

As Histórias Digitais no Contexto do Ensino do Português no Estrangeiro

—

Um contributo para o Fomento da Comunicação

Fátima Isabel Guedes da Silva & Estela Pinto Ribeiro Lamas

Universidade de Santiago de Compostela – Espanha

e-mail: fatimasilva19@gmail.com, estela.lamas@mac.com

Resumo: Promover o ensino e aprendizagem de uma língua, neste caso da língua portuguesa, no estrangeiro, passa pela promoção do seu uso em contexto comunicativo (Grosso et al. 2011). Mais importante do que aprender a língua em contextos formais é assimilá-la, através da interação em situações reais de comunicação. Devemos, pois, encorajar os alunos a usarem a língua, a comunicarem, fazendo-os perceber que as lacunas gramaticais ou vocabulares não podem ser vistas como entraves à comunicação (Lima/Silva Filho 2013). Nesta perspetiva, encaramos as *Histórias de Vida (Histórias Digitais)* como uma excelente abordagem para o desenvolvimento das competências comunicativas, sendo uma forma de encorajar os alunos a falar melhor e a melhorarem a sua

Como citar este capítulo:

Silva, Fátima Isabel Guedes da/ Lamas, Estela Pinto Ribeiro (2025): «As Histórias Digitais no Contexto do Ensino do Português no Estrangeiro: Um contributo para o Fomento da Comunicação», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 167-194. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-h



aprendizagem, incentivando-os a comunicarem de uma forma mais eficaz (Microsoft 2010).

Palavras-chave: Histórias Digitais, Competência Comunicativa, Etnografia, Português Língua de Herança.

Zusammenfassung: Unterricht in einer Sprache und das Erlernen derselben, wie im Falle des Portugiesischen, das Gegenstand dieses Artikels ist, können nur durch die Förderung des Gebrauchs der Sprache in kommunikativen Kontexten vorangebracht werden (Grosso et al. 2011). Wichtiger noch als das Sprachenlernen in formellen Kontexten ist die Assimilierung der zu lernenden Sprache in realen Interaktionssituationen. Deshalb müssen die Lernenden ermutigt werden, die Sprache zu benutzen, zu kommunizieren und sie dabei dazu zu bringen, zu wahrzunehmen, dass die Lücken in den Bereichen Grammatik und Wortschatz kein Hindernis sind, um die kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln (Lima/ Silva Filho 2013). Das ist der Kontext, indem die *Lebensgeschichten (Digitale Geschichten)* sich als ein hervorragender Ansatz zu Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen erweisen und eine Form darstellen, die Lernenden zu ermutigen und motivieren, besser zu sprechen und den gesamten Lernprozess zu verbessern (Microsoft 2010).

Schlagworte: Digital Storytelling, Kommunikative Kompetenz, Ethnographie, Portugiesisch als Herkunftssprache

1 Introdução

Aprender uma língua é ser capaz de comunicar nessa língua, de forma eficaz. Considerando a linguagem humana como algo complexo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

[QEER] (Conselho da Europa 2001) surge como uma tentativa de abordagem da *competência em língua* nos diferentes elementos que a compõem. Esta *competência em língua* é considerada como um conjunto de capacidades que o ser humano desenvolve, não só enquanto indivíduo, mas também enquanto *agente social*. Nas palavras do Conselho da Europa (2001),

[...] é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendiz no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (Conselho da Europa 2001: 19).

Aliado ao conceito de *competência em língua* ou competência comunicativa, encontra-se outro conceito fundamental para o Conselho da Europa: o plurilinguismo.

Para este órgão europeu, o conceito de plurilinguismo foi ganhando importância na aprendizagem das línguas. A referida instituição realça que existe uma diferença entre “plurilinguismo” e “multilinguismo” e que esta diferença tem de ser clara. Segundo o Conselho da Europa (2001: 23), o multilinguismo “[...] é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade [...]” e a este podemos chegar, “[...] através da oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específico, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional”.

Por seu lado, o plurilinguismo permite ao aprendente construir uma competência comunicativa que contemple não só a capacidade do mesmo comunicar na sua língua materna, mas também a sua capacidade em comunicar em outras línguas estrangeiras, com as quais teve contacto. O plurilinguismo envolve a experiência linguística pessoal do aprendente, que foi desenvolvida, em primeiro lugar, no contexto familiar e que, posteriormente, foi consolidada e expandida noutros contextos, tais como na escola, na universidade, nos contactos estabelecidos com outras culturas e nas experiências comunicativas que foi tendo ao longo da vida.

Todas estas experiências não estão *isoladas nem separadas em diferentes compartimentos mentais do aprendente*; pelo contrário, contribuem para a construção de uma competência comunicativa, para a qual, na perspetiva do Conselho da Europa (2001),

[...] contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência, para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico (Conselho da Europa 2001: 23).

Com este foco no plurilinguismo, consideramos que houve uma modificação na finalidade do estudo de uma língua, que não passa pelo alcançar uma "*mestria*" numa ou mais línguas, mas na aquisição de um *repertório linguístico* que engloba todas as capacidades linguísticas do aprendente, a saber, a *competência lexical*, a *gramatical*, a *semântica*, a *fonológica*, a *ortográfica* e a *ortoépica*.

Em nosso entender, torna-se, assim, importante conseguir que os alunos façam uma “apropriação afetiva” e efetiva da língua (Carmões 2012a: 4), estabelecendo um forte vínculo com as suas raízes e orientando o seu uso para a ação (Conselho da Europa 2001). Para tal, cremos ser importante que os alunos aprendam em situações reais, que se sintam motivados a usar a língua em contexto, ou seja, a ‘fazer coisas’ com a língua que estão a aprender.

De acordo com Portela (2006), *os métodos comunicativos focam-se no sentido, no significado e na interação entre sujeitos*. A autora refere que o ensino comunicativo

[...] organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações de autênticas na interação com outros falantes-usuários (Portela 2006: 53).

Defendendo que o ensino tem de se basear em funções comunicativas e que o conteúdo tem de ser relevante e ter significado para os alunos, Nunan (1991: 279) identifica cinco características importantes para a abordagem comunicativa:

- a) an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language;
- b) the introduction of authentic texts into the learning situation;
- c) the provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself;
- d) an enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning;

- e) an attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom (Nunan 1991: 279).

Nesta perspectiva, encaramos as *Histórias Digitais* (doravante: HD) como uma excelente abordagem ao desenvolvimento das competências comunicativas. Esta é uma atividade que permite ao aluno realizar uma ação autêntica de interação com a língua. Assim, propusemos aos nossos alunos a criação de uma HD sobre a sua identidade pessoal. As HD são uma ferramenta digital que alia o contar histórias às novas tecnologias e são consideradas “a powerful teaching and learning tool” (Robin 2008: 220). São também uma forma de encorajar os alunos a falarem melhor e conseqüentemente a aprimorarem a sua aprendizagem, incentivando-os a comunicarem de uma forma mais eficaz (Microsoft, 2010). A HD, que fomenta a oralidade, “(...) allows students to record themselves narrating their own scripts” (Bull/ Kajder 2004-2005: 49).

Contar uma história sobre si mesmo, ou sobre a sua família, funciona como uma motivação/ inspiração para o processo de aprendizagem, tornando a língua que os alunos aprendem no contexto familiar, em comunidade, ou em contexto formal, mais próxima de si mesmos (Camões 2012b).

O *Digital Storytelling* é uma metodologia que usa ferramentas digitais para contar uma história. As HD permitem interrelacionar textos de diferentes naturezas – escritos, icônicos, musicais – fáceis de criar e de compartilhar.

