



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**POTENCIALIDADES DA ABORDAGEM DO ENSINO DE
LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS (ELBT) NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA
NÃO MATERNA (PLNM) EM MACAU**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Português Língua
Estrangeira / Língua Segunda

Por

Hao Iao Chan

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro 2023



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**POTENCIALIDADES DA ABORDAGEM DO ENSINO DE
LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS (ELBT) NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA
NÃO MATERNA (PLNM) EM MACAU**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Português Língua Estrangeira /
Língua Segunda

Por

Hao Iao Chan

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação da Professora Doutora Adriana Martins

Setembro 2023

Resumo

O ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) tem assumido crescente importância em Macau, devido à relevância do idioma como língua oficial e à sua conexão histórica e cultural com a região. Nesse sentido, o objetivo deste relatório é investigar a aplicabilidade e as potencialidades e da abordagem do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) no ensino de PLNM em Macau.

A abordagem do ensino baseado em tarefas é caracterizada pela ênfase na aprendizagem por meio de atividades práticas e significativas, nas quais os alunos são desafiados a realizar tarefas autênticas que refletem situações da vida real. Esta pesquisa busca examinar como o ELBT pode ser adaptado e implementado no ensino de PLNM em Macau, levando em consideração os desafios e características linguístico-culturais presentes na região. O foco na forma de aplicar o ELBT também foi investigado.

Os resultados da pesquisa indicam que o ensino baseado em tarefas tem potencialidades significativas para o ensino de PLNM em Macau. Os alunos demonstraram maior motivação e participação nas aulas, além de uma melhoria nas competências comunicativas e também gramaticais em português. No entanto, foram identificados alguns desafios, como a falta da imersão contínua na língua-alvo fora do contexto escolar e a ausência de adaptação dos materiais didáticos.

Em resumo, este estudo contribui para a compreensão da potencialidade e aplicabilidade do ensino baseado em tarefas no ensino de PLNM em Macau. Os resultados obtidos fornecem *insights* valiosos para educadores, formuladores de políticas educacionais e investigadores interessados em melhorar o ensino de PLNM em contextos multilíngues e multiculturais.

Palavras-chave: Ensino de Português Língua Não Materna, Macau, Ensino baseado em tarefas, Aprendizagem de línguas, Contexto multilíngue.

Abstract

The teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) has become increasingly important in Macau, due to the language's relevance as an official language and its historical and cultural connection to the region. With these considerations in mind, the aim of this report is to investigate the applicability and potential of the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach to teaching PLNM in Macau.

The task-based teaching approach is characterized by its emphasis on learning through meaningful, hands-on activities in which students are challenged to perform authentic tasks that reflect real-life situations. This research seeks to examine how ELBT can be adapted and implemented in the teaching of PLNM in Macau, taking into account the challenges and linguistic-cultural characteristics present in the region. The focus on form when applying ELBT was also investigated.

The results of the research indicate that task-based teaching has significant potential for the teaching of PLNM in Macau. Students showed greater motivation and participation in class, as well as improved communicative and grammatical skills in Portuguese. However, some challenges were identified, such as the lack of continuous immersion in the target language outside the school context and the absence of adapted teaching materials.

In summary, this study contributes to the understanding of the potential and applicability of task-based teaching in the teaching of PLNM in Macau. The results obtained provide valuable insights for educators, educational policy makers and researchers interested in improving the teaching of PLNM in multilingual and multicultural contexts.

Keywords: Teaching Portuguese as a non-native language, Macao, Task-based teaching, Language learning, Multilingual context.

Agradecimentos

Gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste relatório e para o meu crescimento acadêmico ao longo deste período.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Adriana Alves de Paula Martins, pelo apoio, orientação e paciência durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho. Toda a sua experiência e dedicação foram primordiais para o sucesso deste presente trabalho.

Agradeço também ao meu supervisor da Universidade de São José, Professor Aníbal Carlos Castro Ferreira de Mesquita Borges, e às professoras da Escola Portuguesa de Macau, Paula Cristina Gonçalves Pinto e Teresa Matos Sequeira, por terem dedicado o seu tempo e conhecimentos para me auxiliarem na minha prática pedagógica supervisionada. Seus comentários e sugestões contribuíram significativamente para o aprimoramento do meu profissionalismo.

Gostaria de estender os meus agradecimentos a todos os professores e colegas dos cursos de licenciatura e de mestrado que partilharam comigo os seus conhecimentos e experiências ao longo deste tempo. As vossas discussões estimulantes e apoio mútuo foram inestimáveis e encorajaram-me a procurar constantemente a excelência.

Aos meus pais, gostaria de expressar minha profunda gratidão. Seu amor e apoio incondicional foram fundamentais para me manter motivada durante os momentos desafiadores. Agradeço especialmente à minha irmã, Hao Ieng Chan, cujo apoio emocional tornou possível a minha busca para me tornar professora de português.

Ao meu namorado, Wai Kit Sin, gostaria de exprimir o meu mais sincero apreço, por me ter dado sempre um enorme impulso nos momentos difíceis e por me ter ouvido e confortado sempre.

Por fim, embora seja impossível mencionar todas as pessoas que me apoiaram ao longo desta jornada, saibam que cada palavra de encorajamento, cada gesto de bondade e cada momento de inspiração foram importantes para mim. A todos vocês, o meu mais profundo agradecimento. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e a contribuição de cada um de vocês.

Índice

Resumo	i
<i>Abstract</i>	ii
Agradecimentos	iii
Índice	iv
Índice de Figuras / Quadros / Tabelas	vi
Lista de Siglas	ix
Parte I. Introdução	1
1. Âmbito da investigação	1
2. Motivações da investigação	2
3. Problema e objetivos da investigação	3
4. Metodologia e estrutura do relatório	4
Parte II. Enquadramento teórico	5
1. O ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) em Macau	5
1.1 O contexto do ensino de PLNM em Macau	5
1.2 Documentos oficiais da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM)	8
1.2.1 Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa no ensino secundário complementar (segunda língua)	8
1.2.2 Nível de Ensino Secundário Complementar: Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (como segunda língua)	11
1.3 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) no ensino de PLNM em Macau	13
2. A metodologia pedagógica do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)	15
2.1 A importância da competência comunicativa	15
2.2 Emergência da abordagem do ELBT	17
2.3 Revisão da literatura	19
2.4 Definição de tarefas	23
2.4.1 Caracterização e classificação de tarefas	27
2.4.2 Distinção entre tarefas e outras atividades pedagógicas	30
2.5 Objetivos e princípios da abordagem do ELBT	35

2.6 O papel dos professores e alunos -----	39
2.7 Aplicação da abordagem do ELBT na aula -----	42
2.8 O recurso a manuais no ELBT -----	45
2.8.1 A questão da “autenticidade” dos materiais didáticos -----	47
2.8.2 A presença de tarefas nos manuais -----	50
2.9 O ensino da gramática no ELBT -----	53
2.9.1 Tarefas com foco na forma -----	55
2.9.2 A sua prática -----	57
2.10 Limitações apontadas ao ELBT -----	62
2.10.1 Constrangimentos conceptuais sobre a abordagem do ELBT -----	63
2.10.2 Constrangimentos de avaliações -----	64
Parte III. Enquadramento institucional da prática pedagógica supervisionada -----	65
1. Âmbito da prática pedagógica supervisionada -----	65
1.1 Caracterização da instituição -----	65
1.2 Caracterização da disciplina e da turma atribuída -----	67
2. Potencialidades da aplicação do ELBT em sala de aula (Prática Pedagógica Supervisionada) -----	72
2.1 Metodologia -----	72
2.2 Sequências didáticas lecionadas -----	73
2.2.1 Primeira aula observada: discussão e reflexão -----	74
2.2.2 Segunda aula observada: discussão e reflexão -----	76
2.2.3 Terceira aula observada: discussão e reflexão -----	79
2.3 Avaliação das atividades -----	81
2.4 Observação das aulas e outros trabalhos académicos desenvolvidos com a turma -----	83
2.5 Questionário e entrevista com professoras de PLNM em Macau -----	86
3. Análise crítica da prática pedagógica supervisionada -----	94
Parte IV. Conclusão -----	97
Bibliografia -----	99
Anexos -----	108

Índice de Figuras / Quadros / Tabelas

Tabela 1: Alguns itens dos conteúdos específicos das exigências das competências académicas básicas dos diversos âmbitos de aprendizagem (pg.9)

Tabela 2. Algumas tarefas propostas no documento de Orientações Curriculares para alcançar as exigências das competências académicas básicas dos diversos âmbitos de aprendizagem na disciplina da língua portuguesa como segunda língua (pg.12)

Tabela 3. Diferenciação entre a sala de aula tradicional e a sala de aula do ELBT (pg.23)

Figura 1. Elementos que constituem uma tarefa (pg.28)

Tabela 4. Classificação de tarefas (pg. 29)

Figura 2. Exemplo de um exercício (pg. 31)

Figura 3. Exemplo de uma atividade de compreensão oral (1) (pg. 32)

Figura 4. Exemplo de uma atividade de compreensão oral (2) (pg. 32)

Figura 5. Exemplo de uma atividade que necessita de uso espontâneo da língua (pg. 33)

Tabela 5. Enquadramento para a conceção de aulas baseadas em tarefas (pg. 42)

Tabela 6. Modelo de plano de aula baseado em tarefas (pg. 43)

Figura 6. Tarefas potenciais definidas em vários títulos (pg. 51)

Figura 7. Exemplo de uma secção introdutória num manual (1) (pg. 51)

Figura 8. Exemplo de uma secção introdutória num manual (2) (pg. 53)

Figura 9. Exemplo de perguntas para iniciar um debate num manual (pg. 53)

Figura 10. Tarefa de produção baseada na estrutura (de modo útil) (pg. 58)

Figura 11. Tarefa de produção baseada na estrutura (de modo natural) (pg. 58)

Figura 12. Tarefa de produção baseada na estrutura (de modo essencial) (pg. 59)

Figura 13. Tarefa baseada na compreensão (pg. 59)

Figura 14. Tarefa de promoção da consciência linguística (pg. 60)

Figura 15. Imagem da comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa na EPM (pg. 65)

Figura 16. Organização do espaço da sala de aula (1) (pg. 66)

Figura 17. Organização do espaço da sala de aula (2) (pg. 66)

Figura 18. Organização do espaço da sala de aula (3) (pg. 67)

Gráfico 1. Composição da turma em termos de sexo e idade (pg. 67)

Gráfico 2. Composição da turma em relação à nacionalidade dos alunos (pg. 68)

Tabela 7. Língua materna e língua falada em casa dos alunos (pg. 69)

Tabela 8. O inglês em termos dos níveis de competência dos alunos (pg. 69)

Tabela 9. O mandarim em termos dos níveis de competência dos alunos (pg. 69)

Tabela 10. Outras línguas faladas por poucos alunos (pg. 70)

Gráfico 3. Ano de escolaridade de início da aprendizagem do português dos alunos (pg. 70)

Gráfico 4. Número de horas de aulas de apoio de português por semana dos alunos (pg. 71)

Figura 19. Imagem na capa da unidade 7 (pg. 75)

Figura 20. Nuvem de palavras criada pela turma (pg. 75)

Figura 21. Tarefa introdutória do manual (pg. 75)

Figura 22. Cartões para construir frases (pg. 77)

Figura 23. Pontuação dos alunos no jogo *Kahoot* sobre o modo conjuntivo (pg. 77)

Figura 24. Exercício de gramática no manual (1) (pg. 78)

Figura 25. Exercício de gramática no manual (2) (pg. 78)

Figura 26. Mapa mental sobre a lenda (pg. 79)

Figura 27. Cartazes das lendas com um título criado por cada grupo dos alunos (pg. 80)

Figura 28. Exercício de revisão do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (pg. 80)

Figura 29. Esquemas sobre o modo conjuntivo criados pelas professoras da EPM (pg. 84)

Figura 30. Estrutura de um texto informativo (pg. 85)

Tabela 11. Dados sobre os anos de experiência de ensino (pg. 87)

Tabela 12. Respostas sobre a parte de conhecimento básico sobre as tarefas (pg. 87)

Tabela 13. Respostas sobre a parte de compreensão geral do ELBT (pg. 88)

Tabela 14. Respostas sobre a parte de perspectivas na implementação do ELBT (pg. 89)

Lista de Siglas

DSEJ — Direção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau

DSEDJ — Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude

ECAB — Exigências das Competências Académicas Básicas

ELBT — Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

EPM — Escola Portuguesa de Macau

Fórum — Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa

NEE — Necessidades Educativas Especiais

PLNM — Português Língua Não Materna

PLP — Países de Língua Portuguesa

QECR — Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RAEM — Região Administrativa Especial de Macau

Parte I. Introdução

1. Âmbito da investigação

O presente relatório de estágio destina-se a averiguar as potencialidades da abordagem de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM) em Macau, tendo por base a minha experiência de prática pedagógica na Escola Portuguesa de Macau (EPM) como professora estagiária de uma turma de PLNM – B1, entre janeiro de 2023 a maio de 2023.

O ensino das línguas tem ocupado, desde sempre, um lugar importante em Macau, devido ao seu estatuto de região administrativa especial da China, onde existem duas línguas oficiais, o português e o chinês. Além disso, o inglês é amplamente utilizado como língua franca na região em virtude da sua importância no comércio, no turismo e no ensino superior, o que confere a Macau um estatuto multilingue excepcional.

O ensino de línguas baseado em tarefas é uma abordagem pedagógica centrada na realização de tarefas significativas e autênticas para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Esta abordagem tem vindo a assumir um papel de relevo nos últimos anos e tem sido amplamente discutida em contextos anglófonos, mas a sua aplicabilidade em contextos multilingues, nomeadamente em Macau, e no ensino de PLNM, é ainda pouco explorada.

