

A oralidade na aula de ple: apresentação de uma sequência didática para trabalhar os pares mínimos com base no conto *Marcelo, Marmelo, Martelo*

Bernardino Valente Calossa

 <http://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/265>

Bernardino Valente Calossa, « A oralidade na aula de ple: apresentação de uma sequência didática para trabalhar os pares mínimos com base no conto *Marcelo, Marmelo, Martelo* », *Reflexos* [], 4 | 2021, 03 mai 2022, 19 avril 2023. URL : <http://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/265>

CC BY

A oralidade na aula de ple: apresentação de uma sequência didática para trabalhar os pares mínimos com base no conto *Marcelo, Marmelo, Martelo*

Bernardino Valente Calossa

Introdução

A percepção, produção e interação oral nas aulas de Português língua estrangeira

A percepção, produção e interação oral segundo os documentos orientadores do ensino do Português Língua Estrangeira

A sequência didática (em anexo)

Conteúdo

Nível: A2 (conforme o QECRL)

Articulação objetivos, conteúdos e estratégias

Competências a desenvolver

O texto Escolhido

Considerações finais

Introdução

- 1 No processo de desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem de uma língua não materna, um conjunto de metodologias e meios de ensino são necessários, tendo sempre em conta as características dos alunos, bem como a necessidade de se olhar, sempre que possível, para os fins da aprendizagem. Neste artigo apresenta-se uma sequência didática em que se trabalha sobretudo a produção, percepção e interação oral dos alunos, mais concretamente os chamados pares mínimos que, por serem muito próximos uns dos outros, são frequentemente confundidos pelos aprendentes da língua, dificultando, desta forma, a sua rápida aprendizagem.
- 2 Assim, a sequência representa uma sugestão metodológica (concebida e aplicada no âmbito da Unidade Curricular de Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos em Português Língua Não Materna do Mestrado em Português Língua Não Materna da Universidade do

Minho) para que se facilite a aprendizagem dos sons da língua, pois dependendo da língua materna de quem aprende o Português, alguns segmentos, por serem muito difíceis de serem articulados, são considerados de aquisição lenta e tardia. Tal proposta está constituída por três momentos, i. a compreensão do sentido global do texto, ii. reconstrução do sentido do texto e iii. conhecimento e distinção dos sons da língua, ao longo dos quais o professor deverá orientar e/ou desenvolver um conjunto de atividades que farão com que o aluno encontre nos exercícios apresentados, a o esclarecimento das suas dificuldades.

- 3 Relativamente ao texto, enquanto um meio comprovadamente eficaz para o desenvolvimento de competências linguísticas, se bem selecionado e bem trabalhado em contextos de sala de aulas, escolheu-se *Marcelo, Marmelo e Martelo*¹ que, pensamos nós, apresenta-se como um bom instrumento para trabalhar a oralidade, uma vez que nele se conta a história de um menino que, achando que as coisas deveriam ter nomes mais apropriados, decide usar a língua à sua maneira.

A perceção, produção e interação oral nas aulas de Português língua estrangeira

- 4 Ao ensinar uma língua é um processo que deve estar direcionado de acordo com os fins de aprendizagem dos aprendentes, isto é, pode-se enfatizar mais o domínio da compreensão (oral e escrita) em relação à produção (interação e expressão oral e escrita) e vice-versa, associados aos aspetos qualitativos de uso, como o âmbito, a correção, a fluência, interação e a coerência, além de outros aspetos de carácter extralinguísticos, igualmente importantes. Entretanto, apesar de ser muito importante, «o ensino da pronúncia é frequentemente ignorado pelos professores, que se limitam a corrigir, por vezes, os alunos, sem um trabalho metódico e consistente»².
- 5 Ao depreciar a componente oral, em detrimento das outras no processo de ensino de uma língua, o professor cria um desequilíbrio que, em muitos casos, dificulta o alcance dos objetivos dos alunos, sobre-

tudo aqueles cujo fim da sua aprendizagem é, por exemplo, viajar para um país onde se fala essa língua.