2 Método

O nosso estudo está a ser realizado em quatro escolas, onde exercemos a nossa prática letiva há três anos. São escolas situadas na Alemanha, no Estado da Renânia do Norte-Vestefália, onde o ensino da língua e cultura portuguesas funciona uma vez por semana, em modalidade de ensino opcional.

A nossa amostra é de 45 alunos que frequentam os níveis de proficiência A2 e B1 e cujas idades se situam entre 10 e 17 anos.

Sendo o nosso objetivo procurar definir a identidade linguística e cultural de um grupo de alunos, pretendemos também, a partir dos seus pontos de vista, fazer uso da etnografia enquanto modelo de investigação a utilizar, contextualizando o objeto de estudo, conhecendo as dinâmicas culturais que o afetam: o conhecimento do espaço humano em que a ação se passa é, pois, o ponto de partida para a recolha de dados e facilita a sua interpretação. Van Lier (1988) defende a utilização da etnografia enquanto metodologia na educação, considerando que o conhecimento que temos do que se passa, em contexto de prática educativa, pode ser aprofundado com a recolha de dados, em sala de aula, dados esses que devem ser interpretados, tendo em conta o contexto – que não é só linguístico e cognitivo, mas também cultural e social.

Uma boa investigação etnográfica, na opinião de Nunan (1992), tem de ser:

- *contextualizada*, isto é, deve ser levada a cabo no seu contexto natural;
- *não obstrutiva*, pois o pesquisador não deve manipular os fenómenos investigados;
- *longitudinal*, pois pode ser uma investigação a longo prazo;

- *colaborativa*, já que o pesquisador colabora com os participantes;
- *interpretativa*, pois leva ao questionamento dos dados e a sua compreensão;
- *orgânica* uma vez que pressupõe uma interação entre a formulação das questões de investigação, a recolha de dados e a sua interpretação.

Neste contexto, o etnógrafo tem um papel importante, pois a observação e o questionamento constituem o seu principal instrumento na recolha de dados. Este facto também pode ser perigoso, pois, ao envolver-se no grupo, o investigador poderá influenciar os resultados. Daí ser importante realçar que o trabalho do etnógrafo deve ser observar, compreender e tentar perceber/ identificar o que os outros compreendem. Ao interagir, o etnógrafo fará também uma recolha de dados, recorrendo a uma "observação participante", como referem Bodgan / Bliken (1994), mas também distante, não descurando a preocupação de base em etnografia – a preocupação com a forma como as pessoas se olham e se veem a si mesmas (*visão êmica*), e que exige um contacto mais próximo e direto do pesquisador com as pessoas.

Para Vasconcelos (2006), o trabalho de investigação de um etnógrafo não está definido com precisão; é um trabalho que está sempre a ser negociado entre o que se está a passar no terreno e o processo de reflexão do etnógrafo. Não esquecendo que os dados nunca podem ser manipulados, o nosso papel, enquanto investigador no âmbito da etnografia, é o de observador atento e interessado em obter dados que nos permitam interpretar as perceções que os alunos têm da sua identidade linguística.

Como instrumento de recolha de dados, utilizámos, em primeiro lugar, um inquérito que pretendia compilar informação sobre o perfil pessoal e linguístico dos alunos e posteriormente elaborámos uma ficha de registo de expectativas, a fim de conhecer melhor os seus interesses e gostos.

Primeiramente, aplicámos e analisámos o inquérito e, de seguida, propusemos aos alunos que criassem uma história digital sobre a sua identidade pessoal. O objetivo deste trabalho é criar uma HD, no formato de um vídeo, no qual os alunos interrelacionem textos de diferentes naturezas – escritos, icónicos, musicais – e que lhes permita recorrerem a diferentes ferramentas digitais. Com a realização deste trabalho, pretendemos que os alunos conheçam, aprofundem e reflitam sobre a sua identidade individual.

Posteriormente, e de acordo com os programas para os níveis de proficiência A2 e B1, planificámos uma unidade temática, que contemplava a criação da HD. Ao mesmo tempo, criámos um guião de trabalho para a atividade, que foi distribuído e analisado com os alunos, no sentido de orientar a produção da HD, abrindo pistas aos alunos, mas, ao mesmo tempo, estabelecendo regras, não só da elaboração, mas também de calendarização da atividade. Por que cremos que o envolvimento dos alunos é essencial para o sucesso do processo de aprendizagem, este foi um guião aberto à negociação. Para tal, concebemos, também, e aplicámos, uma ficha de avaliação de expectativas, antes de os alunos iniciarem a criação da HD, o que permitiu ajustes ao trabalho inicialmente planeado. Criámos ainda um guia de acompanhamento, que foi usado ao longo da pro-

dução da HD. Neste documento de registo, estiveram em evidência os parâmetros de avaliação do trabalho a realizar.

No final, avaliámos as HD e, junto com os alunos, fizemos uma reflexão sobre o trabalho realizado, em que os mesmos apresentaram a sua perspetiva sobre o processo de trabalho, sobre as aprendizagens realizadas e as dificuldades que sentiram.

3 Caracterização do grupo-alvo

Com a análise e interpretação dos dados do inquérito aplicado aos alunos, verificámos, a nível de caracterização do grupo, que:

- a maioria dos discentes nasceu na Alemanha e vive no país desde que nasceu, com os seus pais, e tem um ou mais irmão(s)/ã(s);
- os pais nasceram, na sua maioria, em Portugal e têm nacionalidade portuguesa.

Quanto à nacionalidade dos sujeitos, 44% referem que têm nacionalidade portuguesa e 47% dizem ter dupla nacionalidade – portuguesa e alemã; 7% dos sujeitos têm nacionalidade alemã e 2%, brasileira.

Se nos debruçarmos sobre a pertença dos sujeitos deste estudo a uma geração de imigrantes, observamos, no Gráfico 1, que a maior parte (64%) pertence à terceira geração de imigrantes e só 36% dos sujeitos pertencem, ainda, à segunda geração de imigrantes portugueses.

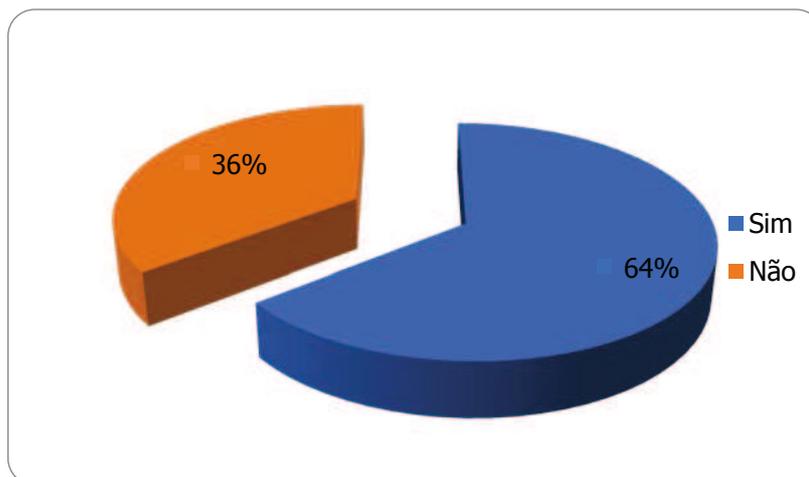


Gráfico 1 – Avós do/a aluno/a que foram ou ainda são imigrantes na Alemanha

Quanto ao perfil linguístico, observamos, no Gráfico 2, que todos os sujeitos falam português e alemão, além de outras línguas que aprendem nas escolas.

