

SIMPÓSIO 33

A ABORDAGEM ACIONAL DO PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
O ENSINO BASEADO EM TAREFAS

COORDENADORES

Maria José Grosso  
(Universidade de Macau)

Ana Paula Cleto  
(Fundação Oriente)

Sara Santos  
(Universidade de Macau)



## **ABORDAGEM ACIONAL EM CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PLA: O ENSINO BASEADO EM TAREFAS**

Mônica Baêta Neves Pereira DINIZ<sup>1</sup>  
Rafaela Pascoal COELHO

### **RESUMO**

Visando conscientizar sobre a relevância do conceito de tarefa no ensino de Português como Língua Adicional, consoante com a importância da formação do professor de língua como profissional que realiza reflexões constantes sobre sua prática (Dutra, 2009), foi ministrado um curso de Capacitação de Professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/Brasil, para possibilitar a preparação docente no sentido de saber o conceito de tarefa, como são reconhecidas as típicas tarefas na área de PLA e como são preparadas. Embasando-se nesse conhecimento, a proposta do curso atentava para a capacitação do docente para a utilização de tarefas no ensino de PLA. O âmbito da Linguística Aplicada para o ensino de PLA foi o caminho percorrido com embasamento nos trabalhos de Norris (2011) e Schoffen *et al.* (2012), usando-se a abordagem acional e a prática com a aplicação de oficina de produção afim. A avaliação do/no curso ocorreu de forma concomitante em cada um dos cinco encontros, para as práticas propostas, bem como pontual e ao final, pautando-se na visão global do curso e, ainda, na autoavaliação, como ferramentas para se chegar a um resultado que pudesse refletir na prática do ensino-aprendizagem e na formação docente, e também na melhoria dos futuros cursos de mesma natureza a serem ministrados na Instituição proponente.

**PALAVRAS-CHAVE:** tarefas; capacitação de professores; avaliação

### **Introdução**

Tendo em vista a escassez de cursos de formação inicial e continuada de professores de Português como Língua Estrangeira no Estado de Minas Gerais, o CEFET-MG vem oferecendo cursos de Extensão voltados para a capacitação docente para quem atua ou pretende atuar na área, desde maio de 2013.

---

<sup>1</sup> Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/INFORTEC – [c96157089@gmail.com](mailto:c96157089@gmail.com)

Rafaela Pascoal Coelho, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/INFORTEC/GPMRD – [pascoal.rafaela@gmail.com](mailto:pascoal.rafaela@gmail.com)

O grupo de pesquisa INFORTEC do CEFET-MG propiciou de 2013 até o segundo semestre de 2014, quatro cursos de capacitação, sendo o primeiro deles apresentado sob a forma de seminários, tendo sido nominado:

“Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de Português como Língua Estrangeira”, com carga horária total de 15 horas/aula, tendo sido ministrado de 13 a 17/05/2013 e 24/05/2013.

O segundo foi “Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de Português como Língua Estrangeira – foco em materiais e recursos didáticos”, com carga horária total de 15 horas/aula, tendo sido ministrado nos dias 17, 24 e 31/01/2014 e 07 e 14/02/2014.

O terceiro foi “Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de PLE baseado em Tarefas”, com carga horária total de 15 horas/aula, tendo sido ministrado somente às segundas-feiras, nos dias 22 e 29/09/2014 e 06, 13 e 20/10/2014.

O quarto e mais recente deles foi “Curso de Capacitação de Professores para o Preparatório para o Exame Celpe-Bras”, igualmente com carga horária de 15 horas/aula, tendo sido ministrado nos dias 27 a 30/10/2014 e 03/11/2014.

Este “Curso de capacitação para professores para o ensino de PLE baseado em tarefas” que foi realizado durante os meses de setembro e outubro de 2014, já foi o terceiro ofertado, sendo que os materiais gerados nele constituem o *corpus* para a análise dos processos avaliativos que este trabalho sugere.

Como materiais gerados tivemos a produção em grupo após a parte teórica sobre o que são tarefas e, igualmente, a resposta individual aos questionários global do curso e o de autoavaliação.

O que se propôs como objetivo geral foi descrever a organização do curso dando destaque para o processo avaliativo das atividades da parte prática do curso e a configuração do questionário final de avaliação do curso, bem como a análise das respostas, considerando: aspectos gerais dos campos a serem avaliados, como o curso foi avaliado, como os participantes fizeram sua autoavaliação, representatividade das questões fechadas e comentários avaliativos observados nos campos de preenchimento livre. Para isso, busca-se tratar da organização do questionário; identificar o que e como se pretende avaliar em cada um dos campos; observar como os participantes avaliam o curso de maneira geral; apontar o que se avalia por meio dos campos de preenchimento livre do questionário, bem como tecer considerações a partir do que foi apresentado pelos capacitandos.

Para Miccoli (2013),

(...) não se concebe aprendizagem sem avaliação. Avalia-se para coletar informações significativas e úteis para alunos, professores, pais e sociedade; avalia-se para apreciar até que ponto estão sendo alcançados os objetivos de ensino, refletidos em resultados de avaliações, que apontam se houve ou não aprendizagem. Com essas informações decidem-se cursos de ação. De acordo com o desempenho, é possível apreciar a necessidade de adequar o ensino para preencher lacunas conceituais, rever conteúdos ou elevar o nível de atividades pedagógicas. (p. 153)

Foi com esse intuito que a avaliação, no transcurso e ao final do curso, foi procedida pelas professoras-formadoras, mesmo porque avaliar

é um processo que desafia quanto a realizá-lo bem; ao conhecimento a ser aplicado a situações práticas. A literatura sobre avaliação é vasta e, devido aos sentimentos negativos associados à avaliação, mantém-se distante dos docentes, que desconfiam da acuidade desse processo. Ao mesmo tempo, está comprovado que planejamento, propósito claro e metas definidas levam a instrumentos bem elaborados e procedimentos que garantem resultados confiáveis. Todavia, nenhuma avaliação será 100% válida, 100% confiável ou 100% prática. Sempre haverá tensão entre essas medidas, que só pode ser equilibrada pelo uso de múltiplos instrumentos de avaliação. Portanto, para que o processo de avaliação forneça o tipo de informação precisa e adequada, ele tem que ser amplo. (Miccoli, 2013:181)

Sendo assim, não se teve a pretensão de ter aplicado avaliação totalmente irrepreensível, mas avaliação na medida em que se concebe como tal, nos moldes em que os teóricos a entendem.

## **1. O Curso**

O “Curso de capacitação de professores para o ensino de PLE baseado em tarefas” foi o terceiro curso voltado para a formação de docentes de PLE oferecido pelo CEFET-MG, conforme citado anteriormente, tendo sido idealizado pelo Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia - INFORTEC e proposto como um Projeto de Extensão Comunitária, ministrado por duas professoras-formadoras, em 5 encontros de 3 horas cada, totalizando 15 horas. Foi ministrado nos dias 22 e 29 de setembro, e 06, 13 e 20 de outubro de 2014.

Dentre sessenta inscritos, houve divulgação da aceitação da inscrição de dezesseis. Contudo, uma inscrição era do exterior (Centro Cultural Brasil-Argentina – Buenos Aires) e, portanto, inviabilizava a participação da pessoa diretamente interessada; os bolsistas do CEFET tinham participação obrigatória e, portanto, vagas garantidas, dispensando-se a inscrição dos mesmos. Assim, do grupo de interessados foram selecionados para participar do curso: cinco participantes alunos do curso de graduação em Letras - Tecnologias da Edição - que são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e de Programas de Extensão do CEFET-MG, que atuam diretamente nos cursos de PLE ministrados na instituição e, portanto, tinham o vínculo com o curso, sem mesmo a necessidade de nele se inscreverem, ou seja, não foi facultativa a participação, mas compulsória; três alunos do curso de graduação em Letras, um aluno do Mestrado em Estudos de Linguagens, quatro servidores do CEFET-MG; três participantes da comunidade e, finalmente, três professores sem vínculo com a instituição. Excetuando-se os bolsistas, cuja participação era obrigatória, o grupo de professores que participou era composto, mais precisamente, por dez provenientes da própria instituição CEFET-MG, quatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e um da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC).

Cabe ressaltar que não havia apenas professores neófitos, mas também professores já experientes, seja na docência de outra língua estrangeira, no caso o inglês e, inclusive, até mesmo na área de Português como língua estrangeira (PLE). A incipiência se concentrou no grupo de bolsistas, pois estes, de fato, eram os novatos na docência, mais precisamente, no ensino de PLE.

Com o intuito de sensibilizar os professores de PLE em formação sobre a relevância do conceito de tarefa no ensino de Português como Língua Estrangeira, consoante com a importância da formação do professor de língua, o qual se constitui como profissional que realiza reflexões constantes sobre sua prática docente (DUTRA, 2009), foram discutidos, nos cinco encontros, detalhados a seguir, aspectos fundamentais para a realização do curso.

## **2.1. Primeiro encontro: tarefas**

No primeiro encontro do curso foram discutidas as contribuições da literatura da

área que colaborassem para uma compreensão conjunta do conceito de “tarefa”. Segundo Schlatter (*et al*, 2003:5, *apud* Santos, 2012:120), é "um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social. [...] uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito social".

É importante ressaltar que parte das pessoas que buscam aprender o Português tem como objetivo conseguir o Certificado de Proficiência em Português como Língua Estrangeira (Celpe-Bras) e, de acordo com os autores do Manual do Examinando, a “tarefa substitui tradicionais itens ou perguntas e abrange mais de um componente e compõe a Parte Escrita do Exame Celpe-Bras”. (Brasil, 2014)

O Manual ainda traz uma definição de tarefa (p. 5) que se aproxima muito da citada anteriormente. E, para esclarecer ainda mais a constituição das tarefas e sua importância para o exame, o Manual afirma que:

em cada Tarefa há sempre um propósito de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um interlocutor (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o examinando possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para julgar a adequação da resposta do examinando ao contexto. (Brasil, 2014:5)

Para Norris, (2011:578) o ensino baseado em tarefas “é uma abordagem para ensino de Língua Estrangeira e Segunda Língua” que “integra fundamentos teóricos e empíricos” e tem o “foco em resultados de aprendizagem tangíveis ou o que os alunos são capazes de fazer com a linguagem”.

Após a discussão dos conceitos, foram apresentados aos participantes exemplos de tarefas típicas e, ao final do encontro, foi proposta uma atividade prática na qual, divididos em 5 grupos e de posse de um material autêntico oferecido pelas professoras-formadoras, eles deveriam criar uma tarefa com os temas: apresentação pessoal, transporte, *kit* sobrevivência (em Belo Horizonte-MG), alimentação e contrastes culturais.

Os grupos foram convidados a ir até a frente da sala e apresentar a sua proposta de tarefa a todos os presentes. A avaliação da atividade deu-se de maneira socializada, por meio de comentários crítico-constructivos das professoras-formadoras e dos demais participantes sobre a elaboração da tarefa. A parte prática proposta no primeiro encontro foi uma maneira de avaliar para além da compreensão dos participantes do curso sobre o conceito de tarefas e a sua capacidade de produção de tarefas típicas voltadas ao ensino de PLE.

A tarefa elaborada pelo Grupo 1 foi sobre apresentação pessoal, pelo Grupo 2 foi sobre transportes, pelo Grupo 3 foi sobre *kit* sobrevivência (em Belo Horizonte-MG), pelo Grupo 4 foi sobre alimentação e, pelo Grupo 5 foi sobre contrastes culturais.

## **2.2. Segundo encontro: abordagem comunicativa no ensino de LE**

Face ao consenso entre as professoras-formadoras, houve um replanejamento do curso, o que levou a uma nova distribuição dos conteúdos dos encontros seguintes ao primeiro, o que foi comunicado diretamente aos capacitandos, logo no início desse segundo encontro.

Esse novo formato é o que se apresenta neste trabalho e decorreu de uma dinâmica mais adequada à turma e à própria didática a ser adotada no curso de capacitação.

Para esse segundo encontro as professoras-formadoras se pautaram na discussão dos conceitos de abordagem, abordagem comunicativa e aprendizagem sob a perspectiva de diversos autores e o conhecimento sobre como desenvolver tarefas com base na abordagem comunicativa.

Para a compreensão do conceito de abordagem, Almeida Filho (1997) foi a referência.

Abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua significa, entre outras coisas tratar de enfocar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender essa língua-alvo. (pág. 13)

A partir daí foram discutidos os conceitos de língua, linguagem e língua estrangeira, seja como ação social propositada entre pessoas (sujeitos), como criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais apropriadas) ou como formas (sinais, signos) num sistema (gramatical) governado por regras. Levando-se em conta, também, a capacidade e manifestação de expressão verbal, regular, estética, lúdica; a manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas), a construção de sentidos e conhecimentos, sem se descartar a expressão de relações de poder, a construção de cultura como repositório. (Almeida Filho, 1997:24-25).

A língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente, a língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes, como Almeida Filho traz em sua



obra (1997:24-25), também foram pontos de interesse e de discussão levados aos capacitandos.

Em meio a essa gama de possibilidades nos conceitos em apreço, foram apresentados para uma consideração e um dialogismo, os papéis *versus* atitudes do professor, tal qual expressa quadro de Almeida Filho (1997:26).

Dando seguimento aos diálogos entre as professoras-formadoras e os professores em formação, adentrou-se na seara da abordagem e do material didático, conteúdo esse tratado pela autora Sternfeld (1997) que, falando sobre materiais didáticos para o ensino de PLE, diz que

supondo-se que todo planejamento pressupõe tomadas de decisão que atuam como o alicerce sustentador de uma obra, ao se acionar a construção de etapas de um material didático, os objetivos e as pretensões do(s) autor(es), fundamentadas em um conceito de abordagem, materializam-se e manifestam-se no produto construído. (Sternfeld, 1997:49)

Seguindo seu raciocínio a respeito desse tão profícuo tema, a autora acrescenta que

registros de observação de implementação concreta do material em sala de aula em diferentes condições de ensino-aprendizagem fazem-se necessários para que se analisem as perspectivas de comunicação que ele detona e a potencialidade das situações que surgem em contextos específicos, distinguindo-se, todavia, as diversas leituras que professores fazem do material e as concepções teóricas que imprimem em suas aulas (Sternfeld, 1997:49-50)

Ante opinião balizada da autora, os capacitandos expressaram a própria opinião acerca do tema tão relevante, para que houvesse o retomar das citações de Sternfeld que, sabiamente, destaca aspectos relevantes para que o professor em formação tenha discernimento quanto ao que fazer quando dispuser (ou não) de um livro didático (LD).

(...) concentrar-se no LD em demasia limita e empobrece a construção do processo de ensino-aprendizagem de LE. A discussão sobre materiais no mercado é importante numa época em que o cenário de ensino é marcado por professores de PE que não se satisfazem mais com a ênfase dada à gramática e requerem formas de ensinar mais comunicativas. (Sternfeld, 1997:50)

Para fomentar a discussão a respeito do uso do LD, a autora continua “muitos dos livros disponíveis cumprem com eficiência a tarefa a que se propõem: ensinar uma língua-alvo a partir de determinadas decisões e ações provindas de concepções de linguagem, de ensinar e de aprender uma LE” (p. 51)

Visando aprofundar as discussões e direcioná-las para o escopo do curso, a saber, a formação de professores de PLE, passou-se para a abordagem comunicativa em PLE, encontrando na autora Vanda Menezes (1996), a temática de interesse, pois levanta uma boa pergunta ao dizer “o que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de LE?”, ao que ela responde que é “estar atento a todas as situações de comunicação pela linguagem”, acrescentando que “o professor comunicativo deverá observar que funções comunicativas são realizadas no discurso e de que modo a língua histórica que ele ensina (língua-alvo) permite expressar essas funções.” (p. 80).

