o seu saber, deve preparar bem as suas aulas com antecedência, sempre a procurar prever as dúvidas que os alunos possam ter, a fim de podê-las responder quando surgirem. Tive também, em um momento único na história recente, o problema adicional de ter de gerir uma sala de aula online, de adaptar-me ao software e a não ter contacto direto com os alunos.

Esta minha experiência também me permitiu ver com outros olhos aulas que presenciei em outros dois setores: as aulas que acompanhei do professor Gian Luigi De Rosa, e as aulas de italiano para estrangeiros com a professora Giuseppina Vitale.

Com as aulas de italiano, pude presenciar um curso mais voltado para o online, mais próximo de um verdadeiro *e-learning*, contrariamente às minhas aulas, que foram uma adaptação de um curso presencial a um software de videoconferência.

Com o professor De Rosa, pude acompanhar outras modalidades de aulas, com alunos já iniciados em português (embora alguns o estudassem havia pouco tempo), pude aprender mais sobre a evolução da língua portuguesa, sobre legendagem, e ajudar alguns alunos com a legendagem de curtas-metragens. Consegui também realizar um grupo de conversação para alunos que desejassem melhorar o seu português. As transcrições que fiz para o professor também foram proveitosas, por terem-me permitido observar as estratégias de tradução e legendagem de um profissional da área.

Nesse contexto, também tive a oportunidade de melhorar o meu italiano, não só nas aulas de italiano, mas também por meio de outras interações, tanto nas aulas do departamento de letras, quanto nas que eu dava (o conhecimento do italiano sempre era um grande auxílio para identificar onde os alunos poderiam ter dúvidas), quanto nas outras interações que eu tinha – com os meus colegas de casa sicilianos, filmes, e outros tipos de interações online.

Em suma, o estágio foi uma experiência extremamente rica, em que pude pôr em prática as minhas capacidades de comunicação multilíngue; pude também observar e pôr em prática conteúdos aprendidos em sala de aula – como a tradução audiovisual e a gramática do português – e aprender novos – como as abordagens do ensino de língua e as soluções para o ensino a distância.

## Bibliografia

Allen, I., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). *Blending In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*. Needham, MA: Sloan-C.

Bagnoli P., Dotti E., Praderi, R. et Ruel, V. (2010, outubro). *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Trabalho apresentado no Terceiro foro de Línguas de ANEP, Montevideo, Uruguay.

Delcloque P. (2000). *History of CALL* [Online]. Disponível em: [http://www.ict4lt.org/en/History\\_of\\_CALL.pdf](http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf)

Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso: Enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins. (s.d.) Disponível em: <http://encidis-uff.com.br/>

enciDIS UFF (2019) [Canal YouTube] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZYUWbsYKgKk>

Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching: An expanding concept for a changing world. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II, pp. 541-557). New York: Routledge.

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLNLM*, 3, 1-11.

Neves, A. (2020). *Portuguese as an additional language*. Cham, Switzerland: Springer.

Pêcheux, M. (1995) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (Orlandi E. et al., trans.) Campinas, Brasil: Unicamp (obra original publicada em 1975).

Ramón, M. (2017). O binómio língua-cultura no processo de ensino: aprendizagem de português língua estrangeira. In L. Gonçalves (Ed.), *Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas*. Boavista Press.

Robert, J.-P., Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.

Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Smith, J. M., & Harper, D. (2003). *Animal signals*. Oxford University Press.

Swan, M. (1985). *A critical look at the Communicative Approach* (2) *ELT Journal*, 39(2), 76-87.

Tavares, A. (2004). *Português XXI – 1*. Lisboa: Lidel.

Warschauer, M.; Healey, D. (1998). "Computers and language learning: an overview". *Language Teaching*. 31 (2): 57–71. doi:10.1017/s0261444800012970.

Yonekura, H. (1984). *Foreign Language Teaching Methods-A Historical Sketch*. Bulletin of Nara University of Education, 33(1).

