

DESEMPENHO ORAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA DO APRENDENTE FALANTE DE CHINÊS NUMA ABORDAGEM POR TAREFAS

Sara SANTOS¹⁵

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo desenvolver um curso de Português Língua Estrangeira (PLE), destinado a aprendentes falantes de chinês, num ensino baseado em tarefas (ELBT).

Partindo de resultados obtidos num inquérito às necessidades comunicativas e de aprendizagem do público alvo, elaborou-se um projeto pedagógico orientado para o desenvolvimento das competências da oralidade numa perspetiva acional e holística (Conselho da Europa, 2001).

Considerando-se os pressupostos teóricos da Hipótese da Interação (Long, 1983, 1996, 2007, 2015) e da Hipótese do *Output* Compreensível (Swain, 1985, 1998, 2000, 2005; Swain e Lapkin, 1995) foram desenvolvidas diversas tarefas seguindo os princípios metodológicos de uma aprendizagem baseada em tarefas (Doughty e Long, 2003; Long, 2009, 2015).

Apresentam-se alguns exemplos das tarefas que integram esta proposta pedagógica, que se espera seja um contributo válido para a aprendizagem do português língua estrangeira, possibilitando, ao aprendente, um desempenho oral progressivamente mais fluente, correto e complexo.

PALAVRAS-CHAVE: tarefa; desempenho oral; aprendizagem.

1. Considerações Teóricas

Nas últimas décadas, a mudança de paradigma do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira trouxe novas metodologias e, sobretudo, novos desafios a todos os intervenientes envolvidos neste processo. Os tradicionais métodos estruturais deram lugar a uma abordagem comunicativa e funcional: a proficiência em língua não se resume ao domínio das regras e do sistema linguístico, mas implica uma competência

15 UM: Faculdade de Letras, Departamento de Português, Avenida da Universidade, E21, Taipa, Macau, China. saras@umac.mo

comunicativa global, que integra igualmente um conhecimento pragmático e sociolinguístico (Conselho da Europa, 2001:34).

O uso da língua para fins comunicativos é, atualmente, considerado numa dimensão holística (Samuda e Bygate, 2008:7), pois o aprendente é capaz de agir, ativando diferentes capacidades e desenvolvendo várias competências. A centragem no aprendente permite que o processo de ensino/aprendizagem seja direcionado para o uso significativo da língua, para que os aprendentes, conscientes do seu potencial enquanto atores sociais (“aware of their potential as social actors”, Long, 2015:179), desenvolvam a sua proficiência participando ativamente em interações sociais. É através da realização de tarefas comunicativas que o aprendente vai ativando o seu conhecimento linguístico e funcional. No ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), saber-fazer em língua significa ser capaz de interagir, de forma adequada, num determinado contexto situacional, bem como ser capaz de negociar o sentido (Long, 1983, 1996, 2007, 2015) para estabelecer uma comunicação eficiente. O desenvolvimento da língua decorre do desempenho do aprendente na realização de tarefas, isto é, ao agir em língua desenvolve as suas capacidades ao nível da compreensão (*input*) e da produção (*output*).

Na literatura, são amplamente usados os termos sintético e analítico, propostos por Wilkins (1976), para classificar os programas de língua e que remetem para o papel do aprendente no processo de ensino-aprendizagem.

A emergência do ELBT é associada, na literatura, a uma perspetiva analítica com foco na forma (*FonF*). Rejeita-se um currículo estabelecido a partir de unidades linguísticas, característico das abordagens sintéticas, e privilegia-se o recurso a exemplos holísticos do uso da língua para que os aprendentes, ao desempenhar tarefas pedagógicas, possam ser capazes de induzir as regras do código linguístico, visando o cumprimento de objetivos comunicativos para atuação no mundo real. Tal como as abordagens analíticas com foco no significado, a perspetiva analítica com *FonF*, nomeadamente o ELBT, pressupõe que, no processo natural de interação e de realização de tarefas, os aprendentes possam focar sua atenção em determinados aspetos da estrutura da língua para a resolução dos problemas comunicativos. A atenção à forma decorre da perceção de dificuldades que surgem, naturalmente, ao nível da compreensão e/ou produção ou de oportunidades para atender a questões da L2 num determinado contexto de comunicação. O desenvolvimento da língua depende, portanto, do currículo interno do aprendente e das suas capacidades de processamento, e não do

estabelecimento pré-definido das estruturas linguísticas a analisar, como acontece nos programas sintéticos.

A abordagem de ensino/aprendizagem baseada em tarefas é motivada pela Hipótese da Interação de Long (1983,1996, 2007, 2015), que estabelece que, ao interagir com um interlocutor falante de L2, o aprendente terá oportunidade de atender a determinados aspetos da forma da língua e assim, através da negociação do sentido, o *input* e o *output* poderão tornar-se compreensíveis; por exemplo, pedidos de clarificação facilitarão o processamento do *input*; o *feedback* corretivo de um interlocutor mais proficiente em língua promoverá o desenvolvimento da competência comunicativa ao nível da produção.

Complementando a Hipótese da Interação de Long (1983, 1985), e partindo de resultados de um estudo com aprendentes num programa de imersão no Canadá, Swain (1985:248) considera que o aprendente aprende a falar, falando, (“learns to speak by speaking”), por isso o *output* permite-lhe fazer um uso significativo dos recursos linguísticos; a negociação de sentido deve implicar a noção de transmissão de uma mensagem precisa, coerente e adequada ao contexto comunicativo (Swain, 2005). O conceito de *output* compreensível, proposto por esta investigadora, implica que a perceção de um problema ou dificuldade ao nível da comunicação pode desencadear processos cognitivos resultando numa mudança de um processamento semântico, prevalente na compreensão, para um processamento sintáctico, próprio da produção (“from the semantic processing prevalente in comprehension to the syntactic processing mode” (Swain e Lapkin, 1995:375).