Perante este contexto, este trabalho de investigação tem como objetivo analisar a potencialidade e aplicabilidade do ELBT em Macau, particularmente no ensino de PLNM, tendo em conta as necessidades e características dos alunos, bem como os desafios e oportunidades que surgem num contexto multilingue.

Com esta investigação, espero contribuir para o desenvolvimento do ensino de PLNM em Macau, fornecendo informações e sugestões sobre a aplicabilidade do ELBT em contextos multilingues e as possíveis adaptações necessárias para a sua implementação efetiva na região.

2. Motivações da investigação

A fim de expor as minhas motivações para a elaboração deste relatório, irei sintetizar o propósito do mesmo. A ideia surgiu a partir da caracterização e da análise crítica do panorama do ensino de PLNМ em Macau no início do século XXI, que ainda se encontrava muito assente em metodologias tradicionais que não privilegiavam o ensino de línguas centrado na competência comunicativa. Nesse sentido, este relatório discute como e em que medida o ELBT, que privilegia a participação ativa dos estudantes e a utilização de materiais autênticos na sala de aula, pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e também da competência gramatical dos alunos.

Mais concretamente, no contexto da EPM, onde realizei o meu estágio, observei que os alunos desenvolviam bem a competência comunicativa, no entanto, cometiam erros nas estruturas gramaticais. Desta forma, para além de investigar de que forma o ELBT pode fomentar a competência comunicativa, o meu objetivo é também examinar de que forma esta abordagem contribui para o ensino da gramática.

Depois de estudar as orientações curriculares de língua portuguesa como segunda língua da Direção dos Serviços de Educação e Juventude (DSEJ), fiquei determinada a examinar as potencialidades da aplicação do ELBT no ensino do português em Macau. O documento da DSEJ menciona várias vezes a importância da realização de tarefas significativas e dependentes dos currículos definidos para promover o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva. Um dos objetivos curriculares revelados no documento é o seguinte:

O desenvolvimento de estratégias de comunicação, com base em tarefas, que visem criar oportunidades para que o aluno vivencie experiências significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, que resultem numa capacidade de comunicação intercultural adequada a especificidade do contexto (...) (DSEJ, 2017: 10)

Além disso, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) dedica um capítulo inteiro às tarefas e ao seu papel no ensino das línguas, o que confirma a relevância das tarefas no âmbito do ensino das línguas.

Com todas essas motivações em mente, estabeleci como objetivo principal do meu relatório investigar a aplicabilidade do ELBT no ensino de PLNМ, sobretudo em Macau, onde pretendo exercer a minha prática profissional.

3. Problema e objetivos da investigação

Quanto ao problema da investigação, como já foi referido, a área do ensino das línguas tem sido de grande importância na Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), sendo que o português é uma das línguas oficiais que tem sido ensinada nas escolas há muitos anos. No entanto, a eficácia do ensino de português em Macau ainda suscita dúvidas, dado que o português ainda é raramente falado e utilizado em RAEM, apesar do seu estatuto oficial. Embora muitos outros métodos de ensino tenham sido utilizados para melhorar o ensino de línguas estrangeiras, como a abordagem comunicativa e a gamificação, o ensino baseado em tarefas, uma das metodologias de ensino sugeridas pela DSEDJ, tem sido pouco desenvolvido em Macau.

Nesse sentido, a questão central desta investigação é: “Quais são as potencialidades do ensino de línguas baseado em tarefas para melhorar a eficácia do ensino e da aprendizagem de PLNM em Macau?” Para responder a essa questão, a pesquisa procura dar respostas às seguintes questões:

- Que esforços são feitos para desenvolver a competência comunicativa dos alunos na escola?
- Qual é a importância da utilização de materiais autênticos no ensino de PLNM, especialmente no que diz respeito à implementação do ELBT?
- Quais são as dificuldades e os obstáculos na implementação da abordagem do ELBT no ensino de PLNM?
- Como o ELBT pode contribuir para o desenvolvimento da competência gramatical dos aprendentes?
- Sendo as tarefas consideradas como materiais didáticos, que dimensão assumem no currículo? São apenas um suporte ou são a base do programa de ensino?
- Tendo em conta as limitações do ELBT, que medidas podem ser adotadas para implementar essa abordagem no currículo do ensino de PLNM em Macau, conforme referido no documento da DSEDJ?

Estas perguntas nortearão a investigação, permitindo aprofundar o estudo sobre o ensino do PLNM em Macau e o potencial do ELBT para melhorar a eficácia desse ensino.

4. Metodologia e estrutura do relatório

Este relatório de estágio está dividido em quatro partes: introdução, enquadramento teórico, enquadramento institucional da prática pedagógica supervisionada e conclusão.

A parte I apresenta o âmbito, as motivações, o problema e os objetivos da investigação, incluindo este capítulo que ilustra a metodologia e estrutura do relatório.

A parte II é composta por dois capítulos. O primeiro capítulo oferece um panorama geral do ensino de PLNM em Macau, abordando o contexto, e apresenta alguns documentos oficiais da RAEM que regulamentam o ensino do português, bem como a utilização do QECR como referência no processo de ensino-aprendizagem de PLNM em Macau. O segundo capítulo é um grande bloco que abrange todas as teorias e práticas relacionadas com o ensino de línguas baseado em tarefas. Em primeiro lugar, é abordada a importância da competência comunicativa, seguida da emergência da abordagem do ELBT. A seguir, apresenta uma revisão da literatura sobre o ELBT, e inclui depois a definição de tarefas, os objetivos e princípios dessa abordagem, o papel dos professores e alunos na metodologia, e a aplicação da abordagem na sala de aula. O capítulo prossegue com a discussão sobre o uso de manuais no ELBT e o problema da autenticidade dos materiais didáticos. Depois, examina-se o ensino da gramática aplicando a abordagem do ELBT, e, por fim, são apontadas algumas limitações à abordagem do ELBT. Por último, a parte III contém três capítulos. O primeiro descreve a prática pedagógica supervisionada, incluindo as características da instituição, da disciplina e da turma atribuída. O segundo capítulo aborda as potencialidades da aplicação do ELBT na sala de aula, incluindo uma série de tarefas realizadas com a turma, entrevistas feitas com as professoras na escola e avaliações feitas com a turma. O último capítulo serve de autorreflexão sobre a prática pedagógica supervisionada.

A parte IV, que constitui a conclusão do relatório, serve para sintetizar todas as questões discutidas durante a investigação e procura responder às potencialidades da abordagem do ELBT no ensino de PLNM em Macau.

Parte II. Enquadramento teórico

1. O ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) em Macau

1.1 O contexto do ensino de PLNM em Macau

O ensino de PLNM em Macau tem uma história complexa, associado à história da governação portuguesa no território, que durou mais de 400 anos. Este estabelecimento dos portugueses levou à criação de uma cidade que possibilita a interculturalidade entre a língua e a cultura portuguesa e a dos chineses. Na sequência deste contato, a sua estrutura sociocultural foi constituída principalmente por três grupos: os chineses, os portugueses e os macaenses (comunidade composta por descendentes da miscigenação entre portugueses e asiáticos) (Teixeira e Silva, 2014:25). No entanto, o estatuto da língua portuguesa continua a ser minoritário, sendo apenas utilizada no governo e na administração. Só a partir dos anos 80 do século passado, quando Portugal e a China assinaram a Declaração Conjunta Sino-Portuguesa sobre a Questão de Macau, é que o ensino do português no território de Macau começou a ser uma preocupação.

Como indica Grosso (1999:100):

No fim da década de 80 há uma dinâmica no ensino da língua portuguesa que se reflecte em novos cursos e produção de materiais adequados; a situação da língua portuguesa em Macau é o tema que domina encontros e seminários realizados em Macau (citam-se como exemplo: 1º Encontro sobre o Ensino do Português em Macau (1987), Seminário de Português como Língua Estrangeira (1997), Encontro Português-Língua de Cultura (1993), Seminário de Português como Língua Estrangeira (1997).

Nesse sentido, com o objetivo de promover a língua, Portugal lançou uma campanha de ensino do português, sobretudo nas escolas luso-chinesas (Teixeira e Silva, 2014:25). Porém, esta iniciativa teve pouco resultado. Mesmo com a Lei Básica a indicar o estatuto do português como língua oficial, juntamente com o chinês, pelo menos até 2049, como citado no Artigo 9.º, “[a]lém da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial. (RAEM – Lei Básica, 1999)”, a sua utilização continua a ser reduzida. Este facto deve-se a um número considerável de portugueses que optaram por regressar a Portugal durante o período de transição (Escaieira, 2017:56).

Contudo, contrariamente à crença de que o português permanecerá uma língua marginal em Macau, tem-se registado uma mudança desde o reforço das relações económicas desenvolvidas entre a China e os Países de Língua Portuguesa (PLP). O Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Fórum) foi criado em outubro de 2003, com o objetivo de fortalecer o intercâmbio económico e comercial entre estas duas entidades, assegurando o papel de Macau como plataforma para a sua cooperação (Fórum, 2003). Com estas medidas definidas, aumenta a procura de recursos humanos bilingues e ganha também cada vez mais vigor o conceito de “potencial económico da língua portuguesa” (Escaleira, 2017:57). Não há dúvida de que isto prende-se com o facto de as pessoas acreditarem nas possíveis vantagens de dominar a língua portuguesa perante este âmbito, tais como conseguir um emprego facilmente, ganhar um bom salário, assegurar um lugar nos domínios públicos, etc. Desde então, um número significativo de pessoas na China e em Macau começou a frequentar cursos de português, e o português tornou-se progressivamente mais conhecido.

Por outro lado, sendo Macau a plataforma para assegurar a cooperação entre a China e os PLP, cumpre-lhe a responsabilidade de divulgar, promover e ensinar a língua portuguesa. No que se refere ao ensino do português, as escolas oficiais de Macau, anteriormente designadas por escolas luso-chinesas, têm o português como disciplina obrigatória desde o nível pré-primário até ao secundário além de seguir um currículo normal do ensino chinês (Escaleira, 2017:58). Mais ainda, destacam-se a Escola Oficial Luís Gonzaga Gomes que segue o currículo do ensino português e a Escola Portuguesa de Macau que adota os planos de estudo da oferta nacional de Portugal (idem.). Por esta razão, é incontestável que no Plano Quinquenal de Desenvolvimento da RAEM (2016-2020), estabelece-se que o ensino do português assume um carácter prioritário no plano de desenvolvimento das escolas locais a partir do ano letivo de 2016/2017 (Governo da RAEM, 2016). Além disso, o governo da RAEM ainda planeia aplicar uma série de medidas para generalizar a língua portuguesa, tais como: definir o número mínimo de horas para as escolas particulares com cursos de português; aumentar o número de escolas com disciplinas de português; aumentar o número de turmas de português no ensino regular; cooperar com Portugal na área da educação; criar mecanismos de apoio para que os alunos adquiram um nível de proficiência em português que lhes permita prosseguir os estudos em universidades de Portugal, etc. (Escaleira, 2017:55).

Para atingir tais objetivos definidos no Plano Quinquenal, estão a abrir cada vez mais cursos para a aprendizagem da língua portuguesa. Em comparação com o período da administração portuguesa, regista-se um crescimento do número de escolas no ensino primário e secundário que oferecem cursos de português, quase duplicado, passando de 28 escolas em 1999/2000 para 51 escolas em 2019/2020 (Agência Lusa, 2019). Ainda se observa uma subida no número de docentes no mesmo período, com um aumento de 119% (idem.). Quanto ao ensino superior, os dados publicados pela DSEDJ indicam um aumento de 374% no número de alunos a frequentar cursos lecionados em português entre os anos letivos de 1999/2000 e 2019/2020 (idem.). Todos estes dados estatísticos provam que existe, de facto, uma viragem na atitude em relação à língua portuguesa, que está a tornar-se cada vez mais apreciada em Macau.

Com os dados acima referidos, não é surpreendente que, mesmo durante o período de pandemia, se observe a mesma tendência. De acordo com os mais atuais dados divulgados pela DSEDJ, “o número de turmas dos cursos de língua portuguesa, nos currículos regulares, atividades extracurriculares ou atividades de complemento curricular, ministrados pelas escolas, aumentou de 445 no ano letivo de 2020/2021, para 467 no ano letivo de 2022/2023 (Ponto Final, 2023).”

É também curioso notar que a Escola Portuguesa de Macau, sendo a única escola em Macau que segue os planos de estudo de Portugal, está a registar um aumento dramático de alunos de língua materna não portuguesa que ingressam na escola, de cerca de 40% no ano letivo 2016/2017 para 75% no ano letivo de 2019/2020 (Observatório da Língua Portuguesa, 2020).

Por conseguinte, é indubitável que o ensino do português é uma questão importante em Macau nos dias de hoje, pelo que é essencial estudar e examinar diferentes métodos de ensino para ajudar a sua divulgação. A fim de resumir o contexto do ensino de PLNM em Macau na atualidade, cito um excerto de uma notícia em que Pedro (2014) sintetiza a sua visão sobre Macau:

Macau está cheio de alma portuguesa! Quando se deambula, esse véu desvenda-se no nome das ruas, nas indicações de trânsito, nas paragens de autocarro, nas tabuletas de cores garridas. Nas churrascadas ao fim do dia. No pavimento ladrilhado. Nos recantos de arquitetura. Porém, a alma portuguesa perde-se nessas ruas, porque só os portugueses residentes em Macau falam português. E ninguém os compreende. Curioso ter-se perdido a Língua e, de repente, sentimo-la ressuscitar pelo desejo de a aprender.

Assim sendo, aproveitando esta retomada do interesse pela aprendizagem do português, importa reforçar a sua divulgação. É este o objetivo do presente estudo, que, ao fornecer uma visão geral das potencialidades do ELBT no ensino de PLNM em Macau, pretende contribuir para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem do PLNM por parte dos estudantes e professores.

1.2 Documentos oficiais da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM)

Na secção 1.2, serão apresentados dois documentos do Governo da RAEM que são da maior importância para o ensino de PLNM nas escolas secundárias de Macau.