## 8. Anexos

### Anexo 1 – Grelha de auto-avaliação do QECR

	A1 Utilizador básico	A2 Utilizador básico	B1 Utilizador independente	B2 Utilizador independente	C1 Utilizador avançado	C2 Utilizador avançado
Compreender	<p>Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.</p>	<p>Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.</p>	<p>Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.</p>	<p>Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.</p>	<p>Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.</p>	<p>Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.</p>
	<p>Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.</p>	<p>Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.</p>	<p>Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.</p>	<p>Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.</p>	<p>Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.</p>	<p>Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.</p>
Falar	<p>Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.</p>	<p>Sou capaz de comunicar em situações simples, de polia do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exigam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.</p>	<p>Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).</p>	<p>Sou capaz de compreender a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.</p>	<p>Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.</p>	<p>Sou capaz de participar em esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e colóquias. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.</p>
	<p>Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.</p>	<p>Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.</p>	<p>Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar na história, de relatar o estado de um livro de um filme e de descrever as minhas reações.</p>	<p>Sou capaz de me exprimir de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um assunto, de apresentar as vantagens e desvantagens de diferentes opções.</p>	<p>Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integrem subtópicos, desenvolvendo aspetos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.</p>	<p>Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspetos mais importantes.</p>
Escrever	<p>Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.</p>	<p>Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.</p>	<p>Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.</p>	<p>Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado ou determinados acontecimentos ou experiências, têm para mim.</p>	<p>Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, ponto em evidência os aspetos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.</p>	<p>Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir, de forma estruturada, cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a perceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.</p>

## Anexo 2 – Calendário dos conteúdos abordados em aula

<b>Data</b>	<b>Conteúdos</b>
03/03	Apresentações. Nacionalidades. Uso de <i>tu</i> e <i>você</i> . Conjugação: <i>ser</i> , <i>estar</i> , e verbos regulares da primeira conjugação. Fonética: as consoantes e as vogais orais.
19/03	Revisão da primeira aula. Verbos regulares da primeira conjugação. Artigos e contrações com preposições ( <i>do</i> , <i>no</i> ). Os números. O alfabeto.
24/03	As profissões. Lugares na cidade. Direções. Adjetivos. Diferenças entre <i>ser</i> e <i>estar</i> (com adjetivos). Diferenças entre <i>ser</i> , <i>estar</i> e <i>ficar</i> (com localização).
27/03	<i>Isto/isso/aquilo</i> . Direções. Vocabulário: sala de aula e escritório. Revisão: verbos regulares da primeira conjugação.
31/03	Revisão: localização, <i>ser</i> , <i>estar</i> . Fonética: as vogais nasais.
03/04	Vocabulário: refeições e alimentação. Conjugação: 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> conjugações regulares e com alternância vocálica. As horas.
08/04	Os dias da semana. Descrição da rotina.
15/04	A rotina. Revisão: verbos regulares (e o seu uso).
17/04	No restaurante. Ementa. <i>Estar a + infinitivo</i> e <i>estar + gerúndio</i> : diferença entre português brasileiro e europeu.
22/04	Vocabulário: pastelaria e papelaria. Revisão: <i>estar a + infinitivo</i> ou <i>estar + gerúndio</i> . Conjunções: <i>e</i> , <i>mas</i> . Fonética: os sons da letra “r”.
24/04	Verbos irregulares: <i>querer</i> , <i>saber</i> , <i>poder</i> , <i>ir</i> . Os transportes: preposições <i>de/em</i> .
27/04	O uso dos porquês. Pronomes interrogativos ( <i>porque/por que</i> , <i>quando</i> , <i>quem</i> , <i>onde</i> ). Perífrase do futuro: <i>ir + infinitivo</i> .
04/05	Revisão. Diferenças entre <i>há</i> e <i>desde</i> (para indicar tempo). Carta informal.
08/05	Pronomes clíticos: complemento objeto indireto. Música: Quinta do Bil, Se te amo.
11/05	Revisão: pronomes clíticos; <i>ser/estar</i> . Grau comparativo e superlativo. As estações do ano. Números ordinais.
15/05	Roupas. Cores. Atividades: passatempos e hobbies.
18/05	Passatempos e hobbies. Formação do plural. Contrações da preposição com + pronomes pessoais.
22/05	Revisão para o exame.
25/05	Exame simulado.
28/05	Exame.