Interessante observar que essa autora consegue aclarar o que seja, de fato, uma abordagem comunicativa em PLE, ao expressar que

ser comunicativo também quer dizer saber criar na sala de aula situações de comunicação. Esta tarefa implica planejamento e, ao mesmo tempo, habilidade do professor para aproveitar novas situações surgidas a partir do envolvimento de seus alunos. A abordagem comunicativa não é sinônimo de ‘improvisação’. (Menezes, 1996:80)

Vanda Menezes foca nas atitudes do professor, no planejamento, na preparação que ele deve dar às aulas de PLE que for ministrar.

O professor comunicativo deve estar preparado para selecionar exercícios que embasem o uso comunicativo e deve oferecer condições para a aprendizagem de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno, mas não deve transformar sua aula em aulas de gramática. (Menezes, 1996:80)

Ainda em Menezes (1996), um destaque especial para o que seja abordagem comunicativa, independente de sua aplicabilidade ser para LM ou para LE. “A abordagem comunicativa não descarta o ensino sistemático de estruturas gramaticais; este ensino, no entanto, deixa de ser o foco e passa a ser planejado com vistas à ampliação das capacidades comunicativas.” (p. 81)

Ainda no âmbito da abordagem comunicativa, Almeida Filho (2002), mostra a divisão em fases e o processo em que ela se forma, a saber:

Quatro fases necessárias à fruição da aula de LE num cenário onde o artifício é constitutivo e noutro onde a sala de aula é lugar autêntico de aprender (ensinar) conteúdos e procedimentos. Essas fases, não redutíveis umas as outras sem perdas ao processo como um todo são: 1) o estabelecimento de clima e confiança; 2) a apresentação de insumo novo; 3) ensaio e uso; e 4) pano. (p. 32)

Todos os termos foram aprofundados em sala, com destaque para a utilidade prática de cada um deles, no âmbito do ensino de PLE.

Seguindo com a mesma temática, a saber, abordagem comunicativa, foi buscado em Cardoso (2004), um quadro comparativo dos papéis do professor e do aluno, que recebeu uma livre tradução das professoras-formadoras, através do qual se dialogou bastante acerca de algumas crenças e estereótipos instituídos às vezes nem se sabe bem por quem.

Adentrando na seara da aprendizagem, encontrou-se em Coscarelli (2012) em obra organizada por Dell’Isola, aspectos atinentes às estratégias de aprendizagem, fator preponderante para a obtenção de sucesso em uma LE.

Coscarelli (2012), citando Rubin, destaca as características dos bons aprendizes, o que foi levado aos capacitandos como um elemento a mais para um bom ensino de PLE. Igualmente no que diz respeito aos traços psicológicos dos bons aprendizes (p. 21)

Falando de listas idealizadas, Coscarelli (2012) sugere que

Não sejam usadas como verdades absolutas que devam ser seguidas por todo mundo exatamente dessa maneira. É preciso levar em conta as diferenças individuais e encorajar cada aprendiz a descobrir o que funciona melhor para ele. As listas apresentam as características mais comuns entre os bons aprendizes, isso não significa que todos os bons aprendizes tenham todas essas características e que quem não tenha algumas delas seja necessariamente um mau aprendiz. (p. 21)

Aprofundando um pouco mais acerca da temática aprendizagem, foi explorado o conteúdo teórico do autor Cardoso (2001), que explicita o desenvolvimento de habilidades, o que se considera que seja pertinente e relevante no aspecto ensino-aprendizagem de uma LE. Fartos exemplos desse autor e de Soares, por ele citada, foram apresentados e comentados entre os pares de professores: os formadores e aqueles que ainda se mostravam em fase de formação.

Morita (1998), em obra organizada por Silveira, associando aprendizagem e material didático, sabiamente, diz que “nenhum material se adapta 100% a necessidades e interesses dos alunos e, por conseguinte, não satisfaz totalmente o professor” (p. 61) e, ainda, que “o livro didático também alivia a tarefa de planejamento do professor de PLE, pois todo autor de manual didático, ao produzir seu material, faz o planejamento geral do curso a ser elaborado. (p. 65) e, por conseguinte, foi possível quebrar muitos estereótipos e crenças acerca de materiais didáticos, incluindo-se, dentre esses, o LD.

Bizon (1992), em livro organizado por Almeida Filho e Lombello, falando sobre uma experiência alternativa de aprender Português para Estrangeiros, conclui pela “necessidade de planejamento para que as partes constituintes da operação de ensino estejam coerentemente estruturadas, harmonizando-se com a abordagem adotada.” Segue elucidando que “é preciso ter em primeiro plano os objetivos, necessidades e interesses dos aprendizes. É nos alunos e na interação com eles que buscamos informações e subsídios para elaboração de planejamento de ensino.” (p. 42)

Após a explanação teórica, foram distribuídas imagens impressas coloridas:

1. Quanto se gasta de água por dia
2. Coleta seletiva com chip (como funciona – Edição Verde)
3. Quando você elimina o excesso de gordura corporal, o que melhora? E ainda...
4. O que fazer quando um motorista gritar com você... (cenas de trânsito: ciclista x motorista)
5. Favor afixar na portaria (sobre o consumo de água em vários setores, dentro de um condomínio)

Após a distribuição, aleatória, foi pedido, a cada grupo (quatro trios e uma dupla) que elaborasse uma proposta de tarefa comunicativa embasada nas reflexões daquele segundo encontro, bem como que os capacitandos apontassem os conhecimentos exigidos para que o aluno fosse capaz de desempenhar a tarefa.

A título de fomentar e embasar os conhecimentos teóricos, foram dadas duas sugestões de leitura, por meio da projeção que se deixou fixada na tela, no transcurso da execução da tarefa. Tais sugestões foram dos textos (ver referências bibliográficas): Práticas pedagógicas integradas de línguas e a abordagem da gramática. Material didático de PLE essencialmente comunicativo: sonho ou realidade?

Todas as produções foram levadas para correção e foram entregues os respectivos comentários no encontro seguinte.

Resultaram da parte prática, tarefas que propunham produções de gêneros diversificados, que receberam comentários crítico-construtivos, estando apresentadas conforme o grupo executor e em correspondência às imagens coloridas retrocitadas:

Grupo 1 – Quanto se gasta de água por dia.

A atividade realizada pelos capacitandos atendeu ao que se constitui como sendo uma típica tarefa em PLE. Foi sugerida a correção de parte do enunciado: “...Com o intuito de conscientizar os moradores sobre a necessidade de economizar água, elabore...”. Com relação aos conhecimentos exigidos, como o gênero proposto foi

cartilha, talvez não houvesse tanta necessidade de domínio de conectivos, como apontado pelos integrantes do grupo.

Grupo 2 (dupla) – Coleta seletiva com chip.

O grupo atendeu à proposta de tarefa, mas a atividade foi considerada incompleta, pois não informou os conhecimentos prévios necessários para realização da tarefa.

Grupo 3 – Excesso de gordura corporal.

O grupo atendeu à proposta de tarefa, apontando também conhecimentos prévios necessários considerados plausíveis.

Grupo 4 – O que fazer quando um motorista gritar com você.

O grupo atendeu à proposta de tarefa, apesar de não informar os conhecimentos prévios necessários para a realização da mesma.

Grupo 5 – Favor afixar na portaria.

O grupo elaborou dois enunciados, e as duas opções atenderam à proposta de tarefa, além de apontarem os conhecimentos prévios necessários para a realização de ambas.

O segundo encontro foi denso de conceitos teóricos e, portanto, voltados especificamente à formação basilar para um professor iniciante na área de PLE, tendo se mostrado profícuo e pilar dos encontros consecutivos, sobretudo em decorrência da atividade prática proposta, executada pelos capacitandos e cujo retorno após a leitura crítico-constructiva das professoras-formadoras foi entregue aos diretamente interessados, no encontro seguinte.

### **2.3. Terceiro encontro: sequências didáticas**

O objetivo primordial desse terceiro encontro foi dar a conhecer a estrutura de uma sequência didática (SD) e todos os seus meandros.

Indiscutível que o marco teórico utilizado tenha sido Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para que os capacitandos pudessem ter um embasamento exemplar do desenvolvimento de sequências didáticas (SDs). A aplicação ao ensino de PLE encontrou respaldo teórico em Cristóvão, 2009 e, para fechamento do encontro, foi

pedida a elaboração de uma sequência didática a partir de roteiro dado, do qual se falará oportunamente.

A partir do trio de referência para todos que se embrenham pelos meandros das sequências didáticas, foi possível que se falasse dos contextos de produção; que se apresentasse o clássico modelo (p. 98); que se abordasse o que vem a ser uma situação, a partir de sua apresentação; que se trouxesse à luz e de forma contextualizada a imprescindível produção inicial; que se explicitassem os módulos que compõem, de maneira inexorável, uma SD; e, para efeito de fechamento, a produção final de uma SD.

Em Cristóvão (2009) se pôde apresentar, como guia, o conteúdo do material que permitirá a adequação de SDs (p. 309). Ainda com embasamento no texto dessa autora, foi possível apresentar aos professores em formação, os tipos de capacidades, no que se refere à linguagem, as quais são demandadas para a aprendizagem de leitura de textos (p. 321).

As capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas são os três tipos discutidos pela autora e, igualmente, também o foram no espaço desse terceiro encontro de um curso de capacitação, onde o primordial, segundo se acredita, é o saber usar a cada uma delas, principalmente.

Quanto a material autêntico, Vera Cristóvão (2009), tomando por base os estudos de Pasquier e Dolz (1996) considera que, “para o ensino de leitura em LE, os textos a serem utilizados devem ser textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, capazes de preparar o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos.” (p. 323).

No âmbito da leitura, falando sobre a complexidade da tarefa, ainda em Cristóvão (2009), a previsão que ao “iniciar a leitura em língua estrangeira com uma tarefa complexa, o leitor conta com o conjunto de seus conhecimentos prévios para atingir o seu objetivo.” (p. 326).

Na página 331 a autora diz que “atividades que se voltam para o desenvolvimento da capacidade de ação podem solicitar que o aluno: faça inferências; tire conclusões; levante o objetivo (ou intenção) do/s autor/es e/ou de envolvidos no texto; articule seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo.”

Exatamente o que se esperava dos capacitandos foi o que se permitiu fazer com que eles próprios, viessem a esperar dos seus alunos de PLE, por meio de SDs aplicáveis nesse contexto de ensino. Para consolidar as discussões teóricas e o que foi

proposto fora da prática, essa foi fomentada a partir da indução de uma atividade em grupo, para a qual foram criativamente desenhadas cinco situações bem específicas e particulares de necessidade vivenciadas por determinadas personagens, o que possibilitaria o desenvolvimento de módulos que perpassassem os aspectos trabalhados no primeiro encontro, conforme trazidos no item 2.1 deste trabalho.

Sinteticamente, as cinco situações apresentadas como roteiro foram:

Proposta 1 – Naveen Rajagol – indiano

Proposta 2 – Fahad Aslin – sírio

Proposta 3 – Juan Echegarria – argentino

Proposta 4 – Pietro Eco – italiano

Proposta 5 – Muhammad Kabura – afegão

As SDs produzidas pelos grupos foram lidas crítica e construtivamente e devolvidas, no encontro seguinte, as correções/sugestões feitas a cada grupo correspondente.

#### **2.4. Quarto encontro: Portal do Professor de PLE**

O foco nesse quarto encontro foi o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna<sup>2</sup>, cujo acesso se efetiva por meio do respectivo sítio e foi o que se possibilitou, via internet, durante o encontro, além de se favorecer ao capacitando o ingresso, inscrevendo-se, caso ainda não o houvesse feito.

De interesse direcionado, as unidades didáticas desse portal, passando-se, na sequência, para os procedimentos para a elaboração das UD. Para tanto, foram especificados seus elementos integrativos, quais sejam, situação de uso, marcadores discursivos, expectativas de aprendizagem, atividade de preparação, bloco de atividades, extensão da UD e atividades de avaliação, os quais, de acordo com o Manual do Portal, de acesso restrito às equipes elaboradoras, tiveram suas definições apresentadas e discutidas.

Houve ilustração com UD dos três níveis (1, 2 e 3) e, para o fechamento do encontro, a partir de substrato advindo de material autêntico e já utilizado pelas professoras-formadoras em contexto de preparação de UD, foi pedido que os grupos produzissem UD de conformidade com nível sugerido na tarefa proposta.

---

<sup>2</sup> [www.ppple.org](http://www.ppple.org)

Após a já costumeira leitura crítico-construtiva, foram devolvidas as produções dos grupos e sugerido que comentassem o que haviam lido desse trabalho realizado pelas professoras-formadoras, o que resultou de inércia dos grupos, à exceção da integrante de um deles que, espontaneamente, durante a apresentação da UD produzida, gerou o comentário da crítica apresentada acerca de tal produção.

De fundamental importância essa retroalimentação, a qual reflete, diretamente, na formação docente, conforme se verá no que é explanado para o conteúdo do quinto e último encontro.

## **2.5. Quinto encontro: formação docente**

Os teóricos que discutem há algum tempo sobre a formação docente e que foram levantados para esse III Curso de Capacitação são os voltados para a área de LE, sendo eles Almeida, 2004; Almeida Filho, 2005; Celani, 2001; Nóbrega, 2011; cada um deles dando a sua contribuição teórica para que se pudesse arrematar com uma avaliação global, uma autoavaliação e um espaço para comentários pessoais, como uma atividade prática, tal qual tinha havido nos demais encontros.

Como fundamentos teóricos foram trazidos os conceitos de Dutra (2009) acerca de formação docente, inicial e continuada.

O quadro proposto por Dutra (2009) (p. 178) foi mostrado, inicialmente, tal qual ela o mostra, com as colunas de professor como: técnico passivo e praticante reflexivo. Para um diálogo mais pertinente, as professoras-formadoras trouxeram uma variação, com uma coluna intermediária que favorecesse ao meio-termo entre esses dois tipos de professor, ou seja, ele teria a denominação de técnico-praticante reflexivo e autocrítico para o seu papel principal, em relação à fonte principal de conhecimento, ao objetivo principal do ensino, a sua principal orientação para o ensino e os principais participantes do processo de ensino. A construção foi conjunta, com todos os capacitandos contribuindo com a opinião balizada e conseguida a partir de cabedal teórico erigido sistemática e progressivamente ao longo dos encontros anteriores e desse quinto e último.

Igualmente discutida nesse último encontro, a formação de professores, seara que encontra ainda muitas lacunas e fontes inesgotáveis de pesquisa.



Importante que se lembre que esse curso foi pensado em sintonia com o que expressa Almeida Filho (2005)

Para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2 (p. 11).

E, por conseguinte, responder a um questionário teve o mérito de coroar de êxito a concreta realização do curso e se mostrou em sintonia com o pensamento de Brown (2004) *apud* Prati (2007) “observar cuidadosamente tudo o que pensamos que nosso aluno deveria ‘saber’ ou ser capaz de ‘fazer’, baseando-se no material que está ao seu alcance.”<sup>3</sup> (p. 51).