1.2.1 Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa no ensino secundário complementar (segunda língua)

De acordo com o regulamento administrativo n.º 10/2015 (Governo da RAEM – Boletim oficial, 2015), as exigências das competências académicas básicas (ECAB) correspondem às competências essenciais definidas pelo governo e exigidas aos alunos após terminarem a aprendizagem de cada nível de ensino, incluindo conhecimentos, habilidades, capacidades, emoções, atitudes e valores fundamentais. As exigências das competências académicas básicas dividem-se por níveis de ensino e são definidas conforme as áreas de aprendizagem ou disciplinas, aplicando-se às escolas oficiais e particulares. (idem.). Visam criar critérios que facilitem a gestão e avaliação dos currículos, a elaboração e seleção dos materiais didáticos, a orientação e regulação do ensino, assim como a avaliação da qualidade pedagógica das escolas (idem.).

Deste modo, é indispensável examinar as ECAB da disciplina de português para compreender o que o governo deseja que os alunos adquiram. Nota-se que todas as disciplinas de línguas (língua chinesa, língua portuguesa e língua inglesa) são consideradas, quer como primeira língua/língua veicular, quer como segunda língua, pelo que, quando se faz referência ao ensino de PLNM em Macau, remete-se para os documentos que designam a língua portuguesa como segunda língua. Tomei como exemplo os documentos do nível do ensino secundário complementar, uma vez que a turma que me foi atribuída durante a prática pedagógica supervisionada era deste nível de ensino.

Relativamente ao nível do ensino secundário complementar, espera-se que os alunos tenham adquirido as ECAB definidas e que correspondam ao nível B1 (nível limiar) do QECR (DSEJ, 2017:3).

De acordo com as ECAB definidas (Governo da RAEM – Anexo IV, 2017:668), é fundamental aprender línguas estrangeiras de forma dinâmica, de modo a adquirir competências básicas de comunicação, entendidas como competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas necessárias ao desenvolvimento de uma competência comunicativa plena. Com base no exposto, apresentam-se, de seguida, alguns objetivos curriculares que merecem destaque:

- 3) Criar oportunidades para que o aluno vivencie experiências significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, revelando uma capacidade de **comunicação intercultural**;
- 4) Proporcionar um **ensino-aprendizagem baseado em tarefas**, de forma a contribuir para o desenvolvimento da proficiência do aluno assim como para o seu desenvolvimento psicocognitivo;
- 10) Propor **tarefas** e projetos diversificados que fomentem o interesse e a motivação dos alunos, levando-os a tomar **iniciativas na comunicação** em português, procurando oportunidades para se exporem à língua-alvo; (idem.) (O realce é meu.)

A partir destes objetivos descritos, salienta-se a importância da aquisição da competência comunicativa e a necessidade de se adotar a abordagem do ELBT no ensino do português como segunda língua nas escolas, comprovando assim, de novo, as potencialidades da aplicação desta abordagem na região, reforçando o propósito do presente relatório.

Convém notar que os conteúdos específicos das ECAB dos diversos âmbitos de aprendizagem constam do anexo como referência. Os âmbitos de aprendizagem são divididos em cinco partes: A — Compreensão oral; B — Expressão oral; C — Compreensão escrita; D — Expressão escrita; E — Competência intercultural (idem.). Como exemplo, são apresentados alguns itens de cada área na Tabela 1.

Tabela 1. Alguns itens dos conteúdos específicos das exigências das competências académicas básicas dos diversos âmbitos de aprendizagem

Âmbito de aprendizagem: A — Compreensão oral	
A—1	Compreender os tópicos principais de conversas de interesse pessoal nos domínios de comunicação em que o aluno quer actuar;
A—3	Compreender aspectos essenciais duma narrativa, desde que o tema lhe seja familiar;

Âmbito de aprendizagem: B — Expressão oral
B—2 Interagir em situações imprevisíveis do quotidiano; B—7 Comunicar em tarefas, que impliquem trocas de informação, no presente ou no passado, relativas a viagens e deslocações, projectos e interesses pessoais;
Âmbito de aprendizagem: C — Compreensão escrita
C—4 Compreender e seguir instruções em qualquer domínio de comunicação, relativas a assuntos conhecidos; C—6 Compreender pequenas narrativas no presente ou no passado;
Âmbito de aprendizagem: D — Expressão escrita
D—5 Resumir textos literários anteriormente lidos ou ouvidos; D—7 Fazer um pedido ou dar sugestões no domínio educativo;
Âmbito de aprendizagem: E — Competência intercultural
E—4 Relacionar dados do património cultural português com os de outras culturas; E—5 Conhecer personalidades ilustres portuguesas e outras representadas em Macau.

Como se pode ver, nestes itens está indicada em pormenor qual a habilidade que cada área de aprendizagem deve alcançar, porém, pode ver-se que a maioria destes conteúdos se baseia no desenvolvimento da capacidade dos alunos para compreender e aplicar, para o saber fazer, tal como indicado num dos objetivos curriculares:

5) Orientar os alunos para a acção, para o **saber fazer**, desenvolvendo a sua capacidade de compreender questões fundamentais, relativas às suas necessidades e dentro dos domínios em que actuam, sendo, simultaneamente, capazes de comunicar oralmente como actores sociais, de acordo com os seus interesses pessoais e sobre temas que conhecem; (Governo da RAEM – Anexo IV, 2017:668)

No entanto, o mais crucial na aprendizagem de uma língua é o saber comunicar, mas não o saber fazer. Para conseguir este resultado, é primordial incluir atividades comunicativas de interação durante o processo do ensino-aprendizagem. Contudo, não existe nenhum âmbito de aprendizagem específico nas ECAB, como interação oral ou interação escrita, para afirmar a importância das atividades de interação. Apenas se encontram itens no âmbito B sobre a expressão oral, como o B—2, que menciona minimamente a ação de interagir. Seria definitivamente melhor introduzir mais um âmbito de aprendizagem que tenha em conta as atividades de comunicação interativa, o que é vital para a aquisição da competência comunicativa na aprendizagem das línguas. Desta forma, é possível ultrapassar finalmente as críticas sobre o ensino de PLNM em Macau que afirmam: “As pessoas estão muito presas a modelos tradicionais de ensino que se focam na gramática, no vocabulário e na tradução. (Ponto Final, 2014)”. Com a integração de tarefas de comunicação interativa, crê-se que os alunos aspirarão certamente a atingir

competências mais elevadas, em vez de se limitarem ao nível da memorização, ou seja, ao nível de saber fazer.

1.2.2 Nível de Ensino Secundário Complementar: Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (como segunda língua)

O documento oficial da RAEM "Nível de ensino secundário complementar: orientações curriculares de língua portuguesa (como segunda língua)" (DSEJ, 2017) ilustra a relevância da adoção da abordagem do ELBT no ensino de PLNM em Macau. Em primeiro lugar, este documento constitui um guia importante para o ensino do português como segunda língua na região, na medida em que cumpre as seguintes funções:

- orientar, de forma clara, o desenvolvimento dos currículos, a planificação das exigências das competências académicas básicas;
- sugerir conteúdos pedagógicos, recursos educativos;
- contribuir para a implementação duma avaliação adequada;
- motivar os agentes educativos para a efetivação da reforma curricular (idem.).

O documento visa apoiar os professores que ensinam português como segunda língua no ensino secundário complementar e os propósitos definidos estão orientados para “a realização de tarefas dependentes dos currículos definidos; avaliação por tarefas, etc.”, o que sugere que se prevê a aplicação da abordagem do ELBT. A utilização de tarefas é mencionada na secção 2.3 “Interpretação dos objetivos das exigências das competências académicas básicas da disciplina”, onde se destaca o seguinte excerto: “As metodologias actuais de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõem uma abordagem analítica, holística, que preconiza a integração de diferentes competências no desempenho das **tarefas** (DSEJ, 2017:12)”.

A partir desta citação, confirma-se que o governo da RAEM propôs, de facto, a aplicação da abordagem do ELBT no ensino de PLNM. Para implementar o ELBT, o documento determina claramente que as tarefas utilizadas devem ser particularmente estimulantes e dinâmicas para que os alunos estejam dispostos a colaborar na sua realização, pois “[a] centragem no aprendente e a **realização de tarefas** permitirão o desenvolvimento das competências de compreensão e de expressão oral e escrita (idem.)”. Por conseguinte, verifica-se que o documento propõe tarefas diferentes para cada conteúdo

específico das ECAB, permitindo aos professores dispor de algumas referências. A tabela 2 abaixo mostra alguns dos exemplos apresentados no documento:

Tabela 2. Algumas tarefas propostas no documento de Orientações Curriculares para alcançar as exigências das competências académicas básicas dos diversos âmbitos de aprendizagem na disciplina da língua portuguesa como segunda língua

Âmbito de aprendizagem: A — Compreensão oral	
Competências	Tarefas
A—1 Compreender os tópicos principais de conversas de interesse pessoal nos domínios de comunicação em que o aluno quer actuar;	Ouvir gravações de avisos em aeroportos, rodoviárias, e agir em função do que é ouvido.
Âmbito de aprendizagem: B — Expressão oral	
Competências	Tarefas
B—2 Interagir em situações imprevisíveis do quotidiano;	Dar conselhos ou sugestões a alguém para a resolução dum problema numa situação imprevisível do quotidiano.
Âmbito de aprendizagem: C — Compreensão escrita	
Competências	Tarefas
C—6 Compreender pequenas narrativas no presente ou no passado;	Comparar diferentes textos no presente e no passado e retirar informação relevante para exposição oral e escrita.
Âmbito de aprendizagem: D — Expressão escrita	
Competências	Tarefas
D—7 Fazer um pedido ou dar sugestões no domínio educativo;	Fazer um pedido a escola para mudança de sala, dar sugestões para a melhoria do refeitório; escrever sobre as suas necessidades linguísticas.
Âmbito de aprendizagem: E — Competência intercultural	
Competências	Tarefas
E—4 Relacionar dados do património cultural português com os de outras culturas;	Identificar o significado de ‘património cultural’ e fazer uma exposição para o público mais jovem.

(DSEJ, 2017:15-23)

Para além disso, o documento menciona a utilização das tarefas no ensino da gramática, e indica que “é importante organizar actividades e **tarefas** em que o aluno, por si próprio, descubra e domine as regras gramaticais necessárias à compreensão e produção dos textos orais e escritos (DSEJ, 2017:34)”. Com esta referência, suponho que também vale a pena examinar o ensino da gramática no ELBT, sobretudo no contexto da minha prática pedagógica, em que os alunos apresentam mais dificuldades na aprendizagem da competência gramatical.

Por fim, no capítulo 5, que trata da avaliação curricular, o documento até pondera a realização de tarefas como avaliação formativa e aponta que: “A aplicação da avaliação formativa nas actividades/**tarefas** realizadas diariamente é favorável à compreensão do progresso dos alunos de forma oportuna e precisa. (DSEJ, 2017:44)”, em coerência com o que reforça sobre a construção de tarefas no início: “A **construção de tarefas**, dependentes de objetivos previamente estabelecidos, constitui um procedimento facilitador da avaliação prática de todo o processo (DSEJ, 2017:29)”. Propõe, por conseguinte, uma série de tarefas para testar as capacidades de proficiência dos alunos do nível B1, o nível que se pretende atingir no final do ensino secundário complementar:

Os alunos podem:

- a) Organizar um debate sobre um tema de interesse para a escola (apresentar as razões da necessidade de desenvolver determinado tema);
- b) Tomar notas de assuntos de interesse pessoal e transmiti-las aos colegas;
- c) Pesquisar imagens sobre determinados fenómenos (do seu interesse) e legendá-las para exposição ou apresentação de póster;
- d) Escrever e contar histórias aos mais novos, sobre um livro ou um filme, defendendo um ponto de vista; etc.

(DSEJ, 2017:45).

Com os dois documentos oficiais acima publicados pela RAEM, torna-se evidente que a abordagem do ELBT é uma metodologia enfatizada que se torna numa tendência no ensino de PLNМ em Macau, o que me motiva a investigar as reais potencialidades e aplicabilidade desta abordagem nas escolas secundárias de Macau, tendo como exemplo a sua utilização na Escola Portuguesa de Macau, onde realizei a minha prática pedagógica.

1.3 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) no ensino de PLNМ em Macau

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é um documento produzido pelo Conselho da Europa que estabelece diretrizes para o ensino e aprendizagem de línguas, em particular. Ele “foi concebido para fornecer uma base transparente, coerente e abrangente para a elaboração de programas de línguas, currículos, avaliações e manuais em toda a Europa. (Conselho da Europa, 2001:1)”. O QECR descreve competências linguísticas e comunicativas numa escala de seis níveis, do A1 (básico) ao

C2 (avançado). Na atualidade, para além de ser utilizado no continente europeu, o QECR é também utilizado como uma referência internacional na China continental, em Macau, para o ensino de PLN, com vista a normalizar e avaliar o nível de proficiência dos alunos.

O governo da RAEM adotou o QECR como referência para o desenvolvimento dos próprios currículos e programas de ensino de línguas, incluindo o ensino de PLN, como foi mencionado no documento das Orientações Curriculares (2017). O QECR ajuda a garantir que o ensino de PLN em Macau seja coerente e consistente com os padrões internacionais. Ao fornecer uma estrutura clara para o desenvolvimento de competências linguísticas em diferentes níveis, permite que os professores avaliem o progresso dos alunos e modifiquem os seus métodos de ensino conforme as suas necessidades. Além disso, o QECR enfatiza a importância da comunicação e da interação em situações reais de comunicação, o que é essencial no ensino de PLN em Macau, como já foi referido.

