




# Conversas em Português: estratégia de interação oral entre estudantes Erasmus e portugueses em tempo de pandemia/COVID-19

Chatting in Portuguese: strategies for spoken interaction between Erasmus and Portuguese students during the COVID-19 Pandemic

<https://doi.org/10.21814/h2d.2865>

Ana Boleo , Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação, Portugal

## Como citar

Boleo, A. (2020). Conversas em Português: estratégia de interação oral entre estudantes Erasmus e portugueses em tempo de pandemia/COVID-19. *H2D|Revista De Humanidades Digitais*, 2(2). <https://doi.org/10.21814/h2d.2865>

ISSN: 2184-562X



# Conversas em Português

: Estratégia de interação oral entre estudantes Erasmus e portugueses em tempo de pandemia/COVID-19

**Chatting in Portuguese: strategies for spoken interaction between Erasmus and Portuguese students during the COVID-19 Pandemic**

<https://doi.org/10.21814/h2d.2865>

Ana Boleo, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-0714-4520>

## Resumo

No 2º semestre do ano letivo 2019-2020, por força da COVID-19, os estudantes Erasmus que frequentavam as várias unidades orgânicas do Instituto Politécnico de Lisboa viram-se privados da possibilidade que uma experiência académica internacional promove, nomeadamente o contacto social e em imersão linguística no país escolhido para estudar. O isolamento social a que nos vimos obrigados impediu, desta forma, a natural aquisição de uma língua em contexto de imersão, motivo pelo qual se pensou que seria de máxima importância proporcionar a estes estudantes a oportunidade de desenvolverem a sua competência comunicativa em português. Tendo como objetivos i) minimizar o isolamento social dos estudantes do ensino superior; ii) favorecer o enriquecimento linguístico em língua portuguesa, em contexto informal, dos estudantes Erasmus e iii) contribuir para a valorização intercultural dos estudantes, foi levada a cabo uma estratégia que pôs em diálogo estudantes Erasmus e portugueses, em quatro conversas informais orientadas, que culminou num processo de reflexão dos intervenientes, com base num inquérito por questionário. Os resultados testemunham as vantagens desta experiência, nomeadamente no que se refere à componente intercultural e ao desenvolvimento da expressão oral em português.

## Palavras-chave

erasmus; português como língua estrangeira; competência comunicativa intercultural

## Abstract

During the 2nd semester of the academic year 2019-2020, under COVID-19, Erasmus students who attended the various colleges of the Polytechnic Institute of Lisbon found themselves deprived of the possibility that an international academic experience promotes, namely social contact and immersion in the living language in the country in which they are studying. The social isolation to which we were obliged thus prevented the natural acquisition of a language in the context of immersion. For that reason, it would be of utmost importance to provide these students with the opportunity to develop their communicative competence in Portuguese. Bearing in mind the goals presented i) to minimize the social isolation of higher education students; ii) to promote the linguistic enrichment in Portuguese language, in an informal context, of Erasmus students and iii) to contribute to the intercultural awareness of students, a strategy was carried out that brought dialogue between Erasmus and Portuguese students, in four oriented informal conversations, which culminated in a stakeholder reflection process, based on a questionnaire survey. The results testify to the advantages of this experience, namely with regard to the intercultural component and the development of oral communication in Portuguese.

Keywords

erasmus; portuguese as foreign language intercultural; communicative competence

## 1. Introdução

A pandemia de COVID-19, que se abateu em Portugal a partir de março de 2020, veio forçar uma revolução no sistema de ensino, uma vez que, estando alunos e professores fisicamente apartados, tiveram de encontrar, num curto espaço de tempo, estratégias de ensino à distância que resultassem para ambas as partes. Se bem que no ensino superior seja expectável uma autonomia tecnológica por parte dos discentes, tal não se traduz necessariamente num processo menos sinuoso ou com resultados mais satisfatórios.

Tomando como ponto de partida a aprendizagem de uma língua estrangeira num contexto de imersão linguística, em que se “dá um enriquecimento simultâneo e correlacionado do conhecimento linguístico e de outros conhecimentos” (Conselho da Europa, 2002, p. 19), a partir do momento em que nos é exigido que fiquemos em confinamento, é-nos vedada a possibilidade de aproveitar essa imersão para impulsionar as aprendizagens dos alunos. No caso dos estudantes Erasmus que escolheram Portugal como destino para uma experiência académica internacional no 2º semestre do ano letivo 2019-2020, a impossibilidade de contactar socialmente com falantes nativos obstou que o seu progresso linguístico, cultural e comunicativo em língua portuguesa se desenrolasse com normalidade.

Inspirando-nos em projetos de aprendizagem entre pares, nomeadamente de Teletandem linguístico e de *Peer Language Learning* (PLL) e conscientes de que “*peer Language Learning (PLL) is not a learning process on its own, and cannot replace classroom learning, but can be seen as an alternative or a complement to*

*language learning through another person*” (Ziegler et al., 2014, p. 7), foi delineada uma estratégia de interação entre estudantes Erasmus e portugueses, do ensino superior, que complementasse o ensino à distância de uma turma de Português Língua Estrangeira (PLE), nível B1, num modelo de comunicação síncrona entre pares, já que “os ambientes virtuais de aprendizagem podem potenciar a interação entre os participantes e entre estes e os recursos de aprendizagem” (Oliveira et al., 2020, p. 20).