## **2.6. Questionário**

Elaborado com base em questionários pretéritos de cursos diversos e na necessidade de as professoras formadoras receberem um *feedback* do curso que findava, o “Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão” entregue aos capacitandos foi desenvolvido com o intuito de avaliar não apenas a dinâmica proposta no curso, mas também o desempenho das professoras-formadoras e dos próprios participantes.

A partir de um parágrafo introdutório onde está explicado o intuito avaliativo do questionário, foram propostos seis blocos de questões: do 1º ao 3º: questões fechadas (múltipla escolha), o 4º e o 5º mistos e o 6º, apenas questões abertas.

Falando sobre o formato de questões, em se tratando de situação de avaliação, encontra-se em Miccoli (2013:169) que podem ser fechadas, semiabertas e abertas. “Questões de respostas fechadas são aquelas que apresentam, tipicamente, sentenças com lacunas a serem preenchidas (...) Os formatos tipicamente associados às questões fechadas são: questões de múltipla escolha (...)”.

---

3 (...) observar cuidadosamente todo lo que pensamos que nuestro alumno debería “saber” o ser capaz de “hacer”, basándose en el material que está a su alcance.

Portanto, o questionário apresentado e respondido pelos participantes apresentava, dentre as opções, o formato retrocitado.

No que diz respeito às questões consideradas abertas, “questões de formato aberto ou de resposta construída não possuem qualquer limitação quanto ao conteúdo da produção do aluno” (Hughes, Genesee e Upshur, 1996, *apud* Miccoli, 2013:170). No mesmo assunto, Miccoli (2013:170) explicita que “os candidatos têm liberdade para elaborar ou redigir respostas diferentes. Para quem elabora esse tipo de avaliação, isso significa não saber como será a produção do candidato.” (p. 170).

No bojo do questionário proposto e no qual atuaram, diretamente, os respondentes, tem-se no primeiro bloco, intitulado “Quanto ao curso”, questões sobre o cumprimento do programa (1.1), material didático fornecido (1.2), recursos audiovisuais (1.3), tendo como opções predefinidas de resposta “sim”, “razoavelmente” e “não”. Este primeiro bloco trazia, ainda, uma pergunta relativa à indicação do curso para colegas e amigos (1.4), que continha como possibilidades predefinidas de respostas, as opções “sim”, “talvez” e “não”.

<b>1 – QUANTO AO CURSO</b>
<b>1.1. O programa do curso apresentado foi cumprido.</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Razoavelmente <input type="checkbox"/> Não

Figura 1 – Recorte do primeiro bloco do Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão

O segundo bloco de questões, “Quanto à ação das instrutoras”, apresentava perguntas sobre o desempenho das professoras formadoras em relação ao domínio do conteúdo (2.1), abordagem adequada dos assuntos (2.2), criação de clima favorável à participação de todos (2.3), objetividade nas explicações (2.4), técnicas didáticas favoráveis à fixação dos conteúdos (2.5), esclarecimento de dúvidas (2.6), consideração às solicitações dos participantes (2.7), cumprimento de horários (2.8) e comparecimento nos dias programados (2.8).

Como o curso foi ministrado por duas professoras-formadoras, a avaliação do desempenho delas foi feita de maneira individual, tendo sido solicitado aos participantes do curso que assinalassem as respostas com as iniciais de cada uma, entre parênteses e indicadas à frente dos nomes, na linha identificada com o número 2. As opções predefinidas de resposta eram “sim”, “razoavelmente” e “não”, como é possível observar no recorte abaixo:

<b>2. QUANTO À AÇÃO DAS INSTRUTORAS –</b> ( ) ( )
<b>2.1. Demonstrou completo domínio do conteúdo da disciplina.</b> ( ) ( ) Sim ( ) ( ) Razoavelmente ( ) ( ) Não

Figura 2 – Recorte do segundo bloco do Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão

O terceiro bloco de questões, “Quanto ao espaço físico e à organização”, continha perguntas acerca adequação das instalações onde o curso aconteceu (3.1), a satisfação quanto ao processo de inscrição (3.2) e a satisfação quanto à carga horária proposta (3.3), tendo as opções “sim”, “razoavelmente” e “não” como possibilidade predefinida de resposta.

O quarto bloco, “Quanto ao desempenho do aluno (autoavaliação)”, tinha como intuito provocar no capacitando uma reflexão sobre o seu papel no decorrer do curso, apresentando questões que versavam sobre a própria segurança quanto à apreensão do conteúdo (4.1), cumprimento dos compromissos práticos (4.2), comparecimento aos encontros (4.3), participação (4.4) e integração com os colegas (4.5), com as opções predefinidas de resposta “sim”, “razoavelmente” e “não”. O bloco trazia, ainda, uma questão aberta (4.6) que solicitava um comentário sobre a aplicabilidade dos conhecimentos construídos no curso, para a prática docente dos participantes.

Para Miccoli (2013), a “autoavaliação permite a reflexão dos estudantes sobre seu desenvolvimento nas aulas, expressando qualidades, limitações, lacunas ou dificuldades e objetivos para superá-las.” (p. 183) e, acredita-se, esse foi o escopo dessa proposta.

O quinto bloco, “Quanto à divulgação”, dizia respeito à maneira como o participante tomou conhecimento da oferta do curso (5.1), tendo como opções predefinidas de resposta: CEFET-MG, site do CEFET-MG, cartaz, folder, e-mail, amigos e “outros” (a ser preenchido).

Como o questionário trazia em seus blocos opções predefinidas de resposta, com exceção da questão aberta do quarto bloco (4.6) e do preenchimento para “outros”, em 5.1, havia uma preocupação das professoras-formadoras com possíveis posicionamentos que não houvessem sido contemplados. Essa preocupação deu origem ao sexto bloco, “Comentários e sugestões finais”, no qual os capacitandos (já capacitados no ato do preenchimento) poderiam escrever livremente suas impressões sobre a) o curso de maneira geral (6.1); b) as instrutoras (6.2); c) o espaço físico, d) a organização do curso (6.3); e) outros (6.4).

Ao quinto e último encontro compareceram onze (11) capacitandos, dentre os 14 que estavam mantendo frequência e, por conseguinte, foram onze os questionários com as avaliações do curso (no geral), das instrutoras (ambas) e com a autoavaliação que foram apreciados e se esmiúça na sequência.

Serão tabelados, para melhor visualização e, subsequencialmente, serão tecidos comentários acerca do que foi apresentado às instrutoras como cada um, dentre os tipos especificados de avaliação.

ITEM 1	SIM	RAZOAVELMENTE	NÃO
1.1	11		
1.2	11		
1.3	10		1
1.4	11		

O que se pode depreender desses dados é que houve uma adequação do curso, como um todo e que resultou bastante positivo ao ter aceitação unânime quanto à indicação para colegas e amigos, o que é fato louvável.

Apenas um dentre os respondentes do questionário considerou que os recursos audiovisuais foram insatisfatórios quanto à quantidade e à qualidade, o que se acredita ser interessante, porém pouco expressivo dentre o montante de respostas contrárias obtidas.

Como as questões éticas apontam para o anonimato das professoras instrutoras, para efeito de uma melhor visualização/compreensão de como se deu a avaliação do desempenho de cada uma delas, didaticamente, serão, neste trabalho, apontadas como “F” = Fulana e “B” = Beltrana, mantendo, respectivamente, a ordem em que foram colocadas na linha de identificação do item 2, no corpo do questionário. Os dados quantitativos apurados são apresentados na tabela a seguir.

ITEM 2	SIM		RAZOAVELMENTE		NÃO	
	F	B	F	B	F	B
2.1	11	11				
2.2	11	11				
2.3	10	10	1	1		
2.4	11	10		1		
2.5	11	11				
2.6	11	11				
2.7	11	11				
2.8	10	10	1	1		
2.9	11	11				

Cabe frisar, neste momento de reflexão, que as instrutoras foram verdadeiramente favorecidas com a generosidade dos respondentes, uma vez que nenhuma delas foi alocada na coluna do “Não”.

Houve, em apenas dois momentos, uma quebra da unanimidade quanto à excelência do ensino ministrado pelas professoras-formadoras, quais sejam, nos itens 2.3 e 2.8, a saber, “Criou clima favorável à participação de todos” e “Cumpriu os horários estabelecidos”, respectivamente, para os quais ambas foram avaliadas com desempenho razoável. Interessante que se revele que o mesmo sujeito informante que discrepou anteriormente, quando das respostas para o Item 1, foi aquele que, uma vez mais, saiu do perfil do grupo. Este fato, por si só não tem peso, mas é promissor que se destaque como algo ou alguém que se diferencia do grupo que integrava, embora isso não queira dizer que é um fator positivo ou negativo, pois a maioria pode ser a “não verdadeira” e esse único diferente, um “eu verdadeiro”.

Esse mesmo respondente em 2.4 diferenciou as professoras-formadoras quanto à objetividade nas explicações. Entretanto, como é um caso único dentre o universo de sujeitos informantes, talvez não tenha se dado por satisfeito(a) com algum aspecto pontual em certo momento do curso e isso o(a) marcou de tal forma a refletir na resposta dada.

Para o Item 3 do questionário, que diz respeito à infraestrutura física e gerencial do curso, a tabela que é dada a seguir mostra o que foi apurado quantitativamente, a partir dos onze questionários respondidos.

ITEM 3	SIM	RAZOAVELMENTE	NÃO
3.1	10	1*	
3.2	9	1	1
3.3	11		

\* Comentário manuscrito à parte, pelo respondente: “A sala não favorece o trabalho em grupo.”

O comentário expresso anteriormente, na parte inferior (externa) à tabela foi gerado pelo(a) mesmo(a) respondente que anteriormente se destaca do grupo, como um todo. Cabe, neste trabalho, comentar que, embora seja pertinente, tal comentário cai por terra ao se finalizar o curso com o atendimento pleno às dinâmicas implementadas em sala, inclusive as que foram em grupo, mesmo que o espaço físico da sala de aula utilizada fosse um fator limitante a esse tipo de procedimento didático. Como boas brasileiras, as professoras-formadoras deram “seu jeitinho”.

O item 3.2 que diz respeito ao processo de inscrição mostrou opiniões em “Razoavelmente” e em “Não”, entendendo-se que, mesmo tendo sido selecionado(a) para o curso, a repercussão dos não selecionados afetou a opinião do(a) respondente.

No que diz respeito à carga horária ser satisfatória, na opinião de todos, as professoras-formadoras são o grande elo entre a gama de conteúdos a ser ministrada em tão somente 15 horas/aula e a satisfação gerada, é o que se pode destacar nesse tópico.

O carro-chefe desse questionário, pode-se dizer, é tópico subsequente, que diz respeito à autoavaliação e dele será apresentada uma tabela para os pontos condizentes com as questões fechadas e, posteriormente, no bojo do comentário sobre as respostas obtidas, serão também escopo, neste trabalho, as respostas livres que foram apresentadas em 4.6 e que diz respeito à aplicabilidade do curso na prática docente dos participantes.

<b>ITEM 4</b>	<b>SIM</b>	<b>RAZOAVELMENTE</b>	<b>NÃO</b>
4.1	8	3	
4.2	10	1	
4.3	9	2	
4.4	9	2	
4.5	10	1	

Os aspectos que mais ressaltam das respostas dadas para a autoavaliação são o grau de cobrança que têm consigo, pois em momento algum, dentre os cinco itens, houve unanimidade, embora, felizmente, nenhum dentre os onze respondentes tenha se colocado na coluna do “Não”.

Outro destaque que merece citação, é que o(a) respondente que, nas questões anteriores, itens de 1 a 3, discrepava dos seus companheiros de classe de capacitação, neste item, em especial, reencontrou-se com seus pares, ficando no bloco de consenso.

Um sujeito informante, dentre os onze, marcou todos os itens, de 1 a 5, na opção predefinida “Razoavelmente” e, entende-se, seja por demais exigente consigo mesmo(a), uma vez que, para as professoras-formadoras, nenhum dos capacitandos deixou de cumprir com seus compromissos práticos e, embalde seus esforços em levar todas as tarefas corrigidas e comentá-las, isso não supriu a necessidade desse sujeito informante, face a sua não marcação em “Sim”.

Os tópicos comparecimento e participação, bem como a segurança quanto à apreensão do conteúdo foram os elementos que mais definiram o rigor na autoavaliação e, pode-se dizer, em consonância com a frequência observada nos cinco encontros e a participação ativa e efetiva, no transcurso de cada um deles. Contudo, há que se ressaltar, que houve um dissenso minimamente quanto a uma autoavaliação bastante positiva, no grupo, como um todo.

Quanto à questão de livre resposta (4.6), o montante das onze respostas (não houve nenhuma em branco!), pode ser resumido da seguinte forma para a aplicabilidade

do curso na prática docente dos professores em formação na área de ensino de PLE, em palavras, termos ou expressões-chave: aulas mais comunicativas e culturais; extrema importância na formação docente pela qual passa; curso ampliou horizontes; útil; profissionalização; mais capacitada; elaboração de materiais didáticos de qualidade; compreensão da árdua tarefa do professor; aplicabilidade também para professor de Inglês; inserção de sequências didáticas em curso do CEFET; temas abordados interessantes; desenvolvimento de habilidades trabalhadas no curso; curso proporcionou bases teóricas e práticas; exercer o ensino de PLE; aprofundamento na profissão; importante na prática pedagógica como professor de PLE; noção sobre nivelamento e unidades didáticas; compreensão e estruturação de sequências didáticas aplicadas no ensino de PLE; e cardápio técnico necessário à atividade docente.

É um brinde às professoras-formadoras o conjunto apresentado, pois ele revela o quão bem apreendidos foram os conteúdos ministrados e seu reflexo nos capacitandos. A última frase que usa a metáfora do cardápio é brilhante, pois o que foi feito, de fato, foi colocar uma gama de opções novas e inovadoras à disposição desse corpo docente em formação, para que deguste e se deleite à medida que for experimentando cada item desse “cardápio técnico”.

De forma sintética, será apresentado o item 5, que versa sobre a divulgação do curso, propriamente, lembrando que mais de uma marcação surgiu por respondente, sem qualquer prejuízo quanto à informatividade dada e, portanto, não se obterá tão somente 11 opções marcadas, no somatório. Quatro (04) marcações para “CEFET-MG”; três (03) para “Site do CEFET-MG”; cinco (05) “E-mail”; um (01) “Outros”: Grupo no Facebook. Sem quaisquer marcações ficaram: “Cartaz” e “Amigos”.

Finalmente, para o Item 6, espaço reservado, prioritariamente, para que o respondente se manifestasse livremente, sobretudo no item 6.4 (“Outros”), o que foi verificado, quantitativamente, em termos de respostas dadas, foi que apenas nove (9) se ativeram a essa parte do questionário, ou seja, dois (2) respondentes não quiseram se expressar nesse espaço livre a eles reservado. Dentre os nove (9) que verbalizaram opinião, quatro o fizeram nos quatro aspectos disponibilizados (6.1 a 6.4); quatro (4) o fizeram à exceção do item 6.4 (“Outros”) e, apenas um (1) se ateve tão somente aos itens 6.1 e 6.2 para os quais foi módico(a) em palavras.