O uso do QECR é também útil para a certificação de habilidades linguísticas, possibilitando que os alunos obtenham certificados reconhecidos internacionalmente que atestam o seu nível de proficiência em língua portuguesa. Por exemplo, espera-se que os alunos do ensino secundário complementar desenvolvam “uma proficiência em língua portuguesa correspondente ao final do nível descrito no Quadro Europeu como B1 (Limiar) (DSEJ, 2017:43)”. Assim, ao conhecerem o nível que foi atingido no ensino de PLN nas escolas, os alunos podem aproveitar esta oportunidade para se inscreverem no exame CAPLE para comprovarem a sua proficiência e depois prosseguirem os seus estudos nas universidades de língua portuguesa.

Assim sendo, embora o QECR seja um documento inicialmente criado para o ensino de línguas na Europa, devido à constante mobilidade atual, é também aplicável ao ensino de PLN em Macau, servindo de base sólida para o desenvolvimento de currículos e programas de ensino nas escolas.

2. A metodologia pedagógica do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)

2.1 A importância da competência comunicativa

Antes de examinar a abordagem do ELBT, importa começar por compreender a importância da competência comunicativa, que também faz parte da origem deste método.

A competência comunicativa é um dos principais objetivos no ensino de línguas, e este conceito tem sido amplamente debatido por vários investigadores nas últimas décadas. O termo «competência comunicativa» foi proposto pela primeira vez por Hymes (1972) em resposta ao conceito de competência linguística de Chomsky (1965), que define a competência como a capacidade linguística inata que pertence a todos os indivíduos (Gomes, 2017:20). Ao perceber a importância da linguagem na transmissão de valores culturais, crenças, conhecimentos e normas sociais, Hymes (1972) propôs o conceito de competência comunicativa e argumentou que a competência linguística só pode ser adquirida por meio da experiência social. Este autor defende que a competência linguística não se limita à habilidade de usar o vocabulário e a gramática da língua-alvo, mas é também necessário ser capaz de adaptar a linguagem a cada situação social diferente. Com esta noção, entende-se que, na aquisição de uma língua, o essencial é saber comunicar, ajustando as convenções linguísticas às normas comunicativas e sociais. Sendo assim, a importância da competência comunicativa no processo de ensino-aprendizagem de línguas constitui um objeto de grande atenção no documento do QECR, conforme afirma o Conselho da Europa (2001).

Na secção anterior, o QECR é apontado como um documento de extrema relevância no ensino de PLNM na RAEM, pelo que, ao afirmar-se a importância da competência comunicativa, convém analisar a maneira como define este conceito.

Em primeiro lugar, o QECR (2001) indica que: “o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, **competências comunicativas** em língua.” (Conselho da Europa, 2001:29).

Quanto às competências gerais, não se referem apenas às competências no domínio da língua, mas à competência para realizar qualquer tipo de atividade; enquanto a competência comunicativa consiste na capacidade de atuar recorrendo a meios

especificamente linguísticos. Neste sentido, o documento distingue as competências linguística, sociolinguística e pragmática como constituintes da competência comunicativa em línguas e descreve cada uma destas competências (Conselho da Europa, 2001:34-35):

A competência linguística abrange todas as dimensões da língua entendida como um sistema que possibilita a elaboração de mensagens significativas e corretas, tais como as competências lexicais, gramaticais, fonológicas, sintáticas e semânticas.

A competência sociolinguística refere-se às convenções sociais e às condições socioculturais da utilização da língua, incluindo as saudações, as formas de tratamento, as regras de boa educação, a codificação linguística, as diferenças de registo, as regras de delicadeza, etc.

Por último, a competência pragmática está associada à utilização funcional dos recursos linguísticos, ou seja, está relacionada com a aptidão para elaborar discursos coerentes, percebendo e criando textos escritos para fins específicos e sequenciando-os de acordo com esquemas internacionais e transacionais (Gomes, 2017:22).

Desta forma, a competência comunicativa em língua sugerida pelo QECR não se baseia numa única capacidade, mas num conjunto de capacidades que um indivíduo deve desenvolver, e essas capacidades não se desenvolvem num instante, mas durante um processo contínuo ao longo das experiências de aprendizagem. Por conseguinte, os docentes devem proporcionar aos aprendentes uma variedade de oportunidades para praticarem a língua em situações reais e fornecer *feedback* específico e construtivo para os ajudar a melhorar.

À luz desta noção, o documento sugere que a aprendizagem de uma língua é privilegiada através de atividades e experiências próximas da vida quotidiana, afirmando a existência de uma aprendizagem baseada em tarefas no ensino de línguas. O QECR também afirma que:

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 aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir **tarefas** [...] em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (Conselho da Europa, 2001:29).

Foi assim que surgiu a abordagem do ELBT, assente na conceção da abordagem comunicativa no processo de ensino-aprendizagem das línguas.

2.2 Emergência da abordagem do ELBT

Como já foi afirmado, a abordagem do ELBT prende-se com a abordagem comunicativa; de facto, considera-se que a abordagem comunicativa deu origem à abordagem do ELBT e que corresponde à versão forte da abordagem comunicativa (Ellis, 2003). Desde que a abordagem comunicativa do ensino das línguas se desenvolveu, tem-se defendido que existem duas versões, uma versão fraca e uma versão forte. Ambas as versões partilham os mesmos objetivos, embora reflitam pressupostos diferentes sobre o modo de aquisição de segundas línguas (Howatt, 1984). A versão fraca implica que a competência comunicativa pode ser adquirida de forma sistemática, o que pressupõe a existência de um conjunto de práticas na sala de aula que ilustra as relações entre a forma e o significado (Wesche e Skehan, 2002). Por outro lado, a versão forte indica que a competência comunicativa é adquirida principalmente por meio da comunicação, o que significa que a instrução é orientada em torno de diferentes domínios de conhecimento e situações que requerem o uso variado da linguagem comunicativa; assim, as tarefas são essenciais e suficientes para a aprendizagem nesta versão forte, uma vez que constituem um meio que permite aos aprendentes adquirirem uma língua através das experiências do seu uso na comunicação (Ellis, 2003). Neste sentido, comprova que a abordagem do ELBT é efetivamente uma versão mais exaustiva da abordagem comunicativa. Além disso, em vez de fomentar a aquisição de competência comunicativa, entende-se que algumas versões da abordagem do ELBT com uma disposição clara de ênfase na forma irão eventualmente promover a precisão, a complexidade, bem como a fluência da língua-alvo (Wesche e Skehan, 2002), o que aponta para a necessidade de estudar também a abordagem do ELBT no ensino da gramática, que será abordada nas secções seguintes.

Depois de se conhecer a origem da abordagem do ELBT, é também relevante compreender em que circunstâncias esta abordagem passa a ser preponderante no ensino das línguas, de tal modo que até o governo da RAEM tenha em conta a abordagem do ELBT como método principal para o ensino de PLNM em Macau.

De acordo com Long (1985), a necessidade de um conceito organizador como o de "tarefas" materializou-se nos anos 80 do século passado, em resposta à insatisfação com as metodologias tradicionais dominantes e em consonância com os resultados da investigação sobre a forma como a aquisição de uma segunda língua ocorre em contextos de instrução e

de naturalidade. Naquela altura, tornou-se evidente que os métodos de ensino das línguas prevalentes na era do pós-guerra são deficientes em vários aspetos: (1) apresentavam as formas da língua (regras gramaticais, vocábulos, etc.) numa ordem arbitrária e desarticulada das suas funções comunicativas; (2) pressupunham um desenvolvimento rápido e completo da exatidão em resposta a uma aprendizagem baseada em regras ou padrões; e (3) presumiam a transferência de fragmentos acumulados de conhecimentos discretos sobre a língua para a capacidade de utilizar a língua para a comunicação (Norris, 2009:579).

Foi desde então que o ensino comunicativo das línguas surgiu para preencher o vazio de uma abordagem que contemple a aquisição naturalista de capacidades comunicativas fora da sala de aula. Neste contexto, a abordagem natural, a educação por imersão, outras formas fortes de abordagem comunicativa e a metodologia centrada no significado tornaram-se mais populares. No entanto, apesar de estas novas abordagens se terem revelado mais interessantes e motivadoras do que as abordagens anteriores, a abordagem comunicativa continuou a falhar em certos domínios: (1) os aprendentes alcançaram níveis elevados de sucesso comunicativo sem níveis paralelos de exatidão gramatical, (2) mesmo períodos muito longos de exposição a um *input* rico na língua-alvo, como acontece em contextos de imersão, são insuficientes para atingir um nível final semelhante ao nativo, e (3) a maior parte dos estabelecimentos formais de ensino de línguas não tem condições para dispor do tempo e dos recursos necessários para que os alunos tirem o máximo partido da aprendizagem através de processos naturalistas (Norris, 2009:580).

Nesse sentido, com o intuito de responder a questões decorrentes de diversas metodologias de ensino, emergiu a noção de “tarefas”. As tarefas propiciavam atividades de comunicação estimulantes e relevantes para a utilização da língua fora da sala de aula. Além disso, as tarefas permitiam que os professores e os alunos verificassem imediatamente os resultados da sua atividade na sala de aula. Desta forma, foi possível estabelecer uma ligação entre as funções, as formas linguísticas empregadas e os usos significativos que lhes são atribuídos.

Dada a ideia geral sobre o surgimento da abordagem do ELBT, a secção seguinte irá apresentar uma revisão da literatura sobre o respetivo conceito.

2.3 Revisão da literatura

O ensino baseado em tarefas consiste numa abordagem que congrega ideias da filosofia da educação, teorias sobre aquisição de línguas estrangeiras, estudos empíricos de estratégias educativas e as exigências da aprendizagem de línguas na sociedade atual (Pinto, 2020: 172). Desde a década de 80 do século XX, o conceito de “tarefas” passou a ser um elemento importante na concepção dos programas curriculares, no ensino na sala de aula e na avaliação dos alunos; esteve também na base de uma série de investigações significativas e tem influenciado a elaboração de políticas educativas (Nunan 2004).

A primeira tentativa de implementar a abordagem do ELBT em grande escala foi realizada no sul da Índia entre 1974 e 1984, de acordo com o que Prabhu descreveu:

task-based teaching operates with the concept that, while the conscious mind is working out some of the meaning-content, a subconscious part of the mind perceives, abstracts, or acquires (or re-creates as a cognitive structure) some of the linguistic structuring embodied in those entities, as a step in the development of an internal system of rules. The intensive exposure caused by the effort to work out meaning-content is thus a condition which is favourable to the subconscious abstraction – or cognitive formation – of language structure. (1987, pp 70-71)

Isto demonstra que o ELBT assenta numa visão cognitiva/construtivista da aprendizagem de línguas, o que implica que a aprendizagem de novos conhecimentos é baseada nas aquisições anteriores dos alunos (Gomes, 2017:28). Por outras palavras, os alunos relacionam os novos conteúdos com aspetos pertinentes que já existem na sua estrutura cognitiva. A partir daqui, considera-se que o ELBT é uma abordagem que se baseia na realização de tarefas como componente central da planificação e do ensino das línguas, uma vez que estas geram melhores condições para estimular os processos de aquisição dos alunos e, assim, promover a aprendizagem da língua-alvo, pois, tal como defendem Richards e Rodgers (2001: 228), as tarefas promovem processos de negociação, modificação, reformulação e experimentação que estão no cerne da aprendizagem de uma segunda língua.

Deste modo, crê-se que o ELBT é também caracterizado como sendo (a) um método em que o significado é primordial, (b) um problema a resolver, (c) relacionado com o mundo real, e (d) um método em que é dada muita prioridade à realização das tarefas, que são avaliadas em termos de resultados (Willis e Willis, 2007). Com base nesta identificação, é possível constatar que, ao desempenharem tarefas, os alunos estão

envolvidos numa atividade comunicativa que se focaliza no sentido e, em simultâneo, reflete o uso da língua próximo da vida real. Desta maneira, o ELBT consolida os seguintes princípios e práticas, conforme Nunan afirma no seu livro *Task-Based Language Teaching*:

- a seleção de conteúdos baseada nas necessidades dos alunos;
- a ênfase na aprendizagem da comunicação através da interação na língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- a oferta de oportunidades para os alunos se concentrarem não só na língua, mas também no processo de aprendizagem;
- o reforço das experiências pessoais do aluno como elementos importantes que contribuem para a aprendizagem na sala de aula;
- a ligação entre a aprendizagem da língua na sala de aula e a utilização da língua fora da sala de aula. (Nunan, 2004: 1)

Contudo, é de salientar que, embora o ELBT implique uma ênfase no significado, isso não exclui o foco na forma. De facto, conforme Long e Norris (2000: 599), a união entre o significado e a forma é um dos elementos constitutivos essenciais do ELBT:

Task-based language teaching... is an attempt to harness the benefits of a **focus on meaning** via adoption of an analytic syllabus, while **simultaneously**, through use of **focus on form** (not forms), to deal with its known shortcomings, particularly rate of development and incompleteness where grammatical accuracy is concerned.

No mesmo sentido, Skehan (1996: 41) salienta que “processar a língua apenas para extrair significado não garante sensibilidade automática para a forma”, pelo que é essencial começar o ensino de uma língua-alvo por destacar as estruturas linguísticas que devem ser utilizadas nas tarefas, pois acredita-se que a reconstrução da interlíngua ocorre sob a análise da forma. Porém, Ellis afirma que “a tarefa restringe os tipos de formas linguísticas que os estudantes precisam usar, enquanto permite a eles a escolha final (2003:10)”, prometendo uma atenção à forma de modo incidental quando os alunos executam as tarefas. Assim sendo, os alunos têm a opção final de escolher as estruturas linguísticas que pretendem usar na execução da tarefa, sem qualquer restrição.

Por outro lado, a literatura de investigação também tem abordado alguns aspetos importantes sobre a aprendizagem e o ensino baseados em tarefas, que incluem a complexidade das tarefas, a eficiência das tarefas, o fortalecimento do ELBT e a crítica ao ELBT.

