



**AS CRENÇAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE PLE  
SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO, INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO ORAIS:  
UM ESTUDO DE CASO NA CHINA**

**Sumei Zou**

**Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo  
e Educação para a Cidadania Global  
na especialidade em Ensino de Português Língua Estrangeira (LE/L2)**

**2025**



**AS CRENÇAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE PLE  
SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO, INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO ORAIS:  
UM ESTUDO DE CASO NA CHINA**

**Sumei Zou**

**Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo  
e Educação para a Cidadania Global  
na especialidade em Ensino de Português Língua Estrangeira (LE/L2)**

**Tese orientada pela Professora Doutora Adelina Castelo  
e pelo Professor Doutor Jorge Pinto**

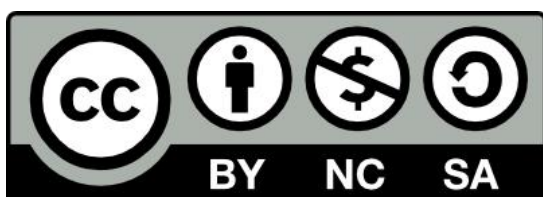
**Agosto de 2025**

## **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 Repositório Aberto da Universidade Aberta.



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

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa tão significativa da minha vida, não posso deixar de expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que me apoiaram ao longo destes anos. Este trabalho não teria sido possível sem o seu contributo.

Aos meus pais, pela compreensão e pelo apoio no cuidado do meu filho, permitindo-me assim dedicar-me à conclusão desta tese.

À minha Professora Doutora Adelina Castelo, que me aceitou como sua orientanda e acompanhou este percurso com dedicação, incentivo e paciência, pelo que lhe expresso a minha eterna gratidão.

Ao meu coorientador, o Professor Doutor Jorge Pinto, pelas orientações, correções e sugestões que enriqueceram esta investigação.

Aos professores e alunos que gentilmente participaram nesta pesquisa, respondendo às perguntas de entrevistas e questionários e, desse modo, contribuindo para a sua concretização.

Aos meus colegas, pelo apoio inestimável na minha vida e pelo seu constante incentivo.

**DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**  
**STATEMENT OF INTEGRITY**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 08 de maio de 2025

*Sumei Zou*

## **As crenças e práticas dos professores de PLE sobre o ensino de produção, interação e mediação orais: um estudo de caso na China**

### **Resumo**

Nas últimas décadas, a China tem fortalecido relações comerciais com países de língua portuguesa, aumentando a demanda por profissionais fluentes em português. No entanto, muitos graduados apresentam dificuldades na expressão oral. Os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento desta competência e compreender as crenças dos mesmos e as suas práticas pedagógicas é essencial para aprimorar o ensino de português como língua estrangeira (PLE) na China.

Este estudo de caso investiga o ensino da expressão oral por parte de cinco professoras universitárias de português na China, analisando não só as suas crenças e respetivas fontes de formação como também as suas práticas pedagógicas, ao nível da abordagem geral e das dimensões de correção, fluência e complexidade. Além disso, examina a relação entre crenças e práticas docentes.

A pesquisa combina as abordagens qualitativa e quantitativa. A recolha de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas e observação de aulas, recorrendo à triangulação para garantir a validade dos resultados.

Os resultados deste estudo mostram que a experiência como estudante, a formação docente e a experiência de ensino constituem fontes importantes das crenças. As práticas pedagógicas evidenciam métodos variados, embora com prevalência do método de gramática e tradução, a promoção das três dimensões da expressão oral através do recurso a estratégias como a correção explícita, a não interrupção da expressão oral do aluno e o tempo de planeamento, e um maior investimento sobretudo no ensino da produção e da interação orais. Verifica-se, de modo geral, uma consistência significativa entre crenças e práticas, embora também se tenham registado algumas inconsistências.

**Palavras-chave:** crenças dos professores; prática pedagógica; ensino da expressão oral; Português Língua Estrangeira; ensino de português na China.

## **PFL teachers' beliefs and practices on teaching oral production, interaction and mediation: a case study in China**

### **Abstract**

In recent decades, China has strengthened trade relations with Portuguese-speaking countries, increasing the demand for professionals fluent in Portuguese. However, many graduates have difficulties in oral expression. Teachers play a fundamental role in developing this skill, and understanding their beliefs and their pedagogical practices is essential to improving the teaching of Portuguese as a foreign language (PFL) in China.

This case study investigates the teaching of oral expression by five university Portuguese teachers in China, analyzing not only their beliefs and respective sources of training, but also their pedagogical practices, in terms of the general approach and the dimensions of accuracy, fluency and complexity. In addition, it examines the relationship between beliefs and teaching practices.

The research combines qualitative and quantitative approaches. Data collection was carried out through questionnaires, interviews and classroom observation, using triangulation to ensure the validity of the results.

The results of this study show that student experience, teacher training and teaching experience are important sources of beliefs. The teaching practices show varied methods, although the grammar and translation method prevails, the promotion of the three dimensions of oral expression through the use of strategies such as explicit correction, not interrupting the student's oral expression and planning time, and a greater investment, especially in teaching oral production and interaction. In general, there is significant consistency between beliefs and practices, although some inconsistencies have also been identified.

**Keywords:** teachers' beliefs; pedagogical practice; oral expression teaching; Portuguese as a Foreign Language; Portuguese language teaching in China.

## 葡语作为外语教师有关口语输出、互动和调解的信念和实践：中国案例研究

### 摘要

近几十年来，中国加强了与葡语国家的贸易关系，对葡语口语流利的专业人才需求日益增长。然而，许多葡语专业毕业生在口语表达方面存在困难。教师对于培养这种能力发挥重要作用，了解他们的信念和教学实践对于改善中国的葡萄牙语作为外语教学至关重要。

本案例研究调查了中国五位大学葡萄牙语教师的口语教学，不仅分析了他们的信念及其形成来源，还探讨了其教学实践，包括教学方法以及正确性、流利性和复杂性等维度。此外，还研究了教师信念和教学实践之间的关系。

本研究结合定性和定量方法。通过问卷调查、访谈和课堂观察收集数据，并运用三角验证法来确保结果的有效性。

本研究结果表明，学生经历、教师培训和教学经验是信念的重要来源。教学实践呈现出多种方法，尽管语法翻译法占主导地位。通过使用明确纠正、不中断学生和规划时间等策略来促进口语表达的三个维度，并且主要在教授口语输出和互动方面投入更多时间。总体而言，教师信念和实践之间存在显著的一致性，尽管也存在一些不一致之处。

**关键词：** 教师信念；教学实践；口语表达教学；葡萄牙语作为外语；葡萄牙语教学在中国。

## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| Introdução .....   | 1   |
| 1. Enquadramento teórico .....   | 7   |
| 1.1. Crenças dos professores .....   | 7   |
| 1.1.1. Conceitos e definições de crenças .....   | 7   |
| 1.1.2. A definição das crenças dos professores .....   | 10  |
| 1.1.3. Fontes das crenças dos professores .....  | 16  |
| 1.1.4. Modificação das crenças dos professores .....   | 22  |
| 1.1.5. Relações entre as crenças dos professores e as suas práticas pedagógicas .....                | 26  |
| 1.2. Competência comunicativa e expressão oral .....   | 30  |
| 1.2.1. Definição do conceito de competência comunicativa .....                                       | 30  |
| 1.2.2. Produção, interação e mediação orais .....  | 33  |
| 1.3. Práticas de ensino de produção, interação e mediação orais .....                                | 35  |
| 1.3.1. Abordagem da expressão oral .....   | 38  |
| 1.3.2. Dimensões da expressão oral .....   | 59  |
| 2. Metodologia de investigação .....   | 74  |
| 2.1. Investigação qualitativa e quantitativa .....   | 74  |
| 2.2. Estudo de caso .....  | 77  |
| 2.3. Contexto da investigação empírica .....   | 81  |
| 2.3.1. Ensino de português na China .....  | 81  |
| 2.3.2. Participantes .....   | 86  |
| 2.4. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos .....  | 89  |
| 2.4.1. Observação de aulas .....   | 91  |
| 2.4.2. Questionários .....   | 94  |
| 2.4.3. Entrevistas .....   | 96  |
| 2.5. Processo de análise dos dados .....   | 100 |
| 3. Apresentação dos resultados .....   | 104 |
| 3.1. Crenças das professoras e suas fontes segundo as entrevistas às professoras .....               | 104 |
| 3.1.1. Crenças das professoras sobre a abordagem da expressão oral .....                             | 104 |
| 3.1.2. Crenças das professoras sobre a correção, a fluência e a complexidade na expressão oral ..... | 117 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.1.3. Fontes das crenças .....   | 122 |
| 3.2. Práticas pedagógicas das professoras segundo a observação de aulas e os questionários aos alunos ..... | 133 |
| 3.2.1. Professora P1 .....  | 133 |
| 3.2.2. Professora P2 .....  | 145 |
| 3.2.3. Professora P3 .....  | 156 |
| 3.2.4. Professora P4 .....  | 165 |
| 3.2.5. Professora P5 .....  | 175 |
| 3.2.6. Síntese .....  | 184 |
| 4. Discussão dos resultados .....   | 188 |
| 4.1. Abordagem da expressão oral .....  | 188 |
| 4.1.1. Crenças e suas fontes .....  | 188 |
| 4.1.2. Práticas no âmbito de produção, interação e mediação .....   | 197 |
| 4.1.3. Relação entre as crenças e as práticas .....   | 203 |
| 4.2. Correção, fluência e complexidade .....  | 209 |
| 4.2.1. Crenças sobre as três dimensões da expressão oral .....  | 209 |
| 4.2.2. Práticas observadas nas aulas e indicadas pelos alunos .....   | 215 |
| 4.2.3. Relação entre as crenças e as práticas .....   | 220 |
| 4.3. Implicações didáticas e formativas do estudo .....   | 224 |
| Conclusão .....   | 229 |
| Referências bibliográficas .....  | 236 |
| Anexo I. Termos de consentimento .....  | 252 |
| Anexo II. Grelha de observação das aulas .....  | 257 |
| Anexo III. Questionário aos alunos .....  | 261 |
| Anexo IV. Guião de entrevistas aos professores .....  | 264 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 3.1: Frequência das atividades da P1, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....         | 140 |
| Gráfico 3.2: Frequência das atividades orais da P1, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....   | 141 |
| Gráfico 3.3: Frequência de uso de português pela P1, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....  | 141 |
| Gráfico 3.4: Frequência das atividades da P2, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....         | 151 |
| Gráfico 3.5: Frequência das atividades orais da P2, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....   | 152 |
| Gráfico 3.6: Frequência de uso de português pela P2, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....  | 153 |
| Gráfico 3.7: Frequência das atividades da P3, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....         | 161 |
| Gráfico 3.8: Frequência das atividades orais da P3, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....   | 162 |
| Gráfico 3.9: Frequência de uso de português pela P3, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....  | 162 |
| Gráfico 3.10: Frequência das atividades da P4, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....        | 171 |
| Gráfico 3.11: Frequência das atividades orais da P4, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....  | 172 |
| Gráfico 3.12: Frequência de uso de português pela P4, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos..... | 172 |
| Gráfico 3.13: Frequência das atividades da P5, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....        | 180 |
| Gráfico 3.14: Frequência das atividades orais da P5, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos.....  | 181 |
| Gráfico 3.15: Frequência de uso de português pela P5, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos..... | 181 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1.1: Sistematização das principais características das seis abordagens apresentadas .....  | 58  |
| Quadro 2.1: Características das pesquisas qualitativa e quantitativa .....  | 76  |
| Quadro 2.2: Detalhes dos cursos das cinco instituições .....  | 88  |
| Quadro 2.3: Informações das professoras participantes da pesquisa .....   | 89  |
| Quadro 2.4: Técnicas de recolha de dados .....  | 91  |
| Quadro 3.1: Respostas à questão sobre o foco de prática de ensino, obtidas nas entrevistas às professoras .....   | 105 |
| Quadro 3.2: Respostas à questão sobre a importância do desenvolvimento da expressão oral, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 106 |
| Quadro 3.3: Respostas à questão sobre atividades facilitadoras da expressão oral, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 107 |
| Quadro 3.4: Respostas à questão sobre o ensino baseado em tarefas, obtidas nas entrevistas às professoras .....   | 108 |
| Quadro 3.5: Respostas à questão sobre o trabalho a pares ou em grupo, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 109 |
| Quadro 3.6: Respostas à questão sobre as formas de incentivar a aprendizagem da expressão oral dos alunos, obtidas nas entrevistas às professoras .....   | 110 |
| Quadro 3.7: Respostas à questão sobre o ensino centrado no aluno, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 111 |
| Quadro 3.8: Respostas à questão sobre o uso exclusivo do português, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 112 |
| Quadro 3.9: Síntese de crenças das professoras sobre o ensino da expressão oral .....   | 116 |
| Quadro 3.10: Respostas à questão sobre as definições de correção, fluência e complexidade orais, obtidas nas entrevistas às professoras .....   | 117 |
| Quadro 3.11: Respostas à questão sobre as estratégias para melhorar as três dimensões da expressão oral, obtidas nas entrevistas às professoras .....   | 119 |
| Quadro 3.12: Respostas à questão sobre a dimensão da expressão oral a privilegiar, obtidas nas entrevistas às professoras .....   | 121 |
| Quadro 3.13: Síntese das crenças das professoras sobre a correção, a fluência e a complexidade .....  | 122 |
| Quadro 3.14: Respostas à questão sobre o ensino da expressão oral de acordo com a sua experiência de estudante, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 123 |
| Quadro 3.15: Respostas à questão sobre a forma de aprendizagem da oralidade do português quando as professoras eram alunas, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 124 |
| Quadro 3.16: Respostas à questão sobre as semelhanças e/ou diferenças entre a prática de ensino da produção oral atual e a experiência como estudante das professoras, obtidas nas entrevistas às professoras ..... | 125 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 3.17: Respostas à questão sobre a frequência de curso ou formação sobre didática, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 126 |
| Quadro 3.18: Respostas à questão sobre o conhecimento aprendido no curso ou na formação, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 127 |
| Quadro 3.19: Respostas à questão sobre a aplicação do conhecimento adquirido na formação ao ensino atual das professoras, obtidas nas entrevistas às professoras   | 128 |
| Quadro 3.20: Respostas à questão sobre a evolução pessoal no ensino da expressão oral, obtidas nas entrevistas às professoras .....  | 129 |
| Quadro 3.21: Respostas à questão sobre a influência da experiência anterior de ensino na prática atual, obtidas nas entrevistas às professoras .....   | 130 |
| Quadro 3.22: Respostas à questão sobre as atividades a que os alunos aderem mais na aprendizagem da expressão oral e a frequência do seu uso pelas professoras, obtidas nas entrevistas às professoras ..... | 131 |
| Quadro 3.23: Síntese de peso de fontes das crenças das professoras .....   | 132 |
| Quadro 3.24: Atividades observadas na 1. <sup>a</sup> aula da P1 (16/10/2023) .....  | 134 |
| Quadro 3.25: Atividades observadas na 2. <sup>a</sup> aula da P1 (17/10/2023) .....  | 135 |
| Quadro 3.26: Atividades observadas na 3. <sup>a</sup> aula da P1 (18/10/2023) .....  | 136 |
| Quadro 3.27: Atividades observadas na 4. <sup>a</sup> aula da P1 (20/10/2023) .....  | 137 |
| Quadro 3.28: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P1 .....  | 138 |
| Quadro 3.29: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P1 .....  | 143 |
| Quadro 3.30: Frequência de estratégias usadas pela P1 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos .....   | 144 |
| Quadro 3.31: Atividades observadas na 1. <sup>a</sup> aula da P2 (23/10/2023) .....  | 146 |
| Quadro 3.32: Atividades observadas na 2. <sup>a</sup> aula da P2 (24/10/2023) .....  | 147 |
| Quadro 3.33: Atividades observadas na 3. <sup>a</sup> aula da P2 (26/10/2023) .....  | 148 |
| Quadro 3.34: Atividades observadas na 4. <sup>a</sup> aula da P2 (27/10/2023) .....  | 149 |
| Quadro 3.35: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P2 .....  | 150 |
| Quadro 3.36: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P2 .....  | 154 |
| Quadro 3.37: Frequência de estratégias usadas pela P2 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos .....   | 155 |
| Quadro 3.38: Atividades observadas na 1. <sup>a</sup> aula da P3 (3/11/2023) .....   | 156 |
| Quadro 3.39: Atividades observadas na 2. <sup>a</sup> aula da P3 (6/11/2023) .....   | 157 |
| Quadro 3.40: Atividades observadas na 3. <sup>a</sup> aula da P3 (7/11/2023) .....   | 158 |
| Quadro 3.41: Atividades observadas na 4. <sup>a</sup> aula da P3 (9/11/2023) .....   | 159 |
| Quadro 3.42: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P3 .....  | 160 |
| Quadro 3.43: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P3 .....  | 163 |
| Quadro 3.44: Frequência de estratégias usadas pela P3 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos .....   | 164 |
| Quadro 3.45: Atividades observadas na 1. <sup>a</sup> aula da P4 (13/11/2023) .....  | 166 |
| Quadro 3.46: Atividades observadas na 2. <sup>a</sup> aula da P4 (14/11/2023) .....  | 167 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 3.47: Atividades observadas na 3. <sup>a</sup> aula da P4 (15/11/2023).....   | 168 |
| Quadro 3.48: Atividades observadas na 4. <sup>a</sup> aula da P4 (17/11/2023).....   | 169 |
| Quadro 3.49: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P4 .....  | 170 |
| Quadro 3.50: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P4 .....                        | 173 |
| Quadro 3.51: Frequência de estratégias usadas pela P4 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos ..... | 174 |
| Quadro 3.52: Atividades observadas na 1. <sup>a</sup> aula da P5 (20/11/2023).....   | 176 |
| Quadro 3.53: Atividades observadas na 2. <sup>a</sup> aula da P5 (21/11/2023).....   | 176 |
| Quadro 3.54: Atividades observadas na 3. <sup>a</sup> aula da P5 (23/11/2023).....   | 177 |
| Quadro 3.55: Atividades observadas na 4. <sup>a</sup> aula da P5 (27/11/2023).....   | 178 |
| Quadro 3.56: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P5 .....  | 179 |
| Quadro 3.57: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P5 .....                        | 182 |
| Quadro 3.58: Frequência de estratégias usadas pela P5 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos ..... | 183 |
| Quadro 3.59: Síntese de práticas de ensino da expressão oral das professoras .....   | 185 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS**

|      |  |
|------|--|
| P1   | Professora 1                                       |
| P2   | Professora 2                                       |
| P3   | Professora 3                                       |
| P4   | Professora 4                                       |
| P5   | Professora 5                                       |
| PLE  | Português Língua Estrangeira                       |
| QECR | Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas |

## **Introdução**

Nas últimas décadas, com a globalização e o avanço da tecnologia moderna, a China tem estreitado as suas relações comerciais com os países de língua portuguesa, levando muitas empresas chinesas a estabelecer cooperação com as organizações dos países de língua portuguesa. Portanto, existe uma grande procura por profissionais fluentes em português no mercado. É na resposta a esta procura existente no mercado que cada vez mais universidades chinesas oferecem a formação em Português como Língua Estrangeira (PLE) (Castelo & Sun, 2020; Pires, 2022; Yan, 2019).

No entanto, muitos empregadores têm dificuldade em encontrar profissionais que satisfaçam as suas necessidades, especialmente no que diz respeito às competências de comunicação oral em português (Wang, 2014). A oralidade de línguas estrangeiras tem sido um desafio para os alunos chineses. Muitos autores (Hu, 2021; Wang, 2014; Zhang, 2017; Zhang, 2022) destacam que a capacidade de expressão oral dos alunos chineses é geralmente insuficiente, e a maioria dos graduados na China ainda não consegue comunicar oralmente em português de forma eficaz.

Vários fatores podem influenciar o desempenho dos alunos, tais como as práticas pedagógicas dos professores, o ambiente escolar, o apoio familiar e as características individuais dos estudantes. Autores como Fives e Gill (2015), Hattie (2004) e Pajares (1992) argumentam que as práticas dos professores na sala de aula têm um impacto significativo nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Segundo o Conselho da Europa (2001), as ações, atitudes e capacidades dos professores constituem uma parte importante do ambiente de aprendizagem de uma língua. Os professores não são apenas implementadores de políticas ou instrutores passivos, que simplesmente transmitem as ideias aos alunos, mas são precisamente “active thinking decision-makers” com “thoughts, knowledge and beliefs” (Borg, 2003, p. 81).

Os professores desempenham um papel fundamental nas três fases do processo educacional. Na fase de planeamento, eles organizam e tomam decisões fundamentadas em relação ao seu ensino, levando em consideração os objetivos do programa e os materiais

didáticos disponíveis. Na fase de execução, os professores implementam o processo de ensino, monitorizam a aprendizagem dos alunos e lidam com situações que surgem durante o processo. Na fase de avaliação da aprendizagem, os professores realizam avaliações sumativas no final de unidades de ensino ou avaliações formativas para fornecer *feedback* aos alunos por meio de testes, trabalhos ou apresentações, e refletem ainda sobre a sua própria prática docente (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Após uma revisão da literatura, verifica-se que muitos professores de português na China aplicam a abordagem tradicional de ensino, usando exercícios como recitação e memorização do vocabulário e da gramática, a fim de desenvolver as competências de ler e escrever (Hu, 2021). Embora esta abordagem seja importante para os alunos dominarem as regras da língua, não é muito útil em termos da sua utilização para fins comunicativos. A prática limitada de usos da língua na sala de aula pode levar ao surgimento de “alunos de português mudos”, que apresentam falta de confiança na expressão oral. Portanto, é de grande importância que os alunos tenham a oportunidade de experimentar um ambiente comunicativo autêntico na sala de aula através da realização de tarefas significativas e da promoção de uma comunicação efetiva entre professor e aluno, bem como entre os alunos, o que facilitará a expressão das suas opiniões em contextos de comunicação real (Richards & Rodgers, 2014).

O ensino de português na China poderia preparar melhor os alunos para o trabalho no mercado global, e a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, como, por exemplo, abordagens de ensino principalmente ativas, poderia levar ao desenvolvimento de melhores capacidades dos alunos em utilizar o português em contextos comunicativos orais. Para isso, deve-se primeiro entender a situação do ensino da expressão oral pelos professores de português na China, nomeadamente as atividades ou estratégias para promover a correção, a fluência e a complexidade, bem como a abordagem geral adotada no ensino desta competência.

Phipps e Borg (2007) afirmam que “[u]nderstanding teachers and teaching is not possible without an understanding of the beliefs about language teaching and learning

which teachers have” (p.17). As crenças dos professores servem como uma base para as ações que eles empreendem, influenciando a tomada de decisões pedagógicas e orientando o seu comportamento em contexto de sala de aula (Madeira, 2005).

As crenças influenciam a adoção de uma abordagem pedagógica, determinando a perspectiva sobre como a língua deve ser ensinada e aprendida. Por exemplo, um professor que adota uma abordagem estrutural da língua considera-a como um sistema composto por elementos estruturalmente interconectados para a codificação do significado. Com base nessa perspectiva, o professor direcionará os seus esforços para o ensino das regras lexicais, fonológicas e morfossintáticas. Em contraste, um professor que adota uma abordagem funcional compreende a língua como um meio de expressão funcional do significado, com ênfase nas suas dimensões comunicativas e semânticas. Consequentemente, um professor que adota essa abordagem dedicará mais tempo ao ensino de funções comunicativas e significados linguísticos (Richards & Rodgers, 2014).

Tendo em conta o impacto das crenças dos professores no seu comportamento, é relevante compreender estas crenças e as fontes de formação das mesmas. Breen *et al.* (2001) afirmam que as experiências de aprendizagem prévias dos professores desempenham um papel crucial na formação das suas crenças, as quais, por sua vez, influenciam as suas práticas de ensino, tomada de decisões e, consequentemente, o desenvolvimento dos seus alunos. Além disso, a experiência de ensino e a formação do professor também têm um impacto na formação das suas crenças de forma inconsciente e consciente.

Importa ressaltar que existem evidências de que as crenças declaradas pelos professores nem sempre são refletidas nas práticas realmente implementadas na sala de aula. Isso pode levar à inconsistência entre as crenças dos professores e as práticas reais (Farrell & Lim, 2005; Mak, 2011). Assim sendo, é crucial verificar a relação entre as crenças e as práticas pedagógicas.

No entanto, os estudos sobre as crenças e as práticas dos professores de português na China são escassos e, mais importante, nenhuma pesquisa sobre as crenças e as práticas

dos professores em relação ao ensino da produção, interação e mediação orais de PLE no contexto chinês foi encontrada. Esta lacuna de pesquisa enfatiza o valor da realização de tal investigação.

Perante esta situação, realiza-se o presente estudo sobre as crenças e as práticas dos professores em relação ao ensino de produção, interação e mediação orais na expectativa de fornecer dados valiosos e novos para os envolvidos no ensino de PLE da China. Tal poderá contribuir para a melhoria da qualidade no ensino de produção, interação e mediação orais dos professores e o desenvolvimento de PLE na China através de reflexão, o que, por sua vez, poderá ser útil para promover a competência comunicativa dos alunos chineses.

Assim sendo, os objetivos do presente estudo são os seguintes:

i) identificar as crenças dos professores universitários de língua portuguesa na China e respetivas fontes em relação ao ensino da expressão oral (incluindo produção, interação e mediação orais), considerando as estratégias de promoção da expressão em geral, da correção, da fluência e da complexidade;

ii) caracterizar as práticas pedagógicas correspondentes ao objetivo i);

iii) analisar a relação entre as crenças e as práticas pedagógicas correspondentes aos objetivos i) e ii), contribuindo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas relativas à expressão oral.

Assim, este estudo procura responder às seguintes questões de investigação:

➤ Quais são as crenças dos professores de PLE na China sobre o ensino da expressão oral (produção, interação e mediação orais) em relação a quatro aspetos (a abordagem geral e as três dimensões de correção, fluência e complexidade)?

➤ Quais são as fontes das crenças acima referidas?

➤ Quais são as práticas dos professores de PLE na China no ensino de produção, interação e mediação orais?

➤ Qual é a relação entre as crenças e as práticas dos professores mencionados no âmbito do ensino de produção, interação e mediação orais?

Para atingir os objetivos deste trabalho e responder às questões de investigação, adotámos uma abordagem qualitativa e quantitativa e um estudo de caso múltiplo, usando observações de aulas, questionários e entrevistas como as técnicas de recolha e triangulação de dados.

A fim de documentar os procedimentos realizados na pesquisa, esta tese apresenta a estrutura que se passa a apresentar. Inicialmente integra a presente Introdução, na qual se apresenta o tema, incluindo a motivação para realizar este estudo, os seus objetivos e questões de pesquisa, a metodologia usada e, finalmente, uma explicação da estrutura da tese.

O Capítulo 1 consiste no enquadramento teórico, dividido em três partes principais. A primeira parte é dedicada a uma revisão da literatura sobre as crenças dos professores, incluindo a sua definição, as suas fontes e as relações entre as crenças dos professores e as suas práticas de ensino. A segunda parte aborda a competência comunicativa; a terceira parte consiste numa revisão da literatura sobre a prática de ensino da produção, interação e mediação orais, destacando quatro aspetos importantes.

O Capítulo 2 relata o paradigma de investigação e metodologia adotados no estudo, com uma descrição detalhada do porquê da escolha dos participantes, das técnicas e procedimentos na recolha de dados e dos métodos de tratamento dos mesmos.

O Capítulo 3 apresenta e analisa os resultados do estudo, organizados em duas partes principais: os resultados relativos às crenças e às suas fontes, obtidos através de entrevistas às professoras; os resultados referentes às práticas, provenientes da observação de aulas e dos questionários aos alunos.

No Capítulo 4, discutem-se os resultados das questões de investigação e a sua relação com estudos anteriores. Este capítulo está organizado em três secções. A primeira secção analisa a abordagem geral ao ensino da produção, interação e mediação orais. A segunda secção centra-se nas dimensões de correção, fluência e complexidade. Por fim, a terceira secção apresenta as implicações didáticas e sugestões decorrentes dos resultados obtidos.

Por fim, é apresentada uma conclusão, que inclui uma síntese dos resultados, as contribuições do estudo para a compreensão dos tópicos em causa, bem como as respetivas limitações e as recomendações para consideração em investigações futuras.

## **1. Enquadramento teórico**

Este capítulo estabelece as bases conceituais e investigativas que orientam a presente pesquisa, distribuídas em três secções principais. A secção 1.1 discute as crenças dos professores, explorando a definição deste constructo, as suas principais fontes, a possibilidade de modificação das crenças e as relações entre as crenças dos professores e as suas práticas de ensino. A secção 1.2 dedica-se à exploração da competência comunicativa, analisando os principais contributos teóricos que moldaram o entendimento desta competência e o conceito de ensino de produção, interação e mediação orais. Por fim, na secção 1.3, aborda-se a prática pedagógica no ensino da produção, interação e mediação orais, ao nível da abordagem geral, da correção, da fluência e da complexidade.

### **1.1. Crenças dos professores**

#### **1.1.1. Conceitos e definições de crenças**

As crenças têm sido discutidas e estudadas em muitas áreas de investigação, como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação e Linguística Aplicada (Barcelos, 2003). O estudo sobre crenças e sistemas de crenças na área da Psicologia começa no início do século XX, mas depois, devido à crescente influência do Behaviorismo, é abandonado em favor do estudo do comportamento humano. Na década de 70, com o desenvolvimento da ciência cognitiva, o estudo das crenças e dos sistemas de crenças volta a atrair a atenção de investigadores. Impulsionado por psicólogos sociais, o estudo das crenças aprofunda-se em termos de estrutura, conteúdo e impacto sobre o comportamento e a emoção individual, descrevendo as características e dimensões das crenças, definindo-as a partir do nível social e integrando-as em esquemas correspondentes como estruturas psicológicas e emocionais (Larenas *et al.*, 2015).

Para definir as crenças, vários autores (por exemplo, Jordan & Stanovich, 2004; Pajares, 1992) sugerem distinguir crenças de conhecimento. Jordan e Stanovich (2004) esclarecem que o conhecimento é considerado como científico e objetivo, enquanto as crenças são subjetivas e constituídas por elementos afetivos e avaliativos em relação a uma determinada situação. Tal está em conformidade com a ideia de Pajares (1992): “belief is

based on evaluation and judgement; knowledge is based on objective fact” (p. 313). Isso implica que, enquanto as crenças estão relacionadas à avaliação individual de algo, o conhecimento está associado a factos mais evidenciáveis.

No entanto, esta distinção parece ser insuficiente, uma vez que o conhecimento de um indivíduo não pode ser significativo para ele sem a atribuição de significado e sem o quadro analítico em que se baseia e esse quadro é inevitavelmente formado por sentimentos, julgamentos e crenças. Explorando a estreita relação entre esses dois conceitos, o conhecimento configura-se como uma estrutura composta por elementos cognitivos, esquemáticos e organizados, em contraste com as crenças, que são predominantemente constituídas por avaliações e julgamentos (Pehkonen & Pietilä, 2003). O conhecimento é visto como o resultado cognitivo do pensamento, considerado de alguma forma mais puro e mais próximo da verdade ou falsidade de algo, enquanto as crenças são percebidas como um resultado afetivo.

Nespor (1987) acredita que o conhecimento é consciente e mutável, enquanto as crenças são inconscientes e muitas vezes não facilmente alteradas pelo ambiente circundante. O autor sugere distinguir conhecimento e crenças de acordo com as seguintes quatro dimensões: i) presunção de existência, ii) alternatividade, iii) carga afetiva e avaliativa e iv) estrutura episódica. Em primeiro lugar, as presunções de existência são as verdades pessoais, sendo formadas por acaso. Em segundo lugar, às vezes, as crenças se referem a realidades alternativas que são diferentes da realidade. Em terceiro lugar, as crenças também estão associadas a avaliações e sentimentos sobre o que é e o que deveria ser, e o sistema de crenças depende mais de componente afetivo e avaliativo do que sistema de conhecimento. Por fim, um sistema de conhecimento é armazenado em redes semânticas, enquanto os sistemas de crenças consistem em material armazenado de forma episódica, influenciado por experiências pessoais ou fontes culturais (Funda, 2009).

Pajares (1992) faz uma comparação entre os dois conceitos – crença e conhecimento – na perspectiva do impacto na prática dos professores na sala de aula. O autor argumenta que

as crenças dos professores têm uma influência maior em como eles organizam as suas aulas, nas decisões que tomam e na sua prática de ensino geral.

Entretanto, outros autores consideram crenças e conhecimentos como similares, sobrepostos, sinónimos ou “inextricably intertwined” (Pajares, 1992, p. 325). Por exemplo, Kagan (1992) defende que as crenças são a apresentação do conhecimento pessoal, e o conhecimento da maioria das pessoas é equivalente às suas crenças. Quando a experiência profissional de um professor é continuamente enriquecida, o seu conhecimento também se torna cada vez mais abundante, e este conhecimento forma um método de ensino pessoal ou sistema de crenças, influenciando assim a consciência, o julgamento e o comportamento do professor. Para Lewis (1990), os dois termos são sinónimos, a origem de todo conhecimento está enraizada nas crenças e tudo é revelado por meio de um julgamento avaliativo, apesar de a aquisição de conhecimento não necessariamente envolver os mesmos processos cognitivos, pelo menos não de maneira idêntica. Larenas *et al.* (2015) sintetizam esta ideia ao afirmar que “beliefs are anchored knowledge” (p. 172).

Diversas conceptualizações e interpretações distintas das crenças levaram a várias definições das mesmas, sendo, por isso, um “messy construct” (Pajares, 1992, p. 307). Os estudiosos exploram e definem a conotação básica e o conceito de crenças de diferentes perspectivas.

Pajares (1992) realiza uma revisão abrangente de diversas definições de crenças, contudo, não consegue encontrar um consenso na definição clara de crença. O autor (1992) propõe vários termos semelhantes a crenças, incluindo “attitudes, values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories...” (p. 309). Apesar da complexidade, Pajares (1992) define as crenças como “an individual’s judgement of the truth or falsity of a proposition, a judgment that can only be inferred from a collective understanding of what human beings say, intend, and do” (p. 316). Borg (2001), por seu lado, argumenta que as crenças são uma proposição que pode ser mantida consciente ou inconscientemente, sendo

avaliativa na medida em que é aceite como verdadeira pelo indivíduo, e atuando como uma guia para o pensamento e comportamento.

Barcelos (2004) frisa a relação entre as crenças e o contexto e aponta que “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (pp. 137-138). Mais tarde, Barcelos (2006) define o termo de forma pertinente:

Entendo crenças [...] como forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenómenos, construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (p. 18)

A autora (2006) ainda resume sete características das crenças: i) “dinâmicas” – mudam ao longo de tempo; ii) “emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente”; iii) “experienciais” – têm origem na interação com o ambiente; iv) instrumentos de mediação; v) “paradoxais e contraditórias”; vi) ligadas à ação de forma indireta e complexa; vii) quase indistinguíveis do conhecimento (pp. 19-20).

Concluindo, podemos observar que a maioria dos autores acima concorda em que as crenças representam aquilo que os indivíduos sustentam em relação a algo, ao mundo ou à realidade, que percebem como verdadeiro, podendo ser conscientes ou não, estando também conectadas aos sentimentos do indivíduo e exercendo influência sobre as suas ideias e ações. O conceito de crenças a usar neste estudo abrange as propriedades indicadas por estes académicos.

### **1.1.2. A definição das crenças dos professores**

Influenciado pelo modelo “processo-resultado” da teoria do Behaviorismo, desde a década de 70 do século XX, o campo da Educação concentra-se principalmente no comportamento dos professores na sala de aula, argumentando que o comportamento do professor tem uma relação direta com o desempenho de aprendizagem dos alunos (Dunkin

& Biddle, 1974). Do final da década de 70 ao início da década de 80, com o desenvolvimento do Cognitivismo, descobre-se que apenas observar comportamentos dos professores na sala de aula não é suficiente para entender completamente o ensino, sendo necessário focar-se também nos fatores psicológicos e cognitivos por trás do comportamento dos professores na sala de aula (Dunkin & Biddle, 1974). Assim, os pesquisadores no campo da Educação mudam gradualmente o seu foco de pesquisa do comportamento dos professores para os aspectos psicológicos e cognitivos de pensar, saber e acreditar que afetam o comportamento dos mesmos (Borg, 2006). Integrando o estudo de crenças em situações de ensino específicas, acredita-se que o comportamento docente é principalmente influenciado e determinado pelo pensamento dos professores e tem um impacto na aprendizagem do aluno (Richardson & Placier, 2001). Após a sua experiência pessoal durante vários anos, os professores podem formar o conjunto das suas próprias teorias e crenças de ensino e trazê-las para a sala de aula, refletidas numa série de decisões e atividades de ensino (Fullan, 2000).

A pesquisa sobre as crenças dos professores passou por duas fases de desenvolvimento: desde a década de 80 até ao final da década de 90 do século XX e desde o início do século XXI (Sun, 2023).

Na primeira fase, o estudo é baseado na Psicologia Cognitiva. A maioria dos pesquisadores considera as crenças dos professores como um tipo de comportamento psicológico, que é uma representação da orientação de ensino dos mesmos. Os professores usam a forma de “memória do conhecimento” estática e estável para armazenar as teorias e princípios de ensino como o conhecimento da disciplina, métodos e experiências de ensino, planeiam as tarefas de ensino e realizam as atividades de ensino de acordo com as diferenças de cognição individual, de ambiente de sala de aula e de realidade de ensino (Borg, 2006; Dufva, 2003). Os tópicos de pesquisa nesta fase concentram-se principalmente na compreensão dos professores sobre ensino e prestam atenção a tomadas de decisão, conhecimentos e crenças dos professores, bem como opiniões, pensamentos, juízos, reflexão, avaliação dos professores, entre outros (Dufva, 2003).

Na segunda fase, os pesquisadores optam por investigar as crenças dos professores a partir de diferentes perspectivas teóricas. Com base na teoria sociocultural, proposta por estudiosos como Vygotsky, os investigadores enfatizam o impacto do ambiente sociocultural objetivo no pensamento e na psicologia dos indivíduos. O pensamento individual é inseparável do desenvolvimento social e cultural. Ao estudar o pensamento e a cognição dos professores, também é necessário considerar o ambiente sociocultural das crenças dos professores (Barcelos, 2003; Woods & Çakir, 2011). Além disso, alguns estudos usam a teoria do construtivismo social para analisar a cognição, as ideias, o pensamento, o conhecimento e os sentimentos dos professores, explorando vários fatores de influência sobre as crenças dos professores (Sakui & Gaies, 2003). Alguns estudos mostram que a formação das crenças dos professores está relacionada com a sua aprendizagem pessoal passada, a experiência educacional e a experiência de trabalho (Barcelos, 2003). Com base na teoria do diálogo de Bakhtin, apresenta-se a existência, cognição, dinâmica e sistematicidade das crenças dos professores (Dufva, 2003). Os temas das pesquisas nesta fase concentram-se nas crenças e comportamentos de ensino dos professores e consideram as crenças dos professores como um sistema dinâmico complexo.

Mais especificamente, os pesquisadores na área de ensino de línguas têm acompanhado a atenção dada pelo campo da Educação às crenças dos professores desde a década de 80 de século XX (Fiorelli, 2017). Alguns estudiosos concentram-se nas crenças dos professores sobre o conteúdo do ensino de línguas e conduzem pesquisas sobre uma série de disciplinas específicas no campo do ensino de línguas, a saber: gramática, leitura, escrita, compreensão oral e produção oral (Baker, 2014; Watson, 2015). Outros investigam as crenças dos professores sobre a aprendizagem autónoma do aluno, a comunicação intercultural, o uso de tecnologia e a avaliação do ensino (Borg & Al-Busaidi, 2012).

Em termos de método de pesquisa, no início, adota-se principalmente o método quantitativo sob a forma de questionários para recolha de dados. Com o desenvolvimento de pesquisas sobre as crenças dos professores de línguas, os pesquisadores começam a tentar compensar a insuficiência do instrumento de questionários sobre as crenças dos

professores, usando outros métodos de recolha de dados tais como entrevistas, observações, pesquisa narrativa e pesquisa-ação (Borg, 2011; Farrell & Ives, 2015). Por exemplo, utilizando um estudo de caso sob o paradigma da pesquisa qualitativa, foca-se um ou vários professores numa situação específica, e explora-se a complexidade do sistema de crenças desses professores, bem como o ambiente específico em que se encontram.

Quanto à definição das crenças do professor, há perspectivas variadas. Nos estudos antigos, muitos autores (*e.g.* Borg, 2001; Kagan, 1992) defendem que as crenças dos professores são as suas perceções, entendimentos ou suposições tácitas e inconscientes sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula e os materiais de ensino, a língua, o ensino e a unidade curricular. Kane, Sandretto e Heath (2002) ampliam essa visão, definindo as crenças como todo o conhecimento e pensamentos dos professores relacionados com a prática educacional, incluindo planeamento, instrução e reflexão.

Nas definições mais recentes, os autores salientam o impacto das crenças dos professores nos seus comportamentos e nas práticas de ensino. Por exemplo, Barcelos (2003) considera as crenças dos professores como um tipo de comportamento ideológico, sendo a base teórica para os professores tomarem decisões de ensino e realizarem atividades na sala de aula, e a teoria de ensino e a ideologia orientadora que os professores pensam ser as melhores não são necessariamente reconhecidas como tal pelos outros. De forma semelhante, Fives e Buehl (2012) acreditam que as crenças dos professores filtram, constroem e orientam a experiência de ensino pessoal dos professores, decisões e comportamentos de ensino, promovendo ou dificultando a prática de ensino.

Entretanto, Pajares (1992) aponta que, embora os pesquisadores educacionais definam as crenças dos professores com base nos seus próprios entendimentos, eles raramente discutem a relação entre as crenças e as suas estruturas cognitivas. Com base em estudos anteriores, o autor resume as seguintes características específicas das crenças dos professores:

1. As crenças que se formam cedo tendem a autopetuar-se e tornam-se resistentes às contradições causadas por elementos como tempo, escola, razão e experiência de vida. Por

outras palavras, quando as crenças são internalizadas durante os estágios iniciais do desenvolvimento, muitas vezes tornam-se parte integrante da estrutura cognitiva do indivíduo. Essa integração precoce pode criar uma base sólida e duradoura para essas crenças.

2. As pessoas formam um conjunto de crenças que engloba todas as crenças adquiridas através do processo de transmissão cultural.

3. O sistema de crenças é uma ferramenta cognitiva adaptativa que capacita os indivíduos para enfrentar os desafios do ambiente, orientar as suas decisões e construir uma compreensão significativa do mundo à sua volta.

4. O conhecimento e as crenças estão intimamente relacionados, mas o caráter afetivo, avaliativo e episódico das crenças faz com que elas atuem como um filtro, moldando a percepção individual e a interpretação de novos fenômenos.

5. O pensamento pode ser um precursor das crenças, mas as crenças reveem, redefinem, distorcem ou reorganizam os pensamentos e informações subsequentes. Assim, a interação entre o pensamento e as crenças é dinâmica. Enquanto o pensamento pode funcionar como o ponto inicial para a formação de crenças, estas, por sua vez, moldam a forma como as pessoas pensam, interpretam o mundo e processam novas informações.

6. As crenças epistemológicas têm um papel crucial na forma como o conhecimento é interpretado.

7. As crenças são tão mais fortes quanto maiores forem as suas conexões com outras crenças ou outras estruturas cognitivas e afetivas.

8. Subestruturas de crenças, como crenças educacionais, são organizadas conforme outras estruturas mais centrais no sistema. Portanto, as crenças educacionais, por serem uma subestrutura, estão subordinadas a outras crenças que são consideradas mais centrais ou fundamentais na formação da perspectiva global do indivíduo. Essa organização reflete a interconexão e influência mútua das diversas crenças que compõem o sistema cognitivo e afetivo de uma pessoa.

9. Pela sua natureza e origem, algumas crenças são mais sólidas do que outras. Isto significa que existem diferenças na solidez e na aceitação de várias crenças, com base na sua natureza e na forma como surgiram.

10. Quanto mais cedo uma crença é integrada à estrutura de crenças, mais difícil se torna modificá-la. Por outro lado, crenças recém-adquiridas são muito mais suscetíveis a mudanças.

11. A mudança espontânea de crenças na fase adulta é um fenómeno relativamente raro. Os indivíduos tendem a manter crenças baseadas num conhecimento incorreto ou incompleto, mesmo após lhes terem sido apresentadas explicações científicas.

12. As crenças são instrumentos que definem tarefas e selecionam as ferramentas cognitivas para interpretar, planear e tomar decisões sobre essas tarefas. Isto quer dizer que as crenças desempenham um papel funcional na mente humana, atuando como ferramentas que orientam as atividades cognitivas.

13. As crenças têm uma forte influência na percepção, por isso podem não ser muito confiáveis ao guiar-nos sobre a natureza da realidade.

14. As crenças dos indivíduos afetam fortemente seus comportamentos.

15. As crenças podem ser inferidas pelas afirmações dos indivíduos, mas é também necessário considerar os seus comportamentos. As afirmações verbais são importantes, mas a observação dos comportamentos pode oferecer uma compreensão mais completa das crenças reais de um indivíduo.

16. As crenças sobre o ensino formam-se desde o estudo na faculdade como aluno, e alteram-se ao longo de tempo.

Pode-se concluir que as crenças docentes se referem às convicções, valores e pressupostos que os professores têm sobre várias áreas, e moldam a maneira como os mesmos praticam o ensino, influenciando as escolhas pedagógicas, as interações na sala de aula e a abordagem geral ao processo educativo. As crenças docentes são construídas ao longo do tempo com base em experiências pessoais, formação académica, interações

profissionais e fatores culturais, desempenhando um papel significativo na orientação das práticas educativas dos professores.

### **1.1.3. Fontes das crenças dos professores**

Como já foi mencionado, as crenças têm uma influência importante na prática letiva dos professores. Yook (2010) defende que os educadores e os formadores de professores devem compreender como os seus professores desenvolvem crenças e, por esta razão, discutir as suas fontes é importante.

Quanto à formação das crenças, as propostas de muitos estudiosos vão no mesmo sentido. Segundo Borg (2003), a experiência como estudante é a fonte principal de formação das crenças dos professores ao longo das suas carreiras, e é muito provável que as crenças formadas durante o período escolar afetem mais o sistema de crenças do que a frequência de cursos. Além disso, a experiência de ensino do professor também influencia a formação das suas crenças de forma inconsciente e consciente. Por exemplo, Breen *et al.* (2001) usam métodos de observação na sala de aula e entrevista para estudar 18 professores de Inglês e verificam que a experiência de aprendizagem dos professores, a formação académica, a experiência de ensino e o treino profissional afetam diretamente a formação, mudança e desenvolvimento das suas crenças. Assim, as experiências de vida pessoal dos professores são muitas vezes condensadas em gráficos e conceitos abstratos que têm um impacto direto nos seus conceitos e práticas de ensino (Richardson, 2002). Para além destes aspetos, Schraw e Olafson (2014) acrescentam a oportunidade de interação colegial que leva à autorreflexão.

De uma perspetiva diferente, Zheng (2013) divide as crenças dos professores em duas categorias: crenças não testadas e crenças testadas. Estes dois tipos de crenças têm fontes diferentes. O primeiro baseia-se na reação instintiva na prática e é desenvolvido inconscientemente pelos professores. As fontes incluem visões baseadas na experiência, nas práticas habituais tradicionais e nas necessidades pessoais. O último é baseado no pensamento racional sobre a prática e é moldado por meio da aprendizagem no âmbito da

formação de professores e da prática de ensino. As suas fontes incluem princípios educacionais, resultados de pesquisas, contribuições acadêmicas e práticas testadas.

Richards e Lockhart (2000) discutem especificamente as fontes de crenças dos professores de línguas e resumem seis fontes: experiência de aprendizagem de línguas; experiência de ensino; fatores de personalidade; modelos de ensino estabelecidos; princípios baseados em educação ou pesquisa; princípios de certa abordagem ou método de ensino. Em primeiro lugar, eles enfatizam a importância das suas experiências como estudantes de línguas. Todos os professores são alunos e as suas crenças sobre o ensino refletem muitas vezes a maneira como foram instruídos quando estavam na escola, pois os professores têm a tendência a reproduzir, nas suas aulas, a dinâmica utilizada pelos seus próprios professores quando eram alunos. Em segundo lugar, mencionam a experiência de ensino, ou seja, a prática diária e as conclusões mais ou menos fundamentadas dos professores acerca do que se mostra ou não eficaz numa aula. Em terceiro lugar, esses autores mencionam um elemento que, por vezes, pode passar despercebido: a relevância dos fatores de personalidade. Os professores adotam o método e atividades de ensino adequados de acordo com suas próprias características de personalidade, que restringem a cognição e o comportamento do professor. Por exemplo, se um professor animado e alegre gostar de uma atmosfera de sala de aula ativa, algumas atividades como músicas e jogos serão organizadas no ensino. Um professor que valorize a organização do conteúdo enfatiza o aspeto lógico da apresentação e a explicação do conteúdo na sala de aula. Em quarto lugar, referem modelos de ensino estabelecidos. Devido a vários motivos, como requisitos das administrações, promoção de instituições de pesquisa educacional e intercâmbio e aprendizagem mútua entre professores, uma escola ou escolas de uma região poderiam fomentar um determinado estilo ou modelo de ensino. Sob a influência desse estilo ou modelo, os métodos de ensino e estratégias de diferentes professores têm muitas semelhanças, que são reconhecidas e aceites pelos mesmos e fazem parte do seu próprio sistema de crenças. Finalmente, Richards e Lockhart (2000) comentam acerca da influência dos princípios fundamentados na educação ou pesquisa e daqueles provenientes

de uma abordagem ou método. Os professores podem procurar explicações e inspirações para o ensino a partir de teorias em disciplinas ou campos de pesquisa, como a psicologia e a pedagogia. Se essas explicações ou revelações teóricas forem compreendidas pelos professores ou estiverem de acordo com sua experiência de ensino, elas se tornarão crenças dos professores.

Concluindo, é óbvio que os fatores que afetam a formação das crenças dos professores nos estudos existentes se concentram principalmente em três aspectos: i) a experiência como estudante, incluindo a experiência de aprendizagem de línguas e a observação do ensino dos professores durante o período estudantil; ii) a formação acadêmica e o treino profissional dos professores, incluindo conhecimento teórico da disciplina e o estudo de estratégias de ensino; iii) a experiência de ensino. A seguir serão apresentadas detalhadamente estas três principais fontes das crenças dos professores.

#### **1.1.3.1. Experiência como estudante**

Vários estudos revelam que a experiência como estudante é uma importante fonte de formação de crenças dos professores. Segundo Zhou (2019), as práticas na sala de aula são o resultado de crenças que são filtradas pela experiência, incluindo a experiência anterior de um professor como estudante de língua. As crenças que são moldadas através de uma experiência inicial são resistentes à mudança e esta é considerada a fonte mais poderosa de crenças dos professores.

Phipps (2001) acredita que existe uma conexão intrínseca entre a forma como os professores ensinam e a forma como foram ensinados quando eram alunos. A experiência de ser um estudante de uma língua estrangeira deixa frequentemente uma forte impressão sobre como o ensino e a aprendizagem deveriam ser e, de acordo com a sua experiência de aprendizagem, os professores decidem o tipo de docente que querem ser no futuro. Por exemplo, Olson (2013) investiga as crenças de professores de inglês em relação ao uso da abordagem comunicativa, e verifica que todos os participantes (instruídos como alunos por meio de abordagens e métodos tradicionais, por exemplo, o método de gramática e

tradução e o método áudio-oral) transferem os métodos usados na sua instrução para as suas próprias práticas docentes. Borg (2017) considera igualmente que as crenças dos professores de línguas sobre aprendizagem e ensino são influenciadas pela observação de aprendizagem nos seus anos de escolaridade e são implicitamente incorporadas no comportamento docente.

Para além de serem influenciados pelos próprios professores, outro aspeto interessante é que alguns estudos ilustram que as experiências de aprendizagem autónoma dos professores quando eram estudantes também podem contribuir para a formação das suas crenças. Mizuka (2020) estuda as conceções de seis professores de inglês em escolas de ensino superior em relação à formação das suas crenças e descobre que a experiência dos seus participantes em aprender inglês fora da sala de aula quando eram alunos também constitui uma fonte das suas crenças. Woods (2003) argumenta que as crenças dos professores são fortemente influenciadas por suas experiências passadas de aprendizagem. Fiorelli (2017) corrobora essa ideia ao afirmar que, “todo professor no início de carreira, se baseia em suas experiências como aluno, usando como exemplo seus próprios professores, ou mesmo em como ele aprendeu uma língua estrangeira” (p. 20).

Concluindo, a experiência como estudante exerce forte influência na formação das crenças dos professores. Esta não apenas inclui a influência dos seus professores na sala de aula, como também a sua experiência de aprendizagem autónoma fora da aula.

### **1.1.3.2. Formação de professores**

Múltiplos estudos indicam o papel da formação de professores na constituição das suas crenças. Por exemplo, Woods (1996) afirma que as crenças são moldadas como resultado da formação de professores, sendo influenciadas pelas teorias educacionais que sustentam os métodos de ensino, e que as práticas dos professores se relacionam com os conhecimentos adquiridos durante o período após a conclusão dos estudos. Também Yook (2010) enfatiza que a participação em formação ou estágio pode resultar em mudanças nas crenças.

No estudo de Zheng (2013), sobre as crenças dos professores de espanhol no ensino de gramática, 90% desses participantes relatam que os cursos educacionais de professores influenciam as suas crenças, sendo uma importante fonte de formação das mesmas. Por sua vez, Bagno (2000) verifica que a formação das crenças de professores universitários sobre aprendizagem e ensino ocorre principalmente durante os primeiros anos de participação em cursos de formação, e os participantes formam as suas crenças a partir das informações que recebem nos diferentes módulos. Finalmente, o estudo de Adey (2001) ilustra como um curso de formação de escrita muda as concepções dos professores do ensino médio sobre o ensino da escrita, levando os participantes a adquirir uma percepção positiva em relação ao ensino da escrita e a mudarem o seu método de ensino após receberem formação durante dez semanas.

No entanto, outros estudos (*e.g.* Borg, 2011; Cabaroglu & Roberts, 2000) mostram que, devido a diferenças individuais e diferentes formas de influência na formação profissional, algumas formações produzem pouco efeito nos professores. Johnson (1996) propõe a seguinte ideia:

Teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical skills, they are individuals who enter teacher education programmes with prior experiences, personal values, and beliefs that inform their knowledge about teaching and shape what they do in their classroom. (p. 401)

Esta noção está em conformidade com a conclusão do estudo de Potter (2011) sobre as fontes de crenças pedagógicas de catorze professores. Constata-se que os cursos de formação de professores têm impacto nas crenças desses profissionais apenas quando as abordagens, metodologias e técnicas na formação são consonantes com as suas crenças pré-existentes. Por outras palavras, a eficácia da formação está também relacionada com a coerência entre o conteúdo apresentado durante os cursos e as crenças prévias dos professores. Quando é consistente, a probabilidade de os professores adotarem e integrarem novas práticas na sua pedagogia é maior.

O estudo de Borg (2011), com um método misto sobre como um curso de formação contínua molda as crenças de oito professores no Reino Unido, mostra que as crenças pré-existentes dos seus participantes não são alteradas depois de participarem no curso. No estudo de Peacock (2001), sobre o papel de cursos de formação de professores na modificação de crenças acerca da aprendizagem, não se encontram mudanças significativas nas crenças de professores após a conclusão dessa formação.

Portanto, a formação de professores pode ter um impacto significativo nas crenças, mas é importante notar que nem sempre produz mudanças substanciais nas crenças. Fatores como experiências anteriores e valores pessoais também desempenham um papel na forma como os professores integram os novos conhecimentos adquiridos durante a formação nas suas crenças e os aplicam nas suas práticas de ensino.

#### **1.1.3.3. Experiências de ensino**

Borg (2003) afirma que as experiências de ensino dos professores formam as suas crenças ao longo das suas carreiras como docentes. Segundo ele, a sua experiência como professores forma crenças e leva a tentar ajustar as abordagens para serem aplicáveis à situação real, contribuindo para a formação de novas crenças. Na prática de ensino real, por exemplo, os professores podem descobrir que alguns métodos são adequados para o ensino de vocabulário, outros são adequados para o ensino de gramática, alguns exercícios são adequados para a prática na sala de aula e outros são adequados para a prática fora da sala. Com base na sua própria experiência de ensino, os professores formam um conhecimento perceptivo mais direto, que inclui a confirmação de métodos, estratégias e pistas de ensino eficazes. Se esses conhecimentos perceptivos forem repetidamente confirmados na prática docente, eles originarão crenças dos professores.

Vários estudos revelam como a experiência de ensino é influente na formação das crenças dos professores. Por exemplo, Mok (1994), adotando o método de estudo de caso e recolhendo dados da escrita reflexiva (diários e relatórios práticos) e de entrevistas com os professores, para investigar as principais crenças e mudanças de crenças ao longo do tempo

em doze professores experientes e inexperientes, verifica que a experiência de ensino é uma das principais fontes de crenças do professor.

Hatvia (1997) explora a maneira como mais de 120 professores de universidades americanas aprendem a ensinar e descobre que, embora não aprendam sistematicamente o método de ensino, formam crenças sobre o bom comportamento docente por meio de tentativa e erro no trabalho. O estudo de Fleer (2016) demonstra que a experiência de ensino é a principal fonte de formação de crenças. Os participantes relatam de forma semelhante que, durante as suas experiências de ensino, ao desenvolverem as suas próprias crenças, avaliam que princípios de ensino são mais eficazes. Assim, estes adaptam o que aprendem aos seus próprios estilos de ensino de forma a criar uma prática mais funcional e pessoal. Assim sendo, a experiência adquirida por um professor ao experimentar métodos diferentes enquanto ensina torna-se uma fonte das suas crenças, pois adequa-se ao conteúdo e ao contexto na sua sala de aula.

Pajares (1992) também discute como as crenças dos professores são formadas e transformadas através da prática pedagógica. O autor argumenta que as experiências diretas de ensino têm um impacto duradouro sobre as crenças dos professores, especialmente quando essas experiências confirmam ou desafiam as suas expectativas iniciais sobre o que constitui uma boa prática de ensino.

Em suma, a experiência letiva desempenha um papel importante na formação das crenças dos professores.

#### **1.1.4. Modificação das crenças dos professores**

Raturi e Boulton-Lewis (2014) afirmam que “some beliefs will facilitate good teaching and others will be detrimental” (p. 68). Se os professores sustentarem crenças e percepções negativas, tal resulta automaticamente num comportamento negativo dos mesmos. Assim, os professores devem refletir sobre as suas crenças para manter aquelas que levam a boas práticas e mudar as que levam a práticas negativas, porque crenças positivas contribuem

para práticas eficazes de ensino na sala de aula e um bom desempenho dos alunos (Farrell & Ives, 2015).

Aliás, a modificação das crenças dos professores é amplamente considerada um desafio devido à sua natureza profundamente enraizada. Farrell (2009) destaca que as crenças estão integradas em sistemas complexos, em que as mais antigas e profundas são particularmente resistentes à mudança. Mak (2011) acrescenta que as crenças adquiridas em contextos educativos formais são especialmente difíceis de modificar.

Levin e He (2008) argumentam que as crenças desenvolvidas pelos alunos através da observação dos seus próprios professores têm uma influência duradoura e afetam significativamente a forma como esses alunos, futuros professores, interpretam novas ideias e as aplicam na prática. Richardson (1996) reforça essa ideia, afirmando que as crenças consolidadas no início da carreira docente tendem a persistir, a menos que sejam deliberadamente desafiadas, tornando a introdução de novos conceitos e mudanças pedagógicas mais difícil. Zhou (2019) acrescenta que a modificação das crenças é um processo complexo. Quando os professores tentam alterar o seu sistema de crenças ou adaptar as suas práticas pedagógicas a novas crenças, podem enfrentar desconforto e frustração, muitas vezes ignorando informações que contradizem as suas crenças estabelecidas. O estudo de Peacock (2001) sobre as crenças dos professores durante um período de estágio de L2 em Hong Kong confirma essa resistência, mostrando que, apesar de anos de estágio assente em abordagens comunicativas, as crenças dos professores permanecem constantes.

Catalan (2011) avança com duas características das crenças que as tornam difíceis de modificar: i) tendem a ser universais, ou seja, são um produto do pensamento considerado verdadeiro; ii) são geralmente de natureza implícita, nem sempre estando os professores conscientes delas. Além disso, as crenças podem ser construídas por meio da interação com outros professores, e aqueles que fazem parte do mesmo grupo têm a tendência a partilhar crenças extremamente similares, fortalecendo assim a sua validade, autenticidade e reforçando a sua percepção. Levin e Wadmany (2006) também acreditam que um fator

que parece influenciar o desenvolvimento ou alteração das crenças prévias dos alunos durante o processo de formação profissional está associado ao seu caráter implícito, tornando as crenças difíceis de articular e explorar. Isso, por sua vez, poderia explicar a persistência de práticas pedagógicas tradicionais. Borg (2001) compartilha uma visão semelhante, argumentando que, devido ao seu caráter inconsciente, as crenças dos professores muitas vezes permanecem inalteradas ou são difíceis de substituir.

No entanto, outros estudos (Prieto, 2008; Richards & Farrell, 2005) relatam que as crenças dos professores podem ser alteradas em períodos de tempo mais longos ou mais curtos, por meio de reflexão sobre a prática pedagógica. Leshem e Bar-Hama (2008) indicam que o estabelecimento de ligações entre fundamentos teóricos e práticas associadas ao seu próprio desempenho profissional contribui para que os professores alterem as suas crenças. Os professores podem constantemente reavaliar as suas crenças sobre a língua, ou sobre como a língua é ensinada, à luz de novos conhecimentos. Borg (2004) afirma que fatores objetivos, como ambiente familiar, cultura da comunidade, cultura do campus, prática de ensino podem promover a prática reflexiva dos professores, afetando a formação, o desenvolvimento e a mudança das crenças dos professores.

Tobin (1990) argumenta que, embora sejam estáveis, as crenças dos professores podem, de facto, ser mudadas por meio de apoio ou intervenção específicos. O autor sustenta que há duas situações em que as crenças dos professores mudam: i) quando os indivíduos recebem inúmeras informações, as suas crenças vão mudando lentamente; ii) a mudança ocorre em caso de uma situação prática ou de implementação efetiva. Percebe-se que a mudança de crenças é um processo diante de novas informações ou em situações de prática. Mas as mudanças significativas das crenças dos professores só podem ocorrer por meio da exploração, experimentação e introspeção individuais dos professores. Mattheoudakis (2007) afirma que os professores podem participar nos programas de desenvolvimento profissional, de forma a obter oportunidades para refletirem sobre as suas crenças acerca do ensino.

Tillema (1998) apresenta uma hipótese de quatro etapas na mudança de crenças: a

inspeção de consistência, a identificação de contradições, a necessidade de reconstrução e a busca de soluções. Mais tarde, estudando a mudança de crenças, Martino (2003) defende que as condições para as mudanças de crenças são três: entender que as novas crenças são contrárias às anteriores, acreditar que é preciso superar essa contradição e querer resolvê-la. Hashweh (2003) menciona de forma semelhante que a mudança de crenças pode ocorrer se os professores forem motivados para aprender, conscientes do conflito entre os seus pensamentos e práticas e capazes de construir novas crenças e práticas. Assim, a mudança do professor está associada a “learning, socialisation, development, growth, improvement, implementation of something new or different, cognitive and affective change, and self-study” (Richardson & Placier, 2001, p. 905).

Como afirma Atkin (1992), quando os professores descobrem que os seus próprios objetivos não foram alcançados através das suas práticas atuais, podem refletir e considerar mudar as crenças existentes. Por exemplo, se um professor perceber que os alunos não estão a beneficiar de uma determinada prática de ensino, é provável que esse professor tente modificar essa prática e busque novas alternativas para substituí-la. É importante salientar que a mudança de crenças ocorre depois do comportamento, não antes. Quando os professores usam um novo currículo e descobrem que isto pode melhorar as classificações dos alunos, tal pode implicar uma grande mudança nas suas crenças (Guskey, 1986). No entanto, os professores muitas vezes podem não tomar conhecimento das práticas ineficazes para a aprendizagem dos alunos. Por isso, outras pessoas que identifiquem o problema, como os colegas, os alunos ou o pessoal administrativo, devem apresentá-lo aos professores para ajudá-los a reconhecê-lo, procurando juntamente a melhor solução.