Em quadro apresentado por Miccoli (2013:175) encontra-se respaldo às perguntas dos itens de autoavaliação do questionário em apreço, dentre elas: “Como você avalia sua participação nas aulas?” “Como você tem se relacionado com os

colegas?” “Você se sente comprometido com sua aprendizagem?” “Quanto às perguntas, devem ser iguais para todos, para comparar diferenças.” (p. 175), o que foi observado, pois todos os respondentes tiveram acesso ao mesmo (e único questionário).

Por questão didática, visando, sobretudo, uma melhor compreensão das respostas que foram dadas, item a item, uma leitura minuciosa de cada resposta livre foi feita e pode ser expressa, em termos gerais, pois alguns aspectos são comuns na maioria dessas respostas, conforme se apresenta a seguir, numa tabela.

ITEM	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
6.1	Aprendizagem de como são criadas tarefas comunicativas, úteis e interessantes Valeu a pena tentar novamente a inscrição: curso foi muito bom! Esclarecimento de dúvidas quanto à abordagem para PLE Aprendizagem da elaboração de tarefas e a distinção destas e atividades Curso muito bom. Trouxe informação nova Reflexão sobre o papel do professor Bom quanto à prática de exercícios Curso proveitoso Contribuição no aprendizado de SDs Comentários sobre as atividades propostas foram essenciais para o aprendizado	Não houve oportunidade de ver como as tarefas funcionam em sala de aula
6.2	Excelentes! Engajadas com o curso Conhecimento muito amplo das temáticas e souberam passá-lo com maestria aos alunos Ambas preparadíssimas Dinâmicas, cordiais e põem os alunos para trabalhar mesmo. Contribuíram muito para o aprendizado dos alunos A forma como as aulas foram ministradas foi excelente Demonstraram disponibilidade e atenção Senti firmeza em seus conhecimentos teóricos e suas explicações Aulas muito bem planejadas As instrutoras apresentaram paixão pelo conteúdo ministrado Capacitadas e dispostas a transmitir seus conhecimentos de forma clara e didática	As professoras-formadoras ficarem juntas. A demanda de interessados nos cursos de capacitação é grande e, portanto, a separação da dupla a atenderia mais satisfatoriamente
6.3	A parceria com a Fundação CEFET-MG pode ser um caminho Espaço físico bom e organização dos cursos excelente Adequado para o formato do curso	Uma sala mais ampla ou com menos carteiras facilitaria a interação dos grupos O espaço físico é um problema no CEFET-MG Poderia ser um espaço maior para poder atender a mais pessoas interessadas em fazer o curso As aulas não terem continuado na Fundação CEFET-MG, onde tem ar condicionado
6.4	Parabenizar e agradecer as professoras e organização dos cursos Em 2015, esperamos mais cursos de capacitação, agora	Pessoas que se inscreveram no curso, foram selecionadas e não compareceram. Sugestão: serem



com o apoio da AMPPLIE* Que os cursos sejam pagos para inibir pessoas descompromissadas com a frequência e se inscrevem levando à supressão de vaga de interessados que os frequentariam	excluídas dos próximos Curso não ser ofertado às sextas-feiras e não terminar no horário proposto
---	--

\*AMPPLIE – Associação Mineira dos Professores de Português Língua Estrangeira  
(Criada em novembro de 2014)

O que se pode depreender a partir desses comentários positivos e negativos é que o curso, em seu aspecto global, resultou bastante satisfatório e gerou expectativas de outros a serem ministrados, não pela dupla, mas pelas professoras-formadoras em mais de uma turma, para que a demanda reprimida em relação a tais cursos de capacitação possa ser atendida. Outra reivindicação justa é a que diz respeito ao espaço físico e, claro, o término dos encontros no horário previsto, para que ninguém seja prejudicado. O que se pôde verificar foi que sempre se estendia um pouco além das 17 horas (horário oficial do encerramento de cada encontro), fosse por práticas ainda não terminadas pelos discentes, fosse por discussões profícuas iniciadas e em andamento ao bater das horas, as quais prosseguiam por concessão das professoras-formadoras que deverão se policiar mais nos cursos vindouros, ou, ainda, pela realização de intervalos de 15 minutos, acordados entre os participantes e as professoras-formadoras, no decorrer dos encontros, que deverão, em edições futuras, constar como tempo adicional no horário total de realização da capacitação.

Entende-se que os elogios, ao curso e às instrutoras, decorram da ânsia dos participantes em terem seus interesses precípuos para se formarem docentes de PLE capacitados, atendidos.

Lembrando os formatos associados às questões abertas, estes são vários e intrinsecamente subjetivos (Miccoli, 2013), havendo mais subjetividade no julgamento que é feito para que se efetive a correção, do que no formato da resposta limitada, devido à liberdade de criação do candidato (pág. 170). A autora prossegue em sua informação, dizendo que

No entanto, a subjetividade pode ser reduzida por instruções precisas que permitam ao examinador elaborar um padrão de respostas esperadas, i.e., respostas redigidas pelo professor que indiquem o que se espera do aluno, para orientá-lo durante a correção. Além disso, ao elaborar critérios pré-definidos antes de iniciar a correção, aumenta-se a confiabilidade dos resultados. Sendo assim, embora com essas restrições quanto à subjetividade, as questões abertas demonstram alto grau de validade, por não haver restrições à produção do candidato (...) (p. 171)

Foi com base em critérios pré-definidos, portanto, que as professoras-formadoras elaboraram o questionário sob estudo, conforme expresso anteriormente, de tal forma a realçar os elementos fundadores de uma típica avaliação.

Em Miccoli (2013), uma ratificação que diz que

Essas informações sugerem que, se um professor desejar elaborar uma avaliação que equilibre validade com confiabilidade, essa avaliação deverá conter uma parte com questões fechadas e outras duas com questões semi-abertas e abertas. Avaliações tradicionais podem complementar avaliações alternativas, numa construção mista de instrumento de avaliação. Dessa forma, um tipo de avaliação complementa o outro. (p. 172)

Por isso a opção de se lançar mão de questões de tipos diferentes, a saber, fechadas e abertas, sendo que estas últimas demandaram subjetividade quando da leitura crítica das respostas encontradas. É por isso que, em Miccoli (2013), a afirmação é que

A avaliação alternativa, pouco utilizada por docentes devido à sua subjetividade, pode tornar-se um complemento valioso à avaliação tradicional, caso seja mais bem compreendida. Assim como as avaliações tradicionais, as alternativas podem ser realizadas de várias maneiras, algumas das quais mais subjetivas que as outras. (p. 172)

Com base nesses elementos e resultados, pôde-se tecer alguns comentários que são apresentados na sequência.

## **Considerações Finais**

Lembrando que a ementa do III Curso de Capacitação de Professores do CEFET-MG trouxe expresso que

visa a preparação docente no sentido de saber qual a concepção teórica de tarefa, como são reconhecidas as típicas tarefas na área de Português como Língua Estrangeira, como são preparadas tais tarefas e, embasado nesse conhecimento, como o docente poderá lançar mão de tarefas no ensino de PLE.

É pacífico que se diga que esse III Curso atendeu a previsão ementária e, por conseguinte, não apenas conseguiu preparar novos docentes na área de PLE, como se comprometeu a torná-los aptos na preparação de tarefas típicas da área afim e, por consequência, descortinou novo universo de atuação para esses profissionais.

As atividades práticas realizadas ao final de cada um dos encontros visavam possibilitar a preparação do docente no sentido de compreender o conceito de tarefa, como são reconhecidas as típicas tarefas na área de PLE e como são desenvolvidas, bem como para a capacitação do docente para a utilização de tarefas no ensino de PLE.

A avaliação do/no curso ocorreu para as práticas propostas de forma concomitante em cada um dos cinco encontros, bem como de maneira pontual ao final, pautando-se na visão global do curso e, ainda, na autoavaliação como ferramentas para se chegar a um resultado que pudesse refletir na prática do ensino-aprendizagem e na formação docente, e também na melhoria dos futuros cursos de mesma natureza a serem ministrados na Instituição proponente.

As atividades propostas ao final dos encontros foram elaboradas com o intuito de que os participantes do curso colocassem em prática o que foi discutido durante cada um dos encontros. A avaliação dos resultados das atividades foi feita por meio de um momento de socialização entre os participantes do curso que contou com comentários das professoras-formadoras com o intuito de contribuir para a reflexão acerca do que foi desenvolvido.

Já ao final do curso, foi elaborado o questionário composto em sua primeira parte por questões de múltipla escolha que tratavam da organização geral do curso, dos conteúdos ministrados e do desempenho das professoras-formadoras e, na sequência, de questões voltadas para a autoavaliação dos participantes, com perguntas a respeito de seu desempenho e comprometimento com o curso, sendo sua última parte composta por um espaço livre para que os participantes pudessem realizar comentários gerais acerca de tópicos não contemplados nas questões de múltipla escolha. Tal questionário possibilitou que se descortinassem aspectos de suma importância para os planejamentos de cursos de capacitação vindouros, para a autocrítica das professoras-formadoras e, por conseguinte, a melhora no desempenho individual de cada uma delas.

O aspecto que se destacou sobremaneira no questionário em apreço foi o item voltado à autoavaliação, o qual revelou o quão exigentes consigo mesmo foram os participantes, respondentes, ao se considerarem “razoavelmente” aptos em alguns aspectos, conforme tabelado e discutido linhas antes.

Espera-se, com essa contribuição acadêmica do estudo e discussão dos meandros de um curso de capacitação de professores com enfoque em tarefas, ministrado no CEFET-MG, com foco na avaliação do desempenho dos capacitandos nas atividades práticas e também, por meio do questionário, do todo: curso e atuação das professoras-

formadoras, da autoavaliação e do espaço livre para os comentários dos respondentes, ter permitido aos futuros formadores e professores ainda em formação, uma reflexão constante e profícua na área de PLE.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Almeida, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de. 2004. *Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – língua global*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – *ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_2\\_ensino\\_de\\_portugues\\_lingua\\_estrangeira.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_portugues_lingua_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2014.

Almeida Filho, J. C. P. de. 1997. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J. C. P. de. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, p. 13-28.

Almeida Filho, J. C. P. de. 2002. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos Paes. 2005. *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <[http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_4.pdf](http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2014.

Bizon, A. C. C. 1992. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: Almeida Filho, J. C. P.; Lombello, L. (Orgs.) *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do examinando*. Versão eletrônica. Disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>> Acesso em: dez. 2014.

Cardoso, R. C. T. 2004. *The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes.

Celani, M. A. A. 2012(2001). Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, EDUCAT.

Coscarelli, C. V. 2012. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. In: Dell’Isola, R. L. P. (Org.) *Português língua adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 17-34.

Cristóvão, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. 2009. In: Dias, R.; Cristóvão, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 305-344.

Dolz, J., M., Noverraz, M., e Schneuwly, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Dolz, J. e Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-108.

Dutra, Anelise Fonseca. 2009. A formação inicial do professor de língua. In: Júdice, N.; Dell'Isola, R. L. P. (orgs). *Português – Língua Estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, p. 173-92.

Graça, R. M. O.; Viviani, Z. A. 2008. Práticas pedagógicas integradas de línguas e a abordagem da gramática. In: Prado, C.; Cunha, J. C. (Orgs.) *Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, p. 101-113.

Menezes, V. M. C. 1996. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. In: Júdice, N. *O ensino de português para estrangeiros: ciclo de palestras*. Niterói: EDUFF, p. 77-81.

Miccoli, L. S. 2013. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Nóbrega, Maria Helena da. 2011. Ensino de Português para Nativos e Estrangeiros: na prática, a teoria é outra. *Revista Linha d'Água*. N. 23. 2011. ISSN 2236-4242 e 0103-3638. <<http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/90/97>> Acesso em: 01 out. 2014.

Norris, J. M. 2011. Task-based teaching and testing. In: Long, M. H. e Doughty, C. J. *The handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackell.

Prati, S. 2007. *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de La Araucaria.

Santos, L. G. 2012. Tarefas para nivelamento em português como lingual adicional. In: Schoffen, J. R. et al. (Orgs.) *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil.

Silva, N. S. 2001. Material didático de PLE essencialmente comunicativo: sonho ou realidade? In: Cunha, m. j. c.; Santos, p. (orgs.) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, p. 107-126.

Schoffen, J. R. et al. (Orgs.). 2012. *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil.



## A PERSPECTIVA ACIONAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ayumi Nakaba SHIBAYAMA<sup>4</sup>

### RESUMO

Este estudo pertence à linha de pesquisa “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem” do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Paraná e tem como objetivo fazer o relato de experiência da criação de um curso de português língua estrangeira a distância no Centro de Línguas e Interculturalidade apresentando os pressupostos teóricos norteadores da sua abordagem. O processo envolveu, num primeiro momento, a investigação sobre ensinantes, aprendentes e o papel do material didático na perspectiva acional (Puren, 2002) orientados pelos princípios descritos no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) com vistas a promover o desenvolvimento de habilidades orais e escritas. Para isso, houve o aprofundamento de questões relacionadas a esta perspectiva, mais especificamente aos conceitos de competências, tarefas e projeto. Colocar o aprendente como ator social que interage em diferentes situações através do ensino baseado em tarefas é um trabalho que se desenvolve nos cursos presenciais deste Centro e se mostrou adequado para contextos a distância pois ambos estão ancorados na visão do uso da linguagem como "agir no mundo". (QECR, 2001). Seja em cursos presenciais ou a distância, a investigação teórica se faz necessária para que a prática pedagógica nos cursos presenciais ou a distância possa refletir a abordagem proposta e visão de linguagem seguida a fim de alcançar os objetivos de forma colaborativa e emancipatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** tarefas; ator social; ensino-aprendizagem; língua adicional; perspectiva acional.

### Celin - UFPR

O Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin - UFPR) foi criado em 1995. É um programa de extensão do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desenvolvido para atender a comunidade interna e externa à Universidade. Oferece cursos de línguas estrangeiras e serve como

---

<sup>4</sup> UFPR, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Línguas e Interculturalidade. Rua XV de Novembro, 1441, 80060-000, Curitiba, Paraná, Brasil. [ayu.shiba@gmail.com](mailto:ayu.shiba@gmail.com)

espaço de formação profissional inicial e continuada para graduandos em Letras da Universidade.

O Celin-UFPR busca oportunizar aos alunos de Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR o desenvolvimento de pesquisas acadêmica, prática docente e estágio extracurricular. A capacitação dos graduandos em formação é supervisionada por professores da UFPR e professores experientes do corpo docente interno do Celin.

A oferta de cursos de alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, japonês, polonês, russo e ucraniano pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM-UFPR) surgiu em 1976. Quando da criação do Celin-UFPR, em 1995, estes idiomas continuaram a ser ofertados e, ao longo destes 20 anos, outros cursos foram sendo agregados ao programa como coreano, sânscrito, yorubá, entre outros.

### **Português língua estrangeira<sup>5</sup> no Celin**

Um curso ofertado desde 1995, início do Celin-UFPR como programa de extensão, é o de português como língua estrangeira – PLE. O Celin-UFPR ministra cursos de PLE para alunos intercambistas da Universidade e também alunos da comunidade externa que chegam ao Brasil por outros motivos como trabalho ou turismo. A demanda pelos cursos de PLE cresce a cada ano devido ao processo de internacionalização da UFPR com o aumento do número de convênios com universidades estrangeiras e também por iniciativas como incentivo de países na capacitação de seus colaboradores no Brasil.