No que concerne à complexidade das tarefas, visto que esta influencia a produtividade do aluno, deve prestar-se particular atenção à sequenciação das tarefas. As tarefas devem ser ordenadas em função da sua dificuldade, com base na complexidade cognitiva dos alunos, pois, como já foi referido, os alunos constroem novos conhecimentos com base em conhecimentos anteriores obtidos ou aprendidos. Deste modo, é necessário organizar a aula baseada em tarefas de acordo com o ciclo de tarefas que consiste em três fases (pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa) (Ellis, 2003). Seguem-se as três fases de um ciclo para cumprir as tarefas:

- (1) Pré-tarefa: introdução do tema; negociação da tarefa e das modalidades de execução; ativação de alguns conteúdos linguísticos necessários;
- (2) Tarefa: planificação; execução da tarefa; apresentação dos resultados;
- (3) Pós-tarefa: foco na forma – estudo das estruturas, do léxico novo e resolução dos problemas linguísticos; *feedback* e avaliação. (Willis, 1996)

Convém ressaltar que os docentes podem não definir antecipadamente as estruturas linguísticas que serão trabalhadas na aula, dado que o foco é colocado na realização da tarefa. Embora o docente possa introduzir um determinado aspeto linguístico na fase pré-tarefa, os alunos são livres para recorrer ao que já conhecem da língua-alvo, não se limitando a uma única estrutura linguística (Pinto, 2020:177). Na fase pós-tarefa, o docente pode aproveitar a oportunidade para realizar, então, o foco na forma, sem interromper o desenvolvimento natural da tarefa.

Relativamente à eficiência das tarefas, vários estudos revelaram a eficácia da aprendizagem através de tarefas (Brown, 2007; Swain e Lapkin 2000). Sublinha-se que as tarefas contribuem para a criação de um objetivo real para a utilização da língua e proporcionam um contexto natural para estudar a língua (Izadpanah, 2010; Swain e Lapkin, 1998). Desta forma, os alunos podem aprender a resolver problemas linguísticos através do diálogo, enquanto realizam tarefas que mostram um verdadeiro objetivo de aprendizagem. Além disso, de acordo com Prabhu (1987), as tarefas implicam o uso de processos cognitivos que abrangem seleção, raciocínio, classificação, organização e transformação de uma forma de representação para outra. Todos estes processos fazem com que os alunos ativem o processo de aquisição de conhecimento, favorecendo assim a eficácia da aprendizagem. Long e Crookes (1992) também indicam que o ELBT é um método de ensino que vai além do aspeto linguístico, envolvendo uma aprendizagem através de um

processo psicolinguístico. Isso significa que este método engaja os alunos na construção do próprio conhecimento, diferentemente das abordagens tradicionais de ensino. Mais ainda, as tarefas são úteis para monitorizar o progresso dos alunos ao longo do tempo.

No que diz respeito ao fortalecimento do ELBT, argumenta-se que o ELBT pode facilitar a produção linguística. Constata-se, por exemplo, que a criatividade afeta moderadamente a produção dos alunos em tarefas de narração oral (Muhaimed, 2013: 34). Na mesma linha, o maior grau de participação do aluno durante a tarefa promove uma aprendizagem mais eficaz do vocabulário inicial e uma melhor retenção das novas palavras. O próprio documento do QECR também menciona a contextualização das tarefas como um fator de motivação:

As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’, ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar. (Conselho da Europa, 2001: 218)

A partir desta citação, o ELBT pode ser entendido como um processo de aprendizagem que se centra na aprendizagem através da prática e da experimentação; julga que, para estimular o desenvolvimento das capacidades dos alunos, um elevado nível de motivação intrínseca para realizar as tarefas pode promover um maior grau de empenhamento por parte dos alunos. A motivação extrínseca também assume um papel crucial quando existem pressões externas para completar a tarefa com sucesso, tais como razões de competição, receber elogios, etc. (Conselho da Europa, 2001: 223).

Por último, no que toca à crítica sobre a abordagem do ELBT, alguns investigadores têm uma opinião cética sobre a eficácia das tarefas no ensino das línguas, por exemplo, segundo Swan (2005), o ensino baseado em tarefas não é assim tão melhor do que os métodos tradicionais e baseia-se em hipóteses não comprovadas. No entanto, as perspectivas críticas são explicadas pelos seus defensores. Alguns apontam para o facto de os professores implementarem o ELBT de uma forma que contraria os princípios do ELBT e, por isso, os alunos não obtêm o resultado desejado, o que faz com que outros professores refiram erradamente este problema à aplicação do ELBT (Muhaimed, 2013: 35). Outra explicação para o surgimento de perspectivas opostas sobre a eficácia das tarefas no ensino

das línguas pode ser atribuída à necessidade de mais investigações futuras que abrangem mais pormenores da aprendizagem e do ensino baseados em tarefas (idem.). Na secção 2.9, serão referidas algumas limitações apontadas à abordagem do ELBT.

Para concluir, a tabela 3 é apresentada para mostrar como a abordagem do ELBT funciona na sala de aula, em contraste com as metodologias tradicionais que adotam principalmente uma pedagogia centrada na forma. Uma vez que o ELBT surge para responder às críticas destas metodologias tradicionais, neste sentido, a leitura da tabela seguinte ajuda a estabelecer uma percepção clara da distinção entre estas duas abordagens, possibilitando uma melhor compreensão do que se espera da abordagem do ELBT.

Tabela 3. Diferenciação entre a sala de aula tradicional e a sala de aula do ELBT*

Pedagogia tradicional centrada na forma	Sala de aula do ELBT
Estrutura discursiva rígida	Estrutura discursiva solta
O professor controla o desenvolvimento do tópico.	Os alunos são capazes de controlar o desenvolvimento do tópico.
O professor regula a tomada de vez.	A tomada de vez é regulada pelas mesmas regras .
O professor sabe qual é a resposta.	O professor não sabe qual é a resposta
Os alunos respondem a perguntas e desempenham uma gama limitada de funções linguísticas.	Os alunos iniciam e respondem a perguntas e desempenham uma vasta gama de funções linguísticas.
Pouca negociação de significado	Mais negociação do significado
Suporte para permitir que os alunos produzam frases corretas .	Suporte para permitir que os alunos digam o que querem dizer .
<i>Feedback</i> centrado na forma	<i>Feedback</i> centrado no conteúdo
Eco	Repetição

*Tradução feita por mim.

(Izadpanah, 2010:48)

Depois de fornecer uma síntese da revisão da literatura sobre a abordagem do ELBT, é conveniente sublinhar a noção de "tarefas".

2.4 Definição de tarefas

Desde que a abordagem ELBT começou a desenvolver-se em meados dos anos 80 do século passado, houve tentativas de conceber as tarefas de duas perspetivas: uma definição mais ampla propõe que uma tarefa é uma atividade que ajuda a concretizar a aprendizagem da língua ou simplesmente um trabalho que dá oportunidade aos alunos para comunicarem na língua-alvo; uma definição mais restrita defende que uma tarefa é um

trabalho relacionado com o mundo real, cuja realização é facilitada pelo professor e que visa levar os alunos a compreender, manipular, produzir e interagir na língua-alvo e, portanto, apela a uma utilização da língua centrada principalmente no significado (Muhaimed, 2013: 26).

A seguir, apresentam-se definições de pensadores fundamentais para mostrar como as tarefas são definidas.

Breen (1984:23) indica que:

Tarefa é usada em um sentido amplo para se referir a qualquer esforço de aprendizagem de língua estrutural que apresenta um **determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento** de trabalho especificado e uma variedade de **planos de ação** cujo propósito é facilitar a aprendizagem de língua – de um simples e breve exercício para atividades mais complexas e longas, tais como resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão.

Nesta definição, os elementos vitais de uma tarefa – o objetivo, o conteúdo, os procedimentos metodológicos – serão apresentados. Por sua vez, Prabhu (1987:24) diz que tarefa é “uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo”, assegurando o papel dos professores ao aplicar tarefas e propõe também a dimensão cognitiva que merece destaque na concepção da tarefa.

Por outro lado, Nunan (2004) traça uma distinção entre as tarefas do mundo real e as tarefas pedagógicas. As tarefas do mundo real referem-se à utilização da língua na realidade fora da sala de aula enquanto as tarefas pedagógicas dizem respeito àquelas que ocorrem dentro da sala de aula (2004: 1). Por detrás desta distinção, Long (1985, p. 89) também enquadra a sua abordagem ao ensino de línguas baseado em tarefas em termos de tarefas do mundo real, argumentando que uma tarefa é

a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, talking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by ‘task’ is meant the hundred and one things people do in **everyday life**, at work, at play, and in between.

Neste caso, a tarefa é vista como algo que não é linguístico, mas que incorpora tudo o que as pessoas fazem na vida quotidiana. Além disso, é de salientar que as atividades mencionadas na citação podem não envolver qualquer utilização da língua.

Por outro lado, ao transformarem as tarefas do mundo real para a sala de aula, estas passam a ser vistas como tarefas pedagógicas. A seguir, encontra-se uma definição da tarefa pedagógica:

(...) an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks. **Tasks may or may not involve the production of language.** A task usually requires the **teacher** to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative ... since it provides a purpose for a **classroom activity** which goes beyond the practice of language for its own sake. (Richards, Platt e Weber, 1986:289).

A partir daqui, pode ver-se que as tarefas assumem um papel pedagógico quando os alunos as executam na sala de aula. Além disso, esta definição sublinha o facto de existir um resultado não linguístico, que não implica uma produção.

Na verdade, as tarefas do mundo real e as tarefas pedagógicas não possuem nítidas diferenças. Investigadores do ELBT proclamam que existem ligações entre as duas (Izadpanah, 2010:49). Do ponto de vista pedagógico, é provável que as tarefas-alvo do mundo real sejam demasiado difíceis de realizar pelos alunos, devido a potenciais dificuldades semânticas, pragmáticas, lexicais e sintáticas. Assim, as tarefas pedagógicas devem constituir uma ponte para as tarefas do mundo real. Apresenta-se mais uma definição de tarefa segundo a perspectiva pedagógica:

(...) any structured language leaning endeavor which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. "Task" is therefore assumed to refer to a range of work plans which have the **overall purposes of facilitating language learning** - from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making (Breen 1987:23).

Neste sentido, conforme Breen, uma vez que todas as atividades relacionadas com a aprendizagem de línguas podem ser consideradas como tarefas, a definição dada não estabelece qualquer distinção entre tarefas e outros exercícios pedagógicos. Na secção 2.4.2, serão identificadas as suas diferenças.

Com base no trabalho de uma série de investigadores, Skehan (1998) sintetizou as características de uma tarefa da seguinte forma:

- (1) o significado é primordial;
- (2) os aprendentes não recebem o significado de outras pessoas para o reproduzirem;
- (3) existe algum tipo de relação com atividades comparáveis do mundo real;
- (4) a conclusão da tarefa tem alguma prioridade;
- (5) a avaliação da tarefa é feita em termos de resultados.

As definições acima citadas são todas de décadas passadas, quando a abordagem do ELBT começou a surgir. A seguir encontram-se duas definições mais recentes.

Ellis (2003:16) também define a tarefa de uma forma pedagógica:

A work plan that requires learners to process language **pragmatically** in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to **meaning** and to make use of their **own linguistic resources**, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various **cognitive processes**.

Ao dar ênfase tanto ao significado como à forma, a sua definição ainda abrange propriedades pragmáticas e processos cognitivos. Sublinha-se que a tarefa também serve para promover uma focalização no sentido pragmático, em vez de apenas no sentido semântico. Além disso, é evidente que a definição de Ellis é de carácter pedagógico, uma vez que chama a atenção para o significado, indicando que a tarefa é adequada para promover as quatro competências (receptivas e produtivas) e até se preocupa com a gramática. No entanto, também se assemelha a tarefas do mundo real que envolvem a execução da tarefa fora da sala de aula.

Por último, apresenta-se a definição de tarefa proposta por Nunan (2004:4):

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

Esta definição pode variar em relação à de outros investigadores, mas contém todos os elementos essenciais para explicar o que é uma tarefa (a intenção de se concentrar no

significado em vez da forma, a completude como resultado e até indicar como uma tarefa funciona enquanto ato de comunicação).

Com efeito, neste relatório, destacam-se as definições de Ellis (2003) e de Nunan (2004), que partem de uma perspectiva pedagógica e enfatizam que as tarefas são quaisquer atividades que impliquem o uso comunicativo da língua, exigindo que o conhecimento gramatical seja utilizado para expressar o significado, sem especificar a estrutura linguística particular para alcançar o resultado pretendido. Embora algumas das tarefas possam promover a utilização de determinadas opções linguísticas, os alunos são livres de escolher os recursos linguísticos. Isto não significa que, ao realizar as tarefas, se exclua a atenção à forma; na verdade, sugere que o significado e a forma estão intimamente relacionados, pois a gramática desempenha um papel crucial na aprendizagem de línguas, permitindo ao utilizador da língua expressar diversos significados comunicativos, o que reforça a minha posição de que a abordagem do ELBT ao ensino da gramática é também imprescindível.

2.4.1 Caracterização e classificação de tarefas

Ao considerar-se a definição de tarefas proposta por Nunan (2004), convém examinar também os componentes que formam uma tarefa, sugeridos por ele. Nunan referiu-se a três conceptualizações precoces de componentes de tarefas no seu livro *Task-Based Language Teaching* (2004).

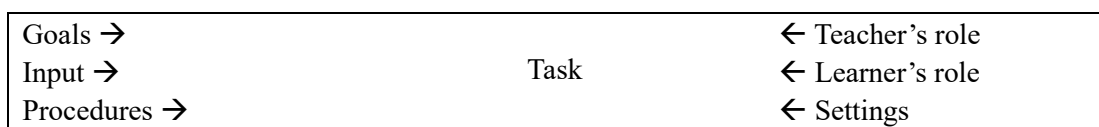
Shavelson e Stern (1981:478) indicam que os criadores de tarefas devem ter em conta os seguintes elementos:

- **Content:** the subject matter to be taught.
- **Materials:** the things that learners can observe/manipulate.
- **Activities:** the things that learners and teachers will be doing during a lesson.
- **Goals:** the teachers' general aims for the task (these are much more general and vague than objectives).
- **Students:** their abilities, needs and interests are important.
- **Social community:** the class as a whole and its sense of 'groupness'.