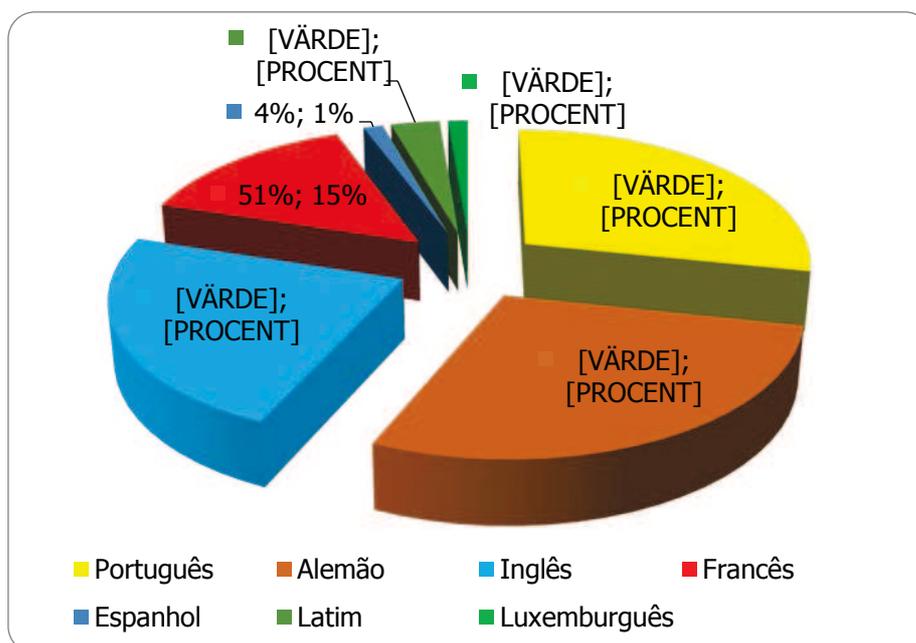


Gráfico 2 – Língua/s que os/as alunos/as falam

Como indica o Gráfico 3, verificamos que o alemão é a língua utilizada em casa por um grupo significativo de sujeitos (42%) e que outro grupo, também significativo (36%), diz falar o português.

Existe ainda um terceiro grupo (22%) que refere falar as duas línguas em casa. Podemos deduzir, então, que o alemão é a língua que surge com mais naturalidade e que o português é muitas vezes usado porque certos pais não falam alemão e os filhos comunicam com eles em português.

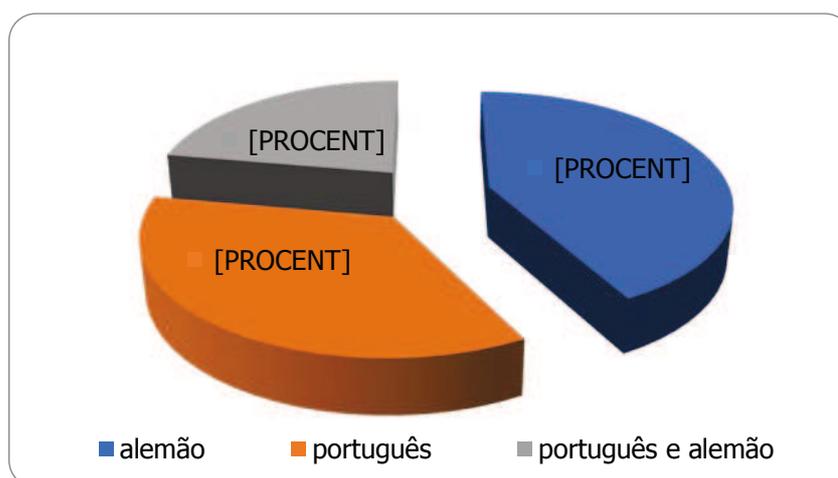


Gráfico 3 – Língua(s) que os/as alunos/as mais falam em casa

Avançamos com a possibilidade de que esta predominância do uso do alemão se prenda com o facto de que alguns pais destes alunos nasceram na Alemanha e de que muitos deles, apesar de terem nascido em Portugal, vieram para a Alemanha em idade escolar e fizeram os seus estudos neste país.

Em relação aos hábitos de leitura, são poucos os sujeitos que nunca leram livros em português e a maior parte demonstra ter hábitos pouco frequentes de leitura em português. Verificamos, além disso, que muitos discentes ouvem música em português.

Além de usarem a língua portuguesa em casa e com os amigos, todos os sujeitos usam-na nos cursos de Língua e Cultura Portuguesa [LCP], na Escola Portuguesa, como indica o Gráfico 4. Além deste contexto, os sujeitos utilizam o português para falar com os seus familiares que residem em Portugal, muitas vezes ao telefone. Mui-

tos usam ainda a língua portuguesa em casa, com os pais (como indicado acima) e quando estão com amigos portugueses. Alguns (31%) usam-na em casa com o/a irmão/irmã.

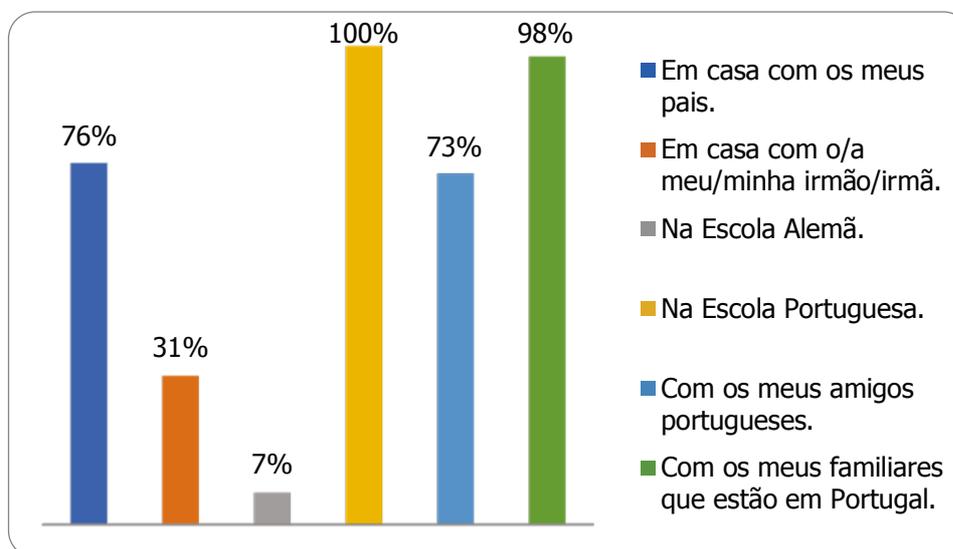


Gráfico 4 – Situações em que o/a aluno/a fala em português

O querer e gostar de aprender português prende-se diretamente com o facto de os sujeitos considerarem a aprendizagem da língua portuguesa importante. É importante, acima de tudo – como se pode ver no Gráfico 5 – para 87% dos sujeitos, para poderem comunicar com os seus familiares. São, também, da opinião de que a língua portuguesa pode mesmo ajudá-los no futuro e que é uma língua importante no mundo. Atribuem, ainda, importância ao facto de a língua portuguesa ser essencial para poderem falar com os pais e com os amigos. Só 4% dos sujeitos afirmaram que o português não é uma língua importante no mundo e nenhum referiu que a língua portuguesa não os irá ajudar no futuro.