Murphy e Mason (2006) acrescentam que a consciencialização do professor sobre como essas crenças dificultam as boas práticas na sala de aula pode fazer com que ele julgue e determine se aceita ou rejeita nova informação nos seus sistemas de crenças, o que, por conseguinte, resulta na alteração das mesmas. Ou seja, a mudança de crenças pode acontecer no caso de os professores terem dúvidas sobre as suas crenças atuais. Se os professores estiverem cientes do impacto negativo das suas crenças nas suas práticas de

sala de aula e no desempenho dos alunos, é mais provável uma mudança nas suas crenças. Portanto, os professores devem ser primeiro capazes de identificar as suas próprias crenças e saber a influência das mesmas nas suas práticas de ensino e aprendizagem.

#### **1.1.5. Relações entre as crenças dos professores e as suas práticas pedagógicas**

As relações entre as crenças e as práticas de ensino dos professores têm sido amplamente estudadas. Pajares (1992) afirma que as crenças são os melhores indicadores das decisões que os indivíduos tomam ao longo da vida, sendo o centro do ensino dos professores. Essas crenças influenciam as suas percepções e juízos, que, por sua vez, afetam o seu comportamento na sala de aula, especificamente, o planeamento das suas aulas, os tipos de decisões que tomam durante as suas práticas na sala de aula, a maneira como as informações e os problemas são tratados na aula e a determinação dos objetivos e tarefas de ensino. Além disso, as crenças dos professores refletem o seu comportamento na sala de aula, e estes podem escolher e alterar o seu comportamento educacional adequadamente através da modificação das suas crenças.

Da mesma forma, Kuzborska (2011) aponta que as crenças desempenham um papel fundamental nas práticas de sala de aula dos professores, influenciando o seu ensino de várias maneiras: os seus objetivos, procedimentos, métodos de ensino e papéis, assim como a organização e definição de tarefas. Barcelos (2006) dá o seguinte exemplo:

Assim se uma professora acredita que seu papel é o de ser um facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controlo, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima. (pp. 25-26)

Li (2021) reforça que as crenças, sejam implícitas ou explícitas, influenciam todas as ações dos professores na sala de aula, desde a interpretação de informações até à sua tradução em práticas pedagógicas. Mesmo que as ações do professor sejam espontâneas ou

resultado de hábito, sem um pensamento consciente, são motivadas por crenças profundamente enraizadas, que podem nunca ter sido expressas ou explicitadas. William e Burden (1997) mostram que as teorias de aprendizagem sustentadas pelos professores afetam o seu comportamento, consciente ou inconscientemente, ao implementarem os objetivos de ensino. Quanto mais fortes forem essas crenças, maior a probabilidade de os professores adotarem ações específicas.

Wilson e Cooney (2002) e Ahsan (2012) também apontam que as crenças dos professores moldam diretamente as práticas de sala de aula, influenciando o design de ensino, a organização e a avaliação, e determinando a metodologia, técnica e material utilizados. Essas crenças são, portanto, variáveis críticas que impactam profundamente as práticas de ensino.

Também no caso dos professores de línguas estrangeiras, a maioria dos estudos mostra que as suas crenças e práticas de ensino são basicamente consistentes. Por exemplo, Sahin (2002) usa entrevistas e observações na sala de aula para estudar as crenças e comportamentos dos professores sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, e verifica que as crenças dos professores podem orientá-los a realizar ações consistentes com essas mesmas crenças, mas, ao mesmo tempo, estas ações também podem carregar componentes que não estão incluídos nas crenças dos professores ou ter efeitos não percebidos. Isto está em conformidade com a conclusão de Cigdem, Kate e Andrew (2002): os autores estudam a relação das crenças dos professores sobre questionamentos e práticas usando entrevista e observação na sala de aula e identificam uma relação consistente entre as crenças e as práticas dos professores. Porém, os autores mencionam ainda que alguns comportamentos vêm de crenças inconscientes e não há crenças correspondentes para explicar as suas práticas.

Harcarik (2009) faz entrevistas e observa o ensino na sala de aula de seis professores com diferentes crenças. Os resultados obtidos também mostram que as práticas de ensino de professores são consistentes com as suas opiniões teóricas, levando o autor a concluir que os professores ensinam com base nas suas crenças.

Usando entrevistas e observações, Farrell e Yang (2017) investigam as crenças e práticas de um professor universitário sobre três aspectos principais do ensino de produção oral no Canadá (o papel dos professores, o papel dos alunos e o ensino oral em língua estrangeira) e verificam, mais uma vez, que as crenças do professor são consistentes com suas práticas.

Olafson e Schraw (2006) investigam a consistência entre as crenças e as práticas dos professores em diferentes contextos de ensino. Os resultados mostraram que a consistência entre crenças e práticas é mais evidente quando as crenças dos professores são realistas e estão em sintonia com metodologias baseadas em evidências. Nesse sentido, quando as crenças dos docentes são alinhadas com práticas pedagógicas fundamentadas em abordagens eficazes e bem estabelecidas, os professores tendem a aplicar estratégias de ensino mais eficazes. Por exemplo, Tamimy (2015) descobre que os professores acreditam que a comunicação oral deve ser a prioridade no ensino de inglês. Na prática, incentivavam a interação oral e promoviam atividades baseadas na conversação. Além disso, afirmam que as aulas devem ser dinâmicas e incluir diferentes tipos de atividades. Essa crença é confirmada pela observação na sala de aula, onde se verifica o uso de métodos diversificados, como trabalho em pares e discussões, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais comunicativo e interativo.

No estudo de Larissa (2016), são investigadas as crenças e práticas dos professores sobre o ensino da pronúncia de língua estrangeira no Brasil. Nas opiniões dos participantes, o objetivo do ensino da pronúncia é a compreensibilidade. Os professores nativos não são as pessoas mais adequadas para ensinar pronúncia, e não é necessário que considere a nativa como modelo de pronúncia, desde que a pronúncia dos alunos possa satisfazer uma comunicação bem-sucedida. Os resultados mostram que as crenças dos professores são consistentes com as suas práticas. Também o estudo de Kuzborska (2011), que investiga as crenças e práticas de oito professores em relação ao ensino da leitura, revela que as crenças dos professores correspondem às suas práticas no ensino da leitura com foco no vocabulário.

No entanto, de acordo com Borg (2003), “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças.” Nem sempre as ações dos professores estão alinhadas com os seus pensamentos, existindo ainda muitos estudos que mostram inconsistências entre as crenças e as práticas dos professores.

Por exemplo, Mak (2011) usa um estudo de caso e o método da triangulação, e constata que existe uma divergência entre as crenças de vários professores de língua estrangeira e as suas práticas de ensino. Bisland *et al.* (2009) examinam as crenças de ensino dos professores e a sua prática na sala de aula, não se registrando qualquer relação entre as ambas.

Basturkmen, Loewen e Ellis (2004) também concluem que existe pouca relação entre as crenças dos professores e as suas práticas quanto ao aumento de autonomia dos alunos, e mencionam que o currículo, a sociedade e o aluno são os fatores que afetam as práticas reais dos professores para promover a autonomia dos alunos na aula.

Para explorar a relação entre as crenças dos professores sobre o ensino da gramática e a sua prática na Turquia, Phipps e Borg (2009) entrevistam e observam na sala de aula três professores universitários de inglês. Os resultados obtidos no estudo revelam que a relação entre crenças e práticas dos professores é inconsistente. Orafi e Borg (2009) examinam a situação de crenças e implementação do currículo dos professores por meio de um estudo de caso com três participantes de três escolas secundárias da Líbia. O resultado de estudo é que as intenções do currículo e a instrução observada são diferentes, não sendo as suas crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas concretizadas nas aulas por causa de fatores contextuais relacionados com os professores, tais como o ambiente da escola, a cultura educacional e as políticas educacionais.

Concluindo, de acordo com os estudos de relação entre as crenças dos professores de línguas estrangeiras e a prática docente, por um lado, as crenças influenciam as práticas (o que é visível em muitos estudos), mas, por outro lado, essa relação não é consistente em todas as situações (tal como verificado noutros estudos). Como apontado por Basturkmen (2012), a relação entre as crenças e práticas dos professores não é uma relação simples em

que um fator determina o outro, mas uma relação complexa.

## **1.2 Competência comunicativa e expressão oral**

A competência comunicativa é cada vez mais relevante no contexto das novas tecnologias, dos perfis laborais emergentes e das interações interculturais contemporâneas, sendo considerada por muitos estudiosos o objetivo do ensino de línguas estrangeiras (Johnson, 2008; Larsen-Freeman, 2010; Richards, 2006). No mundo globalizado e competitivo de hoje, é fundamental que o processo de ensino de línguas estrangeiras se concentre no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, de modo a prepará-los para os desafios comunicacionais que surgem nestes novos contextos. No âmbito da competência comunicativa, é de salientar o domínio da oralidade, nomeadamente ao nível da expressão oral.

### **1.2.1. Definição do conceito de competência comunicativa**

Na década de 60 do século XX, o linguista Chomsky apresentou o conceito de competência linguística, argumentando que os seres humanos possuem um dispositivo inato de aquisição da linguagem (*language acquisition device*), que permite aos aprendentes extrair as regras gramaticais da língua e produzir frases depois de estar exposto a *input* suficiente (Savignon, 2018). No entanto, na década de 70, os linguistas começaram a perceber que, apesar de os alunos conseguirem produzir frases gramaticalmente corretas na sala de aula, muitas vezes não conseguiam comunicar de forma adequada na língua-alvo em situações reais de comunicação fora do ambiente escolar (Savignon, 2018). O sociolinguista americano Hymes (1972) propôs o conceito de competência comunicativa contra a teoria linguística de Chomsky e defende que a aprendizagem de línguas deve centrar-se no desenvolvimento desta competência. Segundo Hymes (1972), não basta aprender as regras gramaticais; é igualmente essencial conhecer as regras de uso da língua. A língua é utilizada para comunicar em contextos sociais, e a comunicação está inevitavelmente ligada a esses contextos, bem como a conotações

culturais e contextos linguísticos, entre outros. Assim, a competência comunicativa não se resume à correção ou adequação gramatical, mas deve também ser aceitável e apropriada nos contextos específicos em que a língua é usada.

Canale e Swain (1980) e Canale (1983) desenvolveram ainda mais o conceito de competência comunicativa. Os autores acreditavam que a competência comunicativa deve incluir quatro aspectos, a saber:

i) competência gramatical: refere-se ao conhecimento dos recursos da língua, como o vocabulário, as estruturas frásicas, os fonemas e os morfemas, que permite a uma pessoa formular e escrever frases corretas (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980);

ii) competência sociolinguística: refere-se à capacidade de entender o contexto social do uso da língua, incluindo o conhecimento dos papéis e identidades dos interlocutores, bem como a consciência dos conhecimentos e experiências partilhados entre eles, sendo esta a competência que permite que a língua seja utilizada de forma apropriada, de acordo com a situação específica;

iii) competência discursiva: posteriormente distinguida da competência sociolinguística por Canale (1983), refere-se à capacidade de explicar, entender e aplicar a semântica de conversas orais e textos escritos bem como à capacidade de falar ou escrever discursos ou textos coerentes;

iv) competência estratégica: refere-se à capacidade de iniciar, manter, interagir e finalizar uma comunicação de forma a garantir a sua fluidez (Brown, 2000), constituindo, como afirma Shumin (2009), “the ability to know when and how to take the floor, how to keep a conversation going, how to terminate the conversation, and how to clear up communication breakdown as well as comprehension problem”(p. 208).

Almeida Filho (1997) descreve a competência comunicativa da seguinte forma:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos

distinto do conceito de desempenho comunicativo (Hymes, 1972) mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo. ( p. 56)

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) descreve que a competência comunicativa engloba as componentes linguística, sociolinguística e pragmática. A competência linguística inclui “os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.” (Conselho da Europa, 2001, p. 34). As competências sociolinguísticas referem-se às “condições socioculturais do uso da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 35), incluindo as convenções sociais como “regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade” (p. 35). As competências pragmáticas, por sua vez, significam o “uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala)” (Conselho da Europa, 2001, p. 35), desde o “domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia” (Conselho da Europa, 2001, p. 35).

Como podemos observar nas definições acima, um falante que seja capaz de utilizar a forma linguística para expressar o significado de forma precisa no contexto apropriado deve considerar elementos como a gramática, o contexto e a função. Isso implica compreender o que é relevante expressar e saber como formular discursos adequados a diferentes situações e diferentes propósitos, o que, por sua vez, contribui para uma comunicação mais eficaz.

A produção, a interação ou a mediação constituem as atividades linguísticas para ativar a competência comunicativa do aprendente/utilizador da língua, e cada tipo destas atividades pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas (Conselho da Europa, 2001). Como o presente trabalho se concentra no estudo de expressão oral, na próxima

secção, serão discutidos os conceitos de produção, interação e mediação orais.

### **1.2.2. Produção, interação e mediação orais**

A expressão oral é “the most common and important means of providing communication among human beings” (Devi, 2015, p.1), e a capacidade de se expressar oralmente pode servir como um indicador do seu nível global de competência linguística (Richards, 2008).

No entanto, o processo de expressão oral numa língua estrangeira não é fácil. Os aprendentes de línguas têm de ser capazes de interagir com outras pessoas com confiança, trocar ideias e informações e encontrar um equilíbrio entre correção e fluência ao comunicar oralmente numa língua estrangeira (Lindsay *et al.*, 2006). Goh e Burns (2012), por outro lado, afirmam que falar é “remarkably complex” porque é preciso expressar “form, or structure, and meaning, or content” (p. 36).

A oralidade possui as suas próprias características distintas, sendo diferentes de outras competências linguísticas (Bygate, 2001). O modelo de produção oral de Levelt (1989) é um dos modelos mais influentes, que é composto por quatro etapas principais: conceptualização (*conceptualisation*), formulação (*formulation*), articulação (*articulation*) e automonitoramento (*self-monitoring*). Na primeira etapa, os falantes escolhem os tópicos, as ideias ou informações e preparam o conteúdo de seu discurso baseando-se na sua intenção comunicativa. Depois, elaboram a sua mensagem utilizando vocabulário apropriado e estruturas gramaticais para transmitir o significado desejado, envolvendo a codificação morfossintática e fonológica. Os enunciados formulados são então transmitidos através da ativação do sistema de articulação (Goh, 2003). Este processo completo envolve automonitoramento para identificar e corrigir eventuais erros. Nas conversas interativas espontâneas, diferentemente da escrita, em que podem “generally take as much time as they need to produce their text” (Luoma, 2004, p. 20), devido ao tempo limitado disponível para o planeamento, os falantes geralmente são obrigados a realizar os três processos de conceptualização, formulação e articulação simultaneamente. Como afirmado por Hughes

(2010), “whereas a text can be edited and retracted, reread, analysed and objectified from outside, spontaneous spoken discourse unites speaker and content at the time of production” (p. 208). O autor ainda destaca a natureza socialmente contextualizada da oralidade. Na interação construtiva entre os falantes, os interlocutores podem reagir e ajustar os enunciados um ao outro, aliviando as exigências de processamento do discurso, de forma a construir o discurso juntamente.

Para Hughes e Reed (2017), para além de processos de conceptualização, formulação e articulação, essenciais para a formação de significado, que constituem o fator cognitivo, a oralidade ainda é influenciada pelos fatores linguístico e afetivo. O fator linguístico diz respeito à compreensão precisa e à aplicação adequada das estruturas linguísticas, tais como a pronúncia, a gramática, o vocabulário e a entoação. O fator afetivo aborda o estado emocional do falante, incluindo a ansiedade e a relutância em se expressar numa língua estrangeira, especialmente quando não há preparação e motivação suficientes.

Luoma (2004) identifica outras características frequentes na expressão oral: i) usar unidades lexicais em vez de frases completas; ii) poder planejar a apresentação, mas não a conversa; iii) usar mais vocabulário genérico do que específico; iv) usar frases, preenchimentos e marcadores de hesitação; v) poder haver uma quantidade razoável de erros. De forma semelhante, Fulcher (2003) afirma que o falante tende a usar vocabulário menos formal e menos frases completas na oralidade, recorrer à coordenação para substituir a subordinação, e fazer mais repetições e reparações.

Por outro lado, Nunan (2003) frisa as características de oralidade em termos de entoação, ritmo e acento de palavras. A entoação é moldada por meio da variação ascendente e descendente da voz do falante, destinando-se a expressar diferentes intenções, atitudes ou crenças. O ritmo influencia a fluidez e a cadência da comunicação oral. Além disso, o acento em determinadas palavras pode transmitir nuances de significado e intenção, enriquecendo a compreensão e a interpretação do discurso oral.

A expressão oral abrange distintos modos comunicativos, como a produção oral, a interação oral e a mediação oral. A produção oral desempenha uma função importante em

muitos campos acadêmicos e profissionais, como exposições ou relatórios orais e está-lhes associado um valor social (juízos feitos sobre a fluência no discurso e nas apresentações orais) (Conselho da Europa, 2001). A interação oral acontece quando os dois (ou mais) interlocutores falam ao mesmo tempo e se ouvem um ao outro. É considerada como o centro da comunicação oral, portanto, deve-se atribuir grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua (Conselho da Europa, 2001). A mediação oral, por sua vez, possibilita a comunicação oral entre pessoas que não o fazem diretamente, incluindo “a tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo e a revisão”, que “fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso direto” (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

### **1.3. Práticas de ensino de produção, interação e mediação orais**

Diferentes pesquisadores têm proposto definições para as práticas de ensino. Zheng (2013) define-as como o que os professores fazem na sua sala de aula, realizando várias atividades, utilizando estratégias de interação e orientando os alunos num processo de pensamento para a construção da aprendizagem. Freeman (1993) amplia essa definição, afirmando que as práticas de ensino são “a set of ideas and actions teachers use to organize what they know and to map out what is possible and what is plausible; the conceptions of practices also guided teachers in the face of new or problematic situations in their classroom” (p. 488).

Para Shulman (2004), as práticas docentes constituem o cerne do ensino, representando as ações que o professor realiza na sua sala de aula com base no seu ponto de vista e conhecimento. Quando os alunos enfrentam desafios e situações práticas, o professor procura empregar analogias, demonstrações e ilustrações, envolvendo os alunos em atividades sociais e colaborativas para conferir significado ao conhecimento. Nesse contexto, o ensino desenvolve-se. Essa dinâmica inclui também a troca de ideias entre o professor e os alunos, nos quais estes não apenas recebem passivamente, mas participam ativamente na construção da compreensão proposta pelo professor.

Prieto (2008) acredita que as práticas de ensino são a execução da atividade docente na sala de aula de uma instituição, com o propósito de os alunos alcançarem um objetivo de aprendizagem. Abrangem principalmente as ações dos professores na sala de aula na presença dos alunos, sejam observáveis ou não, bem como o significado atribuído a esses atos. As crenças de ensino, habilidades de ensino, condição física e mental são manifestadas nas práticas de ensino. Com opinião semelhante, Phipps e Borg (2009) também defendem que as práticas na sala de aula se referem aos comportamentos destinados a alcançar intencionalmente os objetivos e conteúdos de ensino. Essas práticas são orientadas pelas crenças dos professores, sendo passíveis de serem percebidas, observadas e registradas, e exercem influência na aprendizagem dos alunos.

Altet (2017) destaca que a prática de ensino é uma atividade complexa e multifacetada, que vai muito além da simples aplicação de métodos ou técnicas pré-definidas, dependendo das suas competências, das interações com os alunos e do ambiente em que atuam. Segundo ela,

Uma prática de ensino envolve procedimentos, produtos, mas também processos interativos, cognitivos, relacionais, psicológicos, contextuais. [...] A prática não pode ser considerada como aplicação de um método, pois cada professor a realiza à sua maneira. Uma prática de ensino traduz-se pela aplicação de saberes, procedimentos e competências nos atos de uma pessoa em situação profissional. (Altet, 2017, p. 24)

Por outro lado, Li (2021) argumenta que as práticas docentes ocorrem em contextos de construção e reconstrução de conhecimentos que são complexos, dinâmicos e constantemente mutáveis. O conhecimento manifesta-se nos conteúdos transmitidos pelo professor e nas atividades realizadas com e para os alunos, as quais refletem as suas concepções sobre o ensino, a aprendizagem, o currículo e a gestão, orientando assim os caminhos a seguir para a formação dos alunos. Durante as práticas de ensino, o professor, desempenhando o papel de orientador e mediador dos conteúdos e objetivos disciplinares,

estrutura e fomenta a construção de aprendizagem com significado próprio, visando facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento. Portanto, para compreender as práticas docentes, a interação constitui uma dimensão fundamental, envolvendo ações que o professor e os alunos realizam antes, durante e após a situação didática. Nessa interação, configura-se o triângulo interativo que engloba o professor, o aluno e o conteúdo.

Ao refletirmos sobre essas definições, fica claro que as práticas de ensino não podem ser dissociadas das crenças e do conhecimento dos professores. Sistematizando os contributos dos vários autores citados no nosso estudo, as práticas de ensino dos professores referem-se aos comportamentos observáveis dos mesmos na sala de aula, guiados pela sua cognição ou conjunto de crenças, que visam ajudar os alunos a atingir os objetivos de aprendizagem, incluindo o que o professor faz diante dos seus alunos e as escolhas pedagógicas que se refletem nas atividades que são realizadas.

As práticas de ensino para promover as capacidades de produção, interação e mediação orais devem ter em conta três dimensões muito importantes para concretizar a comunicação: fluência, correção e complexidade. Vários pesquisadores da área da aquisição de língua estrangeira (Ellis & Barkhuizen, 2005; Foster & Skehan, 2012; Housen *et al.*, 2012; Kormos, 2006; Vercellotti, 2015) argumentam que a proficiência numa língua estrangeira tem uma natureza multicomponencial, e correção, fluência e complexidade são três elementos frequentemente utilizados para avaliar a qualidade da produção, interação e mediação orais. Ou seja, pode-se distinguir entre falantes mais ou menos competentes na expressão oral de uma língua a partir do seu domínio destes três elementos.

Na década de 70 de século XX, os pesquisadores de aquisição da língua estrangeira começaram a aplicar a correção e a complexidade gramaticais na medição da proficiência na expressão oral de uma língua estrangeira (Brown, 1973, citado por Housen *et al.* 2012). Nos estudos subsequentes do método de ensino de língua estrangeira, os autores distinguiram fluência e correção (Brumfit & Johnson, 1979, citado por Housen *et al.* 2012), começando a focar-se na “fluência”. Na década de 90, a complexidade foi adicionada depois de Skehan (1996, 1998) apresentar um novo modelo de proficiência de língua, que

pela primeira vez incluiu complexidade, correção e fluência como as três dimensões da competência (Housen *et al.* 2012). Desde então, surgem várias pesquisas sobre estas três dimensões.

Para compreender as práticas de ensino de produção, interação e mediação orais e o papel atribuído às dimensões de correção, fluência e complexidade, é relevante observar os métodos ou as abordagens gerais adotados no ensino da língua, já que os vários métodos diferem na valorização e nas propostas de ensino associadas à expressão oral e às suas três dimensões. Segundo Richards e Rodgers (2014), as abordagens ou métodos referem-se a “a theoretically consistent set of teaching procedures that define good practice in language teaching” (p. 14). As abordagens e os métodos que têm sido usados no ensino de línguas estrangeiras têm sido muito variados, mas é possível destacar os mais frequentemente descritos: o método da gramática e tradução, o método direto, o método áudio-oral, a abordagem comunicativa, o ensino baseado em tarefas e o pós-método.

### **1.3.1. Abordagem da expressão oral**

#### **1.3.1.1. Método da gramática e tradução**

O método da gramática e tradução, que também é chamado de método de leitura ou método clássico, é um dos métodos mais antigos para ensinar línguas latinas e gregas na Europa (El Hannaoui, 2017). Também é conhecido como o “método prussiano” por começar no reino alemão da Prússia (Richards & Rodgers, 2014), sendo criado por reformadores alemães no final do século XVIII para o ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Brown (2007), as estruturas gramaticais da língua são destacadas no método da gramática e tradução, sendo a essência desta abordagem de ensino, que tem um forte foco na gramática ao nível frásico e na tradução de frases, de e para a língua materna, e dá prioridade à correção e à capacidade de construir frases corretas.

O objetivo de ensino do método da gramática e tradução é desenvolver a capacidade dos alunos de lerem as obras literárias estrangeiras e a capacidade de escrita imitando modelos. Portanto, os alunos são orientados a memorizar regras gramaticais e vocabulário,

para compreensão da leitura. Quando os erros surgem, espera-se que os professores corrijam (Wang, 2019). Assim, podemos destacar as seguintes características principais deste método:

i) foca-se na escrita e presta-se menos atenção aos aspetos comunicativos da língua estrangeira (Lindsay & Knight, 2006). Assim, os alunos que usam o método da gramática e tradução muitas vezes desenvolvem uma boa compreensão da gramática, mas pouca fluência na produção, interação e mediação orais.

ii) usa-se a língua materna no ensino de língua estrangeira: “the first language is maintained as the reference system in the acquisition of the second language” (Stern, 1983, p. 455). Os professores não precisam de ter uma competência de oralidade muito elevada.

iii) dominam-se as regras gramaticais através de um grande número de traduções e exercícios de escrita. As aulas do método da gramática e tradução, geralmente, iniciam-se com leitura de um texto na língua não materna. Durante o processo de tradução deste texto para a língua materna, as regras gramaticais são ensinadas aos alunos, e os alunos devem praticá-las corretamente sem cometer erros (Wang, 2019).

O processo de ensino geralmente segue esta sequência: primeiro, ensina-se a pronúncia e a escrita do vocabulário; em seguida, ensina-se sistematicamente a gramática; e, por fim, procede-se à leitura do texto. Durante a leitura do texto, i) explicam-se e analisam-se os componentes da frase, a fonologia, as mudanças lexicais e as regras morfossintáticas; ii) utiliza-se o método dedutivo para ensinar as regras gramaticais, ou seja, começam por ser explicadas as regras, seguidas de exemplos e da sua tradução para a língua materna; iii) consolidam-se as regras gramaticais aprendidas através da tradução entre a língua materna e a língua estrangeira (Wang, 2019).

O método da gramática e tradução tem pontos fortes. Stern (1983), por exemplo, defende que a prática da tradução em língua estrangeira pode incentivar os alunos a participar em situações de resolução de problemas, cultivando as suas capacidades de tradução e de escrita. Além disso, o método é benéfico para incentivar os alunos a

desenvolverem a sua capacidade de leitura. Ao encontrar frases longas e difíceis, pode-se entender o significado por meio da análise da estrutura da frase.

No entanto, o método da gramática e tradução encontra críticas consideráveis em termos da sua utilidade e das oportunidades limitadas para a prática comunicativa. Como os professores se focam na gramática e prestam menos atenção à pronúncia e à entoação (Askeland, 2013), os alunos aprendem apenas o vocabulário e as regras gramaticais, e não têm oportunidades de comunicar uns com os outros para trocar as suas ideias na sala de aula, o que poderá levar à sua falta de competência comunicativa (McIntyre *et al.*, 2009). De forma semelhante, Richards e Rodgers (2014) afirmam que, em vez de serem participantes ativos, o papel dos alunos na sala de aula é o de ouvintes, a quem apenas se solicita que memorizem as regras gramaticais e o novo vocabulário, e que os pratiquem por meio de exercícios. Mas a maioria dos estudantes que é instruída através deste método é incapaz de conversar com outros, apesar de ter um bom domínio de gramática e vocabulário (Hammerly, 1985). Neste caso, “overreliance on traditional methods that emphasize extensive linguistic input rather than communicative output result in 'mute English learners'” (Diaab, 2016, p. 338).

Ellis (2001) também ressalta a importância do uso da língua estrangeira. Este autor defende que o método desenvolve as competências gramaticais dos alunos, em vez de lhes permitir que utilizem adequadamente as estruturas gramaticais aprendidas. Como indicado por Finocchiaro e Brumfit (1983), os aprendentes são “led to learning about the language rather than learning to use the language” (p. 5). Ou seja, com o foco forte na gramática durante o ensino de uma língua estrangeira, os alunos concentram a sua atenção em aprender a própria língua, ignorando a aplicação real da mesma.

Nassaji e Fotos (2004) criticam este método justificando que a instrução gramatical não é apenas inútil, mas poderá até ser destrutiva ao aprender uma língua estrangeira. Isto está em conformidade com a opinião de Krashen (1982). Este autor, que também considera o ensino de gramática desnecessário, desenvolve uma teoria de aquisição de língua estrangeira em 1981 e sustenta que os aprendentes poderão adquirir e desenvolver as suas

competências linguísticas de forma natural, tal como as crianças aprendem a sua língua materna, sem a necessidade de instrução formal.

O método da gramática e tradução foi amplamente empregue em diferentes países, até que o método direto foi introduzido como uma tentativa de colmatar as lacunas próprias do primeiro método (Wang, 2019).

### **1.3.1.2. Método direto**

A falta de prática na comunicação oral e a atenção limitada prestada à capacidade de produção, interação e mediação orais no método de gramática e tradução motivam a procura de uma abordagem diferente para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Como resultado, no final do século XIX, surge o método direto, em reação ao método de gramática e tradução (Wang, 2019).

O método direto, também conhecido como método natural, método psicológico, método oral e método reformado, é caracterizado por três aspetos essenciais: aprendizagem direta, entendimento direto e aplicação direta. Por outras palavras, pretende-se ensinar línguas estrangeiras diretamente na língua-alvo, sem uso da língua materna dos alunos e sem tradução nem atenção à gramática formal. Este método tornou-se dominante nos Estados Unidos (Bailey, 2005; Harmer, 2007; Richards & Rodgers, 2014).

O método direto é desenvolvido como resultado de crescente demanda em ensinar uma língua estrangeira com foco na produção, interação e mediação orais, para práticas comunicativas. A expressão oral é a prioridade do método direto, que enfatiza o uso exclusivo da língua-alvo e veta a tradução no ensino e na interação na sala de aula (Barcelos, 2006). Em vez de transmitir os significados das palavras por meio de tradução direta para língua materna, os professores utilizam outros meios, como gestos, imitações, imagens (Lindsay & Knight, 2006). Os alunos, por outro lado, aprendem novo vocabulário de forma natural e descobrem as regras de vários exemplos, produzindo frases completas (Larsen-Freeman, 2010). Como indicado por Aslam (2003), a base do método direto é estabelecer a ligação entre língua e experiência externa. Por outras palavras, no ensino de

línguas estrangeiras com este método, o vocabulário e as frases são explicados na língua-alvo por meio de demonstração, materiais autênticos e associação de ideias, como ações e imagens, permitindo que cada palavra corresponda ao que representa. Neste caso, os alunos podem usar diretamente o pensamento na língua estrangeira.

Segundo Richards e Rodgers (2014), adotar técnicas analíticas para explicar a gramática não é a abordagem ideal para o ensino de uma língua, e os alunos podem ser instintivamente capazes de aplicar as suas regras gramaticais quando são incentivados a aplicar a língua-alvo ativa e diretamente. Usando o método direto, os professores desenvolvem um ambiente comunicativo na sala de aula, onde a gramática não é ensinada explicitamente, mas vem indutivamente, pois as situações são o foco do plano de estudos.

Durante o processo de ensino com este método, os docentes começam as suas aulas com um texto na língua-alvo. Eles avaliam a compreensão dos alunos e debatem as informações contidas no texto por meio de perguntas e respostas. Os estudantes, por sua vez, são incentivados a ler o texto em voz alta, aprimorando as suas competências de pronúncia e familiarizando-se com qualquer vocabulário novo (Wang, 2019).

O método direto possui as suas vantagens: i) o uso de vários recursos intuitivos de ensino e aplicação de formas de ensino próximos da vida real ajudam a desenvolver a capacidade de pensar numa língua estrangeira; ii) enfatizando a aprendizagem direta e a aplicação direta, os alunos têm mais oportunidades de praticar, e estão altamente motivados e interessados na aprendizagem; iii) o foco no ensino de produção, interação e mediação orais contribui para desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos (Wang, 2019).

Embora o método direto ganhe bastante sucesso em escolas particulares de línguas, tem diversas desvantagens. O método apenas enfatiza o uso da língua-alvo para o ensino sem usar língua materna, o que dificulta a compreensão dos alunos sobre alguns conceitos abstratos e complexos. Além disso, a falta de uma explicação gramatical clara poderá resultar em muitos erros gramaticais nas produção, interação e mediação orais dos alunos (Richards & Rodgers, 2014). Em contraste, uma explicação simples em língua materna

pode facilitar e agilizar a compreensão dos alunos. De forma semelhante, Stern (1983) critica este método por ser inútil para os alunos e defende que, sem referência à sua língua materna, será improvável que eles compreendam cada expressão complexa na língua-alvo. Por outro lado, para os professores, é difícil transmitir ou interpretar significado na língua-alvo sem depender da língua materna. Precisam de levar muito tempo para a explicação, o que consome mais tempo de aula (Tieocharoen & Rimkeeratikul, 2019).

Além disso, como as configurações e condições da sala de aula muitas vezes não representam o contexto real da língua estrangeira, a aquisição da língua estrangeira nunca pode ocorrer do modo como se aprende uma língua materna (Omar, 2014). O ensino depende muito das competências dos professores e não dos livros didáticos adotados, o que exige professores nativos ou com fluência nativa na língua estrangeira (Richards & Rodgers, 2012).

Tais críticas levam ao desenvolvimento de um novo método e, quando o método áudio-oral surge, o método direto tornou-se menos popular (Bailey, 2005).

### **1.3.1.3. Método áudio-oral**

O método áudio-oral é desenvolvido nos EUA no século XX, durante o início da Segunda Guerra Mundial, para ensinar línguas estrangeiras aos militares americanos e desenvolver a sua competência comunicativa (Yoo, 2016). Semelhante ao método direto, este método áudio-oral também não faz referência à língua materna do aluno. O método foca-se nas competências linguísticas fundamentais de ouvir e falar, uma vez que parte da premissa central de que o desenvolvimento da habilidade auditiva e da expressão oral precede a leitura e a escrita (Yoo, 2016).

As principais características do método áudio-oral são as seguintes: i) os alunos são incentivados a desenvolver as suas competências de ouvir e falar através da memorização de certas frases, bem como repetição dos exercícios de estruturas fixas para formar um hábito; ii) o conteúdo é apresentado em forma de diálogos com apoio em equipamentos como gravadores de áudio dos laboratórios de línguas; iii) a interpretação de gramática é

limitada, e o ensino de gramática é indutivo, em vez de se adotar a analogia dedutiva; iv) é prestada pouca atenção à explicação do novo vocabulário, que é aprendido através do contexto (Haq, 2014; Lindsay & Knight, 2006; Richards & Rodgers, 2014).

O método áudio-oral tem a linguística estrutural e a psicologia comportamental como bases teóricas (Askeland, 2013). Os linguistas do Estruturalismo acreditam que a aprendizagem de línguas deve focar-se na expressão oral, sem ignorar a função real das línguas estrangeiras – a comunicação. De acordo com a teoria do Estruturalismo, a tarefa da Linguística é observar e descrever a linguagem humana de acordo com os princípios científicos e descobrir as características destas línguas em termos de estrutura. A linguagem pode ser decomposta em várias unidades menores (como frases, expressões, palavras, entre outros).

O representante da psicologia comportamental, Skinner, acredita que a aprendizagem de línguas é como outras atividades de aprendizagem humana, correspondendo ao desenvolvimento de comportamentos ou hábitos (Lightbown & Spada, 2020). O comportamento eficaz na língua-alvo é o resultado da reação à situação circundante. Durante o processo de aprendizagem, quando o aluno receber um estímulo, ele responderá ao estímulo. Se o estímulo continuar, a aprendizagem será reforçada para formar hábitos de língua (Lightbown & Spada, 2020).

O método áudio-oral é amplamente utilizado em muitos países. Uma das vantagens deste método é aprimorar a habilidade da pronúncia dos alunos de línguas em termos de entoação, rima e acento de palavras (Hanazaki *et al.*, 2017).

No entanto, o método tem as suas limitações e é criticado por ser considerado um método ineficaz de ensino. Zhang (2021) alega que este método não alcança os resultados pretendidos ao aprender língua estrangeira. Os alunos carecem de flexibilidade ao usar a língua-alvo: embora sejam proficientes no uso de estruturas de frases, eles podem não ser capazes de realizar uma comunicação eficaz. A língua é usada sob certas condições e contextualização objetivas, e as atividades da língua são sempre realizadas entre pessoas específicas em tempo, espaço, cenários específicos. Mas o método presta atenção excessiva

ao treino mecânico da estrutura da língua, ignorando o conteúdo e o contexto de aplicação do mesmo (Lindsay & Knight, 2006). Além disso, os alunos recebem o conhecimento de uma forma passiva, com oportunidades muito limitadas para entenderem o significado das estruturas memorizadas da língua (Lindsay & Knight, 2006). O'Neill e Gish (2008) também afirmam que este método não oferece aos alunos oportunidades de comunicação num ambiente natural, nem se foca em ensinar a gramática. Da mesma forma, Richards e Rodgers (2014) criticam a sua dependência da memorização de estruturas fixas e a falta de oportunidades para praticar a língua em situações da vida real, tendo como resultado uma desvalorização criatividade dos alunos.

Estas limitações promovem o desenvolvimento da abordagem comunicativa, que leva em consideração os aspetos morfossintáticos, fonológicos e lexicais da língua, além de criar um contexto real para a comunicação efetiva dos alunos.

#### **1.3.1.4. Abordagem comunicativa**

A abordagem comunicativa surge no século XX. Em 1971, o linguista americano Hymes defende que o objetivo da aprendizagem de línguas é desenvolver a capacidade comunicativa dos aprendentes (Zhang, 2019). Halliday (1973) afirma que uma das funções mais importantes da linguagem é a função interpessoal. Segundo este autor, para dominar uma língua verbal, deve-se ter não apenas um ambiente de escuta, mas também um ambiente de diálogo com os utilizadores da língua. Por outras palavras, a língua só pode ser aprendida sob certas circunstâncias de poder ouvir e comunicar. A interação linguística bidirecional com comunicadores reais em tempo real é uma condição necessária para que os aprendentes dominem as competências de ouvir e falar.

Nesta linha, em 1972, Wilkins muda a tradição de definir a língua a partir da perspectiva da gramática e do vocabulário, e tenta explicar sistematicamente o significado por trás da comunicação da língua, o que tem uma influência importante no desenvolvimento da abordagem comunicativa. Para além de Wilkins, os estudos de Widdowson, em 1978, e de Brumfit e Johnson, em 1979, também enriquecem a base teórica desta abordagem de

ensino (Richards & Rodgers, 2014).

Desde então, esta abordagem no ensino de língua estrangeira, baseada na função comunicativa e conhecida como abordagem comunicativa, espalha-se rapidamente por todo o mundo, tornando-se uma abordagem metodológica popular e influente no ensino de línguas.

São de salientar as várias convergências na definição do que é a abordagem comunicativa. A definição de Brown (2007) sobre a abordagem comunicativa inclui os seguintes aspectos: i) o objetivo do ensino deve ser centrado em todos os aspectos da capacidade de comunicação; ii) a competência linguística deve promover o treino prático e autêntico da linguagem funcional com propósitos significativos; iii) a competência comunicativa deve ser baseada em princípios de fluência e correção. Ellis (2003) afirma que “CLT [Communicative Language Teaching] aims to develop the ability of learners to use language in real communication” (p. 27).

Embora esta abordagem se foque no treino da expressão oral, não negligencia o ensino da gramática. Richards e Rodgers (2014) frisam que a ideia de negligência do ensino da gramática na abordagem comunicativa é um dos equívocos comuns, argumentando que esta abordagem desencoraja a ênfase explícita e intensa na gramática dos métodos tradicionais, mas não abandona completamente o ensino da gramática. Ao contrário dos métodos centrados na explicação detalhada de pontos gramaticais, um por um, a abordagem comunicativa, voltada para a participação dos alunos em interações autênticas e significativas, incentiva os alunos a aprenderem a gramática através da comunicação entre si e com o professor na sala de aula. Como Kumaravadivelu (2006) menciona, “grammar construction can take place in the absence of any explicit focus on linguistic features” (p. 135).

A abordagem comunicativa dá prioridade à capacidade da expressão oral por meio de interações e tarefas comunicativas contextualizadas (Nunan, 1991). No processo de ensino na sala de aula, realizam-se mais simulações de cenários e prática de comunicação. Quando a língua é contextualizada em situações relevantes da vida real, por exemplo,

como fazer as compras, ir ao banco e cumprimentar pessoas, que estão intimamente relacionadas com a vida cotidiana dos alunos, o desejo e interesse dos mesmos de participarem na comunicação na aula podem ser estimulados.

Além disso, o uso na sala de aula de atividades como o trabalho a pares ou em grupos e o *role play* desempenha um papel crucial no ensino comunicativo de uma língua estrangeira, criando diferentes formas de interação e fazendo com que os alunos tenham mais oportunidades de conversar, o que pode aumentar a fluência da expressão oral (Bailey, 2005). Richards (2006) também afirma que os alunos são o centro das atividades de ensino, realizando as atividades comunicativas de forma independente enquanto os professores são orientadores e colaboradores. Assim, as atividades de aprendizagem cooperativa incentivam a aprendizagem da língua estrangeira dos alunos com atitudes e motivação positivas. Maley e Duff (2005) apoiam o acima mencionado, apontando que “this helps to lower the threshold of unconscious resistance to learning a foreign language, and to foster more open, creative work in subsequent activities” (p. 6).

Na China, a abordagem comunicativa foi gradualmente aceita pela maioria dos linguistas e professores de língua e é aplicada como um método de ensino avançado. No entanto, também existem muitos problemas e dificuldades no processo de implementação (Wang, 2019). Muitos investigadores estudaram a situação de implementação da abordagem comunicativa. Uma das pesquisas representativas mostra que alguns professores têm um certo entendimento sobre a teoria da abordagem comunicativa, mas não sabem como aplicá-la na prática (Wang, 2019). Alguns até acham que a abordagem comunicativa não é adequada para o contexto chinês, e fatores como tamanho de turma, gestão de tempo, competência sociolinguística, falta de proficiência, pressão dos exames e cultura podem dificultar o desenvolvimento de atividades comunicativas. Zhang (2021) aponta que, na cultura chinesa, o papel de um professor é ser transmissor de conhecimento. Da mesma forma, Gatbonton e Segalowitz (2005) também mencionam que os professores de muitos países, incluindo a China, parecem preferir usar o método de tradução e gramática, o que impede o uso de atividades comunicativas.

### **1.3.1.5. Ensino de línguas baseado em tarefas**

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é uma abordagem que envolve os alunos no processo de aprendizagem por meio de tarefas, criando situações mais propícias para ativar a aquisição da língua e promover a aprendizagem (Santos, 2013). É um modelo de ensino proposto formalmente por Prabhu, em 1983, considerado como um desenvolvimento da abordagem comunicativa (Richards & Rodgers, 2014).

Segundo Willis e Willis (2007), a aprendizagem de línguas não é um processo de acumulação de pontos gramaticais, mas uma necessidade de expressão e comunicação da língua. As tarefas no ensino de línguas baseado em tarefas são diferentes dos exercícios e atividades atribuídos pelos professores na aula tradicional, prestando mais atenção ao desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos e tendo um objetivo mais claro. Nas aulas, através da conclusão das tarefas, que têm um contexto real e eficaz, os alunos podem atingir um objetivo específico (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis, 1996).

Richards e Rodgers (2014) sustentam que “tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning” (p. 228). Assim, é relevante primeiramente discutir as diversas definições de tarefa. Muitos pesquisadores bem conhecidos de aquisição de língua estrangeira e métodos de ensino de língua estrangeira (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Skehan, 1998) têm definido a tarefa. Ellis (2003) define a tarefa do seguinte modo:

[...] a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources [...]. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. (p. 16)

Para Skehan (1996), a tarefa é “an activity in which meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world, task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome” (p. 38). Segundo o mesmo autor, durante a realização de tarefas, não é relevante como os alunos usam a forma da língua, mas como os alunos comunicam informações. Os alunos devem concentrar-se em como concluir a tarefa, e o critério para avaliar a tarefa é se a mesma é concluída com sucesso ou não.

De forma semelhante, Nunan (2004) define a tarefa como:

[A] piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focussed on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (p. 4)

Como podemos observar, os autores acima salientam a importância do foco no significado na realização das tarefas. Estas são constituídas por várias atividades intencionais de envolvimento na vida diária, levando os alunos a transmitirem significados. A ideia central do ensino de línguas baseado em tarefas é simular várias atividades nas quais as pessoas se envolvem no dia a dia usando a língua-alvo. Ou seja, por meio do ensino na sala de aula, os alunos podem realizar várias tarefas relacionadas com a vida real, trabalho e estudo na língua-alvo. É um modelo de ensino que faz com que os alunos usem a língua para concluir as tarefas concebidas pelos professores, de forma a desenvolver a sua competência comunicativa.

Porém, o foco no significado não implica que não se presta atenção à forma. A comunicação mantém-se como o objetivo central da instrução, direcionando brevemente a atenção para aspetos linguísticos a fim de abordar os problemas enfrentados no âmbito do

foco no significado (Long, 1991). O Conselho da Europa (2001) sugere, no QECR, manter um equilíbrio entre a atenção ao significado e à forma, para uma aprendizagem eficiente:

[...] no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem. (p. 218)

Ellis (2003) também acredita ser importante o foco na forma levando em consideração a comunicação dos alunos na língua-alvo, pois tal possibilita que os estudantes estejam mais atentos às estruturas gramaticais no *input*, facilitando assim o aperfeiçoamento da sua língua.

No entanto, o processo do ensino de línguas baseado em tarefas é dividido em três fases (pré-tarefa, execução da tarefa e pós-tarefa) e, entre os seus defensores, não há consenso sobre o momento ideal para introduzir o foco na forma. Skehan (1998) argumenta que o foco na forma pode ser integrado durante a execução da tarefa, especialmente se isso ajudar os alunos a prestar atenção simultaneamente ao significado e à forma. Segundo o autor, ao trabalhar com tarefas comunicativas, os alunos podem ser incentivados a notar aspectos gramaticais e estruturais da língua enquanto ainda estão focados na comunicação e no significado. Ellis (2003) também defende que o foco na forma pode ocorrer durante a realização da tarefa, particularmente quando surge de forma natural em resposta a problemas de comunicação ou dúvidas dos alunos. O autor argumenta que esse enfoque pode ser mais eficaz, uma vez que os alunos estão envolvidos na tarefa e podem perceber a relevância imediata da estrutura gramatical no contexto da comunicação.

Por outro lado, Willis (1996) defende que o foco na forma deve ocorrer preferencialmente após a conclusão da tarefa. Segundo ele, durante a tarefa, os alunos

devem concentrar-se em utilizar a língua para atingir objetivos comunicativos, enquanto a análise das formas gramaticais deve ser feita após a tarefa, permitindo que os alunos reflitam sobre o que produziram e como podem melhorar a precisão e a correção gramatical.

Nunan (2004) sugere uma abordagem mais flexível, propondo que o foco na forma pode ocorrer tanto durante a tarefa quanto na fase pós-tarefa, dependendo do contexto e da natureza da tarefa. Segundo este autor, em algumas situações, pode ser benéfico que os professores chamem a atenção para aspectos gramaticais durante a realização da tarefa, especialmente se isso ajudar os alunos a melhorar a correção sem comprometer a comunicação. Nunan reconhece também a importância de um foco mais detalhado na forma após a conclusão da tarefa, momento em que os alunos podem refletir sobre o seu desempenho e rever aspectos gramaticais e estruturais da língua com maior atenção. Esta abordagem pode ajudar a consolidar a aprendizagem sem interromper o fluxo comunicativo durante a tarefa.

O ensino de línguas baseado em tarefas pode ser caracterizado principalmente do seguinte modo (Ellis, 2003):

- i) o objetivo fundamental do ensino é concluir as tarefas linguísticas;
- ii) a aprendizagem de línguas é um processo em que se parte do significado para a forma, da função para a expressão e se opõe à prática mecânica repetida de um determinado padrão de frase;
- iii) pretende-se incentivar os alunos a usarem a língua de forma criativa para alcançarem a comunicação;
- iv) no processo de conclusão de tarefas linguísticas, a fluência da expressão oral é mais importante do que a correção.

A base teórica linguística do ensino de línguas baseado em tarefas reside no surgimento da Linguística Funcional. Desde a década de 60 do século XX, o foco de pesquisa da Linguística muda da estrutura formal da língua para a semântica, o uso da língua e as suas funções sociais. Acredita-se que a língua é um sistema para expressar significado e a sua

função básica é a comunicação. A Linguística deve não apenas estudar a forma da língua, mas também prestar atenção às suas funções sociais e às restrições que a língua apresenta na interação social das pessoas. Portanto, o objetivo do ensino de uma língua estrangeira não é apenas permitir que os alunos dominem as regras da língua, mas que também dominem as regras de uso da língua, para a empregarem de modo apropriado (Wang, 2019).

Outra base teórica é a psicologia humanista, que enfatiza os fatores individuais no processo de aprendizagem e respeita as necessidades e as emoções pessoais dos alunos. O ensino de língua estrangeira deve fornecer algum conteúdo que esteja relevante para os alunos e, ao mesmo tempo, criar uma atmosfera descontraída e agradável. Krashen (1982) acredita que, caso os alunos considerem a aprendizagem na sala de aula como uma exposição dos seus erros e sintam alguma tensão psicológica durante a aula, os seus fatores emocionais podem impedir o acesso ao *input* da língua. Os alunos parecem estar a fazer vários exercícios, mas, de facto, os seus fatores psicológicos e emocionais formam um “filtro” que bloqueia o *input*. Pelo contrário, quando os alunos prestam atenção ao significado, podem esquecer temporariamente que estão a usar uma língua que ainda não dominam, e o seu filtro emocional será reduzido ao nível mais baixo (Zhang, 2021). No ensino de línguas baseado em tarefas, os alunos trabalham simultaneamente com várias competências – ouvir, falar, ler e escrever – e experimentam vários fenómenos linguísticos e cenários comunicativos, o que lhes fornece oportunidades para obter uma sensação de realização e orgulho, estimulando o seu interesse pela prática da língua. Além disso, as atividades a pares ou em grupos usadas podem ajudar alguns alunos a superar a sua timidez. Desta forma, o nível de ansiedade dos alunos pode ser ajustado ao melhor estado, acelerando assim o processo de aquisição da língua-alvo.

#### **1.3.1.6. Pós-método**

O pós-método foi proposto pela primeira vez em 1994 por Kumaravadivelu. Após a publicação dos livros *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* (2003) e *Understanding Language Teaching* (2006), nos quais se elaboram três parâmetros e um

conjunto de macroestratégias, esta pedagogia tem atraído uma adesão significativa por parte de acadêmicos e docentes em todo o mundo (Ortale *et al.*, 2021).

A pedagogia pós-método renuncia ao paradigma de organizar o ensino de línguas estrangeiras por meio de métodos de ensino e, em vez disso, propõe um sistema tridimensional que inclui os parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade para orientar a organização do ensino de línguas estrangeiras (Kumaravadivelu, 2003, 2006).

Kumaravadivelu (2006) afirma que “The most important aspect of postmethod pedagogy is its particularity” (p. 171). Este parâmetro está fundamentado na convicção sólida de que toda a pedagogia, assim como toda a política, é contextual, e negligenciar as exigências locais equivale a ignorar as experiências vivenciadas. Segundo o autor (2001), o ensino de línguas “must be sensitive to a particular group of teachers teaching to a particular group of learners pursuing a particular set of goals with a particular institutional context embedded in a particular milieu” (p. 538).

Nesta linha, Silva (2004) destaca que o pós-método combina o conhecimento teórico e o contexto do ensino, sempre considerando uma pré-avaliação da inserção do indivíduo no ambiente de aprendizagem, a sua condição social, as influências afetivas, a capacidade de organizar o ambiente e outros fatores sociais e físicos que interferem na aprendizagem.

Assim, podemos constatar que o parâmetro da particularidade implica o abandono de quaisquer princípios e procedimentos pré-estabelecidos e o compromisso de procurar um ensino adequado ao contexto específico, com base em aspectos socioculturais e políticas específicas. Opõe-se à aplicação dos mesmos métodos de ensino diante de diferentes ambientes e objetos de ensino. No ensino de línguas estrangeiras, os professores adquirem e dominam informações específicas do ambiente educacional por meio da observação e reflexão sobre as suas práticas na sala de aula e os seus resultados, propondo estratégias de ensino direcionadas e, em seguida, ajustando-as de acordo com o *feedback* recebido durante a prática de ensino.

Quanto ao parâmetro da praticidade, este diz respeito à relação entre professores e pesquisadores e a formação da teoria docente, contestando a ideia de que os especialistas

são produtores e os professores são consumidores de teorias (Kumaravadivelu, 2012). Nesse sentido, o professor deve formular teorias a partir da sua prática e implementar as mesmas na prática. Através da reflexão, o professor forma gradualmente a sua própria compreensão sobre o que é um bom ensino.

O parâmetro da possibilidade, por sua vez, enfatiza a importância de ações que permitam transformações sociais, de uma pedagogia sensível às relações entre educação e poder, e que considere também a identidade e as experiências trazidas pelos aprendentes.

O papel do professor neste processo é autônomo. O professor já não é apenas o recetor de conhecimento e implementador de teorias, mas sim o investigador, praticante e construtor de teorias. Cabe-lhe realizar uma investigação e análise abrangentes sobre as diversas variáveis no ensino, em vez de depender exclusivamente de um método de ensino específico (Kumaravadivelu, 2012). Além disso, o professor deve estudar e testar as teorias, resumir experiências, refletir e rever as suas crenças. “Essa reflexão deve ser seguida de uma capacidade de teorizar, refletir sobre o que gerou a situação e as suas consequências para não incorrer no erro do achismo” (Silva, 2017, p. 11).

O professor pode desenvolver as suas teorias através da verificação ou contradição na prática docente, formando um conjunto de conceitos e princípios condizentes com o ensino. Como afirmado por Silva (2004):

[...] a abordagem do(a) professor(a) vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade deste, de seus/suas alunos(as) e a partir dos indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica. Sendo assim, o(a) professor(a) se torna um pesquisador capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam a sua prática. Isso pode possibilitar que ele tenha instrumentos que contribuam para que o mesmo aponte alternativas e faça adaptações capazes de surtir efeitos na sua sala de aula. (p. 6)

Desta forma, se o professor realiza o ensino com base numa metodologia, e não alcança os resultados esperados, ele tem a liberdade e a responsabilidade de alterar a sua estratégia,

adaptando-se ao aluno que está a aprender a nova língua. Não é obrigatório que o professor se restrinja a apenas uma abordagem ou metodologia: ele pode e deve empregar todas as ferramentas disponíveis para facilitar a aquisição de conhecimento, garantindo uma aprendizagem eficaz de seus alunos.

As macroestratégias apresentadas por Kumaravadivelu (2006) são planos gerais que resultam do conhecimento teórico, empírico e pedagógico sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e podem englobar muitas microestratégias, que consistem em atividades ou técnicas de sala de aula, para atingir determinados objetivos (Kumaravadivelu, 2006). De seguida, apresentam-se as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006, cf. pp. 201-208):

I. *Maximize learning opportunities*: busca-se criar o ambiente mais propício para que os alunos possam aprender ao máximo, aproveitando todas as oportunidades disponíveis;

II. *Facilitate negotiated interaction*: visa-se tornar mais fácil a comunicação e interação entre alunos e professores, permitindo que ocorram negociações de significado de forma natural;

III. *Minimize perceptual mismatches*: procura-se reduzir ao mínimo os equívocos e mal-entendidos durante o processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma comunicação clara e eficaz;

IV. *Activate intuitive heuristics*: encoraja-se os alunos a explorarem, investigarem e descobrirem coisas por si mesmos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa;

V. *Foster language awareness*: promove-se a reflexão sobre a língua e as suas estruturas, ajudando os alunos a entenderem melhor como a mesma funciona;

VI. *Contextualize linguistic input*: introduzem-se os conceitos linguísticos de forma contextualizada, relacionando-os com situações da vida real para tornar a aprendizagem mais relevante e interessante;

VII. *Integrate language skills*: busca-se integrar as habilidades de expressão oral, compreensão oral, leitura e escrita de maneira holística, reconhecendo que elas estão interligadas e se influenciam umas às outras;

VIII. *Promote learner autonomy*: incentiva-se os alunos a assumirem mais responsabilidade pela própria aprendizagem e a usarem as estratégias de aprendizagem, desenvolvendo habilidades de aprendizagem independentes;

IX. *Ensure social relevance*: garante-se que o conteúdo e as atividades de ensino tenham significado e relevância para os alunos no seu contexto social e cultural;

X. *Raise cultural consciousness*: promove-se a compreensão e apreciação das diferentes culturas presentes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma visão mais ampla e inclusiva do mundo.

No entanto, Teixeira (2011) acredita que a utilização de pós-método por parte dos profissionais apresenta um alto nível de exigência:

O ensino baseado no Pós-Método precisa ter professores motivados e competentes linguisticamente falando, que se prontifiquem a estar aperfeiçoando-se buscando junto às Academias as novas teorias e as colocando em prática, buscando desenvolver um processo de formação continuada. (p. 7)

Se a capacidade dos professores não for suficiente e eles abandonarem os métodos existentes para implementar o pós-método, o efeito pode ser contraproducente. “A falta de competência lingüística acaba por prejudicar o desenvolvimento de determinadas atividades importantes para a aquisição de uma segunda língua” (Teixeira, 2011, p.7).

Contudo, Huang (2022) identifica algumas limitações no pós-método. Por um lado, este carece de orientações detalhadas. A teoria de ensino de macroestratégias fornece apenas dez estratégias gerais de orientação, sem uma explicação específica sobre como implementá-las no ensino. Isso torna difícil para os professores aplicá-las na prática, especialmente para os professores com pouca experiência de ensino, o que pode resultar em resultados insatisfatórios.

Além disso, a pedagogia pós-método pode atrasar o processo de ensino. Tal pedagogia requer que os professores estejam constantemente atentos às necessidades individuais dos alunos durante as aulas e que adaptem as suas estratégias em tempo real. Isso implica uma

maior interação entre professor e alunos, bem como a capacidade de tomar decisões pedagógicas rápidas e eficazes. Sem um planejamento rigoroso e uma experiência pedagógica sólida, essa exigência de adaptação contínua pode afetar negativamente o andamento das aulas. O tempo necessário para ajustar as atividades, responder a diferentes ritmos de aprendizagem e gerir imprevistos pode comprometer a fluidez e a continuidade das atividades planejadas, atrasando assim o progresso geral do ensino (Huang, 2022).

#### **1.3.1.7. Ensino da expressão oral nas várias abordagens**

Como se viu, as seis abordagens previamente apresentadas diferem nas formas de encarar o ensino da expressão oral. Para facilitar a distinção das mesmas e assim concluir a revisão das principais abordagens da expressão oral, sistematizam-se, no Quadro 1.1, as principais características destas seis abordagens.

Quadro 1.1: Sistematização das principais características das seis abordagens apresentadas

|                | <b>Método da gramática e tradução</b>                           | <b>Método direto</b>   | <b>Método áudio-oral</b>  | <b>Abordagem comunicativa</b>   | <b>Ensino de línguas baseado em tarefas</b>  | <b>Pós-método</b>  |
|----------------|---|--|---|---|--|--|
| Foco principal | Leitura, escrita, tradução de textos e regras gramaticais.      | Forte ênfase na oralidade.   | Forte ênfase na oralidade.                                      | Forte ênfase na oralidade e na competência comunicativa, para promover a comunicação real, e nas necessidades e interesses dos aprendentes. | Oralidade como ferramenta para realizar tarefas comunicativas.                                   | Flexível, adaptável; ênfase na oralidade dependente do contexto e das necessidades dos alunos. |
| Uso da língua  | Uso maioritário da língua materna.                              | Uso exclusivo da língua-alvo, sem tradução para a língua materna.    | Uso intensivo da língua-alvo em exercícios orais, sem tradução. | Uso da língua-alvo em contextos comunicativos autênticos.   | Uso da língua-alvo para concluir tarefas específicas que refletem o uso da língua no mundo real. | Uso da língua-alvo determinado pelo contexto pedagógico.                                       |
| Prática oral   | Geralmente limitada a leitura em voz alta de frases traduzidas. | Constante, com perguntas e respostas diretas, e prática de diálogos. | Baseada em exercícios de repetição e de frases-modelo.          | Através de atividades que simulam situações da vida real, como diálogos, discussões e simulações.   | Integrada na realização das tarefas, com foco tanto no significado quanto na forma.              | Variável, desde exercícios estruturais até atividades comunicativas e tarefas reais.           |

Fonte: elaboração própria.

### **1.3.2. Dimensões da expressão oral**

Como já foi referido, vários autores (por exemplo, Skehan, 1989) têm distinguido três dimensões na expressão oral que devem ser consideradas na prática didática: a correção, a fluência e a complexidade. De seguida, define-se cada uma destas dimensões ou componentes e apresenta-se o que se sabe sobre a relação entre elas.

#### **1.3.2.1 Correção**

A correção é um preditor forte do desempenho geral na oralidade, sendo que a sua ausência pode influenciar a eficácia comunicativa e causar mal-entendidos (Iwashita *et al.*, 2008).

A correção linguística é caracterizada por vários académicos, especialistas e linguistas e constitui o componente mais fácil de identificar. Como o elemento mais antigo e transparente, os autores definem a correção de maneiras diferentes, mas todas estas definições compartilham semelhanças, apresentando uma maior consistência interna (Housen & Kuiken, 2009; Housen *et al.*, 2012; Palloti, 2009; Wolfequintero *et al.*, 1998).

Segundo Housen *et al.* (2012), a correção está geralmente ligada à capacidade de produzir linguagem sem erros, ou seja, refere-se ao grau de coincidência com a língua-alvo, sem desvios da norma. Ellis (2009) vai ao encontro da definição de Housen *et al.* (2012), mas refere que pode haver o problema de os aprendentes usarem a estratégia de evitação de uso de linguagem complexa para reduzirem erros no desempenho: “the ability to avoid error in performance, possibly reflecting higher levels of control in the language as well as a conservative orientation, that is, avoidance of challenging structures that might provoke error” (p. 475).

Outros autores definem o termo mais especificamente, sob a perspetiva de gramática, pronúncia, léxico, discurso e significado. Alguns académicos afirmam que a correção se refere ao uso de gramática e pronúncia corretas (Goh & Burns, 2012; Mutluoglu & Ceylan, 2009). Brown (2001) acrescenta o elemento de discurso na sua definição acerca da correção, considerando que “[...] accuracy is achieved to some extent by allowing students

to focus on the elements of phonology, grammar, and discourse in their spoken output” (p. 268). Bailey (2005), por sua vez, acredita que a correção se refere a “selecting the correct words and expressions to convey the intended meaning, as well as using the grammatical patterns” (p. 5). Ellis (2005) e Palloti (2009) apresentam uma definição mais completa, argumentando que a correção significa que não há erros no discurso produzido em termos de fonologia e significado. A expressão é realizada de acordo com as regras gramaticais, sem problemas na frase.

No processo de aprendizagem da fala, é inevitável que ocorram erros orais (Ellis, 2017). No entanto, negligenciar a correção desses erros pode levar à fossilização de determinados aspectos linguísticos, tornando-os extremamente difíceis de serem modificados (Richards, 2002). Assim, é relevante identificar as estratégias que permitem aumentar a correção e que correspondem essencialmente a diferentes formas de *feedback*.

O *feedback* é amplamente reconhecido como um elemento crucial para promover o desenvolvimento das competências orais (Ellis, 2009; Lyster & Ranta, 1997). Liskinasih (2016) define o *feedback* corretivo como “the provision of negative or positive evidence upon erroneous utterances, which encourages learners’ repair involving accuracy and precision, and not only comprehensibility” (p. 60). Yang e Lyster (2010) argumentam que o *feedback* corretivo oral é “a reactive type of form-focused instruction which is considered to be effective in promoting noticing and thus conducive to learning” (p. 237).

Muitos autores chegam a um consenso de que o *feedback* corretivo é vantajoso para melhorar a correção linguística dos estudantes (Chen, Lin & Jiang, 2016; Ellis, 2017; Van Beuningen *et al.*, 2012). Diversos estudos empíricos foram implementados para investigar os efeitos do *feedback* corretivo, como os trabalhos de Lyster e Saito (2010) e Sheen (2010). A morfossintaxe não é o único componente da produção linguística de um aluno que pode beneficiar do *feedback* (Kerr, 2020), sendo também relevante o *feedback* sobre problemas dos componentes de vocabulário e pronúncia (Lyster *et al.*, 2013). Para Al-Jarrah (2016), o *feedback* corretivo envolve a correção dos alunos ao nível de vocabulário, morfossintaxe e semântica da língua-alvo.