Enquanto Candlin (1987) sugere que as tarefas devem incluir *input*, **papéis**, **contextos**, **ações**, **monitorização**, **resultados** e *feedback*, Wright (1987) defende que, no mínimo, as tarefas devem conter dois elementos: o *input* que pode ser fornecido por materiais, professores ou alunos; e uma **pergunta inicial** que dá instruções aos alunos sobre o que fazer com o *input*.

Com base nestas conceções, Nunan (2004:41) propôs a sua especificação da tarefa, que compreende seis elementos (objetivos, *input*, procedimentos, papel do professor, papel do aluno e contextos) (Figura 1):

Figura 1. Elementos que constituem uma tarefa



Segue-se um resumo de cada uma das componentes mencionadas por Nunan, que constituem uma tarefa. Os **objetivos** aqui denotam as metas amplas que permeiam todas as atividades de ensino e visam alcançar resultados comunicativos, afetivos e cognitivos (Pinto, 2020:175). Eles podem descrever tanto o comportamento dos alunos como o do professor. Os objetivos mais eficazes são aqueles que se concentram no aluno, em vez do professor, e que são redigidos de forma clara e observável em termos de competência. O *input* designa os dados orais, escritos e visuais com que os alunos lidam para concluir a tarefa (idem.). Os **procedimentos** definem as ações que os alunos irão executar com o *input* que é o ponto da partida para a realização da tarefa de aprendizagem. Pode-se classificar os procedimentos com base em vários critérios, como a autenticidade das interações comunicativas (se elas são autênticas ou não), o foco na obtenção ou no uso de uma competência específica e o foco no desenvolvimento da correção, fluência ou controle (idem.). Os **papéis do professor e do aluno** serão discutidos em pormenor na secção 2.6. Por fim, os **contextos** referem-se à natureza da tarefa em si, que pode ser realizada de forma individual, em pequenos ou grandes grupos, e dentro ou fora da sala de aula (idem.). De acordo com Willis e Willis (2007), as tarefas devem levar em conta o ambiente social em que a língua é utilizada, permitindo aos alunos conscientizar-se dessa dimensão social. Além disso, os autores destacam a importância de os alunos estarem cientes de como a língua é construída, especialmente no que diz respeito ao discurso oral espontâneo.

A partir destes seis elementos que compõem uma tarefa, torna-se perceptível que os objetivos da tarefa são a concretização de resultados comunicativos, afetivos e cognitivos. Nesse sentido, gostaria de apresentar uma classificação de tarefas com nove tipos (Tabela 4) correspondente a esta designação, que aborda o indivíduo como um todo, integrando as suas dimensões afetiva, cognitiva e social, com base na psicologia humanista, apoiada por Legutke e Thomas (1991).

Tabela 4. Classificação de tarefas (Gomes, 2017: 34-35)

<p>1. <i>Trust-building activities and relaxation activities</i> (Atividades de reforço da confiança e atividades de relaxamento)</p>
<p>Tarefas que permitem aos alunos falar sobre si próprios, contribuindo para a construção de confiança e também para um clima de descontração físico e mental, tanto para eles como para o professor.</p>
<p>2. <i>Awareness and sensibility training</i> (Atividades de treino de consciencialização e sensibilidade)</p>
<p>Tarefas que aumentam a autoconsciência do aluno, centrando-se no papel dos sentidos na aprendizagem das línguas. Estas tarefas também ilustram a importância e o valor das experiências individuais de cada aluno.</p>
<p>3. <i>Information Sharing activities</i> (Atividades de partilha de informações)</p>
<p>Este tipo de tarefas apresenta uma lacuna de informação, ou seja, apenas um dos participantes possui conhecimentos relevantes sobre o assunto/tema em questão, que são desconhecidos do outro colega, pelo que é necessária uma troca de informação entre ambos para concluir a tarefa, concentrando assim o processo de ensino-aprendizagem no aluno.</p>
<p>4. <i>Thinking strategies and problem-solving</i> (Estratégias de raciocínio e resolução de problemas)</p>
<p>Tarefas em que os alunos têm de partilhar informações e negociar uns com os outros para obterem uma solução para um determinado problema.</p>
<p>5. <i>Imagination-gap, fantasy and creative expressions</i> (Lacuna de imaginação, fantasia e expressões criativas)</p>
<p>Ao contrário das tarefas apresentadas anteriormente, os alunos dispõem do mesmo tipo de informação, criando assim condições para uma variedade de respostas à mesma tarefa, manifestando a sua individualidade através das suas opiniões e sentimentos. Não há uma resposta certa ou errada.</p>
<p>6. <i>Role-playing and creative dramatics</i> (Encenação e dramatização criativa)</p>
<p>Tarefas em que os alunos desempenham um papel específico.</p>
<p>7. <i>Interaction and interpersonal</i> (Interação e interpessoalidade)</p>
<p>Tarefas cujo foco está explícita e diretamente na interação entre os participantes e neles próprios. A principal diferença entre estas tarefas e as tarefas de dramatização é que os alunos agem por si próprios, sem a proteção de um papel específico.</p>
<p>8. <i>Values clarification and discussion</i> (Esclarecimento e discussão de valores)</p>
<p>Tarefas que realçam o papel da opinião individual dos alunos, proporcionando-lhes espaço para exprimirem opiniões diferentes, obrigando-os a rever e a justificar os seus pontos de vista.</p>
<p>9. <i>Process evaluation and learner training</i> (Avaliação do processo e formação dos alunos)</p>

Tarefas relacionadas com o processo de avaliação que possibilitam aos alunos analisar os elementos do processo de aprendizagem, tanto numa perspectiva afetiva como cognitiva. Esta categoria de tarefas proporciona-lhes uma visão completa da sua aprendizagem e permite-lhes dar *feedback* ao professor.

Por outro lado, existe a classificação de Willis e Willis (2007) que apresenta uma categorização de sete tarefas: *listing* (enumerar), *ordering and sorting* (ordenar e seleccionar), *matching* (fazer corresponder), *comparing* (comparar), *problem solving* (resolver problemas), *sharing personal experience* (compartilhar experiências pessoais) e *projects and creative tasks* (projetos e tarefas criativas).

Finalmente, importa referir que o QEQR adverte para o facto de a lista de tarefas ser interminável, pelo que é necessário ter cuidado com as etapas intermédias, de modo a que, no final de cada tarefa, os aprendentes atinjam os objetivos essenciais definidos para o cumprimento da tarefa final, tornando-se parte integrante desse mesmo processo:

O número de etapas ou de tarefas intermediárias pode ser maior ou menor, tornando-se, por isso, difícil definir os limites de qualquer tarefa (...) A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interação, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades... (Conselho da Europa, 2011, p. 217)

Para concluir, qualquer que seja a terminologia utilizada - tarefas do mundo real ou tarefas pedagógicas - e independentemente dos tipos de tarefas classificadas, de acordo com o QEQR, o mais significativo é que as tarefas sejam utilizadas para fins comunicativos e para promover o progresso da aprendizagem da língua por parte dos alunos:

As tarefas da sala de aula quer sejam 'autênticas', quer essencialmente 'pedagógicas', são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando consequentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas. (Conselho da Europa, 2001:218)

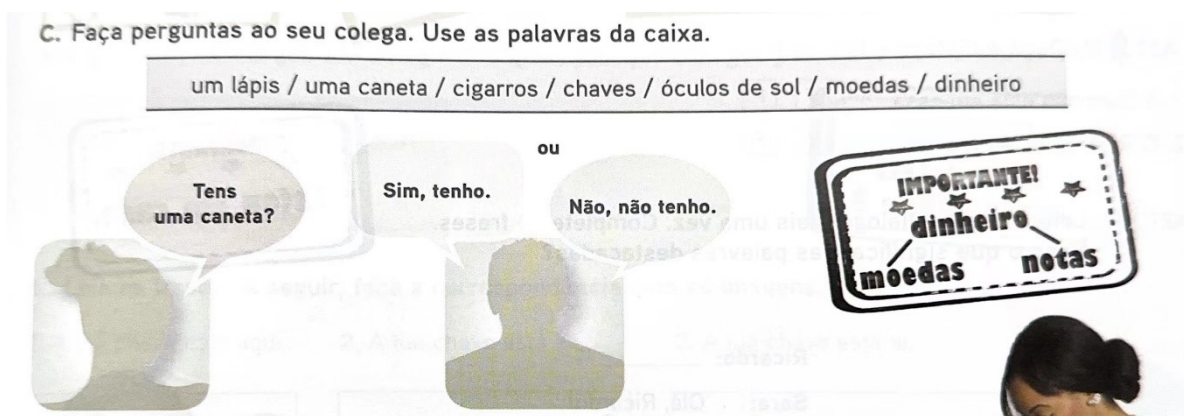
2.4.2 Distinção entre tarefas e outras atividades pedagógicas

Depois de examinar a definição de tarefas e a sua caracterização e classificação, a fim de não as confundir com outras atividades pedagógicas, nesta secção, é esclarecida a distinção entre tarefas e outras atividades pedagógicas.

Para melhor esclarecer as diferenças entre tarefas e outras atividades pedagógicas à luz da definição de tarefa enunciada na secção 2.4, apresenta-se, de seguida, uma análise de algumas atividades presentes em manuais de PLNM, sobretudo dos níveis de iniciação (A1) e elementar (A2). Dessa forma, é possível exemplificar o tipo de características que distinguem uma tarefa de outro tipo de atividades. Convém, porém, notar que o objetivo não é demonstrar que a tarefa é melhor do que (ou incompatível com) outro tipo de atividade pedagógica, embora haja provas de que o ELBT resulta em aquisição eficaz de língua-alvo. (Ellis e Shintani 2014:157-158).

A figura 2 mostra uma atividade retirada do manual *Passaporte para Português – Níveis A1/A2*, que é obviamente um exercício, pois esta atividade exige que os alunos prestem atenção à forma, ou seja, à utilização do verbo “ter” nas perguntas e respostas, o que não implica uma atenção ao significado. Na verdade, este tipo de atividade pode relacionar-se com a utilização da linguagem na vida real, em que as pessoas perguntam se têm determinados objetos, contudo, são fornecidos aos alunos itens pré-determinados para substituir, pelo que se trata de um exercício e não de uma tarefa. Além disso, não existe um resultado definido que indique o momento da concretização, o que significa que não se especifica se os alunos devem utilizar todas as palavras dadas e se têm de fazer perguntas alternadamente.

Figura 2. Exemplo de um exercício



Passaporte para Português – Níveis A1/A2 (2014:33)

A seguir, encontram-se duas atividades de compreensão oral que cumprem funções diferentes. A atividade da figura 3 representa um projeto de trabalho, cuja ênfase parece recair mais sobre o aspeto semântico do que o pragmático, isto é, a atenção incide sobre as palavras em falta. Por outro lado, é uma atividade de compreensão oral que envolve

processos cognitivos de identificação seletiva de palavras e que pede um resultado delimitado (completar o texto), embora seja um tipo artificial de comportamento linguístico.


Figura 3. Exemplo de uma atividade de compreensão oral (1)

6.1. Ouvir novamente e completar o texto com as palavras corretas.

Eu _____ Ao Man. Sou _____, de Fujian, e tenho 27 anos. Sou _____ e trabalho na DSAL. Eu sou _____ e moro sozinho na Taipa. Falo mandarim, _____ e um pouco de português. _____ estatura média, magro e tenho o cabelo curto, preto e liso. A minha cara _____ e os meus olhos são pretos. Eu tenho _____ pequeno. Sou trabalhador, organizado _____ tímido.

Durante a semana, levanto-me sempre às 8h. Depois, _____ e saio de casa. Vou para o trabalho de mota. _____ o pequeno-almoço num café perto da DSAL. Tomo sempre o pequeno-almoço no trabalho. De manhã, _____. A seguir, almoço _____ com os meus colegas. Volto para o trabalho _____ e trabalho até às 17h45. Depois, _____. Quando chego a casa, _____ e descanso um pouco. _____, janto em casa. Depois do jantar, vejo televisão ou jogo computador. _____ da manhã.

_____, costumo fazer compras no supermercado e no mercado. À tarde, jogo ténis com um amigo. _____, às vezes, janto fora com os meus amigos e depois _____ karaoke. Ao domingo, costumo ir a Gongbei para passear e para _____.




Faixa 76

Passo a passo EM PORTUGUÊS – Módulo 1 (2011:105)

Figura 4. Exemplo de uma atividade de compreensão oral (2)

8. Ouvir o texto e dizer se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Corrigir as falsas.

	V / F
a) Ao fim de semana, o Martim levanta-se mais cedo.	
b) Ao sábado, ele levanta-se às 11h.	
c) Ele costuma tomar o pequeno-almoço em casa.	
d) Ele costuma fazer compras no Mercado de S. Domingos e no supermercado <i>Royal</i> .	
e) O Martim costuma almoçar por volta das 15h com o António.	
f) Ao sábado à tarde, o Martim vê um filme, joga computador ou vai ao cinema.	
g) Ao sábado à noite, ele janta fora com os amigos dele e depois vão a um bar.	
h) Normalmente, ao domingo, o Martim fica em casa.	



Faixa 78

Passo a passo EM PORTUGUÊS – Módulo 1 (2011:106)

No entanto, a outra atividade de compreensão auditiva (figura 4) tem o seu foco no significado. Os alunos têm de obter uma compreensão global do áudio e responder se a afirmação é correta ou errada. Esta atividade também envolve processos cognitivos como a classificação e o raciocínio, uma vez que os alunos têm de corrigir as afirmações erradas. Trata-se de uma atividade bem estruturada com um resultado final que consiste em preencher a tabela com verdadeiro ou falso e corrigir as afirmações falsas. A única limitação da atividade é o facto de se tratar de um tipo artificial de comportamento linguístico.