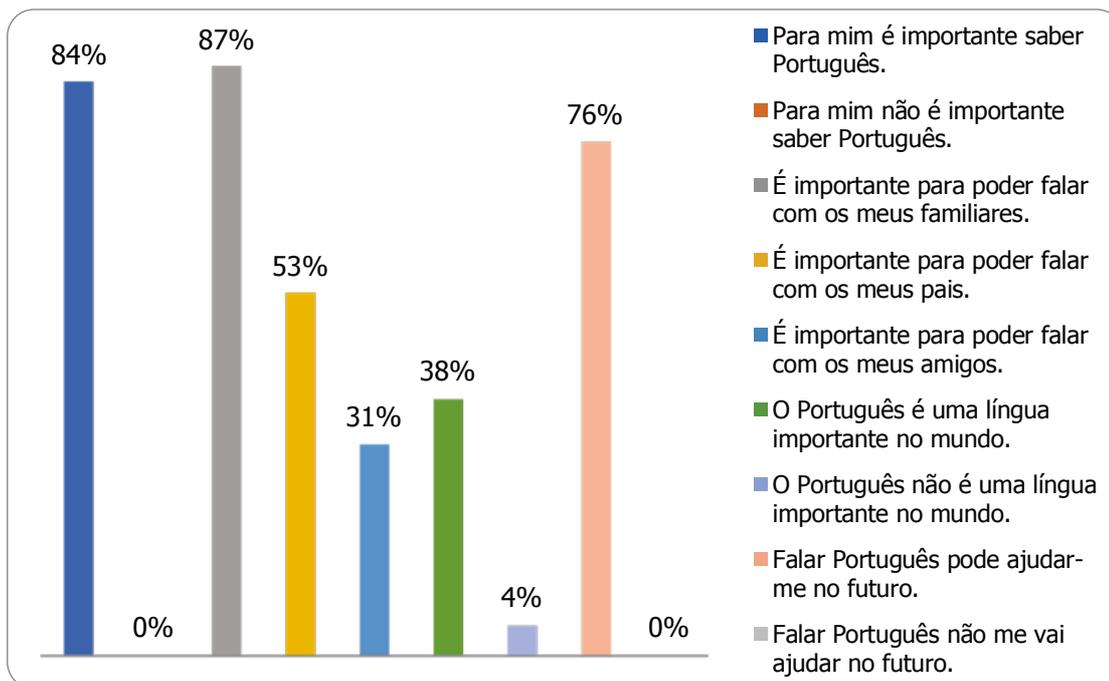


Gráfico 5 – Valor que o/a aluno/a atribui à língua portuguesa

Quanto ao significado do português para os sujeitos, ao observarmos o Gráfico 6, verificamos que a maior parte (69%) afirma que, em primeiro lugar, o português é a língua materna dos seus avós e, em segundo lugar, 67% referem que é a língua materna dos seus familiares. Em terceiro e quarto lugar, consideram também que é a língua materna dos seus pais. Referem, ainda, que é uma língua que sabem e que aprenderam em casa. No entanto, quando questionados em relação a que línguas aprenderam primeiro, 49% dos sujeitos dizem que o português foi a primeira língua que aprenderam, enquanto 29% dos sujeitos dizem que a língua portuguesa foi a segunda. Para 11% dos sujeitos, o português é uma língua estrangeira. Uma ideia que também retiramos desta análise é que muitos dos sujeitos (51%) consideram que o português é uma língua que a escola os ajuda a perceber melhor.

Concluimos, pela análise do Gráfico 6, que, apesar de os sujeitos estarem imersos na língua alemã e, portanto, fortemente motivados para a sua aprendizagem, existe, da sua parte, vontade de continuar a aprender português.

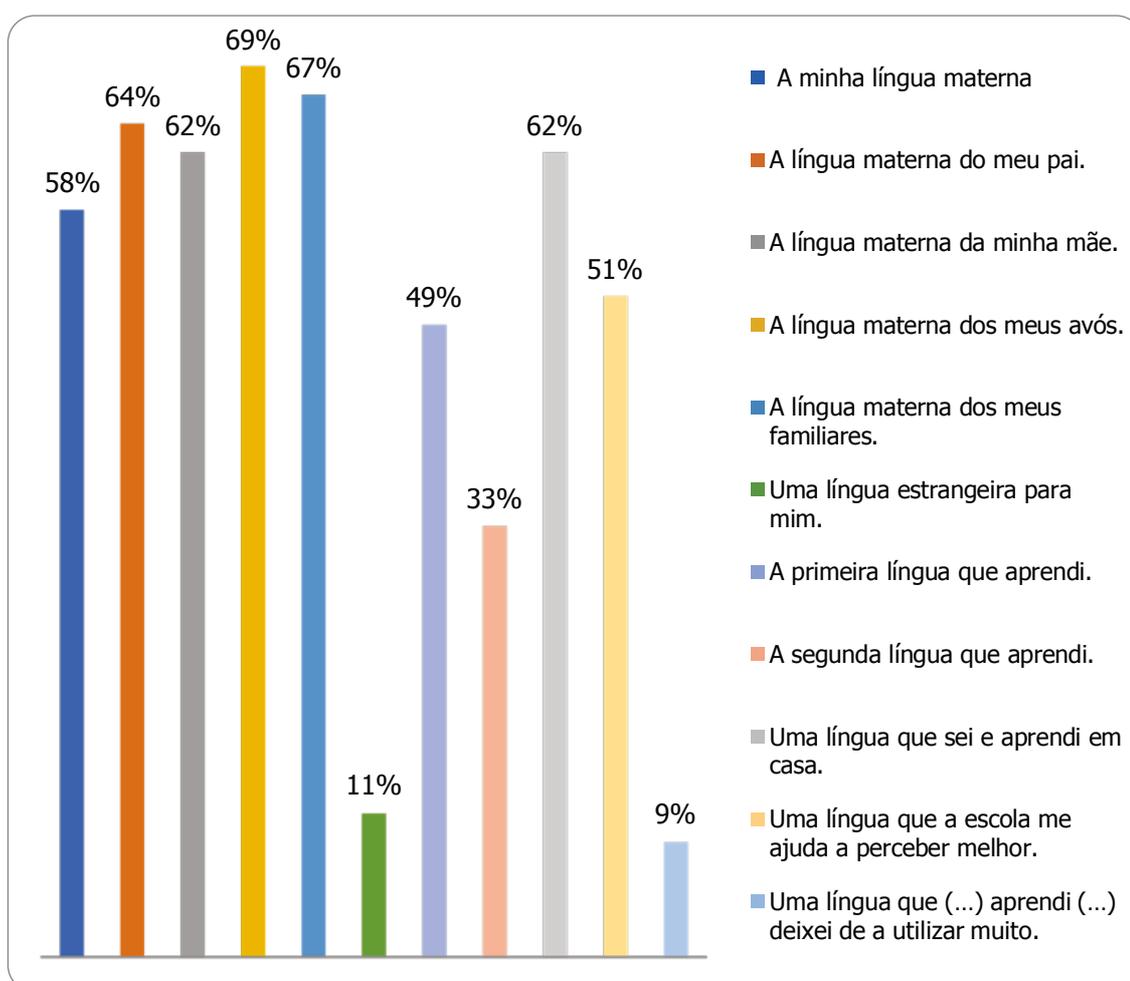


Gráfico 6 – Significado do português para o/a aluno/a

No que concerne à análise e interpretação da ficha de avaliação de expectativas, verificamos, pela análise dos Gráficos 7 e 8, que 38% dos sujeitos demonstraram gostar do tema do trabalho proposto e ficaram contentes por realizarem um trabalho sobre a sua história pessoal, a da sua família e as suas raízes portuguesas.