No âmbito do Celin, o ensino de línguas estrangeiras tem sido trabalhado a partir da perspectiva intercultural. Neste sentido, língua e cultura são elementos indissociáveis e a sala de aula de língua estrangeira evidencia-se como espaço para construção de sentidos (Almeida, 2011) para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, contribuindo também para reflexões a respeito dos diversos sujeitos envolvidos nesta prática social (Bakhtin, 1986). Professores e alunos são vistos como sujeitos da interação através da língua estrangeira, em que circulam por diferentes discursos e em diferentes modalidades orais ou escritas, com o objetivo de construir o seu próprio.

---

5 Neste trabalho utilizo o termo Português como Língua Estrangeira – PLE. São encontrados na literatura termos como PLA – Português como língua adicional ou como língua de acolhimento, PFOL – Português para falantes de outras línguas, PSL - Português Segunda Língua, entre outros.



Em 1999, o Celin-UFPR passou a ser um centro aplicador do exame CelpeBras,<sup>6</sup> criado em 1998. Tornar-se centro aplicador deste exame possibilitou maior visibilidade ao Celin-UFPR contribuindo também para a chegada de novos alunos gerando o que é chamado na literatura de efeito retroativo (*washback*). Segundo Scaramucci:

Observações sobre o impacto ou influência que exames ou testes<sup>7</sup> e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem — o que tem sido identificado na literatura como efeito retroativo (*backwash* ou *washback*). (Scaramucci, 2004:203)

Outra consequência do chamado efeito retroativo no Celin-UFPR foi a organização dos cursos de PLE de forma a atender a diferenciação em níveis de proficiência apresentados no exame. Mesmo não tendo um formato tradicional de curso preparatório para exame de proficiência, composto de explanação sobre o exame e simulados, os cursos do Celin passam a ser preparatórios na medida em que se norteiam pelo construto do exame, qual seja: ensino por tarefas orientadas pela visão de língua como ação no mundo. (QCER, 2001)

O desenvolvimento do Brasil em diversos aspectos e a ampliação de suas relações internacionais tem contribuído para dar destaque ao país. No contexto acadêmico, vivemos um momento de internacionalização das Universidades Federais com programas de mobilidade acadêmica. A UFPR recebe alunos intercambistas estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação e, através do Celin-UFPR, maior programa de extensão da UFPR que atende, em média, 7000 alunos por ano, ministra aulas presenciais de Português Língua Estrangeira (PLE) para estes estudantes. O curso de PLE presencial atende a um público bastante diversificado: profissionais estrangeiros, intercambistas hispano-falantes vinculados ao acordo Associação das Universidades do Grupo Montevideo (AUGM), alunos do Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PECG), estudantes coreanos da graduação de Letras Português, profissionais que buscam oportunidades no Brasil e interessados das mais diversas áreas. Por conta da demanda crescente, em 2013 o curso foi reorganizado. A carga horária ministrada semanalmente aumentou, de 6 horas para 12 horas semanais. Além disso, com o objetivo de estreitar a relação língua-cultura, vistas como

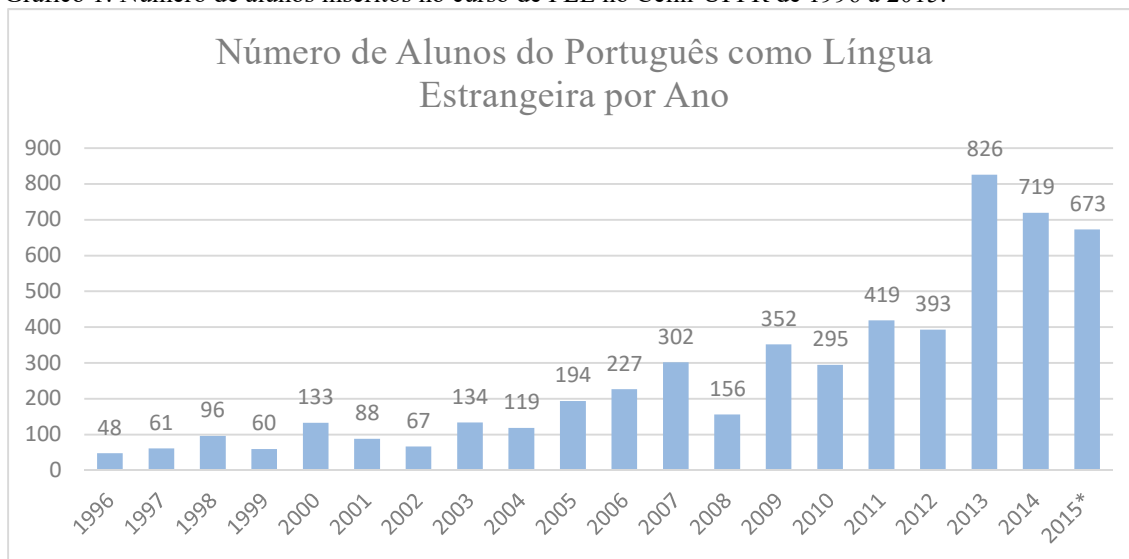
---

6 Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) (Site do INEP)

7 Os termos “exame” e “teste” são usados como sinônimos.

indissociáveis no aprendizado de línguas (Almeida, 2011), o Celin começou a ofertar atividades culturais que correspondem a um adicional de 3 horas semanais, totalizando 15 horas. O gráfico 1 apresenta o número de alunos de PLE desde 1996 quando o Celin-UFPR foi criado.

Gráfico 1: Número de alunos inscritos no curso de PLE no Celin-UFPR de 1996 a 2015.



\* Número de alunos inscritos até agosto. Em 2015, o curso de PLE ofertou 5 módulos de 90h. O dado representa os alunos inscritos até o 4º módulo. O 5º módulo ainda não havia sido iniciado quando da contagem destes números.

Fonte: Celin-UFPR.

### **Português Língua Estrangeira a Distância - PLEaD**

Em 2010, com o acordo de cooperação estabelecido entre a Universidade Federal do Paraná e a Université Stendhal – Grenoble/França foi criado o projeto Coopera. Um de seus objetivos é desenvolver, em parceria com o Celin-UFPR, o curso de português língua estrangeira a distância para alunos franceses. Após cinco anos de encaminhamentos administrativos e pedagógicos, foi realizado seu curso piloto no primeiro semestre de 2015 denominado Português Língua Estrangeira a distância - PLEaD. Seja em cursos presenciais ou a distância, a investigação teórica se faz necessária para que a prática pedagógica nos cursos presenciais ou a distância possam refletir a abordagem proposta e visão de linguagem a fim de alcançar os objetivos de forma colaborativa e emancipatória.

## **Elementos norteadores da investigação teórica**

Este trabalho apresenta a reflexão realizada para a construção das unidades temáticas que formaram o curso PLEaD. Para tanto, inicio a discussão tratando de dois elementos importantes: a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - exame CelpeBras (1998) e Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas<sup>8 9</sup> (QCER).

O CelpeBras avalia a proficiência em português e o QCER propõe critérios para avaliação de proficiência. O QCER, publicado em 2001, tem influenciado o ensino de línguas estrangeiras e o CelpeBras, com sua primeira aplicação em 1998, gerou um efeito retroativo no ensino de português como língua estrangeira. Embora elaborados em anos diferentes, os exames trazem consigo definições-chave que convergem para o uso da língua com foco na ação. Conforme o QCER:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social. (QCER, 2001:29)

Nenhum destes elementos prescreve determinada metodologia, o que fazem é apresentar possibilidades de trabalho com a língua voltando a atenção para aspectos como: contexto, necessidades do aluno e visão de linguagem como ação no mundo.

---

8 “Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QCER define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” (QCER, 2001:19)

9 Para este trabalho, utilizo a versão lusitana do QCER. As citações não foram adaptadas para português brasileiro.

O fato de apontar caminhos e possibilidades não recomendando uma abordagem específica é interessante, especialmente porque, conforme Leffa (1988):

Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento. (Leffa, 1988:25)

Puren (2009) explica que o surgimento de uma metodologia se deve ao contexto social. Para o autor, no novo cenário social que se delineia na Europa com movimento de pessoas ocasionado por viagens turísticas ou trabalho, o sujeito precisa interagir com o estrangeiro, respeitar a diversidade cultural e linguística de cada povo, saber co-agir<sup>10</sup> com o “outro”. Puren pontua que o princípio da perspectiva acional é formar atores sociais com base no saber agir e não somente nas competências comunicativas e atos de fala da abordagem comunicativa. Diante deste contexto, através do construto teórico do QCER (2001), não sem reflexões de abordagens anteriores, e graças a construções metodológicas como, por exemplo, da abordagem comunicativa, surge a perspectiva acional como o conjunto de métodos voltados para a ação.

## Perspectiva Acional

O termo abordagem acional é uma tentativa de tradução do francês *approche actionnelle*. Puren (2009) propõe a utilização de expressões como abordagem co-acional (Puren, 2009) e comunicacional. A expressão abordagem acional ainda não surge com muita frequência em textos em português brasileiro. Neste momento, as discussões são desenvolvidas utilizando termos como ensino por tarefas (Santos, 2014) ou abordagem por tarefas (do inglês *task-based leaning* - TBL). Justifico a escolha pelo uso do termo perspectiva acional pois segundo Puren (2009):

A escolha do termo “perspectiva acional” pelos autores do CECR é também lógica: o objetivo apresentado nesse documento é de fato a formação de um “ator social”.<sup>11</sup>

---

10 Utilizo o termo co-agir (agir conjuntamente) com hífen pois o termo coagir em português brasileiro denota outro significado (repressão, imposição).

11 No original: Le choix de l'appellation “perspective actionnelle” par les auteurs du CECR est aussi logique: l'objectif affiché dans ce document est en effet la formation d'un “acteur social” (Puren, 2009; tradução nossa).

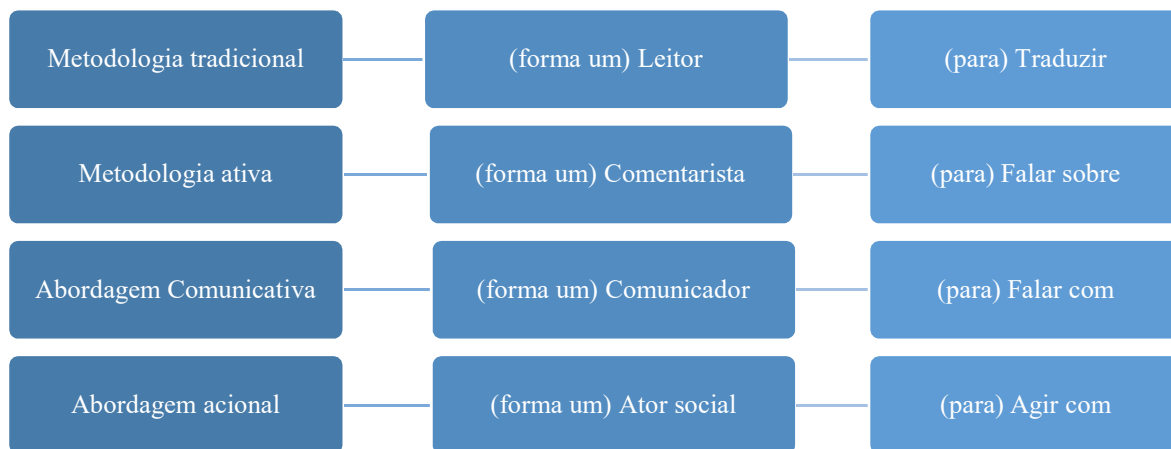
Ao utilizar a expressão perspectiva acional refiro-me também a abordagem acional e ensino por tarefas.

Puren (2002; 2009) defende que, ao tratar do panorama das abordagens adotadas para o ensino de línguas, cada abordagem adotada teve uma perspectiva de ação.

Na metodologia tradicional formávamos um "leitor" fazendo-o **traduzir** (documentos), na metodologia ativa formávamos um "comentarista", fazendo-o **falar sobre** (documentos); na AC formávamos um "comunicador" criando situações linguísticas para fazê-lo **falar com** (interlocutores) e **agir sobre** (os mesmos interlocutores); na perspectiva acional desenhada pelo Quadro comum Europeu de Referência (para o qual utilizo a sigla "PA"), nos propomos a formar um "ator social"; que implica necessariamente, se quisermos continuar a aplicar o princípio fundamental da equivalência entre fins e meios, de fazê-los **agir com** outras pessoas durante o tempo da sua aprendizagem propondo-lhes oportunidades de "co-ação" no sentido de ações comuns a propósitos coletivos. (Puren, 2002:62)<sup>12</sup>

A figura 1 pode, então, ser elaborada a partir da colocação de Puren:

Figura 1: Perspectiva acional em diferentes abordagens e metodologias



Fonte: Baseado em Puren (2002)

Na primeira coluna são elencadas diferentes metodologias, na segunda coluna, o foco particular de formação do aprendente e na terceira coluna apresentam-se as

12 No original: Il y a là une évolution qui n'est que suggérée, mais dont on voit bien la direction par rapport aux méthodologies antérieures, que l'on peut aisément prolonger vers l'avenir. Dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant traduire (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant parler sur (des documents) ; dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence (à laquelle je réserverai désormais le sigle « PA »), on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. (Puren, 2002:62, tradução nossa)

perspectivas de ação (Puren, 2002; 2009) de cada uma das metodologias ou abordagens anteriores. Cada aprendizagem tinha uma aplicação específica, o sujeito era preparado para fazer algo distinto em cada uma delas. A proposta da perspectiva acional ao formar um ator social abrange os conceitos anteriores de comunicador, comentarista e leitor pois para agir como ator social é necessário também ser cada um deles.

Trabalho então, neste texto, as propostas teóricas do CelpeBras (2006) e QCER (2001) sob a ótica do de suas confluências, caracterizando mais especificamente a perspectiva acional.

Conforme o manual do candidato para o exame CelpeBras, o exame:

é de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. (Brasil, 2006:4)

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. (Brasil, 2006:4)

O caráter comunicativo da língua como ação é ainda pontuado no QCER:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. (QCER, 2001:29)

O QCER aponta uma noção de competência como o “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções” (QCER:29) dividindo-as em duas categorias: gerais e comunicativas. As competências gerais englobam os conhecimentos declarativos (conhecimento de mundo, bagagem cultural e intercultural), saber-ser, saber-fazer e saber-aprender. Como competências comunicativas estão os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático. (QCER:34)

## **Conhecimento e tecnologia**

Além destes conceitos relacionados à linguagem, na organização de um curso a distância foi necessário considerar as novas formas de pensamento que surgem através do uso das tecnologias na educação. No livro *Cibercultura*, Lévy (1999) enfatiza que a cultura que surgiu a partir da utilização da internet, trouxe consigo “novos estilos de raciocínio e de conhecimento”. Isto significa que a tecnologia digital está alterando nosso modo de pensar e os elementos constituintes de um sistema de ensino a distância precisam estar adequados para estas mudanças. O processo de ensino e aprendizagem passa a apresentar características particulares e os professores não podem ser responsáveis somente pela difusão de conhecimentos que, atualmente, pode ser feita de maneira mais eficaz através da internet. Nas palavras de Preti (2000), a EaD se situa como prática educativa mediadora, isto significa que não tem um fim em si mesma, mas se propõe a objetivos como a autonomia e emancipação, temas amplamente abordados por Freire (1983) e sua pedagogia libertária.