Seguindo a proposta de Swain (1985, 1998, 2000, 2005) e Swain e Lapkin (1995), resumem-se as quatro funções do *output*:

Função fluência: para adquirir um desempenho fluente em língua estrangeira, os aprendentes precisam de oportunidades para usar a língua alvo em contextos significativos. De Bot (1996:546) refere os mecanismos psicolinguísticos da Hipótese de *Output* e destaca o papel directo da produção no desenvolvimento da fluência através da prática: o uso produtivo e frequente da língua permite que o conhecimento declarativo, que implica um processamento controlado, lento e consciente, se desenvolva e passe a conhecimento procedimental, que se caracteriza por ser automático e rápido, libertando recursos de atenção. DeKeyser, (2007:295) considera que a prática implica o processamento de relações entre a forma e o significado, uma vez que pode conduzir à perceção e, conseqüentemente, ao conhecimento declarativo, ou seja, o

output faz parte do processo de aprendizagem e não é, apenas, o produto do conhecimento linguístico.

Função de testagem de hipóteses: para experimentar o uso significativo de novas formas e estruturas da língua, o aprendente pode, através da produção, testar recursos linguísticos, alargando a sua interlíngua para cumprir objetivos comunicativos. Segundo Swain (1998, 2005), num contexto de interação, o aprendente poderá modificar ou reprocessar o seu *output*, caso receba *feedback* do seu interlocutor, por exemplo ao responder a pedidos de confirmação ou de clarificação. Na perspetiva desta investigadora, a testagem de hipóteses pode levar a uma análise das relações forma/função, contribuindo para o desenvolvimento da aquisição da língua estrangeira. Considerando que os processos implicados na produção e receção da língua são diferentes, Swain (1993, 2000, 2005), Swain e Lapkin (1995) e Swain e Suzuki (2008) destacam o papel da negociação do sentido, através da interação, e do trabalho colaborativo na aprendizagem de uma língua estrangeira - a modificação do *output*, decorrente do *feedback* negativo ou positivo, permite a testagem de hipóteses sobre o funcionamento da língua alvo; através do uso significativo, o aprendente tem a possibilidade de confirmar ou não a gramaticalidade das suas realizações linguísticas, pode experimentar estruturas da interlíngua bem como verificar a adequação sociolinguística do seu *output*.

Função de *noticing*: para confirmar o que são capazes ou não de fazer em língua, os aprendentes precisam de produzir. O registo (*noticing*) das suas dificuldades e limitações ao nível da comunicação, por exemplo a falta de domínio de uma determinada estrutura gramatical ou item lexical impossibilitando a transmissão correta e adequada de uma mensagem, fará com que o aprendente tenha consciência dos itens do código linguístico que ainda não foram adquiridos e que são necessários para uma comunicação eficiente em língua estrangeira. É ao tentar usar a língua alvo que essa percepção é sentida. Através de *feedback* externo ou interno, o aprendente poderá identificar as suas lacunas para, de forma consciente, focar a sua atenção no *input* relevante para a resolução do problema.

Segundo o conceito de registo cognitivo, i.e, *noticing*, de Schmidt (1990, 1993, 2001, 2010) e de Schmidt e Frota (1986), Swain (1998, 2000) e Swain e Lapkin (1995:373) sugerem que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a percepção do que sabe ou do que sabe apenas parcialmente é importante para que o aprendente desenvolva a sua competência em língua.

Numa breve revisão da literatura, Muranoi (2007) destaca que a produção oral – o *output* – pode promover dois tipos de registo, i.e, *noticing*: *noticing a hole*, isto é, a percepção/ a identificação de uma determinada lacuna no sistema de interlíngua do aprendente e *noticing a gap*, que implica a percepção do desfasamento/ da discrepância entre a interlíngua do aprendente e o funcionamento da língua alvo, isto é, o aprendente nota a diferença entre o que é capaz de dizer e o que um falante mais competente da L2 diria, na mesma situação, para exprimir uma determinada intenção comunicativa; (“to overcome errors, learners must make conscious comparisons between their own output and target language input”, Schmidt, 2010). O reconhecimento consciente das suas dificuldades linguísticas pode motivar essa comparação cognitiva (Doughty, 2001:225).

Função metalinguística: para resolverem problemas, os aprendentes refletem sobre o uso da língua, permitindo-lhe construir o seu conhecimento e a sua própria aprendizagem. Segundo Swain (1998, 2000) é fundamental que a reflexão metalinguística - *metatalk* - ocorra num contexto significativo para que se estabeleçam as necessárias relações entre forma/significado/função da língua alvo. Através do uso de tarefas colaborativas, focando a sua atenção nas estruturas para exprimir a sua intenção comunicativa com correção e adequação, os aprendentes são levados a refletir de forma consciente sobre a sua própria produção. Numa tarefa (*dictogloss task*), Swain (1998:70) examinou a transcrição dos episódios relacionados com a língua (*LREs – language related episodes*) de cada par de aprendentes e concluiu que, durante a realização da tarefa, ocorreram oportunidades para a formulação e testagem de hipóteses, através da utilização de dicionários, gramáticas ou pedidos de clarificação/ confirmação do professor sobre as regras de uso da língua. Na tentativa de resolverem as suas dificuldades linguísticas, os aprendentes focaram a sua atenção na forma e no significado e, partindo da percepção das suas lacunas, procuraram co-construir o seu conhecimento e uso da língua.

Tendo em conta os pressupostos anteriores, a aprendizagem de uma língua numa abordagem por tarefas possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente. Assim, o processo de elaboração, seleção e sequenciação de tarefas deve ser teoricamente motivado, na medida em que, tal como Izumi (2003) destaca, as características da tarefa podem influenciar o *output*, ou seja, terão efeitos ao nível do desempenho do aprendente e na alocação dos seus recursos de atenção.