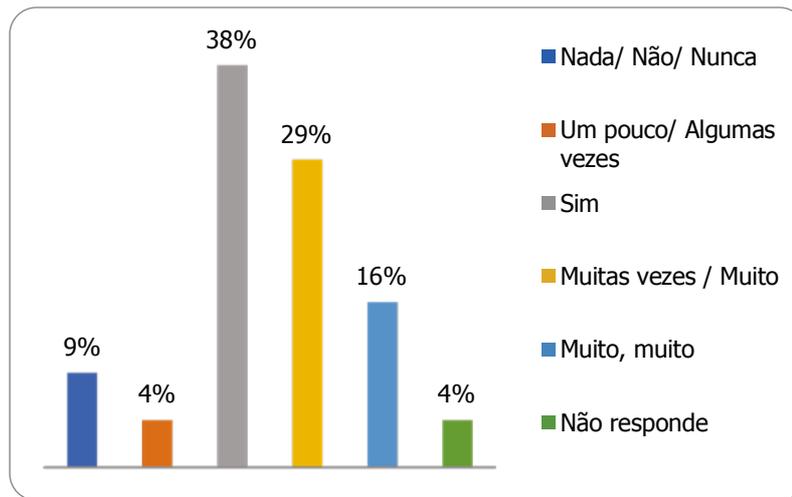


Gráfico 7 – O gosto pelo tema do trabalho

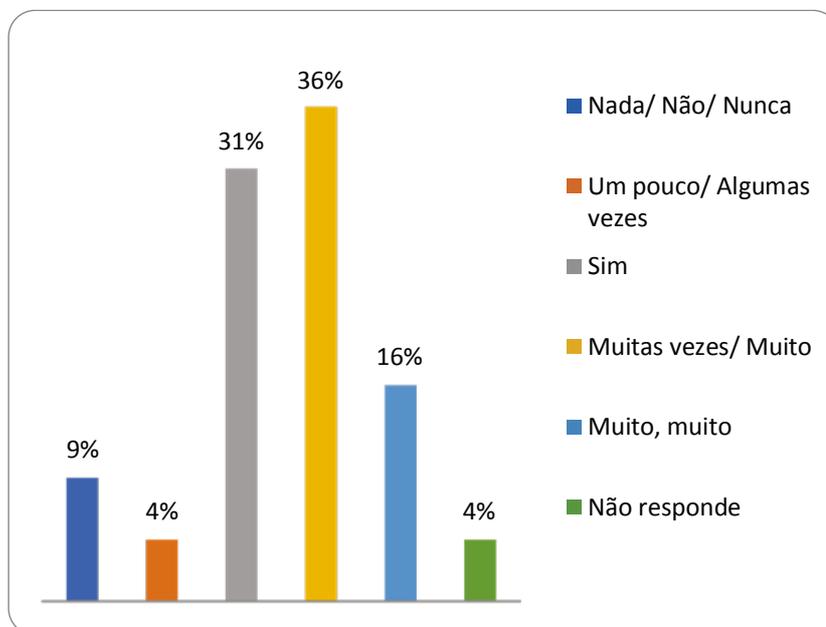


Gráfico 8 – Expetativas face ao trabalho proposto

Observando o Gráfico 9, podemos concluir que 29% dos alunos revelam saber a história da sua família e a sua história pessoal, 31% dizem saber muito e 24% dizem saber muito, muito. 4% dizem não saber nada sobre a história da sua família e 7% dizem saber pouco. Em relação a irem aprender mais sobre a sua história pessoal, 2% dos alunos é de opinião que não vão aprender nada e 7% diz ir aprender um pouco, 27% dos alunos afirmam que vão aprender

mais sobre a sua história pessoal, 33% dizem que vai aprender muito e 11% afirmam ir aprender muito, muito mais sobre a sua identidade pessoal com este trabalho.

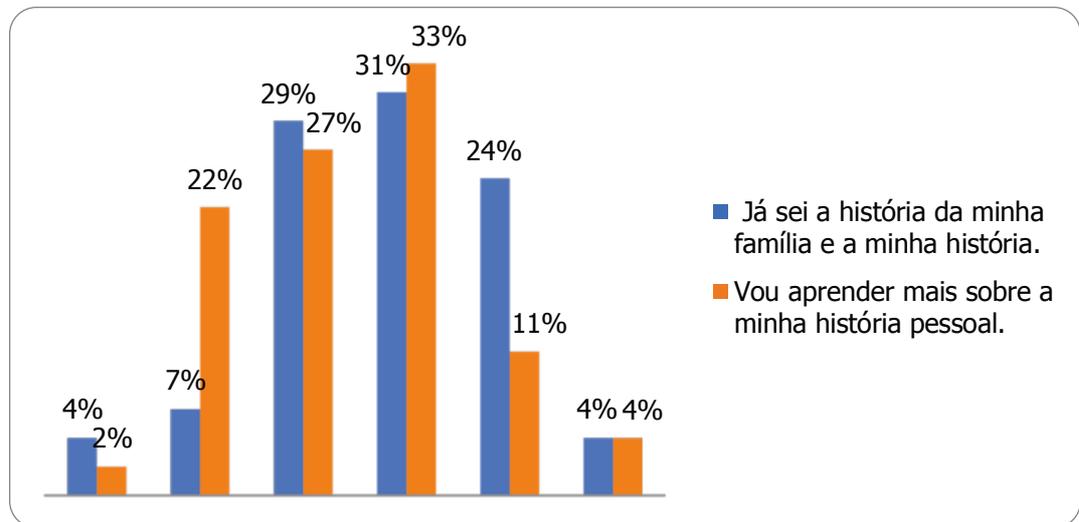


Gráfico 9 – Conhecimento da sua história pessoal

4 Resultados

A criação da HD, individualmente ou em pares, requereu um envolvimento dos alunos e um acompanhamento ao longo do processo de criação, pela nossa parte. Os alunos partiram de um *brainstorming*, como podemos ver na Figura 1. Este *brainstorming* funcionou também como o primeiro esboço da planificação pessoal do aluno, quer da estruturação do texto escrito, quer da estruturação da apresentação oral. Estamos perante o ato de escrever para construir e expressar conhecimentos, o que exigiu do aluno o uso de técnicas de reformulação textual – neste caso, o resumo. Posteriormente, foi necessário rever e aperfeiçoar o texto e assegurar a legibilidade do mesmo, neste caso, em suporte digital.

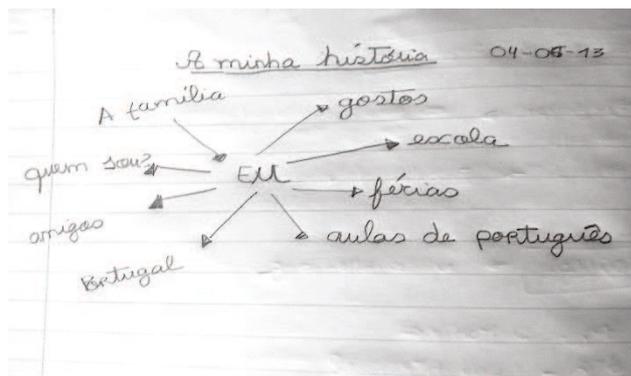


Figura 1 – “Brainstorming” prévio à criação da HD

Seguiram-se momentos de reflexão, por parte dos alunos, e a conseqüente orientação pela nossa parte, como podemos observar nas Figuras 2 e 3.

Curso: Geometria
Data: 17.08.2013

“A minha história”

Tem título? não

Já sei a história dos meus pais / avós? não

O que vou falar sobre mim?