A docente que implementou esta iniciativa lecionou, durante o 2<sup>o</sup> semestre 2019-2020, em três instituições de ensino superior, nomeadamente a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPLx), a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS) e o Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), tendo a seu cargo o curso de português língua estrangeira a estudantes Erasmus, nível B1, na ESE-IPLx, ministrando, nas restantes instituições, disciplinas de diferentes licenciaturas.

Reconhecendo que “*authenticity, which can be defined as learners’ perceptions that the task is meaningful, valuable, and/or enjoyable, is a facilitator*” (Egbert, 2020, p. 3), apresentou-se a proposta aos estudantes Erasmus, tendo seis dos oito demonstrado interesse em conversar em português para além do horário reservado às aulas. Após esta confirmação, decidimos desafiar os estudantes portugueses a participarem voluntariamente na iniciativa. Paralelamente, tendo a docente contacto privilegiado com outras jovens universitárias, por força do seu envolvimento na educação não-formal, designadamente com a Associação Guias de Portugal (AGP), estendeu-se o desafio a algumas associadas. No total, houve 11 jovens portuguesas envolvidas: duas estudantes do Instituto Politécnico de Setúbal, duas estudantes do Instituto Superior de Educação e Ciências e sete membros da 1<sup>a</sup> Companhia de Odivelas da AGP.

Neste artigo, começamos por identificar os contornos que levaram à implementação da estratégia de interação oral entre estudantes Erasmus e portugueses em tempo de pandemia intitulada ‘Conversas em Português’. Seguidamente, reveem-se conceitos relacionados com a temática em causa e apresentam-se, também, alguns projetos de *Peer Language Learning* (PLL) e de Teletandem que serviram para orientar a estrutura desta iniciativa. Num terceiro momento, explicita-se detalhadamente a descrição da iniciativa, ‘Conversas em Português - Estratégia de interação oral entre estudantes Erasmus e portugueses em tempos de pandemia/COVID-19’, e apresentam-se os resultados, interpretados a partir de um inquérito por questionário aplicado aos participantes. No fim, realçam-se os princípios que nortearam esta experiência e fazem-se algumas sugestões, na expectativa de que esta estratégia de interação entre estudantes nacionais e internacionais possa servir de modelo para outros contextos similares.

## 2. A Língua Estrangeira como veículo intercultural

The 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction. (Byram et al., 2002, p. 9)

A visão em relação ao ensino-aprendizagem de línguas mudou nas últimas décadas, por força não só da facilidade de mobilidade que hoje vivemos, mas também das novas tecnologias, que põem em contacto pessoas de todo o mundo. As experiências internacionais de estudo e de trabalho catapultam o indivíduo para uma nova conceção sobre a cultura e a língua do Outro, esperando-se que contactos multiculturais deem lugar a convivências interculturais. Posto que a Língua Estrangeira (LE) é cada vez mais encarada como um veículo para nos conectarmos com outras culturas, o foco linguístico abriu lugar à competência comunicativa, já que “*as the world changes, nation states are having to respond to internationalization and (...) this requires a shift in focus from simply 'linguistic' competence as the aim of language teaching to a richer vision of intercultural competence*” (Byram, 2008, p. 19). Neste sentido, a aula de LE tem de se redesenhar à luz desta realidade, sendo da responsabilidade do professor criar contextos em que as competências dos alunos sejam estimuladas, orientando-os para o respeito pela diferença e para a criação daquilo que se entende por *third space*. Dobinson (2014, p. 10) apresenta-nos este conceito como um espaço novo, criado a partir do contacto entre duas pessoas que, tendo culturas ou línguas maternas diferentes, se abrem à perspectiva de um espaço comum, no qual novas conceções e valores são partilhados. Para este autor, “*the Third Space provides not so much a new identity (all about me) but a new identification (all about me and another, or even the Other-someone different from me)*” (Dobinson, 2014, p. 12), ou seja, trata-se de um espaço de negociação, onde se granjeiam novas identificações e se concebem mudanças individuais que vão ter impacto na forma como interagimos com o Outro ou, como defendido por Feng (2009, p. 75), “*the third place suggests individual opportunities for change by virtue of being confronted with the unfamiliar when learning a foreign language or when living abroad*”.

Segundo Grosso (2011, p.13), “também no ensino do português a abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade”, o que, no nosso entender, responsabiliza o docente por esse desenvolvimento, que deve ser estimulado de forma consciente e estruturada, na certeza de que “*second language acquisition*

*and intercultural communication go hand in hand*” (Nistor-Gâz, 2020, p.115).