Considerando que na preparação de um curso baseado em tarefas, é imperativa uma análise das necessidades das tarefas-alvo nas quais o aprendente terá de agir, Long

(2005, 2007) propõe a identificação das tarefas alvo para que, durante o curso, o aprendente possa desempenhar tarefas pedagógicas, cujas exigências cognitivas deverão ser progressivamente complexificadas para que se aproximem das exigências reais das tarefas alvo.

No que respeita à aprendizagem por tarefas, num artigo relativo ao desenvolvimento de cursos de língua à distância, Doughty e Long (2003) enunciam dez princípios metodológicos (PM), subjacentes ao ELBT. Dos dez princípios metodológicos descritos, Long (2009, 2015) identifica três como sendo originais desta abordagem (ELBT) – o uso de tarefas em vez de textos como unidade de análise; o uso de *input* elaborado e o foco na forma (*FonF*). Os restantes sete princípios, originários de áreas de investigação diferentes, como foi referido, integram igualmente a componente metodológica do ELBT.

Enumeram-se, abaixo, os dez princípios metodológicos da aprendizagem por tarefas definidos por Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015), que estão subjacentes às tarefas elaboradas no âmbito do projeto pedagógico desenvolvido, apresentado na segunda parte deste texto.

Princípios metodológicos de um curso de língua estrangeira baseado em tarefas (Doughty e Long, 2003; Long, 2009, 2015):

- PM1. Uso de tarefas como unidade de análise
- PM2. Promoção da aprendizagem através da ação
- PM3. *Input* elaborado
- PM4. Fornecimento de *input* rico
- PM5. Encorajamento de uma aprendizagem indutiva de expressões (*chunks*)
- PM6. Foco na forma (*FonF*)
- PM7. *Feedback* corretivo
- PM8. Respeito pelo currículo interno do aprendente
- PM9. Promoção de uma aprendizagem colaborativa
- PM10. Instrução individualizada

Estabelecidas como unidade de análise, as tarefas estão, nesta perspetiva, na base do programa de um curso de língua estrangeira, no qual o aprendente interage, de forma adequada, com diferentes interlocutores e em diversos domínios de atuação. Apoiando-se no conceito da negociação do sentido, esta proposta metodológica destaca a importância do *input* elaborado, (modificações do *input* que podem incluir repetições ou reformulações parciais ou totais de frases, confirmações e verificações de compreensão, pedidos de esclarecimento, rearranjo de frases respeitando a ordem cronológica de eventos, paráfrases, mudanças lexicais e muitas outras estratégias de “*scaffolding*”), bem como do *input* rico, isto é, exemplos significativos do uso da L2.

Considera-se que os aprendentes devem ser encorajados a uma aprendizagem indutiva de segmentos maiores (*chunks*), de modo a serem capazes de incorporar, armazenar e recuperar colocações e linguagem formulaica desse *input*, para que, na realização de tarefas, possam “plagiar”, isto é, reusar essas expressões.

Neste quadro teórico, defende-se também que, durante a realização de uma tarefa, com o foco principal no significado e na comunicação, a atenção do aprendente se direciona para a forma da língua, estabelecendo-se novas relações entre forma-função. Assim, para estes investigadores, a necessidade de atender ao código da língua decorre da identificação de um problema comunicativo num determinado contexto, ao nível do *input* ou do *output*, que o aprendente precisa de resolver para desempenhar a tarefa, dado o seu conhecimento incompleto da L2. Por isso, Long (2015:27) considera que o foco na forma (*FonF*) envolve o uso reactivo de uma vasta variedade de procedimentos pedagógicos, na medida em que a focagem dos recursos de atenção na estrutura da língua é uma resposta a uma dificuldade do aprendente; também por essa razão Long (2015) defende que o *feedback* corretivo é (i) necessário, em algumas situações, e (ii) facilitador noutras.

Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015) defendem, portanto, que o ELBT implica a centragem no aprendente e pressupõe o respeito pelos processos de desenvolvimento e do currículo interno do aprendente. Valorizam-se as vantagens do trabalho colaborativo, que possibilita a negociação de significados resultante da interação, e reconhece-se o papel das diferenças individuais (interesses, motivação, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, aptidão e memória a curto prazo).

Seguindo os pressupostos metodológicos definidos neste quadro teórico, será, de seguida, feita uma breve apresentação do trabalho desenvolvido no âmbito da preparação de um curso de conversação, numa abordagem por tarefas, a aprendentes chineses de português língua estrangeira, da Universidade de Macau, que frequentam o segundo ano da Licenciatura em Estudos Portugueses. Serão descritas algumas tarefas que integram o referido projeto.

2. Curso de PLE numa abordagem por tarefas

Público alvo:

O projeto pedagógico desenvolvido – elaboração de um curso de português

língua estrangeira baseado em tarefas – teve como público alvo aprendentes de PLE que frequentam o curso de licenciatura do Departamento de Português da Universidade de Macau, mais especificamente aprendentes do segundo ano, com um nível de proficiência entre o A2 e o B1 fraco. Pretendia-se que, no final do projeto, os aprendentes atingissem o B1 ou o B1+. Em média inscrevem-se cerca de 70 alunos no segundo ano.

Tendo em conta que na literatura o público aprendente falante de chinês é, muitas vezes, associado a uma atitude de certa passividade e timidez, devido à influência da tradição confuciana de aprendizagem (Godinho, 2005; Grosso, 1999; Lee, 2004), a implementação de um curso baseado em tarefas, no qual o aprendente teria de assumir, necessariamente, um papel ativo no processo de aprendizagem, poderia ser uma decisão questionável.