- 6 Tendo-se apercebido desta situação, vários trabalhos têm surgido para colmatar esta insuficiência. Destacam-se, por exemplo, os trabalhos de Pinto³ que apresenta um leque de atividades, com grau crescente de dificuldades, tendo em vista a desenvolver a oralidade em aulas de português para hispanofalantes. Este autor destaca a leitura em voz alta, o poema cantado, a exposição oral formal, a entrevista formal e informal, o debate, a interação ficcionada e a interação espontânea, como estratégias que podem ser utilizadas numa aula de português língua estrangeira. Bagão⁴, por sua vez, elaborou uma série de textos autênticos e respetivas propostas de abordagem em contextos de aprendizagem que qualquer outro investigador ou professor pode utilizar para comprovar a sua eficácia. Duarte de Carvalho⁵ trabalharam igualmente nessa perspectiva; no seu relatório de estágio descrevem uma experiência baseada na conversação informal (contato com outras pessoas em contexto de imersão), enquanto uma estratégia para aperfeiçoar a oralidade em português língua estrangeira. Os resultados mostraram que os aprendentes realizaram esta atividade de forma colaborativa e satisfatória, porém em alguns casos houve desistências face as dificuldades encontradas.
- 7 No que respeita à distinção de pares mínimos, estudos como o de Ferreira⁶, Yang *et al*⁷. e de Macedo⁸, por exemplo, já têm demonstrado que esta é uma área problemática para em que os aprendentes de português língua estrangeira, em maior ou menor escala, a depender das diferenças ou semelhanças das suas línguas maternas.
- 8 Tendo em conta que «trabalhar o domínio da compreensão oral progride deste a identificação de palavras isoladas, até à mestria de estruturas complexas»⁹, é importante referir que investigadores da área da aquisição da linguagem apresentam como sugestão uma metodologia baseada na construção de um modelo de aprendizagem linguística, segundo a qual a atenção deve estar direcionada para qualquer evidência que seja relevante para um domínio de aprendizagem particular. Isso quer dizer que

a atenção deve ser especificamente focada e não somente global. A fim de adquirir fonologia, deve-se atentar aos sons do *input* da língua-alvo, especialmente àqueles que são contrastivos nessa língua,

e se o objetivo do aprendiz é soar como um falante nativo, ele deve atender a detalhes subfonêmicos também. A fim de adquirir vocabulário, o aprendiz deve atender tanto à forma das palavras bem como a quaisquer informações que estão disponíveis no *input* que podem levar à identificação dos seus significados. A fim de adquirir pragmática, o aprendiz deve atender tanto à forma linguística dos enunciados bem como aos traços contextuais e sociais relevantes com os quais estão associados. A fim de adquirir morfologia, deve atender às formas dos morfemas e a seus significados, e a fim de adquirir sintaxe, deve atender à ordem das palavras e aos significados aos quais essas estão associadas¹⁰.

- 9 Isto não quer dizer que os outros domínios não sejam trabalhados ao longo de uma aula; podem aparecer ao longo do desenvolvimento das atividades desde que não se perca o foco de progressão da sequência didática.
- 10 Deste modo, entre as muitas estratégias que podem ser desenvolvidas para o domínio da expressão e percepção oral especificamente podem ser usadas as seguintes:
- 11 Ensinar métodos articulatórios;
- 12 Trabalhar pares-mínimos;
- 13 Fazer exercícios de audição e repetição;
- 14 Ensinar a entoação;
- 15 Fazer uma análise contrastiva entre a língua materna e a língua estrangeira (perceber o que pode facilitar ou dificultar);
- 16 Correspondência imagem – som/palavra;
- 17 Correspondência som/palavra – imagem;
- 18 A interação controlada (incitação à resposta e a comportamentos);
- 19 Quanto à ordem, cada professor pode escolher uma sequência de trabalho em termos da organização dos conteúdos em função das necessidades dos alunos e tendo em conta a língua materna dos mesmos, mas as autoras sugerem que se comece com as vogais, progredindo para os ditongos, seguindo para as consoantes – contraste entre consoante vozeada e não vozeadas, ponto de articulação, gru-

pos consonânticos – ensinar a acentuação, a divisão silábica e, por fim, a entoação.