Lyster e Ranta (1997), Ellis *et al.* (2009) e Liskinasih (2016) convergem na identificação de alguns tipos de *feedback* corretivo que consideram fundamentais para aprimorar a proficiência oral dos alunos:

- i) *recast* ou reformular a sequência incorreta utilizando outra sequência correta;
- ii) realizar uma correção explícita, chamando a atenção do aluno para o erro e fornecendo a forma correta do enunciado;
- iii) interromper o aluno quando ocorrer o erro e solicitar esclarecimentos;
- iv) fornecer *feedback* metalinguístico;
- v) eliciar a forma correta do enunciado;
- vi) repetir a frase incorreta do aluno, permitindo que ele próprio identifique a necessidade de correção.

Noutro estudo, Ranta e Lyster (2007) dividem o *feedback* em duas categorias: reformulações (*recasts* e correção explícita) e *prompts* (elicitação, *feedback* metalinguístico, solicitação de esclarecimento e repetição). Entretanto, mais tarde, Lyster e Saito (2010) distinguem *recasts* de correção explícita e classificam o *feedback* corretivo em três categorias principais: *recasts*, correção explícita e *prompts*.

Em relação aos efeitos de diferentes tipos de *feedback*, os autores têm opiniões diversas. Segundo Kerr (2020), metodólogos e muitos professores preferem o *feedback* indireto no ensino de línguas, porque o *feedback* indireto pode resultar em menor ansiedade para os alunos, especialmente no contexto de correção oral. Além disso, os alunos são obrigados a desempenhar uma função mais ativa no seu próprio processo de aprendizagem, o que pode contribuir para a memorização e automatização dos elementos linguísticos. O *recast*, amplamente considerado como uma forma de *feedback* indireto, é o mais frequentemente usado, de entre estes seis tipos, por muitos professores de línguas (Ellis, 2017). Outros estudos (Goo, 2012; Revesz, 2012) demonstram que o *recast* é uma das estratégias de *feedback* corretivo mais eficazes aplicadas no processo de Aquisição de Língua Segunda.

Em contraste com esta posição, alguns pesquisadores criticaram o *recast*. Lyster (1998) argumenta que os *recasts* são menos eficazes para a correção, sendo menos propensos a

levar os alunos a reparar nos seus erros ou realizar a autocorreção. Para Rassaei (2013), o *feedback* indireto é ambíguo, sem identificar de forma clara e direta a forma incorreta do enunciado, enquanto o *feedback* direto pode reduzir o risco de mal-entendido dos alunos sobre os sinais fornecidos pelo professor (Kerr, 2020). Yang e Lyster's (2010) suportam esta ideia, e afirmam que os *prompts* são mais efetivos do que os *recasts*, por causa da sua maior explicitação. Contudo, Lyster (1998) não considera eficaz a repetição por parte do professor, pois em algumas ocasiões, os professores repetem um enunciado do aluno que está correto, tornando-se difícil para os alunos saberem se uma repetição indica um erro cometido.

Numa perspetiva diferente, Mila e García Mayo (2021) recomendam que se use *recasts* para lidar com erros fonológicos ou lexicais, e que se escolha *prompts* para corrigir erros morfosintáticos, pois os *prompts* são mais eficazes na correção destes erros enquanto os *recasts* parecem ser mais aceites quando empregues para corrigir erros de pronúncia ou léxico (Bryfonski & Ma, 2020).

Se o *feedback* deve ser imediato ou adiado também é um tópico interessante para muitos estudiosos. Caso ocorra um erro, o professor pode optar por ignorá-lo ou abordá-lo, sendo que a correção pode ser adiada até ao final de uma atividade ou ocorrer de forma imediata, o que implicaria a interrupção do aluno (Ellis, 2017). Não há um consenso claro sobre qual é a melhor opção (Ellis & Shintani, 2013).

Aliás, muitos formadores de professores recomendam que estes evitem interromper os alunos durante uma tarefa comunicativa e adiem a correção para um momento posterior (Ellis, 2017). No mesmo trabalho, o autor argumenta que “Only if correction is delayed until after an activity has been completed (a possibility considered later) are teachers likely and able to make deliberate decisions about whether and how to correct and who should do it” (p. 9).

Kerr (2020) resume as seguintes razões práticas com base nas quais alguns metodologistas recomendam a correção após a conclusão da atividade:

- i) it does not interrupt the flow of communication,

- ii) it is less likely to cause anxiety (since feedback can be directed towards the whole class rather than one individual),
  - iii) it makes it possible to focus the attention of the whole class on an error and its correction,
  - iv) it allows teachers to be more selective in their choice of errors to focus on, and
  - v) it is easier to combine positive, non-corrective feedback with the error correction.
- (p. 10)

### **1.3.2.2 Fluência**

Devido à importância de comunicar o significado pretendido de forma clara e coerente em tempo real, especialmente com fins profissionais e educacionais, alcançar a fluência oral não é apenas parte integrante do ensino de língua estrangeira (Kormos & Denes, 2004), mas também o objetivo final perseguido pelos aprendentes (Tavakoli, 2023). A fluência oral permite que os aprendentes se expressem melhor e, assim, participem mais ativamente nas atividades escolares ou de interação social. A ausência de fluência pode resultar em insatisfação e na incapacidade de expressar ideias próprias em tempo real. No entanto, os acadêmicos ainda não têm uma definição padrão e uniforme para o conceito de fluência, e refletem sobre a fluência linguística de diferentes perspectivas.

O termo “fluência” inclui, pelo menos, dois conceitos distintos: fluência ampla e fluência restrita (Lennon, 1990). No sentido amplo, a fluência refere-se à proficiência geral de um falante de língua estrangeira (Tavakoli & Hunter, 2018), enquanto, no sentido restrito, a fluência é interpretada como a habilidade de se expressar de maneira fluida e sem esforço, caracterizada por uma ausência de hesitações e interrupções inadequadas (Tavakoli, 2023). Muitos autores (Bygate, 1987; Housen & Kuiken, 2009; Tavakoli & Skehan, 2005) definem o termo no sentido restrito.

Segundo o Conselho de Europa (2001), a fluência é “a capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse” (p. 182). Como afirmado por Bygate (1987), a fluência precisa de mobilização de todos os recursos linguísticos para agir em tempo real, de forma

a produzir discursos de comunicação eficaz como em língua materna, incluindo os processos de reformulação, hesitações, pausas, negociação e uso de unidades lexicais.

White (1995) acredita que a fluência oral pode ser julgada por três aspetos: i) se a pausa, a entoação e o acento no processo de pronúncia estão corretos, ii) se segue as regras gramaticais e iii) se expressa pensamentos e sentimentos pessoais. O autor acrescenta que comunicação ou expressão num estado natural e relaxado é fluência oral. É a capacidade de um falante usar a língua de forma eficiente e rápida com base no conhecimento correto da mesma, expressando pensamentos com fluência e calma.

Tavakoli e Skehan (2005) dividem fluência oral em três dimensões: velocidade, rutura e reparo. A fluência de velocidade (*speed fluency*) refere-se à taxa de articulação e à densidade da produção oral; a fluência de rutura (*breakdown fluency*) corresponde ao número, duração e distribuição de pausas; e, por fim, a fluência de reparações (*repair fluency*) refere-se ao número de reformulações de produção oral, repetições e falsos começos (*false starts*) na fala. Segundo Housen e Kuiken (2009), a fluência na fala é conseguida quando a mensagem é comunicada de forma coerente, com poucas pausas e hesitações e sem dificuldades mínimas de compreensão para os ouvintes. Požgaj *et al.* (2012) apoiam esta ideia, e definem a fluência assim:

Speech at a natural rate without hesitations, pauses, repetitions, reformulations, filler words and filled or unfilled pauses in processing, appropriate to the informative and communicative load of expression, all of which presuppose efficient and coordinated functioning of all levels of oral production. (p. 88)

De maneira semelhante, Gatbonton e Selealowitz (2005) acreditam que o termo se refere a “the smooth and rapid production of utterances, without undue hesitations and pauses, that results from constant use and repetitive practice” (p. 326). Nunan (1999) também afirma que a fluência é “the ability of an individual to speak or write without undue hesitation” (p. 207).

Podemos concluir que as definições destes autores envolvem principalmente dois

aspectos da fluência: a velocidade e a pausa na expressão oral. Mas é necessário salientar que Chen (2022) defende que a pausa nem sempre é sinal de hesitação, mas pode fornecer tempo essencial de articulação entre a conceptualização e a formulação no processo de produção oral, portanto, algumas pausas são parte natural na fluência na fala.

Existem outras definições de fluência caracterizadas pela automatização no uso da língua pelo aprendente, considerando a sua velocidade e coerência no uso da língua ou duração e velocidade da sua produção oral. Schmidt (1992) considera fluência como uma capacidade processual automática, sem muita atenção ou esforço. Se um falante for capaz de falar fluentemente, o seu discurso torna-se automático, sem prestar atenção a cada componente individual. Ou seja, a componente de fluência é alcançada no caso de ter acesso ao conhecimento linguístico e produzir a língua inconscientemente ou automaticamente.

Skehan (1996) concentra-se no significado no que diz respeito à definição de fluência, e afirma que a fluência corresponde à atenção ao significado no processo de expressão oral, e à capacidade de produzir fala a uma velocidade normal, sem muitas interrupções. O autor distingue três tipos de fluência e analisa as causas delas:

i) falta de fluência: ocorre quando o aluno não é capaz de produzir um enunciado em tempo real ou coloca o foco noutras dimensões (correção, complexidade);

ii) fluência não desejável: ocorre como resultado do uso excessivo ou inadequado da língua, por exemplo, quando uma pessoa se expressa de maneira prolixa, redundante, repleta de jargões desnecessários, ou utiliza um vocabulário excessivamente complexo, tornando a comunicação menos eficaz;

iii) fluência eficaz: é o resultado de um processo de reestruturação, sendo capaz de desenvolver ciclos contínuos de análise e síntese, e mantendo um equilíbrio entre a atenção à forma e ao significado.

Quanto a estratégias de promoção da fluência, Selealowitz (2007) sugere que tal seja feito através de mecanismos cognitivos, ou fortalecimento progressivo de conexões entre estímulo e resposta por meio de prática com os falantes de língua-alvo em situações comunicativas naturais. Conversas mais livres também parecem ser apropriadas, pois os

aprendentes podem desenvolver a capacidade de produzir um discurso autêntico por meio de tentativa e erro (Selealowitz, 2007). Nation (2011) também afirma que a melhoria da fluência requer prática e repetição: quanto mais prática, maior fluência atingida.

Outros autores (Ellis, 2009; Shumin, 2009; Skehan, 2009; Thornbury, 2005) concordam que a fluência oral se desenvolve naturalmente consoante a proficiência gramatical e de vocabulário. As regras gramaticais e o vocabulário são, assim, importantes para que os falantes comuniquem corretamente e evitem mal-entendidos, aumentando o nível de fluência.

Além disso, a integração de atividades de fluência cuidadosamente projetadas na sala de aula pode contribuir para melhorar a fluência do aluno, aumentando a competência comunicativa na língua estrangeira (Rossiter *et al.* 2010). De facto, muitos estudos identificaram várias atividades comuns que promovem a fluência na sala de aula, tais como as seguintes: i) tempo de planeamento de pré-tarefa, que atribui aos alunos a oportunidade de planear antes de executar uma tarefa (Foster & Skehan, 1996; Tavakoli & Skehan, 2005); ii) atividade de repetição de uma mesma tarefa (Sample & Michel, 2014; Wang, 2014); iii) técnica 4/3/2, em que se executa tarefas sob pressão cada vez maior de tempo (Boers, 2014; de Jong & Perfetti, 2011; Tavakoli & Hunter, 2018); iv) atividades de aumento de consciência sobre os recursos para aumentar a fluência (Seifoori & Vahidi, 2012; Tavakoli *et al.*, 2016); v) sequências de fórmulas fixas, que são uma sequência de expressões ou elementos linguísticos pré-estabelecida, armazenada na memória e recuperada no instante de utilização, em contraste com a sua formulação ou análise conforme as regras gramaticais da língua (Rossiter *et al.*, 2010; Wray, 2002). O uso de sequências de fórmulas fixas pode encurtar o tempo desde o planeamento até à articulação no processo cognitivo, incluindo colocações (por exemplo, *pão com manteiga*), verbos associados às preposições por eles regidas (por exemplo, *correr para*), expressões idiomáticas (por exemplo, *é canja*, para indicar uma grande facilidade, correspondendo à expressão inglesa *a piece of cake*) e figuras de linguagem (por exemplo, *frio como gelo*), bem como pacotes lexicais (Pakula, 2019).

Tavakoli (2023), por sua vez, divide as atividades de promoção da fluência em seis categorias:

i) atividades de aumento de consciência, aumentando a consciencialização sobre os recursos de fluência;

ii) planeamento, ensaio e repetição, incluindo 4/3/2, *speed-dating* e carrosséis de pósteres;

iii) uso de sequências de fórmulas fixas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais;

iv) treino de estratégias de fluência (uso efetivo de pausas preenchidas não lexicais e redução de hesitações e repetições desnecessárias);

v) tarefas comunicativas de produção livre (por exemplo, tarefas de oralidade geral sem um foco específico); e

vi) proficiência geral em L2 (atividades de *input* e *output* lexical; melhorar o vocabulário e a gramática).

É de salientar que a não interrupção pelo professor também constitui um fator para manter a fluência, como Bohlke (2014) argumenta: “during fluency activity, it is generally accepted that the teacher should not interrupt students to point out a grammar or vocabulary error, or to correct pronunciation” (p. 127).

Concluindo, pode-se saber que existem várias maneiras de abordar o conceito de fluência e a sua caracterização como um componente multidimensional. Embora não existam definições ou padrões amplamente aceites, a fluência linguística geralmente refere-se ao uso da língua produzida de forma fluida, ou natural, coerente e fácil, em vez de ser lento e hesitante. Há muitas estratégias ou atividades recomendadas que foram comprovadas como eficazes e que podem ser utilizadas pelos professores para promover a fluência oral dos alunos.

### **1.3.2.3 Complexidade**

A complexidade é considerada a dimensão mais ambígua e, possivelmente, a menos

compreendida dos três elementos de proficiência em estudo, sendo o elemento mais difícil de definir. A sua natureza multidimensional, a polissemia deste termo, e os níveis de complexidade exibidos dificultam a existência de uma definição unânime (Bulté & Housen, 2012; Housen & Kuiken, 2009; Housen *et al.*, 2012; Palloti, 2009).

Segundo Housen *et al.* (2012), a complexidade é dividida em dois tipos: complexidade cognitiva e complexidade linguística. A complexidade cognitiva é definida a partir da perspectiva dos aprendentes de língua estrangeira, enquanto a complexidade linguística é definida a partir da perspectiva do sistema ou de características da língua estrangeira. A definição de Housen e Kuiken (2009) sobre complexidade cognitiva é a seguinte:

The cognitive complexity of an L2 feature is a variable property which is determined both by subjective, learner-dependent factors (*e.g.* aptitude, memory span, motivation, L1 background) as well as by more objective factors, such as its input saliency or its inherent linguistic complexity. (p. 463)

A complexidade linguística pode ser interpretada, por um lado, como uma propriedade dinâmica do sistema de interlíngua do aprendente, ou seja, “the size, elaborateness, richness and diversity of the learner’s linguistic L2 system” (Housen & Kuiken, 2009, p. 464), e, por outro lado, como uma propriedade mais estável dos elementos linguísticos individuais que constituem o sistema da interlíngua, como estruturas ou regras linguísticas. Kuiken (2023) define a complexidade linguística como se segue:

Linguistic complexity [...] refers to the intrinsic formal or semantic-functional properties of L2 elements (*e.g.*, forms, meanings, and form-meaning mappings) or to properties of (sub) systems of L2 elements, independent from the learner: saliency, input frequency, redundancy and L1–L2 similarity. (p. 84)

Para Ellis (2003), a complexidade é “the extent to which the language produced in performing a task is elaborate and varied” (p. 340). Isto envolve o uso de linguagem mais desafiadora e difícil para expressar o nível de sofisticação da língua.

Bulté e Housen (2012) acreditam que a complexidade linguística inclui a complexidade gramatical e complexidade lexical. A complexidade gramatical pode ser dividida ainda em “syntactic complexity (at the sentential, clausal and phrasal levels) and morphological complexity (inflectional and derivational)” (Kuiken, 2023, p. 84), e a complexidade lexical envolve pelo menos três aspectos: a sofisticação lexical, a diversidade ou variação lexical e a densidade lexical.

Skehan (1996) argumenta que a complexidade linguística se concentra no processo de organização da língua, o qual pode refletir o modo de concepção da linguagem e o modo de organização da interlíngua do falante na produção oral. Com base na definição de Skehan, Bygate (1999) propôs ainda que a complexidade é a qualidade da estrutura da língua usada pelos falantes de língua estrangeira no processo de produção oral, que é subdividida na forma de organização do vocabulário e da estrutura gramatical no processo de expressão linguística, ou seja, complexidade lexical e complexidade sintática. A complexidade sintática é definida como várias formas e estruturas mais sofisticadas usadas pelos aprendentes durante a produção de fala (Ortega, 2003).

Da mesma forma, Ellis e Barkhuizen (2005) definem complexidade linguística como o resultado de um processo de reestruturação, para a produção se tornar mais elaborada, mais complexa e estruturada. Assim que a reestruturação se refletir na sua interlíngua, serão produzidas estruturas mais complexas, o que permitirá uma maior eficiência comunicativa. Como apontado por Housen e Kuiken (2009), a complexidade acontece quando são utilizadas múltiplas estruturas e um vocabulário sofisticados na língua estrangeira, elaborando o sistema interlinguístico subjacente. Skehan e Foster (2012) sublinham que a complexidade corresponde ao limite máximo do desenvolvimento da interlíngua do aprendente, ou de reestruturação da interlíngua. Esta dimensão da expressão oral geralmente está ligada à vontade de experimentar e verificar hipóteses sobre o sistema linguístico bem como assumir riscos na busca de novas expressões. Contudo, nem todos os aprendentes estão dispostos a empenhar-se na reestruturação do seu sistema. Muitos preferem optar por gerar uma língua menos complexa, porém mais adequada às

necessidades comunicativas, em detrimento de assumir riscos (Skehan & Foster, 2012).

No que diz respeito a estratégias para aumentar a complexidade linguística, são várias as propostas na literatura. Segundo Michel (2017), algum tempo de planeamento pode ser fornecido aos alunos antes de tarefa estratégica ou durante a realização da tarefa. Dar tempo para o planeamento antes da tarefa provavelmente aumenta a complexidade e a fluência, enquanto proporcionar aos alunos um intervalo para realizar um planeamento durante a execução da tarefa pode ter um efeito benéfico sobre a complexidade. Num estudo com 32 estudantes de inglês como língua estrangeira no Reino Unido, Foster (1996) constata que o tempo de planeamento afeta de forma positiva a fluência e a complexidade das produções dos alunos (mas não necessariamente a sua correção). Posteriormente, Foster (2012) aponta ainda que o tempo de planeamento pré-tarefa influencia a fase de conceptualização do desempenho oral, resultando em maior complexidade estrutural e sofisticação lexical.

Esta estratégia de planeamento, que permite aumentar a complexidade na expressão oral, é categorizada por Ellis (2009) em três tipos:

i) ensaio (executar integralmente a tarefa uma vez antes de proceder à sua segunda execução);

ii) planeamento estratégico (planear antecipadamente o conteúdo a ser expresso e a língua a ser empregue antes de efetuar a realização da tarefa, contudo, sem ter a oportunidade de praticar a tarefa na sua totalidade);

iii) planeamento dentro da tarefa (qualquer tipo de planeamento durante a realização da tarefa).

Além disso, muitos estudos chegam à conclusão de que a complexidade da tarefa afeta o desempenho de aprendizagem dos estudantes (Kuiken & Vedder, 2008; Robinson, 2007; Skehan, 2009).

Robinson *et al.* (2009) estudam o efeito do aumento da complexidade das exigências das tarefas na produção oral em língua estrangeira e os resultados mostram o uso de morfologia e léxico mais avançados em tarefas mais exigentes em comparação com tarefas

menos exigentes. Também De Jong *et al.* (2012) concluem que tanto os falantes nativos como os não nativos apresentam uma variedade mais extensa de palavras em tarefas de maior complexidade em comparação com tarefas mais simples. Conclui-se, pois, que o aumento da complexidade das tarefas pode constituir uma forma de promover uma maior complexidade linguística (nomeadamente ao nível lexical e morfológico) na expressão oral obtida.

#### **1.3.2.4 Relação entre correção, fluência e complexidade**

Apesar de as três dimensões (correção, fluência e complexidade) terem características distintas, estão inter-relacionadas e interagem nos processos de produção e desenvolvimento de língua estrangeira (Housen *et al.*, 2012). Esta interação pode ser mutuamente favorável ou competitiva (Larsen-Freeman, 2006). Por exemplo, a fluência compete por recursos atencionais com a correção, enquanto a correção, por sua vez, compete com a complexidade (Skehan, 2009; Skehan & Foster, 1997).

Skehan (2009) propôs uma hipótese de *trade-off* entre as três dimensões (correção, fluência e complexidade). Como a capacidade que os humanos possuem para processar informações e os mecanismos de atenção são limitados, e os aprendentes não podem atender ao mesmo tempo a todas as componentes da linguagem, é improvável que todas as três dimensões melhorem simultaneamente. No caso de um aprendente prestar atenção a uma das três dimensões, carecerá do foco nas outras. Se se concentrar na correção, tentará evitar o uso das estruturas e elementos linguísticos mais avançados que eventualmente levam aos erros e, assim, existe compensação entre correção e complexidade linguística (Skehan & Foster, 2001). Quando o foco estiver na forma, será dada mais prioridade ao seu controlo (correção) ou ao uso de elementos linguísticos mais avançados (complexidade). A produção linguística é mais rápida se a atenção estiver focada na fluência, mas menos prioridade será dada à correção ou ao uso de novas formas, pelo que a melhoria da fluência será à custa de complexidade e correção (Ellis, 1994).

Ellis (1994) argumenta que o desenvolvimento diferencial de fluência, correção e

complexidade poderia resultar de que:

the psycholinguistic processes involved in using L2 knowledge are distinct from acquiring new knowledge. To acquire the learner must attend consciously to the input and, perhaps also, make efforts to monitor output, but doing so may interfere with fluent reception and production. (p. 107)

Entretanto, o desenvolvimento excessivo da correção pode dificultar o desenvolvimento da fluência. Por outro lado, o foco excessivo na fluência em detrimento da correção pode resultar na fossilização em alguns erros da interlíngua dos alunos que se tornariam bastante desafiadores de corrigir (Richards, 2002). Portanto, é importante equilibrar a fluência, a correção e a complexidade orais.

Em síntese, o enquadramento teórico até agora apresentado servirá como referencial para a análise das crenças e práticas de ensino dos professores sobre o ensino da expressão oral, bem como para a avaliação da consistência entre essas crenças e as suas ações na sala de aula.

Relativamente às crenças dos professores, o capítulo analisou o seu conceito, a sua modificação, as suas inter-relações e as suas fontes principais, incluindo a experiência enquanto estudantes, a formação específica de professores e as experiências de ensino. Como foi discutido, essas crenças influenciam significativamente a forma como os docentes interpretam e implementam teorias e métodos, orientando as suas escolhas didáticas e as estratégias que adotam na sala de aula.

Exploraram-se também os principais fundamentos teóricos que sustentam o ensino da expressão oral nas línguas estrangeiras. Descreveram-se seis abordagens distintas – o método da gramática e tradução, o método direto, o método áudio-oral, a abordagem comunicativa, o ensino de línguas baseado em tarefas e o pós-método – detalhando as suas características, bem como as suas vantagens e limitações. Cada uma dessas abordagens foi examinada sob a perspectiva da promoção da expressão oral, oferecendo uma visão crítica

sobre como diferentes métodos valorizam e propõem o ensino das competências orais. Além disso, apresentaram-se várias estratégias para fomentar as três dimensões fundamentais da expressão oral: correção, fluência e complexidade.

## **2. Metodologia de investigação**

Neste capítulo, aborda-se a metodologia adotada na pesquisa. O capítulo está dividido em cinco secções, a saber: na secção 2.1, aborda-se a investigação qualitativa e quantitativa; na secção 2.2, o estudo de caso; na secção 2.3, o contexto da pesquisa; na secção 2.4, a recolha de dados e os seus instrumentos; e, finalmente, na secção 2.5, os procedimentos adotados para a análise dos dados.

### **2.1. Investigação qualitativa e quantitativa**

Existem dois paradigmas de investigação principais no domínio da educação: o positivista e o naturalista (este último também denominado como paradigma interpretativo ou construtivista) (Cohen *et al.*, 2017; Ellis, 2012). O paradigma positivista depende da objetividade e não tem em conta a experiência subjetiva dos indivíduos ou os seus valores. Os defensores deste paradigma acreditam que existe uma única realidade, pressupondo uma distinção clara entre o investigador e o objeto de estudo, ambos considerados entidades predeterminadas e separadas. Por outro lado, os defensores do paradigma naturalista argumentam que as realidades são múltiplas e os resultados dos estudos não podem ser previstos. O pesquisador deste paradigma renuncia a suposições pessoais sobre outros indivíduos, culturas e situações, e, em vez disso, entende os contextos e situações a partir da perspectiva do objeto da pesquisa (Ellis, 2012). Segundo Cohen *et al.* (2017), o pesquisador descarta a busca por afirmações universais e regras causais, optando por investigar as interpretações pessoais do objeto da pesquisa sobre situações da vida real por meio de pesquisa exploratória, para compreender as atitudes, comportamentos e interações sociais do objeto da pesquisa.

A abordagem de pesquisa pode ser definida através do plano e procedimento da mesma, que abrange etapas de suposições amplas, métodos detalhados de recolha, análise e interpretação de dados. Há três tipos de abordagem da investigação: quantitativa, qualitativa e mista (Creswell, 2009). Os positivistas acreditam em verdades e realidades sólidas e universais e tendem a reconhecer a pesquisa quantitativa, enquanto os construtivistas sustentam que o significado é uma construção social na interação entre os

indivíduos e o mundo em que vivem (Merriam, 2002) e preferem usar o método qualitativo para a pesquisa. Mais recentemente, as abordagens mistas têm sido reconhecidas como uma forma de integrar as vantagens das pesquisas qualitativas e quantitativas, permitindo uma análise mais rica e completa dos fenômenos estudados (Creswell, 2013).

Barcelos (2001) defende como muito importante usar a abordagem qualitativa para a pesquisa sobre crenças, para ajudar a explorar o que acontece num contexto realista. A abordagem qualitativa permite estudar um pequeno número de casos e interpretar os dados recolhidos, de modo a conhecer melhor as opiniões dos participantes e a explorar mais detalhes do que acontece com a investigação quantitativa. Segundo Creswell (2013), a pesquisa qualitativa envolve uma exploração aprofundada do objeto de pesquisa e da sua vida social. O pesquisador atua como instrumento para imergir na realidade do objeto, buscando compreender profundamente, e sem pressupostos ou restrições de pesquisas anteriores, a questão específica em estudo. Por meio de diálogos e observação direta, o pesquisador adquire uma compreensão detalhada e abrangente da complexidade do problema pesquisado, permitindo o desenvolvimento de teorias relevantes. Moura Filho (2000) afirma que a pesquisa qualitativa dá “ênfase à natureza socialmente construída, à íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica” (p. 6). A pesquisa qualitativa salienta a interpretação “do sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2006, p. 27). Schwandt (2006) também apoia esta ideia e argumenta que a metodologia permite que seja “possível compreender o significado subjetivo da ação (entender as crenças do ator, seus desejos entre outros), porém de maneira objetiva” (p. 197). A opção por este tipo de pesquisa também ocorre na tentativa de descrever de forma mais precisa os momentos e compreender os significados que as pessoas trazem.

Quanto à abordagem quantitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam que esta envolve a análise de grandes volumes de dados numéricos para identificar tendências gerais. Mertens

(2005) enfatiza a confiabilidade como um elemento central da investigação quantitativa, sublinhando que o uso de ferramentas padronizadas, como questionários e testes estruturados, permite obter dados consistentes e comparáveis. Segundo Creswell (2013), a abordagem quantitativa segue um modelo dedutivo, no qual o investigador parte de uma teoria ou hipótese preexistente, que é então testada através da recolha e análise de dados. Este processo garante objetividade e precisão, sendo amplamente utilizado em estudos que procuram medir fenómenos sociais ou educativos em larga escala. No entanto, Mertens (2005) argumenta que a dependência da estatística e da objetividade pode limitar a compreensão das interações sociais complexas.

No Quadro 2.1, apresenta-se a síntese das características das pesquisas qualitativa e quantitativa proposta por Nunan (2001).

Quadro 2.1: Características das pesquisas qualitativa e quantitativa

| <b>Qualitative research</b>   | <b>Quantitative research</b>  |
|---|---|
| i) concerned with understanding human behavior from the actors own frame of reference;<br>ii) naturalistic and uncontrolled observation;<br>iii) subjective;<br>iv) close to the data: the insider perspective;<br>v) grounded, discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive, and inductive;<br>vi) process-oriented;<br>vii) valid: real, rich and deep data;<br>viii) ungeneralisable: single case studies;<br>ix) assumes a dynamic reality. | i) seeks facts or causes of social phenomena without regard to the subjective states of the individuals;<br>ii) obtrusive and controlled measurement;<br>iii) objective;<br>iv) removed from the data: the 'outsider' perspective;<br>v) ungrounded, verification-oriented. confirmatory, reductionist, inferential, and hypothetical-deductive;<br>vi) outcome-oriented;<br>vii) reliable: 'hard' and replicable data;<br>viii) generalisable: multiple case studies;<br>ix) assumes a stable reality. |

Fonte: Nunan (2001, p. 4)

A abordagem mista combina estas características para responder a questões de investigação de forma mais abrangente. Segundo Creswell (2013), a utilização de uma abordagem mista é particularmente eficaz em estudos complexos, onde dados qualitativos e quantitativos se complementam para oferecer uma visão mais detalhada. Ao integrar

profundidade qualitativa e amplitude quantitativa, promove uma triangulação de dados que reforça a validade e confiabilidade dos resultados (Cohen *et al.*, 2017; Creswell, 2013).

No presente estudo, opta-se pela abordagem mista para investigar as crenças e práticas de cinco professores universitários no ensino de produção, interação e mediação orais. A investigação qualitativa, por meio de entrevistas aos professores e observação das suas aulas, permite explorar os casos individuais em detalhe, compreendendo as crenças e práticas docentes no contexto do ensino da língua portuguesa na China. Adicionalmente, o método quantitativo, aplicado por meio de questionários aos alunos desses professores e pela conversão de alguns factos da observação de aulas em dados numéricos, permite identificar padrões gerais sobre as práticas docentes. Assim, enquanto as observações e as entrevistas revelam nuances e profundidade das crenças e práticas docentes, os questionários permitem a triangulação de dados e dão uma maior validade às conclusões.

## **2.2. Estudo de caso**

A pesquisa qualitativa inclui uma variedade de métodos e perspetivas de investigação, como o estudo narrativo, o estudo fenomenológico, o estudo de teoria fundamentada, o estudo de caso e o estudo etnográfico (Cohen *et al.*, 2017; Creswell, 2009).

Segundo Johnson (1992), a escolha do método de pesquisa deve ser orientada pelas questões a que a mesma procura responder e pelos objetivos almejados. Quando as questões são do tipo “como” e “porquê”, e o fenómeno investigado envolve um contexto complexo da vida real sobre o qual o pesquisador tem pouco controlo, o estudo de caso é frequentemente a melhor opção (Yin, 2014). Dado que o objetivo desta pesquisa é investigar a relação entre as crenças dos professores e as suas práticas bem como as fontes dessas crenças, escolheu-se o estudo de caso.

Além disso, o estudo de caso é mais utilizado no campo da educação e da linguística (Duff, 2008). Este centra-se num aspeto específico de uma experiência educativa, proporcionando *insights* aos investigadores que por vezes se sentem frustrados com os métodos mais tradicionais e ajudando a obter dados mais ricos acerca do objeto de estudo

do que outros métodos (Freebody, 2003). Assim sendo, neste trabalho, o estudo de caso pode oferecer uma descrição detalhada e uma explicação razoável sobre as crenças e práticas do professor e permite concentrar-se nos casos específicos e nos problemas definidos para investigar o ensino da expressão oral por parte de professores de português no contexto da China, abrangendo de forma mais completa a complexidade da situação, no intuito de buscar possíveis respostas.

Chizzotti (2006) apresenta o conceito de estudo de caso:

Estudo que envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomada de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram implementadas ou tomadas e quais foram os resultados.

Constitui-se, pois, em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processo contemporâneos tomados como “caso”, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar o resultado de ações, transmitir essa compreensão aos outros e instruir decisões. (pp. 135-136)

Observa-se, pois, que o estudo de caso é uma exploração detalhada de eventos complexos e relacionamentos interpessoais em contextos específicos, visando descrever e analisar de forma profunda indivíduos, fenômenos e entidades sociais para compreender o comportamento e as opiniões do objeto de pesquisa.

Johnson (1992) acrescenta que o objetivo de um estudo de caso é entender a dinâmica e complexidade da situação observada, identificando conexões entre experiências, comportamentos e características relevantes do contexto. A autora descreve as características do estudo de caso como:

- i) qualitativo, mas não impede a recolha de dados quantitativos;

ii) naturalístico, porque depende de dados recolhidos no ambiente natural e vários instrumentos podem ser usados para a recolha de dados;

iii) descritivo, pois descreve um fenómeno e interpreta um contexto ou cultura;

iv) longitudinal, pois é realizado durante um longo período de tempo, mas também pode ser de curta duração.

É importante destacar que o estudo pode recolher e registar dados de um caso específico ou de vários casos, elaborando um relatório estruturado e crítico de uma experiência ou descrevendo-a de forma analítica (Chizzotti, 2006).

Stake (2000) classifica o método de estudo de caso em três tipos: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo de caso coletivo consiste em combinar casos individuais para analisar profundamente um fenómeno de modo a obter uma perceção sobre o mesmo. O uso deste tipo de estudo tem aumentado recentemente: uma vez que utiliza mais do que um caso individual, acaba por oferecer mais oportunidades para realizar um estudo completo. Robson (2002) afirma que a análise de vários casos fornece uma compreensão mais profunda e uma explicação mais clara para o estudo, e recomenda que os investigadores usem mais de um caso para diminuir o problema da imprevisibilidade idiossincrática e criticidade do público, argumento também apoiado por Serpa (2014), que refere que os resultados entre casos que partilham semelhanças num cenário são considerados fortes.

Yin (2014) aponta como desvantagem do estudo de caso a falta de rigor. Além disso, este alega também que este método não possibilita a generalização dos resultados obtidos para uma população mais ampla. Robson (2002) justifica que é difícil generalizar os resultados de um estudo de caso devido ao número reduzido de participantes, mas o investigador pode fornecer detalhes suficientes para que outros saibam se o estudo pode ser generalizado para o seu contexto. De acordo com Barcelos (2001), o objetivo não é generalizar crenças, mas sim compreender as crenças de alunos ou professores em contextos específicos. Cohen *et al.* (2017) também argumentam que:

The researcher can generalize from a small number of case studies that represent the complex issues in general.... case studies include many variables; multivariable phenomena are characterized by homogeneity rather than high variability; therefore, if the researcher can identify case studies that catch the range of variables, then external validity – generalizability – can be demonstrated. (p. 295)

No caso da presente investigação, os cinco professores de PLE do estudo podem ser observados como vários casos porque são escolhidos com base numa variedade de origens para ter acesso a crenças e visões eventualmente diversas. Isto pode fazer parte de um conjunto de dados e, como resultado, contribuir para uma maior generalização. Por outras palavras, aumenta a possibilidade de generalização por meio de generalização naturalista (Stake, 2000).

Com o objetivo de proporcionar uma compreensão analítica de um caso em estudo, podem ser utilizados diferentes técnicas e instrumentos para recolha de dados, tais como observação, entrevistas, questionários, análise de textos e documentos, gravações em áudio e vídeo, entre outros (Cohen *et al.*, 2017). Uma pesquisa que se fundamenta em múltiplas fontes de evidências pode realizar a triangulação dos dados (Yin, 2014), evitando que o pesquisador se apoie exclusivamente nas suas impressões iniciais. Este método auxilia na correção de tendências do observador e contribui para o desenvolvimento de constructos válidos ao longo do estudo (Johnson, 1992).

Assim, para garantir a profundidade da pesquisa e aumentar a validade dos resultados do presente estudo, a recolha de dados foi realizada por meio de questionário, entrevistas semiestruturadas e observações, procurando compreender e construir significados ao analisar os elementos relevantes, para auxiliar os formadores de professores ou professores a compreenderem e atribuírem significados à sua prática e ao ambiente profissional.

## **2.3. Contexto da investigação empírica**

### **2.3.1. Ensino de português na China**

Após a fundação da República Popular da China, durante cerca de 40 anos, desde 1960 até 2004, há apenas três universidades na China continental que oferecem cursos em Português (Castelo & Sun, 2020): o Instituto de Radiodifusão de Pequim (atual Universidade de Comunicações da China), o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (atual Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim) e o Instituto de Estudos Internacionais de Xangai (atual Universidade de Estudos Internacionais de Xangai).

O Instituto de Radiodifusão de Pequim cria pela primeira vez o curso de licenciatura em Português em 1960. O primeiro curso com quatro anos de duração é orientado pela professora brasileira Mara Mazozini, e tem vinte e três alunos. Depois, o instituto abre aulas de português em 1964 e 1965, respetivamente. No entanto, devido à Grande Revolução Cultural, este curso é interrompido por mais de 30 anos e só é retomado em 2000 (Hu, 2018).

Quanto ao curso de licenciatura em Língua Portuguesa do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim, este começa em 1961 e tem uma duração de cinco anos. Os seus primeiros professores são dois alunos do curso de Espanhol, formados no Instituto de Radiodifusão de Pequim. Este instituto também suspende o ensino de Português em 1966, devido à Grande Revolução Cultural (Yan, 2019).

O Instituto de Estudos Internacionais de Xangai, por sua vez, abre o curso em 1977 e começa a oferecer aulas de Português em 1978. De 1985 a 2000, abre uma turma a cada quatro anos. De 2000 a 2004, recruta alunos a cada dois anos e, a partir de 2004, oferece o curso de Português todos os anos (Yan, 2019).

Com o rápido desenvolvimento das relações entre a China e os países de língua portuguesa, sobretudo a aceleração e o aprofundamento da cooperação económica e comercial, os campos da cooperação expandem-se gradualmente desde a política, economia e comércio, educação e cultura até à área militar, ciência e tecnologia, finanças,

energia, entre outros. Essa cooperação tem estimulado uma forte procura de profissionais de língua portuguesa, como afirmado por Pires (2022):

As razões de natureza económica para o estabelecimento de negócios e elos comerciais com o Brasil e com os países africanos de língua portuguesa, dos quais se destaca Angola, levaram a uma elevada procura e empregabilidade de jovens licenciados em língua portuguesa, motivo pelo qual se observou um aumento de cursos de licenciatura em Português por toda a China. (p. 604)

Assim sendo, a aprendizagem do português não é apenas para atender as necessidades políticas, mas também se revela como um instrumento útil e importante para entrar no mercado lusófono.

Desde 2005 (em que a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin e a Universidade de Estudos Internacionais de Pequim abriram os cursos), sobretudo depois do lançamento da “Iniciativa do Cinturão e Rota” em 2013, até agora, tem aumentado a oferta de formação em português, registando-se atualmente mais de 50 universidades em todo o país com cursos de português para formação de profissionais de língua portuguesa. Num espaço de 20 anos, regista-se uma explosão do ensino e aprendizagem do português, até chegar a cobrir quase todas as regiões do sul, norte, centro, leste e nordeste da China (Castelo & Sun, 2020).

A procura de profissionais de língua portuguesa é alta, mas o número e a qualidade de alunos formados nem sempre consegue atender às necessidades do mercado. Muitas empresas não precisam apenas de tradutores de português, mas também de profissionais com forte habilidade de comunicação. No entanto, a maioria dos graduados na China ainda não consegue comunicar oralmente em português de forma totalmente fluente e eficaz. Existe até uma contradição: por um lado, os empregadores que necessitam urgentemente de profissionais de português não conseguem encontrar candidatos adequados, e, por outro lado, os estudantes que pretendem trabalho não conseguem obter oportunidades de emprego (Wang, 2021). Zhang (2022) também afirma que a maioria dos alunos de

português só consegue usar algumas expressões comunicativas comuns e, ao deparar-se com situações complexas, é incapaz de usar o português com flexibilidade. Também há um grande número de alunos que não querem ou têm medo de falar.

Zhang (2017) usa um questionário para pesquisar a situação de proficiência em língua portuguesa dos alunos de Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin. 19 alunos avaliam os seus níveis de proficiência em português em quatro aspetos: compreensão oral, produção e interação orais, leitura e escrita. Em relação à produção e interação orais, os resultados mostram que mais de 60% dos alunos expressam menos satisfação, e 25% dos alunos expressam insatisfação. A autora conclui que, no processo de ensino de português, os professores devem focar-se na produção linguística, especialmente melhorando a capacidade de comunicação oral dos alunos.

Hu (2021) também realiza uma pesquisa com 30 alunos de língua portuguesa (incluindo os de disciplina opcional), na Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade de Nankai, para investigar a sua proficiência em português. A autora conclui que as competências de escrita e leitura destes alunos de língua portuguesa são relativamente melhores, e as competências de compreensão e expressão orais são insatisfatórias, sobretudo a produção e interação orais.

A este respeito, vários estudiosos analisam as razões de perspetivas diferentes. Para Zhang (2022), em primeiro lugar, muitos alunos não têm interesse em aprender e melhorar os seus níveis de produção e interação orais, decorrente dos hábitos de aprendizagem de outras línguas estrangeiras, como inglês, na escola secundária, em que o foco é na leitura e produção escrita em detrimento da prática da oralidade. Eles ainda não entendem que, como uma ferramenta, o objetivo de aprendizagem de línguas é a comunicação. E à medida que os intercâmbios entre a China e os países de língua portuguesa se tornam frequentes, os requisitos para a competência de comunicação oral de profissionais de língua portuguesa estão a aumentar gradualmente. Em segundo lugar, a forma de prática oral de português na sala de aula é monótona e carece de atividades atrativas e motivadoras. Nas aulas tradicionais de oralidade, as formas básicas são perguntas e respostas entre

professores e alunos e diálogos curtos entre os alunos. Neste caso, o conteúdo da aula é reduzido, sendo difícil estabelecer situações atrativas para os alunos. A autora recomenda que os professores possam criar oportunidades para os alunos praticarem a oralidade, através da simulação de conversas e realização de discussões, debates, entre outros.

A partir das três dimensões do contexto social, alunos e professores, Li (2021) analisa as razões pelas quais a oralidade dos alunos chineses é fraca.

Em primeiro lugar, a situação atual da educação chinesa, sobretudo a educação orientada para exames a longo prazo é a causa direta. O sistema de exames para acesso ao ensino superior dá muita atenção à função e ao papel do exame, mas ignora o desenvolvimento da capacidade de aplicação dos alunos. O nível de proficiência em línguas estrangeiras dos alunos está relacionado com os resultados dos testes centrados na leitura e na produção escrita, sendo um meio importante para testar a qualidade do ensino de professores e o nível de aprendizagem dos alunos. Aliás, diante de inúmeros exames de línguas estrangeiras, o objetivo de aprendizagem dos alunos é apenas passar em vários exames e obter boas notas, não por interesse, nem para comunicação, o que leva ao *status* anormal do ensino de línguas estrangeiras na China, ou seja, este enfatiza os domínios de ler e escrever e negligencia os de ouvir e falar.

Os fatores psicológicos também constituem um aspeto importante. Muitos alunos carecem de motivação para falar, sem entusiasmo em aprender oralidade. Além disso, eles sentem sempre medo de cometer erros, de serem criticados pelo professor e de serem ridicularizados pelos colegas ao falar uma língua estrangeira, o que faz com que fiquem ansiosos e nervosos, incapazes de se expressar oralmente de forma normal.

Finalmente, a sala de aula é o local principal para os alunos realizarem atividades de aprendizagem e para os professores ensinarem. Na China, a maioria dos professores chineses que ensina línguas estrangeiras é formado sob o sistema educacional chinês de ensino orientado para exames. As práticas dos professores podem ser influenciadas pelas suas experiências como alunos, levando-os a adotar as mesmas abordagens durante o seu ensino de línguas estrangeiras. Desde há muito tempo que o ensino da língua portuguesa na

China tem adotado um método centrado no professor, portanto, este explica principalmente o vocabulário e a gramática, entre outros, e negligencia a participação ativa dos alunos, prejudicando o desenvolvimento da competência oral destes. O autor acrescenta que, embora o estudo da gramática seja indispensável, o atual ensino da língua portuguesa na China sobrevaloriza o foco nesta competência, fazendo com que muitos professores e alunos se concentrem apenas nela. Na verdade, muitos alunos têm dificuldade em falar por se focarem demasiado na gramática, com medo de cometer erros gramaticais.

De forma semelhante, Chen (2019) realiza um estudo comparativo do ensino da expressão oral de português por professores chineses e estrangeiros e constata que os professores chineses tendem a adotar alguns métodos de ensino conservadores e tradicionais no ensino. Eles focam-se no ensino da gramática, ensinando aos alunos conteúdos teóricos e métodos para a realização de exames, dando, assim, aos alunos poucas oportunidades para a prática da oralidade. Os professores ocupam muito mais tempo com explicações da matéria do que aquele que os alunos têm para praticar a língua. Os exercícios orais muitas vezes são controlados pelo professor e os alunos praticam mecanicamente, não conseguindo atingir objetivos comunicativos. O autor acredita que o sucesso da aprendizagem de línguas reside em colocar os alunos num contexto onde eles precisam de comunicar na língua-alvo, de modo a desenvolver a sua capacidade de julgarem a adequação das formas da língua e a capacidade de compreenderem quer a forma quer o significado. Assim, quando os alunos de línguas estrangeiras estão num contexto em que a língua é usada no quotidiano com o objetivo de comunicação, eles podem ter uma compreensão mais profunda de como usar uma língua e ter interesse pelo uso de línguas estrangeiras.

Pires (2022) observa que o ensino na China tende a focar-se na verificação do domínio de conhecimentos linguísticos, como vocabulário, tradução e estrutura frásica, em vez de promover uma aprendizagem mais holística, que inclua o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural. Pereira (2021) também aponta que, em contextos mais tradicionais ou devido a crenças enraizadas sobre o perfil dos alunos chineses, a

abordagem comunicativa ainda não substituiu completamente as práticas tradicionais. No entanto, o autor destaca igualmente a importância do ensino explícito da gramática, devido à grande distância linguística entre o chinês e o português. De forma semelhante, o estudo de Shieh (2018) salienta a prevalência do método de gramática e tradução no ensino de português para alunos chineses, com enfoque na tradução e no ensino rigoroso da gramática. A autora menciona que este método é amplamente utilizado, principalmente devido às diferenças estruturais entre as línguas e à tradição educativa na China. O sistema educativo chinês, fortemente orientado para exames, também contribui para a manutenção deste método como prática central. Além disso, Han (2016) e Jatobá (2020) ainda mencionam o fator dos materiais didáticos de português utilizados na China, que se focam excessivamente no desenvolvimento de competências gramaticais e linguísticas.

Além disso, para permitir que os alunos compreendam a matéria o mais rápido possível, muitos professores ensinam basicamente em chinês, reduzindo as oportunidades para os alunos entrarem em contacto com as línguas estrangeiras. Num estudo realizado por Zhou (2020) para investigar o ensino da língua portuguesa como disciplina opcional, pode-se verificar que pelo menos 50% da língua usada no ensino pelos professores é o chinês e que há poucas oportunidades para os alunos discutirem e se expressarem.

Diante do exposto, pode-se concluir que há vários fatores que podem influenciar o nível de produção, interação e mediação orais em português dos alunos na China, tais como a situação atual de educação na China, a falta de interesse dos alunos pela oralidade, alguns fatores psicológicos nos alunos, a abordagem de ensino e competência oral dos professores. Este estudo foca-se no ensino dos professores.

### **2.3.2. Participantes**

Uma vez que o tema desta investigação é o ensino de produção, interação e mediação orais de PLE no ensino superior na China, os participantes da pesquisa são professores e estudantes envolvidos neste contexto.

Para a escolha ideal da área de estudo, deve-se considerar a acessibilidade ao contexto,

a facilidade de comunicação com os participantes da área selecionada, a credibilidade e a qualidade dos dados que se espera serem gerados e, por fim, a possibilidade de incluir diferentes participantes, interações e interesses (Rodrigues, 2015). Para que os dados a serem recolhidos sejam representativos, a investigadora procurou selecionar instituições que ficam em diferentes regiões da China e com uma história e antiguidade diferentes em termos de oferta de cursos de Português.

A amostragem probabilística (amostragem aleatória) e a amostragem não probabilística (amostragem intencional) são as principais estratégias de amostragem na investigação em ciências sociais (Maxwell, 2012). Os participantes deste estudo foram selecionados usando um método de amostragem intencional de conveniência. Na amostragem intencional, o investigador seleciona os melhores participantes para a sua investigação, que são identificados de acordo com critérios específicos, para poderem oferecer dados ricos necessários para os propósitos do estudo (Mizuka, 2020).

Conforme Creswell (2013), numa investigação qualitativa, especialmente quando se trata de estudos de ensino e aprendizagem, é mais aconselhável o uso de uma maior variedade de pessoas de diferentes idades, níveis, personalidades e até culturas. Embora a utilização de um número maior de participantes aumente a possibilidade de generalização dos resultados da pesquisa, segundo Cohen *et. al* (2017), a dimensão correta da amostra depende diretamente do objetivo do estudo e o tempo disponível que um investigador detém é um fator igualmente importante na determinação do número de participantes, não devendo normalmente ser utilizadas mais de 4 a 5 amostras. Tendo isto em consideração, neste estudo, a investigadora selecionou cinco professores, de forma a realizar observações na sala de aula e entrevistas semiestruturadas.

Considerando que os alunos do segundo ano já possuem um conhecimento básico de gramática da língua portuguesa e procuram aprimorar as suas habilidades de fala, este nível de ensino revelou-se uma escolha ideal para a recolha de dados. Além disso, como a disciplina de Português Elementar ou Médio, que é ensinada por chineses, ocupa mais horas semanais do que outras disciplinas, é de grande importância para o curso. É de

salientar que, embora a sua designação difira de acordo com a universidade (“Português Elementar” ou “Português Médio”), esta disciplina destina-se a alunos com o mesmo nível de proficiência. Assim, cinco professores chineses de Português Elementar ou Médio e os respetivos alunos de segundo ano são definidos como o grupo de participantes do estudo.

Após o contacto e a explicação dos assuntos e requisitos relacionados com a pesquisa, tais como o objetivo da investigação, os métodos e procedimentos na recolha de dados, bem como a natureza voluntária da participação, alguns professores não mostraram disponibilidade em participar na pesquisa devido às pesadas tarefas de ensino. Após repetidos contactos com diferentes professores, considerando os elementos de área de localização das instituições, formações educacionais e anos de serviços dos professores, finalmente foram selecionadas como participantes cinco professoras de PLE, com diferentes formações educacionais e anos de serviços, atuando em cinco universidades de várias regiões da China, nomeadamente a Universidade A (Norte), a Universidade B (Norte), a Universidade C (Leste), a Universidade D (Sul) e a Universidade E (Nordeste)<sup>1</sup>.

O curso de licenciatura de língua portuguesa dessas instituições tem quatro anos, iniciando-se com um nível básico (A1), até níveis mais avançados (B2 ou C1). O ano de abertura de curso é diferente, mas as unidades curriculares são semelhantes. As informações detalhadas do curso de cada universidade são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 2.2: Detalhes dos cursos das cinco instituições

|                        | <b>Triénio<sup>2</sup> de abertura de curso</b> | <b>Disciplinas de segundo ano</b>  | <b>Observações</b>   |
|------------------------|---|--|--|
| Universidade A (Norte) | 2016-2018                                       | Português Elementar, Conversação, Leitura, Audiovisual e Escrita             | A disciplina de Português Elementar ou Médio tem quatro ou cinco aulas numa semana e |
| Universidade B (Norte) | 2004-2006                                       | Português Elementar, Conversação, Leitura, Audiovisual, Escrita e Literatura |  |

<sup>1</sup> Para garantir o anonimato dos participantes, é necessário que as universidades não sejam identificadas. Por esse motivo, não se referem os nomes exatos das mesmas.

<sup>2</sup> Para garantir que as universidades não são identificadas a partir do ano de abertura do curso de licenciatura e assim se preservar o anonimato, não se refere o ano exato de abertura do curso, mas uma janela temporal de três anos. Os triénios de 2004-2006, 2007-2009, 2010-2012, 2013-2015, 2016-2018 já permitem identificar o nível de antiguidade na formação em Português.

|                           |           |   |  |
|---------------------------|-----------|---|--|
| Universidade C (Leste)    | 2013-2015 | Português Elementar, Conversação, Leitura, Audiovisual e História | cada outra disciplina só tem uma aula. |
| Universidade D (Sul)      | 2007-2009 | Português Médio, Conversação, Audiovisual, Leitura e Escrita      |  |
| Universidade E (Nordeste) | 2007-2009 | Português Médio, Conversação, Audiovisual, Literatura e Escrita   |  |

Fonte: elaboração própria.

Para obter a autorização das administrações das instituições para a participação dos seus professores de PLE na investigação, foi enviado um e-mail para as mesmas, informando sobre os objetivos deste estudo. Também foi oferecida aos professores e alunos a garantia de confidencialidade, informando sobre o posicionamento ético do estudo e a segurança dos dados. Todos os docentes e alunos assinaram o formulário de consentimento informado (Anexo I) para aceitar a participação na pesquisa.

Por questões éticas, os nomes reais desses professores não são divulgados. Utilizam-se os códigos P1, P2, P3, P4 e P5 para ocultar as suas identidades. Apresentam-se as informações sobre as professoras participantes da pesquisa no quadro que se segue.

Quadro 2.3: Informações das professoras participantes da pesquisa

| <b>Professoras</b>                            | <b>P1</b> | <b>P2</b> | <b>P3</b> | <b>P4</b>    | <b>P5</b> |
|---|-----------|-----------|-----------|--------------|-----------|
| Sexo  | Feminino  | Feminino  | Feminino  | Feminino     | Feminino  |
| Habilitações Literárias                       | Mestrado  | Mestrado  | Mestrado  | Doutoramento | Mestrado  |
| Anos de experiência docente                   | 11        | 22        | 10        | 10           | 12        |
| Número de alunos da respetiva turma observada | 22        | 30        | 21        | 19           | 19        |

Fonte: elaboração própria.

#### **2.4. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos**

A recolha de dados é o processo sistemático de obter informações dos participantes envolvidos na investigação (Mizuka, 2020).

Os resultados da investigação são construídos com base nos dados recolhidos, pelo que o uso de diferentes técnicas de recolha pode resultar em diferentes resultados. Isto significa que, por exemplo, ao utilizar uma investigação por questionário para obter considerações pessoais dos professores, as respostas destes poderão, de facto, refletir as crenças teóricas ou ideais, no entanto, o investigador poderá obter perceções mais realistas e ricas por meio de uma discussão com o professor sobre a observação na sala de aula, num ambiente real ao que está a ser questionado (Serpa, 2014). Portanto, a escolha de técnicas adequadas para a recolha de dados é importante para qualquer investigação.

Porém, o uso de uma única técnica não é suficiente. Muitos estudiosos apontam para a necessidade de combinação de várias técnicas ao recolher dados. Segundo Vieira-Abrahão (2010):

Saliento, de antemão, que para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. (p. 221)

Madeira (2008) também argumenta que uma combinação de entrevista e observação na sala de aula resulta frequentemente em relatos bem documentados dos pensamentos e práticas dos professores, contribuindo para uma melhor compreensão da relação entre crenças declaradas e práticas reais, ao contrário de uma investigação que utiliza apenas uma entrevista isolada ou questionário. Martins (2006) defende que os resultados provenientes de fontes diversas conferem um maior nível de confiabilidade ao estudo. Tendo conhecimento da importância da técnica de investigação para a recolha de dados, e ao ter em consideração as vantagens e desvantagens de cada uma destas técnicas, para a realização do projeto foram adotados a observação não participante na sala de aula, o questionário e a entrevista semiestruturada. No quadro a seguir, apresentam-se as técnicas, os participantes, o local, os objetivos e as datas em que os mesmos foram aplicados.

Quadro 2.4: Técnicas de recolha de dados

| <b>Técnica</b>      | <b>Participantes</b>  | <b>Local ou forma</b>                              | <b>Objetivos</b>   | <b>Datas</b>                     |
|---------------------|---|--|--|----------------------------------|
| Observação de aulas | Cinco professoras das diferentes universidades e alunos das cinco turmas respetivas | Sala de aula (4 aulas seguidas de cada professora) | Identificar as práticas dos professores acerca do ensino da expressão oral                             | Entre outubro e novembro de 2023 |
| Questionários       | Alunos de cada uma das cinco turmas observadas                                      | Via <i>Wechat</i>                                  | Identificar as práticas dos professores acerca do ensino da expressão oral na perspetiva dos alunos    | Dezembro de 2023                 |
| Entrevistas         | Cinco professoras   | Via videochamada de <i>Wechat</i>                  | Verificar as fontes das crenças<br>Inferir as crenças dos professores sobre o ensino da expressão oral | Dezembro de 2023                 |

Fonte: elaboração própria.

#### 2.4.1. Observação de aulas

A observação tem desempenhado um papel fundamental na história da investigação qualitativa e tem sido empregue em estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, pois esta técnica i) permite aos investigadores uma observação mais aprofundada dos seus objetos de estudo num ambiente natural ou contexto educacional para melhor compreender as questões de investigação a partir das suas próprias perspetivas (Cohen *et al.*, 2017); ii) possibilita aos investigadores documentar as ações e eventos relevantes para as suas questões e temas de pesquisa (Vieira-Abrahão, 2010); iii) pode ajudar o pesquisador a identificar as evidências para questões das quais os indivíduos não têm consciência, mas que influenciam o seu comportamento (Marconi & Lakatos, 2011).

Robson (2002) define a observação como um método de investigação sistemático, por meio de qual os investigadores observam os comportamentos, ações e interações humanas para obter uma descrição detalhada de um ambiente ou eventos sociais que, por sua vez, ajuda a posicionar os comportamentos dentro de seu próprio contexto social e cultural e, em seguida, analisar e interpretar todos os resultados.

Há dois tipos de observação na sala de aula: participante e não participante. O investigador atua como um membro ativo no ambiente de observação participante na sala de aula, em contraste com o papel do investigador na observação não participante, em que a sua atuação se restringe o máximo possível (Marconi & Lakatos, 2011). Além disso, o investigador não participante, normalmente, deverá sentar-se no fundo da sala de aula, anotar e evitar interagir com professores ou alunos, já que estarão a ser observados. São diversos os académicos (Basturkmen, 2012; Fives & Buehl, 2016; Richards, 2011) que têm utilizado a observação não participante na sala de aula para estudos sobre crenças e práticas de professores.

Assim sendo, neste projeto foi adotada uma observação não participante de aulas relacionadas com o ensino de produção, interação e mediação orais. Para minimizar a interferência no que decorre dentro da sala de aula e causar o menor impacto possível no ambiente, a pesquisadora optou por se posicionar sempre numa posição periférica, preenchendo as informações em silêncio.

Ainda assim, é necessário salientar que a presença da investigadora dentro da sala poderá causar algum desconforto ao professor e alunos que poderão não agir naturalmente, o que afetaria a ocorrência natural de eventos. Para minimizar este cenário e a influência desta presença exterior, as professoras foram informadas sobre o objetivo da observação ao assinarem os termos de consentimento, e foi salientado que este não seria para qualquer avaliação pessoal. Além disso, a investigadora também conversou com os alunos, explicando o objetivo do estudo, o que os ajuda a sentirem-se mais confortáveis nas aulas. Na verdade, é de extrema importância informar qualquer pessoa envolvida no processo, já que a observação secreta em qualquer estudo ou pesquisa educacional é considerada antiética (Mizuka, 2020).

A observação, neste estudo, tem como objetivo recolher informações sobre os participantes em relação às práticas dos professores relacionadas ao ensino da produção, interação e mediação orais. Especificamente, procura-se compreender: i) a abordagem de ensino e ii) as atividades ou estratégias utilizadas pelos professores chineses para melhorar

a correção, fluência, complexidade orais. Nesse contexto, as observações são essenciais para a compreensão das relações sociais que permeiam o ambiente de pesquisa, sendo uma ferramenta para interpretar os significados que emergem das práticas de ensino. Dessa forma, percebe-se que a observação auxilia na descrição de muitos significados, por vezes ocultos, que ocorrem durante as práticas dos professores.

Lüdke e André (1986, p. 25, citados por Hu, 2018) descrevem que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (p. 177).

Dessa forma, com o objetivo de proporcionar uma estrutura objetiva para a recolha de dados durante a observação, permitindo ao observador registrar informações de forma organizada e padronizada e facilitando a análise posterior dos dados, um conjunto de tópicos tinha sido preparado previamente para criar uma grelha de observação com várias rubricas (Anexo II), relacionadas com os quatro aspetos a observar (a abordagem geral e as três dimensões de correção, fluência e complexidade). Os tópicos propostos permitiram analisar sequências de atividades ocorridas na aula: que atividades foram adotadas; quem participou nelas (professor, turma, par/grupo ou aluno individual); que língua foi usada (português ou chinês); que estratégias foram utilizadas para o desenvolvimento da correção, fluência e complexidade.

Foi aplicada uma grelha de observação com duas partes. As atividades listadas a escolher na primeira parte são divididas em diferentes tipos: produção oral, interação oral, mediação oral e outras atividades. Além disso, para evitar limitar as opções apenas aos itens listados, foi incluído um item em branco para preencher com alguma outra atividade não prevista. Podemos avaliar que tipo de abordagem de ensino foi adotado pelas professoras com base nas informações recolhidas nesta parte da grelha. A segunda parte contém os itens de várias estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, como discutido nas secções 1.3.2.1, 1.3.2.2 e 1.3.2.3. Para a correção, podem-se usar estratégias como *recast*, correção explícita, elicitación, *feedback* metalinguístico, solicitação

de esclarecimento, repetição, planeamento/ensaio de uma tarefa. Atividades de aumento de consciência, planeamento, repetição/ensaio de uma tarefa, uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais, treino de estratégias de fluência, tarefas comunicativas de produção livre, não interrupção do professor perante erros contribuem para promover a fluência oral. Finalmente, planeamento/ensaio de uma tarefa ou atividade e aumento de complexidade da tarefa são recomendados por muitos estudiosos para aumentar a complexidade oral. Ao contabilizar o número de ações nas atividades relacionadas com as três dimensões (correção, fluência e complexidade orais) em cada turma, podemos identificar que estratégias são mais frequentemente recrutadas pelas professoras.

A nossa observação decorreu em turmas do segundo ano do curso de PLE, nas aulas de Português Elementar ou Médio. De acordo com o tempo e local de ensino previstos pelos participantes de pesquisa, a pesquisadora entrou previamente na sala de aula e preencheu as informações básicas do formulário de registo de observação de aula. Os comportamentos observados nas professoras foram registados na grelha de observação.

No entanto, devido à curta duração das observações, estas podem não refletir completamente os comportamentos das professoras. Portanto, é essencial considerar a opinião dos alunos, através de um inquérito por questionário.

#### **2.4.2. Questionários**

O questionário foi escolhido para esta pesquisa, porque os alunos são os principais beneficiários do ensino e têm uma visão direta das práticas do professor na sala de aula. Os seus *insights* podem oferecer uma perspetiva única e significativa sobre as atividades e estratégias de ensino de oralidade empregues pelos seus professores. Assim, os questionários permitem que os alunos forneçam *feedback* direto sobre o que estão a experimentar na sala de aula.

Os questionários podem incluir perguntas fechadas, em escala, abertas ou uma combinação, dependendo do tipo de informação que está a ser investigada. Os

questionários com perguntas fechadas consistem em questões pré-definidas, nas quais o investigador disponibiliza opções para os participantes selecionarem a alternativa que melhor corresponda à sua opinião, permitindo assim a recolha de dados específicos sobre o tema em estudo. Uma vez que o conhecimento desejado é controlado por meio de perguntas, as respostas geralmente são precisas e claras. Para as perguntas abertas, as respostas são livres, mas com conteúdo pessoal e opiniões por parte dos participantes. Essas respostas podem ser mais detalhadas e enriquecedoras, e exigem uma análise mais sofisticada dos dados. As escalas permitem a atribuição de valores numéricos a diferentes nuances de opinião (Vieira-Abrahão, 2010).

Neste estudo, aplica-se um questionário misto, composto por perguntas fechadas e escala de *Likert*, tendo por objetivo investigar a prática de ensino oral em termos das abordagens e das estratégias utilizadas pelas professoras na sala de aula, a fim de complementar os resultados obtidos durante as observações.