“ UNIDADE 1 ”

A. Apresentação



Ler e ouvir

1- Leia e ouça o diálogo.

**Pablo:** Olá! Como se chama?  
**Ana:** Chamo-me Ana. E você?  
**Pablo:** Sou o Pablo.  
**Ana:** De onde é?  
**Pablo:** Sou de Madrid. Sou espanhol. Você também é espanhola?  
**Ana:** Não, sou portuguesa. Sou de Lisboa.

2- Complete com *é* ou *não é*.

Compreensão escrita

O Pablo \_\_\_\_\_ espanhol.  
A Ana \_\_\_\_\_ de Madrid.  
O Pablo \_\_\_\_\_ de Lisboa.  
A Ana \_\_\_\_\_ portuguesa.

3- Ouça e complete o diálogo.

Compreensão oral

A - Boa \_\_\_\_\_! \_\_\_\_\_ o João. Como \_\_\_\_\_ chama?  
B - \_\_\_\_\_-me Pierre.  
A - De \_\_\_\_\_ é você, Pierre?  
B - \_\_\_\_\_ de Paris. E você?  
A - Eu \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ Lisboa.





## Anexo 5 – Exemplo de página de explicação teórica + exercícios

				Plural	
Vogal — a	a casa	as casas	— il	azul	azuis
Vogal — e	o pente	os pentes		fácil	fáceis
Vogal — i	o táxi	os táxis		difícil	díficeis
Vogal — o	o marido	os maridos		gentil	gentis
Vogal — u	o urubu	os urubus		infantil	infantis
— ão	o irmão	os irmãos	— m	o homem	os homens
	a estação	as estações	— r	a cor	as cores
	alemão	alemães	— s	o lápis	os lápis
	<b>Consoantes</b>			o ônibus	os ônibus
— l	o animal	os animais		inglês	ingleses
	o papel	os papéis		o mês	os meses
	espanhol	espanhóis	— z	o rapaz	os rapazes



### A. Dê o plural.

- a casa — as \_\_\_\_\_
- o táxi e o trem — os \_\_\_\_\_
- o ônibus inglês — \_\_\_\_\_
- o mês mais curto — \_\_\_\_\_
- a faca — \_\_\_\_\_
- o garfo — \_\_\_\_\_
- a colher — \_\_\_\_\_
- o rapaz feliz — \_\_\_\_\_
- a lição fácil — \_\_\_\_\_
- a mulher gentil — \_\_\_\_\_
- o dia útil — \_\_\_\_\_
- o atlas francês — \_\_\_\_\_

- o papel azul — \_\_\_\_\_
- o pão — \_\_\_\_\_
- o cão — \_\_\_\_\_
- a organização — \_\_\_\_\_
- a mão — \_\_\_\_\_
- o irmão e a irmã — \_\_\_\_\_
- a estação — \_\_\_\_\_
- o avião — \_\_\_\_\_
- o pão alemão — \_\_\_\_\_
- a expressão — \_\_\_\_\_
- o jardim e a garagem — \_\_\_\_\_

### B. Passe para o plural.

1. Este barril é grande. ....
2. Meu amigo é inglês. ....
3. A sopa está fria. ....
4. O dia está quente. ....
5. Minha mão está fria. ....
6. Este apartamento é bom, mas a garagem é pequena. ....
7. Aquele hotel é confortável. ....
8. Nosso professor é espanhol. ....
9. O canal de televisão tem propaganda comercial. ....
10. Nosso diretor é japonês. ....

Puxa! Este barril é grande.