Num inquérito aplicado, em dezembro de 2010, a 213 aprendentes falantes de chinês da Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau, Santos (2014) procurou estabelecer as necessidades comunicativas e o perfil do público alvo referido. Em relação às questões colocadas neste estudo, concluiu-se que os aprendentes manifestaram necessidade de desenvolver a competência de oralidade, ao nível da produção principalmente a partir do segundo ano (Santos, 2014:182), e, no que respeita à compreensão oral, foi privilegiada a tarefa de visionamento de pequenas notícias da atualidade (Santos, 2014:180). Por outro lado, os resultados obtidos revelaram o interesse dos aprendentes pela utilização em sala de aula de materiais audiovisuais autênticos “possibilitando um contato com situações reais de comunicação e a adoção de metodologias e abordagens mais ativas de aprendizagem da língua” (Santos, 2014:186).

Descrição do projecto:

Motivado pelo inquérito realizado ao público aprendente sobre as suas necessidades comunicativas e de aprendizagem (Santos, 2014), foi desenvolvido um curso baseado em tarefas para aprendentes de PLE, constituído por sete unidades temáticas, com documentos autênticos e elaborados, em suporte vídeo e áudio, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção oral bem como o desenvolvimento da competência intercultural. As tarefas propostas foram criteriosamente elaboradas para promover o contacto com a diversidade linguística e

cultural de diferentes países de língua portuguesa. As tarefas visaram igualmente desenvolver o domínio dos códigos linguísticos e culturais da língua alvo, através da interação e da negociação de sentidos. Todos os textos áudio e em suporte vídeo foram transcritos, permitindo uma aprendizagem mais autónoma. Assente numa abordagem centrada no aprendente, e fundamentada no pressuposto de que a produção em língua permite uma maior automatização e um processamento mais rápido, isto é, um desempenho mais fluente, bem como o desenvolvimento da interlíngua do aprendente, este projeto teve como unidade a tarefa, numa perspetiva de aprendizagem direcionada para a ação, na qual o conhecimento é construído respeitando o currículo interno do aprendente e as suas diferenças individuais. Dado que os pressupostos teóricos subjacentes a este curso de PLE baseado em tarefas decorrem dos princípios metodológicos defendidos por Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015), descrever-se-ão, de seguida, algumas tarefas que integram este curso.

Tarefas propostas:

No anexo 1, o aprendente realiza duas tarefas: (1) a partir da leitura de alguns anúncios a cursos de tempos livres, manifesta a sua preferência em relação às diferentes opções; e (2) vê um vídeo e completa um quadro com as informações solicitadas. Seguindo uma perspetiva acional da aprendizagem, o desempenho destas tarefas pressupõe o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber-fazer em língua. Sendo os anúncios exemplos autênticos de uso da língua, mas adequados ao nível de proficiência dos aprendentes, fornecem *input* rico e um ponto de partida motivador e facilitador para a compreensão do documento vídeo, que apresenta uma nova opção.

No anexo 2, o aprendente é “convidado” a recorrer ao seu conhecimento do mundo, para tentar falar sobre algumas figuras públicas de destaque na sua área profissional. Num segundo momento desta tarefa, o aprendente faz uma pesquisa sobre essas personalidades para apresentar algumas informações à turma. Considera-se que esta tarefa possibilita o desenvolvimento da competência intercultural, do conhecimento do mundo bem como da competência linguística, na medida em que a procura de informações pode promover o contacto com exemplos reais da língua alvo, permitindo depois o uso significativo das formas lexicais e gramaticais da língua. Na apresentação à turma, os aprendentes têm oportunidade de interagir para negociar o sentido, fazendo pedidos de esclarecimento, reformulações, repetições, etc.

Durante a realização da tarefa proposta no anexo 3, os aprendentes, partindo de uma imagem humorística, falam sobre fatores importantes no momento da candidatura a um emprego. O desempenho da tarefa poderá ser feito numa interação entre professor-aprendentes para que estes, com a ajuda do professor, tentem resolver problemas comunicativos direcionando a sua atenção em relação à forma da língua. De facto, quando questionados sobre o melhor horário de trabalho ou as regalias desejadas num emprego futuro, os aprendentes revelam lacunas ao nível do seu conhecimento linguístico, dado o seu nível de proficiência – desconhecem determinados itens lexicais e/ou não dominam algumas estruturas necessárias para transmitirem a mensagem (por exemplo, ter um horário fixo/flexível/por turnos; ter direito a assistência médica/receber subsídio de renda de casa/etc.). O foco na forma da língua, isto é, a atenção em relação a esses itens, possibilita a formação de novas relações entre forma e significado. Decorrente das necessidades comunicativas e do currículo interno do aprendente, o conhecimento linguístico e pragmático vai sendo construído durante o desempenho da tarefa. No anexo 4, os aprendentes têm oportunidade de realizar um trabalho colaborativo, que ao promover a negociação de sentidos, permite a testagem de hipóteses ao nível da produção. Através da prática, ao produzir em língua, os aprendentes têm possibilidade de automatizar as regras da língua, desenvolvendo um discurso progressivamente mais fluente.

Nas tarefas propostas nos anexos 5 e 7, o *input* audiovisual é, em ambos os casos, constituído por textos autênticos, podendo, por isso, apresentar alguma complexidade linguística para o nível de proficiência do público em questão. Todavia, considera-se que o visionamento de documentos vídeo é uma tarefa pedagógica bastante produtiva, como foi mencionado quando foram descritos os resultados do levantamento das necessidades dos aprendentes, e, também, porque as tarefas alvo deste público se relacionam com a capacidade de compreensão de falantes nativos em diferentes domínios (transacional, educativo, profissional ou até familiar). Por isso, os anúncios que integram estas tarefas (e que os aprendentes têm de ler para relacionar com o material visionado) resultam dum processo de elaboração. Parte-se do pressuposto que o recurso a *input* elaborado, sendo um princípio metodológico adequado a aprendentes com níveis de proficiência mais baixos, permite a compreensibilidade de textos autênticos, constituindo igualmente um exemplo significativo do uso da língua (Doughty e Long, 2003; Long, 2009, 2015).