O questionário, elaborado com base nos itens constantes na grelha de observação, contém quatro perguntas, sendo uma pergunta fechada e três perguntas de escala de *Likert* com 5 pontos - *sempre, frequentemente, algumas vezes, poucas vezes, quase nunca*. A primeira parte, com uma pergunta, tem como objetivo levantar a frequência das várias atividades gerais do português, nomeadamente atividades de expressão oral, atividades de compreensão oral, treino da escrita, treino da leitura, aprendizagem de gramática, realização de tradução. A segunda parte contém duas perguntas para verificar a abordagem geral utilizada pelas professoras: a 2.<sup>a</sup> pergunta é uma pergunta fechada, que oferece 13 opções (as atividades de produção, interação e mediação orais na grelha) para os alunos assinalarem as três atividades de oralidade mais utilizadas pela professora nas suas aulas de Português, e a 3.<sup>a</sup> pergunta levanta a frequência de uso de língua portuguesa pela professora. Finalizando, a última pergunta é sobre o uso das estratégias por parte da professora, para ajudar os alunos a melhorarem a sua expressão oral em termos de correção, fluência e complexidade. É de referir que, para evitar confundir os alunos, as estratégias selecionadas para aumentar a correção foram reduzidas em relação às constantes na grelha

de observação, tais como correção explícita, *recast* e *prompt* (que abrange a elicitación, o *feedback* metalinguístico, a solicitação de esclarecimento, a repetição, conforme Ranta & Lyster, 2007; Lyster & Saito, 2010). No Anexo III, encontra-se o questionário utilizado para a recolha de dados.

O questionário foi administrado em português usando a aplicação *Wenjuanxing*<sup>3</sup> e distribuído aos alunos por meio de *Wechat*. Antes de responderem ao questionário na aplicação, os alunos tiveram acesso ao mesmo em português e em chinês, e algumas opções foram acompanhadas de exemplos ilustrativos, para se garantir que compreendiam bem as questões. Todos os 22 alunos da turma da P1 e os 19 alunos da P5 preencheram o questionário. Na turma da P2, 28 dos 30 alunos completaram o preenchimento. Entre os 21 alunos da P3, 20 participaram. Por fim, na turma da P4, 17 dos 19 alunos responderam ao questionário.

### **2.4.3. Entrevistas**

Com observações de aulas e questionários, só podemos identificar os comportamentos dos participantes, sem poder aceder aos seus pensamentos, intenções e sentimentos durante estas sessões. Portanto, uma entrevista foi usada para oferecer à investigadora uma possibilidade de conhecer as crenças e motivos das professoras por trás das suas práticas de ensino.

Segundo Yin (2014), por meio de entrevistas, o pesquisador constrói conhecimento compartilhado com o “objeto” de pesquisa, realizando pesquisas aprofundadas sobre a vida pessoal do objeto para atingir o objetivo de descrição sistemática ou explicação. Lüdke e André (1986) acreditam que “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (pp. 33-34). Os autores ainda acrescentam que “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de

<sup>3</sup> *Wenjuanxing* é uma plataforma profissional para questionários *online*, exames, avaliações e votações.

natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (p. 39).

A entrevista pode ser classificada em três tipos, conforme a sua estrutura: estruturada, semiestruturada e não estruturada (Cohen *et al.*, 2017). Bomfim (2008) diferencia as entrevistas estruturada e semiestruturada da seguinte forma:

A entrevista estruturada utiliza um roteiro de entrevista composto de questões abertas específicas. O entrevistador segue rigorosamente esse roteiro. Em uma entrevista não estruturada, o roteiro serve como um plano geral para os tópicos a serem abordados. Fica sob a responsabilidade do entrevistador aprofundar a entrevista, se for necessário. O roteiro de uma entrevista semiestruturada, por sua vez, deve conter não apenas um roteiro de perguntas, mas também alguns lembretes para o pesquisador, como por exemplo, sugestões de como iniciar e encerrar a entrevista. (pp.106-107)

A entrevista não estruturada aproxima-se de uma conversa natural, sem roteiro predeterminado. Minayo (2014) descreve este formato como um diálogo livre que se constrói a partir dos interesses e experiências do entrevistado, onde o pesquisador assume papel essencialmente facilitador.

A entrevista semiestruturada tem sido predominantemente utilizada em estudos sobre opiniões, posições e crenças. Tanto o entrevistador quanto o entrevistado têm uma maior liberdade no que podem discutir, desde que a base do tema em estudo seja o foco principal. Com a resposta do entrevistado, que amplia as informações, o investigador pode apontar ainda mais as áreas de interesse (Vieira-Abrahão, 2010). Poupart (2010) concorda com esta afirmação, pois considera que a entrevista semiestruturada oferece maior flexibilidade e oportunidade para esclarecer possíveis dúvidas e evitar ambiguidades. A opinião dos atores sociais é essencial para compreender e esclarecer as suas ações, as quais só podem ser interpretadas a partir da perspectiva dos próprios atores, isto é, o significado atribuído às suas ações. Nesse sentido, foi utilizada neste trabalho a entrevista semiestruturada como

técnica de pesquisa para compreender o significado de questões específicas dos entrevistados.

Os objetivos da entrevista foram: i) questionar os participantes sobre as suas opiniões quanto à abordagem da expressão oral e as suas três dimensões no ensino da produção, interação e mediação orais, de forma a verificar se as crenças dos participantes são consistentes com as suas práticas ou não; ii) obter informações sobre as fontes de suas crenças.

Antes da execução das entrevistas, as perguntas foram formuladas com base nos objetivos referidos acima, para formar um guião de entrevista (Anexo IV), um instrumento de pesquisa destinado a obter as informações relevantes. As perguntas foram claras, simples e curtas para não confundir os entrevistados. Segundo Rosa e Arnoldi (2008):

Deverão ser formuladas de maneira a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamento. Exige que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. (pp. 30-31)

A seguir, aborda-se brevemente o propósito de cada pergunta do guião da entrevista. Há cinco partes no total. Na primeira parte, apenas se solicitam os dados pessoais dos participantes da pesquisa. Após anotar o código atribuído ao professor e o seu sexo, as questões do entrevistador abordam as habilitações literárias e os anos de experiência docente. A segunda parte do guião contém duas perguntas para verificar a perceção dos participantes sobre em que atividade deve prestar mais atenção e a importância de desenvolver a expressão oral dos alunos no ensino de língua portuguesa. A terceira parte

contém seis perguntas nas quais se indaga a posição dos professores em relação às abordagens de ensino oral. Na quarta parte, há três perguntas sobre correção, fluência e complexidade orais com o objetivo de perceber as crenças dos professores acerca da definição dessas três dimensões e das estratégias ou atividades para melhorar os mesmos. Por fim, a última parte, com nove perguntas, visa pesquisar as fontes das crenças dos professores, entendendo como a experiência prévia como aluno, a formação de professores e a experiência de ensino das professoras poderia ter influenciado a constituição dessas crenças.

Após a observação de aulas, as datas das entrevistas foram marcadas conforme a disponibilidade das professoras. As entrevistas semiestruturadas ocorreram em português via videochamada e foram gravadas em áudio. O uso de um gravador permite um registro fiel das interações verbais, e as transcrições podem ser detalhadas e precisas, permitindo ao investigador examinar as gravações quantas vezes for necessário (Hu, 2018). Todas as entrevistas tiveram uma duração não inferior a 20 minutos e não superior a uma hora, uma vez que entrevistas longas podem levar os entrevistados a sentirem fadiga, tornando-os indispostos a continuar (Weller, 2010).

Segundo Rosa e Arnoldi (2006), “através do diálogo, que é na verdade quase um monólogo, o entrevistador tenta alcançar um conhecimento que o outro não possui, mas vivencia” (p. 41). Podemos constatar que a entrevista é um processo social de interação entre o entrevistador e o entrevistado. É fundamental estabelecer um ambiente amigável e colaborativo durante a entrevista, de modo que as participantes possam expressar-se de forma natural em relação a todos os questionamentos que consideram relevantes.

Assim sendo, nas entrevistas, a investigadora esforçou-se ao máximo para minimizar as suas intervenções durante as apresentações das professoras, visando não interferir e permitindo que elas se expressassem sem orientações ou induções de respostas, a fim de obter dados fiéis às suas crenças. Foram utilizados os gestos de cabeça ou palavra “sim” para demonstrar a atenção e envolvimento no diálogo.

## 2.5. Processo de análise dos dados

A análise dos dados desempenha um papel fundamental na pesquisa, pois é uma fase de extração de sentido dos dados previamente recolhidos (Creswell, 2013), que neste estudo incluem os de observações de aulas, entrevistas às professoras e questionários aos alunos.

Muitos estudiosos partilham pontos de vista semelhantes sobre a análise de dados. De acordo com Yin (2016), a análise de dados envolve a organização e a atribuição de significado a um grande volume de dados não estruturados recolhidos, por meio de processos de codificação, classificação e extração de dados. A partir disso, constrói-se uma estrutura que permite interpretar a natureza da pesquisa e responder às suas perguntas. Flick (2013) complementa essa visão ao definir a análise de dados como um processo de classificação e interpretação de materiais linguísticos ou visuais, com o objetivo de identificar dimensões, estruturas e conteúdos, tanto implícitos quanto explícitos. O autor ressalta a importância de analisar os significados ricos e detalhados presentes no contexto da pesquisa, o que possibilita uma compreensão mais profunda do fenómeno, como também sublinhado por Cohen *et al.* (2017).

Creswell (2013) reforça a complexidade desse processo ao destacar que a interpretação de grandes volumes de dados não estruturados é um desafio significativo. Segundo o autor, é necessário empregar métodos como segmentação e combinação, resumo e condensação, classificação de temas, exclusão de dados redundantes e identificação de unidades de significado importantes para garantir uma análise eficaz.

Strauss e Corbin (2007), por outro lado, frisam que a análise é ciência. Nas palavras dos autores,

Análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência no sentido de manter um certo grau de rigor e por basear a análise em dados. A criatividade se manifesta na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos. (pp. 25-26)

Considerando o já exposto, verifica-se que o processo de análise específico geralmente inclui a transcrição de dados, a sua classificação, a unificação de dados, a identificação de relações, a construção de categorias e a geração de proposições testáveis.

Os objetivos da pesquisa e o tipo de dados recolhidos têm um papel importante na escolha da abordagem de análise realizada (Cohen *et al.*, 2017). Tendo isto em consideração, neste estudo adota-se uma análise de conteúdo para a análise dos dados das entrevistas, sendo um método amplamente utilizado. Lüdke e André (1986) descrevem a análise de conteúdo como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p. 41). Esteves (2006) define a análise de conteúdo como um termo genérico usado para descrever as técnicas possíveis que processam as informações recolhidas. Utilizando um sistema de categorias teoricamente fundamentadas, realiza-se a análise de material não estruturado de maneira sistemática.

Por outro lado, para os dados quantitativos de observações e questionários, utiliza-se a análise descritiva. Creswell (2013) e Field (2017) definem a análise descritiva como um processo fundamental para organizar, resumir e simplificar os dados, tornando-os mais compreensíveis. Creswell (2013) destaca a importância de medidas simples, como frequências, médias e percentagens, para a interpretação inicial dos dados, enquanto Field (2017) enfatiza o uso de gráficos, tabelas e estatísticas sumarizadas, como médias e desvios-padrão, para fornecer uma visão clara da estrutura básica dos dados antes de análises mais complexas.

Existem várias etapas que o pesquisador precisa de seguir para realizar a análise. Neste estudo, o primeiro passo foi a preparação dos dados para a análise, passando as informações constantes na grelha das observações na sala de aula ao formato digital e transcrevendo as entrevistas. Os dados foram nomeados, classificados e arquivados em pastas com diferentes nomes.

Depois disso, procurou-se aprofundar a compreensão dos dados, realizando várias leituras dos dados resultantes das 20 aulas observadas, das 5 entrevistas já transcritas e configuradas bem como dos questionários das respetivas 5 turmas, com o objetivo de se

familiarizar com os conteúdos e descobrir as respostas para as questões de pesquisa.

O terceiro passo consistiu em dividir o conteúdo em seções com títulos que correspondam aos diferentes temas abordados. De acordo com as questões de investigação e referências teóricas adotadas, foram estabelecidas, inicialmente, três categorias para a análise: as fontes das crenças, as crenças dos professores e as suas práticas de ensino (no âmbito das quatro dimensões consideradas para a expressão oral).

Por fim, foi interpretado o significado por trás dos dados para formar juízos e inferências sobre as questões de pesquisa. Patton (2015) descreve a interpretação como “Interpretation means attaching significance to what was found, making sense of the findings, offering explanations, drawing conclusions, extrapolating lessons, making inferences, considering meanings and otherwise imposing order.” (p. 480).

Assim, o desenvolvimento deste estudo passou por interpretar cada um dos casos e, posteriormente, concretizar uma análise transversal, em duas etapas principais: na primeira etapa, foram analisados as quatro dimensões em cada um dos casos de estudo; na segunda etapa, procuram-se relações entre os cinco casos, identificando semelhanças e diferenças, já que Sturm (2007) recomenda combinar os resultados de diferentes estudos de caso para tirar conclusões mais fortes de investigação.

Foi utilizada a análise de conteúdo para interpretar os dados das entrevistas, conforme o estudo teórico, inferindo as crenças de cada professora acerca de quatro aspetos (a abordagem geral da expressão oral e as suas três dimensões de correção, fluência e complexidade) e das suas fontes. Ao tratar os dados da observação de aulas, foi contabilizada a quantidade total de cada tipo de atividade de ensino registada, bem como a de cada estratégia utilizada nas quatro aulas para melhorar a correção, a fluência e a complexidade orais, para compreender que atividades e estratégias são as mais usadas. Os dados dos questionários foram apresentados em gráficos ou quadros e analisados de forma descritiva. Estes foram, posteriormente, comparados com os resultados das observações de aulas para chegar a conclusões sobre a prática de ensino de cada professora. Em seguida, os resultados das crenças inferidos a partir dos dados das entrevistas foram comparados

com os das práticas, com o propósito de estabelecer uma relação entre as crenças e as práticas dos professores.

Concluindo, neste capítulo, foi detalhada a metodologia utilizada nesta investigação: a abordagem qualitativa e quantitativa (secção 2.1), que assegurou uma análise aprofundada das crenças e práticas das professoras de PLE na China, ao mesmo tempo que identificou tendências através de dados numéricos.

Na secção 2.2, foi justificada a opção pelo estudo de caso, que possibilita uma análise contextualizada e detalhada de fenómenos educativos em situações específicas, permitindo uma compreensão mais ampla das interações entre crenças e práticas no ensino da expressão oral. O contexto da pesquisa, descrito na secção 2.3, apresentou o panorama do ensino de português na China, destacando o perfil dos participantes. Na secção 2.4, foram apresentados os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados, incluindo a observação não participante, os questionários aplicados aos alunos e as entrevistas semiestruturadas às professoras. Esta combinação assegurou a triangulação dos dados, contribuindo para a validade e a profundidade da investigação. Finalmente, na secção 2.5, delinearam-se os procedimentos de análise dos dados, detalhando as etapas e técnicas empregues para organizar, interpretar e relacionar as informações recolhidas, garantindo rigor e coerência na resposta às questões de pesquisa.

Assim, este capítulo estabeleceu as bases metodológicas para a investigação, sustentando a credibilidade e a riqueza dos resultados apresentados e discutidos no capítulo subsequente.

### **3. Apresentação dos resultados**

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos sobre as crenças e as práticas pedagógicas relacionadas com o ensino da expressão oral de cinco professoras de português na China, com base nas entrevistas às professoras, nas observações de quatro aulas de cada uma e nas respostas dos respetivos alunos a um questionário sobre as práticas pedagógicas das professoras. O capítulo está organizado em duas secções principais. A primeira secção (3.1) aborda as crenças das professoras, examinando as suas perceções sobre quatro aspetos (a abordagem da expressão oral e as três dimensões de correção, fluência e complexidade), bem como as fontes das mesmas, incluindo a experiência como estudantes, a formação docente e a experiência de ensino. A segunda secção (3.2) foca-se nas práticas pedagógicas, explorando as abordagens e estratégias utilizadas para promover a expressão oral dos alunos, tendo em conta a observação de aulas e as respostas dos alunos a questionários.

#### **3.1. Crenças das professoras e suas fontes segundo as entrevistas às professoras**

Esta secção apresenta e analisa os dados das crenças das professoras sobre o ensino de expressão oral, obtidos nas entrevistas, mais especificamente sobre os quatro aspetos da expressão oral tratados (a abordagem geral da expressão oral e as três dimensões de correção, fluência e complexidade), bem como sobre as fontes das mesmas. Conforme descrito na secção 2.5 da metodologia, será utilizada uma análise de conteúdo para identificar os aspetos comuns e diferentes, recorrendo a um quadro com a pergunta e as respostas, seguido de uma análise em texto.

##### **3.1.1. Crenças das professoras sobre a abordagem da expressão oral**

Nesta secção, tratar-se-á das crenças das professoras relativamente ao ensino de línguas, em geral, e à abordagem da expressão oral, em particular.

Primeiramente, as professoras foram questionadas sobre o que acham que deve ser o foco principal do ensino, e apresentaram opiniões distintas, conforme demonstrado no

Quadro 3.1.

Quadro 3.1: Respostas à questão sobre o foco de prática de ensino, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: Em que atividades acha que o professor deve focar mais a sua prática de ensino: atividades de expressão oral, compreensão oral, treino da leitura, treino da escrita, aprendizagem da gramática, realização de tradução ou outra? Porquê?   |
| RP1: Todos os aspetos são importantes, pois o objetivo do ensino da língua portuguesa é desenvolver competências abrangentes de compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e tradução.   |
| RP2: O foco deve depender do tipo de disciplina. Para mim, na disciplina de Português Médio, são realizadas com frequência leitura, aprendizagem de gramática e tradução, mas os aspetos de competência linguística são inseparáveis, também envolvem a compreensão e expressão oral.  |
| RP3: Treino de leitura e aprendizagem de gramática, porque a língua requer <i>input</i> de muitos <i>corpora</i> para <i>output</i> .  |
| RP4: As atividades referidas são todas muito importantes, mas com base na minha experiência pessoal, ao lecionar disciplinas diferentes, concentro-me em desenvolver competências diferentes nos alunos. Por exemplo, nas aulas de Português Elementar, presto mais atenção à aprendizagem da gramática e à expressão oral dos alunos. Nas aulas de tradução, foco-me no treino de tradução, na aprendizagem de gramática e na escrita. Além disso, também deve ser dada atenção ao desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de aprendizagem autónoma dos alunos. Como a prática de ensino na sala de aula é limitada, está longe de ser suficiente para a aprendizagem de línguas. Os professores devem inspirar os alunos a pensar de forma independente e a desenvolver a sua consciência e capacidade de aprendizagem autónoma. |
| RP5: A prática de ensino pode variar dependendo do contexto e das necessidades dos alunos. É fundamental que as atividades sejam variadas e contextualizadas, dando aos alunos a oportunidade de aplicar o que estão a aprender em situações reais.  |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

A P1 acredita que todas as competências (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita, gramática, tradução) são fundamentais. As P2, P4 e P5 destacam que a prática de ensino deve ser adaptada ao tipo de disciplina e ao contexto em que os alunos estão inseridos. É de referir que, neste contexto, de aulas de Português Elementar ou Médio do segundo ano, a P2 e a P3 se focam na leitura e na aprendizagem de gramática e tradução, enquanto a P4 dá ênfase à aprendizagem da gramática e da expressão oral dos alunos.

A P4 ainda menciona explicitamente a importância de desenvolver a capacidade de

aprendizagem autônoma e o pensamento crítico dos alunos, que são elementos essenciais numa pedagogia mais contemporânea, centrada no aluno. Little (2007) e Benson (2001), por exemplo, argumentam que o desenvolvimento da autonomia ajuda os alunos a tornarem-se aprendentes mais eficazes e a manterem o seu progresso para além da sala de aula.

As respostas à pergunta destinada a conhecer as crenças das professoras sobre a importância do desenvolvimento da expressão oral dos alunos são apresentadas no Quadro 3.2.

Quadro 3.2: Respostas à questão sobre a importância do desenvolvimento da expressão oral, obtidas nas entrevistas às professoras

|   |
|---|
| P: Acha que é importante ensinar/desenvolver a expressão oral dos alunos? Porquê?   |
| RP1: É importante. A expressão oral dos alunos pode refletir tanto a competência básica de uso da língua quanto competências abrangentes dos alunos.  |
| RP2: Claro que é importante. O objetivo final da aprendizagem de línguas estrangeiras é a comunicação. Sem o desenvolvimento de competência da expressão oral, o objetivo da comunicação não pode ser alcançado.          |
| RP3: É importante. Devido à situação de oralidade de alunos na China, os professores precisam de criar oportunidades para que os alunos falem mais nas aulas.   |
| RP4: Muito importante. A expressão oral é uma parte importante da comunicação linguística. A falta de capacidade de expressão oral significa que a comunicação não pode ser realizada normalmente.                        |
| RP5: Sim, acho importante. A expressão oral facilita as interações sociais. Quando os alunos conseguem comunicar verbalmente, eles sentem-se mais confiantes e confortáveis ao interagir em diferentes contextos sociais. |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

Todas as professoras concordam com que a expressão oral é fundamental, tanto como uma competência isolada quanto como parte do objetivo maior de comunicação. A P3 não justificou a sua afirmação, mas referiu a situação de competência fraca de alunos chineses, demonstrada em vários estudos (*e.g.* Hu, 2021; Zhang, 2017). A professora enfatiza a necessidade de proporcionar mais oportunidades de prática oral na sala de aula, que é especialmente relevante no contexto do ensino de línguas na China.

As entrevistas incluíram seis perguntas sobre as abordagens adotadas no ensino da expressão oral, cujos resultados aparecem nos Quadros 3.3 a 3.8.

Quadro 3.3: Respostas à questão sobre atividades facilitadoras da expressão oral, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: Na sua opinião, que atividades ajudam mais os alunos a falar português?   |
| RP1: Para os alunos do primeiro e segundo anos, pode-se adotar exercícios, como leitura em voz alta, descrições de imagens, jogos e repetição de diálogos, enquanto, para os do terceiro e quarto anos, apresentação oral, discussões e debates são mais adequados.  |
| RP2: Isso deve variar dependendo da fase de aprendizagem de língua do aluno. Em geral, a fase inicial concentra-se em exercícios de pronúncia, jogos interativos, diálogos e leitura em voz alta, enquanto nas fases intermédia e avançada, se acrescentam as atividades que exigem maior capacidade organizacional e de compreensão da língua, como apresentações orais, atividades de dobragem, discussões, debates.   |
| RP3: Os alunos podem fazer jogos interativos e dobragem de filmes.   |
| RP4: Podem ser realizadas diferentes atividades conforme os níveis de português dos alunos para aumentar a vontade e a capacidade de se expressarem em português. Por exemplo, para os alunos dos níveis A1 a A2, podem ser usadas a imitação de diálogos, a recitação de poesia/textos e a dobragem de filmes/desenhos animados, permitindo que os alunos encontrem uma sensação de realização em atividades de expressão oral mais simples. Para os alunos dos níveis B1 a C1, pode-se recorrer a atividades como perguntas e respostas, descrição de imagens ou experiências, discussões de tópicos, debates e apresentações orais baseadas no que aprenderam, consolidando o conhecimento e melhorando a capacidade de produção oral dos alunos. |
| RP5: É fundamental que as atividades sejam variadas e contextualizadas, dando aos alunos a oportunidade de aplicar o que estão a aprender em situações reais.  |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

De um modo geral, as atividades referidas pelas professoras P1 a P4 centram-se na produção e interação orais. As P1, P2 e P4 partilham opiniões muito semelhantes, acreditando que o uso de atividades deve levar em consideração o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos em diferentes estágios de aprendizagem. Para os alunos de níveis de proficiência linguística mais baixos, é benéfico utilizar atividades mais lúdicas e interativas, ajudando a desenvolver competências básicas de comunicação oral. Para os alunos de níveis mais avançados, como os do terceiro e

quarto anos, as atividades que envolvem apresentações orais, discussões e debates podem desafiar os alunos a expressar as suas ideias de forma mais elaborada, a defender pontos de vista e a participar em interações mais complexas e significativas. A resposta da P3 é relativamente sucinta, referindo atividades como “jogos interativos” e “dobragem de filmes”, ambas exigindo que os alunos apliquem as suas competências linguísticas de forma prática.

No entanto, a P5 não mencionou nenhuma atividade específica. A contextualização das atividades é destacada como um elemento fundamental. Isso significa que as atividades devem refletir situações reais nas quais os alunos possam aplicar o que estão a aprender.

As respostas sobre a segunda questão relativa ao ensino da expressão oral são apresentadas no Quadro 3.4.

Quadro 3.4: Respostas à questão sobre o ensino baseado em tarefas, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: Parece-lhe que o ensino por tarefas constitui uma boa estratégia para ensinar a expressão oral? Porquê?   |
| RP1: Para os estudantes chineses, que são relativamente passivos na aprendizagem, atribuir tarefas no ensino da expressão oral é uma boa estratégia. Isto pode forçar os alunos a falar e, gradualmente, os alunos desenvolvem a confiança para se expressarem ativamente. |
| RP2: Acho que o ensino baseado em tarefas é uma boa estratégia para o ensino da expressão oral. A atribuição de tarefas pode definir melhor o propósito da prática oral, tornando-a mais direcionada e obtendo melhores resultados no treino.                              |
| RP3: Sim, é necessário conceber tarefas para orientar os alunos, funcionando também como uma forma de supervisão.  |
| RP4: O ensino baseado em tarefas é uma boa estratégia para o ensino da expressão oral. Esta abordagem dá mais atenção à situação real e à função pragmática e é altamente prática.   |
| RP5: Sim. As tarefas são frequentemente baseadas em situações reais, o que contextualiza a aprendizagem. Isso motiva os alunos, pois estão a lidar com situações autênticas em que precisam de utilizar a língua-alvo para alcançar um objetivo específico.                |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

Com base nas suas respostas sobre o uso do ensino de línguas baseado em tarefas para ensinar a expressão oral, podemos observar que todas as professoras concordam que este tipo de ensino é uma boa estratégia para promover a participação ativa dos alunos na aprendizagem da expressão oral.

As respostas das professoras apontam no sentido de um conhecimento razoável (pelo menos, teórico) do ensino de línguas baseado em tarefas, conforme discutido na secção 1.3.1.5. Para a P1, o uso de tarefas específicas ajuda a combater a passividade, um ponto sustentado por Willis e Willis (2007), que argumentam que tarefas bem definidas criam um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde todos os alunos têm um papel ativo. Para a P2 e a P3, recorrendo às tarefas, o professor pode orientar os alunos e definir melhor o propósito. Quando os alunos compreendem o propósito de uma tarefa, tornam-se mais comprometidos/envolvidos e são mais propensos a alcançar os objetivos propostos. A ênfase das P4 e P5 em “situações reais” está alinhada com os princípios centrais do ensino baseado em tarefas, que dão prioridade à autenticidade e à relevância das tarefas. Os alunos são envolvidos em tarefas que têm um propósito claro e que podem ser transferidas para situações do dia a dia, o que aumenta a motivação e a eficácia da aprendizagem.

A seguir, encontram-se as respostas para a terceira questão sobre a abordagem da expressão oral.

Quadro 3.5: Respostas à questão sobre o trabalho a pares ou em grupo, obtidas nas entrevistas às professoras

|   |
|---|
| P: O que acha do recurso ao trabalho a pares ou em grupo?   |
| RP1: É muito bom, pode não apenas treinar a competência de expressão oral dos alunos, mas também fortalecer a cooperação entre os alunos para concluir as tarefas.                      |
| RP2: Trabalhar a pares ou em grupos para concluir o trabalho é muito eficaz. Pode-se desenvolver as competências de comunicação e cooperação ao concluir o trabalho.                    |
| RP3: É muito bom, os alunos podem ter mais oportunidades para falar e praticar.   |
| RP4: Este método também é bom. Pode-se criar uma atmosfera mais descontraída e confortável para os alunos e estimular as competências de cooperação e aprendizagem autónoma dos alunos. |
| RP5: Grupos compostos por alunos com diferentes competências linguísticas ou culturais oferecem uma variedade de perspetivas, enriquecendo as discussões e atividades.                  |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

Verifica-se que há uma concordância clara sobre os benefícios do trabalho a pares ou em grupos para o desenvolvimento da expressão oral e das competências de cooperação. Todas as respostas mencionam, direta ou indiretamente, que esta estratégia proporciona aos alunos mais oportunidades de praticarem a expressão oral.

A P4 ainda menciona explicitamente que o trabalho em grupo pode criar um ambiente de aprendizagem mais descontraído e confortável para os alunos e promover a sua autonomia. Uma atmosfera descontraída pode contribuir para a participação mais ativa e confiante dos alunos durante as atividades de expressão oral. Além disso, os alunos têm a oportunidade de assumir papéis ativos na organização e realização das atividades, tomando decisões e contribuindo de forma independente para o progresso do trabalho.

A resposta da P5 reconhece o valor da diversidade dentro do grupo. Este fator pode contribuir para discussões mais ricas e para uma maior aprendizagem intercultural, o que é particularmente relevante em contextos educativos multiculturais.

As respostas para a questão sobre o incentivo à participação ativa na aprendizagem da expressão oral surgem no Quadro 3.6.

Quadro 3.6: Respostas à questão sobre as formas de incentivar a aprendizagem da expressão oral dos alunos, obtidas nas entrevistas às professoras

|   |
|---|
| P: Como acha que o professor pode incentivar os alunos a participarem ativamente na aprendizagem da expressão oral?   |
| RP1: O professor deve reconhecer o bom desempenho dos alunos, para desenvolver a sua confiança. Desta forma, os alunos ousam falar, atingindo os objetivos estabelecidos pelos professores.   |
| RP2: Fornecer um <i>feedback</i> positivo mais direcionado para o bom desempenho dos alunos.  |
| RP3: Definir algumas tarefas com determinadas recompensas.  |
| RP4: O professor fornece um <i>feedback</i> positivo e permite que os alunos encontrem um sentimento de realização na comunicação oral em diversas atividades de ensino e avaliações, promovendo a sua vontade de se expressarem oralmente. |
| RP5: Utilizar uma variedade de atividades, como debates, apresentações, entrevistas   |

simuladas, discussões em grupo. Isto mantém a prática da expressão oral diversificada.

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3,” “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

As P1, P2 e P4 destacam o papel do *feedback* positivo como uma estratégia-chave para incentivar os alunos a participarem ativamente, mencionando que o reconhecimento e o encorajamento do bom desempenho dos alunos aumentam a sua confiança e motivação.

A P5, assim como a P4 de forma mais implícita, apontam a importância de diversificar as atividades propostas aos alunos. A variedade de atividades como debates, apresentações, entrevistas simuladas e discussões em grupo mantém o interesse dos alunos e oferece múltiplas oportunidades para que se sintam mais à vontade e motivados a falar. A P3 traz um enfoque diferente ao mencionar a utilização de recompensas para tarefas específicas. Este aspeto é único entre as respostas e reflete uma forma mais extrínseca de motivação dos alunos.

Apresentam-se as respostas para a quinta pergunta relativa à abordagem da expressão oral no Quadro 3.7.

Quadro 3.7: Respostas à questão sobre o ensino centrado no aluno, obtidas nas entrevistas às professoras

|   |
|---|
| P: O que acha sobre o ensino centrado no aluno na sala de aula?   |
| RP1: É um método de ensino que pode ajudar os alunos a aprender ativamente.   |
| RP2: O ensino centrado no aluno é um método de organização de aula muito eficaz nas aulas de ensino de línguas estrangeiras, e pode aumentar o entusiasmo dos alunos em participar nas aulas, melhorando assim a eficácia do ensino.                |
| RP3: Nas aulas de Português Elementar, deve ser controlado pelo professor.  |
| RP4: O ensino centrado no aluno é muito bom, contribuindo para o desenvolvimento da competência de autonomia dos alunos. No entanto, isso não implica que o papel do professor não seja importante. O professor deve ser um controlador importante. |
| RP5: O ensino centrado no aluno muitas vezes inclui atividades colaborativas que incentivam os alunos a trabalhar juntos, compartilhando conhecimentos e aprendendo uns com os outros.  |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

Excetuando o caso da P3, as respostas indicam um consenso geral sobre os benefícios do ensino centrado no aluno, especialmente no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem ativa e ao desenvolvimento da sua autonomia. Por exemplo, a P1 refere que esse método ajuda os alunos a envolverem-se mais ativamente no seu processo de aprendizagem, enquanto a P2 reforça que este modelo aumenta o entusiasmo e a participação dos alunos, o que, por sua vez, melhora a eficácia do ensino. A P4 também menciona o desenvolvimento da autonomia como uma das principais vantagens deste método.

No entanto, há alguma variação nas opiniões sobre a necessidade do controlo do professor. A P3 defende que, no Português Elementar, o papel do professor é fundamental. A P4 concorda que, embora o ensino centrado no aluno seja benéfico, o professor deve continuar a ter um papel de “controlador” importante no processo de ensino-aprendizagem. Tal remete para uma visão de ensino centrado no docente, na qual a dinâmica da sala de aula é organizada principalmente a partir da autoridade do professor. Esta perspetiva está alinhada a uma abordagem tradicional, frequentemente associada ao modelo de transmissão de conhecimentos.

O Quadro 3.8 exhibe as respostas para a última questão sobre o ensino da expressão oral.

Quadro 3.8: Respostas à questão sobre o uso exclusivo do português, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: Na sua opinião, o professor deve utilizar só o português na aula? Porquê?   |
| RP1: Isso depende do nível de capacidade dos alunos. O professor pode utilizar apenas o português durante o ensino quando os alunos conseguem compreender 70%-80% do que o professor fala. Para os alunos que não compreendem, o professor pode explicá-lo, pois os alunos devem ter um ambiente imersivo de aprendizagem de português para a prática de oralidade. Assim, comparado com o ensino em chinês, o ensino em português é melhor. |
| RP2: Isso depende da disciplina. Para o Português Médio, que se foca mais no treino de leitura, treino de escrita, aprendizagem de gramática e tradução, ao discutir e explicar a morfologia, sintaxe e tradução, é preciso combinar a língua materna com o português para ajudar os alunos a compreendê-lo melhor.  |
| RP3: Acho que não. Nas aulas dos professores chineses, o ensino deve combinar as línguas portuguesa e chinesa, e os pontos de conhecimento difíceis devem ser explicados profundamente em chinês, porque a língua chinesa é a língua de pensamento dos alunos chineses.  |
| RP4: Isso depende da situação. Para o primeiro ano, os professores precisam de intervir  |

na explicação dos pontos gramaticais em chinês para garantir que os alunos realmente entendam as regras da língua. No segundo ano, eu dou as minhas aulas em português.

RP5: A decisão sobre o uso exclusivo ou não do português na sala de aula deve ser ponderada considerando o contexto específico e o nível dos alunos.

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

A partir das diferentes opiniões apresentadas, observa-se que não há uma resposta única sobre se o professor deve utilizar exclusivamente o português na sala de aula. A decisão deve ter em conta fatores como o nível de compreensão dos alunos e as disciplinas específicas.

A P1, a P4 e a P5 mencionam diretamente que os professores devem ajustar o uso do português com base no nível de compreensão dos alunos. A P1 afirma ainda que o português pode ser a língua principal quando os alunos conseguem entender 70%-80% do que é falado, enquanto a P4 defende o uso do chinês para explicações gramaticais no primeiro ano, e a transição para o português no segundo ano.

As opiniões das P2 e P3 são semelhantes: para tópicos mais complexos ou abstratos, como a gramática, a explicação em chinês é necessária para garantir que os alunos compreendem plenamente os conceitos.

Resumindo, considerando todas as respostas da P1 em relação às seis perguntas e à luz dos métodos discutidos na secção 1.3.1 de enquadramento teórico, é possível perceber que a P1 sugere atividades como jogos e diálogos para alunos do segundo ano, o que está alinhado com a abordagem comunicativa, que visa desenvolver as competências de comunicação dos alunos através de atividades interativas. A P1 também menciona a importância de atribuir tarefas específicas para incentivar a prática oral. Ainda reconhece o trabalho em grupo no sentido de fortalecer a cooperação dos alunos para concluir a tarefa. O trabalho a pares ou em grupos é frequentemente utilizado no ensino baseado em tarefas ou na abordagem comunicativa. Além disso, a P1 destaca o papel do ensino centrado no aluno para promover a aprendizagem ativa dos alunos, acreditando que o professor deve reconhecer o bom desempenho dos alunos. O ensino centrado no aluno é amplamente

alinhado a abordagens que valorizam a aprendizagem ativa e contextualizada (abordagem comunicativa e ensino de línguas baseado em tarefas), e que adaptam práticas pedagógicas ao contexto e às necessidades específicas (pedagogia pós-método). A professora ainda apoia usar só a língua portuguesa no caso de os alunos atingirem um certo nível de compreensão oral. Assim sendo, as crenças pedagógicas da P1 refletem uma combinação de diferentes abordagens: o método direto, a abordagem comunicativa e o ensino de línguas baseado em tarefas.

A P2 considera o ensino de línguas baseado em tarefas uma boa estratégia para o ensino da expressão oral, destacando o uso de tarefas como forma de direcionar o ensino e motivar os alunos. Ela propõe distintas atividades para diferentes níveis e acredita que o ensino centrado no aluno aumenta a sua eficácia e promove a participação dos alunos nas aulas. Ao mesmo tempo, valoriza a estratégia de *feedback* positivo do professor para incentivar os alunos a se envolverem na aprendizagem da expressão oral. Além disso, valoriza atividades comunicativas, como jogos interativos e diálogos, e considera o trabalho em grupo uma estratégia eficaz para desenvolver as competências de comunicação e cooperação. No entanto, a professora menciona a importância da utilização da língua materna (chinês) para explicar conceitos gramaticais mais complexos, sobretudo na abordagem de tópicos mais abstratos, como a morfologia e a sintaxe. Assim, podemos inferir que a P2 parece defender que o método de gramática e tradução, a abordagem comunicativa bem como o ensino de línguas baseado em tarefas são os mais adequados para alcançar uma prática pedagógica eficaz de expressão oral.

A P3 menciona o uso de atividades como a dobragem de filmes, prática que permite aos alunos praticar a língua em contextos autênticos, e que exige a repetição e o uso controlado da língua-alvo, característicos da abordagem comunicativa ou método áudio-oral. Ela recomenda a implementação de jogos interativos e atividades de trabalho em grupo como estratégias para proporcionar mais oportunidades de produção oral aos alunos. Estas atividades são características da abordagem comunicativa. Além disso, a professora considera essencial o recurso a tarefas para orientar os alunos, destacando a importância de

definir certas tarefas com recompensas, como incentivo para a participação ativa dos alunos na aprendizagem da expressão oral, o que indicia o ensino de línguas baseado em tarefas. Simultaneamente, a P3 advoga por um controlo maior do professor nas aulas de Português Elementar e pela utilização do chinês para a explicação de pontos de conhecimento mais difíceis, apontando no sentido do método da gramática e tradução. Deste modo, a P3 prefere uma combinação entre o método da gramática e tradução, o método áudio-oral, a abordagem comunicativa e o ensino de línguas baseado em tarefas.

A P4 refere adotar atividades como imitação de diálogos, recitação de poesia/textos e dobragem de filmes/desenhos animados, utilizando exclusivamente o português nas aulas de segundo ano. Além disso, valoriza o trabalho em grupo e considera o ensino de línguas baseado em tarefas uma estratégia eficaz para o ensino da expressão oral. A combinação dessas ideias sugere que a P4 valoriza métodos que incentivam tanto a interação autêntica quanto a prática intensiva da língua, mantendo o foco na participação ativa dos alunos e em atividades com um propósito comunicativo claro. Por outro lado, ao mesmo tempo, ela recorre ao método tradicional, defendendo que o professor deve exercer um papel de controlador no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é possível inferir que a P4 poderia combinar princípios dos diferentes métodos: o método de gramática e tradução, o método direto, o método áudio-oral, a abordagem comunicativa e o ensino de línguas baseado em tarefas.

A P5 valoriza atividades diversificadas e situadas em contextos reais, como debates e entrevistas simuladas, e apoia tanto o ensino por tarefas quanto o trabalho em grupo, características que refletem a abordagem comunicativa e o ensino de línguas baseado em tarefas. Podemos concluir que a P5 combina elementos da abordagem comunicativa e do ensino de línguas baseado em tarefas.

Apresenta-se uma síntese das crenças das professoras sobre o ensino da expressão oral no Quadro 3.9.

Quadro 3.9: Síntese de crenças das professoras sobre o ensino da expressão oral

|                               | <b>P1</b>   | <b>P2</b>  | <b>P3</b>   | <b>P4</b>   | <b>P5</b>  |
|-------------------------------|---|--|---|---|--|
| Importância da expressão oral | Considera a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a escrita, a gramática e a tradução como elementos igualmente importantes.                         | Atribui pouca importância à expressão oral, valorizando mais a leitura, a aprendizagem da gramática e a tradução na disciplina de Português Elementar. | Dá pouca importância à expressão oral, privilegiando a leitura e a aprendizagem da gramática.   | Valoriza tanto a aprendizagem da gramática como o desenvolvimento da expressão oral.  | Depende do contexto e das necessidades dos alunos  |
| Abordagens usadas             | Valoriza várias abordagens, incluindo o ensino de línguas baseado em tarefas, a abordagem comunicativa e o método direto, privilegiando o uso da língua-alvo. | Reconhece o ensino baseado em tarefas, a abordagem comunicativa e o método de gramática e tradução, utilizando a língua materna quando necessário.     | Prefere usar o método áudio-oral, a abordagem comunicativa, o ensino baseado em tarefas e o método de gramática e tradução, combinando o uso de duas línguas. | Valoriza a abordagem comunicativa, o método direto, o método áudio-oral, o ensino baseado em tarefas e o método de gramática e tradução, recorrendo à língua-alvo | Adota a abordagem comunicativa e o ensino baseado em tarefas, utilizando a língua-alvo conforme o contexto específico e o nível dos alunos |

Fonte: elaboração própria.

Como apresentado no quadro acima, para a P2 e a P3, a expressão oral é menos valorizada do que outras competências. A P1 adota uma visão integradora, enquanto a P5 acredita que essa valorização depende do contexto e das necessidades dos alunos.

Relativamente às crenças sobre a abordagem da expressão oral, todas as professoras apoiam a utilização de vários métodos, defendendo a adaptação das atividades e do uso do português em função dos níveis de proficiência linguística dos alunos e da disciplina. Este posicionamento sugere os princípios da pedagogia pós-método, que se baseia numa abordagem flexível, permitindo ao professor adaptar estratégias de ensino consoante as necessidades e os contextos específicos.

Nota-se que, para além de ensino comunicativo referido pelas outras professoras, as P2 e P3 valorizam também a gramática, combinando o uso de ambas as línguas, o que aponta no sentido de uma tendência para um método mais tradicional.

### **3.1.2. Crenças das professoras sobre a correção, a fluência e a complexidade na expressão oral**

Na presente secção, analisar-se-ão as crenças das professoras relacionadas, especificamente, com a correção, a fluência e a complexidade na expressão oral dos alunos.

No Quadro 3.10, apresentam-se as respostas das professoras quando questionadas sobre as definições de correção, fluência e complexidade orais.

Quadro 3.10: Respostas à questão sobre as definições de correção, fluência e complexidade orais, obtidas nas entrevistas às professoras

|   |
|---|
| P: Como definiria a correção em termos de produção oral dos alunos? E o que é para si a fluência? E o que entende por complexidade na expressão oral dos alunos?  |
| RP1: A correção refere-se ao uso correto da pronúncia e da gramática. A fluência implica a coerência da expressão, demonstrando a formação do pensamento em português e as competências básicas dos alunos. A complexidade pode incluir a precisão da pronúncia, a coerência da expressão, o ritmo correto, o uso adequado da gramática, vocabulário avançado e sintaxe complexa. |
| RP2: A correção significa que a frase produzida está gramaticalmente correta, com vocabulário e padrões de frase adequados, e está em conformidade com os hábitos de expressão da língua-alvo. Para a fluência, a expressão é fluida, sem pausa. Além disso, a pronúncia e a entoação devem ser apropriadas. A complexidade refere-se ao uso de                                   |

|   |
|---|
| vocabulário avançado e padrões de frases complexas.   |
| RP3: Acho que a correção significa que não há erros excessivos de tempo ou conjugação. A fluência indica que não há muitas pausas e repetições, o que é importante. A complexidade refere-se ao conteúdo rico, à elevada proporção de frases complexas, ao vocabulário sofisticado e à lógica clara.  |
| RP4: A correção refere-se à transmissão de ideias de forma clara e compreensível, garantindo que o propósito da comunicação seja entendido pelo interlocutor, sem barreiras de comunicação devido aos erros de vocabulário ou gramática. A fluência significa falar de maneira fluente e espontânea. A complexidade reflete-se principalmente no uso de vocabulário e sintaxe complexos.                        |
| RP5: A correção na produção oral dos alunos significa que não há muitos erros linguísticos, seja na gramática, pronúncia, vocabulário ou estruturação das frases. A fluência é comunicar de maneira fluida, sem interrupções frequentes, hesitações excessivas ou pausas prolongadas. A complexidade na expressão oral dos alunos refere-se ao uso de várias estruturas gramaticais e vocabulário sofisticados. |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

Como mostrado no quadro acima, as professoras P1 a P5 apresentam diferentes definições e perceções sobre os conceitos de correção, fluência e complexidade na expressão oral dos alunos.

Ao definir a primeira dimensão, correção, a P1 refere-se à correção de gramática e pronúncia. A ênfase da P2 na conformidade com os “hábitos de expressão da língua-alvo” pode apontar no sentido de valorizar a importância da pragmática correta. Assim, a definição da P2 sobre a correção abrange os aspetos de gramática, vocabulário e pragmática. A afirmação da P3 de que “não há erros excessivos de tempo ou conjugação” está relacionada com a gramática correta. A P4 apresenta uma definição distinta, centrando-se na inteligibilidade e referindo igualmente a importância do vocabulário e da gramática. Já a P5 define a correção no sentido de gramática, pronúncia e vocabulário. Desta forma, observa-se que todas as professoras mencionam a correção gramatical. Além disso, são incluídos elementos como pronúncia (P1, P4, P5), vocabulário (P2, P4, P5), pragmática (P2) e até a clareza da comunicação (P4).

Em relação ao conceito de fluência, as definições das professoras variam. Enquanto algumas professoras têm uma visão mais abrangente e integradora da fluência, outras

adotam definições mais específicas e focadas em aspectos técnicos. A P1 menciona a coerência de expressão. Para a P2, a fluência significa a ausência de pausas; a P3 entende a fluência como a presença de poucas pausas e repetições; a P4 destaca a espontaneidade. A P5, por sua vez, apresenta uma definição mais abrangente, que inclui os aspectos de interrupções, hesitações e pausas.

As respostas das professoras sobre o conceito de complexidade são bastante semelhantes, sendo que todas mencionam o vocabulário avançado e as estruturas sintáticas complexas como elementos centrais. No entanto, a P1 também destaca os elementos de correção e fluência, enquanto a P3 amplia o conceito ao incluir o aspecto de complexidade cognitiva, referindo a importância de um “conteúdo rico” e uma “lógica clara”.

As respostas sobre as estratégias para melhorar as três dimensões da expressão oral são apresentadas no Quadro 3.11.

Quadro 3.11: Respostas à questão sobre as estratégias para melhorar as três dimensões da expressão oral, obtidas nas entrevistas às professoras

|   |
|---|
| P: Na sua opinião, que estratégias ou atividades podem melhorar a correção da expressão oral dos alunos? E quais ajudam a desenvolver sobretudo a fluência? E como se pode desenvolver a riqueza, variedade e complexidade das produções orais dos alunos?  |
| RP1: O professor deve lembrar os alunos para prestarem atenção à pronúncia e corrigir os erros na pronúncia dos mesmos. Para melhorar a fluência oral, o professor pode ensinar aos alunos estruturas fixas de expressão, que devem ser praticadas repetidamente através de exercícios e testes contínuos. Se for dado o tempo suficiente para a preparação, os alunos poderão construir frases mais complexas.   |
| RP2: Após o aluno concluir a sua expressão oral, o professor discute os erros mais evidentes com ele e organiza exercícios relacionados, o que ajuda a melhorar a correção da expressão oral. O professor não interrompe por causa de erros durante a fala, permitindo que o aluno complete a sua expressão, ou ensina estratégias de expressão oral, o que pode ajudar a melhorar a fluência. O aumento da complexidade das tarefas contribui para a riqueza, diversidade e complexidade da expressão oral dos alunos. |
| RP3: Quando ocorrem erros óbvios, o professor oferece o <i>prompt</i> para a correção; não interrompe quando o erro não é óbvio, para aumentar a fluência. O professor orienta o uso de conjunções para aumentar a proporção de frases complexas e tornar a lógica mais clara.  |
| RP4: Antes de realizar a tarefa de oralidade, o professor revê com os alunos os pontos de conhecimento que foram aprendidos e ensina novos conhecimentos para melhorar a correção. Sobre a fluência oral, depois de os alunos concluírem a tarefa, os erros são   |

avaliados e analisados. A aplicação de formas mecânicas ou semimecânicas permite que os alunos dominem determinado vocabulário, expressões fixas e padrões de frases. Para aumentar a complexidade, o professor pode esclarecer o tema e o objetivo da tarefa oral, dando aos alunos algum tempo para se prepararem.

RP5: O professor corrige imediatamente os erros de forma clara durante a interação oral, incentivando os alunos a repetirem a frase corrigida. Estimular os alunos a responderem rapidamente a perguntas simples ajuda a melhorar a fluidez e a velocidade de resposta. Conceder um tempo de preparação serve para aumentar a complexidade.

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respectivamente.

Fonte: elaboração própria.

As respostas no quadro acima revelam uma variedade de estratégias que podem ser usadas para melhorar a correção, a fluência e a complexidade na expressão oral.

Sobre a correção oral, a maioria das professoras (P1, P2, P3 e P5) menciona o *feedback* corretivo como uma estratégia central para a melhoria. A P1 enfatiza que o professor deve lembrar os alunos e corrigir os erros, e a P5 sugere corrigir os erros de forma clara. Podemos inferir que as crenças das P1 e P5 estão associadas à utilização da correção explícita como estratégia de ensino. Por outro lado, a P3 refere-se ao uso do *prompt* para a correção. A P4 apresenta uma estratégia distinta, indicando que, antes das atividades orais, o professor deve rever os pontos de conhecimento e introduzir novos conteúdos, uma estratégia de *feedback* preventivo.

No entanto, existe divergência sobre quando deve ocorrer a correção. A P5 menciona a correção imediata durante a interação oral, enquanto a P2 prefere discutir os erros após a conclusão da fala do aluno.

Para o desenvolvimento da fluência, a P1 sugere exercícios e testes repetidos com o uso de estruturas fixas, enquanto a P4 menciona formas mecânicas ou semimecânicas que ajudam os alunos a dominarem vocabulário e padrões de frases. Ambas as professoras partilham a crença no valor das estruturas fixas e padrões de frases para o desenvolvimento da fluência.

As professoras P2, P3 e P4 defendem que evitar interrupções durante a fala dos alunos é essencial para o desenvolvimento da fluência. Para a P2, isso envolve permitir que os

alunos concluíam as suas expressões antes de corrigir os erros. Já a P3 indica que os erros não óbvios devem ser ignorados no momento da produção oral, enquanto a P4 defende a análise dos erros após a conclusão da tarefa. É de referir que a P2 ainda recomenda ensinar estratégias de expressão oral antes da tarefa.

Por outro lado, a P5 acredita que a fluência pode ser melhorada incentivando os alunos a responderem rapidamente a perguntas simples.

Quanto à dimensão de complexidade, as P1, P4 e P5 concordam que dar tempo para os alunos prepararem as suas respostas é uma estratégia eficaz para aumentar a complexidade. A P2 destaca a importância de aumentar a complexidade das tarefas para promover uma maior diversidade e riqueza na produção oral dos alunos. A P3 menciona o uso de conjunções.

Ao serem questionadas sobre a dimensão da expressão oral a ser principalmente fomentada, as professoras apresentaram as suas perspetivas de forma distinta.

Quadro 3.12: Respostas à questão sobre a dimensão da expressão oral a privilegiar, obtidas nas entrevistas às professoras

|   |
|---|
| P: Acha que o ensino da oralidade se deve concentrar principalmente na correção, na fluência ou na complexidade das produções orais?  |
| RP1: Para os alunos do segundo ano, tanto a correção como a fluência são importantes.   |
| RP2: Primeiro, deve-se focar na fluência; depois, presta-se atenção à correção com base na expressão fluente; e, finalmente, tem-se em conta a complexidade.  |
| RP3: Correção e fluência.   |
| RP4: O foco deve incidir sobre os três aspetos: correção, fluência e complexidade.  |
| RP5: Um ensino eficaz da oralidade deve equilibrar a ênfase entre a correção, a fluência e a complexidade das produções orais. Não é ideal focar exclusivamente num só desses aspetos, pois todos desempenham papéis importantes no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

Para a P1 e a P3, as prioridades devem ser a correção e a fluência. Já a resposta da P2, que sugere um foco sequencial no ensino (primeiro fluência, depois correção e, por fim,

complexidade), reflete uma abordagem pedagógica progressiva, priorizando o desenvolvimento gradual das competências linguísticas. Por outro lado, o enfoque das P4 e P5 em manter um equilíbrio entre as três dimensões (correção, fluência e complexidade) reflete uma visão mais integrada do ensino de línguas.

As crenças das professoras sobre o peso das três dimensões e as respectivas estratégias são resumidas no quadro que se segue.

Quadro 3.13: Síntese das crenças das professoras sobre a correção, a fluência e a complexidade

|                                 | <b>P1</b>  | <b>P2</b>  | <b>P3</b>  | <b>P4</b>   | <b>P5</b>  |
|---------------------------------|--|--|--|---|--|
| Desenvolvimento da correção     | Muito valorizada, com preferência pela correção explícita.       | Segunda mais valorizada, privilegiando o <i>feedback</i> diferido.                                     | Muito valorizada, propondo o <i>prompt</i> .                   | Valorizada de forma equilibrada, recomendando o <i>feedback</i> preventivo.                                   | Valorizada de forma equilibrada, com preferência pela correção explícita e imediata. |
| Desenvolvimento da fluência     | Muito valorizada, privilegiando o uso de sequências formulaicas. | Prioridade principal, apoiando a não interrupção perante os erros e treino de estratégias de fluência. | Muito valorizada, apoiando a não interrupção perante os erros. | Valorizada de forma equilibrada, propondo o uso de sequências formulaicas e não interrupção perante os erros. | Valorizada de forma equilibrada, sugerindo as respostas rápidas a perguntas simples. |
| Desenvolvimento da complexidade | Pouco valorizada, privilegiando o tempo de planeamento.          | Menos valorizada, sugerindo aumentar a complexidade das tarefas.                                       | Pouco valorizada, propondo o uso de conjunções.                | Valorizada de forma equilibrada, com preferência pelo tempo de planeamento.                                   | Valorizada de forma equilibrada, preferindo o tempo de planeamento.                  |

Fonte: elaboração própria.

### 3.1.3. Fontes das crenças

A presente secção abordará as fontes das crenças das professoras, encontrando-se

dividida em três partes, relacionadas com as três fontes principais das crenças: a experiência como estudante (3.1.3.1); a formação de professores (3.1.3.2); a experiência de ensino das professoras (3.1.3.3).

### 3.1.3.1. Experiência como estudante

Foram feitas três perguntas para explorar se a experiência como estudante é uma fonte das crenças das professoras observadas. Abaixo, apresentam-se as respostas à primeira dessas questões no Quadro 3.14.

Quadro 3.14: Respostas à questão sobre o ensino da expressão oral de acordo com a sua experiência de estudante, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: De acordo com o que se recorda, como é que os seus professores ensinavam a expressão oral quando o professor era aluno?   |
| RP1: Os meus professores solicitavam que os alunos memorizassem os textos, e organizavam atividades como fazer diálogos, cantar músicas e jogar jogos.   |
| RP2: <i>Input</i> primeiro e depois <i>output</i> .  |
| RP3: Foi uma professora portuguesa que me ensinou a oralidade, e ela gostava de brincar. Os alunos sentavam-se em dois círculos nas aulas e o ambiente era relativamente descontraído e agradável. |
| RP4: Os professores interagiram muito com os alunos nas aulas, muitas vezes recorrendo a apresentação oral, diálogo a pares e debates, para encorajar os alunos a participar na expressão oral.    |
| RP5: Quando eu era aluna, os professores incentivavam-nos a ler em voz alta, para praticar a pronúncia e a entoação.   |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

As P1, P4 e P5 mencionam as atividades específicas utilizadas pelos seus professores para promover a expressão oral. A P1 recorda-se de memorizar textos e de fazer diálogos e jogos, enquanto a P4 destaca a produção e interação orais através de apresentações orais, diálogos a pares e debates. A forma de ensino dos professores referida pela P5 centra-se na prática da pronúncia e entoação usando a atividade de ler em voz alta.

A P2 menciona uma sequência clara de *input* antes de *output* nas aulas. A P3, por outro lado, recorda um ambiente de aprendizagem criado pela sua professora. A criação de um

ambiente de ensino descontraído é consistente com práticas que visam reduzir a ansiedade comunicativa.

No quadro que se segue, apresentam-se as respostas à segunda pergunta sobre a experiência de estudante das professoras.

Quadro 3.15: Respostas à questão sobre a forma de aprendizagem da oralidade do português quando as professoras eram alunas, obtidas nas entrevistas à professoras

|   |
|---|
| P: Como aprendeu a oralidade do português quando era aluno?   |
| RP1: Em primeiro lugar, prestei atenção à produção oral. Aprendi muito vocabulário e tentei dominar as expressões em português de vários objetos e expressões quotidianas. Falava ativamente nas aulas e conversava com o leitor depois das aulas para praticar o que tinha aprendido. Ouvia as notícias em português ou assistia a filmes ou vídeos em português para aprender pronúncias e expressões idiomáticas autênticas.   |
| RP2: Comecei com repetição, imitação e memorização e, em seguida, realizei o <i>output</i> com base nas informações recebidas, como responder às perguntas, resumir o texto oralmente, discutir.  |
| RP3: Respondia às perguntas dos professores ativamente na sala de aula e terminava atentamente todas as tarefas de expressão oral.  |
| RP4: Ouvia rádio portuguesa todos os dias, praticava a leitura em voz alta e conversava ativamente com falantes nativos.  |
| RP5: Vou partilhar as minhas experiências quando estudei em Portugal. Na escola, a aprendizagem da oralidade muitas vezes é incentivada por meio de atividades interativas, como jogos, brincadeiras, recitação de poesias, leitura em voz alta, debates, apresentações e discussões em grupo. Além disso, a prática regular fora de aula, em situações do dia a dia, como conversas com amigos, ou mesmo interações informais, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da oralidade em português. |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

As P1, P2 e P4 mencionam um processo de *input* e *output* na sua aprendizagem. A P1 referiu que aprendeu vocabulário e expressões e, em seguida, praticava ativamente. A aprendizagem de P2 envolveu primeiro imitação e memorização, e só depois a aplicação prática das informações adquiridas. Para a P4, o processo começou com a audição de rádio, seguida de prática.

Já a P3 destacou que a participação ativa nas aulas foi fundamental para a sua aprendizagem da oralidade, incluindo responder a perguntas e realizar tarefas orais. A P5,

por sua vez, sublinhou a importância da participação em atividades interativas e da prática regular fora do ambiente de aula.

O Quadro 3.16 inclui as respostas à última questão sobre a experiência das professoras como estudantes.

Quadro 3.16: Respostas à questão sobre as semelhanças e/ou diferenças entre a prática de ensino da produção oral atual e a experiência como estudante das professoras, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: Comparando a sua prática de ensino da produção oral atual com a sua experiência anterior de aprendizagem da língua portuguesa, que semelhanças e/ou diferenças encontra?  |
| RP1: A minha prática de ensino da produção oral atual é muito semelhante à minha experiência anterior de aprendizagem da língua portuguesa. Organizo sempre atividades como apresentação oral, perguntas/respostas e resumo de textos na sala de aula para encorajar os alunos a falar. Acho que estas atividades contribuem para melhorar a proficiência oral dos alunos. |
| RP2: A semelhança é que se começa com o <i>input</i> como leitura, imitação e memorização, e depois realiza-se o <i>output</i> . A maior diferença é que com a popularização da <i>Internet</i> , os alunos podem escolher mais materiais linguísticos e os métodos de prática da oralidade são mais flexíveis.  |
| RP3: São muito semelhantes. Também incentivo os alunos a participarem ativamente nas atividades de expressão oral.   |
| RP4: Os métodos adotados são relativamente semelhantes. Existem diferenças no conteúdo e nos tópicos de prática oral.  |
| RP5: A semelhança importante é a valorização da prática regular. Assim como na minha experiência de aprendizagem, atualmente, na prática de ensino da produção oral, sempre ofereço oportunidades para a prática oral de alunos.   |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

Todas as professoras afirmam que as suas práticas de ensino atual da expressão oral são semelhantes às suas experiências anteriores como estudantes.

Apesar disso, mencionam também algumas diferenças. A P4 aponta para diferenças nos conteúdos e tópicos de prática oral, enquanto a P2 apresenta uma diferença relacionada com a disponibilidade de recursos *online* e a flexibilidade dos métodos de prática da oralidade. A inclusão da tecnologia nas aulas reflete as mudanças na forma como as línguas

são aprendidas e ensinadas na era digital, com ferramentas como vídeos, *podcasts* e plataformas interativas. Chapelle (2003) e Godwin-Jones (2015) argumentam que as tecnologias digitais proporcionam novos métodos de prática linguística, permitindo que os alunos interajam com a língua de forma mais dinâmica e adaptada às suas necessidades pessoais. Essas ferramentas facilitam a aprendizagem autónoma e o *input* autêntico, melhorando as oportunidades para a prática da oralidade fora da sala de aula.

Concluindo, as respostas das professoras evidenciam que as suas crenças de ensino da expressão oral são influenciadas pelas experiências anteriores como estudantes, tanto pelos métodos utilizados pelos seus professores quanto pelas suas próprias experiências de aprendizagem.

### 3.1.3.2. Formação de professoras

Para explorar este aspeto, foram elaboradas três perguntas neste estudo. A seguir, mostram-se as respostas à primeira dessas questões, no Quadro 3.17.

Quadro 3.17: Respostas à questão sobre a frequência de curso ou formação sobre Didática, obtidas nas entrevistas às professoras

|   |
|---|
| P: A professora frequentou algum curso sobre ensino/didática enquanto estudava? Depois de começar a trabalhar como professora, frequentou algum programa de formação sobre o ensino da expressão oral?  |
| RP1: Não frequentei qualquer curso de ensino quando estava na universidade, mas depois de começar a trabalhar, participei num programa de formação sobre o ensino da expressão oral.  |
| RP2: Durante o mestrado, frequentei o curso de linguística e linguística aplicada, com aulas de ensino de línguas estrangeiras, e o tema da minha dissertação de mestrado também estava relacionado com o ensino. Depois de começar a trabalhar, participei na formação de professores no Instituto Politécnico de Macau. |
| RP3: Tive disciplinas sobre métodos de ensino durante o mestrado. Não frequentei nenhum programa de formação específico sobre o ensino da expressão oral.   |
| RP4: Aprendi métodos de ensino do português ao frequentar o mestrado. Depois de começar a trabalhar como professora, também participei em diversas ações de formação sobre métodos de ensino.   |
| RP5: Não frequentei qualquer curso nem programa de formação sobre o ensino.   |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

A situação de frequência de programas de formação ou cursos sobre o ensino da expressão oral varia entre as professoras. A P1 apenas frequentou o programa de formação de ensino de expressão oral após iniciar a carreira, enquanto a P3 teve disciplinas sobre métodos de ensino durante o mestrado, sem frequentar qualquer programa de formação de ensino de expressão oral durante o trabalho. Tanto a P2 como a P4 abordaram tópicos sobre o ensino durante o mestrado e participaram em atividades de formação após começarem a trabalhar. A P5 é a única professora que não teve oportunidades formais de formação específica relacionada com o ensino, a didática.

As respostas à segunda questão sobre a influência da formação de professores nas crenças das docentes observadas são exibidas no Quadro 3.18.