## 2.1. Aprendizagem entre pares

As vantagens da estratégia de pôr aprendentes de uma LE a conversar com falantes nativos dessa língua são múltiplas, uma vez que “*in order to become fluent speakers (...), to become proficient in a foreign language, learners have to be able to play with the words, to master the idiomatic expressions in their target language*” (Nistor-Gâz, 2020, p.110), sendo que a autenticidade da situação comunicativa favorece essa aprendizagem. Simultaneamente, o falante nativo serve como arquétipo da norma daquela língua, mas, provavelmente, terá um registo diferente do do docente, rodeando-se de um socioleto próprio da idade e da comunidade em que se move e, em última instância, de um idioleto que o diferencia dos demais falantes nativos, permitindo que os *inputs* recebidos pelo aprendente sejam, também eles, distintos. Essa diversidade de experiências acrescenta mais conhecimento, que se traduzirá em *outputs* reveladores de mais conhecimento e maior segurança na produção oral. Mesmo que a possibilidade de aprendizagem entre pares seja proporcionada numa conjuntura institucional, a interação decorre num contexto informal, muitas vezes sem a participação direta do professor, o que faz com que os participantes não se sintam pressionados por um olhar avaliador que o docente necessariamente tem, estando mais confortáveis para explorar o seu conhecimento linguístico.

No caso de interações que não ocorrem presencialmente, mas através de uma ferramenta tecnológica, há que ter em atenção o facto de que “*people cannot fully express themselves if the communication is made through a video camera, as body language is an important factor in communication*” (Ziegler et al., 2014, p. 16), o que poderá ser encarado como um fator de desvantagem. No entanto, os benefícios das experiências de Teletandem superam em muito esse facto.

O Tandem consiste numa interação entre duas pessoas, cada um falante nativo de uma língua, que será a língua-alvo de aprendizagem do outro participante. Este método tem vindo a ser testado no ensino formal de uma LE, dando aos professores “*the possibility to put their students into natural contact with native speakers by means of personal, purposeful and direct interaction*” (Vassallo & Telles, 2006, p. 90). Esta estratégia é vista como uma oportunidade de socialização baseada na autonomia e na importância da relação com o Outro, implicando partilha e confiança (Vassallo & Telles, 2006, p. 92). Realçamos que o parceiro de Tandem não é um professor, nem deve ser esperado que assuma esse papel; espera-se, antes, que haja uma reciprocidade na relação entre os intervenientes e que ambos beneficiem de igual forma da interação. Para que o Tandem seja bem-sucedido, é necessário, ainda, que os participantes estejam intrinsecamente motivados e que sintam satisfação em relação à interação intercultural (Vassallo & Telles, 2006, p. 99).

Mais recentemente, tem havido lugar a experiências de Teletandem, que pode ser definido como “*a virtual and cooperative context for learning foreign languages*

*in which native speakers and/or proficient speakers of different languages work cooperatively in order to learn one another's language, by using a conversation and/or instantaneous message resource*" (Carvalho et al., 2015, p. 713). A deslocalização tem vindo, assim, a ser aproveitada em projetos de aprendizagem de línguas em modelo Teletandem, recorrendo a plataformas diversas e envolvendo participantes de todo o globo. Na Europa, um exemplo desta nova estratégia é o E-Tandem-Projekt Valköln (Pomino & Gil-Salom, 2016), que juntou um grupo de alemães, estudantes de espanhol, e um grupo de espanhóis, aprendentes de alemão. Os estudantes interagiram ao longo de cinco tarefas orientadas pelos docentes responsáveis de cada uma das instituições envolvidas, nomeadamente a Universitat Politècnica de València, Espanha, e o Language Learning Center of TH Köln, Alemanha. Como conclusões, os estudantes referiram ter desenvolvido maior confiança na expressão oral, tendo revelado menor preocupação com possíveis erros gramaticais, o que sugere um maior à-vontade na interação entre os aprendentes de uma LE e falantes nativos dessa língua. Na América Latina, há um projeto em curso desde 2012, que envolve a Universidade Estadual Paulista e a Universidad Nacional Autónoma de México, numa experiência que abrange aprendentes de dois idiomas linguística e historicamente próximos. Na perspetiva de Mendoza (2014, p. 3), esta experiência "*representa otra posibilidad de aprendizaje autónomo en la que se establece una comunicación conjunta entre pares de estudiantes para aprender la lengua del otro con el objetivo de mejorar la capacidad de producción oral de la lengua meta, así como incrementar el conocimiento de la cultura, en reciprocidad y colaboración*". Em ambos os projetos são respeitados os princípios estruturais do Tandem, como a reciprocidade, a autonomia e a colaboração, representando valores como equidade, adaptação, responsabilidade, valorização e respeito, que encorajam "*critical reflection and awareness about his/her language, culture and the role which should be played by the teacher*" (Carvalho et al., 2015, p. 727).