A percepção, produção e interação oral segundo os documentos orientadores do ensino do Português Língua Estrangeira

- 20 Em contextos naturais de aquisição de uma língua, as competências de percepção, produção e interação oral são as primeiras a serem adquiridas, uma vez que há necessidade dos falantes se comunicarem entre si no meio em que estiverem inseridos, independentemente de se saberem ler ou não.
- 21 Por isso, ao ensinar Português como língua estrangeira, o professor deve encarar todo o processo de uma forma especial, visto que os alunos já possuem uma experiência comunicativa na sua língua materna e o seu aparelho fonador não está preparado, em alguns casos, para produzir certos sons da língua alvo.
- 22 De modo a sistematizar a atividade dos professores e categorizar as competências necessárias a aprendizagem de cada nível nos diferentes domínios da língua, surgiu o *Quadro Europeu Comum de Referência das Língua* (QECRL), elaborado pelo conselho da Europa, «um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa»¹¹.
- 23 A primeira referência relacionada com os domínios da produção, percepção e interação oral no QECRL encontra-se na grelha para a autoavaliação das competências linguísticas, tendo em conta descritores de uso da língua. Assim, as capacidades, divididas em compreensão (ao nível da oralidade) e expressão (interação oral e produção oral), são apresentadas do nível de iniciação A1, ao nível mais avançado C2, de modo a que os professores não só consigam identificar através delas o estágio de desenvolvimento linguístico (neste caso oral) dos que aprendem uma língua¹², mas também identificar as insuficiências que estes apresentam para, com base nelas, efetivar o processo de ensino da língua.

- 24 Relativamente a interação oral, o QECRL salienta a necessidade de se desenvolverem estratégias por meio das quais o «utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação»¹³. E, como sugestão, o documento orienta a realização de conversas informais, discussões informais, debates, entrevistas, negociações, o planeamento conjunto e cooperações práticas com vista a fins específicos.
- 25 Tendo como base o QECRL e os resultados de formações contínuas de professores efetuadas de 2002 a 2007, em diferentes contextos de Ensino Português no Estrangeiro, surgiu o *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (QuaREPE), um documento que estabelece diretrizes especificamente viradas ao Ensino do Português fora de Portugal.
- 26 Relativamente à produção, perceção e interação oral, o documento reproduz as competências, níveis de proficiência e os temas apresentados pelo QECRL com ligeiras adaptações aos países de língua portuguesa e diversas experiências de ensino. Destaca-se, de todas as orientações, «a necessidade de privilegiar a prática comunicativa e a reflexão sobre a língua, adotando uma abordagem orientada para a ação em que o público aprendente será sobretudo ator social e utilizador da língua»¹⁴. Para isso, os conhecimentos devem ser vinculados através de suportes vários e os tipos de textos¹⁵ podem incluir, para o caso da oralidade, instruções orais diversas, anúncios públicos, conversas em presença, noticiário na rádio e na televisão, conversas telefónicas, espetáculos, teatro, leituras públicas, canções, comentários desportivos entre outros documentos autênticos.
- 27 De modo a facilitar a integração de alunos que não têm o Português como língua materna no sistema de ensino português, a Direção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação de Portugal elaborou as *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna - Ensino Secundário* (OPPLNM), um documento igualmente importante, sobretudo porque as suas diretrizes têm em conta, de forma mais contextualizada, a diversidade linguístico-cultural em sala de aulas.

- 28 Desta forma, as OPPLNM, ao abordar a proficiência, faz a distribuição da competência oral (através dos conteúdos a serem abordados) por níveis, nas suas três vertentes (produção, compreensão e interação), apelando a uma seleção cuidadosa dos temas, dos materiais e das estratégias, tendo sempre em conta as características dos alunos¹⁶.
- 29 Outros aspetos que este documento apresenta, no que respeita às orientações metodológicas, e que merece referência, estão relacionados ao erro e à necessidade de recurso à metalinguagem. Quanto ao erro, orienta-se que mesmo «(oral ou escrito) não deve ser tomado exhaustivamente como um dado indicador de um desempenho limitado, mas também como evidência reveladora de estratégia de aprendizagem»¹⁷ e quanto à metalinguagem, orienta-se «a introdução paulatina e cautelosa de termos metalinguísticos do domínio da fonética, da morfologia e da sintaxe, da semântica, do léxico, do texto e da pragmática, bem como termos metaliterários relativos à figuração estética do discurso e aos géneros literários»¹⁸, para que, desta forma, o aluno possa aprender implicitamente outras competências igualmente importantes.