Quadro 3.18: Respostas à questão sobre o conhecimento aprendido no curso ou na formação, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: Se sim, o que aprendeu na formação?   |
| RP1: Durante a formação, o professor ensinou várias atividades interativas para o ensino da expressão oral, bem como a técnica de <i>feedback</i> motivador, com o objetivo de estimular a aprendizagem dos alunos.    |
| RP2: Aprendi a utilizar os recursos pedagógicos da <i>Internet</i> , como vídeos e áudios, para facilitar o ensino, bem como as teorias de ensino, como o <i>input</i> e o <i>output</i> .                             |
| RP3: Algumas teorias de aquisição de língua como hipóteses do <i>input</i> ou <i>output</i> .  |
| RP4: Podemos adotar a estratégia de trabalhos em grupo para reforçar a cooperação e a autonomia na aprendizagem, bem como métodos de ensino do português, como a abordagem comunicativa e o ensino baseado em tarefas. |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3” e “RP4” indicam as respostas de P1, P2, P3 e P4, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

A P1 menciona diretamente atividades interativas para o ensino da expressão oral e *feedback* motivador, enquanto a P4 aprendeu metodologias como a abordagem comunicativa e o ensino de línguas baseado em tarefas, que frequentemente enfatizam a interação oral através de trabalhos a pares ou em grupos. A P2 e a P3 destacam as teorias de ensino, como as que referem o *input* e o *output*, que são conceitos fundamentais na aquisição de línguas. A P2 ainda menciona a utilização de vídeos e áudios como

ferramentas pedagógicas, o que está alinhado com as práticas modernas de ensino.

Apresentam-se as respostas à terceira questão sobre a influência da formação de professores nas crenças das docentes observadas, no Quadro 3.19.

Quadro 3.19: Respostas à questão sobre a aplicação do conhecimento adquirido na formação ao ensino atual das professoras, obtidas nas entrevistas às professoras

|   |
|---|
| P: Até que ponto aplicou o conhecimento adquirido nessa formação ao seu ensino atual?   |
| RP1: Tem muita influência. Enriqueço o conteúdo de ensino durante a concepção de aula. Para aumentar o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem do português, são organizadas diversas atividades de expressão oral. |
| RP2: Os métodos e as teorias de ensino aprendidos foram utilizados ao máximo na prática de ensino.  |
| RP3: Integrei os conhecimentos adquiridos no curso nas minhas aulas de diversas maneiras.   |
| RP4: Foram basicamente aplicados ao ensino atual.   |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

Todas as professoras que participaram em formações reconhecem ter aplicado o conhecimento adquirido na prática de ensino. A P1 refere enriquecer o conteúdo e organizar várias atividades. A P2, a P3 e a P4 mencionam de uma forma geral que os conhecimentos aprendidos foram aplicados na prática.

Em resumo, neste estudo, a partir das suas respostas, podemos compreender que a formação docente tem influência nas crenças das professoras que tiveram acesso a programas de formação específicos ou a cursos sobre o ensino da expressão oral (P1, P2, P3 e P4).

### 3.1.3.3. Experiência de ensino das professoras

Para verificar se a experiência de ensino dos professores contribui para a formação de crenças, conforme discutido na literatura, foram realizadas três perguntas.

O Quadro 3.20 mostra as respostas à primeira dessas questões.

Quadro 3.20: Respostas à questão sobre a evolução pessoal no ensino da expressão oral, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: Como acha que o seu ensino da expressão oral se desenvolveu ao longo dos anos?  |
| RP1: No início da minha carreira como professora, concentrava-me na pronúncia, corrigindo sempre os erros de pronúncia dos alunos. Enfatizava demasiado a correção da pronúncia e ignorava a importância da fluência na expressão oral. Mais tarde, mudei gradualmente o meu pensamento: ao corrigir a pronúncia dos alunos, passei também a prestar atenção à coerência e à profundidade do conteúdo da sua expressão oral. |
| RP2: Descobri frequentemente novos problemas de ensino, analisei-os e resolvi-os. Tenho sempre ajustado, resumido e experimentado [novas estratégias].   |
| RP3: O meu método de ensino não tem mudado muito desde o início. São realizadas atividades como discussões de tópicos, treino de conjugação de verbos, exercícios de interpretação de frases e leituras de poesia.   |
| RP4: Os métodos de ensino são constantemente ajustados de acordo com a situação dos alunos.  |
| RP5: Inicialmente, a minha capacidade de ajudar na expressão oral dos alunos era mais limitada, com foco em fornecer as orientações gerais e estratégias convencionais. Com o tempo, no entanto, fui capaz de aprimorar os meus conhecimentos e compreensão sobre o ensino da expressão oral através de reflexão.  |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

As P1, P2, P4 e P5 mencionam que o seu ensino evoluiu com o tempo. A P1 menciona uma evolução de um foco inicial estrito na correção da pronúncia para uma abordagem mais holística, equilibrando correção, fluência e conteúdo. A P2 concentra-se em identificar problemas e resolvê-los através da análise e experimentação de novas estratégias. A P4 parece seguir um processo adaptativo, ajustando métodos de acordo com as necessidades observadas nos alunos sem mencionar um processo específico. A P5 destaca um progresso no aprimoramento profissional, especificamente relacionado à expressão oral, a partir de uma base limitada no início.

A P3, no entanto, indica uma estabilidade no seu método de ensino da expressão oral ao longo dos anos, possivelmente com ajustes menores.

Transcrevem-se as respostas à segunda questão sobre a influência da experiência de

ensino nas práticas de ensino da expressão oral, no Quadro 3.21.

Quadro 3.21: Respostas à questão sobre a influência da experiência anterior de ensino na prática atual, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: Acha que a sua experiência anterior de ensino na sala de aula afeta a sua prática atual do ensino da expressão oral? Porquê?  |
| RP1: Sim, quando apliquei um método teórico no ensino, constatei que o efeito era limitado ou que os alunos não gostavam. Ajustei o método e a forma de ensino até descobrir uma abordagem eficiente. Desde então, tenho utilizado esse método com frequência. |
| RP2: Sim, pois os hábitos e pensamentos inerentes afetam o meu ensino atual.   |
| RP3: Os meus métodos de ensino mantêm-se sempre os mesmos.   |
| RP4: Sim. Tenho ajustado as estratégias de ensino de acordo com os resultados observados nas aulas.  |
| RP5: Sim. A minha experiência anterior proporcionou-me uma compreensão mais ampla das dificuldades e dos pontos fortes dos alunos. Isso leva-me a procurar métodos mais eficazes para desenvolver as suas competências de expressão oral.                      |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

Quando questionadas sobre a influência da experiência anterior de ensino na prática pedagógica atual, a maioria das professoras (P1, P2, P4 e P5) indica que a experiência anterior de ensino na sala de aula tem um impacto significativo na prática atual do ensino da expressão oral no sentido da escolha de métodos, ajuste de estratégias e busca por eficácia no processo de ensino. A P1 refere que experimentou diferentes métodos até encontrar o mais eficiente, enquanto a P4 também ajusta as estratégias conforme os resultados observados nos alunos. A P5 faz referência ao desenvolvimento de uma compreensão mais ampla das dificuldades dos alunos, o que a orienta na procura de métodos mais eficazes. A P2 menciona que os seus “hábitos e pensamentos inerentes” afetam a prática atual, o que implica que as crenças e as práticas formadas no passado continuam a ter uma forte influência no seu ensino.

A P3 difere das outras professoras ao afirmar que os seus métodos de ensino se têm mantido os mesmos. Tal mostra que a sua experiência anterior não teve um grande impacto

na prática atual em relação ao ensino da expressão oral.

As respostas à última questão relativa ao impacto da experiência letiva nas crenças das professoras são apresentadas no Quadro 3.22.

Quadro 3.22: Respostas à questão sobre as atividades a que os alunos aderem mais na aprendizagem da expressão oral e a frequência do seu uso pelas professoras, obtidas nas entrevistas às professoras

|  |
|--|
| P: De acordo com a sua experiência, quais são as atividades a que os alunos aderem mais na aprendizagem da expressão oral? Recorre com frequência a essas atividades? Porquê?  |
| RP1: Os alunos estão mais dispostos a participar em atividades como responder a perguntas e ler textos em voz alta. Utilizo frequentemente essas atividades, pois permitem que os alunos experimentem uma sensação de realização ao concluir tais tarefas, desenvolvendo a sua autoconfiança na aprendizagem. Além disso, também realizo exercícios orais, como resumir o texto oralmente ou fazer apresentações sobre temas, para melhorar as competências linguísticas dos alunos.   |
| RP2: Os alunos preferem atividades como discussões a pares ou em grupo, jogos e dobragens, que são utilizadas com frequência. Essas atividades conseguem maximizar o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem e, assim, melhorar a eficiência do ensino.  |
| RP3: Dobragem de filmes, prática de pronúncia, jogos interativos e apresentações orais. Apenas as atividades relativamente simples, como a prática de pronúncia e os jogos interativos, são utilizadas frequentemente.   |
| RP4: A disposição de cada aluno pode variar, mas, em geral, os alunos estão mais dispostos a participar em atividades que lhes proporcionem uma sensação de realização. Por exemplo, alguns alunos com boa pronúncia estão muito dispostos a ler textos, enquanto outros, com pior pronúncia ou mais introvertidos, não estão tão inclinados a falar. Alunos com maior vocabulário sentem-se mais motivados a participar em atividades de oralidade mais complexas. Organizo diversas atividades orais na sala de aula, pois considero que o desenvolvimento da competência de expressão oral é importante e deve ser incentivado. |
| RP5: Apresentações, jogos e diálogos são atividades que utilizo frequentemente sempre que possível, pois motivam e envolvem os alunos na aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico e interessante.   |

Nota. “P” significa “pergunta”, “RP1”, “RP2”, “RP3”, “RP4” e “RP5” indicam as respostas de P1, P2, P3, P4 e P5, respetivamente.

Fonte: elaboração própria.

As professoras P1, P2, P4 e P5 usam frequentemente as atividades que os alunos preferem para maximizar o envolvimento e a motivação dos alunos no processo de aprendizagem da expressão oral, adaptando essas atividades de acordo com as necessidades e interesses de

alunos. A P1 menciona atividades como pergunta e resposta e ler textos em voz alta. Para a P2, os alunos preferem atividades colaborativas, como discussões a pares ou em grupo, jogos e dobragem. A P4 reconhece a diversidade nas preferências dos alunos e organiza uma variedade de atividades orais, considerando as diferenças de competências linguísticas e personalidade dos alunos. A P5 enfatiza a utilização de atividades como apresentações, jogos e diálogos.

A P3 é a única que indica utilizar apenas atividades mais simples, como prática de pronúncia e jogos interativos, apesar de os alunos aderirem também a atividades como dobragem de filmes e apresentações orais.

Concluindo, com base nas suas respostas relacionadas com a influência da experiência letiva anterior nas práticas pedagógicas atuais, constata-se que a maioria das professoras entrevistadas (P1, P2, P4 e P5) reconhece a influência significativa das suas experiências anteriores na prática docente atual, com exceção de P3, que afirma que os seus métodos de ensino se têm mantido inalterados ao longo do tempo. A experiência de ensino, portanto, tende a moldar as crenças pedagógicas à medida que procuram métodos mais eficazes para responder às exigências da sala de aula e às necessidades dos alunos.

### 3.1.3.4. Síntese

O Quadro 3.23 mostra o peso das diferentes fontes das crenças das professoras.

Quadro 3.23: Síntese de peso de fontes das crenças das professoras

|                                       | <b>P1</b>        | <b>P2</b>        | <b>P3</b>        | <b>P4</b>        | <b>P5</b>                  |
|---------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------|
| Experiência como estudantes           | Muita influência | Muita influência | Muita influência | Muita influência | Muita influência           |
| Formação das professoras              | Muita influência | Muita influência | Muita influência | Muita influência | Não participou na formação |
| Experiência de ensino das professoras | Muita influência | Muita influência | Pouca influência | Muita influência | Muita influência           |

Fonte: elaboração própria.

Pode-se concluir que a experiência como estudantes desempenha um papel determinante na formação das crenças das professoras, seguida pela formação das professoras e pela experiência de ensino.

### **3.2. Práticas pedagógicas das professoras segundo a observação de aulas e os questionários aos alunos**

Esta secção dedica-se à apresentação e análise dos dados relacionados com as práticas pedagógicas das professoras no ensino da expressão oral. Estes dados foram recolhidos através das observações realizadas nas aulas e dos questionários aplicados aos respetivos alunos de cada professora, abrangendo quatro aspetos principais: abordagem da expressão oral, correção, fluência e complexidade. Conforme descrito na secção 2.5 da metodologia, será utilizada uma análise descritiva para estes dados quantitativos. A quantidade total de cada tipo de atividade de ensino bem como a de cada estratégia utilizada nas quatro aulas serão contabilizadas e comparadas com os dados dos questionários, de forma a inferir um resultado final sobre a prática de ensino de cada professora.

#### **3.2.1. Professora P1**

Primeiramente, analisam-se os dados obtidos nas observações das quatro aulas. Como detalhado na secção 2.4.1 da Metodologia, foi aplicada uma grelha para recolha dos dados de observação em cada aula. Nesta secção, são utilizados quatro quadros para apresentar os dados de observação das aulas. Cada um deles junta e sintetiza os dados de uma aula registados na grelha, sendo seguido de um texto para descrição detalhada. O quadro inclui os tipos de atividades, eventuais estratégias para promover a correção, a fluência e a complexidade em cada atividade, horas, participantes (professor, turma, par/grupo ou aluno individual) e língua (português ou chinês).

A seguir, serão descritas as quatro aulas observadas da P1 nos Quadros 3.24 a 3.27.

Quadro 3.24: Atividades observadas na 1.<sup>a</sup> aula da P1 (16/10/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação de um texto (2 <i>recasts</i> de pronúncia)   | Diálogo oral sobre o texto lido  | Ensino de gramática   | Exercícios de gramática (3 correções explícitas, 2 elicitaciones de gramática)   | Exposição da professora   |
|---------------|---|--|--|---|--|---|
| Horas         | 8:00-8:05   | 8:06-8:33  | 8:34-8:45  | 8:55-9:16   | 9:17-9:35  | 9:36-9:40   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

A P1 iniciou a aula às 8:00, introduzindo o tema e os objetivos da mesma em português. Em seguida, passou para a explicação de um texto do manual didático, pedindo aos alunos que o lessem em voz alta e o traduzissem para chinês. Após a leitura e tradução oral de cada parágrafo, a P1 reviu as traduções feitas pelos alunos e explicou o novo vocabulário e as estruturas linguísticas presentes no texto combinando o uso de chinês e português. Foram corrigidos erros de pronúncia durante a leitura utilizando o *recast* em duas ocasiões. Depois dessa atividade, a P1 fez perguntas relacionadas com a compreensão do texto, incentivando os alunos a responderem ativamente e utilizando, para isso, a língua portuguesa. Este diálogo sobre o texto foi totalmente oral, sem se registarem no quadro as respostas escritas. O intervalo de dez minutos ocorreu em seguida.

A aula foi retomada às 8:55 para ensinar pontos de gramática, recorrendo à língua-alvo e à língua materna dos aprendentes. Começou com uma explicação detalhada de gramática, em que apresentou as regras gramaticais e forneceu exemplos para ilustrar a sua aplicação. Posteriormente, distribuiu exercícios para que os alunos praticassem essas regras e, após a conclusão dos mesmos por parte dos alunos, a P1 reviu as respostas com a turma, corrigindo erros e esclarecendo o raciocínio por trás das respostas corretas utilizando tanto a língua portuguesa como a chinesa. Foram feitas três correções explícitas e duas elicitaciones relacionadas com a gramática durante as intervenções orais dos alunos. Além

disso, a P1 recomendou o uso de recursos suplementares, como livros de gramática e aplicações de aprendizagem, para que os alunos pudessem continuar a praticar fora da sala de aula.

Nos últimos cinco minutos, a P1 fez um resumo e uma conclusão da aula, esclarecendo dúvidas e reforçando os tópicos mais importantes abordados, usando a língua-alvo para esse efeito.

Quadro 3.25: Atividades observadas na 2.<sup>a</sup> aula da P1 (17/10/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação de um texto   | Resumo oral de texto lido (3 <i>recasts</i> de gramática)  | Tempo de planeamento  | Descrição oral de terra natal (1 correção explícita e 2 <i>feedbacks</i> metalinguísticos de gramática, uso de sequências formulaicas)         | Exposição da professora   |
|---------------|---|--|--|---|--|---|
| Horas         | 8:00-8:03   | 8:04-8:33  | 8:34-8:45  | 8:55-9:05   | 9:06-9:25  | 9:26-9:40   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Na segunda aula observada, a P1 iniciou a explicação de um texto na unidade seguinte do manual didático, de forma semelhante à usada na aula anterior. Solicitou aos alunos que lessem o texto em voz alta e o traduzissem do português para chinês, seguindo-se a explicação e análise detalhada do mesmo, com foco nas regras gramaticais e no vocabulário. Após esta atividade, a P1 incentivou os alunos a realizarem um resumo oral do texto lido. Durante essa atividade, interrompeu os alunos intervenientes para corrigir três erros gramaticais utilizando o *recast*.

Após o intervalo, a P1 recordou expressões idiomáticas que tinham sido previamente ensinadas e proporcionou tempo para os alunos prepararem uma atividade oral, na qual

quatro deles descreveram as suas terras natais. De seguida, avaliou as produções orais de cada um dos quatro alunos que fizeram a descrição perante a turma e fez uma correção explícita de gramática, além de fornecer dois *feedbacks* metalinguísticos também sobre gramática. Durante estas produções, os alunos recorreram a expressões formulaicas.

A aula terminou com uma revisão dos principais pontos discutidos e com a atribuição de uma tarefa de apresentação oral: introdução de um país de língua portuguesa. A partir da aula seguinte, os alunos começaram a realizar apresentações orais no início de cada aula, com um aluno a apresentar por sessão.

É de referir que, nesta aula observada, a P1 utilizou apenas a língua portuguesa em todas as atividades, exceto na explicação do texto, em que combinou a língua-alvo com a língua materna dos aprendentes.

Quadro 3.26: Atividades observadas na 3.<sup>a</sup> aula da P1 (18/10/2023)

| Atividade     | Apresentação oral   | Exposição da professora (1 solicitação de esclarecimento e 2 correções explícitas de gramática)                                     | Explicação de um texto   | Leitura em voz alta   | Exercícios gramaticais e de vocabulário (2 correções explícitas de gramática)  | Exposição da professora   |
|---------------|---|---|--|---|--|---|
| Horas         | 8:00-8:08   | 8:09-8:14   | 8:15-8:35  | 8:36-8:45   | 8:55-9:16  | 9:17-9:40   |
| Participantes | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

No início da aula, um aluno fez uma apresentação oral, apoiando-a em recursos visuais de imagens. Após a conclusão da atividade, a P1 reconheceu o bom desempenho do aluno e deu *feedback* corretivo em português, corrigindo erros através de solicitações de esclarecimento e correções explícitas de gramática. Além disso, a professora falou de alguns aspetos a melhorar no conteúdo apresentado utilizando o chinês.

A seguir, a docente introduziu um texto do manual didático, analisando o seu conteúdo e destacando os pontos mais importantes nas línguas portuguesa e chinesa. Em seguida, foi realizada a leitura em voz alta do texto, focando-se na prática da pronúncia (incluindo segmentos, entoação e fluência).

Após o intervalo, a aula prosseguiu com exercícios destinados a reforçar os conhecimentos gramaticais e o vocabulário. Os alunos completaram os exercícios no manual, preenchendo frases com a forma correta das palavras. Durante essa atividade, a P1 fez duas correções explícitas de erros de gramática, em português, quando reviu os exercícios oralmente com a participação dos alunos.

Para finalizar, a P1 apresentou uma síntese da aula na língua-alvo, salientando os erros de gramática mais frequentes cometidos pelos alunos durante esta sessão.

Quadro 3.27: Atividades observadas na 4.<sup>a</sup> aula da P1 (20/10/2023)

| Atividade     | Apresentação oral   | Exposição da professora (1 solicitação de esclarecimento de gramática e 1 correção explícita de vocabulário)                        | Tempo de planeamento  | Realização oral de diálogo (1 correção explícita de pronúncia)   | Leitura de um texto e exercícios   | Memorização de estruturas gramaticais e expressões idiomáticas  |
|---------------|---|---|---|--|--|---|
| Horas         | 8:00-8:10   | 8:11-8:18   | 8:19-8:29   | 8:30-8:45  | 8:55-9:30  | 9:31-9:40   |
| Participantes | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Nesta aula, uma aluna realizou uma apresentação oral sobre outro país de língua portuguesa. Após a conclusão da atividade, a P1 fez comentários combinando o uso de português e chinês. Foram feitas uma solicitação de esclarecimento relacionada com a gramática e uma correção explícita de vocabulário.

De seguida, a P1 atribuiu uma nova tarefa aos alunos: elaborar diálogos a pares com base no conteúdo no PPT de apresentação oral da aluna. Foi dado um tempo para que os

alunos preparassem os diálogos. Durante este tempo de preparação, os alunos trocaram ideias a pares utilizando tanto o português como o chinês. Depois das realizações orais dos diálogos, a P1 fez uma correção explícita de pronúncia.

Depois do intervalo, a P1 solicitou aos alunos que lessem um texto do manual didático em silêncio e completassem os exercícios relacionados com o mesmo. Após a conclusão da tarefa, a professora explicou detalhadamente a resolução dos exercícios, destacando as estruturas gramaticais presentes no texto e ampliando os conhecimentos dos alunos. Por fim, a P1 não dirigiu nenhuma atividade, dedicando um tempo para que os alunos memorizassem, sozinhos e silenciosamente, as estruturas frásicas padrão aprendidas.

A quantidade de cada tipo de atividade utilizada pela P1 nas quatro aulas observadas está resumida no quadro que se segue.

Quadro 3.28: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P1

| <b>Atividades</b>   | <b>Quantidade</b> |
|---|-------------------|
| Exposição oral da professora                                      | 7                 |
| Explicação oral de um texto (interação/produção oral)             | 3                 |
| Ensino oral de gramática  | 1                 |
| Exercícios escritos de gramática                                  | 2                 |
| Memorização de estruturas gramaticais e expressões idiomáticas    | 1                 |
| Leitura individual de um texto e resolução de exercícios escritos | 1                 |
| Realização oral de diálogo a pares (interação oral)               | 1                 |
| Apresentação oral (produção oral)                                 | 2                 |
| Diálogo oral sobre o texto lido (interação oral)                  | 1                 |
| Resumo oral de texto lido (produção oral)                         | 1                 |
| Descrição oral da terra natal (produção oral)                     | 1                 |
| Leitura em voz alta (produção oral/leitura)                       | 1                 |

Fonte: elaboração própria.

Com base no quadro acima, verifica-se que as atividades estão centradas na produção e na interação orais.

A explicação oral de um texto centra-se na análise sintática e interpretação textual, recorrendo também à tradução e procurando promover a compreensão na leitura. Assim, na explicação oral de um texto foca-se a aprendizagem de gramática e o treino de leitura. Por vezes, envolve a realização de tradução e a leitura em voz alta, quando a professora solicita aos alunos que leiam em voz alta e traduzam, como ocorre na primeira e na segunda aulas observadas. As atividades de exercícios de gramática, ensino de gramática, e memorização de estruturas gramaticais e expressões idiomáticas, por sua vez, reforçam a aprendizagem e prática da gramática. Assim, a aprendizagem de gramática ocorre em 7 ocasiões, enquanto o treino de leitura é realizado 4 vezes e a tradução 2 vezes.

Por outro lado, a realização oral de diálogos, as apresentações orais, os diálogos orais sobre o texto lido, o resumo oral de textos, a descrição oral da terra natal, assim como a leitura em voz alta promovem a prática oral e incentivam o uso ativo da língua em contextos mais ou menos semelhantes aos reais. Estas atividades ocorrem num total de 9 vezes.

Ao comparar a quantidade das atividades, verifica-se que a aprendizagem de gramática e a expressão oral são realizadas com maior frequência em relação a outras competências, como a leitura e a tradução. Além disso, a aprendizagem de gramática e a expressão oral apresentam uma quantidade quase equivalente. No entanto, ao analisar a duração das atividades, constata-se que a aprendizagem de gramática ocupa mais tempo do que a prática de expressão oral. Assim, pode-se concluir que a P1 atribui igual importância à aprendizagem de gramática e à expressão oral, com uma ligeira ênfase na aprendizagem de gramática.

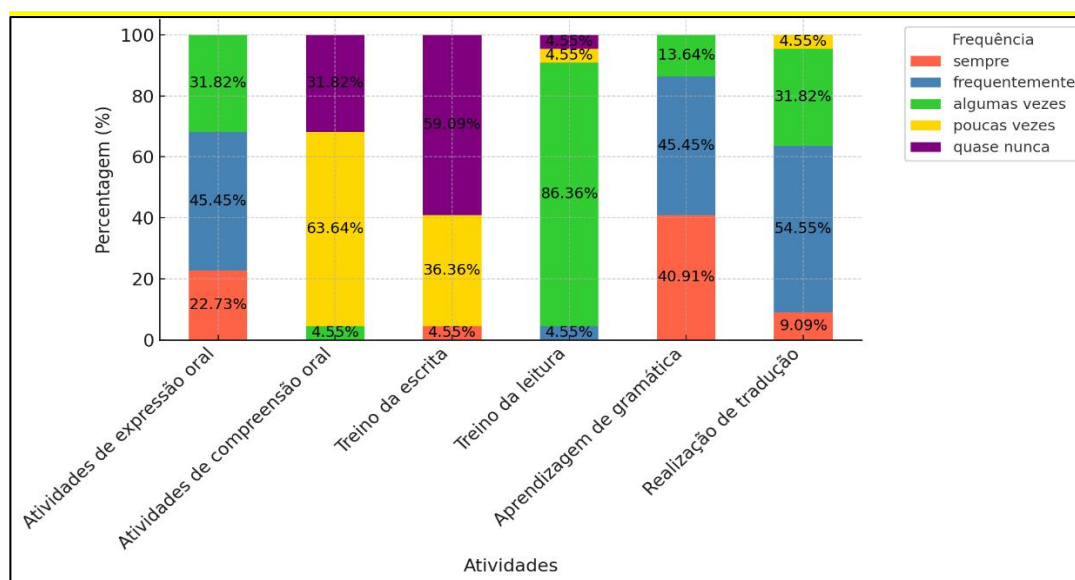
A partir da terceira aula observada, cada aluno faz uma apresentação oral no início da aula. Devido ao número limitado de aulas observadas, são registadas apenas duas apresentações orais. Podemos inferir que, entre as atividades que promovem a expressão oral, a apresentação oral e a leitura em voz alta (3 vezes, incluindo 2 ocasiões na explicação de um texto) são as mais frequentemente utilizadas pela P1.

É importante destacar que a professora prefere utilizar apenas o português, embora faça

uso do português e do chinês para explicar conceitos particularmente difíceis ou esclarecer dúvidas importantes. O trabalho a pares ou em grupos também é adotado para realizar as tarefas de expressão oral. Os alunos mostram-se ativos e participativos, mesmo nas atividades de explicação do texto, com a P1 a incentivar a participação oral dos alunos.

A seguir, analisam-se os dados obtidos através dos questionários realizados junto aos alunos da P1, sendo os resultados apresentados nos gráficos que se seguem: frequência de atividades em geral (Gráfico 3.1), frequência de atividades de expressão oral (Gráfico 3.2) e frequência de uso da língua portuguesa pela professora (Gráfico 3.3).

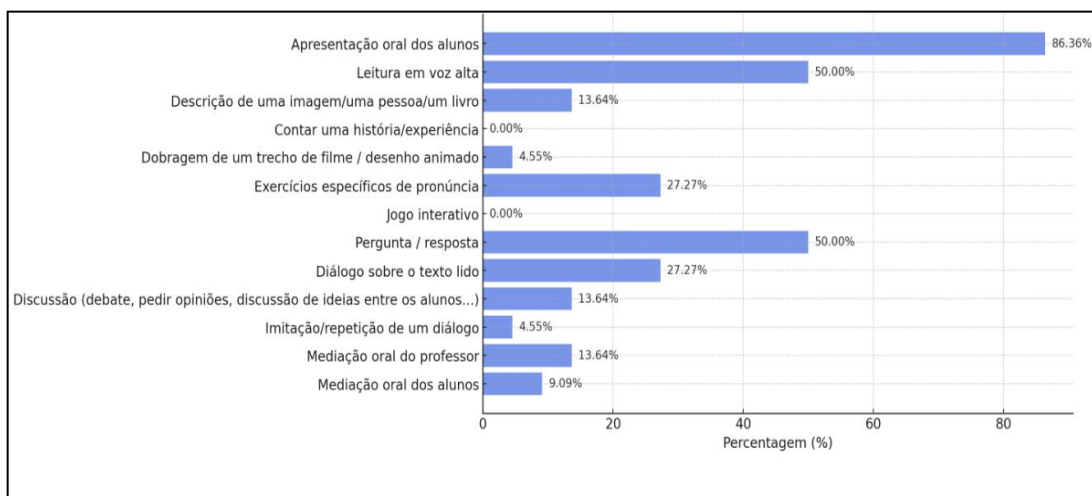
Gráfico 3.1: Frequência das atividades da P1, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Como mostrado no Gráfico 3.1, se considerarmos as frequências de “sempre” e “frequentemente” em conjunto, a aprendizagem de gramática é a mais frequente (totalizando 86,36%), seguida pelas atividades de expressão oral (68,18%) e de realização de tradução (63,64%). Este resultado está quase em conformidade com o que foi observado nas aulas.

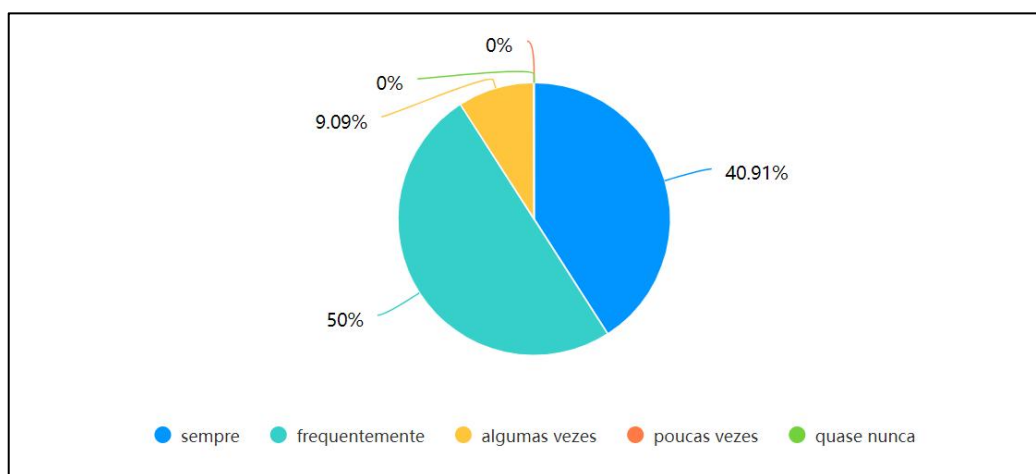
Gráfico 3.2: Frequência das atividades orais da P1,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Questionados os alunos sobre as três atividades de oralidade mais utilizadas pela professora nas suas aulas de Português, a apresentação oral (86.36%), a leitura em voz alta (50%) e a pergunta/resposta (50%) foram as mais escolhidas, como se apresenta no Gráfico 3.2. Por comparação com a observação das aulas, de uma forma geral, verifica-se um bom nível de concordância entre estas perceções dos alunos e o concretizado nas quatro aulas.

Gráfico 3.3: Frequência de uso de português pela P1,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Sobre o uso de língua portuguesa, a maioria dos alunos considerou que a professora usa o português frequentemente (50%) ou sempre (40.91%), o que constitui um resultado semelhante ao observado nas quatro aulas.

Combinando os dados das observações de aulas e dos questionários aos alunos, pode-se constatar que a P1 dedica uma parte significativa do tempo à aprendizagem de gramática e frequentemente fomenta a realização de traduções. Embora a tradução do português para o chinês tenha sido observada apenas durante a explicação de texto, existe a possibilidade de que a P1 também utilize exercícios de tradução do chinês para o português, promovendo a prática oral dos alunos. Elementos do método de gramática e tradução, que destaca a tradução e o estudo aprofundado da gramática, estão, pois, presentes nas práticas de ensino de P1.

Além disso, a professora faz um uso predominante do português na sala de aula e incentiva atividades que simulam contextos reais em colaboração, como as apresentações orais, a realização oral de diálogos a pares e o diálogo oral sobre o texto lido. Estas atividades encorajam a produção e interação orais, alinhando-se com os princípios da abordagem comunicativa.

Assim, a P1 utiliza o método de gramática e tradução e a abordagem comunicativa, para desenvolver a expressão oral dos alunos.

Centrando-nos agora exclusivamente nas estratégias usadas para aumentar a correção, a fluência e a complexidade da expressão oral dos alunos, resumimos, no Quadro 3.29, a quantidade de estratégias observadas nas aulas de P1.

Quadro 3.29: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P1

| <b>Estratégias</b>               | <b>Quantidade</b> |
|----------------------------------|-------------------|
| Correção explícita               | 10                |
| <i>Feedback</i> metalinguístico  | 2                 |
| Solicitação de esclarecimento    | 2                 |
| Elicitação                       | 2                 |
| <i>Recast</i>                    | 5                 |
| Não interrupção perante os erros | 16                |
| Uso de sequências formulaicas    | 2                 |
| Tempo de planeamento/preparação  | 2                 |

Fonte: elaboração própria.

Para corrigir os erros de pronúncia, vocabulário e gramática e aumentar a correção oral, são utilizadas 21 vezes diferentes estratégias: a correção explícita (10 vezes), o *prompt* (6 vezes, considerando o *feedback* metalinguístico, a solicitação de esclarecimento e a elicitação) e o *recast* (5 vezes). Destas, a correção explícita é utilizada com maior frequência do que as outras estratégias, seguida pelo *prompt* e pelo *recast*. A não interrupção perante os erros (16 vezes) e o uso de sequências formulaicas (3 ocorrências) são empregues 19 vezes, de maneira a maximizar a fluência. O fornecimento de tempo de planeamento/preparação antes de atividades da expressão oral permite aos alunos organizarem as suas ideias e planearem as suas falas, contribuindo para a correção, a fluência e a complexidade da expressão oral, tendo sido registado em 2 ocasiões.

No quadro seguinte, apresenta-se a frequência das estratégias usadas para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais de acordo com as perceções dos alunos registadas no questionário.

Quadro 3.30: Frequência de estratégias usadas pela P1 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos

|   | Sempre        | Frequentemente               | Algumas vezes                | Poucas vezes              | Quase nunca                  |
|---|---------------|------------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Correção explícita  | 7<br>(31.82%) | <b>13</b><br><b>(59.09%)</b> | 2<br>(9.09%)                 | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                    |
| <i>Recast</i>   | 2<br>(9.09%)  | <b>14</b><br><b>(63.64%)</b> | 6<br>(27.27%)                | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                    |
| <i>Prompt</i>   | 0<br>(0%)     | 3<br>(13.64%)                | <b>10</b><br><b>(45.45%)</b> | 9<br>(40.91%)             | 0<br>(0%)                    |
| Não interrupção do professor perante erros                                      | 8<br>(36.36%) | <b>13</b><br><b>(59.09%)</b> | 1<br>(4.55%)                 | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                    |
| Planeamento/ensaio de uma tarefa, atividade                                     | 5<br>(22.73%) | <b>13</b><br><b>(59.09%)</b> | 4<br>(18.18%)                | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                    |
| Atividades de aumento de consciência  | 0<br>(0%)     | 1<br>(4.55%)                 | 0<br>(0%)                    | 6<br>(27.27%)             | <b>15</b><br><b>(68.18%)</b> |
| Uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais | 0<br>(0%)     | 4<br>(18.18%)                | <b>18</b><br><b>(81.82%)</b> | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                    |
| Tarefas comunicativas de produção livre   | 0<br>(0%)     | 0<br>(0%)                    | 1<br>(4.55%)                 | <b>11</b><br><b>(50%)</b> | 10<br>(45.45%)               |
| Treinamento de estratégia de fluência   | 0<br>(0%)     | 0<br>(0%)                    | 1<br>(4.55%)                 | 6<br>(27.27%)             | <b>15</b><br><b>(68.18%)</b> |
| Aumento de complexidade da tarefa   | 0<br>(0%)     | 1<br>(4.55%)                 | 0<br>(0%)                    | 6<br>(27.27%)             | <b>15</b><br><b>(68.18%)</b> |

Nota. A formulação exata usada no questionário encontra-se no anexo III.

Fonte: elaboração própria.

A partir dos dados apresentados no quadro acima, observa-se que as estratégias usadas com maior frequência (considerando “sempre” e “frequentemente” em conjunto) para aumentar a correção oral incluem: i) a correção explícita (90,91%) e ii) o *recast* (72,73%). O *prompt* apresenta uma frequência média (predominando as respostas “algumas vezes”).

No que diz respeito à promoção da fluência, a não interrupção do professor perante erros é a estratégia mais frequentemente utilizada. Já o uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais apresenta uma frequência média. No entanto, estratégias como a realização de atividades de aumento de consciência e das

tarefas comunicativas de produção livre bem como o treino de estratégias de fluência têm uma frequência baixa.

Sobre as estratégias para aumentar a complexidade, o aumento de complexidade da tarefa é pouco frequente.

Por outro lado, o planeamento/ensaio de uma tarefa, atividade que permite promover as três dimensões, é uma estratégia frequentemente utilizada.

Em resumo, verificam-se semelhanças entre os dados de observação de aulas e as respostas nos questionários aos alunos. A P1 usa a correção explícita com mais frequência para aumentar a correção. Para promover a fluência oral, a P1 prefere adotar as estratégias de não interrupção do professor perante erros e o uso de sequências formulaicas. Raramente implementa atividades de aumento da consciência linguística, de treino de estratégias de fluência e de tarefas comunicativas de produção livre. O tempo de planeamento/ensaio de uma tarefa foi utilizado para melhorar as três dimensões. Também podemos inferir que a P1 se foca na correção e fluência orais no ensino da expressão oral.

No entanto, também existem algumas discrepâncias entre os dados das duas fontes. Os dados das observações de aulas mostram que o *prompt* é mais usado do que o *recast*, o que contrasta com as percepções dos alunos espelhadas nas respostas ao questionário.

### **3.2.2. Professora P2**

Os Quadros 3.31 a 3.34 apresentam as quatro aulas observadas da P2, com as respetivas descrições.

Quadro 3.31: Atividades observadas na 1.<sup>a</sup> aula de P2 (23/10/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação de um texto  | Discussão de vocabulário  | Ensino de vocabulário (2 correções explícitas de pronúncia e 3 <i>feedbacks</i> metalinguísticos de adequação pragmática)           | Leitura de um texto e resolução de exercício   | Exposição da professora   |
|---------------|---|---|---|---|--|---|
| Horas         | 15:55-16:00   | 16:01-16:25   | 16:26-16:40   | 16:45-17:05   | 17:06-17:20  | 17:20-17:30   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

A P2 iniciou a aula com a apresentação do objetivo principal, fornecendo uma visão geral do conteúdo a ser abordado. De seguida, centrou-se sozinha na análise do conteúdo de um texto do manual didático, explicando o contexto relevante e as estruturas de frase complexas, sem promover qualquer interação com os alunos. A P2 passou à atividade seguinte, em que os alunos discutiram em grupo o vocabulário do texto lido recorrendo ao chinês e ao português, explorando os seus significados e usos, enquanto a P2 circulava pela sala a ouvir as discussões.

Após um intervalo de cinco minutos, a P2 corrigiu os erros de vocabulário cometidos pelos alunos durante as discussões e explicou o significado e uso corretos das palavras, para que os alunos pudessem aprender e memorizá-las. Foram feitas duas correções explícitas de pronúncia e fornecidos três *feedbacks* metalinguísticos sobre adequação pragmática. Depois dessa atividade, os alunos leram um texto no livro e, em seguida, realizaram exercícios de escolha múltipla para testar a compreensão e aplicar o conhecimento adquirido. Por fim, a professora procedeu à revisão dos exercícios realizados pelos alunos.

A P2 terminou a aula com uma revisão dos principais pontos discutidos e esclareceu as dúvidas apresentadas pelos alunos. Além disso, atribuiu uma tarefa para as aulas seguintes, em que, no início de cada aula, um aluno deverá explicar um texto do manual didático, incluindo a análise de gramática, vocabulário e a tradução do texto para os colegas.

Nesta aula, a P2 esteve presente em todas as atividades, com exceção da discussão em grupo, e utilizou sempre uma combinação de língua portuguesa e chinesa.

Quadro 3.32: Atividades observadas na 2.<sup>a</sup> aula de P2 (24/10/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação oral de texto pelo aluno   | Exposição da professora (4 correções explícitas e 1 elicitación de gramática)   | Ensino de gramática   | Leitura de um texto e resolução de exercício   | Exposição da professora  |
|---------------|---|---|---|---|--|--|
| Horas         | 15:55-16:03   | 16:04-16:24   | 16:25-16:40   | 16:45-17:00   | 17:01-17:20  | 17:21-17:30  |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar, o início da aula é sempre o momento de exposição da professora, destinado à introdução do conteúdo principal. Após uma breve introdução por parte da docente, um aluno dirigiu-se à frente da sala de aula e explicou o conteúdo de um texto para toda a turma, salientando os pontos mais importantes. A explicação foi feita tanto em chinês como em português, com momentos de interação com a turma através de perguntas. De seguida, a P2 forneceu um *feedback* detalhado sobre o desempenho do aluno, avaliando aspetos como clareza, organização, precisão do conteúdo e o uso de recursos visuais. Além disso, corrigiu os erros gramaticais ocorridos durante a expressão oral do aluno, através de quatro correções explícitas e uma elicitación.

A atividade seguinte centrou-se no ensino de gramática, na qual a professora explicou as regras gramaticais de forma detalhada. Após esta explicação, os alunos leram um texto e

completaram exercícios relacionados com o mesmo, tendo a P2 revisto os exercícios realizados.

Por fim, a P2 fez um resumo dos conhecimentos abordados durante a aula e destacou os erros mais comuns cometidos pelos alunos. Nesta aula, a P2 utilizou a língua materna ou uma combinação da língua materna com a língua-alvo nas atividades.

Quadro 3.33: Atividades observadas na 3.<sup>a</sup> aula de P2 (26/10/2023)

| Atividade     | Explicação de texto pelo aluno  | Exposição da professora   | Ensino de vocabulário   | Assistir a um vídeo   | Pergunta / resposta (1 <i>recast</i> de pronúncia)   | Exposição da professora   |
|---------------|---|---|---|---|--|---|
| Horas         | 14:00-14:14   | 14:15-14:25   | 14:26-14:45   | 14:50-14:58   | 14:59-15:10  | 15:11-15:35   |
| Participantes | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

A terceira aula começou com a explicação de um texto por parte de um aluno. O aluno apresentou as suas interpretações do texto à turma utilizando tanto o português como o chinês e sublinhando as frases importantes. Em seguida, a P2 deu continuidade à aula em português e em chinês, aprofundando o conteúdo abordado no texto. Além disso, corrigiu e melhorou a tradução do texto de português para chinês realizada pelo aluno.

Após o intervalo, os alunos assistiram a um vídeo relacionado com o conteúdo da aula, com o objetivo de ilustrar os conceitos de forma visual e contextualizada. Após a exibição, a P2 fez perguntas em português e por vezes em chinês para verificar a compreensão dos alunos, mas estes mostraram pouco interesse em responder. A professora, então, incentivou-os a participar de forma mais ativa e a refletir sobre o conteúdo do vídeo. Durante esta atividade de interação oral, a P2 interrompeu e realizou um *recast* perante o erro de pronúncia de um aluno.

Por fim, a professora reforçou em chinês os pontos principais abordados ao longo da

aula, concluindo assim a sessão.

Quadro 3.34: Atividades observadas na 4.<sup>a</sup> aula de P2 (27/10/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação de texto pela aluna  | Exposição da professora (2 correções explícitas de pronúncia e 1 repetição de erro de gramática)                                    | Leitura em voz alta   | Exercícios de tradução (4 correções explícitas de gramática)   |
|---------------|---|---|---|---|--|
| Horas         | 14:00-14:04   | 14:05-14:22   | 14:23-14:35   | 14:36-14:45   | 14:50-15:35  |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

De forma semelhante ao registado na aula anterior, após a exposição da professora, uma aluna apresentou a explicação de um texto em ambas as línguas, analisando a gramática e o vocabulário utilizados. Quando esta atividade terminou, a P2 retomou a exposição sobre o desempenho da aluna, realizando duas correções explícitas de pronúncia e uma correção de erro de gramática através de estratégia de repetição de erro para a aluna corrigir. Em seguida, os alunos participaram numa atividade de leitura em voz alta do texto.

Após o intervalo, os alunos realizaram exercícios de tradução de frases do chinês para o português e vice-versa. A P2 reviu os exercícios, corrigindo os erros gramaticais explicitamente por quatro vezes após as traduções feitas oralmente pelos alunos.

Nesta aula, a professora utilizou exclusivamente o chinês ou ambas as línguas nas atividades.

Apresenta-se a quantidade de cada atividade utilizada pela P2 no Quadro 3.35.

Quadro 3.35: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P2

| <b>Atividades</b>                             | <b>Quantidade</b> |
|---|-------------------|
| Exposição da professora                       | 9                 |
| Explicação de um texto pela professora        | 1                 |
| Explicação de um texto pelos alunos           | 3                 |
| Ensino de vocabulário                         | 2                 |
| Ensino de gramática                           | 1                 |
| Leitura de um texto e resolução de exercícios | 2                 |
| Discussão de vocabulário em grupo             | 1                 |
| Exercícios de tradução                        | 1                 |
| Assistir a um vídeo                           | 1                 |
| Pergunta/resposta (interação oral)            | 1                 |
| Leitura em voz alta (produção oral)           | 1                 |

Fonte: elaboração própria.

Como se viu pela descrição das quatro aulas acima, a explicação de um texto, o ensino de gramática e o ensino de vocabulário são realizados de acordo com uma abordagem tradicional, em que a professora é a principal fonte de conhecimento e orienta a análise detalhada dos materiais e o uso de vocabulário. Embora as atividades de explicação de um texto pelos alunos e discussão de vocabulário se centrem nos alunos, estes interpretam e trocam ideias principalmente em chinês, utilizando a língua-alvo com menor frequência, o que limita a prática da oralidade em português. A leitura de um texto e a resolução dos exercícios podem desenvolver a capacidade de leitura dos alunos, e a atividade de exercícios de tradução reflete o treino de tradução. Essas atividades totalizam 11 vezes.

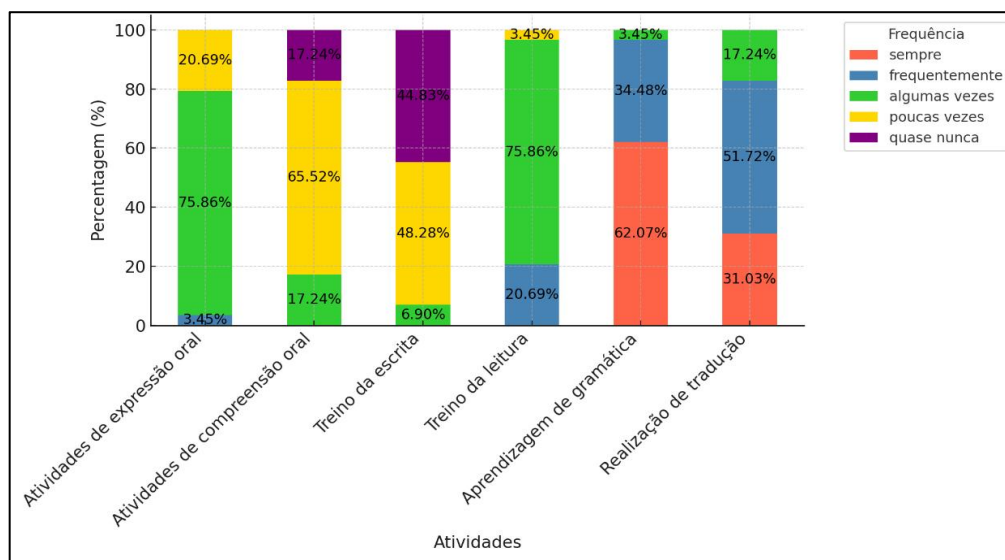
Por outro lado, a leitura em voz alta e a pergunta/resposta após o vídeo promovem a prática oral, mas algumas perguntas são realizadas pela professora em chinês. Além disso, a frequência de recurso a estas atividades que promovem a prática oral é muito reduzida, ocorrendo apenas 2 vezes. Assim, a produção e a interação orais são pouco frequentes.

Portanto, é evidente que a P2 se foca num ensino tradicional e descontextualizado da

gramática, seguida pela tradução e leitura, dedicando pouca atenção à expressão oral.

Analisando os dados dos questionários, é possível perceber que as opiniões dos alunos são consistentes com o que foi observado nas aulas, conforme demonstrado nos gráficos que se seguem: frequência de atividades em geral (Gráfico 3.4), frequência de atividades de expressão oral (Gráfico 3.5) e frequência de uso da língua portuguesa pela professora (Gráfico 3.6).

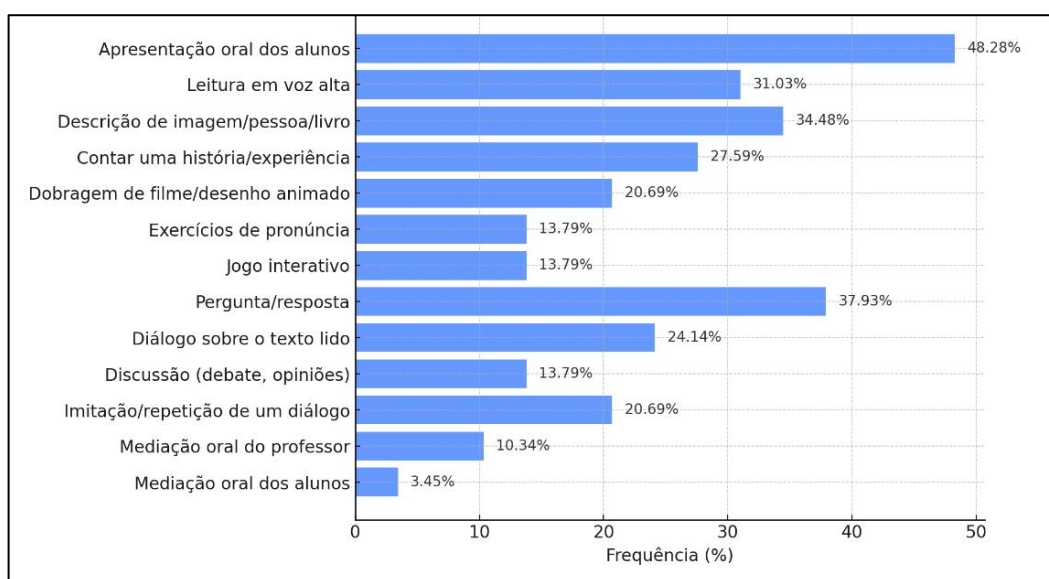
Gráfico 3.4: Frequência das atividades da P2,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 3.4 mostra que a aprendizagem de gramática é altamente priorizada pela P2, com 62,07% dos alunos a indicarem que é feita “sempre” e 34,48% “frequentemente”, seguida pela atividade de tradução, em que 51,72% dos alunos acreditam que a faz “frequentemente” e 31,03% “sempre”. A maioria dos alunos (75,86%) indica que as atividades de expressão oral são realizadas “algumas vezes”.

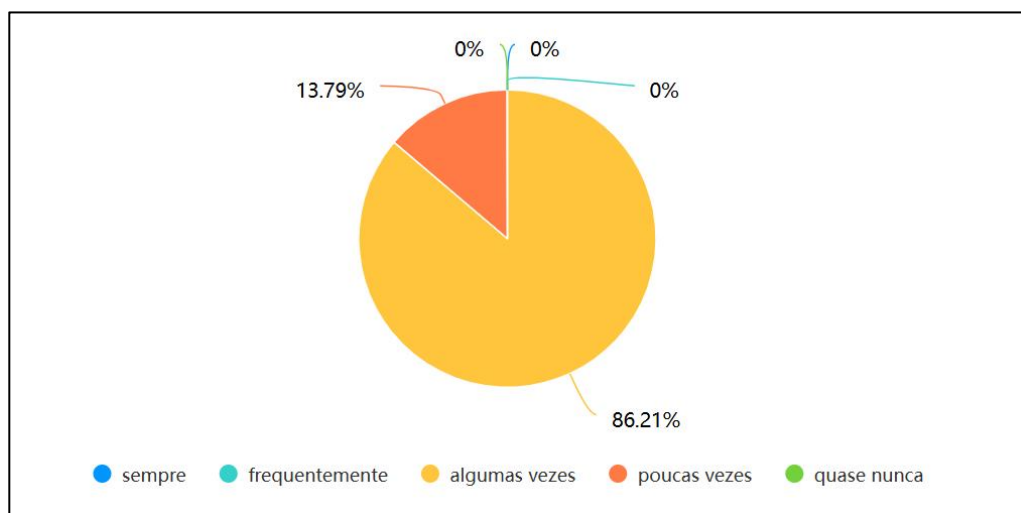
Gráfico 3.5: Frequência das atividades orais da P2,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Tendo em conta apenas as atividades de prática da expressão oral, os alunos consideram que a apresentação oral (48,28%), a pergunta/resposta (37,93%) e a descrição de uma imagem, pessoa ou livro (34,48%) são as três atividades mais utilizadas pela P2 para esta prática. De acordo com os dados de observação, em cada aula há um aluno que explica um texto à turma, mas o foco principal está na análise do vocabulário e da gramática do texto em chinês. É possível que os alunos tenham confundido esta atividade com uma apresentação oral.

Gráfico 3.6: Frequência de uso de português pela P2,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Relativamente ao uso de português, 86,21% acham que a P2 usa apenas a língua portuguesa algumas vezes.

Portanto, podemos concluir que a P2 prefere utilizar elementos do método de gramática e tradução para desenvolver a oralidade dos alunos, sendo este o método mais evidente nas suas práticas. A análise detalhada de textos e vocabulário, o ensino de gramática e os exercícios de tradução assim como a utilização do chinês para as explicações são características típicas deste método.

O quadro que se segue mostra a quantidade das estratégias observadas nas aulas da P2 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade da expressão oral dos alunos.

Quadro 3.36: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P2

| <b>Estratégias</b>               | <b>Quantidade</b> |
|----------------------------------|-------------------|
| Correção explícita               | 12                |
| <i>Feedback</i> metalinguístico  | 3                 |
| <i>Recast</i>                    | 1                 |
| Elicitação                       | 1                 |
| Repetição                        | 1                 |
| Não interrupção perante os erros | 17                |

Fonte: elaboração própria.

Calculando a partir da quantidade acima, estratégias como a correção explícita (12 vezes), o *prompt* (5 vezes, incluindo o *feedback* metalinguístico, a elicitación, o *recast* e a repetição) e o *recast* (1 vez) são utilizadas 18 vezes para aumentar a correção oral em termos de pronúncia, adequação pragmática e gramática. Para promover a fluência, a P2 evita a interrupção perante os erros 17 vezes. Não é evidente qualquer estratégia para promover a dimensão da complexidade.

Apresenta-se, no quadro seguinte, a frequência de estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais usadas pela P2, de acordo com as percepções dos seus alunos.

Quadro 3.37: Frequência de estratégias usadas pela P2 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos

|   | Sempre         | Frequentemente               | Algumas vezes                | Poucas vezes   | Quase nunca                  |
|---|----------------|------------------------------|------------------------------|----------------|------------------------------|
| Correção explícita  | 8<br>(27.59%)  | <b>19</b><br><b>(65.52%)</b> | 2<br>(6.9%)                  | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)                    |
| <i>Recast</i>   | 0<br>(0%)      | 1<br>(3.45%)                 | <b>27</b><br><b>(93.1%)</b>  | 1<br>(3.45%)   | 0<br>(0%)                    |
| <i>Prompt</i>   | 0<br>(0%)      | 8<br>(27.59%)                | <b>20</b><br><b>(68.97%)</b> | 1<br>(3.45%)   | 0<br>(0%)                    |
| Não interrupção do professor perante erros                                      | 13<br>(44.83%) | <b>15</b><br><b>(51.72%)</b> | 1<br>(3.45%)                 | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)                    |
| Planeamento/ensaio de uma tarefa, atividade                                     | 0<br>(0%)      | 7<br>(24.14%)                | <b>22</b><br><b>(75.86%)</b> | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)                    |
| Atividades de aumento de consciência  | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    | 4<br>(13.79%)  | <b>25</b><br><b>(86.21%)</b> |
| Uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais | 0<br>(0%)      | 7<br>(24.14%)                | <b>22</b><br><b>(75.86%)</b> | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)                    |
| Tarefas comunicativas de produção livre   | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)                    | 4<br>(13.79%)                | 4<br>(13.79%)  | <b>21</b><br><b>(72.41%)</b> |
| Treinamento de estratégia de fluência   | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    | 1<br>(3.45%)   | <b>28</b><br><b>(96.55%)</b> |
| Aumento de complexidade da tarefa   | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)                    | 2<br>(6.9%)                  | 13<br>(44.83%) | <b>14</b><br><b>(48.28%)</b> |

Nota. A formulação exata usada no questionário encontra-se no anexo III.

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o quadro apresentado, constata-se que, no contexto do aumento da correção oral, a estratégia mais frequentemente utilizada é a correção explícita (totalizando 93,11%, resultado da soma de respostas “sempre” com “frequentemente”). Outras estratégias, como o *recast* e o *prompt* são aplicadas com frequência média (predominando as respostas “algumas vezes”).

No que se refere à promoção da fluência, destaca-se que a estratégia mais utilizada consiste na não interrupção do professor perante erros (96,55%, resultado da soma de respostas “sempre” com “frequentemente”). Já o uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais apresenta uma utilização moderada (75,86% de respostas em “algumas vezes”). Por outro lado, estratégias como atividades de

aumento de consciência, as tarefas comunicativas de produção livre e o treino de estratégias de fluência são empregues com pouca frequência.

Quanto às estratégias para fomentar a complexidade, o aumento de complexidade da tarefa é pouco comum. No entanto, o planeamento/ensaio de uma tarefa, atividade, com o objetivo de promover as três dimensões (correção, fluência e complexidade), é utilizado de forma moderada (75,86% de respostas em “algumas vezes”).

Em resumo, nos dados de observação e nos resultados dos questionários encontram-se tendências semelhantes. Podemos perceber que a P2 também se foca predominantemente na correção e fluência linguísticas na expressão oral dos alunos. Costuma utilizar a correção explícita e a não interrupção do professor perante erros para aumentar estas duas dimensões respetivamente. Às vezes utiliza o *recast* e o *prompt*.

### 3.2.3. Professora P3

Nos Quadros 3.38 a 3.41, serão apresentadas as quatro aulas observadas da P3, juntamente com as respetivas descrições.

Quadro 3.38: Atividades observadas na 1.ª aula de P3 (3/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação de texto  | Diálogo oral sobre o texto lido  | Ensino de gramática   | Exercícios de gramática (2 correções explícitas, 1 <i>recast</i> e 2 eliciações de gramática)  |
|---------------|---|--|--|---|--|
| Horas         | 9:50-9:55   | 9:56-10:20   | 10:21-10:30  | 10:31-10:47   | 10:48-11:20  |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

A P3 iniciou a aula apresentando o tema principal e fornecendo um contexto para o texto que seria lido. Leu o texto em voz alta e explicou o seu conteúdo, destacando

palavras-chave e conceitos importantes e pedindo aos alunos que traduzissem cada frase. Após a explicação, a professora promoveu um diálogo com a turma sobre o texto lido.

Com base no texto, a professora introduziu os tópicos gramaticais relevantes. Explicou as regras gramaticais e deu exemplos de como aplicá-las no contexto do texto. Para reforçar a aprendizagem, os alunos realizaram exercícios de gramática e a P3 reviu os exercícios com os alunos, utilizando duas correções explícitas e duas eliciações de gramática para corrigir os erros gramaticais surgidos após a expressão oral dos alunos, além de interromper e fornecer um *recast* para corrigir um erro gramatical.

Nesta aula, a P3 recorreu à língua chinesa ou a uma combinação de ambas as línguas, mesmo durante a atividade de diálogo com os alunos sobre o texto lido.

Quadro 3.39: Atividades observadas na 2.<sup>a</sup> aula de P3 (6/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação de texto   | Tempo de planeamento  | Jogo interativo (2 <i>recasts</i> de pronúncia, 1 <i>recast</i> e 2 solicitações de esclarecimento de gramática)                               | Exercício de tradução (1 correção explícita e 1 <i>feedback</i> metalinguístico de gramática e 1 repetição de vocabulário)                     |
|---------------|---|---|---|--|--|
| Horas         | 9:50-9:54   | 9:55-10:16  | 10:17-10:26   | 10:27-10:46  | 10:47-11:20  |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Após a exposição inicial de introdução à aula, a P3 explicou um texto do manual didático de forma detalhada, enquanto os alunos ouviam e tomavam notas em silêncio, sem qualquer interação. Terminada esta atividade, a P3 organizou um jogo interativo de vocabulário em grupo para ajudar os alunos a consolidarem o conhecimento. A docente tinha escrito uma palavra em cartas e cada grupo escolheu uma carta, explicando a palavra sem a dizer para que os outros a adivinhassem. Não era permitido utilizar sinónimos ou

quaisquer outras palavras diretamente relacionadas com a palavra escolhida. Os alunos prepararam durante dez minutos e participaram ativamente nesta atividade, sendo o ambiente de aula muito dinâmico. Durante esta atividade, foram feitos dois *recasts* de pronúncia e um *recast* de gramática imediatamente perante os erros, assim como duas solicitações de esclarecimento gramatical depois de os alunos acabarem as suas expressões orais. Em seguida, a P3 passou aos exercícios de tradução de chinês para português. Quando os alunos terminaram o exercício, fez-se a sua correção oralmente. A professora comentou e deu o seu *feedback*, realizando uma correção explícita de gramática, um *feedback* metalinguístico e uma repetição de vocabulário.

Nesta aula, a professora utilizou tanto a língua-alvo como a língua materna em todas as atividades.

Quadro 3.40: Atividades observadas na 3.<sup>a</sup> aula de P3 (7/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Ensino de gramática   | Leitura em voz alta   | Exercício de gramática (1 <i>recast</i> de pronúncia, 3 correções explícitas e 2 <i>feedbacks</i> metalinguísticos de gramática)               | Leitura de um texto e resolução de exercício   |
|---------------|---|---|---|--|--|
| Horas         | 9:50-9:54   | 9:55-10:22  | 10:23-10:35   | 10:36-11:02  | 11:03-11:20  |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Após a apresentação em chinês do conteúdo principal desta aula, a professora ensinou conceitos gramaticais, explicando regras e estruturas importantes. Em seguida, os alunos leram os conteúdos gramaticais em voz alta para memorizar as regras gramaticais. Depois, realizaram exercícios no livro para aplicar as regras gramaticais aprendidas, reforçando o

entendimento através da prática. Durante a correção oral desses exercícios, a P3 interrompeu e fez um *recast* de pronúncia uma vez. Além disso, após as produções orais dos alunos, fez três correções explícitas de gramática e forneceu *feedback* metalinguístico duas vezes sobre os erros nos exercícios. No final, os alunos leram um texto do livro e realizaram os exercícios relacionados com o texto.

A P3 combinou a língua chinesa com a portuguesa nesta aula.

Quadro 3.41: Atividades observadas na 4.<sup>a</sup> aula de P3 (9/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação de exercícios do enunciado do exame (memorização das expressões fixas)  | Assistir um vídeo   | Pergunta/resposta  | Exposição da professora   |
|---------------|---|--|---|--|---|
| Horas         | 9:50-9:53   | 9:54-10:40   | 10:41-10:55   | 10:56-11:11  | 11:12-11:20   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Após a introdução do conteúdo principal desta aula, a P3 analisou o enunciado do exame intermédio de semestre, revendo as questões e discutindo as respostas corretas. Pediu ainda aos alunos que memorizassem as expressões fixas ensinadas durante a revisão dos exercícios do enunciado do exame. Em seguida, os alunos assistiram a um vídeo, e a professora fez perguntas sobre o mesmo, promovendo a interação oral e verificando a compreensão. A professora concluiu a aula com uma exposição final, resumindo os pontos principais e reforçando a aprendizagem.

Nesta aula, a P3 utilizou ambas as línguas e não fez nenhuma correção linguística em termos de expressão oral.

Resumimos a quantidade das atividades nas quatro aulas de P3 no Quadro 3.42.