- onde nasci
- que morei
- a história dos meus pais
- as coisas que eu já sei
- da minha escola

Já organizei / ordenei a minha história? sim

Reflexão / conselhos / sugestões da professora:

- Pensa no título
- Fala com os teus pais e escreve o que eles dizem
- Podes falar sobre as aulas de português
- Lembrai-vos que tens 2 semanas

“Estratégias”

Faço sozinho/a ou em grupo? faço sozinho

Vou usar fotos? sim

Vou utilizar música? sim

Vou utilizar texto? sim

Já experimentei gravar a minha voz? não

Reflexão / conselhos / sugestões da professora:

- experimenta ouvir a tua voz, se tu a ouvires ouvira
- vê se a música deixa ouvir a tua voz

“Ferramentas”

Vou usar a “webcam”? não

Vou usar o programa “Windows moviemaker”? sim

Vou usar a máquina fotográfica? sim

Vou usar o “telemóvel”? não

Não vou usar nenhuma destas ferramentas, vou usar:

-
-
-

Reflexão / conselhos / sugestões da professora:

- Boa ferramenta

As dificuldades que tenho sentido:

que o windows moviemaker não dá e que as fotos desaparecem.

O que tenho gostado de fazer:

que fiz um vídeo de windows moviemaker e gostei de o fazer.

Reflexão / conselhos / sugestões da professora:

- tenta ver se no computador se tens as fotos.

Figuras 2 e 3 – Guião de acompanhamento da produção da HD

A partir da verificação inicial da estruturação do trabalho e da sua planificação, passámos à fase de experimentação de criação de HD, usando o programa *Movie Maker*, como elucida a Figura 4.

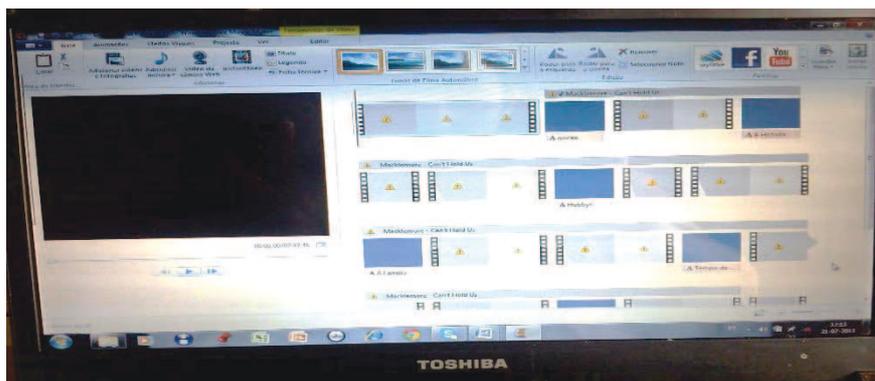


Figura 4 – A construção da HD, através do *Movie Maker*

Após várias tentativas e alguns ajustes, os alunos realizaram as suas HD, em suporte digital. Seguem-se algumas imagens das HD criadas pelos alunos, das quais se destaca o seu empenho em apresentar um trabalho consistente, aperfeiçoado e sem erros, no que diz respeito ao uso da língua portuguesa, na sua vertente escrita. No entanto, verificamos que alguns alunos revelam erros ortográficos, apesar de em sala de aula ter havido cuidado e preocupação em evitá-los. O não uso de acentos pode ter a ver com o teclado do computador em alemão, no qual o acesso aos acentos não é fácil. Salientamos também que alguns erros escritos, que aparecem nas HD, fazem parte de trabalhos realizados pelos alunos sozinhos em casa, em cima do limite de entrega do trabalho e sem a revisão feita por nós. Realçamos ainda que estas histórias foram apresentadas oralmente, o que implicou a preocupação com a comunicação oral e a sua correção – em termos linguísticos, em primeiro lugar, mas também em termos comunicacionais, alargando, assim, o espectro das dimensões do uso da língua em uso efetivo – a entoação, a postura, o tom de voz, a linguagem gestual.



Figura 5 – Título de uma HD

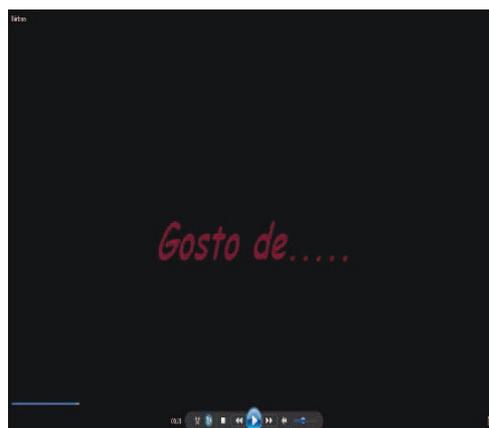


Figura 6 – Um tópico da HD



Figura 7 – Portugal e Alemanha

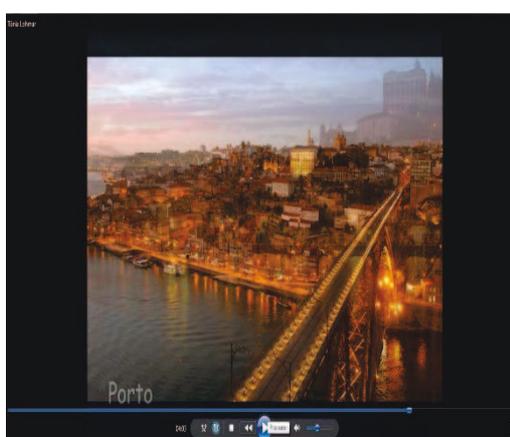


Figura 8 – A cidade do Porto



Figura 9 – História da família

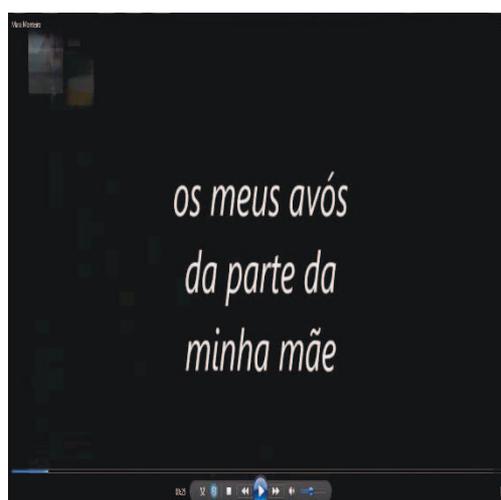


Figura 10 – A família



Figura 11 – Um passatempo



Figura 12 – Um tema referido nas HD

Como remate desta atividade, os alunos procederam a uma reflexão sobre o trabalho produzido, reflexão essa que lhes permitiu uma consciencialização das suas dificuldades, das suas competências linguísticas em português e dos procedimentos a ter para a elaboração deste tipo de trabalho, bem como da importância de outras componentes da comunicação – a linguagem gestual, corporal, etc. Através desta reflexão, concluímos que, no que concerne à proximidade com a língua portuguesa e pela análise do Gráfico 10, a realização da HD fomentou essa proximidade, a saber: 28% referiram que sim, 62% referiram muito e 10% referiram muito, muito.