A *Peer Language Learning* (PLL) é uma estratégia de interação informal entre pares que põe adultos em contacto, a aprender uns com os outros, estando estruturada em três pilares: colaboração – os participantes trabalham em conjunto, ajudando-se mutuamente; nivelamento – os participantes podem ter diferentes níveis de conhecimento; e aprendizagem – os participantes aprendem com os seus pares (Ziegler et al., 2014, pp. 3-4). Simultaneamente, a PLL rege-se por alguns princípios básicos, que destacamos:

- Reciprocidade: os benefícios da interação são mútuos;
- Autonomia: os participantes são responsáveis pela sua própria aprendizagem e pela dos seus pares;
- Vontade: os participantes devem demonstrar que têm a intenção real de aprender a língua alvo;
- Colaboração: os participantes devem trabalhar para objetivos comuns;
- Organização: os objetivos e as estratégias de interação devem ser previamente acordados. (Ziegler et al., 2014, pp. 10-11)

Um projeto de PLL foi introduzido em 2011 na Plymouth University, Inglaterra, num modelo de *peer-assisted learning* (PAL), com o objetivo de promover o desenvolvimento da aprendizagem, num sistema de encontros semanais que reunia dois estudantes mais velhos com quinze estudantes do ano acadêmico anterior. As conclusões desta iniciativa sugerem que o ambiente informal de interação foi benéfico para a aprendizagem, tendo havido cooperação genuína e trabalho colaborativo (Hilsdon, 2013, p. 5). Hilsdon (2013) recomenda, portanto, que sejam desenhadas mais propostas com estes contornos, avançando que “*the legitimation of peer learning would be likely to influence discourse practices by affording more participative roles for students generally*” (p. 9). Também no Canadá foi desenvolvido um projeto de PLL, nomeadamente com estudantes japoneses, aprendentes de inglês, que foram emparelhados com outro grupo de estudantes, com o intuito de compreender de que forma as diferenças na proficiência linguística afetavam a aprendizagem da língua alvo (Watanabe & Swain, 2007, p. 124). Os resultados confirmam a “*importance of considering peer-peer collaborative dialogue as a mediator of L2 learning*” (Watanabe & Swain, 2007, p. 139).

Apresentamos, seguidamente, a estratégia de interação entre estudantes Erasmus e portugueses intitulada ‘Conversas em Português’, cientes do papel que o docente desempenha na formação dos alunos e acreditando que “*being bicultural is different from acting interculturally because the former is largely a matter of where and how people are brought up, whereas the latter is a consequence of formal education, the creation of learners of a potential to act in small or major ways as people mediating between cultures*” (Byram, 2008, p. 55).

### 3. Estratégia de interação oral de estudantes Erasmus em tempos de pandemia

Since language and culture are two inseparable entities, learning about the culture of the target language becomes an essential part of language learning. Language instructors play an additional role of cultural mediators by exposing language learners to the culture whose language they are studying or speaking. (Nistor-Gâz, 2020, p.111)

No 2º semestre do ano letivo 2019-2020, por força do confinamento a que a COVID-19 obrigou, e tendo em conta que “*the propagation of communication and Information Technology (IT) widened the horizon for educational practices that make the relevance of the insertion of such resources into educational contexts unquestionable*” (Carvalho et al., 2015, p. 712), foi desenhada uma experiência piloto de interação entre estudantes internacionais e portugueses, cujos objetivos se prendiam com:

I) minimizar o isolamento social dos estudantes do ensino superior;



II) favorecer o enriquecimento linguístico em língua portuguesa, em contexto informal, dos estudantes Erasmus;

III) contribuir para a valorização intercultural dos estudantes.

A estratégia desenvolveu-se em quatro etapas, que envolveram a autorização das direções das várias instituições de ensino superior abrangidas, a auscultação do interesse dos estudantes Erasmus em relação a esta atividade, o recrutamento e a sensibilização dos estudantes portugueses e a avaliação reflexiva de todos os envolvidos em torno da experiência.

Foram abrangidos estudantes de três instituições de ensino superior, nomeadamente a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPLx), a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS) e o Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) e uma associação de educação não-formal, a Associação Guias de Portugal (AGP). Quanto ao número de jovens envolvidos, no total, participaram 17 indivíduos, 16 do sexo feminino e um do sexo masculino, dos quais seis eram estudantes Erasmus de várias unidades orgânicas do IPLx, a frequentar, na ESE-IPLx, o curso regular B1 de língua portuguesa. Estes estudantes internacionais tinham idades compreendidas entre os 20 e os 32 anos, registando-se como línguas maternas o espanhol (três estudantes), o francês (dois estudantes) e o farsi (um estudante). As restantes onze participantes eram estudantes portuguesas, com idades compreendidas entre os 17 e os 40 anos (duas alunas da ESE-IPS, duas alunas do ISEC e sete membros da AGP).

Em relação aos estudos dos intervenientes, deparamo-nos com uma diversidade de cursos, havendo uma predominância na área das Humanidades. Assim, quatro jovens estavam a frequentar o último ano do ensino secundário, duas estavam a tirar a licenciatura em Educação Básica, duas em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, duas em Jornalismo, uma em Serviço Social, uma em Psicologia, uma em Comunicação Empresarial, uma em Comércio Internacional, uma em Teatro, uma frequentava o Mestrado em Educação Infantil, uma a licenciatura em Física e uma em Ciências Biomédicas.