A sequência didática (em anexo)

- 30 Uma sequência didática tem sido definida normalmente como sendo o «conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos»¹⁹.
- 31 Independentemente da estrutura que se tenha de escolher, as atividades devem sempre ser diversificadas, apresentadas de forma progressiva, articuladas entre si e devem concorrer para o alcance dos objetivos previamente elaborados.

Conteúdo

- 32 - A produção, perceção e interação oral;

Nível: A2 (conforme o QECRL)

- 33 Conforme o QECRL, e tendo em conta o texto escolhido, é nos níveis A 2.1 e A2.2 que o aluno deve ser capaz de compreender, diferenciar e

produzir expressões e vocabulários de uso mais frequente relacionados com aspetos de interesse, ao nível da perceção, produção e interação oral no processo comunicativo²⁰.

Articulação objetivos, conteúdos e estratégias

- 34 A grande preocupação ao elaborar a sequência didática em anexo foi a de estabelecer uma articulação entre os objetivos, conteúdos e as estratégias, tendo em conta a necessidade de harmonizar as diferentes partes que a constituem. Por isso, ao formular um objetivo geral como «melhorar a comunicação oral dos alunos»²¹, tivemos o cuidado de formular objetivos específicos que, se atingidos, concorrem para o alcance simultâneo do objetivo geral, como i. «discutir oralmente o sentido global do texto», ii. «ensinar métodos articulatórios dos sons da fala» (tendo em conta as características dos alunos e das suas línguas maternas), iii. «distinguir os pares mínimos dos sons em palavras semelhantes» e iv. «resolver exercícios com base na audição e repetição dos sons da fala».
- 35 São os objetivos específicos que, por sua vez, ajudaram a selecionar as estratégias a serem desenvolvidas ao longo da aula e os recursos de ensino necessários. Assim sendo, conforme o objetivo geral e os específicos acima, optamos por atividades como i. «discussão oral do sentido global do texto» (independentemente da pertinência do texto, o professor pode estimular e moderar a discussão através de perguntas previamente elaboradas), ii. «repetição de palavras pronunciadas pelo professor, por falantes nativos e/ou gravadas», iii. «resolução do teste dos pares mínimos» iv. «correspondência imagem – palavra/som» e v. «correspondência palavra/som – imagem».

Competências a desenvolver

- 36 Competências linguísticas: podem ser adquiridas através da exploração vocabular e semântica do texto, na abordagem fonético-fonológica dos sons que constituem as palavras, ao mesmo tempo que, implicitamente, se podem aperfeiçoar os outros domínios;
- 37 Competências de leitura e de escrita: podem ser adquiridas ao longo da leitura, quer a expressiva, quer a silenciosa, do texto e no mo-

mento da resolução dos exercícios de produção escrita.

- 38 Competências discursivas: podem ser adquiridas através da compreensão dos sentidos que as palavras ou frases têm no texto, em comparação com outros que as mesmas possam ter em outros contextos de comunicação.
- 39 Competências socioculturais: o texto escolhido constitui uma representação do modo de vida da população brasileira e portuguesa e pode ser usado como exemplo quando se trata de relações socioculturais e familiares.
- 40 Competências de literacia: espera-se que os alunos obtenham da leitura e análise do texto escolhido, bem como das atividades de percepção e produção oral, conhecimentos que lhes sirvam para desenvolver as suas potencialidades e, desta forma, participar ativamente da sociedade.

O texto Escolhido

- 41 *Marcelo, Marmelo e Marmelo* é um conto de Ruth Rocha, uma escritora brasileira de livros infantojuvenis. Conta a história de um menino que, achando que as coisas deveriam ter nomes mais apropriados, começa a utilizar a língua à sua maneira. O texto torna-se apropriado ao conteúdo escolhido porque muitas palavras que o mesmo apresenta diferenciam-se por pares mínimos, ou seja, por «palavras que apenas num som se distinguem e que têm significados diferentes»²².
- 42 Assim, além de ser muito benéfico para estimular uma reflexão básica, à medida das capacidades dos alunos, sobre a utilização da língua e questões de arbitrariedade e a criatividade linguística, o mesmo é um excelente instrumento no qual se pode fazer um levantamento de todas as vogais e de todas as consoantes da língua (em posição inicial, medial ou final) que, se trocadas por outras muito próximas em termos de articulação, o significado altera e, desta forma, desenvolver os exercícios propostos, ao mesmo tempo que se desenvolve outras competências.