Nos anexos 6, 8 e 9 a realização, em grupo, das tarefas implica uma aprendizagem colaborativa, “*scaffolded*”. A interação entre os aprendentes possibilita uma participação ativa na resolução dos problemas comunicativos. A percepção das suas lacunas e a focagem da atenção em informação relevante do *input*, ajuda a colmatá-las. O uso da língua e o *feedback* externo, ou seja, o pedido de esclarecimento de um interlocutor, ou o *feedback* interno, isto é, a identificação de erros de codificação lexical, gramatical ou fonológica, podem levar à modificação do *output*, e a uma produção mais correta e complexa. Para o desempenho das tarefas 8 e 9 os aprendentes podem recorrer ao *input* fornecido e que se relaciona com contextos possíveis de atuação futura, na medida em que o conhecimento de aspetos culturais e económicos de países de língua portuguesa foi um dos elementos identificados no levantamento das necessidades dos aprendentes. Durante a realização destas tarefas pedagógicas, o público poderá focar a sua atenção no *input* relevante para, de forma consciente, ultrapassar as dificuldades linguísticas.

As tarefas incluídas no anexo 10 visam, igualmente, desenvolver as competências intercultural e de conhecimento do mundo, dado que o vídeo, sendo um texto autêntico, é um exemplo significativo da diversidade linguística e cultural dos países de língua portuguesa.

Nos anexos 11 e 12, as tarefas propostas permitem o desenvolvimento de um trabalho metalinguístico e, assim, construir a sua aprendizagem. Na última tarefa, o aprendente poderá ser encorajado a aprender algumas expressões, para as reusar significativamente em novos contextos durante a sua produção.

Conclusão:

O projeto desenvolvido, e brevemente descrito neste artigo, foi motivado pela análise das necessidades comunicativas e de aprendizagem do público aprendente. Com o objetivo de desenvolver as competências da oralidade, procurou-se implementar um curso de PLE numa abordagem acional. Considerando que, no processo de aprendizagem, o desempenho de tarefas permite a construção do saber fazer, o desenvolvimento da língua decorre da interação e da negociação de significados. Por isso, espera-se que as tarefas propostas promovam uma produção que se deseja fluente, correta e adequada ao uso da língua-alvo em situações do mundo real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

De Bot, K. 1996. Review Article The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning*, Vol. 46, N° 3, p. 529-555.

DeKeyser, R. M. 2007. Conclusion: the future of practice. In: R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Nova Iorque: Cambridge University Press, p. 287-304.

Doughty, C. & Long, J. 2003. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Forum of International Development Studies*, 23, p. 35-58.

Doughty, C. & Williams, J. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. UK: Cambridge University Press.

Doughty, C. 2001. Cognitive underpinnings of focus on form. In: P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. UK: Cambridge University Press, p. 206-257.

Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Godinho, A. P. B. M. C. O. 2005. *A Aquisição da Concordância de Plural no Sintagma Nominal por Aprendentes Chineses de Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Grosso, M. J. R. 1999. *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Izumi, S. 2003. *Comprehension and Production Processes in second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis*. *Applied Linguistics*, 24/2. Oxford: Oxford University Press, p. 168-196.

Lee, C. 2004. *Language Output, Communication Strategies and Communicative Tasks*. Maryland: University Press of America.

Long, M. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. UK: Willey Blackwell.

Long, M. H. 1983. Native/ non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, Vol.4, N°2, p.126-141.

Long, M. H. 1985a. Input and second language acquisition theory. In: S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 377-393.

Long, M. H. 1985b. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In: K. Hytensteam & M. Pienemann (Eds), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 77-99.

Long, M. H. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: W. C. Ritchie & T. J. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Nova Iorque: Academic Press, p. 413-468.

Long, M. H. 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. 2007. *Problems in SLA*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Long, M. H. 2009. Methodological Principles for Language Teaching. In: M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. UK: Wiley-Blackwell, p. 373-394.

Muranoi, H. 2007. Output practice in the L2 classroom. In: R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Nova Iorque: Cambridge University Press, p. 51-84.

Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. 2011. *Task-Based Language Learning*. UK: Wiley-Blackwell.

Robinson, P., 2013. Syllabus Design. In: C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

Robinson, P. & Gilabert R. 2007. Task complexity, the Cognition Hypothesis and second language learning and performance. In *IRAL*, 45, p. 161-176.

Robinson, P. & Gilabert R. 2013. Task-Based Learning: Cognitive Underpinnings. In: C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

Robinson, P., Mackey, A., Gass, S. M., & Schmidt, R. 2012. Attention and awareness in second language acquisition. In: Gass, S. M. & Mackey, A. (Eds). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Nova Iorque: Routledge, p. 247-267.

Samuda, V. & Bygate, M. 2008. *Tasks in Second Language Learning*. UK: Palgrave Macmillan.

Santos, S. 2014. Perfil do Aprendente Universitário de Português Língua Estrangeira em Macau. In: M. J. Grosso e A. P. C. Godinho, *O Português na China*. Lisboa: LIDEL p. 155-192.

Santos, S. 2015. *Falar pelos Cotovelos*. Lisboa: LIDEL.

Schmidt, R. & Frota, S. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner. In: R. Day (Ed.), *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Vol. 11, N°2. Oxford: Oxford University Press, p. 129-158.

Schmidt, R. 1993. Awareness and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, Vol. 13. USA: Cambridge University Press, p. 206-226.

Schmidt, R. 2001. Attention. In: Peter Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. UK: Cambridge University Press, p. 3-32.

Schmidt, R. 2010. Attention, Awareness and Individual Differences in Language Learning. In: W. M. Chan, S. Chi, K.n. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, p. 721-737.

Swain, M. 1985. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 235-253.