A avaliação da experiência foi efetuada através de um inquérito por questionário pois, “sendo uma técnica potencialmente muito útil em educação e nas ciências sociais (...), a investigação por inquérito tem um valor inegável” (Tuckman, 2000, p. 17), realizado inteiramente em português, ao qual responderam 16 dos 17 participantes.

A experiência durou quatro semanas, tendo sido propostas quatro conversas, cada uma subordinada a um tema sugerido pela docente responsável, consciente de que “*the peers are not trained teachers, so they need help identifying learning goals*” (Ziegler et al., 2014, p. 7), e acompanhada de questões orientadoras, para facilitar o diálogo e auxiliar os estudantes a interagirem, antecipando algum constrangimento no decorrer da interação.

Na tabela seguinte, apresentam-se as orientações fornecidas.

## Temas das ' Conversas em Português'

<b>Conversa</b>	<b>Tema geral</b>	<b>Linhas orientadoras</b>
Conversa 1	<b>Conhecer o Outro</b>	Descobrir interesses em comum (curso, passatempos, música, filmes, livros)
Conversa 2	<b>Viagens</b>	Que países/cidades já visitaram? Qual foi a viagem da vossa vida? Qu
Conversa 3	<b>Nutrição</b>	Gostam de cozinhar? Costumam fazê-lo? Agora em quarentena, como te
Conversa 4	<b>Mudar o mundo</b>	O que gostariam de fazer para mudar no mundo? Que áreas acham que

A metodologia das conversas tinha como premissa juntar um estudante Erasmus com dois estudantes portugueses de instituições diferentes, numa conversa a três, com a duração de 30 minutos, sem repetir nenhum dos trios, ou seja, a cada semana previa-se uma interação com pessoas diferentes.

No início de cada semana, era enviado um e-mail a todos os envolvidos, no qual constavam o tema da semana, o prazo para realizar aquela conversa e os contactos de todos os intervenientes, que tinham a responsabilidade de se organizar e de agendar a data e a hora da interação, tendo em conta a disponibilidade de cada um, respeitando o prazo dado para aquela conversa. Estas responsabilidades fomentaram a colaboração, a autonomia e o respeito pela cultura do Outro (Mendoza, 2014, p. 3), valores fundamentais numa metodologia de aprendizagem entre pares.

Findas as quatro semanas, foi pedido aos intervenientes que preenchessem um questionário dividido em quatro partes, a saber, Perguntas pessoais, cujos dados foram partilhados anteriormente, Perguntas sobre a organização da estratégia, Perguntas sobre a interação e Perguntas de carácter geral. A partir das respostas, partilhamos a análise dos resultados, à luz dos objetivos desta interação.

## 4. Discussão dos resultados

### 4.1. Perguntas sobre a organização da estratégia

Dos 16 participantes que responderam ao inquérito, cinco indicaram o seu envolvimento apenas em duas conversas, nove participaram em três e apenas dois concluíram as quatro conversas previstas. Os motivos apresentados para não terem realizado a totalidade das conversas prenderam-se, principalmente, com falta de tempo ou ausência de resposta dos elementos com quem formavam grupo, como pode ser comprovado pelos seguintes testemunhos:

- As minhas colegas nunca me chegaram a responder ao e-mail referente à 4<sup>a</sup> conversa;
- Não houve muito tempo e na última não houve muito contacto;
- Falta do tempo (muitos trabalhos no final do semestre);
- Falta de comparência de uma estudante Erasmus;

- Porque não tenho mais tempo para a última conversa;
- A última não marquei porque estava muito ocupada e mais ninguém do grupo marcou também;
- Tinha muitas tarefas e testes;
- Estava focado em meus trabalhos do mestrado.

Apesar das dificuldades identificadas anteriormente, na questão seguinte, todos os participantes consideraram que a estratégia encontrada para permitir aos estudantes Erasmus falar português tinha sido adequada.

Em relação à rotatividade dos parceiros de conversa, 14 inquiridos consideraram positiva e dois negativa. Como se pode observar na tabela, o aspeto positivo mais destacado é a possibilidade que se abre a conhecer pessoas novas, diferentes e com percursos distintos, o que vai ao encontro do terceiro objetivo desta estratégia, já que *“the notion of interculturality; when learning a language with a native speaker, not only do we learn the target language, but also the culture of the country, since the other person brings all of his/her cultural background that can be shared with the learner”* (Ziegler et al., 2014, p. 6).