Considerações finais

- 43 Ao ensinar de uma língua, é importante sempre que se organize estruturalmente todas as atividades programadas para o efeito, de modo a desenvolver todas as estratégias seguindo um plano que, tendo em conta as circunstâncias, possa ser adaptado às necessidades educativas dos aprendentes da língua. A insuficiência de conhecimentos linguísticos de uma parte significativa dos professores de línguas estrangeiras deve ser também uma componente que deve ser acautelada/trabalhada pelas organizações responsáveis pelo ensino do português língua estrangeira, pois esta tem sido igualmente apontada como uma das causas para que haja esse desequilíbrio, uma vez que a produção e perceção oral carecem de uma abordagem cuidadosa que passa pela identificação de todas as fases dos referidos processos, isto é, a produção da cadeia sonora de acordo com as regras articulatórias do sistema linguístico do português, a perceção da fala, enquanto primeira etapa da compreensão, e a segmentação dos sons com base em unidades com significados, enquanto segunda etapa, de formas a decifrar a mensagem ouvida .
- 44 Uma boa sequência didática é, assim, o primeiro passo para o sucesso de todo o processo e a aplicação requer do professor um cauteloso controlo do tempo, o domínio dos assuntos a serem abordados, bem como a capacidade para redirecionar as abordagens em caso de necessidade. Para o caso da produção, perceção e interação oral, é preciso servir-se de todos os meios que possam facilitar, desde os recomendados pelos documentos orientadores, a outros igualmente necessários para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua estrangeira.
- 45 A sequência didática apresentada como proposta pode ser adaptada de acordo com as necessidades pontuais do contexto de aprendizagem e dos alunos, substituindo, por exemplo, o texto utilizado por um outro que seja do interesse do aluno, que permita trabalhar os pares mínimos e que, desta forma, contribua para a o calce das competências orais em português língua estrangeira.
-

António Macedo, Estudo da percepção (problemática) de vogais e de ditongos orais de alunos de PLNM falantes de Mandarin. Braga: ILCH – Universidade do Minho.

Bagão, Maria Teresa Sousa, Compreensão oral em aulas de PLE: contributos para atividades no nível C. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

Coelho, L. & Oliveira, C., Manual de Pronúncia e Prosódia. Lisboa: Lidel Edições, 2014.

Conselho da Europa, Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

Duarte, I. M. e Carvalho, A., Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas orais informais no nível A. In *Studia Universitatis Babes-Bolyai* nº 2, 2018.

Finger, I. & Preuss, E., Atenção ao Input e Aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2. In *Letras de Hoje*, 44 (3), 78-85, 2009. Disponível online em: «<http://hdl.handle.net/10183/169733>». Acessado em 7 de Maio de 2018.

Grosso, M. J. (Coord.), Quadro de Referência para o Ensino Português no Es-

trangeiro: documento orientador. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

Joana Ferreira, Competência fonológica de alunos de português língua não materna que frequentam o ensino regular português. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica, 2014.

Leiria, I (coord.), Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna – Ensino Secundário. Lisboa: DGIDC /ME, 2008.

Martins, A., A definição do conceito de par mínimo. In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Respostas, 2008. Acessível em «<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-definicao-do-conceito-de-par-minimo/25303>». Acessado em 7 de Maio de 2018.

Pinto, P. F., A oralidade na aula de português para hispanofalantes. In *Limite*, nº 4, 2000, pp. 141-151.

Rocha, R., Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias (27ª edição). Rio de Janeiro: Salamandra, 1976.

Shu Yang; Anabela Rato; Cristina Flores, Percepção das consoantes oclusivas de português de PL2 sob influencia do Mandarin L1. In *Diacrítica*, 29 (1), 61-94.