Swain, M. 1993. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, p. 158-164.

Swain, M. 1998. Focus on form through conscious reflection. In: C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. USA: Cambridge University Press, p. 64-81.

Swain, M. 2000. The Output Hypothesis: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. UK: Oxford University Press, p. 97-114.

Swain, M. 2005. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume I. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 471-483.

Swain, M., & Lapkin, S. 1995. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Vol. 16, N°3. Oxford: Oxford University Press, p. 371-391.

Swain, M., & Susuki, W. 2008. Interaction, Output, and Communicative Language Learning. In: B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*. UK: Wiley-Blackwell, p. 557-570.

Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Anexos

1

VAMOS FALAR...

1. Muitas pessoas fazem diferentes cursos para ocupar os seus tempos livres. Leia os seguintes anúncios e diga se gostava de participar em algum destes cursos ou se preferia frequentar outro.

VAMOS OUVIR...

1. Veja o vídeo e complete o quadro.

Curso:	_____
Público:	_____
Local:	_____
Início:	_____
Duração:	_____
Frequência:	_____
Motivos para frequentar o curso:	_____

2

UNIDADE 1

Trabalho e Profissão

VAMOS FALAR...

1. Os seguintes nomes são de portugueses famosos. Sabe quem são? Se não sabe, escolha uma figura, faça uma pequena pesquisa e apresente-a. Diga:

- quem são eles;
- o que fazem;
- por que é que se tornaram famosos.

3

2 | VAMOS FALAR...

1. Observe a imagem e comente-a.

2. O que considera mais importante para escolher uma profissão/para se candidatar a um emprego (escolha apenas um aspeto e explique a sua opção):

- a realização pessoal;
- muitos dias de férias;
- bom ambiente de trabalho;
- um chefe compreensivo;
- um salário alto;
- um bom horário;
- perspectivas de sucesso;
-

4

1 | VAMOS FALAR...

Com o seu colega, escolha um emprego de sonho. Defina o tipo de trabalho e/ou funções, o perfil do candidato, as regalias oferecidas e as exigências feitas pelo empregador. Preparem um diálogo de acordo com a seguinte situação:

Aluno A: Candidato. Você vai candidatar-se ao seu emprego de sonho. Vai a uma entrevista e diz que é a pessoa certa para ocupar a vaga. Pode levar um vídeo de apresentação ou preparar algo especial para ser mais convincente.

Aluno B: Empregador. Você é o empregador e vai fazer uma entrevista a um candidato. Faça-lhe perguntas e peça-lhe informações para saber se ele é a pessoa certa para ocupar esse lugar. Faça as perguntas adequadas para ter a certeza de que este é um candidato realmente especial.

5

VAMOS OUVIR...

1. Vai ver uma videonotícia. Escolha o anúncio correspondente à notícia e explique, oralmente, porque excluiu os restantes.



GOLFE SUBAQUÁTICO Para os amantes do golfe, realiza-se este fim de semana uma competição de golfe subaquático com os melhores praticantes mundiais.
Local: Parque das Nações, em Lisboa

GOLFE EM LISBOA de golfe, realizam-se, todos os fins de semana, provas e competições, no melhor campo de golfe de Lisboa.
Para os jogadores nacionais

GOLFE NO PARQUE DAS NAÇÕES Todos os interessados e curiosos na prática do golfe, podem dirigir-se ao Parque das Nações durante o fim de semana e experimentar a jogar golfe em pleno rio Tejo!

GOLFE NO MAR experimentar este desporto com a ajuda dos melhores profissionais do país.
Para todas as pessoas que desejam aprender a jogar golfe, realiza-se, este fim de semana, um cruzeiro, em alto-mar, onde poderão
Ponto de encontro: Parque das Nações, em Lisboa

EXPOSIÇÃO DE GOLFE
Para os profissionais do golfe, realiza-se este fim de semana uma exposição de golfe com os melhores tacos e equipamentos da atualidade.
Local: Oceanário, em Lisboa

GOLFE NA CIDADE
Realiza-se nos dias 22, 23, 24 um evento destinado a todas as crianças nascidas na cidade de Lisboa e que já sabem nadar, mas que ainda não sabem jogar golfe.
Local: Parque das Nações, em Lisboa

6

IMAGINE OS TEMPOS LIVRES...



NUM PAÍS TROPICAL
Aluno 1: É o presidente de um país tropical. Quer construir um espaço diferente, original para as pessoas passarem o seu tempo livre. Pede a 3 empresários que lhe apresentem um projeto. No fim, escolhe o melhor.

NUM EDIFÍCIO
Aluno 1: É proprietário de um edifício. O prédio tem uma área comum desocupada e você quer construir um espaço de tempos livres para os moradores, por isso pede-lhes uma opinião. No fim, escolhe a melhor sugestão.



Aluno 2: Mora nesse prédio. Quer que o proprietário construa uma sala de karaoke

Aluno 3: Mora nesse prédio. Quer que o proprietário construa um parque infantil.

Aluno 4: Mora nesse prédio. Quer que o proprietário construa uma zona de churrasco.



NUMA UNIVERSIDADE
Aluno 1: É reitor de uma universidade. Convocou os membros da Associação de Estudantes para lhes pedir uma sugestão para dinamizar um espaço com atividades de tempos livres. No fim, escolhe a melhor sugestão.

Aluno 2: É membro da Associação de Estudantes. Quer que o reitor desenvolva uma área para a prática de desporto e de jogos.

Aluno 3: É membro da Associação de Estudantes. Quer que o reitor desenvolva um espaço para convívio de estudantes, por exemplo, festas, encontros de estudantes de diferentes universidades, etc.

Aluno 4: É membro da Associação de Estudantes. Quer que o reitor desenvolva uma área para a dinamização de clubes académicos: clube de jornalismo / clube de rádio / clube de debate / clube de leitura, etc.