### **Rotatividade dos parceiros de conversa**

---

#### **Positiva**

Foi interessante podermos falar com várias pessoas;  
 Permite conhecer mais pessoas e, se quiseres, também podes voltar a falar com alguma das pessoas das primeiras conversas;  
 Permitiu a todos conhecer mais pessoas e sobre os seus países onde nasceram;  
 Foi positiva, porque dá para compreender as dificuldades do grupo;  
 Por um lado, foi positiva porque permite encontrar novas pessoas mas, por outro lado, o tempo para conhecer as pessoas é limitado;  
 A rotatividade dos colegas de conversa foi positiva porque me permitiu o contacto com mais pessoas;  
 Porque dava para conhecer novas pessoas;  
 Porque permitiu a todos conversar com pessoas diferentes e perceber a maneira de comunicação de cada um;  
 Foi interessante conhecer várias pessoas e os seus diferentes percursos;  
 Porque me permitiu conversar com pessoas de culturas diferentes;  
 Porque era sempre com alguém diferente, assim tínhamos sempre caras novas;  
 Porque podia conhecer mais pessoas diferentes;  
 Porque todas as pessoas falam duma maneira diferente então é melhor para praticar a escuta;

---

Os participantes foram igualmente unânimes ao afirmar que haver propostas de temas de conversa facilitou a interação, tendo destacado como os mais interessantes “descobrir interesses comuns” (curso, passatempos, música, filmes, livros) e “curiosidades culturais de cada país”. Quando confrontados com a pergunta “Que outros temas propões?”, identificaram, principalmente, questões relacionadas com aspetos culturais:

- Temas referentes a tradições ou práticas diferentes;
- Partilha de textos;

- Violência infantil. Como melhorar o planeta em que vivemos. Ensino através de aulas Zoom;
- Debate sobre atualidade;
- Os estudos, a cultura em geral;
- Acho que história seria um tema interessante. Por exemplo, curiosidades históricas da região onde nascemos;
- Estereótipos da sociedade;
- O ambiente, futuro;
- Na minha opinião os temas mais interessantes são os que permitem uma troca cultural;
- Temas de atualidade, política;
- Desporto.

#### 4.2. Perguntas sobre a interação

No que concerne à interação, foi pedido aos participantes que, a partir de uma lista de oito tópicos, indicassem se estes eram muito importantes, importantes, pouco importantes ou nada importantes. Os aspetos destacados como mais importantes nesta experiência foram, em primeiro lugar, “abraçar a interculturalidade”, em segundo, “aceitar um desafio diferente” e em terceiro “desenvolver a expressão oral em português”, o que, mais uma vez, comprova que o segundo e o terceiro objetivos desta experiência foram efetivamente alcançados. Evidenciamos que o aspeto mais destacado pelos participantes comprova que “através da aprendizagem e aquisição de uma ou mais línguas, as competências linguísticas e culturais são transformadas pelo conhecimento do outro e contribuem para a tomada de consciência intercultural” (Grosso, 2011, p.14).

Quando confrontados com a identificação de aspetos negativos, 12 inquiridos assinalaram a “dificuldade em agendar a conversa” como o fator que mais prejudicou a interação. Não obstante, na pergunta de resposta aberta “Que outros benefícios encontras nesta interação?”, as respostas comprovam, novamente, os benefícios que os participantes retiraram desta experiência:

- Descobrir paralelos entre Portugal e outros países, descobrir que algo português é único e exclusivo a Portugal, e ter a oportunidade de comunicar em português;
- Fazer amigos e ajudar pessoas!;
- Poder relembrar as amizades que fiz, independentemente da idade das pessoas que conheci;
- Ajudar os outros e aprender com os mesmos.

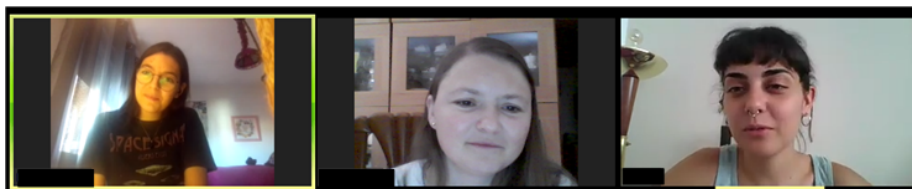


Figure 1: Duas estudantes portuguesas e uma estudante Erasmus envolvidas nas ‘Conversas em Português’.

### 4.3. Perguntas de carácter geral

Na última secção do inquérito por questionário, quisemos saber os motivos pelos quais estes estudantes aceitaram participar neste projeto, destacando-se, do lado dos estudantes portugueses, a possibilidade de conhecer pessoas novas e, do lado dos estudantes Erasmus, a oportunidade de falar em português, que era um dos objetivos da sua mobilidade académica, vedado por força do confinamento.

#### O que motivou a participação neste projeto

---

Estudantes portuguesas

Porque adoro conhecer pessoas novas, seja através de projetos, ou através das redes sociais por iniciativa própria;

Porque gosto de ajudar os outros, ao mesmo tempo aprendendo coisas novas;

Porque era um projeto diferente que me permitiria conhecer novas pessoas;

Porque adoro desafios e conhecer novas pessoas;

Achei muito interessante e era algo diferente, que me permita conhecer pessoas novas, culturas novas e sair da zona de conforto;

Porque estaria a ser útil e foi uma proposta diferente e dinâmica;

Adoro a professora e conhecer gente nova;

Porque adoro falar e conhecer pessoas novas e achei este mini projeto algo muito interessante e diferente do que eu estava a fazer;

Pareceu-me uma ótima iniciativa e uma boa oportunidade de conhecer pessoas novas.