Na obra, Pierre Lévy (1999) pontua ainda os princípios da inteligência coletiva: cada um sabe, nunca se sabe e todo saber está na humanidade. A partir dessa ótica, com o princípio do nunca se sabe, Lévy (1995) faz uma crítica à ciência absoluta, com a afirmação “tantos outros se enganaram quando acreditavam conhecer...” como também, tantos outros que se enganam acreditando não conhecer. Conforme Lévy(1995):

Hoje, os conhecimentos não apenas evoluem muito rapidamente, mas, sobretudo, comandam a transformação das outras esferas da vida coletiva”, especialmente no que diz respeito às novas tecnologias de informações (Lévy,1995:103-104).

O uso de tecnologias no ensino gera mudanças em conceitos consolidados ao longo do tempo, por exemplo, repensar o papel de aluno e professor e sua relação com o conhecimento. Freire (1974) ilustra um modelo que utiliza estes conceitos através do exemplo da educação bancária. No exemplo, o conhecimento flui do professor para o aluno, como se o primeiro fosse detentor de todo o saber. Conforme o autor (Freire, 1996:74): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” No momento contemporâneo, mais especialmente no âmbito das tecnologias no ensino, esta relação de professores, alunos e conhecimento é diferente.

O uso de uma plataforma de ensino a distância enfatiza a mudança nas formas de construção de conhecimento e papel de professores e alunos. Se, em momentos anteriores, conhecimento tinha uma via de sentido que fluía do professor para o aluno, no momento atual, o professor tem um papel de orientador e moderador do conhecimento que é compartilhado entre os pares e construído colaborativamente. Assim, o termo ensinante e aprendente<sup>13</sup> se mostra adequado para o contexto a distância, pois aquele que ensina nem sempre é o professor e o que aprende nem sempre é o aluno. Estes papéis podem ser invertidos, pois o conhecimento é construído em conjunto. Justamente por isso, neste trabalho adotam-se os termos, ensinante e aprendente, termos igualmente utilizados no QCER (2001). Além disso, este modelo de construção de conhecimento é um elemento importante dentro da abordagem acional. Autores como Puren, consideram “fundamental que os envolvidos no aprendizado de uma LE estabeleçam um contrato de cooperação” (Puren, 2009:156).

## **Tarefas**

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004:360), apresentam tarefas como interações situadas. Esse conceito introduz a visão de que:

(...) a atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante pode promover várias formas de participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) propõem um conceito de tarefa como interações situadas, consideram o contexto onde acontecem estas interações e contemplam também o histórico vivido pelo aluno numa perspectiva sócio-interacionista. Estes dois elementos, contexto e aluno, são pontos de partida importantes no processo de significação por parte dos aprendentes considerando as particularidades

---

13 Neste texto, aprendiz e aprendente são sinônimos.



da modalidade a distância. O foco no aprendente do contexto de ensino a distância é destacado por Belloni (2001:26):

(...)conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isso inclui desde a seleção e elaboração de conteúdos, a criação de metodologias de ensino e de estudo, centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação de estratégias de utilização de materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino.

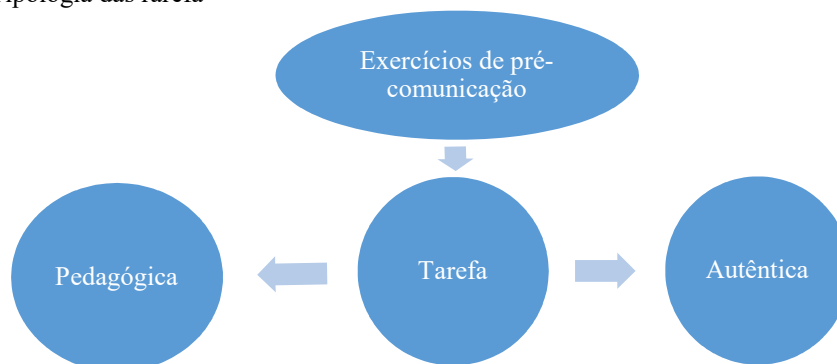
A perspectiva acional tem uma postura não excludente às metodologias anteriores, pelo contrário, compreende possibilidades de trabalho de sistematização, gramática ou vocabulário cada qual com sua importância dentro do planejamento e organização do projeto pedagógico através das tarefas. Janowska (2014), propõe uma tipologia de tarefas que abarca estes elementos fazendo a distinção entre tarefas autênticas, pedagógicas comunicativas e de pré-comunicação:

O papel das tarefas/exercícios de pré-comunicação consiste em fornecer um meio que permitiria ao aluno construir competências de linguagem adaptadas a situações de comunicação. Deste modo, situamos a tarefa num eixo entre um polo autêntico e um polo pedagógico conforme ela se aproxima de uma prática linguística e/ou não linguística referente ao mundo real ou permite aos aprendizes desenvolver as competências necessárias para funcionar em situações comunicativas do mundo exterior. (Janowska, 2014:67)

Janowska (2014) apresenta uma tipologia de tarefas apontando que o QCER possibilita interpretações diferentes conforme variados autores que podem ser de duas a cinco categorias. A autora se apoia em Rosen (2007), Robert; Rosen (2010), Demaizière; Nancy-Combes 2005, Nissen 2013, Bourguignon (2010) para apresentar as categorias conforme autenticidade do contexto e complexidade da tarefa. A razão para a variação nesta classificação, segundo Janowska (2014) está na distinção entre tarefa e exercício especialmente porque o QCER não pontua esta diferença. Concorda-se com a autora ao defender a ideia de que “tarefa não é exercício” (Janowska, 2014). Citando Springer (2009), ela assinala que o exercício é a unidade mínima de aprendizagem caracterizando-o como “escolar, formal, sistemático, repetitivo, limitado” (Janowska, 2014 apud Springer, 2009). Os exercícios têm seu espaço dentro de uma determinada tarefa compondo um projeto pedagógico. São peças importantes para a construção do

conhecimento de uma língua estrangeira, mas não constituem em si o todo fazendo parte de um projeto maior. A figura 2, ilustra esta ideia:

Figura 2: Tipologia das tarefas



Fonte: Janowska (2014)

Além de possibilitar um trabalho abrangente através de exercícios e tarefas, estas podem ser exploradas através de gêneros textuais.

Uma proposta de ensino que aproveita o uso de diferentes gêneros textuais é a tarefa. Santos (2014) parte de um levantamento sobre o Ensino de Línguas por Tarefas, proposta utilizada em cursos presenciais do Celin-UFPR:

O trabalho com gêneros discursivos possibilita o direcionamento das práticas didáticas a objetivos socioculturais e discursivos, não limitando o ensino à organização acumulativa de conteúdos linguísticos.

Marcuschi (2002) define gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” (Marcuschi, 2002:25). Citando Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), o autor defende que:

é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (Marcuschi, 2002:22)

Esta visão define a língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando sua natureza funcional e interativa. Marcuschi (2002) defende o uso de gêneros textuais no ensino pois estes oportunizam o emprego da língua nos mais diversos usos do cotidiano. Enfatiza especialmente o domínio da linguística aplicada, “já que se ensina a produzir textos e não enunciados soltos”. (Marcuschi, 2002:35)

A noção de construção social do conhecimento (Bakhtin,1994; Vygotsky, 1998) juntamente com a visão de linguagem como ação social (Marcuschi, 2002, Scaramucci,

Schlatter e Garcez, 2004) e a ideia de que a comunicação verbal acontece através de diferentes gêneros textuais (Bakhtin, 1994; Marcuschi, 2002) justificam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula como oportunidade de uso da língua em diferentes esferas do cotidiano.

### Perspectiva acional do curso PLEaD

O objetivo geral do curso PLEaD é possibilitar ao aluno estrangeiro uma familiarização com o português como língua estrangeira através de atividades envolvendo aspectos culturais que compõem a sociedade brasileira. O resultado esperado com a edição piloto foi obter uma avaliação dos alunos e dos professores-tutores a respeito da abordagem pedagógica a fim de propor mudanças e melhorias necessárias. Foram trabalhadas seis unidades temáticas trabalhadas durante o período de 4 meses. O quadro 1, apresenta as unidades temáticas e gêneros textuais explorados no curso PLEaD.

Quadro 1: Unidades temáticas e gêneros textuais do curso PLEaD.

Unidade temática	Gêneros Textuais explorados
Conhecendo o Brasil	Video - Bem-vindo a Curitiba Fórum de discussão da plataforma <i>moodle</i>
Primeiros contatos	Música Vídeos de relatos de brasileiros intercambistas
Vida cotidiana	Música Propaganda - Panfleto publicitário do <i>show</i> do cantor do clipe Entrevista sobre cotidiano Diário: texto descritivo sobre a rotina diária
Viagem e turismo	<i>Site</i> de Viagens Música Mapa do Paraná – planejar uma viagem Notícia: 10 roubadas de viagem Vídeo: dificuldades de viagem Relato de viagem / imprevisto de viagem
Fatos passados	Poema Texto Literário Texto opinativo sobre o texto literário
Vida profissional e universitária	Música Quadro: sistema educacional brasileiro Tirinhas Música Classificados de oferta de emprego <i>Curriculum Vitae</i> <i>Site</i> : Dicas para fazer uma carta de apresentação

Fonte: A autora, 2015.

Cada uma das unidades temáticas encerrou com uma ou duas microtarefas que podem ser também denominadas subtarefas ou etapas (Janowska, 2014, Nissen, 2013) a fim de realizar uma tarefa final, também denominada macrotarefa. (Janowska, 2014, Nissen, 2013). Conforme Nissen (2013): “A subtarefa (ou etapa) está diretamente orientada para a realização da tarefa complexa e é parte integrante da tarefa”. (Nissen, 2013:14)<sup>14</sup>

O encadeamento planejado destas tarefas forma então, o projeto. No projeto PLEaD, aspectos culturais, linguísticos comunicativos e acionais foram organizados sequencialmente para a realização de uma tarefa final. O quadro 2 apresenta os objetivos e microtarefas solicitadas:

Quadro 2: Unidades temáticas, objetivos e etapas do curso PLEaD.

Unidade temática	Objetivo	Etapas (Microtarefas)
<b>Conhecendo o Brasil</b>	Primeiro contato entre alunos e professores tutores para checar qual a bagagem linguística e cultural dos alunos a respeito do Brasil.	Procurar na internet imagens que associa ao Brasil. Postar no fórum e justificar porquê.
<b>Primeiros contatos</b>	Aprender a apresentar-se; Conhecer níveis de formalidade na apresentação.	Postar no fórum de discussão uma mensagem de saudação; Apresentar-se aos colegas; Fazer perguntas aos colegas sobre estudos, profissão, país de nascimento, etc.
<b>Vida cotidiana</b>	Trabalhar vocabulário do dia-a-dia e conjugação de verbos no presente.	Redigir um texto descrevendo o seu cotidiano.
<b>Viagem e turismo</b>	Pedir e dar informações sobre opções de turismo em uma cidade; Planejar uma viagem; Fazer reserva em hotéis.	Planejar uma viagem: Obter informações sobre diferentes cidades da região de Curitiba, organizar uma viagem, para o local escolhido indicando o modo de transporte, hospedagem, atividade a fazer, um restaurante e o custo total da viagem. Fazer uma gravação explicando as razões da viagem ou publicar no fórum de discussão. Relatar uma experiência negativa que aconteceu em uma viagem e que não tinha sido prevista. Registrar o áudio e enviar áudio ou vídeo em <i>site</i> específico.
<b>Fatos passados</b>	Comparar hábitos e costumes atuais e passados.	Falar de seu passado: escolher três imagens da infância e justificar porquê elas fazem lembrar a sua infância. Redigir texto opinativo sobre um dos personagens do texto literário trabalhado na unidade temática.
<b>Vida profissional e universitária</b>	Conhecer o sistema de ensino brasileiro; Compreender anúncios de oferta de emprego; Discorrer sobre cursos e	Redigir um texto ou registrar um áudio de até 3 minutos falando sobre seus planos para o futuro. O que você faz atualmente? O que pretende fazer no próximo ano? Escrever uma carta de apresentação para se candidatar a um dos cinco anúncios de empregos apresentados na

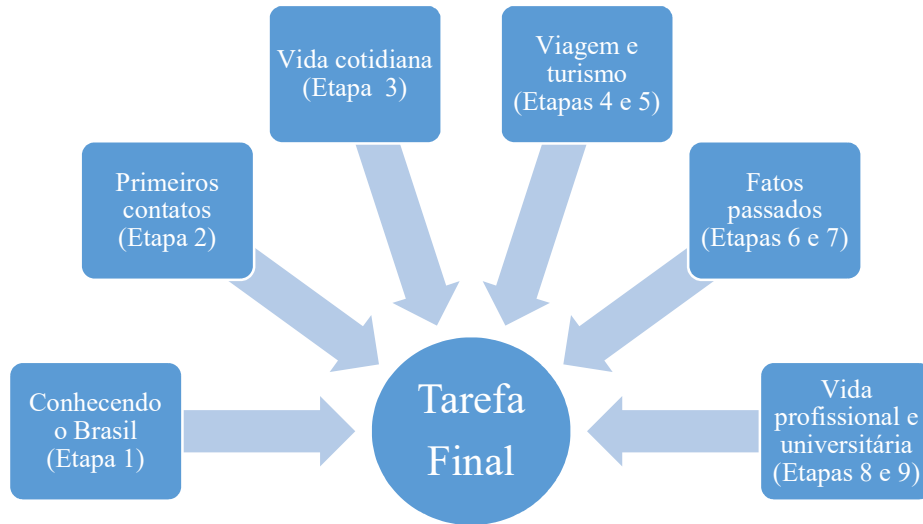
14 No original: “La sous-tâche (ou étape) est directement orientée vers la réalisation de la tâche complexe et fait partie intégrante de la tâche.” (Nissen, 2013:14, tradução nossa)

profissões de sucesso.	unidade respeitando também as 10 dicas do vídeo trabalhado.
------------------------	---

Fonte: A autora, 2015.

O curso PLEaD pode, então, ser ilustrado da seguinte forma:

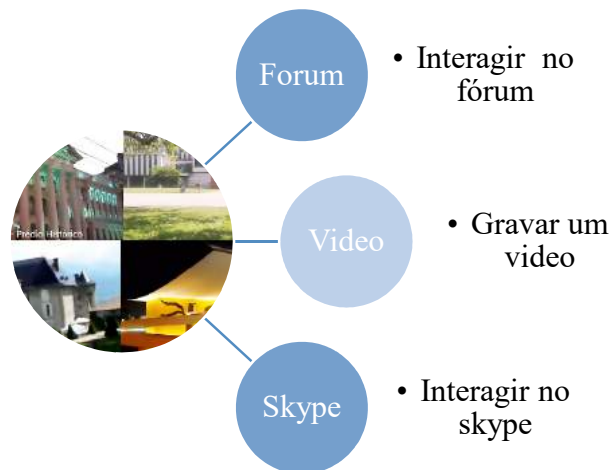
Figura 3: Unidades temáticas do curso PLEaD



Fonte: a Autora, 2015.