NUMA EMPRESA
Aluno 1: É diretor de uma empresa. Quer proporcionar algumas atividades de tempos livres aos seus funcionários. Pede-lhes sugestões. Escolha a melhor.

Aluno 2: É funcionário de uma empresa. Gostava de, às vezes, ao almoço ouvir música ao vivo.

Aluno 3: É funcionário de uma empresa. Gostava de poder participar numa competição desportiva entre os funcionários.

Aluno 4: É funcionário de uma empresa. Gostava de participar num concurso de dança para os empregados.

7

VAMOS MAIS LONGE...

1. Vai ouvir três documentos promocionais para três destinos diferentes de férias. Ouça, apenas uma vez, e escreva o nome do país no anúncio correspondente.

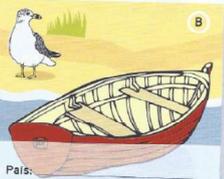
Pais: _____

Aproveite a nossa promoção!
Venha descobrir:
- a diversidade deste país fantástico;
- as particularidades de cada região;
- a beleza deslumbrante das paisagens;
- a comida típica;
- os diferentes sotaques;
- o artesanato;
- o desenvolvimento tecnológico;
- a hospitalidade e a diversidade cultural.



Não perca! Esta é uma oportunidade única!

Pais: _____



A sua porta de entrada na Europa, agora mais apetível do que nunca!
Venha visitar a diversidade deste país de marinheiros: das magníficas montanhas, às praias intermináveis, dos castelos imponentes, às florestas encantadas...
Um país de passado e de futuro, com uma gastronomia riquíssima e alguns dos melhores vinhos do mundo...

Embarque na nossa oferta especial!

Pais: _____

As suas férias de sonho... a um preço muito especial!

- Gostava de ir à Lua? Imagina como será um lugar com uma paisagem lunar?
- Já visitou uma ilha turística cuja atividade principal, antigamente, era a indústria do sal?
- Gosta de mergulhar em praias paradisíacas?
- Deseja assistir a provas internacionais de diversos desportos aquáticos?
- Quer visitar um fenómeno natural único, conhecido como "Buracona", e que permite a formação de piscinas naturais nas rochas?
- É um apreciador de música, de comida e de animação noturna?

ENTÃO, ESTE É O SEU DESTINO DE FÉRIAS! VENHA DESCOBRIR TUDO ISTO E MUITO MAIS, CONNOSCO, A UM PREÇO INESQUECÍVEL!



8

VAMOS FALAR...

1. Três amigos vão a uma agência de viagens porque desejam visitar um dos países de língua portuguesa publicitados no exercício anterior. Na mostra, observam os três "pacotes" de viagens. Entram na agência e pedem informações ao empregado. Este faz uma apresentação de cada destino, tendo em conta as informações dos documentos que ouviram. Cada aluno tem uma preferência específica.

Aluno 1: empregado da agência de viagens;

Aluno 2: quer ir para o primeiro destino;

Aluno 3: deseja visitar o segundo país;

Aluno 4: prefere passar férias no terceiro destino publicitado.

Os três amigos conversam entre eles e com o empregado sobre as férias, dando razões e expondo os seus argumentos para a sua preferência.

Nota: Para uma melhor compreensão dos textos e da realização da tarefa, apóie-se nos "pacotes de viagem" que incluem as ideias-chave dos documentos.

9

VAMOS LER E FALAR...

- Imagine que trabalha numa agência de viagens. Tem um pacote especial para oferecer aos seus clientes para umas férias em São Tomé e Príncipe.
- Leia os textos da página 86 sobre este país e, partindo das informações, consulte a sua carteira de clientes com as preferências de cada um (página seguinte). Diga quem poderá estar interessado em fazer essa viagem. Explique as razões que o levam a escolher um/uns e a excluir outros.

- A GRUPO DE AMIGOS**
FÉRIAS CULTURAIS
ÉPOCA DO NATAL E ANO NOVO
- B GRUPO DE AMIGOS**
FÉRIAS DESPORTIVAS,
LONGE DE CENTROS URBANOS
- C CASAL JOVEM COM DOIS FILHOS**
FÉRIAS DE INVERNO NA NEVE
- D GRUPO DE ESTUDANTES**
VIAGEM DE FINALISTAS
DESTINO COM DIVERSOS
PARQUES TEMÁTICOS
- E CASAL SEM FILHOS**
TURISMO RURAL
CONTACTO COM
POPULAÇÕES LOCAIS
- F GRUPO DE EMPRESÁRIOS**
VISTA A LOCAIS PARA
INVESTIMENTOS FUTUROS
DISPONIBILIDADE PARA VIAJAR
EM QUALQUER ALTURA
- G GRUPO DE AMIGOS**
VER ANIMAIS SELVÁGENS
DESSPORTOS AQUÁTICOS
- H CASAL DE NAMORADOS**
PASSATEMPO: FOTOGRAFIA
GOSTO PELA NATUREZA
- I CASAL RECENTE-CASADO**
LUA DE MEL
PRAIA PARADISIACA

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, O PARAÍSO PERDIDO...

Embarque conosco à descoberta deste país fascinante...

São Tomé e Príncipe é um dos menores países do mundo. É com certeza o menor dos países de língua portuguesa, mas a exuberância da sua natureza tropical, as suas cores, os seus sabores, as suas praias desertas e a simpatia do seu povo, fazem deste país situado no Golfo da Guiné na costa oeste de África, composto por duas ilhas e diversas ilhotas de origem vulcânica, um dos locais de visita obrigatória. Localizadas no Oceano Atlântico, estas ilhas são cercadas de praias de areia fina e dourada pelo sol. A água cristalina que as rodeiam são de um azul turquesa que apela a um mergulho. O fundo do mar é rico em recifes, corais, tartarugas marinhas e milhares de espécies de peixe. Este arquipélago é, de facto, um paraíso para a pesca submarina. Mas cuidado com os tubarões... Aproveite também para explorar a costa e conhecer o relevo das ilhas através de um passeio de barco. Aventure-se no mar e vá observar as baleias e golfinhos que convivem nestas águas e, se for corajoso, pode nadar com eles. Espalhadas por todo o país, encontram-se antigas plantações de cacau, a que se dá o nome de roças. São Tomé e Príncipe já foi o maior produtor de cacau do mundo. Algumas destas antigas fazendas de cacau estão a ser reabilitadas e aproveitadas para o turismo rural. Venha conhecer este paraíso perdido!