Quadro 3.42: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P3

| <b>Atividades</b>                                | <b>Quantidade</b> |
|--|-------------------|
| Exposição da professora                          | 5                 |
| Explicação oral de um texto                      | 2                 |
| Ensino oral de gramática                         | 2                 |
| Exercícios de gramática                          | 2                 |
| Exercícios de tradução                           | 1                 |
| Leitura de um texto e resolução de exercícios    | 1                 |
| Explicação de exercícios do enunciado do exame   | 1                 |
| Visionamento de um vídeo                         | 1                 |
| Diálogo oral sobre o texto lido (interação oral) | 1                 |
| Pergunta/resposta (interação oral)               | 2                 |
| Leitura em voz alta (produção oral)              | 1                 |
| Jogo interativo (interação oral)                 | 1                 |

Fonte: elaboração própria.

Durante a explicação do texto, a P3 centra-se na aprendizagem de gramática, ao analisar as estruturas de frase e regras, bem como promove a compreensão da leitura. Além disso, esta atividade da primeira aula observada envolve também o treino de tradução. O ensino e os exercícios de gramática reforçam a compreensão e a aplicação prática do conhecimento gramatical. Desta forma, a aprendizagem de gramática ocorre um total de 6 vezes enquanto o treino de tradução e a leitura totalizam 5 vezes.

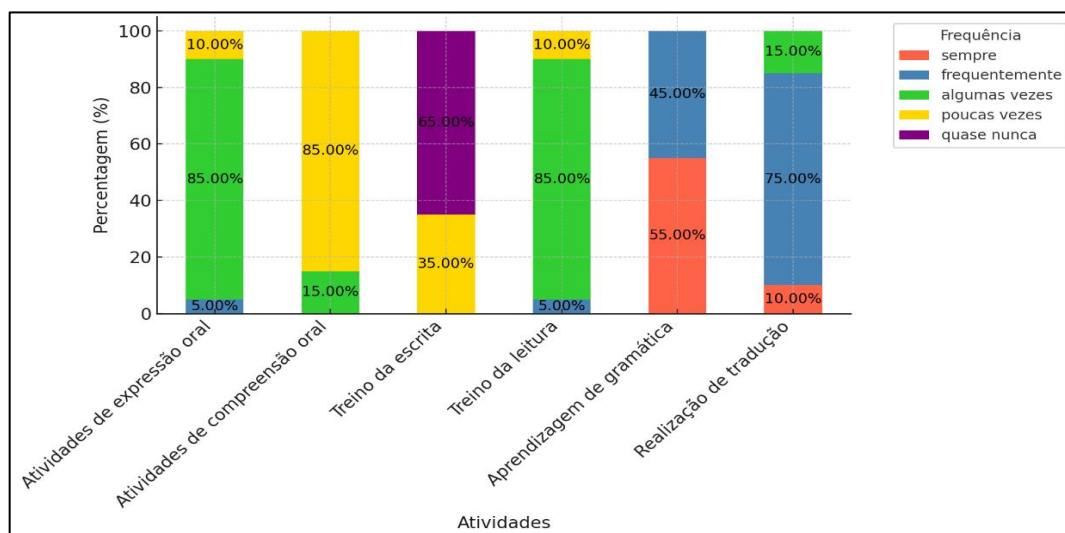
As atividades de diálogo sobre o texto lido, perguntas/respostas orais, leitura em voz alta e jogo interativo promovem a produção e a interação orais e são implementadas num total de 5 vezes ao longo das quatro aulas observadas.

É de notar que a professora utiliza a língua chinesa na maioria de ocasiões. Mesmo nas atividades de interação com os alunos como as perguntas/respostas e o diálogo sobre o texto lido, a professora combina o uso do português e do chinês, em vez de utilizar apenas o português, o que pode limitar a exposição à língua-alvo e a prática oral dos alunos.

Seguem-se os resultados dos questionários aos alunos sobre as aulas da P3: frequência

de atividades em geral (Gráfico 3.7), frequência de atividades de expressão oral (Gráfico 3.8) e frequência de uso da língua portuguesa pela P3 (Gráfico 3.9).

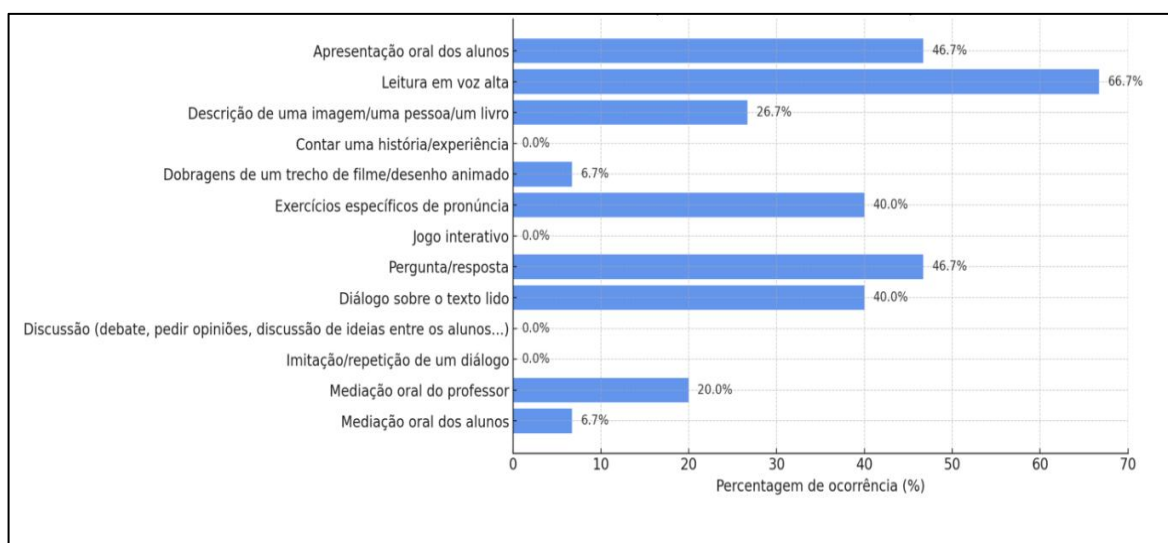
Gráfico 3.7: Frequência das atividades da P3,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 3.7 revela que a aprendizagem de gramática ocorre “frequentemente” ou “sempre”, seguida pela realização de traduções, expressão oral e treino da leitura (estas duas últimas atividades com muito menor frequência). De uma forma geral, isto corresponde ao que foi observado nas aulas.

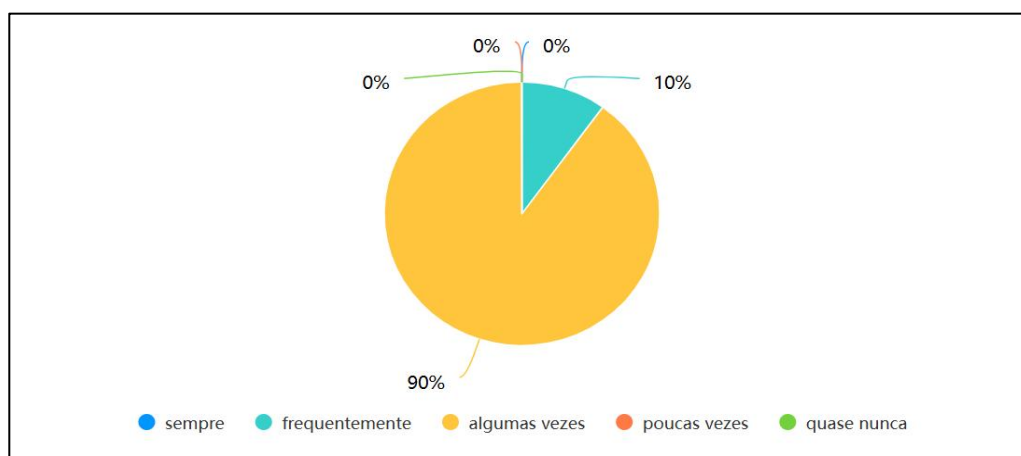
Gráfico 3.8: Frequência das atividades orais da P3,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 3.8 mostra que as atividades de leitura em voz alta (66,67%), apresentação oral (46,67%) e pergunta/resposta (46,67%) são as mais utilizadas pela P3. Destas, a leitura em voz alta e a pergunta/resposta foram observadas nas aulas, enquanto a apresentação oral não.

Gráfico 3.9: Frequência de uso de português pela P3,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Como é visível no Gráfico 3.9, segundo os respectivos alunos, a P3 usa a língua portuguesa apenas “algumas vezes” (90%).

Concluindo, a P3 prioriza a aprendizagem de gramática e o treino de tradução, frequentemente combinando o uso das duas línguas. A atividade como jogo interativo favorece a expressão oral dos alunos em contextos mais autênticos.

Assim, ela utiliza o método de gramática e tradução e alguns elementos da abordagem comunicativa para desenvolver a competência de comunicação oral dos alunos.

Analisam-se, a seguir, as estratégias utilizadas pela P3 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade na produção oral, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 3.43: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P3

| <b>Estratégias</b>               | <b>Quantidade</b> |
|----------------------------------|-------------------|
| Correção explícita               | 6                 |
| <i>Feedback</i> metalinguístico  | 3                 |
| Elicitação                       | 2                 |
| Solicitação de esclarecimento    | 2                 |
| Repetição                        | 1                 |
| <i>Recast</i>                    | 5                 |
| Não interrupção perante os erros | 14                |
| Memorização de expressões fixas  | 1                 |
| Tempo de planeamento/preparação  | 1                 |

Fonte: elaboração própria.

Contando as estratégias usadas pela professora, a correção explícita, o *feedback* metalinguístico, a elicitación, a solicitação de esclarecimento, a repetição e o *recast* são aplicados 19 vezes no total para corrigir os erros de gramática, pronúncia e vocabulário. O *prompt* (8 vezes, considerando *feedback* metalinguístico, elicitación, solicitação de esclarecimento e repetição) é o mais adotado, seguido pela correção explícita (6 vezes) e

pelo *recast* (5 vezes).

As estratégias de não interrupção perante os erros e o uso de expressões fixas são usadas 15 vezes, contribuindo para aumentar a fluência. O tempo de planeamento ocorre apenas uma vez.

No quadro seguinte, apresentam-se as frequências das estratégias usadas pela P3, de acordo com os questionários aos alunos.

Quadro 3.44: Frequência de estratégias usadas pela P3 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos

|   | Sempre     | Frequente-<br>mente       | Alguma<br>s vezes         | Poucas<br>vezes           | Quase<br>nunca            |
|---|------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Correção explícita  | 0<br>(0%)  | 7<br>(35%)                | <b>13</b><br><b>(65%)</b> | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                 |
| <i>Recast</i>   | 0<br>(0%)  | 3<br>(15%)                | <b>17</b><br><b>(85%)</b> | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                 |
| <i>Prompt</i>   | 1<br>(5%)  | <b>16</b><br><b>(80%)</b> | 3<br>(15%)                | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                 |
| Não interrupção do professor perante erros                                      | 4<br>(20%) | <b>13</b><br><b>(65%)</b> | 3<br>(15%)                | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                 |
| Planeamento/ensaio de uma tarefa, atividade                                     | 0<br>(0%)  | 1<br>(5%)                 | <b>18</b><br><b>(90%)</b> | 1<br>(5%)                 | 0<br>(0%)                 |
| Atividades de aumento de consciência  | 0<br>(0%)  | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                 | 4<br>(20%)                | <b>16</b><br><b>(80%)</b> |
| Uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais | 0<br>(0%)  | 1<br>(5%)                 | <b>18</b><br><b>(90%)</b> | 1<br>(5%)                 | 0<br>(0%)                 |
| Tarefas comunicativas de produção livre   | 0<br>(0%)  | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                 | <b>10</b><br><b>(50%)</b> | <b>10</b><br><b>(50%)</b> |
| Treinamento de estratégia de fluência   | 0<br>(0%)  | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                 | 4<br>(20%)                | <b>16</b><br><b>(80%)</b> |
| Aumento de complexidade da tarefa   | 0<br>(0%)  | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)                 | <b>12</b><br><b>(60%)</b> | 8<br>(40%)                |

Nota. A formulação exata usada no questionário encontra-se no anexo III.

Fonte: elaboração própria.

Conforme apresentado no quadro acima, em relação à dimensão da correção oral, a estratégia mais frequentemente aplicada é o *prompt* (85%, considerando “sempre” e

“frequentemente” em conjunto). A correção explícita e o *recast* são utilizados com uma frequência média (predominando as respostas “algumas vezes”).

Para promover a fluência oral, a estratégia mais comum parece ser a não interrupção do professor perante erros (85%, considerando “sempre” e “frequentemente” em conjunto). O uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais apresenta uma frequência média (90% de respostas “algumas vezes”). Por outro lado, estratégias como as atividades de aumento de consciência, as tarefas comunicativas de produção livre e o treino de estratégias de fluência são raramente mobilizadas.

Quanto às estratégias para aumentar a complexidade, o aumento de complexidade da tarefa é pouco frequente.

O planejamento/ensaio de uma tarefa e atividade, que promove as três dimensões (correção, fluência e complexidade), é utilizado algumas vezes.

Concluindo, podemos verificar um bom nível de concordância entre os dados de observação de aulas e os do questionário aos alunos. A estratégia de *prompt* é mais usada pela P3 para aumentar a correção oral, sendo ocasionalmente complementada pela correção explícita e pelo *recast*. Em relação à fluência, a professora prefere utilizar a estratégia de não interrupção perante os erros dos alunos e, por vezes, as sequências formulaicas. O tempo de planejamento que contribui para a melhoria nas três dimensões apresenta uma frequência média. A professora também se foca tanto na correção quanto na fluência linguística oral.

#### **3.2.4. Professora P4**

As quatro aulas observadas da P4 serão apresentadas nos Quadros 3.45 a 3.48, acompanhadas das respectivas descrições.

Quadro 3.45: Atividades observadas na 1.<sup>a</sup> aula de P4 (13/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Assistir a um vídeo   | Explicação do texto   | Diálogo oral sobre o texto lido  | Tempo de planeamento  | Imitação de diálogo (2 <i>recasts</i> de pronúncia, 3 correções explícitas de gramática)   | Exposição da professora   |
|---------------|---|---|---|--|---|--|---|
| Horas         | 14:00-14:04   | 14:05-14:11   | 14:12-14:33   | 14:34-14:45  | 14:55-15:05   | 15:06-15:26  | 15:27-15:40   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp<br><input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp<br><input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp<br><input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp<br><input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin<br><input type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

A P4 iniciou a aula apresentando o conteúdo principal em português e, em seguida, os alunos assistiram a um vídeo relacionado com um texto do manual didático. Depois, a professora começou a introduzir e a explicar o texto, recorrendo tanto à língua chinesa como à portuguesa. Após esta atividade, a P4 fez perguntas aos alunos sobre o texto lido, e estes responderam ativamente. Esta interação oral entre a professora e alunos específicos foi realizada em português.

Após um intervalo de dez minutos, foi dado tempo aos alunos para imitarem diálogos a pares, conforme o vocabulário e as expressões idiomáticas aprendidos no diálogo de texto. Os alunos discutiram as ideias combinando ambas as línguas. Em seguida, os alunos apresentaram os diálogos preparados oralmente em português. A P4 forneceu *recast* duas vezes, imediatamente após um aluno cometer dois erros de pronúncia, e fez três correções explícitas de gramática, apenas depois de cada par terminar a expressão oral.

Por fim, a professora concluiu esta sessão na língua-alvo, destacando os pontos importantes no texto aprendido.

Quadro 3.46: Atividades observadas na 2.<sup>a</sup> aula de P4 (14/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Discussão   | Explicação do texto   | Leitura em voz alta  | Tempo de planeamento  | Descrição oral de imagem (2 correções explícitas, 2 eliciações e 1 <i>feedback</i> metalinguístico de gramática)                               | Exposição da professora   |
|---------------|---|---|---|--|---|--|---|
| Horas         | 14:00-14:05   | 14:06-14:12   | 14:13-14:35   | 14:36-14:45  | 14:55-15:05   | 15:06-15:28  | 15:29-15:40   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp<br><input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp<br><input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp<br><input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp<br><input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp<br><input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Após a introdução feita pela P4 em português, os alunos começaram uma discussão a pares sobre o tópico relacionado com o texto desta aula, partilhando ideias e opiniões na língua portuguesa. De seguida, a professora explicou o texto em ambas as línguas, analisando a estrutura das frases e interpretando o seu significado. Após a explicação, os alunos leram o texto em voz alta.

Depois do intervalo, para consolidar o vocabulário e estruturas linguísticas aprendidos no texto, os alunos foram divididos em quatro grupos, e cada grupo, composto por quatro ou cinco alunos, escolheu uma imagem relacionada com o texto para descrevê-la em português. É de referir que lhes foi concedido um tempo de dez minutos para a preparação antes de executar a tarefa. Nesta atividade, quando os representantes de cada grupo terminaram as descrições, a P4 comentou e deu *feedback*. Foram feitas duas correções explícitas de gramática, além de duas eliciações e um *feedback* metalinguístico.

Nos últimos minutos, a professora fez um resumo em português sobre o conteúdo ensinado desta aula.

Quadro 3.47: Atividades observadas na 3.<sup>a</sup> aula de P4 (15/11/2023)

| Atividade     | Explicação do texto  | Ensino de gramática   | Exercícios de gramática (3 correções explícitas e 1 <i>recast</i> de vocabulário, 2 correções explícitas de gramática)                         | Exposição da professora   |
|---------------|--|---|--|---|
| Horas         | 14:05-14:24  | 14:25-14:45   | 14:55-15:25  | 15:26-15:40   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

A P4 iniciou a aula explicando um texto do manual didático recorrendo tanto ao chinês como ao português. Durante o processo, a professora pediu a alguns alunos que traduzissem as frases do texto para o chinês oralmente, depois corrigiu os erros nas traduções e analisou a estrutura de cada frase. Em seguida, a P4 ensinou a gramática combinando as duas línguas. Para praticar os pontos gramaticais aprendidos, foram realizados exercícios de gramática. Nesta atividade, tanto a professora como os alunos deram as soluções dos exercícios em português. Foram feitas cinco correções explícitas de vocabulário e gramática após o termo da intervenção oral dos alunos, além de um *recast* de vocabulário de forma imediata.

No final da aula, a P4 resumiu os pontos principais abordados. Além disso, a professora atribuiu um trabalho de dobragem de desenhos animados aos alunos para a aula seguinte, oferecendo diferentes opções de desenhos animados apropriados ao nível de proficiência dos alunos, preferencialmente com diálogos claros e situações contextuais relevantes. A professora também destacou a importância da entoação e da emoção na interpretação dos personagens.

Quadro 3.48: Atividades observadas na 4.<sup>a</sup> aula de P4 (17/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Dobragem de desenho animado   | Exposição da professora   | Leitura de texto e resolução de exercícios   | Exposição da professora   |
|---------------|---|---|---|--|---|
| Horas         | 14:00-14:06   | 14:07-14:45   | 14:55-15:11   | 15:12-15:30  | 15:31-15:40   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Após uma breve introdução feita pela docente, os grupos começaram a dobragem de desenhos animados. Terminada esta atividade, a professora deu *feedback* específico a cada grupo, elogiando o bom desempenho dos alunos e destacando também os aspetos a melhorar, como a entoação.

A P4 passou à seguinte atividade de leitura de um texto impresso e de resolução de exercícios de escolha múltipla. Após os alunos concluírem os exercícios, a professora iniciou a sua correção. Pediu voluntários para lerem as suas respostas e explicarem o raciocínio por detrás delas. Para concluir, pediu as opiniões dos alunos sobre a atividade de dobragem de desenhos animados. Os alunos acharam muito interessante, e a P4 afirmou que iria organizar mais atividades semelhantes no futuro, conforme necessário.

Nesta aula, a professora utilizou exclusivamente a língua-alvo em todas as atividades em que participou, exceto na exposição final, durante a qual combinou o uso do português e do chinês.

As atividades usadas pela P4 nas quatro aulas observadas estão quantificadas no quadro que se segue.

Quadro 3.49: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P4

| <b>Atividades</b>                                  | <b>Quantidade</b> |
|--|-------------------|
| Exposição da professora                            | 8                 |
| Explicação oral de um texto                        | 3                 |
| Ensino oral de gramática                           | 1                 |
| Exercício de gramática                             | 1                 |
| Leitura de um texto e resolução de exercícios      | 1                 |
| Discussão oral a pares (interação oral)            | 1                 |
| Assistir a um vídeo                                | 1                 |
| Diálogo oral sobre o texto lido (interação oral)   | 1                 |
| Leitura em voz alta (produção oral)                | 1                 |
| Imitação oral de diálogo (interação oral)          | 1                 |
| Descrição oral de imagem em grupos (produção oral) | 1                 |
| Dobragem de desenhos animados (produção oral)      | 1                 |

Fonte: elaboração própria.

Com base em todos os dados no quadro acima, a explicação de um texto contribui para a aprendizagem de gramática e leitura, sendo que, na terceira aula observada, esta atividade ainda inclui o treino de tradução. Portanto, a aprendizagem de gramática ocorre 5 vezes, enquanto o treino de leitura é realizado 4 vezes e a tradução apenas 1 vez.

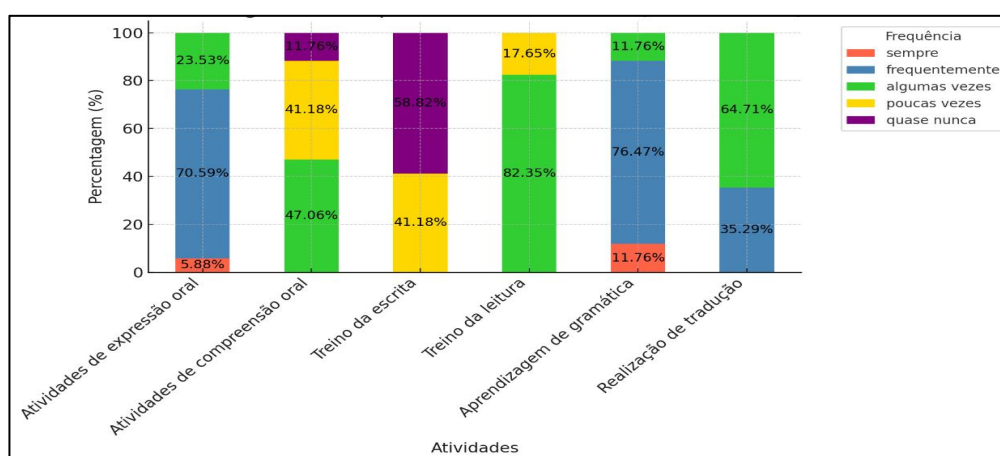
São utilizadas diversas atividades de expressão oral, como o diálogo oral sobre o texto lido, a imitação oral de diálogo a pares, a leitura em voz alta, a descrição oral de imagem, a discussão a pares e a dobragem de desenhos animados. O diálogo oral sobre o texto lido, a imitação de diálogos a pares e a discussão a pares incentivam a interação oral e a prática comunicativa. A descrição oral de imagem em grupos e a leitura em voz alta são boas oportunidades para a prática da produção oral dos alunos. A dobragem de desenhos animados permite que os alunos pratiquem a articulação correta dos sons e a entoação adequada ao contexto dos diálogos, melhorando a sua expressão oral. Estas atividades totalizam 6 vezes.

Cumprido salientar que a professora utiliza habitualmente o português durante as suas

exposições, recorrendo ao chinês apenas para explicar regras gramaticais em conjunto com o português.

Os dados dos questionários são apresentados nos gráficos que se seguem: frequência de atividades em geral (Gráfico 3.10), frequência de atividades de expressão oral (Gráfico 3.11) e frequência de uso da língua portuguesa pela P4 (Gráfico 3.12).

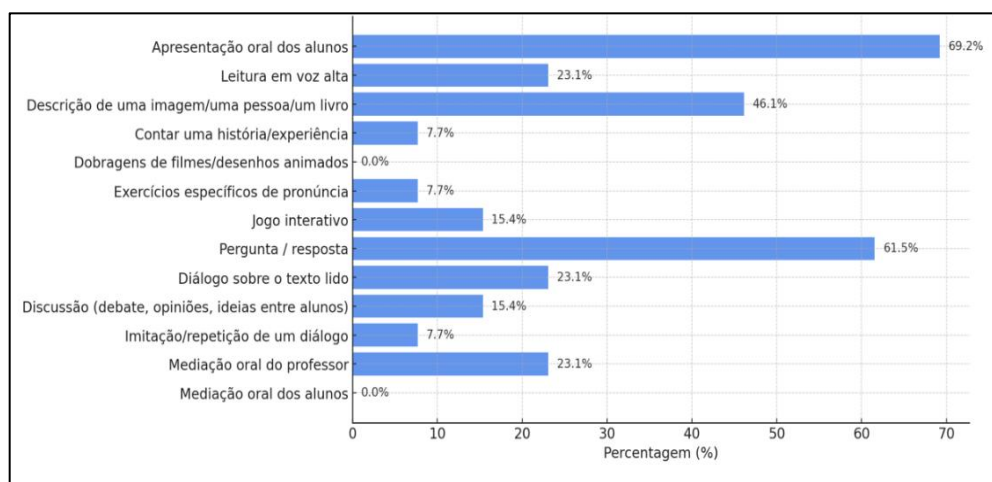
Gráfico 3.10: Frequência das atividades da P4,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Conforme o Gráfico 3.10, considerando “sempre” e “frequentemente” em conjunto, as atividades de aprendizagem de gramática (88.23%) e expressão oral (76,47%) apresentam uma frequência alta. A tradução e o treino da leitura são realizados algumas vezes. As atividades de compreensão oral e o treino da escrita são praticadas com menos frequência. Estes dados estão alinhados com as observações das aulas.

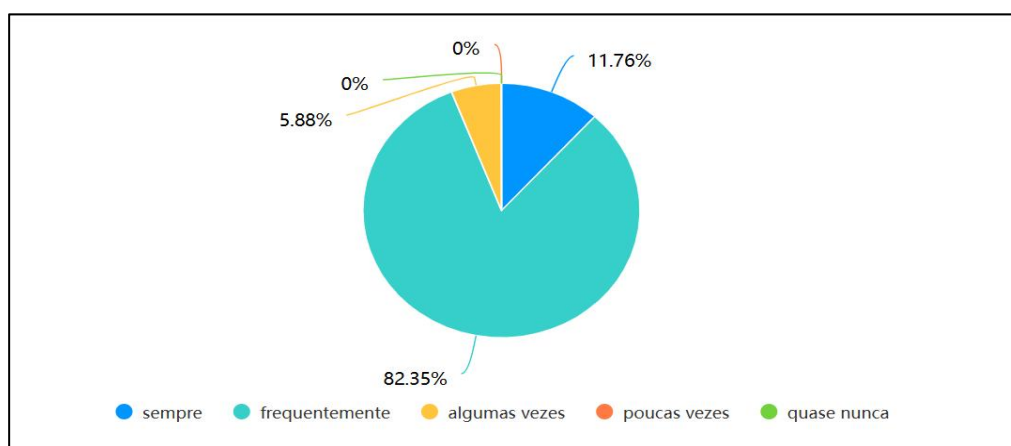
Gráfico 3.11: Frequência das atividades orais da P4,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Como se pode ver no Gráfico 3.11, a apresentação oral dos alunos (69,23%), perguntas/respostas (61,54%) e a descrição de uma imagem/uma pessoa/um livro (46,15%) foram escolhidas como as três atividades mais utilizadas pela P4. A apresentação oral dos alunos ocupa a maior porcentagem, mas esta atividade não apareceu nas aulas observadas.

Gráfico 3.12: Frequência de uso de português pela P4,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

A maioria dos alunos afirmou que a P4 utiliza o português com muita frequência, tal como a situação observada nas aulas.

Em síntese, a P4 dedica muita atenção à expressão oral, embora continue a dar grande importância ao ensino explícito da gramática.

Para desenvolver a expressão oral dos alunos, a P4 utiliza várias atividades como o diálogo oral sobre o texto lido, a discussão a pares e a descrição oral de imagens, que estão diretamente alinhadas com as características da abordagem comunicativa. Além disso, as atividades de imitação de diálogos e dobragem de desenhos animados podem ainda ser associadas ao método áudio-oral, que enfatiza a repetição, memorização e prática oral de estruturas linguísticas. Parece que a P4 também integra elementos do método de gramática e tradução, uma vez que há uma atenção significativa à aprendizagem de gramática e ao uso da tradução, como indicado pelos dados de observação e pelo Gráfico 3.10.

Assim, a P4 parece combinar o método de gramática e tradução, o método áudio-oral e a abordagem comunicativa.

A seguir, encontram-se as estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade observadas nas quatro aulas da P4.

Quadro 3.50: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P4

| <b>Estratégias</b>               | <b>Quantidade</b> |
|----------------------------------|-------------------|
| Correção explícita               | 10                |
| <i>Feedback</i> metalinguístico  | 1                 |
| Elicitação                       | 2                 |
| <i>Recast</i>                    | 3                 |
| Não interrupção perante os erros | 13                |
| Tempo de planeamento/preparação  | 2                 |

Fonte: elaboração própria.

A correção explícita (10 vezes), o *prompt* (3 vezes, incluindo o *feedback* metalinguístico e a elicitación) e o *recast* (3 vezes) são adotados 16 vezes no total para corrigir os erros de gramática, vocabulário e pronúncia, sendo a correção explícita utilizada mais frequentemente.

A não interrupção perante os erros, para manter a fluência, é registrada 13 vezes. Com o tempo de planeamento/preparação registrado 2 vezes, os alunos podem concentrar-se na escolha de palavras e construções gramaticais adequadas ou complexas e fazer o ensaio, o que resulta numa expressão oral mais precisa, coerente e complexa.

O quadro seguinte mostra as estratégias adotadas pela P4 para promover estas três dimensões na expressão oral, de acordo com as percepções dos alunos.

Quadro 3.51: Frequência de estratégias usadas pela P4 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos

|   | Sempre        | Frequentemente               | Algumas vezes                | Poucas vezes                 | Quase nunca                  |
|---|---------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Correção explícita  | 1<br>(5.88%)  | <b>15</b><br><b>(88.24%)</b> | 1<br>(5.88%)                 | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| <i>Recast</i>   | 0<br>(0%)     | 0<br>(0%)                    | <b>16</b><br><b>(94.12%)</b> | 1<br>(5.88%)                 | 0<br>(0%)                    |
| <i>Prompt</i>   | 0<br>(0%)     | 3<br>(17.65%)                | <b>14</b><br><b>(82.35%)</b> | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| Não interrupção do professor perante erros                                      | 6<br>(35.29%) | <b>10</b><br><b>(58.82%)</b> | 1<br>(5.88%)                 | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| Planeamento/ensaio de uma tarefa, atividade                                     | 0<br>(0%)     | 3<br>(17.65%)                | <b>14</b><br><b>(82.35%)</b> | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| Atividades de aumento de consciência  | 0<br>(0%)     | 1<br>(5.88%)                 | 3<br>(17.65%)                | <b>8</b><br><b>(47.06%)</b>  | 5<br>(29.41%)                |
| Uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais | 0<br>(0%)     | 1<br>(5.88%)                 | <b>16</b><br><b>(94.12%)</b> | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| Tarefas comunicativas de produção livre   | 0<br>(0%)     | 0<br>(0%)                    | 2<br>(11.76%)                | <b>14</b><br><b>(82.35%)</b> | 1<br>(5.88%)                 |
| Treinamento de estratégia de fluência   | 0<br>(0%)     | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    | 5<br>(29.41%)                | <b>12</b><br><b>(70.59%)</b> |
| Aumento de complexidade da tarefa   | 0<br>(0%)     | 0<br>(0%)                    | 1<br>(5.88%)                 | <b>12</b><br><b>(70.59%)</b> | 4<br>(23.53%)                |

Nota. A formulação exata usada no questionário encontra-se no anexo III.

Fonte: elaboração própria.

Com base no quadro apresentado, no âmbito da correção oral, a estratégia predominante é a correção explícita (94,12%, resultado de soma de “sempre” e “frequentemente”). O *recast* e o *prompt* apresentam uma frequência moderada de aplicação (as respostas “algumas vezes”).

Relativamente à promoção da fluência, a estratégia mais frequentemente utilizada é a não interrupção do professor perante erros (94,11%, resultado de soma de “sempre” e “frequentemente”). Por outro lado, o uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais ocorre algumas vezes. Estratégias como as atividades de aumento de consciência, as tarefas comunicativas de produção livre e o treino de estratégias de fluência são pouco utilizadas.

Quanto às estratégias para fomentar a complexidade, o aumento de complexidade da tarefa é pouco frequente.

O planeamento/ensaio de uma tarefa e atividade, com o objetivo de promover as três dimensões da expressão oral (correção, fluência e complexidade), é empregue com uma frequência moderada (82.35% de respostas para “algumas vezes”).

Em resumo, a P4 utiliza frequentemente a correção explícita e a não interrupção perante os erros para aumentar a correção e a fluência orais. Às vezes, adota estratégias como o *prompt*, o *recast*, o planeamento/ensaio de uma tarefa e o uso de sequências formulaicas. A professora dá mais ênfase à correção e à fluência do que à complexidade.

### **3.2.5. Professora P5**

Serão descritas as quatro aulas observadas da P5, nos Quadros 3.52 a 3.55.

Quadro 3.52: Atividades observadas na 1.<sup>a</sup> aula de P5 (20/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação de texto   | Assistir um vídeo   | Pergunta/resposta  | Explicação de vocabulário  | Leitura em voz alta   |
|---------------|---|---|---|--|--|---|
| Horas         | 16:00-16:04   | 16:05-16:26   | 16:27-16:35   | 16:36-16:45  | 16:55-17:17  | 17:18-17:40   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin<br><input type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin<br><input type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Após uma breve introdução da P5 sobre o conteúdo da aula, a professora explicou um texto do manual didático, destacando as ideias principais. Depois desta atividade, os alunos assistiram a um vídeo relacionado com o texto para aprofundar o conhecimento adquirido, e a professora fez perguntas sobre o vídeo para verificar se os alunos tinham compreendido.

Depois de um intervalo de dez minutos, a professora explicou o significado do vocabulário. Nesta atividade, também solicitou a alguns alunos que dessem exemplos de uso das palavras em contexto. Ao terminar, os alunos leram o vocabulário em voz alta e memorizaram-no.

Nesta aula, a P5 recorreu ao chinês ou à combinação de ambas as línguas nas atividades em que participou.

Quadro 3.53: Atividades observadas na 2.<sup>a</sup> aula de P5 (21/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Ensino de gramática   | Exercícios de gramática (1 elicitación de gramática)   | Exercícios de tradução  | Exposição da professora (2 repetições e 1 <i>recast</i> de pronúncia)  |
|---------------|---|---|--|---|--|
| Horas         | 16:00-16:06   | 16:07-16:26   | 16:27-16:45  | 16:55-17:05   | 17:06-17:40  |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port  |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

A P5 apresentou o conteúdo da aula e começou a ensinar a gramática, combinando exemplos para reforçar a compreensão. Em seguida, a professora pediu aos alunos que apresentassem oralmente as soluções dos exercícios de gramática do manual. Durante essa atividade, foi realizada uma elicitación gramatical.

Após um intervalo, os alunos fizeram exercícios de tradução por escrito, traduzindo frases do português para o chinês e vice-versa. Quando os alunos concluíram os exercícios, a professora pediu a alguns alunos que dessem as suas respostas. Durante a correção das mesmas, foram feitas duas repetições de gramática bem como um *recast* de pronúncia.

Foram utilizadas, nesta aula, tanto a língua chinesa como a língua portuguesa nas atividades em que a P5 participou.

Quadro 3.54: Atividades observadas na 3.<sup>a</sup> aula de P5 (23/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Explicação de texto   | Tempo de planeamento  | Imitação oral de diálogo (2 correções explícitas, 2 <i>recasts</i> e 1 <i>feedback</i> metalinguístico de gramática, uso de sequências formulaicas) | Leitura de um texto e resolução de exercícios   | Exposição da professora  |
|---------------|---|---|---|---|---|--|
| Horas         | 16:00-16:05   | 16:06-16:21   | 16:22-16:31   | 16:32-16:45   | 16:55-17:14   | 17:15-17:40  |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp<br><input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind      | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input checked="" type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof<br><input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp<br><input checked="" type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port  | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin<br><input checked="" type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Após a exposição inicial sobre o conteúdo da aula, a professora explicou um texto do manual didático, analisando as estruturas gramaticais do mesmo. Em seguida, foram atribuídos aos alunos um tempo de planeamento e expressões fixas para prepararem, a

pares, um diálogo semelhante ao aprendido no texto. Os alunos discutiram ativamente durante o tempo de preparação combinando a língua-alvo com a língua materna. Quando cada par terminou a expressão oral de diálogo, a professora comentou e corrigiu os erros, por meio de duas correções explícitas, dois *recasts* e um *feedback* metalinguístico de gramática.

Os alunos leram um texto impresso e, posteriormente, realizaram exercícios relacionados com o conteúdo do mesmo. Por fim, a professora discutiu as respostas corretas com os alunos e esclareceu as dúvidas que surgiram durante a atividade. Aproveitou este momento para reforçar conceitos importantes e corrigir eventuais erros de compreensão.

A aula foi encerrada com um resumo dos principais pontos de gramática abordados, com o objetivo de evitar erros, acompanhada de uma instrução para que os alunos preparassem uma apresentação oral sobre um tema à sua escolha. Foram-lhes dadas algumas sugestões, mas podiam também escolher outros temas livremente.

Nesta aula, a P5 também fez uso da língua chinesa e da língua portuguesa nas atividades em que esteve envolvida.

Quadro 3.55: Atividades observadas na 4.<sup>a</sup> aula de P5 (27/11/2023)

| Atividade     | Exposição da professora   | Apresentação oral  | Exposição da professora (1 correção explícita e 1 solicitação de esclarecimento de gramática, 1 elicitación de pronúncia)           |
|---------------|---|--|---|
| Horas         | 16:00-16:04   | 16:05-17:24  | 17:25-17:40   |
| Participantes | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input checked="" type="checkbox"/> Tur<br><input checked="" type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input checked="" type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   | <input checked="" type="checkbox"/> Chin <input checked="" type="checkbox"/> Port   |

Nota. “Prof” significa “professora”, “Tur” indica “turma”, “P/Gp” refere-se a “par/grupo”, “Ind” a “individual”, “Chin” corresponde a “chinês” e “Port” a “português”.

Fonte: elaboração própria.

Nesta aula, os alunos fizeram apresentações orais. A turma demonstrou grande empenho e criatividade nas mesmas, utilizando diversos recursos, como vídeos, para ilustrar os seus pontos. Os temas variaram entre aspetos históricos e culturais até questões científicas e tecnológicas, proporcionando uma rica troca de conhecimentos e experiências.

Cada grupo, composto por três alunos, teve aproximadamente 15 minutos para

apresentar o seu conteúdo em português. Alguns leram o que haviam preparado, enquanto outros fizeram a apresentação sem recorrer à leitura. Em seguida, seguiu-se uma sessão de perguntas e respostas entre os alunos. Esta sessão foi bastante dinâmica, com os alunos a demonstrarem curiosidade e a aprofundarem as discussões sobre os temas apresentados. Quando as apresentações orais de todos os grupos terminaram, a P5 tomou o papel de expositora. Foram feitas uma correção explícita e uma solicitação de esclarecimento de gramática bem como uma eliciação de pronúncia sobre os erros surgidos nas apresentações dos alunos.

Para finalizar a aula, a professora elogiou a qualidade das apresentações e incentivou os alunos a continuarem a dedicar-se à prática oral. Destacou ainda a importância de competências como a comunicação oral e o trabalho em grupo, essenciais tanto para a vida académica como para a vida profissional.

A P5 utilizou ambas as línguas nas atividades, tal como ocorreu habitualmente nas outras aulas observadas.

A quantidade de cada atividade de P5 é resumida no Quadro 3.53.

Quadro 3.56: Quantidade de cada tipo de atividade observada nas aulas da P5

| <b>Atividades</b>                          | <b>Quantidade</b> |
|--|-------------------|
| Exposição da professora                    | 7                 |
| Explicação oral de um texto                | 2                 |
| Ensino oral de gramática                   | 1                 |
| Exercícios de gramática                    | 1                 |
| Ensino oral de vocabulário                 | 1                 |
| Leitura de texto e resolução de exercícios | 1                 |
| Exercícios de tradução                     | 1                 |
| Assistir a um vídeo                        | 1                 |
| Leitura em voz alta (produção oral)        | 1                 |
| Imitação oral de diálogo (interação oral)  | 1                 |
| Pergunta/resposta (interação oral)         | 1                 |
| Apresentação oral (produção oral)          | 1                 |

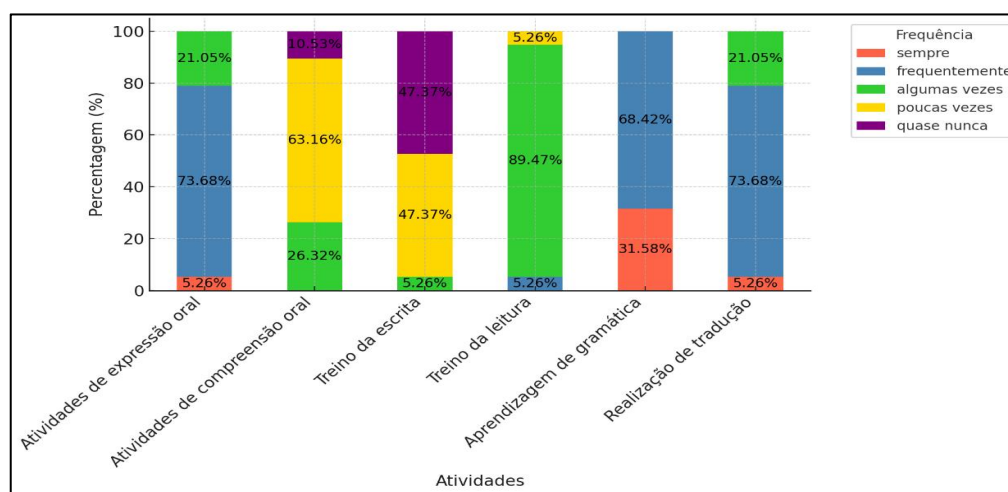
Fonte: elaboração própria.

Os dados das quatro aulas observadas indicam que a P5 não ignora a importância da expressão oral, além da aprendizagem da gramática. Atividades como perguntas/respostas, imitação oral de diálogo a pares, leitura em voz alta e apresentação oral em grupo evidenciam isso, promovendo a produção e a interação orais dos alunos. São realizadas 4 vezes, sendo que as apresentações orais ocupam o tempo de cada uma aula inteira. Enquanto a aprendizagem de gramática ocorre 5 vezes, o treino de leitura e a realização de tradução são realizados 4 vezes no total.

Observa-se que a professora tende a utilizar a língua chinesa com frequência durante as aulas, incluindo na atividade de pergunta/resposta.

A seguir, analisam-se os dados de questionário aos alunos: frequência de atividades em geral (Gráfico 3.13), frequência de atividades de expressão oral (Gráfico 3.14) e frequência de uso da língua portuguesa pela professora (Gráfico 3.15).

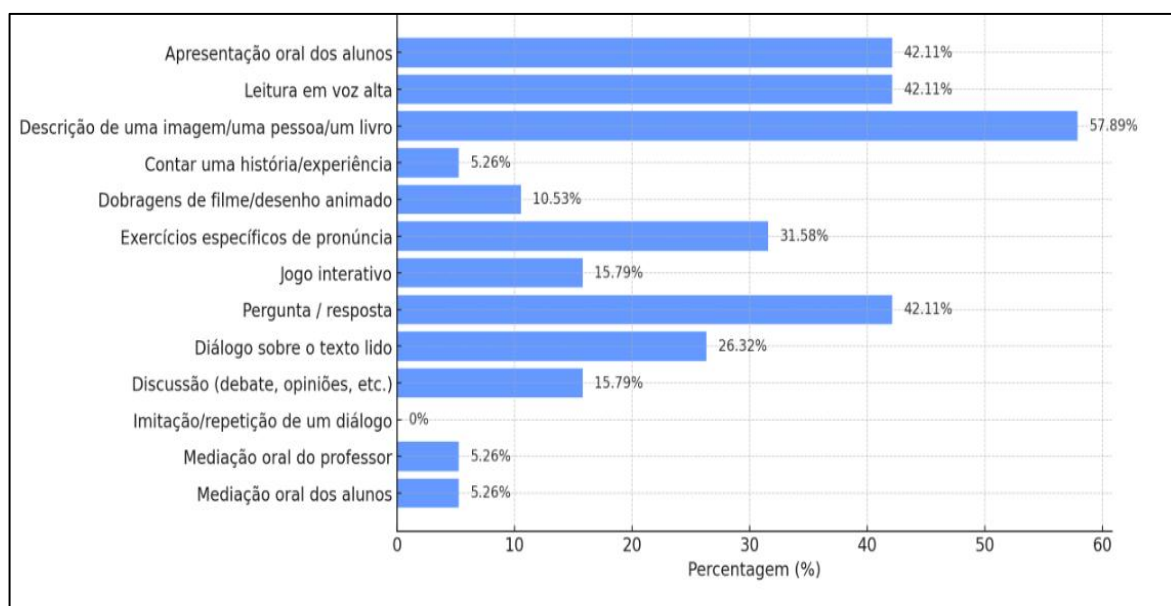
Gráfico 3.13: Frequência das atividades da P5, de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Segundo o Gráfico 3.13, é possível perceber que a aprendizagem de gramática é realizada mais frequentemente, seguida pela expressão oral e pela realização de tradução. Tal está de acordo com as observações.

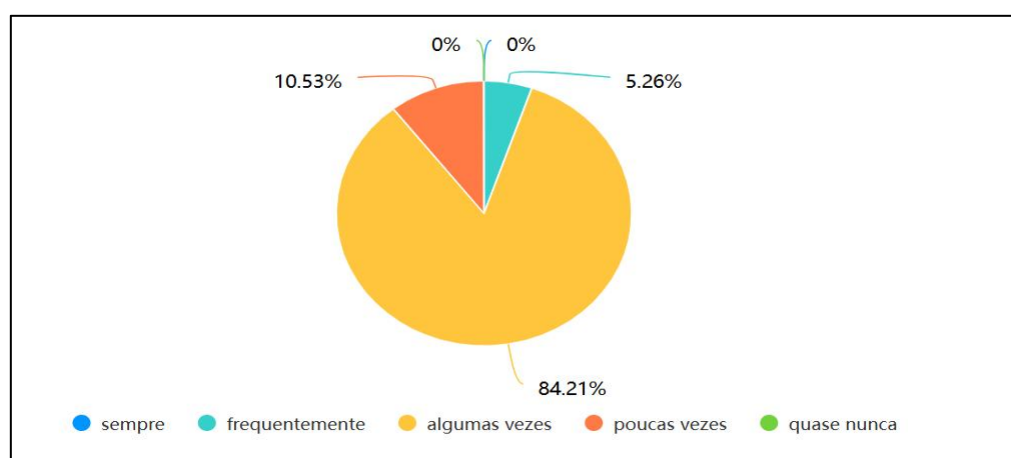
Gráfico 3.14: Frequência das atividades orais da P5,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Conforme o Gráfico 3.14, as atividades de descrição de uma imagem/uma pessoa/um livro (57.89%), apresentação oral dos alunos (42.11%), leitura em voz alta (42.11%) e pergunta / resposta (42.11%) são as mais usadas pela P5 para promover a expressão oral dos alunos. Em geral, isso está consistente quando se comparam os dados de observação, com exceção da descrição de uma imagem/uma pessoa/um livro, que não é observada.

Gráfico 3.15: Frequência de uso de português pela P5,  
de acordo com os resultados nos questionários aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Pelo Gráfico 3.15, podemos ver que a maioria dos alunos (84.21%) indica que a P5 usa só a língua portuguesa algumas vezes.

Concluindo, o método tradicional, centrado na explicação da gramática e na tradução, é evidente nas práticas da P5. Tanto a aprendizagem de gramática quanto a realização de tradução parecem ser frequentes de acordo com as observações de aulas e os questionários aos alunos. O uso frequente do chinês pela P5 durante as aulas também é uma característica deste método, em que a língua materna é utilizada para facilitar a compreensão de regras gramaticais e a tradução.

As atividades de imitação oral de diálogo e apresentações orais em grupo promovem o uso autêntico da língua em situações de comunicação real, sendo características da abordagem comunicativa.

Assim, nas suas aulas, a P5 adota o método de gramática e tradução e alguns elementos da abordagem comunicativa para promover a expressão oral.

Apresenta-se a quantidade de estratégias utilizadas pela P5 para aumentar as três dimensões da expressão oral no quadro que se segue.

Quadro 3.57: Quantidade das estratégias para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais observadas nas quatro aulas da P5

| <b>Estratégias</b>               | <b>Quantidade</b> |
|----------------------------------|-------------------|
| Correção explícita               | 3                 |
| Elicitação                       | 2                 |
| Repetição                        | 2                 |
| <i>Feedback</i> metalinguístico  | 1                 |
| Solicitação de esclarecimento    | 1                 |
| <i>Recast</i>                    | 3                 |
| Não interrupção perante os erros | 8                 |
| Uso de sequências formulaicas    | 1                 |
| Tempo de planeamento/preparação  | 1                 |

Fonte: elaboração própria.

Estratégias como a correção explícita (3 vezes), o *prompt* (6 vezes, a elicitación, a repetição, o *feedback* metalinguístico, a solicitação de esclarecimento e a elicitación) e o *recast* (3 vezes) são adotadas 12 vezes para aumentar a correção oral, sendo o *prompt* a mais utilizada pela P5.

A não interrupção perante os erros e o uso de sequências formulaicas são usadas 9 vezes para promover a fluência, e o tempo de planeamento/preparação ocorre uma vez.

O quadro seguinte mostra os dados dos questionários aos alunos sobre a frequência de estratégias usadas pela P5.

Quadro 3.58: Frequência de estratégias usadas pela P5 para aumentar a correção, a fluência e a complexidade orais, de acordo com os questionários aos alunos

|   | Sempre                       | Frequente-<br>mente | Algumas<br>vezes             | Poucas<br>vezes              | Quase<br>nunca               |
|---|------------------------------|---------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Correção explícita  | 1<br>(5.26%)                 | 4<br>(21.05%)       | <b>14</b><br><b>(73.68%)</b> | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| <i>Recast</i>   | 0<br>(0%)                    | 1<br>(5.26%)        | <b>13</b><br><b>(68.42%)</b> | 5<br>(26.32%)                | 0<br>(0%)                    |
| <i>Prompt</i>   | <b>15</b><br><b>(78.95%)</b> | 4<br>(21.05%)       | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| Não interrupção do professor perante erros                                      | <b>17</b><br><b>(89.47%)</b> | 2<br>(10.53%)       | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| Planeamento/ensaio de uma tarefa, atividade                                     | 0<br>(0%)                    | 5<br>(26.31%)       | <b>14</b><br><b>(73.69%)</b> | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| Atividades de aumento de consciência  | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)           | 0<br>(0%)                    | 7<br>(36.84%)                | <b>12</b><br><b>(63.16%)</b> |
| Uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais | 1<br>(5.26%)                 | 6<br>(31.58%)       | <b>12</b><br><b>(63.16%)</b> | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                    |
| Tarefas comunicativas de produção livre   | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)           | 0<br>(0%)                    | <b>15</b><br><b>(78.95%)</b> | 4<br>(21.05%)                |
| Treinamento de estratégia de fluência   | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)           | 0<br>(0%)                    | 3<br>(15.79%)                | <b>16</b><br><b>(84.21%)</b> |
| Aumento de complexidade da tarefa   | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)           | 0<br>(0%)                    | <b>12</b><br><b>(63.16%)</b> | 7<br>(36.84%)                |

Nota. A formulação exata usada no questionário encontra-se no anexo III.

Fonte: elaboração própria.

Como mostrado no quadro, para a promoção da correção oral, a estratégia mais frequente é o *prompt*. A correção explícita e o *recast* são aplicados com frequência média.

Relativamente à promoção da fluência, a não interrupção do professor perante erros é a estratégia mais frequentemente utilizada. O uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais ocorre ocasionalmente. Estratégias como as atividades de aumento de consciência, as tarefas comunicativas de produção livre e o treino de estratégias de fluência ocorrem com pouca frequência. O aumento de complexidade da tarefa, como uma estratégia para fomentar a complexidade, raramente é utilizado. O planeamento/ensaio de uma tarefa e atividade, com o intuito de promover as três dimensões, é aplicado de forma moderada.

Concluindo, comparando os dados das observações e os dos questionários, identificam-se, novamente, tendências semelhantes. A P5 usa mais frequentemente o *prompt* para aumentar a correção. A não interrupção do professor perante erros é a estratégia mais frequentemente adotada para promover a fluência oral. Por vezes, usa as sequências formulaicas, a correção explícita, o *recast* e o tempo de planeamento. A professora dá mais ênfase à correção e à fluência do que à complexidade.

### **3.2.6. Síntese**

Como se viu, há alguns elementos comuns entre as práticas de ensino da expressão oral das cinco professoras, mas registam-se igualmente diferenças. Para mais facilmente se fazer essa comparação transversal, apresenta-se uma síntese no Quadro 3.59.

Quadro 3.59: Síntese de práticas de ensino da expressão oral das professoras

|  | <b>P1</b>   | <b>P2</b>   | <b>P3</b>  | <b>P4</b>   | <b>P5</b>   |
|--|---|---|--|---|---|
| Importância da expressão oral              | A aprendizagem da gramática revela um pouco mais de importância do que a expressão oral.                        | Pouco valorizada, valorizando mais a gramática.   | Dá-se maior importância à gramática.   | Valoriza tanto a aprendizagem da gramática como a expressão oral.   | A aprendizagem da gramática revela um pouco mais de importância do que a expressão oral.  |
| Abordagem da expressão oral (metodologias) | Utiliza elementos do método de gramática e tradução e da abordagem comunicativa, recorrendo mais à língua-alvo. | Adota o método de gramática e tradução, utilizando mais a língua materna.                               | Adota o método de gramática e tradução e alguns elementos da abordagem comunicativa, utilizando mais a língua materna. | Utiliza elementos da abordagem comunicativa, do método áudio-oral e do método de gramática e tradução, recorrendo mais à língua-alvo. | Recorre sobretudo ao método de gramática e tradução com alguns elementos da abordagem comunicativa, utilizando mais a língua materna. |
| Desenvolvimento da correção                | Muito valorizada, com maior recurso à correção explícita.   | Muito valorizada, recorrendo mais à correção explícita.   | Muito valorizada, empregando o <i>prompt</i> com mais frequência.  | Muito valorizada, recorrendo mais à correção explícita.   | Muito valorizada, empregando o <i>prompt</i> com mais frequência.   |
| Desenvolvimento da fluência                | Relativamente valorizada, recorrendo sobretudo à não interrupção do professor perante erros.                    | Relativamente valorizada, recorrendo sobretudo à não interrupção do professor perante erros.            | Relativamente e valorizada, recorrendo sobretudo à não interrupção do professor perante erros.                         | Relativamente valorizada, recorrendo sobretudo à não interrupção do professor perante erros.  | Relativamente valorizada, recorrendo sobretudo à não interrupção do professor perante erros.  |
| Desenvolvimento da complexidade            | Pouco trabalhada, sendo ocasionalmente estimulada através do tempo de planeamento/ensaio de uma tarefa.         | Pouco trabalhada, sendo ocasionalmente estimulada através do tempo de planeamento/ensaio de uma tarefa. | Pouco trabalhada, sendo ocasionalmente estimulada através do tempo de planeamento/ensaio de uma tarefa.                | Pouco trabalhada, sendo ocasionalmente estimulada através do tempo de planeamento/ensaio de uma tarefa.                               | Pouco trabalhada, sendo ocasionalmente estimulada através do tempo de planeamento/ensaio de uma tarefa.                               |

Fonte: elaboração própria.

Como apresentado no quadro acima, as professoras atribuem maior importância à aprendizagem da gramática do que a outras competências. Em comparação com as P2 e P3, as P1, P4 e P5 dão maior importância à expressão oral e recorrem mais frequentemente a elementos da abordagem comunicativa. Além disso, com exceção da P2, as outras professoras combinam diversos métodos de ensino, o que remete para a abordagem pós-método.

No que diz respeito à correção, à fluência e à complexidade, todas as professoras dão maior enfoque à correção, seguida da fluência, sendo a complexidade a dimensão menos trabalhada. Para promover a correção, utilizam estratégias como correção explícita, *prompt* e *recast*. A P1, a P2 e a P4 recorrem sobretudo à correção explícita, enquanto as P3 e P5 privilegiam o uso do *prompt*. Em relação à fluência, todas as professoras evitam interromper os alunos e, por vezes, promovem a utilização de sequências formulaicas. O tempo de planeamento ou ensaio de uma tarefa, que pode beneficiar as três dimensões (correção, fluência e complexidade), é utilizado apenas ocasionalmente.

Para concluir este capítulo, é de referir que no mesmo foi realizada uma análise detalhada dos dados sobre as crenças e as práticas pedagógicas de cada professora, bem como uma análise transversal dos cinco casos. Identifica-se que as crenças das professoras são influenciadas por múltiplas fontes, como as suas experiências enquanto estudantes, a formação docente e a experiência profissional no ensino. As professoras evidenciam perceções diversificadas sobre aspetos como a abordagem geral, e as três dimensões de correção, fluência e complexidade na expressão oral, recorrendo a práticas como o ensino de línguas baseado em tarefas, a abordagem comunicativa, a pedagogia pós-método, a correção explícita, o *prompt* e a não interrupção perante os erros, entre outros. As P1, P4 e P5 privilegiam o ensino comunicativo, enquanto as P2 e P3 valorizam também a gramática. As práticas observadas e os dados dos questionários aos alunos mostram um bom nível de consonância, refletindo uma variedade de estratégias e metodologias, como o método de gramática e tradução, a pedagogia pós-método, a abordagem comunicativa, a correção

explícita, o *prompt*, o *recast*, a não interrupção perante os erros e o tempo de planeamento ou ensaio de uma tarefa, com variações no enfoque adotado por cada professora. As P1, P4 e P5 adotam mais elementos da abordagem comunicativa em comparação com as P2 e P3. As P1, P2 e P4 recorrem mais à correção explícita, enquanto as P3 e P5 preferem o *prompt*.

#### **4. Discussão dos resultados**

Nesta secção, proceder-se-á à discussão das crenças das professoras sobre os quatro aspetos (a abordagem da expressão oral e as três dimensões de correção, fluência e complexidade) e as suas fontes (secção 4.1.1, sobre a abordagem da expressão oral em geral, e secção 4.2.1, sobre as três dimensões da expressão oral), das práticas pedagógicas quer identificadas nas aulas observadas quer apontadas pelos alunos nos questionários (secções 4.1.2 e 4.2.2), das relações entre as crenças e as práticas (secções 4.1.3 e 4.2.3), bem como das implicações didáticas e formativas do estudo (secção 4.3).

#### **4.1. Abordagem da expressão oral**

##### **4.1.1. Crenças e suas fontes**

Começando por abordar quais são as competências mais valorizadas, de acordo com as crenças das professoras, é possível constatar que, como apresentado na secção 3.1.1, todas as professoras valorizam a expressão oral para a comunicação. A expressão oral está mais diretamente associada ao uso real da língua para fins comunicativos. Como descrito na secção 1.2, a expressão oral constitui um dos principais meios para alcançar o objetivo mais amplo da comunicação, sendo essencial para ativar componentes da competência comunicativa (Conselho da Europa, 2001).

No entanto, sobre o foco de prática de ensino das professoras nas atividades, a afirmação da P1, de que diferentes competências (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita, gramática, tradução) são importantes no ensino de uma língua, reflete uma visão integradora da aprendizagem linguística. Tal reconhece que a proficiência numa língua não se limita a uma única habilidade, mas requer o desenvolvimento de um conjunto de competências interconectadas. Estudos como o de Ellis (2016) destacam que o desenvolvimento equilibrado dessas competências melhora a eficácia da comunicação e reforça a aprendizagem linguística. No entanto, é relevante identificar como essas competências devem receber prioridade e ser integradas no ensino, especialmente no contexto do português como língua estrangeira na China. A P5 destaca que a prática de ensino deve ser adaptada ao tipo de disciplina e ao contexto em que os alunos estão

inseridos. Embora não mencione claramente as atividades, recomenda a realização de atividades contextualizadas, que proporcionem oportunidades para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais.

Para a P2 e a P4, nas aulas de Português Elementar ou Médio do segundo ano, a P2 acredita que convém focar-se na leitura e na aprendizagem de gramática e tradução, enquanto a P4 dá ênfase à aprendizagem da gramática e da expressão oral dos alunos. A P3 mencionou o treino de leitura e a aprendizagem da gramática, evidenciando um foco semelhante ao da P2. A ideia da necessidade de *input* da P3 está alinhada com as teorias da hipótese do *input* de Krashen (1985), que enfatizam a importância da exposição à língua para o desenvolvimento da competência linguística. Esta abordagem sugere que um *input* linguístico diversificado e de qualidade é essencial para que os aprendentes internalizem padrões gramaticais, ampliem o vocabulário e desenvolvam a compreensão geral da língua, facilitando, assim, a produção oral e escrita. Contudo, embora o *input* seja indispensável, o foco excessivo na leitura e na gramática, característico de abordagens tradicionais, pode reduzir o tempo dedicado a atividades interativas e dinâmicas que promovam competências comunicativas, especialmente a expressão oral, uma área reconhecidamente deficitária entre os alunos chineses.

Assim, pode-se constatar que embora reconheçam a importância da expressão oral, as professoras P2, P3 e P4 dedicam uma grande atenção à aprendizagem da gramática, sendo esta ênfase especialmente notória no caso de P2 e P3. Ao analisar as razões subjacentes a estas crenças, é possível relacioná-las com a configuração curricular do curso. Conforme detalhado na secção 2.3.2, no âmbito do segundo ano, observa-se a ausência de uma unidade curricular especificamente dedicada ao ensino da gramática. Em contrapartida, a disciplina Português Elementar ou Médio ocupa uma carga horária substancialmente maior em comparação com outras disciplinas do currículo, o que pode influenciar as abordagens pedagógicas adotadas pelas professoras.

Outro elemento relevante é o conteúdo dos manuais utilizados, que privilegiam explicitamente o ensino de regras gramaticais e a prática de exercícios estruturais. Isso

reflete um modelo tradicional que favorece a memorização e aplicação de regras, em detrimento de atividades comunicativas. Assim, as práticas das professoras tendem a alinhar-se a esta estrutura, procurando compensar as lacunas curriculares no ensino da gramática.

Adicionalmente, este foco pode estar relacionado com o contexto mais amplo do ensino de português na China, onde se verifica uma forte tradição associada ao método de gramática e tradução, como destacam autores como Jin e Cortazzi (2006) e Li (2021).

Em síntese, a conjugação destes fatores como configuração curricular, orientação dos manuais didáticos e influências contextuais ajuda a explicar o destaque atribuído à gramática nas crenças das professoras P2, P3 e P4.

Quanto às crenças das professoras sobre os métodos adequados para o ensino da expressão oral, como analisado na secção 3.1.1, constata-se que todas as professoras apresentam uma tendência para abordagens mais contemporâneas e centradas no aluno, embora persista também a utilização de elementos de métodos mais tradicionais.

Por um lado, o uso da abordagem comunicativa e do ensino de línguas baseado em tarefas parece ser amplamente reconhecido entre as professoras. A P1 considera o ensino de línguas baseado em tarefas uma boa estratégia, reconhecendo o trabalho a pares ou em grupo e valorizando o ensino centrado no aluno. Além disso, ela recomenda atividades como jogos e diálogos. A P2 acredita que o uso de tarefas é essencial para orientar o ensino e motivar os alunos. Ao propor atividades comunicativas e colaborativas, a P2 reforça a importância da interação e da participação do aluno no processo de aprendizagem. A P3 valoriza as tarefas e o trabalho em grupo para incentivar a participação dos alunos. A P4 reconhece o trabalho a pares ou em grupo e o ensino de línguas baseado em tarefas, valorizando a participação ativa e significativa dos alunos. As atividades como imitação de diálogos, recitação de poesia/textos e dobragem de filmes, promovem a interatividade, alinhando-se com a abordagem comunicativa. A P5, por sua vez, apresenta atividades autênticas, como debates e entrevistas simuladas. Além disso, apoia tanto o ensino de línguas baseado em tarefas quanto o trabalho em grupo.

Estas abordagens, frequentemente discutidas na literatura (*e.g.*, Richards & Rodgers, 2014), permitem que os alunos desenvolvam competências linguísticas em contextos que simulam situações da vida real. Ambas as metodologias partilham o objetivo de fomentar competências linguísticas funcionais, recorrendo ao trabalho a pares ou em grupos para promover a interação. Derivado da abordagem comunicativa, o ensino de línguas baseado em tarefas organiza as atividades em torno de tarefas significativas que refletem ações do quotidiano (Willis & Willis, 2007). Assim, as crenças das professoras sobre a utilização destas abordagens demonstram uma compreensão da relevância da comunicação autêntica e significativa no desenvolvimento das competências linguísticas, preparando os alunos para contextos comunicativos fora da sala de aula.