A tarefa final foi elaborada a fim de aplicar os conhecimentos trabalhados nas unidades temáticas anteriores. Foi desenvolvida nas três semanas finais do curso e envolveu três microtarefas ou etapas e é ilustrada na figura 4.

Figura 4: Tarefa final do curso PLEaD



Fonte: A autora, 2015.

O quadro 3 apresenta, semana a semana, os enunciados das de cada uma das etapas desta tarefa final:

Quadro 3: Tarefa final do curso PLEaD.

<b>Semana</b>	<b>Etapa</b>	<b>Enunciado</b>
<b>1</b>	Interação através do Fórum.	Convidamos alunos brasileiros de Curitiba para participar de um fórum em português/francês. Entre no fórum e se apresente aos colegas e coloque um horário de disponibilidade para um encontro de 30 minutos.
<b>2</b>	Gravação de Vídeo	Fazer um vídeo de até 5 minutos apresentando a cidade (alunos UFPR e Grenoble).
<b>3</b>	Interação no Skype (15 minutos em francês e 15 minutos em português).	Acessar o skype no horário combinado para interagir com os colegas. Orientações para encontro: - Assistir aos vídeos postados pelos colegas; - Escolher até três partes do vídeo para comentar; - Tirar dúvidas dos colegas sobre a língua portuguesa e francesa e sobre aspectos culturais;

Fonte: A autora, 2015.

### **Considerações Finais**

O curso PLEaD piloto aconteceu no 1º semestre/2015 com um grupo de alunos da Universidade Grenoble Stendhal. Foi estipulado um número máximo de 5 alunos para esta edição sendo que dois alunos concluíram o curso. Ao fim do curso, estes dois alunos foram entrevistados e ambos deram um parecer positivo sobre o projeto. Entre os pontos positivos apontados estão: interação com alunos brasileiros, atividades novas postadas semanalmente na plataforma, uso de músicas e vídeos. Dentre os pontos negativos estão: problema técnico de um dos aplicativos utilizados no curso (por conta de uma dificuldade técnica, um aluno ficou impossibilitado de postar um áudio na atividade), falta de interação com tutores e unidades temáticas semanais muito longas sendo exigido dos alunos mais tempos de dedicação do que o previsto. Os pontos positivos e negativos estão sendo levados em conta para uma nova edição do curso no próximo ano letivo. A reflexão teórica sobre a abordagem para o ensino de línguas estrangeiras permite uma tomada de decisão consciente e criteriosa na continuação do projeto. Nas palavras de Freire: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1984:40) ou ainda: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. (1984:30)

Nos cursos de PLE do Celin-UFPR a equipe pedagógica é responsável pela criação dos materiais didáticos utilizados em cada um dos níveis de ensino da língua. O

processo de discussão e criação destas apostilas é parte do curso de formação de professores do Celin-UFPR. Uma vez que a demanda pelo ensino de PLE aumenta a cada ano e que o surgimento da publicação de novos livros didáticos não tem acompanhado este crescimento, entendemos ser importante para um professor de PLE, o elaborar material didático. Como o curso PLEaD pretende atender outras demandas e, também, servir de espaço de formação de professores para cursos a distância, entendemos que a atribuição de elaboração de material didático é parte importante desta formação. A discussão teórica através do referencial teórico do QCER, CelpeBras, gêneros textuais e tarefas serve então como perspectiva para esta criação para materiais de cursos presenciais e também a distância. Concorda-se com Scaramucci a respeito do exame CelpeBras ao afirmar que este é um exame “potencialmente, capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também as ações de formação do professor, mesmo não sendo um exame voltado para a avaliação desse público alvo.” (2012:49). Esta investigação é relevante pois, cada um dos elementos: material didático, professor e abordagem teórica deve integrar um conjunto harmônico para permitir a construção de conhecimento colaborativo presencial ou a distância.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almeida Filho, J.C.P. 2002. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes.
- Almeida, Mariza. R. D. 2011. *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Paraná.
- Bagnoli, Paola, et al. 2010. La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. 3er. Foro de Lenguas de ANEP. Montevideo, Uruguay, 2010 Disponível em: <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf> Acesso em: 03.09.2015
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 1986. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec. 196p.
- Bakhtin, Mikhail. 1997. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.
- Belloni, Maria Luiza. 1999. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados.

Bourguignon, Claire. 2006. De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, v. 1: 58-73.

Bourguignon, Claire. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Clés et conseils. Paris : Delagrave Edition.

Brasil. *Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras*. 2006. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASA.

Demaiziere, Françoise; Narcy-Combes Jean-Paul. 2005. Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC. *Alsic*. Vol. 8. n° 1. Disponível em: <http://alsic.revues.org/326>.

Freire, Paulo. 1974. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. SP, Paz e Terra.

Janowska, Iwona. 2015. Tarefa: um conceito-chave da perspectiva acional. *Revista X*, [S.l.], v. 2, mar. 2015. ISSN 1980-0614. Trad. Eduardo Nadalin e José Carlos Moreira.

Leffa, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I.; Vandresen: *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236..

Lévy, Pierre. 1995. *Qu'est-ce que le virtuel?*. Éditions La Découverte, 1995.

Lévy, Pierre. 1999. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 209 p.

Marcuschi, Luiz Antônio et al. 2002. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20.

Nissen, Elke. 2011. Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*. Vol. 14, 2011. Disponível em : <http://alsic.revues.org/2344>.

Puren, Christian. 2014. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel ». Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes. Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Acesso em: 12.11.2014

Puren, Christian. 2009. Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le Français dans la Monde*. Recherches et applications.



Robert, Jean Pierre; Rosen, Evelyne. *Dictionnaire pratique du CECR*. 2010. Paris: Editions Ophrys.

Rosen, Evelyne. 2007. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.

Santos, Jovania M. P. 2014. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Scaramucci, Matilde. 2004. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. Ling. Aplic. UNICAMP Campinas*, 43 (2): 203-226, Jul./Dez.

Schlatter, Margarete; Garcez, Pedro de Moraes & Scaramucci, Matilde V. R. 2004. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letra de Hoje*, 39 (3): 345-378

Springer, Claude. 2009. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde – Recherches et application* 45. 25-34. 2009.

Vygotsky, Lev. S. 1998. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.



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

Sara SANTOS<sup>15</sup>

### 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](mailto: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 perceção 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 perceção 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 aprendiz 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 aprendiz
- 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 aprendiz 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 (transaccional, 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**

**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;
- um salário alto;
- muitos dias de férias;
- um bom horário;
- bom ambiente de trabalho;
- perspectivas de sucesso;
- um chefe compreensivo;
- \_\_\_\_\_

**4**

**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 está a falar com 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

**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: Ocenário, 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

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

**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 plano rio Tejo!

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

Aluno 2: É empresário. Quer fazer um investimento num país tropical. Quer construir uma pista de gelo, com neve artificial para a prática de esqui.

Aluno 3: É empresário. Quer fazer um investimento num país tropical. Quer preparar uma exposição com esculturas de gelo, com os monumentos mais famosos do mundo.

Aluno 4: É empresário. Quer fazer um investimento num país tropical. Quer importar espécies de animais de países distantes e construir um espaço para as receber e para atrair visitantes.

**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.

**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.

**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, optou-se por "pacotes de viagem" que incluem as ideias-chave dos documentos.

9

**VAMOS LER E FALAR...**

1. Imagine que trabalha numa agência de viagens. Tem um pacote especial para oferecer aos seus clientes para umas férias em São Tomé e Príncipe.

1.1. Leia os textos da página 85 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**  
VISITA A LOCAIS PARA INVESTIMENTOS FUTUROS  
DISPONIBILIDADE PARA VIAJAR EM QUALQUER ACTURA

**G GRUPO DE AMIGAS**  
VER ANIMAIS SELVAGENS  
DESPORTOS AQUÁTICOS

**H CASAL DE NAMORADOS**  
PASSATEMPO: FOTOGRAFIA  
GOSTO PELA NATUREZA

**I CASAL RECÉM-CASADO**  
LUA DE MEL  
PRIMA 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 desérticas 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://portuguese.blogspot.com/2011/02/> (outubro 2011, 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 desérticas, 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 da 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 anestesia e nos obriga a respirar de outra forma e com mais prazer. Aqui sabe bem viver um dia atrás do outro, deixar e 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 amore-carroceiro e uma pausa para deixar passar a chuva tropical e sentir o cheiro a terra molhada.

*(in: <http://www.ripas.pt/0808/700.shtml> (outubro 2014) texto adaptado)*

10

**UNIDADE 5**

**Língua Portuguesa**

**VAMOS FALAR...**

1. 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.

2. 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...**

1. 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.

2. 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.

3. 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 "VIAGAR" PELA LÍNGUA PORTUGUESA...**

1. 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.

1.1. 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 lado do rio se está a olhar do ponto de vista geográfico... mas está-se a viajar por países.

O que faz a diferença é a palavra, a conversa, o jeito.

A língua portuguesa é o sítio onde...

Vidas culturais: Ásia, África, Europa...

É de forma que a 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...

3. 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. autocelismo	a) xicara	
2. hospedeira	b) banheiro	
3. chãvena	c) apague	
4. aiacador	d) descarga	
5. talho	e) goleiro	
6. canto (futebol)	f) aeronoça	
7. guarda-redes	g) torcida	
8. clique	h) cadarço	
9. casa de banho	i) escanteio	

12

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



- a) Apetece-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.

## O PAPEL DA TRADUÇÃO EM TAREFAS QUE FOCAM A COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL

Maria José GROSSO<sup>16</sup> & Jing ZHANG<sup>17</sup>

### RESUMO

As mudanças económicas, sociais e políticas mostram o carácter diversificado e em transição dos contextos multilingues e multiculturais, evidenciando a necessidade urgente e imprescindível do desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais nos aprendentes de línguas estrangeiras ou segundas. É neste âmbito que sobressai a importância da tradução pontual na realização de tarefas e atividades pedagógicas.

O estudo de uma língua e cultura através da tradução pontual facilita o conhecimento dos vários aspetos dos conhecimentos prévios que possuímos (que ocorrem na língua materna) e a sua relação com a língua estrangeira. O conhecimento explícito (pela tradução) desses elementos geralmente socioculturais motiva os alunos não só para a realização de tarefas e atividades pedagógicas, mas também incentiva a descoberta da outra língua por aquilo que ela tem de igual e de diferente à sua língua materna. Nesta perspetiva este estudo avalia o papel da tradução na realização das tarefas que envolvem o conhecimento de expressões em português (PLE) pelos aprendentes de língua materna chinesa. Por exemplo, as expressões em português “Só se lembra de Santa Bárbara, quando há trovoada” e “Não há bom caldo, só com água” são compreendidas por aprendentes chineses com mais facilidade quando lhes apresentamos os seus equivalentes em chinês: “Abraçam-se temporariamente os pés de Buda”<sup>18</sup> e “Mulher competente não consegue fazer uma refeição sem arroz”<sup>19</sup>. Este processo de comparação entre dois sistemas linguísticos, além de beneficiar os aprendentes chineses no desenvolvimento de competências linguísticas, proporciona uma oportunidade em que os mesmos vão ficar familiarizados com as características culturais manifestadas na língua-alvo.

Este texto, ao evidenciar a importância da tradução no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mostra como esta atividade pode ser incorporada na construção de tarefas comunicativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** tarefa; tradução; competência sociocultural

---

16 UM, Faculdade de Letras, Departamento de Português, Avenida da Universidade, Taipa, Macau, China, mjgrosso@umac.mo

17 UM, Faculdade de Letras, Departamento de Português, Avenida da Universidade, Taipa, Macau, China, jingz@umac.mo

18 A tradução literal de “*linshi* (temporário) *bao* (abraçar) *fo* (Buda) *jiao* (pé)”

19 A tradução literal de “*qiao*(competente)*fu* (mulher) *nan* (difícil) *wei*(fazer) *wu* (não) *mi* (arroz) *zhi* (uma partícula) *chui*(refeição)”

## **Introdução**

As mudanças económicas, sociais e políticas mostram o carácter diversificado e em transição dos contextos multilingues e multiculturais, evidenciando a necessidade urgente e imprescindível do desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais nos aprendentes de línguas estrangeiras ou segundas. É neste âmbito que sobressai a importância da tradução pontual na realização de tarefas e atividades pedagógicas.

O estudo duma língua e cultura através da tradução pontual facilita o conhecimento dos vários aspetos dos conhecimentos prévios que possuímos (que ocorrem na língua materna) e a sua relação com língua estrangeira. Assim a mediação, como atividade linguística, não só ativa o desempenho da competência de comunicação nas duas línguas como permite que a mensagem chegue a mais pessoas.

O conhecimento explícito (pela tradução) dos elementos geralmente socioculturais motiva os alunos não só para a realização de tarefas e atividades pedagógicas, mas também incentiva a descoberta da outra língua por aquilo que ela tem de igual e de diferente à sua língua materna. A tradução pontual de alguns vocábulos pode agilizar o processo de aprendizagem.

Para este trabalho, partimos do conceito de tarefa referido no Conselho da Europa (2001:30): *Uma tarefa* é definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo.

Dentro da perspectiva duma abordagem vocacionada para a ação, a língua emerge na interação comunicativa e a sua aprendizagem relaciona-se com as características do perfil do aprendente (motivação, objetivos), a unidade de análise é de comunicação e de interação social. Os trabalhos de Nunan (1989), Ellis (1991, 2003), Conselho da Europa (2001), Cummins (2002), Chen (2002), Liao (2004), Tan (2006) e Lantolf (2008) enquadram este trabalho.

### **1. Tradução e Competência Comunicativa**

A tradução nos níveis mais avançados favorece o desenvolvimento das

diferentes competências que integram a competência comunicativa, em vários domínios e em várias áreas do conhecimento, contribuindo para um melhor conhecimento das duas línguas (língua estrangeira e língua materna); a mediação pode focar várias áreas como a tradução exata de contratos, textos legais, textos científicos e a tradução literária “romances, teatro, poesia, libretos”. Conselho da Europa (2001:129), além disso há toda uma série de competências e de capacidades como a consciência sociocultural e a experiência imaginativa que são também ativadas.

Um dos aspetos que intervém frequentemente numa tarefa relacionada com um conhecimento sociocultural novo (normas, convenções sociais e outro tipo de conhecimento) e que envolve a interpretação dum texto escrito ou oral, é o conhecimento que o falante/ouvinte/tradutor tem dos contextos onde a língua é falada; algumas vezes esse conhecimento é nulo ou já é adquirido através de determinados estereótipos, sendo desejável que a construção de tarefas tenha em conta a participação comunicativa na interação e em eventos comunicativos.

Nesta perspetiva, este estudo avalia o papel da tradução na realização de tarefas relacionadas com o conhecimento sociocultural e que envolvem o conhecimento de expressões em português (PLE) pelos aprendentes de língua materna chinesa.

## **2. Papel sociocultural na aprendizagem de PLE por parte do público-aprendente chinês**

Na abordagem preconizada em Conselho da Europa (2001:29), uma abordagem para a ação, todos os recursos e atividades que o aprendente/ utilizador da língua tem ou utiliza como ator social são fundamentais para a compreensão do ensino/aprendizagem da língua-alvo; neste âmbito, algumas das tarefas realizadas pelo sujeito podem focar a sua atuação mais como utilizadores da língua ou mais como aprendentes, fazendo parte do próprio processo de aprendizagem da LE, neste sentido é de capital importância a tomada de consciência do uso social da língua. Frequentemente o público-aprendente (designadamente o chinês) privilegia a aprendizagem centrada na memorização das formas linguísticas, secundarizando o uso social da língua bem como a sua singularidade na diversidade e os aspetos culturais daí resultantes.