## **Anexo 6 - Letra da música abordada em sala de aula**

Se Te Amo

Quinta Do Bill

Nada em terra e céu, nos pode ensinar

O que vai na alma, de alguém que recusa

Deitar sobre o chão

Eu não

Oh, se te amo

Se não tenho

Oh, a vergonha

De o dizer

E nunca esse acaso ou lei, eu entendi

O homem que em vão se agita

Tão perto do mundo, tão longe de Deus

Eu não

Oh, se te amo

Se não tenho

Oh, a vergonha

De o escrever

## Anexo 7 - Textos usados no exame

1. Olá! Eu me chamo Valentina, tenho 12 anos e moro em Niterói. Tenho duas irmãs, e gosto muito de brincar com elas.  
Meu pai é engenheiro, e minha mãe é advogada. Moramos num apartamento no centro da cidade, com quatro quartos, uma sala bem grande e uma bela cozinha. A varanda é enorme, e quando está sol às vezes meus pais fazem churrasco lá.  
Minha escola é um pouco longe de casa, então normalmente vamos nosso pai nos leva no carro dele, mas às vezes não pode, então vamos de ônibus. Em frente à escola há uma confeitaria, e gosto de ir lá depois da aula com as minhas amigas.  
Amanhã tenho um exame, e estou estudando muito, porque não sou muito boa em matemática mas quero passar de ano!  
(Lido por Louyse Gerardo, do Rio de Janeiro, Brasil)
2. Este ano eu não vou sair de férias por causa do coronavírus. Eu e a minha família vamos ficar aqui em Lisboa, mesmo.  
Vou comprar alguns jogos novos e jogar com os meus filhos, e como temos um grande jardim, podemos pôr a mesa fora e comer ali nos dias de sol.  
A minha filha mais velha chama-se Catarina, tem 16 anos e está tristíssima porque não vê o namorado há três meses.  
Mas ele é italiano, e não pode vir a Portugal agora: em Itália, a situação está a melhorar, mas ainda não se pode viajar para fora do país.  
O meu marido gostaria de ir à praia, mas eu acho que é muito perigoso neste período.  
A melhor parte deste mês é que os restaurantes já estão a abrir: posso parar de fazer o almoço e o jantar para toda a família!  
(Lido por Filipa Matos, de Areia Branca, Lisboa, Portugal).
3. A Rita é professora numa escola do Recife. Ela acorda sempre às 6 da manhã, toma banho e prepara o café-da-manhã para ela e para o marido, o Cláudio. Eles não têm carro, então a Rita tem que ir para o trabalho de ônibus. As aulas começam às 7 e meia e terminam às 12 e meia, com uma pausa às 9. Durante a pausa, a Rita costuma tomar um cafezinho com os colegas, na sala dos professores.  
À tarde, ela dá aulas em outra escola das 2 às 6. Chega em casa às 7 cansadíssima, mas ainda tem que fazer o jantar. Ela e o marido comem juntos e veem televisão até as 10h.  
Ao fim-de-semana, os dois costumam ir à praia com amigos, e à noite saem para dançar. O Cláudio dança forró melhor que ela!  
Hoje a Rita não está se sentindo bem. Ela acha que pode estar esperando um filho!  
(Lido por Lara Lourenço, de Fortaleza, Brasil).
4. Porto, 15 de maio de 2020.  
Cara Beatriz,  
Há dois meses que não nos vemos, e tenho tantas saudades! A minha vida no Porto tem sido um pouco difícil, mas estou a conseguir viver bem. Tenho aulas todos os

dias, de manhã e de tarde. À noite, às vezes saio com alguns amigos, e frequentemente vamos a uma discoteca que fica perto da universidade. Um dos meus amigos trabalha num bar, e costuma oferecer-me um fino quando lá vou. Ao sábado gosto de ir passear no centro da cidade, ir até à Ribeira, ir a Vila Nova de Gaia e - porque não - tomar um bom vinho do Porto! Mas no próximo fim de semana, combinamos de ir a Guimarães, porque um dos meus amigos é de lá. Não conheço a cidade, mas dizem que é muito linda!