Zabala, Antoni, A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 18

1 Ruth Rocha, *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*, 27ª edição, Rio de Janeiro: Salamandra, 1976, pp. 1-21.

2 Luísa Coelho e Carla Oliveira, *Manual de Pronúncia e Prosódia*, Lisboa: Lidel Edições, 2014, p. 7.

- 3 Paulo Feytor Pinto, A oralidade na aula de português para hispanofallantes. In *Limite*, nº 4, 2000, pp. 141-151.
- 4 Maria Teresa Sousa Bagão, *Compreensão oral em aulas de PLE: contributos para atividades no nível C*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.
- 5 Isabel Duarte e Ângela Carvalho, Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas orais informais no nível A. In *Studia Universitatis Babes-Bolyai* nº 2, 2018.
- 6 Joana Ferreira, Competência fonológica de alunos de português língua não materna que frequentam o ensino regular português. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica, 2014.
- 7 Shu Yang; Anabela Rato; Cristina Flores, Perceção das consoantes oclusivas de português de PL2 sob influencia do Mandarin L1. In *Diacrítica*, 29 (1), 61-94.
- 8 António Macedo, *Estudo da perceção (problemática) de vogais e de ditongos orais de alunos de PLNM falantes de Mandarin*. Dissertação de mestrado. Braga: ILCH – Universidade do Minho.
- 9 Coelho e Oliveira, *Op. Cit.*
- 10 Ingrid Finger e Elena Ortiz Preuss, «Atenção ao Input e Aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2» in *Letras de Hoje*, 44 (3), 2009, p. 80.
- 11 Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001, p. 7.
- 12 Cf. Conselho da Europa, *Op. Cit.* pp 53-54.
- 13 *Idem*, p. 112.
- 14 Maria José dos Reis Grosso (Coord.), *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011, p. 17
- 15 Entende-se aqui por texto qualquer documento oral ou escrito, objeto de perceção, produção ou troca (*Idem*, p. 17).
- 16 Leiria, Isabel (coord.), *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna – Ensino Secundário*. Lisboa: DGIDC /ME, 2008, p. 17-18.
- 17 *Idem*, p. 14.
- 18 *Idem*, p. 15.

- 19 Zabala, Antoni, *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 18
- 20 Conselho da Europa, *Op. Cit.*, p. 53-54
- 21 Observar a proposta de Sequência Didática
- 22 Martins, Ana Maria, «Conceito de par mínimo», in *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Respostas*. 2008, p. 1, acessível em «<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-definicao-do-conceito-de-par-minimo/25303>», acedido em 7 de Maio de 2018.

Português

Neste artigo, apresenta-se uma proposta de sequência didática para se trabalhar a questão da oralidade dos alunos numa aula. Trata-se de um domínio que, apesar de ser muito importante na aprendizagem de uma língua, tem sido normalmente menos trabalhado em contextos de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira comparativamente à outros. Assim, na primeira parte apresenta-se uma brevíssima contextualização teórica sobre o tema em abordagem, em que também procuramos perceber como esta temática é tratada nos documentos orientadores e, em seguida, explica-se de que forma se articulam os elementos que constituem a sequência didática. A proposta como tal, assim como o texto escolhido, aparecem na parte final deste artigo.

English

In this article we present a proposal of a didactic sequence to work the orality of students in class. It is an area that, although it is very important in the learning of a language, has usually been less worked in teaching-learning contexts of Portuguese Foreign Language compared to others. Thus, the first part presents a very brief theoretical context on the topic in approach, where we also try to understand how this theme is addressed in the guidance documents and then explains how the elements that make up the sequence are articulated didactic The proposal as such, as well as the text chosen, appear at the end of this article.

Keywords

didactic sequence, orality, strategies, competence

Palavras chaves

sequência didática, oralidade, estratégias, competência

A oralidade na aula de ple: apresentação de uma sequência didática para trabalhar os pares mínimos com base no conto Marcelo, Marmelo, Martelo

Bernardino Valente Calossa

Escola Superior Politécnica da Lunda Sul – Universidade Lueji A’Nkonde –
AngolaAssistente Estagiário dino.calossa@gmail.com