Os gráficos abaixo exemplificam o exposto.

Estas informações fazem parte das respostas do público aprendente de PLE da Universidade de Macau dum inquérito por questionário do Projeto *A framework in Portuguese as a Foreign Language for Chinese Native Speakers: a preliminary study*, financiado pela Universidade de Macau (SRG012-FSH13-MJG), correspondendo aos seguintes gráficos:

Gráfico 1 - Fatores indispensáveis para a aprendizagem dum língua

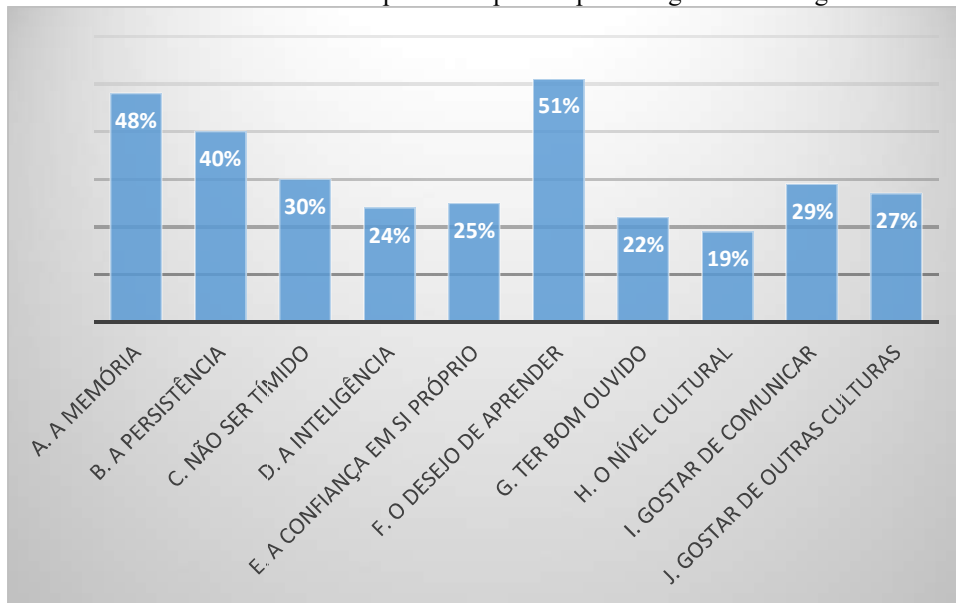
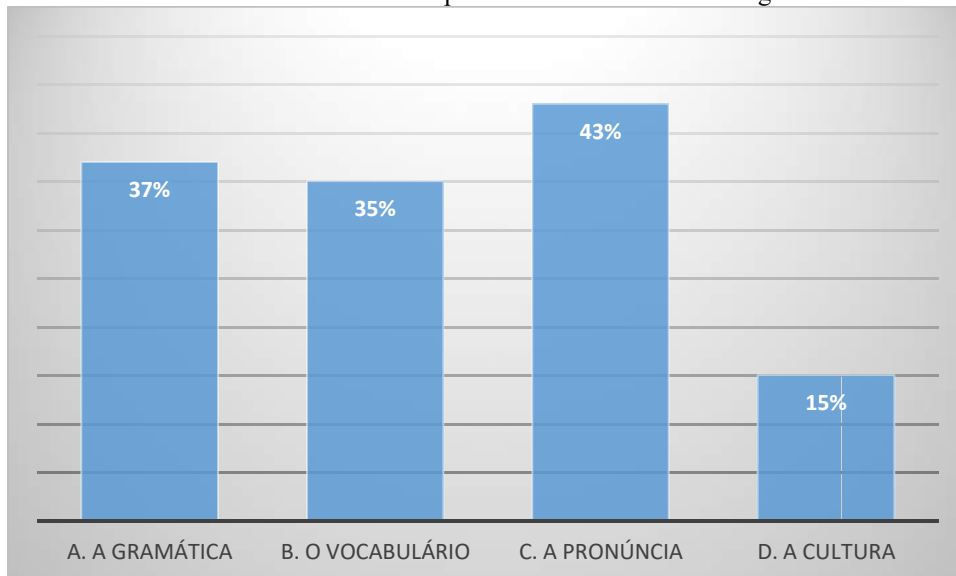


Gráfico 2 – Fatores indispensáveis do estudo dum língua



Quanto aos primeiros três factores indispensáveis para a aprendizagem dum língua (neste caso, a aprendizagem do português pelos alunos chineses), o factor de “Gostar de outras culturas” foi referido só por 27% dos informantes (entre 505 alunos



da Universidade de Macau), ocupando um lugar inferior a “O desejo de aprender” (51%), “A memória” (48%), “A persistência” (40%), “Não ser tímido” (30%) e “Gostar de comunicar” (29%). E no segundo gráfico, dentro de quatro componentes, a cultura é considerada a menos importante na aprendizagem dum língua estrangeira. Isto evidencia a maior importância que os informantes chineses dão às técnicas e capacidades favoráveis à aquisição de conhecimentos da língua como sistema. O papel sociocultural encontra-se numa posição menos valorizada, o que causaria o insucesso na aprendizagem ou a falha na comunicação devido à impossibilidade de compreender as representações simbólicas que a língua-alvo contém. Ou seja, tal como Grosso e Wang mencionam, “deve-se geralmente a uma mundividência diferenciada” (1993:197), uma vez que “os falantes de etnia chinesa muito raramente têm conhecimento da cultura greco-latina e geralmente mostram-se pouco familiarizados com a história da Europa.” (1993:196). Por exemplo, as expressões em português “Só se lembra de Santa Bárbara, quando há trovoada” e “Não há bom caldo, só com água” são compreendidas por aprendentes chineses com mais facilidade quando lhes apresentamos os seus equivalentes em chinês: “Abraçam-se temporariamente os pés de Buda” e “Mulher competente não consegue cozinhar sem arroz”. Este processo de comparação entre dois sistemas linguísticos, além de beneficiar os aprendentes chineses no desenvolvimento de competências linguísticas, proporciona uma oportunidade em que os mesmos vão ficar familiarizados com as características culturais manifestadas na língua-alvo.

Consideramos esse conhecimento sociocultural um dos mais complexos, pois depende mais da experiência social do utilizador/tradutor do que dum aprendizagem formal (dificilmente colocado sob a forma de conteúdo de aprendizagem sociocultural e sociolinguístico). Assim tendo em conta que

Qualquer tipo de tarefa requer que seja ativado um conjunto de competências gerais apropriadas como, por exemplo, o conhecimento e a experiência do

mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta comunidade e na própria sociedade do aprendente) (Conselho da Europa, 2001:219).

### 3. Tarefas relacionadas com a cultura alimentar

#### 3.1. Público-alvo e níveis de referência

Dado o exposto consideramos que este tipo de tarefas é apropriado para estudantes do Curso de Tradução ou aprendentes de PLE em níveis acima do Nível B1 (como por exemplo um glossário, vocabulário por temas). Com outro tipo de recursos é possível adequar este tipo de tarefas aos níveis iniciais, trabalhando designadamente com imagens e cor.

#### 3.2. Tarefa de tradução e contexto cultural

Apresentamos tarefas relacionadas com a tradução que podem envolver expressões ligadas a comida, mas que apontam para uma outra realidade, e que são equivalentes em Português e Chinês:

Quadro 1 – Equivalência entre expressões em português e chinês que envolvem palavras ligadas a comida

1. Ter muito dinheiro	1. O Wang está cheio de <u>massa</u> , já comprou as lojas de duas ruas.	1. 王(Wang)先生(xiansheng)很(hen)有(you)米(mi). Wang senhor muito ter <u>arroz</u> O Sr. Wang tem muito arroz (dinheiro).
2. Ser distraído, confuso	2. Cabeça de <u>alho</u> chocho	2. 大(da)头(tou) 虾(xia) Grande cabeça <u>camarão</u> Camarão de cabeça grande (pessoa distraída)
3. Sem os meios necessários não podemos realizar determinadas obras, ações	3. Não se fazem <u>omletes</u> sem ovos	3. 巧(qiao) 妇(fu) 难(nan)为(wei) 无(wu) 米(mi) 之(zhi) 炊(chui) Competente mulher difícil fazer nenhum <u>arroz</u> partícula cozinhar Nem uma mulher competente consegue

		cozinhar sem arroz (Não há bom caldo, só com água)
4. Estar como quer	4. Ele está como <u>peixe</u> na água	4. 如(ru) 鱼(yu) 得(de) 水(shui) Como <u>peixe</u> obter água Como peixe dentro de água (está num ambiente natural)

O quadro acima mostra como as duas línguas recorrem a diferentes manifestações simbólicas para exprimir as mesmas ideias. A primeira expressão em chinês evidencia a importância do arroz na alimentação quotidiana dos chineses; assim, é compreensível o seu uso frequente nas expressões idiomáticas chinesas. Em vez da palavra *massa* que denota dinheiro em português, usa-se, em chinês, *arroz*. E na terceira expressão, o arroz torna-se o alimento indispensável numa refeição chinesa, destacando-se essa interligação entre a cultura e as suas representações linguísticas. A expressão de *camarão de cabeça grande* (pessoa distraída) é usada com muita frequência no cantonês, língua falada principalmente na província de Cantão onde o marisco é o alimento muito vulgar para as famílias locais. A visibilidade regional está muito marcada.

Tarefas de tradução com material linguístico restrito (e sem correspondência).

Descobrir a cultura alimentar através da frequência das palavras que ocorrem em expressões coloquiais.

Quadro 2 – Expressões em português, frequência dos nomes ligados a comida

<ul style="list-style-type: none"> <li>- No autocarro íamos como <u>sardinha</u> enlatada</li> <li>- Cada um puxa a brasa para a sua <u>sardinha</u></li> <li>- Está fresco como uma <u>alface</u></li> <li>- Comer o <u>pão</u> que o diabo amassou</li> <li>- Casa onde não <u>há pão</u>... todos ralham e ninguém tem razão</li> <li>- <u>Pão pão, queijo, queijo</u></li> <li>- Ter a faca e o <u>queijo</u> na mão</li> <li>- Voltemos à <u>vaca</u> fria</li> <li>- Estar com os <u>azeites</u></li> <li>- Chorar sobre o <u>leite</u> derramado</li> <li>- Trocar <u>alhos</u> por bugalhos</li> <li>- Feito ao <u>bife</u></li> </ul>
--

Quadro 3 – Expressões em chinês, frequência dos nomes ligados a comida

<ul style="list-style-type: none"> <li>- 米(mi) 已(yi) 成(cheng) 炊(chui)</li> <li><u>Arroz</u> já tornar-se cozinhar</li> <li>O arroz já foi cozido (já fica como um facto, sendo inalterável)</li> <li>- 吃(chi) 软(ruan) 饭(fan)</li> <li>Comer macio <u>arroz cozido</u></li> <li>Comer arroz cozido macio (refere-se aos homens que vivem à custa das mulheres)</li> <li>- 失(shi) 魂(hun) 鱼(yu)</li> </ul>
---

Perder alma <u>peixe</u> Peixe com alma perdida (pessoa distraída)
- 炒(chao) <u>鱿鱼(youyu)</u> Fritar <u>lula</u> Fritar lulas (despedir alguém)
- 吃(chi) <u>醋(cu)</u> Comer <u>vinagre</u> Comer vinagre (ter inveja)
- 心(xin) 急(ji) 吃(chi) (bu) 了(le) 热(re) <u>豆腐(doufu)</u> Coração apressado comer não partícula quente <u>doufu</u> Pessoa impaciente não consegue comer doufu quente (obra apressada, obra estragada)
- 铁(tie) <u>饭(fan)</u> 碗(wan) Ferro <u>arroz cozido</u> tigela Ter uma tigela (de ferro) de arroz cozido (ter emprego seguro)
- 酒(jiu) <u>肉(rou)</u> 朋友(pengyou) <u>Bebida alcoólica</u> <u>carne</u> amigo Amigo de bebidas alcoólicas e de carne (amigo só para a farra, o divertimento)
- 吃(chi) <u>豆腐(doufu)</u> Comer <u>doufu</u> Comer doufu (aproveitar-se da situação com intenções de cariz sexual)

Com base no exposto, podemos concluir que as tarefas de tradução podem contribuir para aproximar línguas e culturas “distantes”, ajudando a descobrir não só as duas línguas, como o caso de vermos que “lulas” têm o mesmo caráter e que é o alimento privilegiado para a zona litoral da China, 鱼(yu), 鱿鱼(youyu). O arroz é o alimento principal da China; tem a sua equivalência ao pão em português e talvez aos países de língua latina. Já o *doufu* é um alimento específico de toda a China (tendo centenas de formas para ser cozinhado). As bebidas alcoólicas e a carne estão ligadas à festa aproximando-se também da cultura portuguesa. Já o vinagre tem uma conotação negativa nas duas culturas: inveja para o chinês, maus modos para o português (com vinagre não se apanham moscas).

Embora já tenham passado alguns anos, consideramos ainda válidas as sugestões de Byram, Zarate e Neuner (1997:13), designadamente

1. Os aprendentes de uma língua estrangeira devem ser encorajados a mobilidade geográfica. A prática da língua deve conduzir a situações de contato e intercâmbio com falantes nativos da língua aprendida.
2. O aluno tem uma posição privilegiada, a de um intermediário cultural. A avaliação deve levar em conta a sua capacidade para gerir a relação entre o seu país e que / os da língua ensinada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byram, Zarate e Neuner. 1997. *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

陳 Chen, 菁 Jing. 2002. 論翻譯在外語詞匯學習中的作用 *The Role of Translation in Foreign Language Vocabulary Learning*, “外語界 Foreign Language World”, 第四期 Vol. 4 (51-55), 上海 Shanghai: 上海外國語大學 Shanghai International Studies University.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto:Edições ASA.

Cummins, J. 2002. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in The Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Grosso, Maria José e Wang, Zeng Yang. 1993. *O papel da representação do mundo na aprendizagem do português como língua estrangeira*. Actas: Encontro Português – Língua de Cultura. Macau: Instituto Português do Oriente, , p.193-202.

Ellis, R. 1991. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (Eds.). 2008. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.

廖 Liao, 柏森 Po-Sem. 2004. 論翻譯在外語學習上的角色 *The Role of Translation in Foreign Language Learning*, “翻譯學研究集刊 Journal of Studies of Translation and Interpretation”, 第九輯 Vol. 9 (269-289), 台北 Taipei: 台灣翻譯學學會 Taiwan Association of Translation and Interpretation.

顏 Ngan, 儼若 António André. 1998. 中葡諺語成語集 *Concordância Sino-Portuguesa de Provérbios e Frases Idiomáticas*, 澳門 Macau: 澳門成人教育學會 Associação de Educação de Adultos de Macau.

Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

覃 Tan, 成強 Chengqiang. 2006. 對中國高校英語教學方法的反思 *Reflection on Chinese College English Teaching Methods*, “學術論壇 Academic Forum”, 第七期 Vol.7 (201-205), 廣西 Guangxi: 廣西社會科學院 Guangxi Academy of Social Sciences.