Figura 5. Exemplo de uma atividade que necessita de uso espontâneo da língua

The image shows a worksheet titled "ORALIDADE" with a logo of two people talking. It is divided into four sections for role-play scenarios:

- Comprar um bilhete:**
 - Queria um bilhete simples.
 - Queria um bilhete só de ida.
 - Queria um bilhete de ida e volta.
- Pedir informação adicional:**
 - Desculpe... outra coisa...
 - Só mais uma informação...
 - Só mais uma pergunta...
- Perguntar sobre serviços:**
 - Há restaurante no comboio?
 - O comboio tem serviço de restaurante?
- Perguntar sobre a duração da viagem:**
 - Quanto tempo demora a viagem?
 - A que horas chega ao Porto?

Below these sections, there is a section titled "1. Trabalho de pares." with two numbered instructions:

1. Você quer ir a Coimbra de comboio. Peça informações sobre o horário, o preço do bilhete, a duração da viagem e os serviços adicionais no comboio (restaurante, café, venda de jornais).
2. Faça um diálogo idêntico, mas agora é você que dá as informações e o seu colega pede as informações necessárias.

Português em Foco 1 – Níveis A1/A2 (2015:89)

Por último, a figura 5 apresenta uma atividade que pressupõe o uso espontâneo da língua, exigindo, portanto, que o aluno se concentre no uso pragmático da língua, o que é obviamente uma proposta de trabalho que privilegia o sentido em detrimento da forma. Esta atividade reflete globalmente as características de uma tarefa, constituindo um projeto de trabalho que visa promover a interação entre pares de alunos. Além disso, indica claramente que os alunos devem trocar de papéis e a atividade fornece pouco *input* aos alunos, permitindo-lhes conceitualizar por si próprios. Mais ainda, os participantes nesta atividade podem interagir livremente, escolhendo o recurso linguístico que desejarem. Embora antes da atividade lhes sejam oferecidos alguns exemplos de frases para utilizarem durante o diálogo, estes servem apenas como uma hipótese alternativa. A atividade envolve processos da utilização da língua que ocorrem no mundo real (i.e. pedido de informações

na estação de comboios) e também processos cognitivos que implicam uma troca de informação e partilha dos dados entre os participantes que facilitam a aquisição da língua-alvo. O momento da concretização da tarefa também está bem definido, na medida em que o seu resultado é a construção de um diálogo. Por conseguinte, esta atividade representa bem as características de uma tarefa.

Em essência, a análise das atividades acima revela que o critério fundamental que distingue uma tarefa de outras atividades pedagógicas é a presença de um foco central no sentido pragmático (significado), ou seja, o uso da linguagem em contexto específico. Neste sentido, enquanto se concentram no significado, os alunos agem como “utilizadores da língua” que se dedicam a processos comunicativos semelhantes às atividades do mundo real. No entanto, se o foco está no sentido semântico (forma), tratando-se assim de um exercício, neste caso, os alunos atuam como “aprendentes”, isto é, a aprendizagem torna-se intencional (Ellis, 2003:3). Isto implica que a realização de tarefas pretende fazer com que os alunos prestem atenção principalmente à transmissão da mensagem e ajam como utilizadores da língua, no entanto, isto não impede que possam temporariamente desviar a sua atenção para a forma, adotando o papel de aprendentes (Castro, 2015:168). Por conseguinte, o aluno tanto pode atuar como utilizador da língua ou como aprendente (Ellis, 2003:5), e por isso, se a tarefa for realizada com sucesso, resulta numa comunicação centrada no significado, enquanto que, em caso de fracasso, pode resultar numa simples demonstração de conhecimentos linguísticos.

Além disso, constata-se que é difícil classificar se uma atividade é verdadeiramente uma tarefa ou um exercício, uma vez que algumas das atividades apresentam características de ambos. No entanto, convém ter em conta que o único objetivo de uma tarefa é estimular a utilização da língua para promover a aprendizagem. Os alunos devem considerar que o resultado da tarefa é o aspeto mais importante, embora possa não implicar qualquer perspetiva pedagógica (Castro, 2015: 169). De facto, qualquer tarefa deve conter um resultado bem definido como momento de conclusão.

Depois de distinguir os critérios que constituem uma tarefa, é altura de examinar os objetivos e princípios subjacentes à abordagem do ELBT.

2.5 Objetivos e princípios da abordagem do ELBT

Segundo Skehan (1996), a abordagem baseada em tarefas tem essencialmente três objetivos pedagógicos: a exatidão, a complexidade/reestruturação e a fluência.

Primeiramente, a exatidão diz respeito à capacidade de um aluno para lidar com a complexidade da interlíngua que alcançou. A exatidão relaciona-se com a adesão às normas linguísticas e com um desempenho que se assemelha ao de um falante nativo, devido ao seu caráter governado por regras. Esta procura de exatidão é desejável por várias razões, já que a sua falta pode prejudicar a eficácia da comunicação, estigmatizar o aluno, fossilizar os erros e, em última análise, desmotivar o aluno quando este se apercebe das próprias imprecisões (Skehan, 1996:46).

Em segundo lugar, a complexidade/reestruturação refere-se ao processo de desenvolvimento de um sistema de interlíngua mais complexo e eficiente. Um sistema interlinguístico mais complexo pressupõe uma aquisição bem-sucedida e permite uma maior aceitação como falante da língua-alvo. Além disso, facilita uma comunicação mais precisa, uma maior eficiência comunicativa em situações desafiadoras e uma expressão eficaz de ideias complexas (Skehan, 1996:47). Neste caso, para facilitar a complexidade/reestruturação, os alunos necessitam de estar interessados em atingir um desempenho semelhante ao dos nativos e de estar abertos à mudança. As oportunidades interativas, tais como tarefas transacionais que dão ênfase à precisão, ajudam a influenciar o desenvolvimento da interlíngua. O suporte à reestruturação pode ser fornecido através de atividades de ensino bem sequenciadas, preparação relevante e atividades de pós-tarefa apropriadas (Skehan, 1996:48).

Por último, a fluência como objetivo significa a capacidade de utilizar os recursos linguísticos para comunicar em tempo real, produzindo e compreendendo o discurso a um ritmo normal (idem.). Esta capacidade é importante para ser um interlocutor eficaz e para exprimir ideias complexas em tempo real. A falta de fluência pode ocorrer quando o falante se concentra mais noutros objetivos, como a exatidão ou a complexidade do discurso, ou quando não houve oportunidade suficiente para o processo da linguagem. Para alcançar uma fluência benéfica, os alunos requerem oportunidades para criar exemplos em contexto que possam ser recuperados em encontros comunicativos posteriores, e tarefas que sejam desafiantes, mas não excessivamente exigentes.

Depois de estudar os três objetivos pedagógicos separadamente, é também conveniente compreender as inter-relações a elas subjacentes. De acordo com Skehan (1996:50), um enfoque na precisão torna menos provável a ocorrência de mudanças na interlíngua e é mais provável que a fala seja lenta. A ênfase na complexidade e no processo de reestruturação aumenta as hipóteses de incorporação de novas formas nos sistemas de interlíngua, promove a assunção de riscos e exige que se dedique atenção às novas formas de linguagem que estão a ser criadas. Por último, o foco na fluência conduzirá a que a língua seja produzida mais rapidamente, a uma ênfase na acessibilidade e a uma menor prioridade na correção da linguagem ou na utilização de novas formas.

A partir daqui, pode-se ver que, para atingir os três objetivos simultaneamente, deve ser dada atenção tanto ao foco no significado como na forma. A abordagem baseada em tarefas pode atingir facilmente o objetivo da reestruturação, se for assumido que as oportunidades de interação têm uma influência prolongada no desenvolvimento da interlíngua e envolvem processos de aquisição. No entanto, não se devem negligenciar os objetivos de exatidão e fluência. Diz-se que, com uma boa sequenciação de tarefas bem planeadas, é viável promover a precisão e a fluência da língua. Deste modo, o professor deve organizar ciclos de atividade que permitam aos alunos enriquecer a sua interlíngua de forma natural e de modo a equilibrar a concentração na forma e a concentração na comunicação.

A fim de alcançar os três objetivos pedagógicos acima mencionados, os sete princípios (Nunan, 2004:35-38) para o desenvolvimento de uma sequência pedagógica para o ensino de línguas baseado em tarefas são delineados a seguir.

1. *Scaffolding*: as aulas e os materiais devem oferecer um modelo que introduza a língua de forma explícita ou implícita antes de esperar que os alunos a utilizem por si próprios. Especialmente na abordagem do ELBT em que os alunos encontram frequentemente linguagem complexa que pode ser difícil de processar, é essencial fornecer este modelo como apoio. A chave é saber quando remover o *scaffolding*, ou o suporte, dado que se for retirado demasiado cedo, o processo de aprendizagem falhará; mas se for mantido durante demasiado tempo, os alunos não desenvolverão a independência necessária para utilizar a língua de forma autónoma. Por conseguinte, o professor deve

encontrar um equilíbrio entre fornecer apoio suficiente para que os alunos sejam bem-sucedidos e permitir-lhes desenvolver as competências necessárias por si próprios.

2. Dependência de tarefas: dentro de uma aula, as tarefas devem ser concebidas para se desenvolverem umas sobre as outras, com cada uma a explorar e a expandir sobre as anteriores. Isto cria uma sequência pedagógica que conduz os alunos, passo a passo, à tarefa final da sequência. O enquadramento da dependência de tarefas também inclui outros princípios, como o princípio de recepção para produção, que realça que os alunos devem passar mais tempo em tarefas recetivas no início do ciclo de instrução e mais tempo em tarefas produtivas mais tarde. Outro princípio é o princípio da reprodução para a criação da linguagem que vai ser explicado mais adiante. A dependência de tarefas é crucial para um ensino eficaz das línguas, uma vez que garante que os alunos estão a construir sobre os seus conhecimentos e competências anteriores e a desenvolver gradualmente a capacidade de utilizar a língua de forma criativa e independente.

3. Reciclagem: a reciclagem da língua significa rever a língua previamente aprendida para reforçar a aprendizagem e ativar o princípio da aprendizagem "orgânica". Uma abordagem analítica do ensino parte do princípio de que a aprendizagem de línguas não é um fenómeno isolado, mas sim um processo gradual e instável. Por conseguinte, os alunos precisam de encontrar itens linguísticos previamente aprendidos repetidamente ao longo do tempo numa variedade de contextos para solidificar a sua compreensão. Isto ajuda os alunos a ver como a língua funciona em diferentes contextos e com itens linguísticos relacionados.

4. Aprendizagem ativa: os alunos aprendem melhor uma língua se a utilizarem ativamente. Isto significa que os alunos devem criar os próprios conhecimentos e não apenas recebê-los do professor. Por conseguinte, a maior parte do tempo de aula deve ser dedicada a oportunidades para os alunos utilizarem a língua. Estas oportunidades podem envolver várias atividades, desde a prática de diálogos memorizados até ao preenchimento de uma tabela ou um gráfico com base em informações ouvidas. No entanto, o mais importante é que o aluno seja o único a fazer o trabalho. Embora ainda haja lugar para o contributo e a explicação do professor, este não deve ocupar demasiado tempo de aula.

5. Integração: os alunos devem ser ensinados a estabelecer relações óbvias entre a forma gramatical, a função comunicativa e o significado. Anteriormente, a maior parte do

ensino das línguas costumava separar a gramática, o vocabulário e a pronúncia, mas o ensino comunicativo das línguas contestou esta separação na década de 1980. O ensino baseado no significado coloca a tónica na comunicação, enquanto o ensino baseado na forma coloca a tónica na gramática. Atualmente, os especialistas em linguística aplicada preferem uma pedagogia que integre forma, função e significado para ensinar as relações sistemáticas entre eles.

6. Reprodução para a criação: os alunos devem progredir da reprodução de modelos linguísticos para a utilização criativa da língua. As tarefas de reprodução envolvem a utilização de modelos linguísticos fornecidos pelo professor, pelo manual ou pela cassete para dominar a forma, o significado e a função. As tarefas criativas envolvem a recombinação de elementos familiares de novas formas. Esta abordagem pode beneficiar os alunos de todos os níveis, incluindo os iniciantes, se o processo de ensino for cuidadosamente estruturado.

7. Reflexão: aos alunos devem ser dadas oportunidades para refletirem sobre a sua aprendizagem para se tornarem aprendentes reflexivos. Este processo de reflexão desloca o foco dos conteúdos linguísticos para os processos de aprendizagem. O ELBT introduz os alunos a várias estratégias pedagógicas, e a investigação sugere que os alunos que estão conscientes destas estratégias aprendem melhor. A inclusão de elementos de reflexão no ensino pode ajudar os alunos a compreenderem a lógica subjacente ao ELBT e a envolverem-se mais no processo de aprendizagem.

Com base nestes sete princípios, o professor pode organizar uma aula utilizando a abordagem do ELBT. No entanto, existem algumas alternativas para os professores ao aplicar esta abordagem. Numa aula baseada em tarefas, o professor não determina previamente quais os aspetos da língua que serão estudados, mas sim se centra numa tarefa principal. As questões linguísticas a serem estudadas podem ser determinadas pelo que acontece durante a resolução dessa mesma tarefa pelos alunos (Pinto, 2020: 173).

Antes de estudar a aplicação da abordagem do ELBT na sala de aula, são analisados os papéis do professor e dos alunos para entender melhor o que se espera que façam durante uma aula assente em tarefas.

2.6 O papel dos professores e alunos

Voltando a dois dos elementos que constituem uma tarefa, o papel do professor e o papel do aluno, estes papéis são essenciais para compreender como a abordagem do ELBT pode funcionar numa sala de aula.