E tu, como é que estás? Tens de escrever-me a contar tudo!

Beijinhos!

Eduardo

(Lido por Helder Costa, de Ponte da Barca, Viana do Castelo, Portugal).

## Anexo 8 – Exemplo de curta-metragem que ajudamos a transcrever



The image shows a YouTube video player interface. The video frame displays a scene from a short film titled "Não Demora (2018) - curta-metragem (completo)". The scene is set in a kitchen where a woman with dark curly hair, wearing a black top, is seated at a table. She is looking down at a white teapot on the table. A man with a beard, wearing a light blue shirt, is standing next to her, also looking down at the teapot. The kitchen background includes a white countertop, a sink, and a window with multiple panes. The video player controls are visible at the bottom of the frame, showing a progress bar at 5:06 / 14:59, a play button, a volume icon, and various sharing and settings icons.

Não Demora (2018) - curta-metragem (completo)

41 029 vues • 30 août 2018

👍 1,2 K    💬 33    ➦ PARTAGER    📁 ENREGISTRER    ⋮

 Coletivo Salva!  
646 abonnés

**S'ABONNER**



## Anexo 9 – Exemplo de videoverbete que transcrevi



Voz e processo de subjetivação - Pedro de Souza (UFSC)

70 vues • 3 févr. 2020

👍 5    🗨️ 0    ➔ PARTAGER    ⚙️ ENREGISTRER    ⋮



enciDIS UFF  
144 abonnés

S'ABONNER

Quando a gente fala da voz como processo de enunciação, é pensar que a maneira de a voz se colocar no canto ou na fala, ela produz sujeito. Então, é- é como eu, por exemplo, na palavra cantada, eu pegar, por exemplo, um exemplo de uma cantora muito antiga chamada Nora Ney, que tinha um jeito de cantar compassado, o jeito-- ela podia cantar uma canção tão dramática como *Ninguém te ama*, de uma maneira bastante, é- é-- bastante... eu não digo *cool*, mas uma maneira bem... é- é- bem grave, bem compassada, dizendo as frase de maneira bem, né, de maneira bem pontual, né? Já se uma mesm-- uma outra cantora fosse cantar a mesma canção na mesma época, como a Ângela Maria, por exemplo, já vinha uma espécie de coro, a gente costuma dizer, de escurecimento da voz. Eu não sei se fica muito feio tentar fazer, quer dizer, quando Nora Ney faz *Ninguém me ama*, [cantando] "Ninguém me ama, ninguém me quer, ninguém me abraça, ninguém me chama." Já Ângela Maria entra [respira fundo][cantando, com voz mais soprada e vibrada] "Ninguém me ama, [respira] ninguém me quer." Tá feio, não tou querendo fazer nenhuma performance vocal, mas é só pra mostrar, exagerando, pra mostrar que você tem dois- duas maneiras de colocar a voz, de fazer a performance vocal que te conduz a um outro processo de subjetivação. Então o sujeito que se faz na maneira que eu exemplifiquei agora, de Nora Ney fazer a canção, a- a frase melódica, e Ângela Maria, produz um outro sujeito.

É o que eu costumava dizer, por exemplo, quando eu falava de Dalva de Oliveira, que era aquela mulher que provocou mil escândalos por causa da sua fal-- da... dos problemas que tinha com o marido, o compositor Herivelto Martins, assim, quando ela ia para o palco, quando ela ia para os auditórios da rádio cantar, ela virava uma tremenda diva. Ninguém tava pensando nosS escândalos que- que a rodeavam, e eu costume dizer que ali você tinha um sujeito se produzindo, operado pela voz. As pessoas se encantavam, os ouvintes se encantavam por aquela voz, se encantavam por aquela mulher através da voz. Era o sujeito que vinha pela voz e não pelas manchetes dos jornais, que todos os dias saíam dizendo os