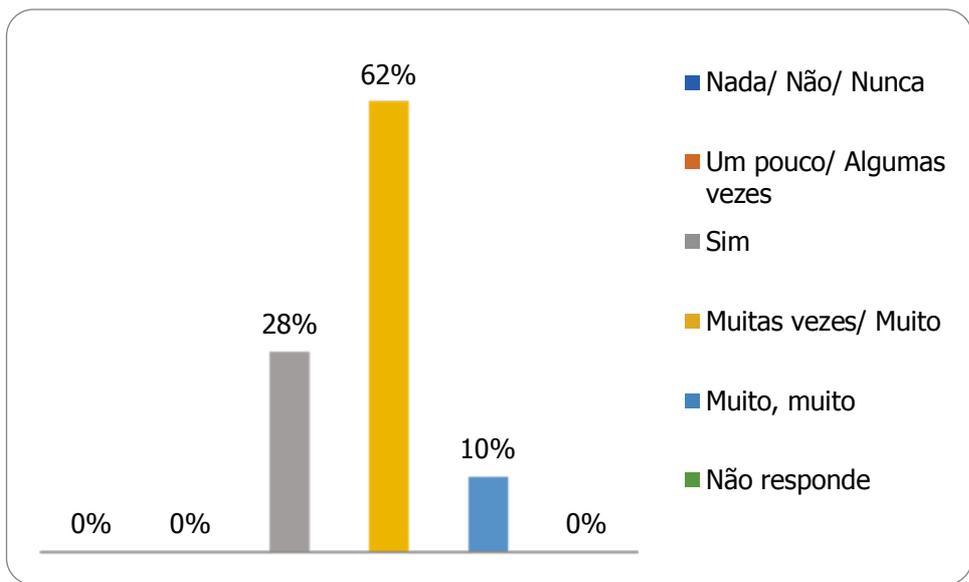


Gráfico 10 – "Sinto-me mais próximo da língua portuguesa"

Por outro lado, e ponderando se o trabalho realizado contribuiu para que os discentes se sentissem mais à vontade a falar português, o Gráfico 11 demonstra que sim: enquanto 31% dos discentes referem que sim, 55% dizem que se sentem muito mais à vontade e 14% dizem sentir-se muito, muito mais à vontade.

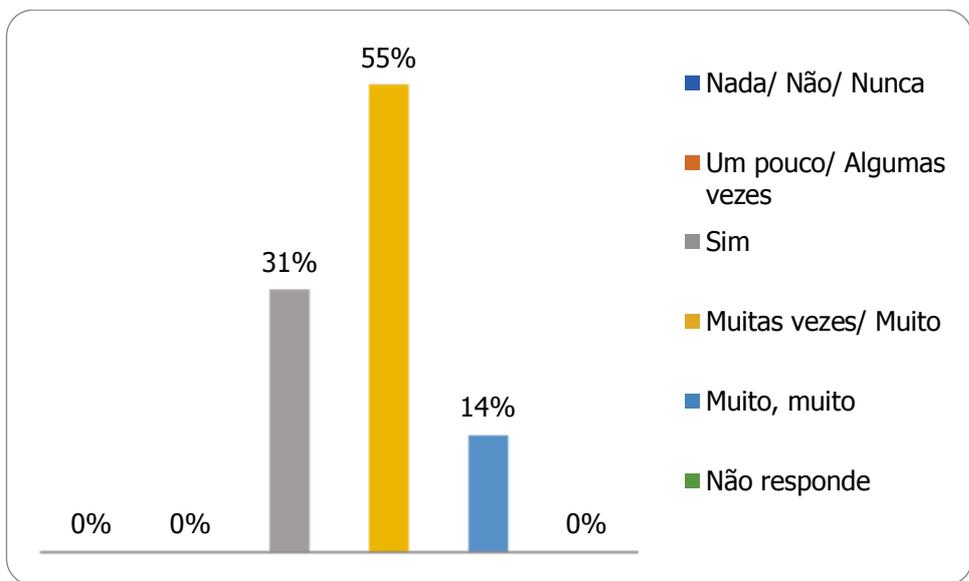


Gráfico 11 – "Sinto-me mais à vontade a falar português"

Relativamente a dificuldades na produção da HD, foi perguntado aos discentes se sentiram dificuldades em contar oralmente a sua história: 17% referiram que não, 31% sentiram algumas dificuldades, 24% referiram que sim, 17% mencionaram ter sentido muitas dificuldades, enquanto 10% afirmaram que sentiram muitas, muitas dificuldades, como se pode observar no Gráfico 12.

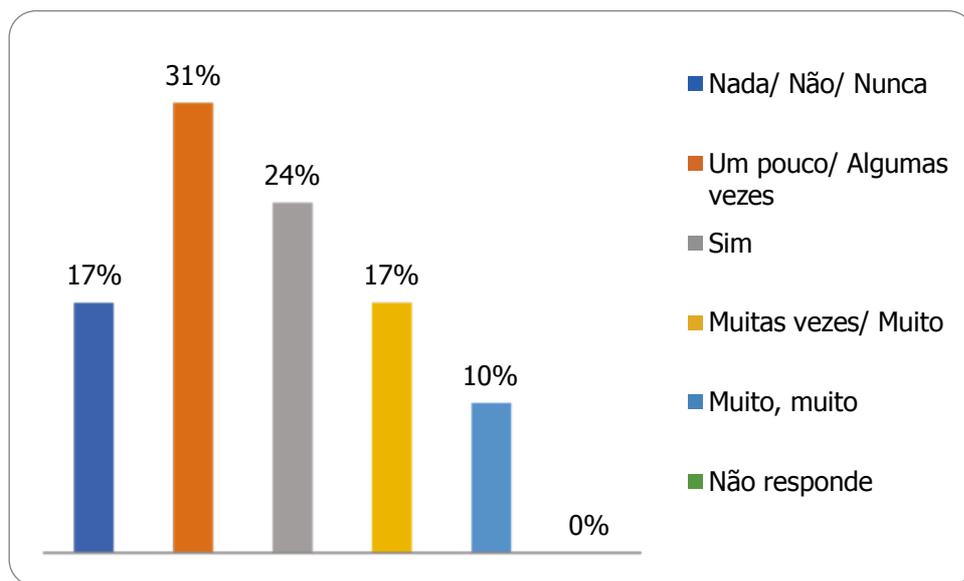


Gráfico 12 – “Senti dificuldades em contar a minha história a nível oral”

5 Considerações finais

Em jeito de conclusão verificamos que, no que diz respeito às expectativas dos sujeitos face ao trabalho solicitado, o tema é do agrado dos mesmos e suscita, em simultâneo, sentimentos de curiosidade e de receio. Os sujeitos revelam, também, otimismo, face ao trabalho e agrado e vontade em partilharem o seu trabalho com os colegas.

Em relação à forma de apresentação da HD, no que concerne à existência de sujeitos que sabem do que se trata, a maioria demonstra nunca ter experimentado fazer uma. Revelam-se capazes de realizar este trabalho e, em simultâneo, de precisar de ajuda.

Em síntese, invocamos o pensamento de Moran (2000), quando afirma que

[e]ducar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional - do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (Moran 2000: 137).

Neste contexto, as HD, ou seja, a narração de histórias de vida em suporte digital, surgem como uma estratégia de aprendizagem bastante motivadora que, usada ao serviço da oralidade, pode melhorar a interação dos discentes assim como viabilizar o desenvolvimento da competência comunicativa em português. O próprio processo de ensino e aprendizagem ganha um maior dinamismo e provoca, como afirma Moran (2011: 126) “un nuevo encantamiento en la escuela”.

As HD são também uma forma da promoção da expressão e da comunicação e mostram que alunos que na sala de aula revelam ser tímidos e não querer falar português, o fizeram na HD, em alguns casos, de uma forma surpreendente.

Referências Bibliográficas

Bodgan, Robert/ Biklen, Sari (1994): *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bull, Glen/ Kajder, Sara (2004-2005): "Digital Storytelling in the language arts classroom", in: *Learning & Leading with Technology* 32, 4, 46-49, disponível online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697294.pdf> (16 de maio de 2021).

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua-Portugal (2012a): *Ensino Português no Estrangeiro-Programa A2*. Lisboa: Direção de Serviços de Língua e Cultura; Ministério dos Negócios Estrangeiros, disponível online: https://www.epesuica.ch/var/m_4/42/42f/172724/10396715-Programa_EPE_A2-45c48.pdf?download (16 de maio de 2021).