---

Quanto ao balanço final da experiência, 12 classificaram-na como muito positiva e quatro como positiva, sendo de realçar que sete dos 16 participantes afirmaram ter mantido o contacto com alguns colegas fora dos momentos das conversas agendadas, o que nos parece sinal de que o primeiro objetivo desta experiência, minimizar o isolamento social dos estudantes do ensino superior, foi parcialmente alcançado.

Em relação ao futuro, 13 participantes confirmaram categoricamente a sua vontade em participar em iniciativas desta natureza, tendo deixado como sugestões, por um lado, prolongar a experiência durante mais tempo e, por outro, aumentar a duração de cada conversa, para permitir conhecer melhor os colegas.

## 5. Considerações finais

A pandemia de COVID-19 abalou o mundo, forçando-nos a sair da nossa zona de conforto, quer no contexto familiar, quer no profissional. No que ao ensino diz respeito, serviu de catapulta para uma nova dimensão, mais tecnológica, favorecendo o surgimento de novas metodologias ou o aproveitamento de outras. A estratégia de interação oral entre estudantes Erasmus e portugueses em tempos de pandemia de COVID-19 intitulada ‘Conversas em Português’ norteou-se por vários princípios, que sumariamos em quatro tópicos:

#### A participação é voluntária

Uma vez que as Conversas decorrem fora do horário das aulas, no tempo

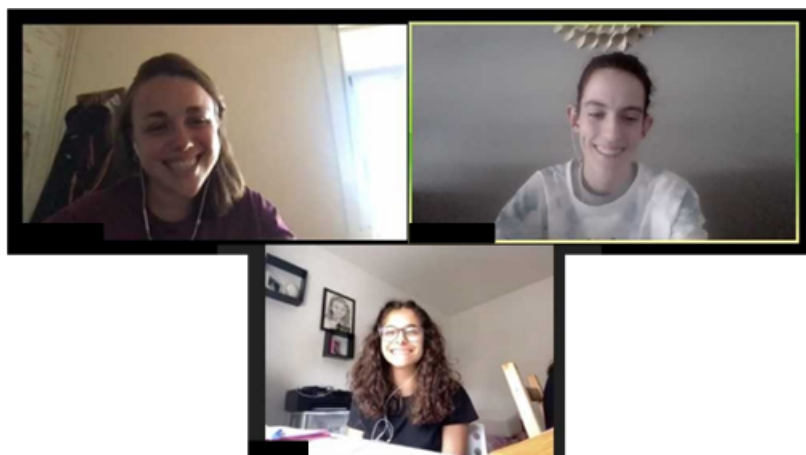


Figure 2: Uma estudante Erasmus e duas estudantes portuguesas envolvidas nas 'Conversas em Português'.

caso não queiram. Foi o que sucedeu com alguns, já que, embora todos os estudantes Erasmus tenham referido compreender os benefícios da estratégia, aquando da apresentação da mesma, nem todos se mostraram disponíveis, tendo a participação sido de 75%.

#### **Existência de regras**

Precisamente porque as Conversas decorrem longe do olhar do professor, as regras devem ser explicitadas no início a todos os que queiram participar na iniciativa. Neste caso, a interação era semanal, com a duração de 30 minutos, subordinada a um tema proposto pela docente.

#### **Os falantes-nativos não são professores**

É fundamental esclarecer todos os participantes que não se pretende que os falantes-nativos atuem como professores, ou seja, não se espera que façam correções gramaticais, nem tão pouco explicações teóricas. A conversa deve fluir sem interferências dessa natureza, deixando os esclarecimentos linguísticos para o professor.

#### **Os valores das 'Conversas em Português'**

Baseando-nos nas metodologias de PLL e Teletandem, destacamos alguns valores trabalhados nesta experiência, como a responsabilidade e a autonomia, uma vez que eram os próprios estudantes a combinar quando e em que plataforma iriam encontrar-se; a reciprocidade e a colaboração, já que o sucesso de cada interação dependia exclusivamente dos participantes; e a motivação, sem a qual não seria possível que os intervenientes se mantivessem interessados nesta iniciativa.

Do lado do docente, é necessário que este, para além das tarefas que lhe cabem, como esclarecer o que é esperado de cada participante, explicar as regras de funcionamento da estratégia, propor os temas, delimitar um espaço temporal para a conversa e fixar a duração de cada conversa, esteja consciente dos constrangimentos que podem surgir, daí sugerirmos a existência de um acompanhamento regular, para confirmar se as interações estão a decorrer conforme o planeado e se há situações que devem ser revistas ao longo da interação. Neste caso concreto, sabemos que alguns dos estudantes não completaram as quatro conversas, uma vez que admitem ter dado prioridade aos seus estudos académicos, cuja importância compreendemos que se tenha sobreposto à participação nesta experiência.