In <http://www.rotas.xl.pt/0608/700.shtml> (outubro 2014) (texto adaptado)

In <http://portuguesa.blogspot.com/2011/02> (outubro 2014) (texto adaptado)

A chegada a São Tomé é anunciada pelo mar, de um azul impossível. Da janela do avião é tudo o que consegue avistar por momentos, até que uma explosão de verde surge no horizonte. Não sei se precisa de ouvir falar sobre a beleza das praias desertas, a magia da floresta, as memórias das roças de café e cacau, ou se basta dizer que assim qualquer viagem começa bem...

Viver leve, leve
O calor é húmido. Vivem-se as primeiras impressões, entre o impacto de tanta beleza concentrada num pedaço de terra tão pequeno (depois das Seychelles, São Tomé e Príncipe é o país mais pequeno de África). O segredo é entrar no ritmo "leve, leve" dos são-tomenses, como eles próprios o definem. Um povo com uma candura desarmante e uma forma de estar que nos dá calma, tranquilidade e também uma total falta de pressa. Há quem diga que é apenas a força das paragens tropicais que tudo anestesias e nos obriga a respirar de outra forma e com mais prazer. Aqui sabe bem viver um dia atrás do outro, deixar o tempo passar e perder a noção dele. É assim que vivemos os restantes dias, entre um passeio na cidade, as memórias das roças, um mergulho no mar à sombra de uma árvore-carroceiro e uma pausa para deixar passar a chuva tropical e sentir o cheiro a terra molhada.



10

UNIDADE 5

Língua Portuguesa

VAMOS FALAR...

- Sabe o que significa a palavra *trailer*? Leia a definição.
Trailer: curto vídeo com montagens de cenas de um filme, jogo, etc., com o objetivo de divulgar a obra para despertar o interesse do público.
- Já alguma vez decidiu ver um filme porque viu o *trailer* antes e achou que o filme poderia ser interessante? Que filme foi esse?

VAMOS OUVIR...

- Veja, agora, um *trailer* e indique:
 - o nome do filme;
 - o nome de alguns participantes;
 - o(s) lugar(es) onde o filme foi feito;
 - o assunto principal do filme.
- O *trailer* de um filme tem como finalidade a divulgação da obra para despertar o interesse do público. Este *trailer* despertou o seu interesse? Gostava de ver este filme? Explique, oralmente, a sua resposta.
- Este documentário foi feito por uma produtora brasileira. Leia o texto da página seguinte e comente-o, tendo em conta o *trailer* que viu e o que sabe sobre a Língua Portuguesa.



VAMOS "VIAJAR" PELA LÍNGUA PORTUGUESA...

- O documentário "Língua: Vidas em Português" fala-nos da Língua Portuguesa no mundo. Para compreender melhor o papel da Língua Portuguesa no mundo, leia algumas afirmações e excertos deste documentário e faça os exercícios propostos.
- Leia as afirmações das caixas e comente-as.

- Não há uma língua portuguesa, há línguas em português.
- Nossa terra, linda terra, é filha de Portugal.
- Falamos a mesma língua, mas ela não é falada da mesma maneira.
- Falar português é lembrar-se da sua terra natal.
- No fundo, não se está a viajar do ponto de vista geográfico... mas está-se a viajar por pessoas.
- O QUE FAZ A MEMÓRIA É A PALAVRA, A CONVERSA FAMILIAR.
- A língua portuguesa é o sítio onde...
- Várias culturas. Ásia, África, Europa...
- E SE TORNOU UMA LÍNGUA MUITO DIVERSA.
- Acho que o mais importante é isso, não esquecer a nossa própria língua.
- Todos os dias, a língua portuguesa cruza 200 milhões de vidas em todo o mundo. Estas são algumas delas.



11

VAMOS OUVIR...

1. Algumas palavras usadas no Português do Brasil são diferentes das palavras usadas em Português Europeu. Neste texto, fala-se sobre essas diferenças. Ouça, com atenção, e faça corresponder os vocábulos de cada coluna. Associe-os, também, à imagem correta.

PORTUGUÊS EUROPEU	PORTUGUÊS DO BRASIL	SIGNIFICADO
1. autoclismo	a) xícara	
2. hospedeira	b) banheiro	
3. chávena	c) açougue	
4. atacadador	d) descarga	
5. talho	e) goleiro	
6. canto (futebol)	f) aeromoça	
7. guarda-redes	g) torcida	
8. claque	h) cedarmoço	
9. casa de banho	i) escanteio	

12

1.2. Nesta notícia são referidas algumas expressões idiomáticas. Identifique-as.



- a) Apece-me tanto isso como ir à China.
- b) Ter pontualidade britânica.
- c) Em Roma, sê romano.
- d) Ser amigo de Peniche.
- e) Ver-se grego para...
- f) Deixar/ficar com os olhos em bico.
- g) De Espanha, nem bom vento nem bom casamento.
- h) Isso, para mim, é chinês.
- i) Despedir-se à francesa.
- j) Perder o seu latim.
- k) (Fazer) Um negócio da China.
- l) (Ser) Para inglês ver.

2. Oralmente:

- justifique a utilização das expressões usadas no vídeo;
- explique o significado de cada uma das expressões.