Por outro lado, existe a persistência de elementos de métodos mais antigos, como o método direto, o método áudio-oral e o método de gramática e tradução. A P1 apoia o uso exclusivo do português, desde que os alunos consigam compreender, o que revela uma aproximação ao método direto. A P2 reconhece o valor do recurso à língua materna para a explicação de tópicos gramaticais mais complexos. A P3 defende o uso de atividades como a dobragem de filmes, que exigem repetição e controlo linguístico, evidenciando características do método áudio-oral. Simultaneamente, a ênfase no controlo por parte do professor e a utilização do chinês para explicar pontos gramaticais complexos alinham-se com o método de gramática e tradução. A P4 propõe atividades como a imitação de diálogos, a recitação de poemas/textos e a dobragem de filmes, reforçando a prática de repetição, o que se aproxima do método áudio-oral. O uso exclusivo do português indica afinidade com o método direto; no entanto, ao manter o professor como principal controlador do processo, a P4 revela também influências do método tradicional.

Observa-se, assim, que elementos do método de gramática e tradução parecem ser especialmente valorizados por algumas professoras. Este método, com raízes históricas no ensino de línguas clássicas, privilegia a análise gramatical detalhada e a tradução como meios de aprendizagem (Brown, 2007). Embora seja criticado por negligenciar a competência comunicativa, oferece benefícios para o desenvolvimento de uma

compreensão estrutural da língua (Richards & Rodgers, 2014), sendo especialmente relevante em contextos que valorizam a precisão linguística e a correção.

Além disso, a integração de diversas abordagens pela maioria das professoras sugere, ainda que de forma implícita, uma orientação próxima à da pedagogia pós-método. Segundo Kumaravadivelu (2001, 2003), o pós-método não se limita a uma abordagem específica, mas defende a adaptação flexível dos métodos de ensino às realidades contextuais e necessidades dos alunos. Essa perspectiva valoriza a autonomia do professor, permitindo-lhe combinar estratégias de diferentes métodos e abordagens de forma crítica e reflexiva. Com efeito, nas entrevistas, estas professoras referem o uso de diferentes atividades e da língua portuguesa em função do nível de proficiência dos alunos ou da disciplina. A capacidade de refletir sobre as estratégias e ajustá-las com base nas necessidades dos alunos demonstra uma pedagogia responsiva e flexível, que favorece a autonomia docente e o ensino centrado no aluno.

Estas crenças das professoras podem advir de diferentes fontes, com destaque para a experiência como alunas, a sua formação docente e a experiência de ensino.

Segundo Barcelos (2015), as crenças dos professores são amplamente influenciadas pelas suas experiências anteriores como alunos, formando uma base sobre a qual se desenvolvem as suas práticas pedagógicas.

As respostas das professoras ilustram claramente esta relação. Como apresentado na secção 3.1.3, todas as professoras afirmam que as suas práticas de ensino da expressão oral têm muitas semelhanças com experiências anteriores como estudantes. Por exemplo, a P1 refere ter experimentado, enquanto aluna, atividades utilizadas pelos seus professores, como a memorização de textos, a realização de diálogos e jogos; no caso da P2, a semelhança prende-se com a estratégia de *input* e *output*; a P3 menciona o estímulo à participação ativa empregado pelo seu professor; os métodos adotados pela P4, que incluem a interação com os alunos através de apresentações orais, diálogos a pares e debates, foram igualmente experienciados pela mesma enquanto aluna; e o professor da P5 valorizava a prática regular, que engloba atividades como a leitura em voz alta, jogos,

brincadeiras e a recitação de poesias, o que a P5 continua a fazer. De uma forma geral, as professoras que foram expostas a abordagens comunicativas enquanto aprendiam a língua portuguesa como alunas tendem a valorizar estas práticas nas suas aulas. No entanto, se também experienciaram métodos tradicionais, podem reconhecer o valor de uma abordagem que combina ambas as perspectivas.

Esses resultados demonstram uma relação direta entre a experiência como estudante e as crenças de ensino, corroborando as conclusões de estudos como os de Barcelos (2015), Borg (2003) e Breen *et al.* (2001), que apontam para a formação de crenças pedagógicas a partir de vivências anteriores de aprendizagem. Além disso, o estudo de Cabaroglu e Roberts (2000) investiga a evolução das crenças dos professores em formação ao longo de um programa de formação inicial. Os autores destacam que muitas dessas crenças são influenciadas pela experiência prévia dos professores enquanto alunos e que, apesar da formação, algumas permanecem resistentes à mudança.

Esse fenómeno reflete o que Lortie (1975, p. 61, citado por Borg, 2004, p. 274) denomina de “Apprenticeship of Observation”. Trata-se de um processo frequentemente implícito, mas altamente impactante, devido à exposição prolongada e repetitiva dos futuros professores às práticas dos seus próprios docentes enquanto alunos. Durante esse período, eles não apenas observam o que é ensinado, mas também como é ensinado, internalizando metodologias, estratégias pedagógicas, formas de interação na sala de aula e atitudes dos professores. As crenças formadas nesse processo tendem a enraizar-se ao longo do tempo, tornando-se uma espécie de lente através da qual os professores interpretam e avaliam as suas práticas e as teorias que encontram ao longo da carreira.

Além disso, a influência da formação inicial e contínua de professores é amplamente discutida nos estudos sobre as crenças dos professores (Adey, 2001; Borg, 2011; Yook, 2010), podendo constituir um fator significativo de mudança ou, pelo contrário, não provocar alterações profundas nas mesmas.

Neste estudo, a P5 não tem qualquer oportunidade de formação específica no ensino da expressão oral. Por outro lado, as outras professoras que participaram em formações referem tender a integrar os conhecimentos adquiridos nas suas práticas pedagógicas.

A P1 destaca que, durante a formação, o professor apresentou diversas atividades interativas voltadas para o ensino da expressão oral. Por sua vez, a P2 e a P3 indicaram ter aprendido teorias de ensino relacionadas com os conceitos de *input* e *output*. Já a P4 adquiriu conhecimentos sobre metodologias como o trabalho em grupo e abordagens inovadoras para o ensino do português, incluindo a abordagem comunicativa e o ensino de línguas baseado em tarefas. A P2 é a professora mais experiente entre as cinco, com 22 anos de serviço. Ela afirma ainda que, durante a sua formação, aprendeu a utilizar tecnologias modernas, como a *Internet*, algo que não experienciou enquanto aluna.

As respostas evidenciam que a formação desempenha um papel crucial na construção das crenças pedagógicas, ao fornecer uma base teórica sólida que pode ser adaptada e aplicada à prática docente ao longo da carreira. Esta perspetiva está alinhada com as conclusões de Borg (2011), que salienta que os professores com acesso a uma formação específica e relevante tendem a integrar esses conhecimentos de forma mais consistente nas suas práticas de ensino.

De forma semelhante, Shakir e Rasool (2021) sublinham o impacto significativo dos programas de formação de professores na construção das crenças pedagógicas, evidenciando que a prática docente é profundamente influenciada pelos modelos de cognição apresentados durante a formação.

Debreli (2013) aborda, por sua vez, as controvérsias relacionadas com os efeitos da pedagogia de ensino sobre as crenças dos professores, argumentando que programas bem estruturados contribuem para o alinhamento entre crenças e práticas, promovendo uma abordagem mais coerente no ensino. A influência da formação é ainda mais notória em contextos que incentivam a reflexão e o *feedback* contínuo, favorecendo o crescimento profissional e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Por outro lado, a P5, que não tem formação específica, representa um caso interessante para análise, uma vez que a falta de formação formal pode ter limitado as oportunidades de desenvolver crenças pedagógicas fundamentadas em teorias de ensino da expressão oral. Segundo Pajares (1992), as crenças dos professores podem ser influenciadas por experiências pessoais e formação. Quando esse subsídio teórico não está disponível, as crenças podem construir-se predominantemente a partir das experiências de vida e de ensino, o que não é necessariamente negativo, mas pode tornar mais lento ou fragmentado o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas em teorias sistematizadas (Borg, 2011). Além disso, a falta de referências teóricas consolidadas pode dificultar, por exemplo, a avaliação crítica das próprias práticas e a adoção de metodologias inovadoras, uma vez que, sem uma base teórica que explore a complexidade do ensino da expressão oral, o professor pode tender a adotar estratégias que considera mais seguras ou fáceis de implementar (Kumaravadivelu, 2006).

Vários estudos (*e.g.* Fleer, 2016; Pajares, 1992) ilustram que a experiência de ensino contribui para a formação de crenças pedagógicas dos professores, moldando as suas práticas e influenciando as decisões que tomam na sala de aula, conforme discutido na secção 1.1.3, de enquadramento teórico.

Neste estudo, a maioria das professoras entrevistadas tem mais de 10 anos de serviço. As mesmas mencionam que ajustam os seus métodos e organizam as suas atividades de ensino da expressão oral em função de vários fatores e reconhecem que as suas experiências anteriores influenciaram significativamente a prática atual do ensino da expressão oral. Por exemplo, a P4 procura continuamente adaptar métodos e promover atividades orais diversificadas, incentivando a aprendizagem e o envolvimento, enquanto a P5 reflete sobre as suas práticas e procura metodologias eficazes, implementando atividades como diálogos e apresentações. A utilização frequente das atividades preferidas pelos alunos demonstra como a experiência na sala de aula pode levar à seleção de atividades que melhor atendem às necessidades e motivações dos alunos. Desta forma, de acordo com os dados obtidos, à medida que as professoras acumulam experiência no

ensino, essas crenças parecem ser ajustadas e refinadas com base no *feedback* dos alunos e na observação de estratégias eficazes.

O resultado deste estudo está em linha com os estudos de Borg (2011) sobre a relação entre experiência de ensino e crenças. O autor argumenta que a experiência prática de ensino na sala de aula desempenha um papel crucial na formação das crenças dos professores sobre o que funciona ou não no ensino de línguas, levando a escolhas pedagógicas mais eficazes. Farrell (2013) explora como a prática reflexiva permite que os professores desenvolvam uma compreensão mais profunda das suas crenças pedagógicas. O autor argumenta que a experiência na sala de aula, aliada à reflexão estruturada, promove ajustes significativos nas práticas de ensino. Por sua vez, Johnson (2009), no seu trabalho sobre a teoria sociocultural no desenvolvimento de professores, analisa como a experiência prática e o contexto escolar contribuem para a formação e evolução das crenças pedagógicas dos docentes.

Por outro lado, a estabilidade reportada pela P3 nas suas práticas de ensino indica uma menor influência da experiência de ensino. Para a P3, os métodos de ensino permanecem os mesmos ao longo do tempo. A experiência dela como estudante influenciou a sua prática de ensino. Ela apenas teve disciplinas sobre métodos de ensino durante o curso de mestrado, sem acesso à formação contínua após o início da sua carreira. Portanto, podemos julgar que as suas crenças pedagógicas foram estabelecidas mais cedo quando era aluna e não sofreram grandes mudanças com a experiência subsequente. Isto está alinhado com o que Borg (2003) descreve como a persistência das crenças. Tal como destacado por Pajares (1992) e discutido na secção 1.1.2, de enquadramento teórico, as crenças formadas precocemente tendem a perpetuar-se, tornando-se resistentes a mudanças, mesmo diante de fatores como o tempo, a experiência escolar, a reflexão racional ou as vivências acumuladas ao longo da vida. Nesse sentido, as práticas de P3 podem ser vistas como uma expressão de crenças pedagógicas profundamente enraizadas, que permanecem estáveis apesar das mudanças nas condições de ensino.

Concluindo, as professoras reconhecem a importância de integrar práticas pedagógicas

que promovam a interação e a comunicação significativa para promover a expressão oral dos alunos, características das abordagens modernas, mas também valorizam estratégias tradicionais que reforçam a estrutura linguística e o controlo do processo de ensino por parte do professor.

A experiência como alunas constitui uma das principais fontes das crenças das professoras. Além disso, observa-se que as teorias e os métodos aprendidos durante a formação docente são semelhantes aos utilizados pelos seus próprios professores quando eram alunas. Assim, a formação docente não só influencia a construção das crenças, como também pode reforçar crenças preexistentes adquiridas através da experiência enquanto alunas. A experiência de ensino, por sua vez, é outra fonte de influência, embora com um impacto relativamente menor.

#### **4.1.2. Práticas no âmbito de produção, interação e mediação**

Os resultados das observações das aulas indicam que, de um modo geral, a promoção da expressão oral é subvalorizada em relação à aprendizagem da gramática. Observa-se um maior investimento de tempo no desenvolvimento desta competência gramatical em detrimento da expressão oral. Por outro lado, os respetivos alunos de cada professora consideram que as suas professoras realizam a aprendizagem da gramática com mais frequência. Assim, os resultados das observações e dos questionários aos alunos revelam-se consistentes. As razões para este fenómeno foram discutidas na secção anterior.

A competência gramatical é um dos elementos fundamentais da proficiência na oralidade (Shumin, 2009). No estágio inicial do processamento cognitivo, os falantes necessitam de um domínio gramatical para estruturar frases de forma correta. Já no estágio de automonitoramento, essa competência permite-lhes rever, ajustar e aperfeiçoar a sua produção oral (Bygate, 2012). Sem um domínio gramatical adequado, os falantes têm dificuldade em identificar e corrigir eventuais erros nas suas frases (Goh & Burns, 2012), o que pode comprometer a clareza e a precisão da comunicação.

Apesar de a disciplina de Português Elementar ou Médio ter de incluir o ensino gramatical, devido à configuração curricular, nomeadamente a ausência de uma disciplina

especificamente dedicada à gramática, a ênfase excessiva na gramática em detrimento da expressão oral pode limitar o desenvolvimento da fluência e da confiança dos aprendentes na comunicação espontânea, sobretudo tendo em conta que a disciplina de Conversação tem apenas uma aula por semana. Larsen-Freeman (2003) defende que a proficiência oral requer um equilíbrio entre precisão gramatical e prática comunicativa autêntica, permitindo aos falantes consolidar o conhecimento linguístico de forma mais integrada e funcional. Assim, torna-se essencial repensar as estratégias pedagógicas para garantir que a aprendizagem gramatical não ocorra em isolamento, mas sim em articulação com atividades que promovam a oralidade de forma significativa e contextualizada.

Conforme a secção 3.2, de análise dos resultados, sobre as práticas do ensino da expressão oral das professoras, os dados das observações mostram que a P1 utiliza predominantemente o português na sala de aula, promovendo atividades como apresentações orais, diálogos a pares e a leitura em voz alta. No entanto, recorre ao chinês para explicações gramaticais e de textos, as quais ocupam mais tempo do que as atividades comunicativas. Os respetivos alunos consideram que a P1 utiliza atividades como a apresentação oral, a leitura em voz alta e a pergunta/resposta, recorrendo frequentemente ao português. A P2 concentra-se no ensino de gramática e de tradução e desempenha o papel do transmissor de conhecimento, utilizando o chinês frequentemente para explicações. De acordo com as perceções dos alunos, a apresentação oral (pode ser confundida com a explicação de texto pelos alunos, como analisado na secção 3.2.2), a pergunta/resposta e a descrição de uma imagem, de uma pessoa ou de um livro são as atividades mais utilizadas por esta professora, que recorre à língua portuguesa em algumas ocasiões. A P3, por sua vez, concretiza explicações gramaticais e tradução frequentemente, utilizando o chinês como apoio. Por vezes, integra jogos interativos, atividades de pergunta/resposta e a leitura em voz alta, que promovem a oralidade. Os seus alunos identificam a pergunta-resposta, a leitura em voz alta e a apresentação oral como as atividades mais frequentes, acreditando que a P3 recorre à língua-alvo em algumas ocasiões. A P4 recorre ao uso da língua-alvo frequentemente, emprega atividades

diversificadas, como diálogos sobre textos, discussões e descrições orais, e ensina a gramática. Por outro lado, conforme as percepções dos alunos, as atividades mais recorrentes são a apresentação oral dos alunos, as perguntas/respostas e a descrição de uma imagem, de uma pessoa ou de um livro, recorrendo ao português com muita frequência. Por fim, a P5 combina gramática, tradução e atividades comunicativas, como imitação oral de diálogos bem como a apresentação em grupo, a leitura em voz alta e a pergunta/resposta, para promover a expressão oral. Na opinião dos seus alunos, a P5 utiliza com maior regularidade a descrição de uma imagem, de uma pessoa ou de um livro, a apresentação oral dos alunos, a leitura em voz alta e a pergunta/resposta, recorrendo ao português em algumas ocasiões.

Assim sendo, de uma forma geral, os dados das práticas observadas das professoras e as percepções dos respetivos alunos revelam um bom nível de consonância.

A maioria das professoras concentra-se na produção (descrições orais, a leitura em voz alta, a apresentação oral e resumo oral do texto) e na interação orais (diálogos sobre textos, discussões, pergunta-resposta, imitação oral de diálogos e jogos interativos), e a promoção da competência/vertente de mediação oral ocorre poucas vezes. No contexto chinês, o ensino é predominantemente expositivo e centrado no professor, que é considerado a fonte principal de conhecimento e autoridade incontestável (Pires, 2022). A interação tende a ser mais estruturada, com menos espaço para negociações entre os alunos ou entre o professor e os alunos. A mediação oral, ao requerer colaboração e reformulação de conteúdos para terceiros, pressupõe uma abordagem mais descentralizada da aprendizagem (Soeira, 2011), o que pode não estar alinhado com as expectativas institucionais ou culturais.

Sobre os métodos utilizados pelas professoras (cf. resultados referidos na secção 3.2.6 e discussão em 4.1.2) para promover a expressão oral, a P1 utiliza a abordagem comunicativa, embora demonstre uma ligeira preferência pelo método de gramática e tradução. A P2 privilegia o método de gramática e tradução. A P3 adota, sobretudo, o método de gramática e tradução, integrando elementos comunicativos. A P4 combina a abordagem comunicativa com o método áudio-oral e o método de gramática e tradução. No

caso da P5, predomina a utilização da abordagem comunicativa associada ao método de gramática e tradução.

Uma das principais descobertas deste estudo é que as práticas de algumas professoras envolvem a abordagem comunicativa. A P1, a P4 e a P5 demonstram uma adoção mais consistente desta abordagem, integrando atividades que promovem a interação e o uso autêntico da língua. Este resultado confirma as conclusões de Pereira (2021), que identifica uma evolução metodológica no ensino de português na China. Segundo o autor, há um afastamento progressivo do método tradicional, com uma adoção da abordagem comunicativa.

Apesar da utilização de abordagem comunicativa, todas as professoras recorrem com maior frequência ao método de gramática e tradução do que à abordagem comunicativa, sendo essa preferência particularmente evidente nas práticas de P2 e P3, em que a tradução e a explicação gramatical assumem um papel predominante. Isto pode refletir uma abordagem mais conservadora no ensino de línguas, ainda predominante no contexto chinês, um facto corroborado por vários estudos, como os de Pereira (2021), Pires (2022) e Shieh (2018). Essa tendência é atribuída a múltiplos fatores: a significativa distância linguística entre chinês e português, que justifica o ensino explícito da gramática (Pereira, 2021); um sistema educacional voltado para exames; e crenças pedagógicas enraizadas sobre as características dos aprendentes chineses (Shieh, 2018). Além disso, os materiais didáticos disponíveis (Han, 2016; Jatobá, 2020) reforçam esse foco nas competências gramaticais em detrimento de abordagens mais comunicativas e interculturais.

Esse problema é semelhante ao enfrentado noutros contextos, como na Ásia, no mundo árabe e na Rússia.

Choi (2000) investiga as crenças e práticas de 97 professores do ensino médio na Coreia e conclui que, embora reconhecessem a eficácia da abordagem comunicativa, diversos obstáculos impediam a sua implementação. Entre os principais desafios, destacam-se o elevado número de alunos por turma, a escassez de recursos didáticos, a falta de formação específica e a baixa proficiência dos próprios professores em inglês. De forma semelhante,

o estudo de Nishino (2008), que analisa as crenças e práticas de professores de inglês no Japão, identifica dificuldades comparáveis, apontando que turmas numerosas, tempo de ensino insuficiente e a carência de formação docente são fatores determinantes na limitação da adoção da abordagem comunicativa.

No mundo árabe, o estudo de Assalahi (2013) investiga as razões pelas quais o método de gramática e tradução continua a ser amplamente utilizado no ensino de inglês como língua estrangeira. O artigo analisa as crenças dos professores, bem como fatores institucionais e socioculturais que contribuem para a persistência desse método, além de discutir as implicações para a formação de professores de inglês na região.

O artigo de Corvo Sánchez (2021) examina o papel histórico do método de gramática e tradução e investiga os motivos que explicam a sua permanência no ensino de línguas em várias partes do mundo como a Rússia.

Por sua vez, na Europa, a abordagem comunicativa e o ensino de línguas baseado em tarefas têm sido amplamente adotados como paradigmas centrais no ensino de línguas, com a ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa a assumir um papel preponderante desde o final do século XX, conforme descrito na secção 1.2. A implementação dessas abordagens tem sido fortemente influenciada pelo QECR, que privilegia a competência comunicativa e o uso prático da língua em contextos autênticos.

É de salientar que três professoras (P2, P3 e P5) recorrem sempre à língua materna durante as suas exposições. Este facto é consistente com alguns estudos anteriores (*e.g.* Choi, 2000; Zhou, 2020). Embora o uso da língua materna possa facilitar a compreensão das regras gramaticais e a aprendizagem do significado de vocabulário novo, o recurso excessivo à língua materna pode dificultar o desenvolvimento da competência na língua-alvo, levando à fossilização da interlíngua (Tarat, 2016), enquanto a exposição contínua e natural à língua-alvo pode ajudar os alunos a reduzir esse fenómeno (Choomthong, 2011), especialmente no contexto da China, onde a sala de aula constitui um dos principais espaços de contacto com a língua-alvo. Assim, a língua chinesa deve ser utilizada no momento adequado (Choomthong, 2014; Shin *et al.*, 2019).

O recurso excessivo à língua materna por parte das professoras pode estar associado a dificuldades que estas encontram quando utilizam a língua-alvo. Pode também refletir uma falta de confiança na sua própria proficiência em português. No entanto, a quantidade limitada de dados dificulta a formulação de uma conclusão definitiva sobre este fator no presente estudo.

Outra descoberta é que, com exceção da P2, que ainda adota um método único, observa-se que todas as outras professoras empregam múltiplos métodos para o ensino da expressão oral. Essa prática segue uma abordagem característica da era do pós-método, como discutido em vários estudos. De acordo com Mahdi (2024), o paradigma do pós-método transcende as limitações dos métodos tradicionais, permitindo uma maior flexibilidade pedagógica. O autor destaca que as professoras têm a liberdade de adaptar estratégias ao contexto específico de aprendizagem, considerando as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes. Conforme apontado por Adrang e Oroji (2017), o pós-método não se limita a uma rejeição dos métodos tradicionais, mas integra as suas melhores práticas de forma ecleticamente orientada. Por exemplo, as professoras podem combinar técnicas como dramatizações, debates e atividades multimodais, ajustando-se à dinâmica da sala de aula e promovendo uma maior interação e competência comunicativa.

Em síntese, a expressão oral é relativamente subvalorizada em comparação com a aprendizagem da gramática. As professoras concentram-se mais na produção e interação orais do que na mediação oral. A maioria das professoras adota uma combinação de métodos variados, característica da pedagogia pós-método. Embora algumas integrem elementos da abordagem comunicativa, evidenciando uma tendência de transição para métodos mais modernos, todas recorrem mais frequentemente ao método de gramática e tradução, o que revela a predominância do método tradicional. Destaca-se ainda o uso constante da língua materna pela maioria das professoras.

#### **4.1.3. Relação entre as crenças e as práticas**

De acordo com a análise apresentada na secção 3.1.1, relativa às crenças da P1 sobre a abordagem de ensino da expressão oral, a professora valoriza o desenvolvimento de várias competências (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita, gramática e tradução) no ensino de línguas. Demonstra ainda uma forte adesão à abordagem comunicativa, destacando a importância do trabalho em grupo. As atividades mencionadas pela P1, como jogos, diálogos orais e apresentações orais, são consideradas fundamentais para promover a produção e a interação orais dos alunos. Além disso, a P1 sublinha a importância do ensino centrado no aluno, com ênfase na aprendizagem ativa e na personalização das práticas pedagógicas. Acredita no uso exclusivo do português e na adequação das atividades ao nível de proficiência linguística dos alunos. Esta perspetiva integra elementos da pedagogia pós-método, que destaca a necessidade de uma adaptação constante às exigências do contexto e às características dos alunos.

Por outro lado, com base nos dados da secção 3.2.1, relativos às práticas da P1, obtidos através de observações e questionários, verifica-se, de uma forma geral, que a P1 dá atenção tanto à aprendizagem da gramática como à expressão oral. Implementa atividades que simulam situações reais de uso da língua, como apresentações orais e diálogos a pares, de modo a promover a expressão oral dos alunos. Observa-se também que a professora encoraja habitualmente os alunos a participarem ativamente nas atividades de expressão oral. Estas práticas estão plenamente alinhadas com os princípios da abordagem comunicativa, promovendo a interação e a produção orais num ambiente autêntico. A P1 atribui aos alunos o papel central no processo de ensino-aprendizagem, e adota uma abordagem flexível quanto ao uso do português e do chinês na sala de aula, evidenciando uma adaptação prática às necessidades linguísticas dos alunos.

Portanto, as crenças e práticas pedagógicas da P1 estão alinhadas no que diz respeito à abordagem comunicativa e à pedagogia pós-método. No entanto, o ensino baseado em tarefas apoiado pela P1 para o ensino de expressão oral valoriza a negociação de significado e a resolução de problemas linguísticos em contextos significativos. Este não é

aplicado nas suas aulas observadas. Também se regista um foco significativo no ensino de gramática, frequentemente acompanhado por traduções do português para o chinês e vice-versa. Isso parece refletir elementos do método de gramática e tradução, que não está evidente nas crenças da P1.

A P2 acredita que a leitura, a gramática e a tradução devem ser centrais no contexto da disciplina de Português Médio e refere a necessidade de utilizar a língua materna para explicar conceitos gramaticais complexos, factos que demonstram uma inclinação da professora para o método de gramática e tradução. Já para promover a expressão oral, a P2 defende que o ensino de línguas baseado em tarefas constitui uma estratégia eficaz. Sugere a adaptação de atividades consoante os diferentes níveis de aprendizagem, acreditando que um ensino centrado no aluno fomenta uma maior participação nas aulas. Além disso, a professora dá importância a atividades comunicativas, como jogos interativos e diálogos, bem como ao trabalho em grupo, o que está alinhado com os princípios do ensino de línguas baseado em tarefas, da abordagem comunicativa e da pedagogia pós-método.

Contudo, nas suas práticas, pelo contrário, a P2 foca-se na aprendizagem da gramática de forma isolada, e as estratégias que defende para o ensino da expressão oral não estão refletidas nas suas aulas. Na verdade, as suas práticas são caracterizadas pelo uso frequente de elementos do método de gramática e tradução, como a análise detalhada de textos e vocabulário, explicações gramaticais com recurso à língua materna e exercícios de tradução.

Assim sendo, a relação entre as crenças e as práticas da P2 revela uma coerência, no que se refere ao método de gramática e tradução. No entanto, a defesa de elementos do ensino de línguas baseado em tarefas, da abordagem comunicativa e da pedagogia pós-método parece não se manifestar nas suas práticas.

A P3 menciona a realização de jogos interativos e valoriza o trabalho em grupo, o que corresponde à abordagem comunicativa. Simultaneamente, dá ênfase a um maior controlo por parte do professor e ao uso do chinês como suporte para explicar conceitos complexos. Quanto às suas práticas pedagógicas, estas evidenciam uma forte influência do método de

gramática e tradução, com ênfase no ensino explícito da gramática, na tradução e no uso frequente do chinês. Apesar da predominância da gramática e tradução, a P3 também integra algumas atividades comunicativas, como jogos interativos e trabalho em grupo. Estas práticas proporcionam aos alunos oportunidades para praticarem a oralidade em contextos autênticos e colaborativos.

No entanto, algumas crenças não foram implementadas nas suas práticas. Por exemplo, a sua crença no uso de atividades que promovem a repetição e o uso controlado da língua-alvo, como a dobragem de filmes, o recurso a tarefas bem definidas como uma forma de motivar os alunos e orientar a sua aprendizagem, e a introdução de recompensas como motivação adicional.

Concluindo, as crenças da P3 relativas ao método de gramática e tradução, à abordagem comunicativa e à pedagogia pós-método são refletidas nas suas práticas, enquanto a presença do método áudio-oral e do ensino de línguas baseado em tarefas não é evidente.

No caso da P4, esta valoriza as atividades interativas, como a imitação de diálogos, o trabalho em grupo e a dobragem de filmes/desenhos animados, além de defender o uso exclusivo do português. Também acredita na importância do papel do professor como controlador do processo de ensino. Além disso, considera essencial ajustar as atividades às necessidades dos alunos e variar os métodos em função do nível de proficiência.

As práticas da P4 incluem discussões a pares, diálogos orais, descrição de imagens, dobragem de desenhos animados e o recurso frequente à língua-alvo. Além disso, aplicou o ensino explícito de gramática e uso da tradução. A integração de diferentes métodos e estratégias demonstra a flexibilidade da P4 em adaptar as suas práticas às necessidades dos alunos. Isso pode estar relacionado com a abordagem comunicativa, o método de gramática e tradução, o pós-método e o método áudio-oral.

Assim, a consistência entre as crenças e práticas da P4 é evidente na abordagem comunicativa, no método de gramática e tradução, no pós-método e no método áudio-oral. Entretanto, o ensino de línguas baseado em tarefas, valorizado pela P4 como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da expressão oral, bem como o método direto não

são evidentes nas suas práticas observadas.

Quanto à última professora, a P5 demonstra uma forte valorização do trabalho em grupo, do ensino centrado no aluno e das atividades que promovem a interação em contextos reais, como debates e entrevistas simuladas. Isso reflete a crença na abordagem comunicativa. Além disso, a P5 adota uma postura flexível, ajustando o uso do português e do chinês com base no nível de compreensão dos alunos. Nas práticas, a P5 promove atividades como imitação de diálogos e apresentações orais em grupo, combinando vários métodos.

No entanto, a crença na realização de tarefas contextualizadas, característica do ensino de línguas baseado em tarefas, não se reflete nas suas práticas observadas. Além disso, observa-se uma ênfase significativa na explicação de gramática e na realização de exercícios de tradução. O uso frequente do chinês para ensinar regras gramaticais e vocabulário reforça a influência do método de gramática e tradução nas suas práticas, apesar de este não ter sido mencionado ao falar sobre as suas crenças.

Assim, conclui-se que as crenças da P5 na abordagem comunicativa e no pós-método estão alinhadas com as suas práticas, enquanto o ensino de línguas baseado em tarefas não é aplicado. Por outro lado, a presença do método de gramática e tradução nas práticas da P5 não encontra correspondência nas suas crenças.

Em geral, os dados mostram uma grande consistência entre as crenças e as práticas no que diz respeito à abordagem da expressão oral. A P1 alinha-se com a abordagem comunicativa e a pedagogia pós-método. A P2 é coerente no recurso ao método de gramática e tradução. A prática pedagógica da P3 reflete as suas crenças no método de gramática e tradução, abordagem comunicativa e pedagogia pós-método. A P4 apresenta consistência na abordagem comunicativa, pós-método, o método de gramática e tradução e método áudio-oral. A prática pedagógica da P5 está alinhada com a abordagem comunicativa e o pós-método.

Este resultado está alinhado com os de vários estudos, como os de Farrell e Yang (2017), Harcarik (2009), Olafson e Schraw (2006) e Tamimy (2015), conforme discutido na secção 1.1.5, de enquadramento teórico. Olafson e Schraw (2006) demonstram que a

consistência entre crenças e práticas docentes é mais evidente quando as crenças são realistas e alinhadas a metodologias baseadas em evidências. Quando esse alinhamento ocorre, os professores tendem a adotar estratégias de ensino mais eficazes. Tamimy (2015) ilustra esse fenômeno no ensino de línguas, mostrando que os professores que dão prioridade à comunicação oral nas suas crenças efetivamente implementam atividades conversacionais e métodos dinâmicos na sala de aula, como trabalhos em pares e discussões, criando um ambiente mais interativo.

Larissa (2016) investiga as crenças e práticas de professores brasileiros sobre o ensino da pronúncia numa língua estrangeira. Os participantes acreditam que professores não nativos podem ensinar pronúncia eficazmente, desde que garantam uma comunicação bem-sucedida e as suas práticas na sala de aula reflitam essas crenças. De modo similar, Kuzborska (2011) analisa o ensino de leitura e demonstra que as crenças de oito professores se alinham diretamente com as suas práticas pedagógicas.

No entanto, a relação entre as crenças e as práticas pedagógicas das cinco professoras também revela algumas inconsistências. Embora todas as professoras valorizem o ensino de línguas baseado em tarefas, essa abordagem não se reflete nas práticas de nenhuma delas. Além disso, a P2 apresenta uma discrepância significativa, ao não implementar a abordagem comunicativa e a pedagogia pós-método. A P3 não aplica algumas estratégias que defende, que são associáveis ao método áudio-oral. A P4 revela, por seu turno, inconsistências na aplicação do método direto.

Esta relação de inconsistência também foi encontrada em muitos estudos anteriores (*e.g.* Bisland *et al.*, 2009; Orafi & Borg, 2009; Phipps & Borg, 2009), discutidos na secção 1.1.5, que têm demonstrado inconsistências entre as crenças e as práticas dos professores, investigando os motivos por trás dessas discrepâncias. A pesquisa de Basturkmen (2012) ressalta que as crenças dos professores nem sempre se traduzem em práticas pedagógicas consistentes. Por exemplo, enquanto muitos docentes acreditam na importância do ensino comunicativo, fatores como restrições institucionais, materiais didáticos inadequados e exigência curricular frequentemente os levam a adotar métodos mais tradicionais, como o

ensino de gramática através da tradução. Esses desafios reforçam a necessidade de compreender o impacto do contexto nas decisões pedagógicas. Niesche e Lerman (2010) investigam 25 professores sobre as suas crenças em relação às atividades de ensino e analisaram vídeos das suas práticas. Os autores descobrem que, embora os professores concordem que o uso de certas atividades nas suas práticas era importante, eles não realizam bem essas atividades nas práticas de ensino.

Assim se compreende que Borg (2017) confirme que as crenças dos professores influenciam as suas práticas pedagógicas, mas ressalte que essa relação é mediada por diversos fatores. Entre eles estão o contexto institucional, as exigências curriculares e a experiência prática acumulada pelos docentes. De forma semelhante, Mansour (2013) analisa inconsistências entre crenças e práticas, sugerindo que fatores sociais e educacionais desempenham um papel crucial nesse processo. O autor propõe um modelo explicativo que conecta crenças e práticas por meio de fatores contextuais, como valores culturais, expectativas sociais e recursos disponíveis. Mansour destaca que crenças inovadoras muitas vezes entram em conflito com práticas tradicionais enraizadas, especialmente em contextos com recursos limitados ou políticas educacionais conservadoras.

Zheng (2013) investiga a relação entre crenças e práticas de professores de línguas na China, identificando como as pressões educacionais locais os levam frequentemente a adotar métodos tradicionais, como o método de gramática e tradução. Apesar de reconhecerem os benefícios das abordagens comunicativas, muitos professores sentem-se obrigados a priorizar métodos formais devido a currículos rígidos e exigências institucionais. O autor afirma ainda que as crenças e práticas dos professores são moldadas por uma variedade de fatores individuais, como a experiência prévia de ensino, a personalidade do docente, as interações com alunos e colegas, e o grau de envolvimento no desenvolvimento profissional.

Neste estudo, verifica-se que as professoras enfrentam a necessidade de cobrir um elevado número de unidades curriculares ou objetivos previstos no manual ao longo de um

semestre, o que limita a flexibilidade para incluir atividades diferenciadas ou aprofundar certos conteúdos. Esta exigência curricular pode conduzir à adoção de métodos mais tradicionais, como o ensino centrado na memorização e na gramática, que são mais fáceis de alinhar com os objetivos do currículo, embora não favoreçam o desenvolvimento de competências práticas ou comunicativas. Além disso, o manual utilizado pelas professoras tem um foco predominante na gramática, e as mesmas habitualmente seguem essa orientação nas suas práticas. Assim, por estarem inseridas em sistemas educacionais conservadores, as professoras frequentemente sentem-se compelidas a adotar métodos tradicionais, mesmo quando estes não estão alinhados com as suas crenças pedagógicas ou não estão nas suas crenças.

## **4.2. Correção, fluência e complexidade**

### **4.2.1. Crenças sobre as três dimensões da expressão oral**

As definições das professoras sobre a **correção** envolvem elementos como gramática (todas as professoras), pronúncia (P1, P4, P5), vocabulário (P2, P4, P5), pragmática (P2) e até a clareza da comunicação (P4). De acordo com Goh e Burns (2012), a correção inclui o uso correto de estruturas gramaticais, vocabulário apropriado e padrões fonológicos adequados, como a pronúncia e a entoação, pelo que se pode considerar a existência de uma definição demasiado limitada em algumas professoras: a P3 não inclui o vocabulário nem a pronúncia, a P1 não inclui o vocabulário, a P2 não integra a pronúncia.

A P2 ainda aborda a componente pragmática. Para a professora, a correção envolve não apenas a ausência de erros, mas também a adequação das frases aos padrões nativos da língua, como é defendido por Canale e Swain (1980), que se focam no conceito de “adequação sociolinguística”, no seu modelo de competência comunicativa.

A definição da P4 vai além da mera correção gramatical e lexical, tradicionalmente associada à correção, para se focar na inteligibilidade<sup>4</sup> e eficácia da comunicação. Ao invés

<sup>4</sup>Importa sublinhar que a inteligibilidade, enquanto critério central, pode ser interpretada como uma componente da pronúncia, juntamente com a compreensibilidade e o sotaque (cf. Derwing & Munro, 1995).

de valorizar exclusivamente a exatidão formal, a professora coloca a ênfase na capacidade de o falante ser compreendido, mesmo que haja erros, desde que estes não comprometam a transmissão clara da mensagem. Richards e Rodgers (2014) e Lennon (1990) discutem que a correção, no âmbito de métodos comunicativos, pode ser menos focada em regras gramaticais e mais voltada para a inteligibilidade. O sucesso comunicativo, ou seja, a capacidade de o falante ser entendido pelo ouvinte, é o critério principal, independentemente de a produção ser formalmente precisa. Este conceito também vai ao encontro da definição de Bygate (2001), que defende que a correção deve ser vista não apenas como a ausência de erros linguísticos, mas também como a capacidade de o falante transmitir claramente as suas intenções comunicativas.

Por outro lado, investigadores como Ellis (2003) distinguem entre correção e eficácia comunicativa, sublinhando que ambos são aspetos importantes, mas distintos, da proficiência linguística. Assim, a abordagem de P4 reflete uma visão equilibrada entre a preocupação com a forma e a função, priorizando a comunicação eficaz sem negligenciar o papel da pronúncia e da inteligibilidade como elementos-chave.

Quanto à **fluência**, as respostas das professoras refletem diferentes perspetivas descritas pela literatura. A resposta da P1, ao mencionar a coerência e a formação de pensamento, reflete um conceito amplo de fluência, que vai ao encontro do proposto por vários autores (Lennon, 1990; Tavakoli & Hunter, 2018) e vê a fluência como algo além de rapidez, englobando a organização do discurso, a capacidade cognitiva de processar a língua e a proficiência geral. As respostas das P2, P3 e P5, que revelam uma visão mais técnica e restrita de fluência, alinham-se mais com o conceito segundo o qual a fluência é definida pela ausência de pausas, hesitações, e interrupções, além da velocidade de fala (Tavakoli, 2023). Já a P4, ao enfatizar a espontaneidade, reflete uma visão mais comunicativa da fluência, próxima da fluência automática de Schmidt (1992). Essa perspetiva foca-se na capacidade de os falantes produzirem enunciados linguísticos de forma rápida e natural, sem esforço consciente sobre regras gramaticais ou escolhas lexicais. Isso sugere uma abordagem pedagógica orientada para a prática comunicativa, em que o objetivo é que os

alunos desenvolvam a habilidade de se expressarem de forma autêntica e sem interrupções frequentes no fluxo da fala.

Em relação ao conceito de **complexidade**, todas as professoras destacam o uso de vocabulário avançado e de estruturas sintáticas elaboradas como os principais elementos que a definem. Este ponto de consenso entre elas reflete a definição de complexidade linguística discutida por autores como Ellis (2003), Housen e Kuiken (2009) e Skehan (1996), que veem a complexidade como uma combinação de fatores lexicais e gramaticais que desafiam o aprendente a produzir enunciados linguísticos mais elaborados e sofisticados.

A resposta da P1 ainda envolve aspectos como correção de pronúncia e ritmo bem como a coerência de expressão. Isso diverge, em certa medida, das definições acadêmicas, uma vez que a literatura tende a tratar a correção e a complexidade como construtos distintos (Skehan, 1998).

A P3, por outro lado, amplia o conceito de complexidade para incluir o aspecto de complexidade cognitiva. A ênfase na organização lógica e no conteúdo rico reflete a ideia de Skehan (1996), que argumenta que a complexidade também envolve a capacidade de organizar e estruturar o discurso de forma eficaz, lidando com a pressão cognitiva imposta pelo uso da língua em tempo real. Isso está igualmente alinhado com as definições de Housen e Kuiken (2009) e Norris e Ortega (2009), sobre como a complexidade cognitiva se relaciona com a capacidade dos alunos de lidarem com tarefas cognitivamente exigentes durante a produção oral e a importância da estruturação do conteúdo e da clareza lógica em produções mais complexas. Robinson (2001) argumenta que a complexidade envolve não apenas a estrutura linguística, mas também a organização do conteúdo e a clareza na apresentação das ideias.

Em relação ao foco atribuído a cada uma das três dimensões, as professoras revelam diferentes perspectivas. O foco dado pela P2 à fluência no estágio inicial da aprendizagem está de acordo com a opinião de autores como Nation (2011) e Richards e Schmidt (2002), que argumentam que a fluência deve ser prioritariamente desenvolvida para que os alunos

ganhem confiança ao utilizar a língua.

A P1 e a P3 acreditam que a correção e a fluência devem ser as prioridades, sendo que a P1 relata uma evolução devida à sua experiência de ensino: passou de um foco inicial na correção da pronúncia para uma abordagem que abrange tanto a correção como a fluência. A valorização da correção e da fluência está em consonância com as descobertas de Ellis (2009) e Thornbury (2005), que afirmam que estas duas dimensões são fundamentais nas fases iniciais da aprendizagem, pois contribuem para uma compreensão e comunicação eficazes, especialmente em contextos de língua estrangeira. Skehan (2009), por sua vez, explora a relação entre fluência e correção, destacando que o foco inicial na correção pode limitar a fluidez. No entanto, para alunos em estágios iniciais, uma ênfase em fluência e correção pode proporcionar uma base sólida para a construção de uma produção mais complexa posteriormente.

A P4 e a P5 demonstram, pelo menos ao nível das crenças, uma abordagem integrada no ensino de línguas ao procurar equilibrar correção, fluência e complexidade. Conforme discutido por Skehan (1996) e Ellis (2003), para a concretização eficaz de tarefas comunicativas, é preciso considerar não apenas a fluência, mas também a complexidade e a correção das produções linguísticas, uma vez que essas dimensões se complementam no desenvolvimento da competência comunicativa.

Para melhorar as três dimensões de correção, fluência e complexidade na expressão oral, em termos de **correção**, as P1, P2, P3 e P5 destacam o *feedback* corretivo. As crenças das P1 e P5 estão relacionadas com a estratégia da correção explícita, que coincide com a noção identificada por Ellis *et al.* (2009) e Rassaei (2013), que consideram esta estratégia eficaz para tornar os erros mais salientes e promover a consciencialização linguística. A P3 refere o *prompt*. Esta estratégia, segundo Lyster e Ranta (1997), pode ser mais eficaz para promover a autonomia do aluno, pois exige um maior envolvimento cognitivo no processo de correção. No entanto, a sua eficácia pode depender do nível de proficiência dos alunos e da sua capacidade de detetar e corrigir os próprios erros. Por outro lado, a P4 propõe uma estratégia de *feedback* preventivo. Esta técnica visa antecipar e minimizar erros antes da

expressão oral. Schmidt (1992) e Goh e Burns (2012) defendem que o *feedback* preventivo pode ser eficaz, pois prepara os alunos para lidar com desafios linguísticos, promovendo assim uma correção mais consistente desde o início.

Outro aspecto importante nas respostas das professoras é a diferença de opinião sobre o momento ideal para realizar a correção. A P5 defende a correção imediata durante a interação oral, enquanto a P2 prefere abordar os erros após o término da expressão oral do aluno. Essa distinção reflete o debate entre *feedback* imediato e diferido, uma questão amplamente discutida por vários autores. Alguns (e.g. Ellis, 2017) defendem que o *feedback* imediato pode corrigir os erros no momento, mas também pode interferir na fluência, enquanto outros (e.g. Kerr, 2020) argumentam que o *feedback* diferido permite a continuidade da produção oral e evita interrupções.

Para promover a **fluência**, a P1 e a P4 valorizam o uso de estruturas fixas e padrões de frases para desenvolver a fluência, recorrendo a exercícios repetitivos e atividades mecânicas ou semimecânicas. O uso de sequências formulaicas, como defendido por Wray (2002) e Rossiter *et al.* (2010), é uma estratégia eficaz, pois encurta o tempo entre o planeamento e a execução do discurso, permitindo aos alunos acederem a expressões previamente aprendidas e, assim, reduzir pausas e hesitações durante a fala. Além disso, a prática repetida, mencionada por ambas, é amplamente reconhecida como uma das estratégias mais eficazes para promover a fluência. Tavakoli e Skehan (2005) e Gatbonton e Segalowitz (2005) sublinham que a prática frequente leva a um processo de fala mais automático e fluido.

A P2, a P3 e a P4 enfatizam a importância de não interromper os alunos durante a fala para promover a fluência. Esta estratégia, de adiar a correção até ao fim da tarefa, está em conformidade com as recomendações de Bohlke (2014) e Ellis (2009), que argumentam que a interrupção durante atividades pode prejudicar o fluxo de fala e aumentar a ansiedade dos alunos. Segundo Kerr (2020), o *feedback* diferido é mais eficaz para manter o foco na fluência e promover a produção contínua.

É de referir que a P2 ainda recomenda ensinar “estratégias de expressão oral” (cf.

Quadro 3.11) antes da tarefa para promover a fluência, o que pode ser interpretado como uma forma de treino de estratégias de fluência, um ponto salientado por Tavakoli (2023). Esta abordagem prepara os alunos para lidar melhor com os desafios da produção oral.

Por outro lado, a P5 considera que a fluência pode ser aprimorada através de respostas rápidas a perguntas simples, destacando a importância da velocidade na comunicação, um componente crucial da fluência identificado por Foster e Skehan (2012). No entanto, a P5 não detalha estratégias específicas para promover essa velocidade.

Sobre a dimensão de **complexidade**, as P1, P4 e P5 defendem que conceder tempo para a preparação das respostas contribui para uma maior complexidade na expressão oral dos alunos. Esta ideia é amplamente apoiada por estudiosos como Foster (2012) e Ellis (2009), que demonstram que o tempo de planejamento permite aos alunos utilizarem estruturas mais variadas e complexas, tanto no nível sintático quanto lexical. Quando os alunos têm tempo para planejar, podem refletir mais sobre as suas escolhas linguísticas, o que resulta em frases mais elaboradas e no uso de vocabulário mais rico.

A P2 recomenda aumentar a complexidade das tarefas. A literatura apoia essa estratégia. Ellis (2003) e Skehan (2009) argumentam que tarefas mais desafiadoras forçam os alunos a reorganizar a sua interlíngua, promovendo maior elaboração linguística e o uso de estruturas mais complexas. Housen e Kuiken (2009) referem que o aumento da complexidade cognitiva das tarefas pode resultar em maior complexidade linguística, uma vez que os alunos são obrigados a mobilizar mais recursos linguísticos.

A estratégia de uso de conjunções, mencionada pela P3, é um exemplo claro de uma abordagem pedagógica que visa aumentar a complexidade sintática na produção oral dos alunos. Essa estratégia está diretamente relacionada à definição da P3 sobre a complexidade como sendo caracterizada por uma “elevada proporção de frases complexas”, o que envolve a utilização de estruturas subordinadas e conectores que permitem a expansão e articulação das ideias no discurso. Estudos de Ortega (2003) e Ellis e Barkhuizen (2005) mostram que a instrução direta sobre o uso de estruturas mais complexas, como as conjunções, facilita o desenvolvimento de uma produção oral mais

sofisticada, permitindo a formação de frases subordinadas e coordenadas.

Em síntese, nas crenças das professoras são visíveis um conceito de correção por vezes limitado a um ou dois aspetos, bem como um conceito bem definido de fluência e complexidade.

No que se refere às estratégias para promover as três dimensões, as professoras sugerem algumas práticas comuns e limitadas. Algumas associam as suas crenças sobre estratégias de correção à utilização da correção explícita, enquanto outras destacam o recurso ao *prompt* ou ao *feedback* preventivo. Tanto o *feedback* imediato como o diferido são igualmente abordados. Sobre o desenvolvimento da fluência, predominam estratégias como o uso de sequências formulaicas e a não interrupção perante os erros. A maioria das professoras valoriza o tempo de planeamento para aumentar a complexidade.

Quanto à importância atribuída a cada dimensão, algumas professoras priorizam a correção e a fluência, enquanto outra defende que essas dimensões são trabalhadas nas fases iniciais. Duas das docentes procuram, por sua vez, promover um equilíbrio entre as três dimensões.

#### **4.2.2. Práticas observadas nas aulas e indicadas pelos alunos**

A partir dos dados apresentados na secção 3.2, de análise de resultados, para aumentar a **correção oral**, nas práticas observadas, verifica-se que todas as professoras adotam a correção explícita, o *prompt* (elicitación, *feedback* metalinguístico, solicitação de esclarecimento e repetição) e o *recast*, mas com frequências diferentes de uso. Além disso, os dados dos questionários confirmam esta tendência, sugerindo uma coerência entre as percepções dos alunos e as práticas das professoras.

A correção explícita é uma estratégia central para as P1, P2 e P4, sendo utilizada com maior frequência do que outras formas de *feedback*, como o *prompt* ou o *recast*. Esta preferência reflete a ênfase na correção linguística, característica de um ensino mais formal, onde o foco é frequentemente colocado na transmissão de normas gramaticais corretas. A correção explícita é amplamente reconhecida como uma estratégia eficaz para fornecer

*feedback* direto e imediato sobre erros gramaticais e linguísticos. Estudos como o de Nassaji (2016) destacam que essa forma de correção é particularmente útil em contextos de ensino formal, onde os alunos esperam e aceitam intervenções diretas como parte do processo de aprendizagem. Essa estratégia permite que os aprendentes identifiquem com clareza os erros cometidos e compreendam as formas corretas de expressão. Alunos que recebem correção explícita tendem a apresentar uma melhor retenção de estruturas corretas, especialmente em tarefas de escrita (Ellis, 2003). Shintani et al. (2014) demonstram que a correção explícita é mais eficaz em contextos de ensino onde a precisão é prioritária, como no ensino de línguas para fins acadêmicos.

A P3 e a P5 recorrem com maior frequência ao *prompt*, uma estratégia mais implícita, que encoraja os alunos a reformular as suas respostas sem fornecer diretamente a correção. Lyster (2007) argumenta que o *prompt* pode promover uma maior autorregulação e autocorreção por parte dos alunos, uma vez que os força a refletir sobre a sua produção oral, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística.

Além disso, o *recast* também é ocasionalmente utilizado por todas as professoras, com foco na correção de pronúncia. Long (2007) argumenta que os *recasts* são benéficos, pois fornecem *input* corrigido de forma não intrusiva. Lyster e Saito (2010) defendem que a eficácia dos *recasts* pode depender do contexto e do tipo de estrutura linguística em foco. Os *recasts* são mais eficazes quando usados para corrigir erros fonológicos e vocabulário do que erros gramaticais, que podem passar despercebidos (Bryfonski & Ma, 2020).

No que diz respeito à promoção da **fluência oral**, nas práticas observadas, todas as professoras deste estudo recorrem frequentemente a estratégias de não interrupção perante os erros, enquanto promovem ocasionalmente o emprego de sequências formulaicas. Esta tendência está em conformidade com as percepções dos alunos.

A não interrupção é uma estratégia comum a todas as professoras, refletindo o entendimento de que a fluência se desenvolve melhor quando o fluxo da comunicação não é constantemente interrompido para corrigir erros. Skehan (1998) e Segalowitz (2010) apoiam esta estratégia, afirmando que a fluência melhora quando os alunos têm espaço

para praticar a produção oral sem receio de interrupções frequentes. Esta abordagem ajuda a criar um ambiente em que os alunos se sentem mais à vontade para falar de forma contínua, melhorando a sua capacidade de manter o fluxo da fala.

O uso de sequências formulaicas também se revela uma técnica eficaz para promover a fluência. De facto, as sequências formulaicas permitem aos alunos utilizar blocos de linguagem predefinidos, o que reduz a carga cognitiva, o esforço de processamento, e facilita uma produção mais rápida e natural e de unidades de fala maiores (Nattinger & DeCarrico, 1992; Wray, 2002).

Assim, podemos compreender que as professoras utilizam um número limitado de estratégias para promover a fluência, pois a literatura (Tavakoli, 2023) indica que, para além destas estratégias, outras podem reforçar o desenvolvimento da fluência. As atividades de aumento de consciência permitem que os alunos reflitam sobre os seus próprios desafios e progressos, promovendo uma maior autonomia na aprendizagem. O treino de estratégias de fluência, como o uso de pausas estratégicas e a reformulação de discursos, pode ajudar os alunos a gerir melhor a sua produção oral. Por sua vez, as tarefas comunicativas de produção livre criam oportunidades para que a fluência seja desenvolvida num contexto mais autêntico e interativo. Assim, a integração dessas estratégias com as já adotadas poderia fortalecer ainda mais o desenvolvimento da fluência, garantindo um equilíbrio entre a espontaneidade e um uso mais estruturado da língua.

Em relação à **complexidade**, Robinson (2011) sublinha que tarefas que aumentam a complexidade linguística, como a produção de discursos mais elaborados ou o uso de estruturas gramaticais mais complexas, são essenciais para o desenvolvimento linguístico avançado. No entanto, essas tarefas requerem um planeamento cuidadoso e tempo para prática. Neste estudo, os dados das práticas observadas mostram que as P1, P3, P4 e P5 utilizam o tempo de planeamento/ensaio de tarefa algumas vezes. As respostas dos alunos de cada professora são consistentes com estes dados, já que os estudantes acreditam que esta estratégia é utilizada ocasionalmente e que o aumento de complexidade de tarefa ocorre raramente. O tempo de planeamento, que tem o potencial de melhorar as três

dimensões (correção, fluência e complexidade), como discutido por Ellis (2009) e Tavakoli (2023), permite aos alunos refletir sobre as suas escolhas linguísticas e estruturar melhor a sua produção oral, facilitando o uso de construções mais complexas, mantendo, simultaneamente, a fluência e a correção.

Com base na frequência das estratégias usadas pelas professoras, verifica-se que a correção recebe uma ênfase ligeiramente superior à da fluência, sendo a promoção da complexidade linguística a dimensão menos valorizada. Os estudos de Skehan (2009) e Robinson (2007) discutem o *trade-off* entre estas dimensões, argumentando que o foco na correção e fluência frequentemente ocorre em detrimento da complexidade. No entanto, esta menor ênfase na complexidade contrasta com as recomendações de Housen e Kuiken (2009), que defendem a importância de desenvolver de forma equilibrada as três dimensões.

A ênfase das professoras na correção pode ser explicada por uma combinação de fatores contextuais, pedagógicos e culturais. No contexto asiático, o ensino de línguas caracteriza-se por uma tradição consolidada de valorização da precisão linguística e do domínio gramatical. Este padrão reflete-se não apenas nas práticas pedagógicas, mas também nas expectativas institucionais e nos sistemas de avaliação, que frequentemente privilegiam o conhecimento explícito das regras gramaticais e a capacidade de evitar erros (Butler, 2015). Além disso, a preocupação com a correção está intrinsecamente ligada ao medo do “erro”. Em muitos países asiáticos, existe uma forte ênfase cultural na precisão e na conformidade com normas estabelecidas. Nesse sentido, os professores tendem a dar prioridade à correção como uma forma de evitar a “perda de face” (*face-saving*), tanto para os alunos quanto para si próprios (McKay, 2004). A prevalência do foco na correção também pode ser atribuída à influência histórica do método de gramática e tradução, que ainda domina muitos contextos educativos nesta região (Jin & Cortazzi, 2006). No presente estudo, constata-se que as práticas das professoras refletem essa tendência, com uma atenção significativamente maior à correção gramatical em detrimento de outros aspetos, como vocabulário, pronúncia e pragmática.

A fluência, por sua vez, é frequentemente vista como uma meta prática essencial, sendo amplamente associada à proficiência numa língua estrangeira numa perspectiva abrangente (Tavakoli & Hunter, 2018). Nesse contexto, as professoras tendem também a trabalhar essa dimensão, pois a fluência pode ser vista como um indicativo de domínio da língua, especialmente em níveis iniciais e intermédios, quando o desenvolvimento da confiança e da comunicação espontânea é fundamental.

No entanto, a promoção da complexidade linguística, que inclui o uso de estruturas sintáticas avançadas e vocabulário diversificado, tende a ser secundarizada. Isto ocorre porque o desenvolvimento da complexidade exige um tempo considerável e prática contínua, fatores nem sempre viáveis em contextos onde os currículos estão sobrecarregados e o ensino está fortemente orientado por metas específicas de curto prazo. Além disso, conforme descrito na secção 1.2.2, a gramática oral possui regras próprias, como a preferência por unidades lexicais em vez de frases completas (Fulcher, 2003; Luoma, 2004). Assim, a complexidade nem sempre é o objetivo, já que se espera que falantes nativos e aprendentes utilizem uma construção frásica gramaticalmente mais complexa sobretudo em discursos formais. Diante disso, as professoras podem não atribuir grande importância a essa dimensão. Outra possibilidade poderá estar relacionada com o nível de proficiência. Como este estudo se centra nas professoras e nos alunos do segundo ano, é possível que as professoras considerem que, nesta fase, o foco deve recair sobre a correção e a fluência, enquanto a complexidade pode assumir maior relevância em níveis mais avançados. Nas entrevistas sobre as crenças relativas ao foco nestas três dimensões, a resposta da P2, que descreve um processo progressivo (primeiro fluência, depois correção e, por fim, complexidade), pode evidenciar essa perspectiva, embora as restantes professoras não a tenham referido explicitamente.

Em resumo, verifica-se uma ênfase particular nas duas primeiras dimensões, sendo atribuída à correção uma importância ligeiramente superior à da fluência. Relativamente às estratégias utilizadas para promover a correção, a correção explícita é a mais recorrente entre três das professoras, enquanto duas recorrem preferencialmente ao *prompt*. O *recast*

surge como uma técnica complementar, utilizada por todas as docentes.

No que respeita à promoção da fluência, as estratégias aplicadas são relativamente limitadas em comparação com as referidas na literatura. Predomina a interrupção perante os erros. Simultaneamente, observa-se, ainda que de forma ocasional, o recurso a sequências formulaicas.

Sobre a dimensão da complexidade, apenas a concessão de tempo de planeamento, estratégia que pode contribuir para as três dimensões, é utilizada.

#### **4.2.3. Relação entre as crenças e as práticas**

Ao comparar as crenças com as práticas das professoras no que diz respeito às estratégias para melhorar a **correção oral**, verifica-se, de uma forma geral, uma grande consistência entre ambas. Especialmente no caso das P1, P2 e P3, observa-se uma correspondência clara entre o que defendem e o que fazem na sala de aula. No entanto, surgem algumas inconsistências mais subtis no caso da P5, cujas crenças indicam uma preferência pela correção durante a expressão oral, mas cujas práticas revelam uma tendência a não interromper os alunos quando cometem erros.

A P1 utiliza predominantemente a correção explícita na sala de aula, refletindo diretamente a sua crença. A P2 prefere realizar a correção após a expressão do aluno, o que indica uma crença mais voltada para o *feedback* diferido, ou seja, a decisão de não interromper de imediato o aluno, mas corrigir os erros após a conclusão da sua produção oral. Nas suas práticas, podemos observar que a professora corrige sempre após a expressão oral dos alunos. A P3 acredita no uso do *prompt* como técnica de correção e segue as suas crenças de forma coerente, aplicando esta técnica com regularidade.

A P4 defende uma abordagem de *feedback* preventivo, ou seja, rever os conhecimentos antes das atividades orais, de forma a evitar erros. Existe uma consistência entre as suas crenças e práticas, pois o *feedback* preventivo pode estar presente na fase preparatória, como, por exemplo, o ensino antecipado de expressões fixas, conforme observado nas aulas.

A P5 acredita na correção de erros de forma clara durante as expressões orais dos alunos, o que está alinhado com a estratégia de correção explícita. Embora a P5 aplique a correção explícita, esta ocorre após a expressão oral dos alunos, conforme as observações. Deste modo, as crenças e práticas da P5 a este respeito são apenas parcialmente consistentes.

Analisando a relação entre as crenças e práticas sobre as estratégias para melhorar a **fluência oral**, mais uma vez se verifica que a maioria das professoras demonstra consistência entre as suas crenças e práticas.

A P1 acredita que a repetição de exercícios e testes utilizando estruturas fixas é uma estratégia eficaz para aumentar a fluência na expressão oral. Ela explorou/abordou sequências formulaicas nas suas práticas, demonstrando, assim, consistência com as suas crenças. A P3 considera que os erros não óbvios devem ser ignorados durante a produção oral, para que os alunos possam continuar a falar sem interrupções, promovendo assim a fluência. Coerentemente, na prática, esta professora permite com frequência que os alunos prossigam com a fala, sem se deter em erros menores ou não evidentes, reservando o *feedback* corretivo para após a conclusão da produção oral do aluno. A P4, tal como a P1, acredita que o uso de sequências formulaicas é eficaz. Além disso, defende que a correção dos erros deve ocorrer após a conclusão da tarefa, permitindo que os alunos mantenham o fluxo da fala. Nas suas práticas, a P4 utiliza sequências formulaicas para desenvolver a fluência dos alunos e, tal como acredita, opta por não interromper os alunos durante a fala, corrigindo-os apenas após o término da atividade, o que reflete plenamente as suas crenças pedagógicas.

Já a P2 defende a não interrupção durante a produção oral dos alunos, preferindo abordar os erros no final da mesma. Valoriza também o treino de estratégias de expressão oral antes das tarefas. Nas práticas pedagógicas observadas, a P2 permite que os alunos concluam as suas intervenções orais antes de fornecer qualquer correção, o que reflete diretamente a sua crença de que a fluência se desenvolve melhor sem interrupções constantes. No entanto, o treino de estratégias de fluência não ocorre nas suas práticas.

A P5, por sua vez, acredita no aumento da velocidade de resposta para promover a

fluência. Contudo, esta prática não é visível nas suas aulas observadas, mas utiliza frequentemente a não interrupção, o que pode indicar uma diferença entre as suas crenças e a implementação na sala de aula.

Relativamente à **complexidade**, a P1, a P4 e a P5 acreditam que dar tempo aos alunos para prepararem as suas respostas é uma estratégia eficaz para aumentar a complexidade da produção oral, e implementam esta estratégia ao oferecer tempo de planeamento antes das atividades orais. Esta prática está, assim, alinhada com as crenças das professoras.

A P2 propõe aumentar a complexidade das tarefas para promover uma produção oral mais rica e diversificada, enquanto a P3 afirma que o uso de conjunções é uma forma eficaz de aumentar a complexidade sintática na produção oral dos alunos. No entanto, essas estratégias não foram aplicadas nem nas aulas observadas das professoras, nem foram identificadas nas respostas ao questionário por parte dos alunos.

Quanto ao **foco nas três dimensões**, também é evidente uma tendência de consistência de bom nível entre as crenças e as práticas. As crenças das P1, P2 e P3 sobre a importância da correção e da fluência estão em conformidade com as suas práticas. A P4 e a P5 concordam em considerar as três dimensões e, nas suas práticas, apesar de não trabalharem explicitamente a dimensão da complexidade, permitem por vezes que os alunos tenham um tempo de preparação para uma atividade de produção oral, o que contribui para o desenvolvimento das três dimensões.