No que concerne aos objetivos das ‘Conversas em Português’, congratulamo-nos pelo facto de os resultados atestarem o cumprimento dos mesmos. Em relação ao objetivo i) minimizar o isolamento social dos estudantes do ensino superior, parece-nos que foi alcançado de forma menos expressiva, embora quase metade dos estudantes tenha manifestado ter mantido o contacto com alguns colegas após as conversas, o que parece indicar a existência de abertura e vontade de conhecer melhor os outros participantes. Quanto ao objetivo ii) favorecer o enriquecimento linguístico em língua portuguesa, em contexto informal, dos estudantes Erasmus, este foi destacado como um dos aspetos mais importantes de toda a experiência, nomeadamente “desenvolver a expressão oral em português”, pelo que acreditamos que os *inputs* dos estudantes portugueses tenham tido reflexo nos *outputs* dos estudantes Erasmus. Por fim, o objetivo iii) contribuir para a valorização intercultural dos estudantes foi o mais destacado pelos participantes, que consideraram este aspeto o mais importante de toda a experiência.

Testemunhando todos os benefícios que esta experiência trouxe aos estudantes e com base nos aspetos menos positivos que apresentámos, podemos pensar nas mudanças que se impõem à replicação deste projeto, bem como na forma como poderíamos alargar esta iniciativa. Em primeiro lugar, e acreditando que “a colaboração entre os profissionais de ensino tem forte repercussões no seu desenvolvimento profissional e, também, nos processos e resultados educativos” (Oliveira et al., 2020, p. 20), parece-nos lógico que este projeto possa ser levado a cabo por um conjunto de professores e não apenas por um, como foi o caso. Assim, afigura-se-nos pertinente haver parcerias institucionais que ponham em contacto vários docentes, por forma a partilharem boas práticas e a pensarem em novas estratégias que pudessem ser incorporadas neste processo. Por outro lado, e no que se refere à própria dinâmica das Conversas, talvez possa haver mais momentos de interação, evitando épocas de avaliação, que fazem com que os estudantes estejam menos empenhados nesta experiência. Em último lugar, e já que os estudantes Erasmus confirmaram que desenvolveram a expressão oral em português, podiam ser criadas ferramentas de testagem da veracidade desta afirmação.

Sabemos que o ensino à distância aliado às tecnologias veio para ficar, daí que

seja imperioso que cada docente pense em formas de aproveitar esta realidade em benefício das aprendizagens e da formação pessoal dos estudantes.

Submetido 2020-09-16 | Publicado 2020-12-31

## Referências

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf)
- Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections. *Multilingual Matters*.
- Carvalho, K., Messias, R., & Mendoza, A. (2015). Teletandem within the Context of closely-related languages: a Portuguese-Spanish interinstitutional experience. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 31(3), 711-728. <https://doi.org/10.1590/0102-445073456257282854>
- Conselho da Europa. (2002). Quadro europeu comum de referência para as línguas (2ª Ed.). Asa.
- Dobinson, T. (2014). Occupying the ‘Third Space’: Perspectives and experiences of asian english language teachers. In K. Dunworth, & G. Zhang (Eds.), *Critical perspectives on language education, multilingual education* (pp. 9-27). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-06185-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-06185-6_2)
- Feng, A. (2009). Becoming interculturally competent in a Third Space. In A. Feng, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Becoming interculturally competent through education and training* (pp. 71-92). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847691644>
- Mendoza, A. (2014). Las interacciones de Teletandem entre la mediateca del CELEUNAM y la Universidade Nacional Estadual de São Paulo, UNESP, campus Assis, como una experiencia de autonomía. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. 6(1), 1-23.
- Egbert J. (2020) The new normal?: A pandemic of task engagement in language learning. *Foreign Language Annals*. 53(2), 314-319. <https://doi.org/10.1111/flan.12452>
- Grosso, M. J. (Ed.) (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_docorientador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf)
- Hilsdon, J. (2013). Peer learning for change in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*. 51(3), 244-254. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.796709>



Nistor-Gâz, R. (2020). Love Makes The World Go Round... But So Do Second Language Proficiency And Intercultural Communicative Competence. *Redefining Community in Intercultural Context*, 9(1), 121-129.

Oliveira, I., Miranda, B., & Barreira, C. (2020). A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos. *RE@d - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 3(1). [https://doi.org/10.34627/re@d\\_le@d.v3i1.175](https://doi.org/10.34627/re@d_le@d.v3i1.175)

Pomino, J., & Gil-Salom, D. (2016). Integrating e-tandem in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 668–673. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.102>

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação (2ª Ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign Language Learning In-Tandem: Theoretical principals and research perspectives. *The Especialist*, 27(1), 83-118. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6117>

Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121–142. <https://doi.org/10.1177/136216880607074599>

Ziegler, G., Durus, N., Max, C., & Moreau, R. (2014). Peer Language Learning: Perspectives from blended, face-to-face and social media interactions. *Open Education Europa*. <http://hdl.handle.net/10993/18198>