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua-Portugal (2012b): *Ensino Português no Estrangeiro-Programa B1*. Lisboa: Direção de Serviços de Língua e Cultura; Ministério dos Negócios Estrangeiros, disponível online: http://cvc.instituto-camoes.pt/ProgramasEPE/Professores/Programa_EPE_B1.pdf (16 de maio de 2021).

Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edi-

ções Asa, disponível online:
[https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)
(16 de maio de 2021)

Grosso, Maria José/ Soares, António/ Sousa, Fernanda de/ Pascoal, José (2011): *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, disponível online:
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012 quarepe docorientador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf) (16 de maio de 2021).

Lier, Leo van (1988): *The Classroom and the Language Learner: ethnography and second-language classroom research*. London: Longman (Applied linguistics and language study).

Lima, Nayra Silva/ Silva Filho, Marcelo Nicomedes dos Reis (2013): "A abordagem comunicativa no processo de aquisição da língua inglesa", in: *Web-Revista Sociodialeto* 3, 9. 1-27, disponível online:
https://www.academia.edu/28513094/A_ABORDAGEM_COMUNICATIVA_NO_PROCESSO_DE_AQUISI%C3%87%C3%83O_DE_LINGUA_INGLESA (22 de junho de 2021).

Microsoft (2010): *Conte uma história, torne-se um aprendiz ao longo da vida*, in:
<https://erte.dge.mec.pt/publico/etwinning/imagens/80002152-Como-contar-historias-digitais.pdf> (16 de maio de 2021).

Moran, José Manuel (2000): "Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias", in: *Informática na Educação: Teoria e Prática* 3, 1, 137-144, disponível online: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/download/6473/3861> (16 de maio de 2021).

Moran, José Manuel (2011): "Las nuevas tecnologías y el re-encantamiento del mundo", traduzido do português por Violetta Vega, in: *Aletheia: Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. 3, 1, 120-127, disponível online: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/37> (16 de maio 2021).

Nunan, David (1991): "Communicative Tasks and the Language Curriculum", in: *TESOL Quarterly* 25, 2, 279-295, disponível online: <http://tesolexpert.com/home/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf> (16 de maio 2021).

Nunan, David (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Portela, Keyla Cristina Almeida (2006): "A abordagem comunicativa na aquisição de uma língua estrangeira", in: *Revista Expectativa* 5, 1, 52-68. DOI: <https://doi.org/10.48075/revex.v5i1.84>

Robin, Bernard R. (2008): "Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom", in: *Theory Into Practice*, 47, 220–228, disponível online:

https://www.researchgate.net/publication/249901075_Digital_Storytelling_A_Powerful_Technology_Tool_for_the_21st_Century_Classroom (22 de junho de 2021).

Vasconcelos, Teresa (2006): "Etnografia – Investigar a experiência vivida", in: Lima, Jorge Ávila de/ Pacheco, José Augusto (eds.): *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora (Panorama), 86-104.



Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache

Nr. 6

**Gramática Comunicativa
e Ensino de Português Língua Não Materna
num Mundo Multilíngue**

Estudos

In Memoriam

do Professor Doutor João Malaca Casteleiro

Thomas Johnen

Liliane Santos

Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.)

**Zwickau
Westsächsische Hochschule Zwickau,
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle
Kommunikation
2025**

ISBN: 978-3-946409-07-6

DOI: 10.34806/9783946409076

Sumário

O Professor Doutor João Malaca Casteleiro – pioneiro da gramática comunicativa

Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmitt-Radefeldt8

Monsieur le Professeur João Malaca Casteleiro – un pionnier de la grammaire communicative

Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt 33

João Malaca Casteleiro – ein Pionier der kommunikativen Grammatik

Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt 59

Homenagem ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, eminente lexicólogo português, e meu amigo (Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)

Jürgen Schmidt-Radefeldt 88

Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do Português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros

João Malaca Casteleiro 95

Observações sobre gramáticas comunicativas ou do diálogo incluindo sinais interactivos

Jürgen Schmidt-Radefeldt117

Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva

Giselle Menezes Mendes Cintado.....148

As histórias digitais no contexto do ensino do Português no estrangeiro – um contributo para o fomento da comunicação

Fátima Isabel Guedes da Silva e Estela Pinto Ribeiro Lamas..... .167

O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis

Lilian dos Santos Ribeiro..... 195

Das einfache Futur in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen aus dem deutschsprachigen Raum

Karin Weise..... 223

Avaliação da competência comunicativa oral de estrangeiros em português língua estrangeira/segunda língua: contribuições para a formação docente

Alexandre do Amaral Ribeiro 266

**Algumas observações em torno da descrição da construções
impressoais em português numa perspectiva comunicativa**

Liliane Santos 292

**Respostas curtas assertivas numa gramática comunicativa
do português**

Thomas Johnen..... 322

Entdeckungen im ILB: «eucalipto». in aller Munde

Gunther Hammermüller..... 384

**Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca
Casteleiro**

*Jasmin Göthel, Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmidt-
Radefeldt*..... 433

**Sobre as autoras e os autores deste volume/
Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes**..... 475

Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache
(ISSN 2700-5968)

<http://www.fh-zwickau.de/zwiksprache>

Nr. 1: Sabine Dieng-Weiß (2019): *Spanische Fachkräfte in der Krankenpflege in Deutschland: Erfahrungen und Erwartungen.*

ISBN: 978-3-946409-03-8; DOI: 10.34806/q7yr-7c44

<https://d-nb.info/1210446189/34>

Resumen en español.

Nr. 2: Julia Gelinski (2019): *Interkulturelle Erfahrungen deutscher Studierender in spanischen Unternehmen.*

ISBN: 978-3-946409-01-4; DOI: 10.34806/rfv9-b177

<http://d-nb.info/1216496854/34>

Resumen en español.

Nr. 3: Thomas Johnen (2019): *Nominale Anredeformen in Fernseh-wahlduellen: ein multilingualer Vergleich.*

ISBN: 978-3-946409-02-1; DOI: 10.34806/19wq-t276

<https://d-nb.info/1210449269/34>

Resumo em português.

Nr. 4 Bao Trang Ngo (2021): *Integration der Vietnamesen in Ost-deutschland: Deutsche und vietnamesische Sichtweisen in qualitativen Interviews.*

ISBN: 978-3-946409-05-02; DOI: 10.34806/x4gd-gm78

<https://d-nb.info/123599273X/34> Trừu tượng trong tiếng Việt.

Nr. 5 Thomas Johnen/ Christopher Mattern/ Jasmin Wunderlich (red.) (2023): *Portugiesisch - Globale Sprache des 21. Jahrhunderts: Kulturen, Literaturen, Wissenschaft und Wirtschaft: Abstracts der Vorträge auf dem 15. Deutschen Lusitanistentag, 19.-23. September 2023, Westsächsische Hochschule Zwickau; Português - Língua global do século XXI: Culturas, Literaturas, Ciência e Economia; Caderno de resumos do 15º Congresso Alemão de Lusitanistas, 19 a 23 de setembro de 2023, Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau.*

ISBN: 978-3-946409-08-3; DOI: <https://doi.org/10.34806/679p-3b04>;

<https://d-nb.info/1312838353>

Nr. 6: Thomas Johnen/ Liliane Santos/ Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.) (2025): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro.*

ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076

Zusammenfassungen auf Deutsch

Nr. 7: Carlos Roberto de Oliveira Lima/ Gabriel Silva Xavier Nascimento/ José Raimundo Rodrigues (Orgs.) (2025, no prelo/ im Druck): *Fontes para outras histórias da educação dos surdos.*

ISBN: 978-3-946409-09-0;

Abstracts in English; Zusammenfassungen auf Deutsch