Concluindo, observa-se uma coerência global entre as crenças e práticas pedagógicas sobre as três dimensões de correção, fluência e complexidade. A P1 demonstra alinhamento ao utilizar estratégias como correção explícita regular, exercícios de sequências formulaicas e tempo de planeamento. A P2 evidencia coerência ao recorrer ao *feedback* diferido e não interrupção perante os erros para correção e fluência. A prática pedagógica da P3 reflete a sua valorização do *prompt* para correção e da não interrupção perante os erros para manter a fluência. De igual forma, a P4 apresenta consistência ao adotar o *feedback* preventivo, as sequências formulaicas, a não interrupção perante os erros e o tempo de planeamento. A prática pedagógica da P5 está em conformidade com as suas

crenças no sentido de atribuir um tempo de planejamento antes das atividades orais. Além disso, as crenças e as práticas pedagógicas de todas as professoras são consistentes no que diz respeito à importância relativa atribuída às três dimensões. Entretanto, também parecem verificar-se algumas discrepâncias. Pelo menos nas aulas observadas, a P2 não implementa o treino de estratégias de fluência e o aumento da complexidade das tarefas, a P3 não aplica o uso de conjunções e a P5 evita interromper os alunos durante a correção oral, em vez de promover a fluência por meio do aumento da velocidade de resposta, como defende.

Os resultados confirmam estudos anteriores, como o de Al-Bakri (2016), que analisa a relação entre crenças e práticas no *feedback* corretivo. Nesse estudo, embora, em geral, as práticas dos professores estejam alinhadas com suas crenças, são identificadas discrepâncias em alguns casos. Por exemplo, um professor afirma dar prioridade ao *feedback* sobre conteúdo e organização, mas, na prática, 84% de suas correções focam gramática. Outra professora declara evitar a correção direta, mas usou essa abordagem em 36% dos casos.

No estudo de Tamimy (2015), são analisadas as convergências e divergências entre as crenças e práticas de professores de inglês como língua estrangeira. Os resultados revelam tanto consistências quanto discrepâncias. A maioria dos professores afirma que a fluência deve ser mais enfatizada do que a gramática na comunicação. Na sala de aula, priorizam a fala dos alunos, evitando interrompê-los para corrigir cada erro gramatical. Declaram preferir um *feedback* mais indutivo e menos direto. No entanto, na prática, muitos recorrem à correção explícita e direta, sem incentivar a autocorreção dos alunos.

Ha e Murray (2023) investigam as crenças e práticas de professores vietnamitas de inglês como língua estrangeira no ensino fundamental, com foco no *feedback* corretivo oral. Os professores reconhecem a importância desse tipo de *feedback* para a aprendizagem da língua, sobretudo para a correção da pronúncia. Essa crença é confirmada na prática, uma vez que a maioria das correções na sala de aula incide sobre erros de pronúncia. Os professores afirmam que *feedbacks* explícitos e didáticos seriam mais eficazes do que

correções implícitas, o que se reflete na predominância de reformulações explícitas durante as aulas observadas. Declaram também preferir estratégias que incentivassem a autocorreção dos alunos, como repetições e *feedback* metalinguístico. No entanto, na prática, a estratégia mais utilizada é o *recast*, em que o professor fornece a correção diretamente, sem estimular a autocorreção do aluno.

Em conclusão, embora se observe uma coerência geral entre as crenças e as práticas pedagógicas, também se identificam algumas discrepâncias. Estes resultados corroboram as conclusões de estudos anteriores, como os de Al-Bakri (2016), Ha e Murray (2023) e Tamimy (2015).

#### **4.3. Implicações didáticas e formativas do estudo**

Com base nos resultados do estudo, esta secção procura apresentar algumas implicações didáticas e recomendações para o desenvolvimento da expressão oral no ensino de português da China e para a formação de professores no mesmo contexto.

Os resultados deste estudo demonstram que a expressão oral é menos valorizada em comparação com a aprendizagem de gramática. Recomenda-se a introdução de um componente de expressão oral nos exames finais universitários, bem como a aplicação de critérios de avaliação da mesma que permitam avaliar a proficiência oral de forma precisa e justa, incentivando práticas pedagógicas mais orientadas para a comunicação. É de referir que é essencial que as necessidades e opiniões dos professores no ensino de expressão oral sejam claramente identificadas e abordadas antes de implementar uma série de políticas educativas, resultando numa melhoria da capacidade de expressão oral dos alunos.

Adicionalmente, a análise apresentada evidencia alguma disparidade entre as crenças e as práticas pedagógicas das professoras no ensino da expressão oral no contexto da China. Embora todas reconheçam a importância do ensino de línguas baseado em tarefas, as práticas observadas não refletem essa abordagem de forma consistente, revelando uma forte dependência do método de gramática e tradução. Ainda que este método tenha a sua relevância, especialmente devido à distância linguística entre o português e o chinês, torna-

se essencial fomentar práticas que promovam uma comunicação autêntica, atenuando a rigidez associada às abordagens tradicionais. O estudo revela ainda que algumas professoras possuem um conceito limitado de correção na expressão oral e dispõem de estratégias restritas para promover a fluência, além de uma subvalorização da complexidade na produção oral.

Torna-se, por isso, imprescindível capacitar as professoras para planejar e implementar atividades que incorporem tarefas significativas e autênticas, promovendo um maior alinhamento entre as crenças pedagógicas e as abordagens contemporâneas e eficazes. A formação contínua desempenha um papel crucial na transformação das práticas pedagógicas. Gao (2014) sublinha que a formação contínua não só aprimora as competências pedagógicas, mas também desafia crenças enraizadas, incentivando mudanças significativas no ensino.

As professoras já reconhecem a importância do ensino de línguas baseado em tarefas e conhecem teorias sobre o ensino de uma língua estrangeira aprendidas durante a formação recebida. É fundamental que os programas de formação sejam concebidos para oferecer mais orientação e experiências práticas que incentivem a aplicação de metodologias contemporâneas, como o ensino de línguas baseado em tarefas, facilitando a integração dessas abordagens no quotidiano escolar das professoras. Para tal, a formação pode incluir exercícios práticos que lhes permitam experimentar e refletir sobre novas metodologias, promovendo uma adoção mais eficaz dessas práticas no ensino.

Além disso, recomenda-se que os programas de formação sejam revistos regularmente, garantindo que os conteúdos sejam relevantes, práticos e eficazes. Isto inclui reforçar a compreensão e a aplicação de abordagens comunicativas e do ensino de línguas baseado em tarefas, diversificando as estratégias pedagógicas relacionadas com a correção, a promoção da fluência e o desenvolvimento da complexidade linguística nos programas de formação, de forma a enriquecer o repertório metodológico dos professores.

Muitas vezes, a adoção de certos métodos ocorre de maneira automática ou por influência do ambiente educacional. Assim, um ensino mais eficaz exige um olhar crítico e

a disposição para alinhar teoria e prática. A prática reflexiva surge como um elemento-chave no alinhamento entre crenças e práticas pedagógicas. Conforme descrito na seção 1.1.4, Martino (2003) reforça que as mudanças das crenças requerem a consciência de contradições, o desejo de superá-las e a busca de soluções. Richardson e Placier (2001) associam a mudança de crenças a processos de aprendizagem, desenvolvimento e autorreflexão. Atkin (1992), por seu lado, argumenta que os professores refletem e podem mudar as suas crenças ao perceberem que as suas práticas não atingem os objetivos desejados, como melhorar a aprendizagem dos alunos.

De forma semelhante, o estudo de Farrell e Ives (2015) destaca a importância da prática reflexiva. Apesar de reconhecerem a relevância de promover a complexidade linguística nas aulas, os professores do seu estudo frequentemente enfrentam dificuldades em implementar essas abordagens devido a barreiras como falta de tempo, necessidade de atender aos diferentes níveis de proficiência dos alunos e pressões externas. A prática reflexiva, segundo os autores, pode ser uma ferramenta poderosa para superar essas limitações e melhorar a eficácia do ensino.

Assim, é importante promover nas professoras a reflexão crítica sobre as suas próprias crenças pedagógicas e a análise sobre se as suas práticas as refletem de forma coerente. Este processo pode incluir a documentação e análise das suas aulas, permitindo identificar áreas de melhoria e reforçar a consistência entre crenças e práticas pedagógicas. Além disso, podem explorar formas de integrar explicações gramaticais em atividades comunicativas, assegurando que os alunos não só compreendam a estrutura da língua, mas também a utilizem de forma espontânea.

Por outro lado, o uso excessivo da língua materna por algumas professoras evidencia a necessidade de aperfeiçoarem a sua própria expressão oral, garantindo uma maior exposição dos alunos à língua-alvo e promovendo um ambiente mais imersivo na sala de aula.

Para melhorar estas dimensões no ensino, é essencial que adquiram conhecimento sobre uma maior diversidade de estratégias pedagógicas, favorecendo práticas mais eficazes e alinhadas com abordagens comunicativas.

Estudos anteriores (*e.g.*, Pireira, 2021; Richards, 2013) indicam que a maioria de professores segue a estrutura do manual didático na sala de aula. No âmbito deste estudo, observa-se que a maioria das professoras segue o manual didático, que se foca na aprendizagem de gramática e no treino de tradução, com poucos exercícios relacionados com a produção, interação e mediação orais (Han, 2016). Para tal, recomenda-se que os criadores de materiais didáticos procurem equilibrar atividades estruturais com atividades comunicativas, integrando conteúdo relevante para o desenvolvimento de competências de expressão oral. Isto proporcionaria aos alunos mais oportunidades para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Sintetizando, este capítulo apresentou uma discussão das crenças, das fontes dessas crenças e das práticas pedagógicas das professoras no ensino da expressão oral, com enfoque em quatro aspetos principais: a abordagem geral e as três dimensões de correção, fluência e complexidade linguística. Verifica-se que a competência de expressão oral é subvalorizada em relação à aprendizagem de gramática. As crenças das professoras observadas sobre os métodos para promover a expressão oral refletem uma combinação de abordagens contemporâneas e tradicionais. No entanto, demonstram uma visão limitada sobre o conceito de correção e as estratégias para promover a fluência. As práticas pedagógicas analisadas evidenciam um maior foco na produção e interação orais do que na mediação oral, recorrendo a métodos e estratégias diversificadas para os quatro aspetos em estudo. No entanto, as professoras enfrentam desafios na implementação consistente de metodologias contemporâneas, optando de forma predominante por práticas baseadas no método de gramática e tradução. Do ponto de vista de estratégias para melhoria das dimensões da expressão oral, foram evidenciadas técnicas como a correção explícita, a não interrupção perante os erros e o tempo de planeamento, mas práticas que promovam a

complexidade linguística, como o aumento da complexidade das tarefas, ainda são menos exploradas. A relação entre crenças e práticas revelou, em geral, um grau significativo de consistência. Contudo, algumas discrepâncias surgem, como a falta de aplicação prática do ensino de línguas baseado em tarefas, que é amplamente reconhecido nas crenças. Fatores contextuais, como as exigências curriculares e uma grande “dependência” do manual didático, mostram-se determinantes para estas discrepâncias, evidenciando a necessidade de formação contínua, prática reflexiva e apoios externos que promovam maior coerência e eficácia pedagógica.

## **Conclusão**

Apesar do crescimento do ensino de português na China, impulsionado pela procura de profissionais no mercado de trabalho, os graduados continuam a enfrentar dificuldades significativas na expressão oral. Estes desafios podem estar relacionados com as práticas de ensino de produção, interação e mediação oral dos professores, que podem não priorizar suficientemente o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Para investigar essa questão, fizemos um estudo de caso recorrendo aos métodos quantitativo e qualitativo, que teve como objetivo explorar as crenças dos professores universitários de PLE na China e respetivas fontes em relação a quatro aspetos de ensino da expressão oral (a abordagem geral e as três dimensões de correção, fluência e complexidade), compreender as práticas pedagógicas correspondentes e, finalmente, analisar a relação entre as crenças e as práticas pedagógicas.

Os participantes deste estudo, uma amostra de conveniência, foram cinco professoras e os respetivos alunos do segundo ano, enquadrados em universidades de diferentes regiões da China que oferecem cursos de Licenciatura em Português. As técnicas para a recolha de dados incluíram entrevistas às professoras, questionários aplicados aos alunos respetivos e observação de aulas. No processo de análise, optámos pela análise de conteúdo e descrição quantitativa, o que nos permitiu interpretar as informações e extrair conclusões significativas sobre as práticas e crenças em estudo.

A investigação foi guiada por quatro questões principais, para as quais se passa a apresentar a resposta possível em função dos resultados obtidos. Sobre a primeira questão, “Quais são as crenças dos professores de PLE na China sobre o ensino da expressão oral (produção, interação e mediação orais) em relação a quatro aspetos (a abordagem geral, e as três dimensões de correção, fluência e complexidade)?”, a maioria das professoras entrevistadas reconhece a importância da expressão oral; no entanto, no contexto da disciplina de Português Elementar ou Médio, algumas atribuem-lhe menos relevância do que a outras competências. Para o ensino de expressão oral, as professoras valorizam tanto abordagens modernas como tradicionais. Observa-se uma apreciação da abordagem

comunicativa, do ensino de línguas baseado em tarefas e da pedagogia pós-método, embora o método de gramática e tradução, o método direto e o método áudio-oral ainda sejam considerados úteis por algumas professoras.

As professoras mostram a distinção geralmente adequada das três dimensões da correção, fluência e complexidade orais. Nas crenças das professoras, observa-se um conceito de correção por vezes limitado a um ou dois aspetos, em comparação com Goh e Burns (2012), que incluem gramática, vocabulário e padrões fonológicos (por exemplo, correção como ausência de erros gramaticais e lexicais, sem considerar a pronúncia). Além disso, apresentam um conceito bem definido de fluência, que é descrita de diferentes formas, como ausência de pausas, hesitações, interrupções e espontaneidade, o que está em consonância com muitas das definições presentes na literatura (Schmidt, 1992; Tavakoli, 2023; Tavakoli & Hunter, 2018). As professoras demonstram, também, um bom conhecimento do conceito de complexidade, ao referirem o uso de vocabulário e estruturas complexas, o que está alinhado com a definição de complexidade linguística proposta por autores como Ellis (2003) e Housen e Kuiken (2009).

Quanto às estratégias para promover as três dimensões, as professoras recomendam algumas estratégias comuns, embora de forma limitada. As crenças de algumas professoras em relação às estratégias de correção estão relacionadas com a correção explícita, enquanto outras referem o *prompt* ou o *feedback* preventivo. O *feedback* imediato e o diferido também são discutidos. Para o desenvolvimento da fluência, estratégias como o uso de sequências formulaicas e a não interrupção do professor perante erros são as mais favorecidas pela maioria das professoras. A maioria considera o tempo de planeamento essencial, pois permite aos alunos explorar estruturas mais elaboradas e um vocabulário mais variado, mas apenas algumas mencionam a estratégia de aumento da complexidade da tarefa.

Sobre a valorização relativa das várias dimensões, algumas professoras dão prioridade à correção e à fluência, sendo que outra docente propõe um processo progressivo, em que

estas dimensões são trabalhadas numa fase inicial. Duas das professoras procuram equilibrar as três dimensões de correção, fluência e complexidade.

Em relação à segunda questão “Quais são as fontes das crenças acima referidas?”, as três fontes incluídas nas entrevistas parecem ser fontes importantes, sendo que a experiência como estudante se revela uma influência determinante nas crenças pedagógicas destas professoras. Muitas das práticas observadas nos seus próprios professores foram internalizadas e reproduzidas nas suas estratégias de ensino atuais, um fenómeno conhecido como *Apprenticeship of Observation* (Lortie, 1975), o que confirma os resultados apontados por Barcelos (2015), Borg (2003) e Breen *et al.* (2001).

A formação docente também parece influenciar as crenças das professoras. Este estudo sugere que as docentes que participaram em programas de formação específicos ou cursos, particularmente sobre o ensino da expressão oral, estão dispostas a aplicar esses conhecimentos nas suas práticas. Essa tendência confirma a importância da formação na construção das crenças pedagógicas, como demonstrado nos estudos de Adey (2001), Bagno (2000) e Zheng (2013).

Uma terceira fonte das crenças das professoras é a experiência de ensino. A maioria das professoras ajusta as suas práticas com base nas necessidades dos alunos e nas experiências anteriores, demonstrando uma abordagem (parcialmente) reflexiva, que lhes permite adaptar e aperfeiçoar constantemente as estratégias de ensino. Esse processo de adaptação confirma a relação entre experiência de ensino e evolução das crenças pedagógicas, conforme apontado por estudos como os de Borg (2003) e Fleer (2016).

Quanto à terceira questão, “Quais são as práticas dos professores de PLE na China no ensino de produção, interação e mediação orais?”, a mediação é subvalorizada em comparação com a produção (descrições orais, leitura em voz alta, apresentação oral e resumo oral de textos) e a interação orais (diálogos sobre textos, discussões, pergunta-resposta, imitação oral de diálogos e jogos interativos). Além disso, as professoras dão maior destaque à aprendizagem da gramática do que à expressão oral. Sobre a abordagem de expressão oral, o método de gramática e tradução permanece predominante, e as

práticas de duas professoras refletem de forma evidente este método comum no contexto educativo chinês (e.g. Pereira, 2021; Pires, 2022), onde a ênfase recai sobre a estrutura linguística e a tradução. Esse cenário é influenciado pela tradição educativa da China e pelo sistema orientado para exames, que privilegia o domínio de conhecimentos linguísticos em detrimento da oralidade (Li, 2021; Shieh, 2018). Por outro lado, outras professoras integram mais práticas comunicativas, que incentivam a interação e a aplicação prática da língua. Essa evolução metodológica aponta para um movimento gradual em direção a abordagens mais comunicativas, alinhando-se com a necessidade de desenvolver competências comunicativas. Além disso, a combinação de várias abordagens, com base nas necessidades dos alunos e no contexto, por parte da maioria das professoras, sugere a pedagogia pós-método, que implica uma abordagem flexível e adaptativa no ensino de uma língua estrangeira.

Relativamente às estratégias variadas para promover as três dimensões de correção, fluência e complexidade na expressão oral dos alunos, tal como observadas nas aulas e registradas nos questionários aos alunos, apresenta-se uma ênfase particular nas duas primeiras dimensões (correção e fluência), com um foco ligeiramente maior na correção do que na fluência. A correção explícita é a estratégia predominante para três professoras, que optam por fornecer *feedback* direto e detalhado sobre os erros, promovendo uma compreensão imediata das normas linguísticas. Por contraste, outras duas utilizam mais frequentemente o *prompt*, uma estratégia implícita que encoraja a autorreflexão e a autocorreção, ajudando os alunos a desenvolverem maior autonomia linguística. O *recast*, por sua vez, é utilizado por todas as professoras como uma técnica ocasional de correção não intrusiva, proporcionando aos alunos um modelo linguístico correto.

Para promover a fluência, as professoras adotam um número limitado de estratégias, por comparação com as propostas na literatura. Utilizam principalmente a não interrupção durante a expressão oral dos alunos, criando um ambiente mais descontraído e propício ao desenvolvimento de uma fala contínua e natural. Além disso, recorrem, por vezes, a sequências formulaicas, o que facilita uma produção mais rápida e menos exigente em

termos de processamento cognitivo, contribuindo, assim, para uma fluência mais espontânea.

Em relação à complexidade, o estudo revela uma atenção relativamente menor, tendo apenas a estratégia de concessão de tempo de planeamento sido utilizada pelas professoras ocasionalmente.

Para a última questão, “Qual é a relação entre as crenças e as práticas dos professores mencionados no âmbito do ensino de produção, interação e mediação orais?”, a triangulação dos dados recolhidos permite verificar que as crenças das professoras sobre o ensino da expressão oral estão geralmente alinhadas com as suas práticas. A P1 combina a abordagem comunicativa e a pedagogia pós-método, recorrendo a correção explícita regular, sequências formulaicas e tempo de planeamento. A P2 mantém consistência com o método de gramática e tradução, preferindo *feedback* diferido e evitando interrupções durante a produção oral, visando fluência e correção. A P3 equilibra o método de gramática e tradução, a abordagem comunicativa e a pedagogia pós-método, utilizando *prompts* para correção e evitando interrupções para preservar a fluência. A P4 integra várias abordagens, como a comunicativa, a pedagogia pós-método, o método de gramática e tradução e o método áudio-oral, adotando *feedback* preventivo, sequências formulaicas, tempo de planeamento e a não interrupção diante de erros. A P5, alinhada com a abordagem comunicativa e a pedagogia pós-método, dá destaque ao uso do tempo de planeamento antes de atividades orais. Este resultado está alinhado com vários estudos (Farrell & Yang, 2017, Harcarik, 2009; Olafson & Schraw, 2006; Smith, 2002).

No entanto, foi identificada uma discrepância entre crenças e práticas. Embora todas as professoras valorizem o ensino de línguas baseado em tarefas, essa abordagem não é refletida nas práticas de nenhuma delas. A P2 apresenta uma discrepância significativa, tanto quanto foi possível identificar, ao não mostrar práticas pedagógicas consentâneas com as suas crenças que valorizar elementos da abordagem comunicativa, da pedagogia pós-método, o treino de estratégias de fluência e o aumento da complexidade das tarefas. A P3 não utiliza algumas das estratégias que defende, como o método áudio-oral. A P4 revela

inconsistências na aplicação do método direto. Por sua vez, a P5 evita interromper os alunos durante a correção oral, e não promove a fluência por meio do aumento da velocidade de resposta, como sugere nas suas crenças. Esta inconsistência vai ao encontro de diversos estudos anteriores (*e.g.*, Basturkmen, 2012; Bisland et al., 2009; Orafi & Borg, 2009; Phipps & Borg, 2009). Fatores contextuais, nomeadamente as exigências curriculares e a elevada dependência do manual didático, desempenham um papel crucial na origem destas discrepâncias.

Este estudo contribui para a compreensão das crenças e das práticas dos professores de português na China, oferecendo uma visão clara sobre como alguns desses professores conduzem o ensino na sala de aula, quais são as fontes que moldam as suas crenças e como essas crenças se relacionam com as práticas, especialmente no ensino da expressão oral – um tema ainda pouco explorado na literatura. De facto, ainda não há praticamente estudos sobre o ensino da oralidade do PLE na China. Assim, este estudo preenche uma lacuna na investigação anterior, ao fornecer contribuições valiosas para a literatura sobre as crenças e práticas dos professores de PLE na China, especificamente no que diz respeito ao ensino da produção, interação e mediação orais. Adicionalmente, as descobertas fornecem dados relevantes para que educadores e outros envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas possam refletir sobre como as crenças e práticas pedagógicas afetam o desenvolvimento da expressão oral dos alunos.

Apesar do rigor metodológico adotado nesta investigação, é importante considerar algumas limitações que surgiram ao longo do estudo.

A primeira limitação deste estudo prende-se com a ausência de uma exploração mais profunda dos fatores que influenciam as relações entre crenças e práticas docentes no ensino de PLE. O estudo aborda o alinhamento ou divergência entre estas duas dimensões e analisa os motivos por trás de divergência de acordo com a situação observada, mas uma análise mais aprofundada dos elementos que impactam essas relações é essencial. Recomenda-se que futuras investigações incluam uma exploração detalhada de fatores como as políticas institucionais, os recursos disponíveis e a cultura escolar. Esta

abordagem poderia revelar os desafios enfrentados pelas professoras ao tentarem alinhar as suas práticas com as suas crenças, bem como identificar os suportes institucionais que poderiam facilitar essa transformação. Este aprofundamento proporcionaria *insights* valiosos sobre os obstáculos e catalisadores para a inovação pedagógica, permitindo uma melhor compreensão das condições necessárias para que práticas inovadoras possam ser implementadas de forma eficaz e sustentável no contexto do ensino de PLE na China.

Adicionalmente, durante as observações, foram observadas apenas quatro aulas por professora. Devido ao número limitado de aulas observadas, a análise das práticas das professoras pode não captar completamente a variedade de estratégias de ensino que poderiam ser empregues ao longo de um período letivo completo. Esta limitação pode ter impacto na compreensão da consistência entre as crenças e práticas das professoras, uma vez que algumas práticas poderão não ter surgido nas sessões observadas. Para mitigar esta limitação, a análise foi realizada com base em indicadores consistentes das práticas observadas e complementada com questionários. A triangulação dos dados permitiu compensar, até certo ponto, a falta de observações adicionais, fornecendo uma visão mais ampla sobre o alinhamento entre as crenças e práticas.

Por fim, é importante salientar que este tema, no contexto chinês, tem recebido pouca atenção e aprofundamento nos estudos académicos. Esta lacuna evidencia a necessidade de uma investigação contínua, que contribua para expandir o conhecimento sobre o ensino da expressão oral de PLE na China. Dado o impacto potencial positivo que uma melhor compreensão destas dinâmicas pode ter na qualidade da educação, torna-se crucial promover o desenvolvimento de estudos nesta área.

## Referências bibliográficas

- Adrang, D., & Oroji, M. R. (2017). An introduction on post-method condition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(5), 150-156. <https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/634>
- Algozzine, B., Kissau, S., & Yon, M. (2012). Similar but Different: The Beliefs of Foreign Language Teachers. *Foreign Language Annals*, 45(4), 580-598. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2013.12001.x>
- Al-Jarrah, R. S. (2016). A suggested model of corrective feedback provision. *Ampersand*, 3, 98-107.
- Almeida Filho, J. C. P. (1997). A abordagem orientadora da ação do professor. In *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Pontes.
- Almeida, R. L. T. (2009). *Metáfora conceptual e conhecimento nos discursos e práticas de professores do Ensino Fundamental*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal Fluminense]. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/18353>
- Altet, M. (2017). A observação das práticas de ensino efetivas na sala de aula: pesquisa e formação. *Didática e formação de professores*, 47(166) <https://doi.org/10.1590/198053144321>
- Amiryousefi, M. (2015). Iranian EFL Teachers and Learners' Beliefs about Vocabulary Learning and Teaching. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(4), 29-40. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2015.1016>
- Askeland, E. (2013). *Grammar teaching in the EFL classroom: An analysis of grammar tasks in three textbooks*. [Dissertação de mestrado, University of Bergen].
- Augustyn, P. (2013). Translation and Bilingual Practice for German Vocabulary Teaching and Learning. *Unterrichtspraxis/Teaching German*, 46(1), 27-43. <http://dx.doi.org/10.1111/tger.10127>
- Bailey, K. M. (2005). *Practical English language teaching: Speaking*. McGraw-Hill.
- Baker, A. (2014). Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136-163.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja, & A. M. F. Barcelos(Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp.7-33). Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, 7(1), 123-156.
- Barcelos, A. M. F. (2001). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado de arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2(3), 71-92.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, experiences, and education. In H. E. K. Kubanyiova & T. Feryok (Eds.), *Language teacher cognition in bilingual and multilingual education* (pp. 119-135). Multilingual Matters.
- Barden, K. (2006). *Task-based language education*. Cambridge University Press.

- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R. (2004). Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.
- Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56.
- Boers, F. (2014). A Reappraisal of the 4/3/2 Activity. *RELC Journal*, 45(3), 221-235.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bohlke, D. (2014). Fluency-oriented second language teaching. In M. Celce-Murcia, D. Brinton & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp.121-135). Heinle Cengage.
- Bomfim, B. B. S. B. (2008). *Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283-292.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.
- Borg, S. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58(3), 274-276.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75–91). Routledge.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied linguistics*, 22(4), 470-501.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. University Press Oxford.
- Bryfonski, L., & Ma, X. (2020). Effects of implicit versus explicit corrective feedback on Mandarin tone acquisition in an SCMC learning environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 42, 61-88.
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen,, F. Kuiken & I. Vedder (Eds), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity accuracy and fluency in SLA* (pp. 21–46). Benjamins.

- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36-57. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000122>.
- Bygate, M. (2001). Speaking. In D. Nunan, & R. Carter (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. University Press.
- Bygate, M. (2012). Speaking. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other language* (pp. 14-20). Cambridge University Press.
- Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28(3), 387-402.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*, 1(1), 1-47.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2017). Spoken grammar: Where are we and where are we going? *Applied Linguistics*, 38(1), 1-20.
- Castelo, A., & Sun, Y. (2020). Retrato actual do ensino e certificação de PLNM no ensino superior da China. In Y. Zhang, I. P. Lopes & A. Castelo (Eds.), *Livro Azul - Relatório sobre o Ensino do Português em Instituições de Ensino Superior da China (1960-2020)* (pp. 21-68). Instituto Politécnico de Macau. [https://www.researchgate.net/publication/354010744\\_Retrato\\_actual\\_do\\_ensino\\_e\\_certificacao\\_de\\_PLNM\\_no\\_ensino\\_superior\\_da\\_China](https://www.researchgate.net/publication/354010744_Retrato_actual_do_ensino_e_certificacao_de_PLNM_no_ensino_superior_da_China)
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins.
- Chen, J., Lin, J. H., & Jiang, L. (2016). Corrective Feedback in SLA: Theoretical Relevance and Empirical Research. *English Language Teaching*, 9(11), 85-94.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Vozes.
- Choi, S. (2000). Teachers' beliefs about communicative language teaching and their classroom teaching practices. *English Teaching*, 55(4), 3-32.
- Choomthong, D. (2014). Preparing Thai students' English for the ASEAN economic community: Some pedagogical implications and trends. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 7(1), 45-57.
- Cigdem, S., Kate, B., & Andrew, S. (2002). Teachers' Beliefs and Practices in Relation to Their Beliefs about Questioning at Key Stage 2. *Educational Studies*, 28(4), 371-384.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino avaliação*. Edições ASA.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Sage.

- De Jong, N., & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61(2), 533-568.
- De Jong, N., Margarita, P. S., Arjen, F., Rob, S., & Jan, H. H. (2012). The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp.121-142). John Benjamins.
- Debreli, E. (2013). *A Review of Research on the Effects of Teaching Pedagogy: Controversies in the Area*. LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 4(2), 82-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71906>
- DeKeyser, R. (2008). *The complexities of defining complexity*. Washington D.C.
- Devi, G. (2015). Developing speaking skills using literature circles: A study on mahesh dattani's drama "dance like a man. *International Journal of Multifaceted and Multilingual Studies*, 1-3.
- Duff, P. (2008). Case study research in applied linguistics. *Language in Society*, 18(3), 123-141.
- Dufva, H. (2003). *Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian View*. Springer Netherlands.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Holt, Rinehart and Wisnton, Inc.
- El Hannaoui, A. (2017). Mending students' speaking deficiencies in Moroccan EFL classes. *Arab World English Journal*, 8(1), 386-401.
- Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (ed.): *Implicit and Explicit Learning of Language*. Academic Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1). 34-47.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474-509. <https://doi.org/10.1093/applin/amp042>
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Ellis, R. (2017). Oral corrective feedback in language teaching: A historical perspective. *Avances en Educación y Humanidades*, 2(2), 7-22.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Short Run Press Ltd.
- Farrell, T. S. C. (2009). Critical reflection in a tesol course: Mapping conceptual change. *ELT Journal*, 63, 221-229.
- Farrell, T. S. C. (2013). *Reflective Practice in ESL Teacher Development Groups: From practices to principles*. Palgrave Macmillan.
- Farrell, T. S. C., & Lim, P.C.P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9(2), 1-13.

- Farrell, T. S. C., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610.
- Farrell, T. S.C., & Yang, D. (2017). Exploring an EAP teacher's beliefs and practices in teaching L2 speaking: A case study. *RELC Journal*.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2016). *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide*. Jossey-Bass.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The Functional-notional approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press.
- Fiorelli, C. M. (2017). *Crenças de uma professora de inglês para fins específico: um estudo sobre a tradução na sala de aula*. [Dissertação de mestrado, UNESP].
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook*, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors (pp.471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. Routledge.
- Flick, U. (2013). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Foster, P. (1996). Doing the task better: How planning time influences students’ performance. In J. Willis & D. Willis (Eds.) *Challenge and change in language teaching* (pp.126-135). Heinemann.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-323. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>
- Foster, P., & Skehan, P. (2012). Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: A synthesis of the Ealing research. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp.199-220). John Benjamins.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. Sage.
- Freeman, D. (1993). Renaming Experience Reconstructing Practice: Developing New Understandings of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. 9, 485-497.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Pearson Education.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). Teachers College Press
- Funda, S. A. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10 (1), p.2.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: a focus on access to fluency. *Canadian Modern Languages Review*, 61(3), 325-353.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. , 2017. Teachers’ Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>

- Godwin-Jones, R. (2015). The evolving roles of language teachers: Trained coders, local researchers, global citizens. *Language Learning & Technology*, 19(1), 10-22.
- Goh, C. (2003). Speech as a Psycholinguistic process: The missing link in oral lessons. *React*, 22(1), 31-41.
- Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. University Press.
- Goo, J. (2012). Corrective feedback and working memory capacity in interaction driven L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 445-474.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage.
- Ha, X. V. & Murray, J. C. (2023). Corrective feedback: Beliefs and practices of Vietnamese primary EFL teachers. *Language Teaching Research*, 27(1), 137-167. <https://doi.org/10.1177/1362168820931897>.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Function of Language*. Edward Arnold.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Han, Y. (2016). *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECRL): um estudo de caso em 5 universidades da China continental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].
- Haney, J. J., Lumpe, A.T., Czernaik, C.M. & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 171-187.
- Haq, N. (2014). An analysis of the effects of audio-lingual method of teaching on the listening and speaking skills of students. *International Journal for Teachers of English*, 4(1), 105-176.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hattie, J. (2004). It's official: Teachers make a difference. *Educare news*, 2(3), 24-31.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>.
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. John Benjamins.
- Hu, J. (2018). *Formação de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Superior em Tianjin/China: As Práticas Pedagógicas no Contexto Mundial da Globalização*. [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa].
- Hu, J. (2021). Formação de Professores de Língua Portuguesa na China: Contributos para uma reflexão. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 128-150. <https://doi.org/10.21814/rpe.18307>
- Huang, H. (2022). Pesquisa de teoria de ensino de línguas estrangeiras de pós método. *Revista de educação*, 13(2), 23-45.
- Hughes, R. & Reed, B. S. (2017). *Teaching and researching speaking*. Routledge.
- Hughes, R. (2010). *Teaching and researching: Speaking* (2nd ed.). Pearson Education Limited.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29(1), 24-49. <https://doi.org/10.1093/applin/amm017>
- Jatobá, J. (2020). *Política e Planejamento Linguístico na China: Promoção e Ensino da Língua Portuguesa* [Tese de Doutorado, Universidade de Macau].
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/07908310608668751>
- Johnson, D. M. (1992). *Approaches to Research in Second Language Learning*. Longman Publishing Group, 75-103.
- Johnson, K. E. (2008). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Pearson Education.
- Johnson, K. E. (1996). The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In Freeman, D. & Richards, J. C. (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 30-49). Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2004). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1). 20-44.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. <https://doi.org/10.2307/1170578>
- Kerr, P. (2020). *Giving feedback to language learners*. Part of the Cambridge papers in ELT series. [pdf] Cambridge University Press.
- Khader, M. M. (2012) Introducing an Efficient Modification of the Variational Iteration Method by Using Chebyshev Polynomials. *Application and Applied Mathematics: An International Journal*, (7), 283-299.
- Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Kormos, J., & Denes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, (3), 145-164.
- Krashen, S. D. (1982). *Principle and practice in language acquisition*. Pergammon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kuiken, F. (2023). Linguistic complexity in second language acquisition. *Linguistics Vanguard*, 9(1), 83-93.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2008). Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 48-60.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: from method to post-method*.

Yale University Press.

- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society – A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Routledge.
- Kuzborska, I. (2011). Links between Teachers' Beliefs and Practices and Research on Reading. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 102-128.
- Larenas, C. D., Hernandez, P. A., & Navarrete, M. O. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.
- Larissa, B. (2016). Beliefs and Practices of Brazilian EFL Teachers regarding Pronunciation. *Language Teaching Research*, 20(5), 619-637.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619.
- Larsen-Freeman, D. (2010). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387-417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Leshem, S., & Bar-Hama, R. (2008). Evaluating teaching practice. *ELT Journal*, 62(3), 257-265.
- Lesson, R. (1975). *Fluency and language teaching*. Longman Group Limited.
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Levin, T. & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157-181.
- Li, W. M. (2021). Waiyu kouyu jiaoshi jiaoxue xinnian [Crenças de professores de línguas estrangeiras sobre produção oral]. *Revista de Línguas Estrangeiras*, 12(9), 43-76.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2020). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and teaching English: A course for teachers*. Oxford University Press.
- Liskinasih, A. (2016). Corrective Feedbacks Interaction in CLT-Adopted Classrooms. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), p. 60.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Long, M. (1991). Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. In K. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). *Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Benjamins.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, 8(2), 17-38.
- Madeira, F. (2008). O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. *Linguística Aplicada*, 18(5), 17-45.
- Mak, S. (2011). Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice. *RELC Journal*, 42(53), 53-67.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.743196>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. Atlas.
- Martino, P. D. (2003). *Research on beliefs in mathematics education: Why, what and how!* CERME-2003 (Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education).
- Masyhudianti, U. K., Masithoh, H., & Nisa, K. (2018). A teacher's beliefs and practices of using video to teach speaking: A case study at SMA As-Salam Surakarta. *Vision Journal for Language and Foreign Language Learning*, 7(1), 11-21. <https://doi.org/10.21580/vjv7i12398>
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking Changes in Pre-Service Teacher Beliefs in Greece: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1272-1288. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.001>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage.
- Mccarthy, M. & Carter. R. (1995). Spoken grammar: What is it and how can we teach it? *ELT Journal*, 49(3), 207-218.
- McIntyre, E., Kyle, D. W., Chen, C, T., Kraemer, J. & Parr, J. (2009). *Principles for Teaching English Language Learners in all Classrooms*. Crown Press.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practices: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2005). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. (2nd.ed.). Sage.
- Michel, M. (2017). Complexity, Accuracy and Fluency (CAF). In Shawn Loewen & Masatoshi Sato. *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. Routledge.

- Milla, R., & García Mayo, M. P. (2021). Teachers' oral corrective feedback and learners' uptake in high school CLIL and EFL classrooms. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 18, 149-176.
- Mizuka, T. (2020). *Exploring the Beliefs of EFL instructors in Japanese Higher Educational Institutions: How they are formed and their influences on their practices*. [Tese de doutoramento, University of Liverpool].
- Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2006). *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Moura Eduardo, J. S.
- Moura Filho, A. C. L. (2000). *Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].
- Nassaji, H. (2016). Anniversary article Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, 20(4), 561-584. <https://doi.org/10.1177/1362168816644940>
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nation, I. S. P. (2011). Second Language Speaking. In E. Hinkel., *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 444-454). Routledge.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.
- Nespor, J. (1987) The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nicholson. S. J. (2014). An analysis of the task-based syllabus. *International Journal of English Language Education*, 2(1), 259-272.
- Nishino, T. (2012). Modelling teacher beliefs and practices in context: A multimethods approach. *The Modern Language Journal*, 96(3), 380-399.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall International.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2001). *Research methods in language learning* (9nd Ed.). Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2003). *Practical english language teaching*. McGrawHill.
- Nunan. D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- O'Neill, S. & Gish, A. (2008). *Teaching English as a Second Language*. Oxford University Press.
- Olafson, L., & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45(2), 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.005>
- Orafi, S. M. S. & Borg, S. (2009). Intentions and Realities in Implementing Communicative Curriculum Reform. *System*, 37, 243-253.
- Ortale, F. L., Ferri, S. A. C., & Silva, M. A. R. (2021). A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. *Revista de Italianística*, 42, 176-189. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p176-189>

- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492-518.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Pakula, H. M. (2019). *Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 95-111.
- Palloti, G. (2009). CAF: defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601.
- Pallotti, G. (2014). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31(1), 117-134. <https://doi.org/10.1177/0267658314536435>.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluative Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195.
- Pehkonen, E., & Pietilä, A. (2003). *On relationships between beliefs and knowledge in Mathematics educations*. Proceedings of the First Conference of the European Society for Research in Mathematics Education III, Bellaria.
- Pereira, J. P. (2021). Ensino e crenças: Estudo de caso sobre representações do aprendente chinês na aula de Português Língua Estrangeira em Macau. *Lingvarvm Arena*, 12, 133-157.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Phipps, S., & Borg, S. (2007). Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *Teacher Trainer*, 21(3), 17-36.
- Pires, M. D. J. (2022). A sala de aula intercultural: a interação entre estudantes chineses e professores estrangeiros. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11374>
- Pires, M. D. J. (2022). Os desafios do ensino de português na parte continental da China. *Linhas Críticas*, 28, e43185.
- Pires, M. D. J. (2022). Português na China: os números do ensino superior. *Revista Thema*, 21(3), 602-614. <https://doi.org/10.15536/thema.V21.2022.602-614.2442>
- Porter, A. C. & Freeman, D. (1986). Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *Journal of Negro Education*, 55, 284.
- Poupart, J. (2010). A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In J. Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 215-253). Vozes.
- Požgaj, V., Horga, D., & Balazic, T. (2012). Speech fluency: a result of oral language proficiency? *Linguistica*, 52(1), 87-100. <https://doi.org/10.4312/linguistica.52.1.87-100>.
- Ranta, L., & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. In R. Dekeyser (Eds.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp.141-160). Cambridge University Press.

- Rassaei, E. (2013). Corrective feedback, learners' perceptions, and second language development. *System*, 41, 472-483.
- Raturi, S., & Boulton-Lewis, G (2014). Shaping lecturers' beliefs about teaching and learning in higher education in the Pacific. *Educational Research*, 24(1), 67-84
- Revesz, A. (2012). Working memory and the observed effectiveness of recasts on different L2 outcome measures. *Language Learning*, 62, 93-132.
- Revesz, A., Ekiert, M., & Torgensen, E. N. (2014). The effects of complexity, accuracy, and fluency on communicative adequacy in oral task performance. *Applied Linguistics*, 37(6), 828-848. <https://doi.org/10.1093/applin/amu069>
- Richards, J., & Lockhart, C.(2000). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Editor de educação.
- Richards, J. C., & Farrell. T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2002). Addressing the grammar gap in task work. In J. C. Richards (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 153-166). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). Developing classroom speaking activities: from theory to practice. *Guidelines Singapore Periodical for Classroom Language Teachers*, 28(2), 3-8.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. *Handbook of Research on Teaching*, 4, 905-947.
- Richardson, V. (2002). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. Macmillan.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). American Educational Research Association.
- Robinson, P., Teresa, C., & Yasuhiro, S. (2009). Time and motion: Measuring the effects of the conceptual demands of tasks on second language speech production. *Applied Linguistics*, 30(4), 533-554.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd. ed). Blackwell Publishing.
- Rosa, M. V. F. P. C., & Arnoldi, M. A. G. C. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados*. Autêntica.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G., & Thomson, R. I. (2010). Oral Fluency: The Neglected Component in the Communicative Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583-606.
- Sakui, K., & Gaies, S. J. (2003). A case study: Beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In P. Kalaja & A. M. F. Ferreira (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 153-170). Dordrecht: Kluwer.
- Sample, E., & Michel, M. (2014). An Exploratory Study into Trade-Off Effects of Complexity, Accuracy, and Fluency on Young Learners' Oral Task Repetition. *TESL Canada Journal*, 31, 23-46.

- Santos, C. G. (2013). *Reflexões acerca do ensino baseado em tarefas como aporte teórico para a metodologia webquest*. Pelotas-RS.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. In J. I. Liantas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(4), 357-385.
- Schraw, G., & Olafson, L. (2014). Avaliando as crenças do professor: Desafios e soluções. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *Manual internacional de pesquisa sobre as crenças dos professores* (pp. 87-105). Routledge.
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação quantitativa. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp.193-217). Artmed.
- Segalowitz, N. (2007). Access fluidity, attention control, and the acquisition of fluency in a second language. *TESOL Quarterly*, 41(1), 181-186. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00047.x>
- Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Seifoori, Z., & Vahidi, Z. (2012). The impact of fluency strategy training on Iranian EFL learners' speech under online planning conditions. *Language Awareness*, 21(1-2), 101-112.
- Serpa, M. T. S. (2014). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira: análise de crenças no contexto público escolar*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Ceará].
- Shakir, M., & Rasool, A. (2021). Critical Review of the Research on Teachers' Beliefs and Practices: Implications for Future Research. *Webology*, 18(4). 1011-1032. [https://webology.org/data-cms/articles/20220425055552pmwebology%2018%20\(4\)%20-%20128%20pdf.pdf](https://webology.org/data-cms/articles/20220425055552pmwebology%2018%20(4)%20-%20128%20pdf.pdf)
- Shieh, E. A. (2018). *Objetivo e metodologia do ensino do Português aos alunos Chineses* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa].
- Shin, J.-Y., Dixon, L. Q., & Choi, Y. (2019). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406-419. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684928>
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Shumin, K. (2009). Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 204-211). Oxford University Press.
- Silva, G. A. (2004). A era Pós-Método: o professor como um intelectual. *Linguagens & Cidadania*, 6(2). <https://doi.org/10.5902/1516849228979>
- Silva, R., & Almeida, T. (2022). Crenças sobre Avaliação e Feedback: Influência da Experiência Docente. *Avaliação: Revista da Avaliação Educacional*, 27(2), 89-104.

- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition and task-based instruction. In J. Willis, & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17-30). Heinemann.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532.
- Skehan, P., & Foster, P. (2001). Strategic and on-line planning: The influence of surprise information and task time on second language performance In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 193-216). Pearson Education.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Sage.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. (2 ed). Artmed.
- Tamimy, M. (2015). Consistencies and Inconsistencies Between Teachers' Beliefs and Practices. *The Qualitative Report*, 20(8), 1234-1259. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2249>.
- Tarat, S. (2016). *The application of communicative language teaching to Thai High school students*. Paper presented at The International Conference on Education and eLearning (EeL). Proceedings, Singapore.
- Tarigan, K. E., & Stevani, M. (2022). A paradigm shift of English lecturers in online learning during Covid-19 era. *Journal of English Language and Education*, 7(1) <https://doi.org/10.31004/jele.v7i1.236>
- Tavakoli, P. (2023). Making fluency research accessible to second language teachers: The impact of a training intervention. *Language Teaching Research*, 27(2), 368-393.
- Tavakoli, P., & Hunter, A.-M. (2018). Is fluency being 'neglected' in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices. *Language Teaching Research*, 22(3), 330-349.
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis (Ed.). *Planning and task performance in a second language* (pp. 23-277). John Benjamins.
- Tavakoli, P., Campbell, C., & McCormack, J. (2016). Development of speech fluency over a short period of time: Effects of pedagogic intervention. *TESOL Quarterly*, 50, 447-471.
- Teixeira, A. F. (2011). O pós-método e o ensino de língua inglesa. *Revista avepalavra*. ed.11 <https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/11/artigos/POSMETODO.pdf>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Thornbury, S. (2011). Speaking instruction. In A. Burns, & J. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 575-591.
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching. *Theory Into Practice*, 29(2), 122-127.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs - heart. *Young Children*, 60(5), 76.
- Vercellotti, M. (2015). The development of complexity, accuracy, and fluency in second language performance: A longitudinal study. *Applied Linguistics*, 36(2), 1-23.
- Vieira-Abrahão, M. H. (2010). Metodologia de Investigação de Crenças. In: Barcelos, A. M. F., & Vieira-Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp. 219-231). Pontes.
- Wang, Q. (2019). Putaoyayu jiaoxuefa de fenxi [análise de métodos de ensino de PLE]. *Pesquisa de Ensino de Línguas*, 12(4), 45-67.
- Wang, Z. (2014). Developing accuracy and fluency in spoken English of Chinese EFL learners. *English Language Teaching*, 7(2), 110-136.
- Watson, A. (2015). The problem of grammar teaching: A case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29(4), 332-346.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* (2<sup>a</sup> ed.). Jossey-Bass.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language professors* (v.67). Cambridge University Press.
- Willis, J., & Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Wilson, M. S., & Cooney, T. (2002). Mathematics Teacher Change and Development. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Torner (Eds.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (pp. 127-147). Kluwer Academic Publishers.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Woods, D. (2003). The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In P. Kalaja, & A. Barcelos (Eds), *New Approaches to Research on Beliefs about SLA* (pp. 201-229). Kluwer.
- Woolfolk Hoy, A., & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In R. Sternberg & B. Torff (Eds.), *Understanding and teaching the implicit mind* (pp. 145-185). Lawrence Erlbaum.
- Wray, A. (2002). Formulaic language in computer-supported communication: theory meets reality. *Language Awareness*, 11(2), 114-131.
- Yan, Q. R. (2019). O desenvolvimento do ensino de Português na China: história, situação atual e novas tendências. In Q. R. Yan, & F. D. Albuquerque (Org.), *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas* (pp. 329-352). Edufrn.
- Yan, Q. R., & Albuquerque, F. D. (Eds.). (2019). *O ensino de Português na China: Parâmetros e perspectivas*. Edufrn.

- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235-263.
- Yero, J. L. (2002). *Teaching in mind: How teacher thinking shapes education*. MindFlight Publishing.
- Yin, R. K. (2014). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5nd Ed.). Porto Bookman.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish* (2nd Ed.). The Guilford Press.
- Yoo, J. (2016). A comparative review of audio-lingual methodology and communicative language teaching in second language instruction. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 2(4), 1-15.
- Yook, C. M. (2010). *Korean Teachers' Beliefs about English Language Education and their Impacts upon the Ministry of Education-Initiated Reforms*. [Dissertação de doutoramento, Georgia State University].
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 102(29), 535-554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.
- Zhang, F. F. (2022). Duomeiti jishu zai putaoyayu kouyu jiaoxuezhong de yunyong [Aplicação da tecnologia multimídia no ensino oral do Português]. *Jornal de Tecnologia da Informação*, 23(6), 25-47.
- Zhang, H. Z. (2017). Jiaojishi jiaoxuefa zai gaoxiao lingqidian yuyan jiaoxuezhong de xingdong yanjiu baogao [Relatório de pesquisa-ação sobre o método de ensino comunicativo no ensino de línguas das universidades]. *Journal of Higher Education*, 12(17), 110-113.
- Zheng S. P. (2017). Zhongguo xuesheng de putaoyayu kouyu zhangwo qingkuang: zhongguo daxue de gean yanjiu [A Proficiência Oral em Português dos Alunos Chineses: Estudo de Caso em Universidades da China]. *Journal of Tianjin Foreign Studies University*, 24(2), 54-67.
- Zheng, H. (2013). Teachers' beliefs and practices: a dynamic and complex relationship. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 331-343.
- Zhou, Y. (2019). Guanyu yingyu jiaoshi xinnian lai yuan de yanjiu [Fontes de crenças de professores de inglês]. *Revista de Educação*, 2(3), 12-36. <https://www.cnki.net/>
- Zuniga, M., & Simard, D. (2016). Observing the interactive qualities of L2 instructional practices in ESL and FSL classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 135-158. <https://doi: 10.14746/ssllt.2016.6.1.7>

## **Anexo I. Termos de consentimento**

## TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

### 知情同意书（老师）

Prezado(a) professor(a),

尊敬的老师，

Com o intuito de elaborar a minha tese de Doutoramento em Didática das Línguas, gostaria de solicitar a sua autorização para observar quatro das suas aulas de Português e posteriormente fazer-lhe uma entrevista sobre o ensino de Português a alunos chineses.

为完成我的语言教学专业博士论文，我想请求您授权对您的葡萄牙语课程进行 4 节课的观察，并随后对您就教授中国学生葡萄牙语进行采访。

O trabalho de investigação em causa tem o objetivo de contribuir para a reflexão sobre as práticas de ensino de Português a alunos universitários na China. As aulas serão observadas por meio de anotações, não havendo qualquer gravação das mesmas.

该研究工作旨在帮助反思中国大学生的葡萄牙语教学实践。课堂观察将通过做笔记进行，不涉及任何录音。

Cumprindo ainda reiterar que:

还应该重申的是：

- A sua participação neste estudo é de natureza voluntária;  
您参与本研究是自愿的；
- Pode, em qualquer momento, desistir de participar na pesquisa;  
您可以随时退出参与研究；
- Os dados recolhidos serão utilizados apenas na tese e em eventuais trabalhos científicos;  
收集的数据将仅用于论文和可能的科学研究；
- A sua identidade será mantida em total anonimato, durante e após a pesquisa;  
在研究期间和之后您的身份将完全匿名；
- Pode colocar-me questões relacionadas com este estudo através do seguinte contacto:  
Sumei Zou, [1043057387@qq.com](mailto:1043057387@qq.com).

您可以通过以下联系方式向我询问与本研究相关的问题：邹苏妹，  
1043057387@qq.com。

Desde já agradeço a sua colaboração para o sucesso da presente pesquisa.

预先感谢您的配合，以便本研究顺利进行。

\*\*\*\*\*

Declaro que fui informado(a) sobre os procedimentos utilizados, entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa e concordo com esta participação nos termos acima indicados. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

我声明我已被告知所使用的流程，我了解作为本研究参与者我将配合什么，并且我同意根据上述条款参与本次研究。此知情同意书我已收到一份。

---

(Assinatura do participante na pesquisa 研究参与者签名)

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS

### 知情同意书（学生）

Prezado(a) aluno(a),

尊敬的学生，

Com o intuito de elaborar a minha tese de Doutorado em Didática das Línguas, gostaria de solicitar a sua autorização para observar quatro das suas aulas de Português e fazer-lhe um inquérito sobre o ensino-aprendizagem de Português.

为完成我的语言教学专业博士论文，我想请求您授权对您的葡萄牙语课程进行4节课的观察，并对您就葡萄牙语教学进行问卷调查。

O trabalho de investigação em causa tem o objetivo de contribuir para a reflexão sobre as práticas de ensino de Português a alunos universitários na China. As aulas serão observadas por meio de anotações, não havendo qualquer gravação das mesmas.

该研究工作旨在帮助反思中国大学生的葡萄牙语教学实践。课堂观察将通过做笔记进行，不涉及任何录音。

Cumpre ainda reiterar que:

还应该重申的是：

- A sua participação neste estudo é de natureza voluntária;  
您参与本研究是自愿的；
- Pode, em qualquer momento, desistir de participar na pesquisa;  
您可以随时退出参与研究；
- Os dados recolhidos serão utilizados apenas na tese e em eventuais trabalhos científicos;  
收集的数据将仅用于论文和可能的科学研究；
- A sua identidade será mantida em total anonimato, durante e após a pesquisa;  
在研究期间和之后您的身份将完全匿名；

➤ Pode colocar-me questões relacionadas com este estudo através do seguinte contacto:  
Sumei Zou, [1043057387@qq.com](mailto:1043057387@qq.com).

您可以通过以下联系方式向我询问与本研究相关的问题：邹苏妹，  
[1043057387@qq.com](mailto:1043057387@qq.com)。

Desde já agradeço a sua colaboração para o sucesso da presente pesquisa.

预先感谢您的配合，以便本研究顺利进行。

\*\*\*\*\*

Declaro que fui informado(a) sobre os procedimentos utilizados, entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa e concordo com esta participação nos termos acima indicados. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

我声明我已被告知所使用的流程，我了解作为本研究参与者我将配合什么，并且我同意根据上述条款参与本次研究。此知情同意书我已收到一份。

---

(Assinatura do participante na pesquisa 研究参与者签名)

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **Anexo II. Grelha de observação das aulas**

## Grelha de observação das aulas

Professores Chineses das Universidades – Língua Portuguesa (3.º semestre)

Universidade: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_

Ano Letivo: 2023 / 2024 Aula n.º \_\_\_\_\_ Data da observação: \_\_\_\_\_

### Sequência da aula

| Atividade     | a.   | b.   | c.   | d.   | e.   | f.   |
|---------------|--|--|--|--|--|--|
| Hora          |  |  |  |  |  |  |
| Participantes | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind | <input type="checkbox"/> Prof <input type="checkbox"/> Tur<br><input type="checkbox"/> P/Gp <input type="checkbox"/> Ind |
| Língua        | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  | <input type="checkbox"/> Chin <input type="checkbox"/> Port  |
| Observações   |  |  |  |  |  |  |

### Atividades possíveis

#### Produção oral

1. Apresentação oral dos alunos
2. Leitura em voz alta
3. Descrição de uma imagem/uma pessoa/um livro
4. Contar uma história/experiência
5. Dobragem de um trecho de filme / desenhos animados
6. Exercícios específicos de pronúncia (fala controlada): repetir palavras, frases, questões, sons ou entoações...

#### Interação oral

7. Jogo interativo
8. Pergunta / resposta
9. Diálogo sobre o texto lido
10. Discussão (debate, pedir opiniões, discussão de ideias entre os alunos...)
11. Imitação/repetição de um diálogo

#### Mediação oral

12. Mediação oral do professor
13. Mediação oral dos alunos

#### Outras atividades

14. Exercícios (gramaticais, de vocabulário...)
15. Exposição do professor (introdução, comentário, conclusão, explicações)

16. Ouvir um áudio (canção, notícia...) com ou sem exercícios de compreensão oral
17. Ler um texto e fazer exercícios como escolha múltipla, etc.
18. Tempo de ensaio/preparação (memorização...)
19. Assistir a um vídeo (excerto de filme, diálogo, videoclip ...) com ou sem exercícios de compreensão oral
20. Escrita
21. Exercícios de tradução
22. \_\_\_\_\_

**Quantidade de determinadas ações relevantes**

| <b>Dimensões</b>                            | <b>Estratégias</b>              |                      | <b>Quantidade</b> | <b>Observações</b> |
|---|---------------------------------|----------------------|-------------------|--------------------|
| Correção                                    | <i>Recast</i>                   | Gramática            |                   |                    |
|   |                                 | Vocabulário          |                   |                    |
|   |                                 | Pronúncia            |                   |                    |
|   |                                 | Adequação pragmática |                   |                    |
|   | Correção explícita              | Gramática            |                   |                    |
|   |                                 | Vocabulário          |                   |                    |
|   |                                 | Pronúncia            |                   |                    |
|   |                                 | Adequação pragmática |                   |                    |
|   | Elicitação                      | Gramática            |                   |                    |
|   |                                 | Vocabulário          |                   |                    |
|   |                                 | Pronúncia            |                   |                    |
|   |                                 | Adequação pragmática |                   |                    |
|   | <i>Feedback</i> metalinguístico | Gramática            |                   |                    |
|   |                                 | Vocabulário          |                   |                    |
|   |                                 | Pronúncia            |                   |                    |
|   |                                 | Adequação pragmática |                   |                    |
|   | Solicitação de esclarecimento   | Gramática            |                   |                    |
|   |                                 | Vocabulário          |                   |                    |
|   |                                 | Pronúncia            |                   |                    |
|   |                                 | Adequação pragmática |                   |                    |
| Repetição                                   | Gramática                       |                      |                   |                    |
|   | Vocabulário                     |                      |                   |                    |
|   | Pronúncia                       |                      |                   |                    |
|   | Adequação pragmática            |                      |                   |                    |
| Planeamento/ensaio de uma tarefa, atividade |                                 |                      |                   |                    |

| <b>Dimensões</b> | <b>Estratégias</b>  |  | <b>Quantidade</b> | <b>Observações</b> |
|------------------|---|--|-------------------|--------------------|
| Fluência         | Atividades de aumento de consciência  |  |                   |                    |
|                  | Planeamento, repetição/ensaio de uma tarefa                                     |  |                   |                    |
|                  | Uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais |  |                   |                    |
|                  | Treinamento de estratégia de fluência   |  |                   |                    |
|                  | Tarefas comunicativas de produção livre   |  |                   |                    |
|                  | Não interrupção do professor perante erros                                      |  |                   |                    |
| Complexidade     | Planeamento/ensaio de uma tarefa, atividade                                     |  |                   |                    |
|                  | Aumento de complexidade da tarefa   |  |                   |                    |

### **Anexo III. Questionário aos alunos**

## Questionário aos alunos

1. Qual é a frequência das várias atividades gerais do Português?  
(①sempre ②frequentemente ③algumas vezes ④poucas vezes ⑤quase nunca)
  - a. Atividades de expressão oral ( )
  - b. Atividades de compreensão oral ( )
  - c. Treino da escrita ( )
  - d. Treino da leitura ( )
  - e. Aprendizagem de gramática ( )
  - f. Realização de tradução ( )
  
2. Assinale as três (3) atividades de oralidade mais utilizadas pelo professor nas suas aulas de Português. ( )
  - a. Apresentação oral dos alunos
  - b. Leitura em voz alta
  - c. Descrição de uma imagem/uma pessoa/um livro
  - d. Contar uma história/experiência
  - e. Dobragem de um trecho de filme / desenhos animados
  - f. Exercícios específicos de pronúncia
  - g. Jogo interativo
  - h. Pergunta / resposta
  - i. Diálogo sobre o texto lido
  - j. Discussão (debate, pedir opiniões, discussão de ideias entre os alunos...)
  - k. Imitação/repetição de um diálogo
  - l. Mediação oral do professor
  - m. Mediação oral dos alunos
  
3. Qual é a frequência de uso do português na aula pelo professor? ( )  
(①sempre ②frequentemente ③algumas vezes ④poucas vezes ⑤quase nunca)
  
4. Qual é a frequência de uso das seguintes estratégias, por parte do professor, para ajudar os alunos a melhorarem a sua expressão oral?  
(①sempre ②frequentemente ③algumas vezes ④poucas vezes ⑤quase nunca)
  - a. Corrige claramente os erros e fornece a forma correta (correção explícita)
  - b. Repete o que o aluno disse corrigindo o que estava incorreto (*recast*)
  - c. Repete o erro, levando o aluno a identificar e corrigir o seu próprio erro (*prompt*)
  - d. Só corrige os erros do aluno depois de acabar a atividade de expressão oral (não interrupção do professor perante erros)
  - e. Dá aos alunos a oportunidade de planear uma tarefa ou de repeti-la (planeamento/ensaio de uma tarefa ou atividade)
  - f. Prepara atividades que ajudam os alunos a ter mais consciência de como devem

falar (atividades de aumento de consciência)

- g. Incentiva a memorização de expressões fixas, fórmulas, que ajudam na expressão oral (uso de sequências formulaicas, marcadores de discurso e preenchimentos lexicais)
- h. Atribuir tarefas comunicativas (tarefas comunicativas de produção livre)
- i. Ensina aos alunos estratégias para melhorar a fluência (por exemplo, reduzir hesitações e repetições desnecessárias) (treinamento de estratégias de fluência)
- j. Propõe tarefas semelhantes às realizadas anteriormente, mas com maior exigência ou complexidade (aumento de complexidade da tarefa)

## **Anexo IV. Guião de entrevistas aos professores**

## Guião de entrevistas aos professores

Dados pessoais

Código atribuído ao professor:

Sexo:

Habilitações Literárias:

Anos de experiência docente:

1.

- Em que atividades acha que o professor deve focar mais a sua prática de ensino: atividades de expressão oral, compreensão oral, treino da leitura, treino da escrita, aprendizagem da gramática, realização de tradução ou outra? Porquê?
- Acha que é importante ensinar/desenvolver a expressão oral dos alunos? Porquê?

2. Abordagens e métodos:

- Na sua opinião, que atividades ajudam mais os alunos a falar português?
- Parece-lhe que o ensino por tarefas constitui uma boa estratégia para ensinar a expressão oral? Porquê?
- O que acha do recurso ao trabalho em pares ou em grupo?
- Como acha que o professor pode incentivar os alunos a participarem ativamente na aprendizagem da expressão oral?
- O que acha sobre o ensino centrado no aluno na sala de aula?
- Na sua opinião, o professor deve usar só o português na aula? Porquê?

3. Correção, fluência e complexidade:

- Como definiria a correção em termos de produção oral dos alunos? E o que é para si a fluência? E o que entende por complexidade na expressão oral dos alunos?
- Na sua opinião, que estratégias ou atividades podem melhorar a correção da expressão oral dos alunos? E quais ajudam a desenvolver sobretudo a fluência? E como se pode desenvolver a riqueza, variedade e complexidade das produções orais dos alunos?
- Acha que o ensino da oralidade se deve concentrar principalmente na correção, na fluência ou na complexidade das produções orais?

4. Fontes de crenças

a- Experiência como estudante:

- De acordo com o que se recorda, como é que os seus professores ensinavam a expressão oral quando o professor era aluno?
- Como aprendeu a oralidade do português quando era aluno?
- Comparando a sua prática de ensino da produção oral atual com a sua experiência anterior de aprendizagem da língua portuguesa, que semelhanças e/ou diferenças encontra?

b-Formação de professores

- O professor frequentou qualquer curso sobre ensino/didática enquanto estudava? Depois de começar a trabalhar como professor, frequentou qualquer programa de formação sobre o ensino da expressão oral?
- Se sim, o que aprendeu na formação?
- Até que ponto aplicou o conhecimento adquirido nessa formação ao seu ensino atual?

c-Experiência de ensino dos professores

- Como acha que o seu ensino da expressão oral se desenvolveu ao longo dos anos?
- Acha que a sua experiência anterior de ensino na sala de aula afeta a sua prática atual do ensino da expressão oral? Porquê?
- De acordo com a sua experiência, quais são as atividades a que os alunos aderem mais na aprendizagem da expressão oral? Recorre com frequência a essas atividades? Porquê?