Conforme mencionado anteriormente, a abordagem de aprendizagem por tarefas fundamenta-se numa perspectiva cognitiva/constructivista da aquisição de línguas estrangeiras. Nesta abordagem, tanto os professores como os alunos têm um papel substancialmente diferente em comparação com o modelo de ensino tradicional, dado que os alunos são agora vistos como participantes ativos no processo de aprendizagem, em vez de serem os professores a controlar o progresso, pelo que ambos mudam de papel com esta abordagem.

Considerando que os alunos assumem um novo papel na sala de aula, é essencial conscientizá-los sobre essa mudança, a fim de que possam agir de acordo com esse papel e não sejam passivos nas atividades. Ao mesmo tempo, é importante que compreendam as implicações e se envolvam ativamente nas aulas, a fim de promover atitudes e estratégias de aprendizagem que os capacitem para se tornarem aprendentes responsáveis e autónomos (Gomes, 2017:39). É de notar que os alunos estão envolvidos numa jornada contínua de construção, reestruturação e assimilação de conhecimentos com a abordagem do ELBT, é crucial que o professor seja o guia para levar os alunos a assumirem gradualmente a responsabilidade pela respetiva aprendizagem. Os alunos devem ser motivados a descobrir uma forma consciente e criativa de aprender línguas, para que possam participar progressivamente na aula com um espírito reflexivo, crítico e ativo.

Com essa afirmação, compreende-se que na abordagem do ELBT, o papel do professor vai além de ser apenas um transmissor de conhecimento. O professor torna-se um facilitador, orientando e apoiando os alunos ao longo da sua jornada de aprendizagem. Como organizador, o professor planeia com antecedência as tarefas cuidadosamente, de forma a serem significativas e relevantes para os objetivos de aprendizagem dos alunos. Estas tarefas são frequentemente associadas a situações da vida real ou a materiais autênticos, permitindo que os alunos se envolvam num uso prático e intencional da língua. Em seguida, o professor estabelece uma sequência de tarefas razoável, promovendo assim uma aprendizagem progressiva.

Durante a aula, o professor assume o papel de instrutor, fornecendo explicações, dando instruções e esclarecendo quaisquer dúvidas ou perguntas dos alunos. Isto envolve proporcionar apoio à aprendizagem, dividindo conceitos complexos em partes mais gerenciáveis e oferecendo exemplos e demonstrações. O professor cria um ambiente de sala de aula interativo e acolhedor, onde os alunos se sentem à vontade para participar ativamente e correr riscos no uso da língua-alvo.

No entanto, é importante ressaltar que os alunos são o cerne do processo de aprendizagem, enquanto o professor atua como um guia, encorajando os alunos a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem e tornarem-se aprendentes autônomos de línguas, impulsionando assim a aquisição de conhecimento. À medida que os alunos se tornam mais proficientes e familiarizados com a abordagem do ELBT, o professor reduz gradualmente a sua intervenção em sala de aula, devolvendo cada vez mais controle aos alunos e permitindo que assumam mais responsabilidade sobre a sua aprendizagem (Gomes, 2017:40). Nessa fase, o professor transita para um papel de supervisor, observando e monitorizando o progresso dos alunos, fornecendo *feedback* e garantindo que as tarefas sejam realizadas de forma fluente e progressiva.

Além de facilitar e supervisionar, os professores também desempenham um papel crucial em promover a motivação na sala de aula. Eles criam um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio, que promove a motivação intrínseca como fator vital para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva. Os professores ainda encorajam os alunos a se envolverem ativamente e entusiasticamente na sua jornada de aprendizagem de línguas. Para tal, os professores recorrem a várias estratégias para motivar os alunos, como incorporar os seus interesses e preferências nas tarefas, fornecer *feedback* relevante e significativo e celebrar as suas conquistas.

Além disso, o professor assume o papel de avaliador. Ele avalia não apenas o progresso e a proficiência linguística dos alunos, mas também reflete sobre as próprias práticas de ensino e a eficácia dos materiais e tarefas utilizados (*idem.*). Estas reflexões e avaliações contínuas permitem que o professor faça ajustes e melhorias necessários para garantir a melhor experiência de aprendizagem para os alunos.

Em resumo, numa abordagem de aprendizagem baseada em tarefas, Willis e Willis (2007:148-151) consideram que há seis papéis que um professor assume numa sala de aula:

1. líder e organizador da atividade: na maioria das vezes, no ensino baseado em tarefas, o professor começa por liderar um debate, especialmente quando introduz novas tarefas ou tipos de tarefas, ou nas fases iniciais da aplicação desta abordagem. A abordagem liderada pelo professor ajuda os alunos a executar as tarefas com mais facilidade. No entanto, à medida que os alunos se familiarizam com as tarefas, o professor pode passar para o trabalho de grupo ou de pares para promover a utilização da língua-alvo.

2. gestor dos trabalhos de grupos/pares: o professor deve gerir bem o trabalho de grupo ou pares e certificar-se de que os alunos sabem o que se espera deles. Além disso, o professor deve monitorizar os grupos e intervir se necessário. A alteração da composição dos grupos e a repetição de tarefas também podem ser úteis.

3. facilitador: o professor necessita de estabelecer um equilíbrio entre a definição de tarefas que sejam desafiantes, mas que possam ser geridas pelos alunos. Se não tiver a certeza do nível de dificuldade, é preferível optar por tarefas demasiado fáceis do que arriscar-se a que sejam demasiado difíceis.

4. motivador: é importante que o professor seja estimulante na aula, dando *feedback* positivo e razoável aos alunos e realçando os seus resultados. Também é crucial rever os progressos a intervalos regulares para elogiar os alunos e dar ênfase positiva às suas concretizações.

5. conhecedor da língua e conselheiro: ao ajudar os alunos com o significado, o professor desempenha o papel de um especialista em línguas que se junta ao discurso. No entanto, o professor deve resistir ao impulso de estar sempre a corrigir os alunos, em vez disso, deve responder a perguntas para ajudar os alunos com mais dificuldade a expressarem-se.

6. professor de língua: por vezes, o professor pode ter de adotar o papel tradicional de explicar, demonstrar e solicitar formas linguísticas adequadas. Na abordagem do ELBT, o foco na forma geralmente vem no final de uma sequência de tarefas.

Neste sentido, o que foi exposto acima coincide com o que o QECR afirmou:

Os professores (...) [t]êm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reacções dos alunos/estudantes. Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para

reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001:198).

2.7 Aplicação da abordagem do ELBT na aula

Na secção 2.3, ao tratar da importância da sequenciação de tarefas, refere-se a um esquema composto por três etapas na implementação do ELBT na sala de aula. Na verdade, existem muitos modelos para aulas baseadas em tarefas. Nesta secção, serão apresentados dois destes modelos para ilustrar a elaboração e aplicação da abordagem do ELBT na sala de aula.

A tabela 5 mostra o modelo proposto por Ellis (2003) que se centra no significado e nas atividades do mundo real que exigem que os alunos processem a linguagem para lidar com situações autênticas.

Tabela 5. Enquadramento para a conceção de aulas baseadas em tarefas (Ellis, 2003)

Pre-task (consciousness-raising activities)	Framing the activity (e.g establishing the outcome of the task) Regulating planning time Doing a similar task
During task	Time pressure Regulating topic
Post-task (focused communication activities)	Number of participants Learner report Repeat task Reflection

O modelo proposto por Ellis salienta a importância da comunicação e da utilização significativa da língua. Quando os alunos dispõem de tempo suficiente para preparar e executar uma tarefa, podem desenvolver as suas competências linguísticas e aperceber-se das formas e estruturas da língua que utilizam (Rodríguez-Bonces e Rodríguez-Bonces, 2010:168). Ao regular as tarefas e fornecerem *feedback* adequado, os professores podem ajudar a otimizar os resultados da aprendizagem das línguas.

O enquadramento consiste em três fases principais: **pré-tarefa**, **durante a tarefa** e **pós-tarefa**. Na fase pré-tarefa, o professor fornece aos alunos o *input* linguístico necessário e prepara-os para a tarefa seguinte. Esta fase também proporciona oportunidade para os

alunos ativarem os seus conhecimentos prévios e debaterem ideias relacionadas com a tarefa. Depois, os alunos realizam efetivamente a tarefa na etapa “durante a tarefa”, esta fase envolve atividades de comunicação que exigem que os alunos utilizem a linguagem para negociar o significado e atingir um objetivo no mundo real. Embora a comunicação seja o foco principal, há também uma atenção à forma, que é assegurada através da conceção da tarefa (idem.). A tarefa deve ser concebida de forma a suscitar naturalmente a língua-alvo. Finalmente, na fase pós-tarefa, os alunos relatam o resultado à turma e o professor dá *feedback* e corrige a utilização da língua pelos alunos. Esta fase destina-se a ajudar os alunos a aperceberem-se da forma e da estrutura da língua que utilizaram durante a tarefa. O professor deve encontrar formas de se concentrar indiretamente na forma, deixando a comunicação fluir.

Por último, Ellis (2003) também sublinha a importância de regular as tarefas para garantir que são adequadas ao nível e aos interesses dos alunos. Tal pode ser feito através do ajustamento da dificuldade da tarefa, da pressão do tempo ou da familiaridade com o tópico (Rodríguez-Bonces e Rodríguez-Bonces, 2010:168). Ao fornecer aos alunos tarefas que são relevantes e cativantes, os professores podem ajudar a aumentar a motivação intrínseca e a melhorar os resultados da aprendizagem de línguas.

Outro modelo baseado em tarefas foi delineado por Willis (1996, p. 38), que utilizou o esquema de **pré-tarefa, ciclo de tarefas e foco na língua**, como indicado na tabela 6 abaixo.

Tabela 6. Modelo de plano de aula baseado em tarefas (Willis, 1996)

Pre-task		
Introduction to topic and tasks		
Teacher explores the topic with the class, highlights useful words and phrases. Learners may be exposed to examples.		
Task cycle		
Task	Planning	Report
Students do the task in pairs or small groups. Teacher monitors; mistakes do not matter.	Students prepare to report. Accuracy is important, so the teacher stands by and gives advice.	Students exchange or present report. Teacher listens and then comments.
Language focus		
Analysis	Practice	
Students examine then discuss.	Teacher conducts practice of new words.	

De acordo com a tabela apresentada, na fase de pré-tarefa, o professor apresenta o tema e a tarefa aos alunos. A tarefa deve ser concebida de forma a ser desafiante e cativante, e deve ser relevante em relação aos interesses e necessidades dos alunos. Nesta fase, o professor relembra e ativa os conhecimentos existentes, a fim de fornecer o *input* linguístico ou o vocabulário de que os alunos possam necessitar para realizar a tarefa (Rodriguez-Bonces e Rodriguez-Bonces, 2010:168).

A segunda fase, o ciclo de tarefas, é a parte principal da aula e envolve os alunos que trabalham na tarefa em pares ou grupos, enquanto o professor atua como facilitador ou monitor, fornecendo orientação e apoio quando necessário, mas permitindo que os alunos assumam a liderança na sua aprendizagem (idem.). O ciclo da tarefa pode envolver várias fases, como o planejamento, a preparação e a execução da tarefa. Os alunos planeiam a forma de apresentar o resultado do seu trabalho, geralmente trocando e comparando os produtos finais e, por último, os alunos reportam as conclusões a que chegaram.

Na fase final, a fase de foco na língua, o professor revê quaisquer questões linguísticas que tenham surgido durante as duas fases anteriores (idem.). Esta fase oferece oportunidades para o ensino explícito da língua e para os alunos praticarem a utilização da língua em contexto. Esta fase é fundamental para garantir que os alunos tenham uma compreensão mais profunda da língua que estão a utilizar e para os ajudar a desenvolver as suas competências linguísticas.

Em conclusão, os dois modelos mostram uma ideia de como a abordagem baseada em tarefas funciona efetivamente numa sala de aula. De facto, Richards e Rodgers (2001) afirmam que a aprendizagem baseada em tarefas é uma abordagem que utiliza as tarefas como unidade principal de planejamento e instrução. Neste sentido, uma aula pode ser uma série de tarefas ou uma tarefa pode ser desenvolvida em mais do que uma aula, o que significa que pode haver várias tarefas ou mini-tarefas dentro da tarefa principal. As aulas serão uma sequência de diferentes tarefas, umas relacionadas com as outras, atingindo um objetivo ou resultado (Willis & Willis, 2007); assim, todas as tarefas comunicativas são o veículo da comunicação. Para além disso, sugere-se que a melhor forma de integrar uma abordagem baseada em tarefas é passar dos tópicos às tarefas (Rodriguez-Bonces e Rodriguez-Bonces, 2010:170). Por conseguinte, na parte III, onde irei abordar a minha

prática pedagógica, apresentarei a forma como incorporo a abordagem do ELBT na sala de aula, com base nestes modelos apresentados.

2.8 O recurso a manuais no ELBT

Tal como referido nas secções anteriores, a aprendizagem baseada em tarefas é uma abordagem pedagógica que se centra principalmente na aprendizagem através de atividades práticas que são relevantes na vida quotidiana dos alunos. Nesta abordagem, os alunos são incentivados a resolver problemas reais, aplicando os conhecimentos teóricos em situações práticas e significativas. Os manuais escolares, por outro lado, são frequentemente utilizados como uma ferramenta pedagógica essencial no ensino tradicional. No entanto, o seu papel na abordagem do ensino baseado em tarefas é questionado. Por conseguinte, esta secção abordará o recurso a manuais na abordagem do ELBT.

Na década de 1980, o interesse pela utilidade dos manuais escolares começou a ganhar destaque. Desde então, têm surgido diferentes opiniões a favor e contra a utilização de manuais escolares, o que tem gerado um debate polarizado (Castro, 2015:16). Por um lado, há quem veja os manuais como instrumentos de controlo cultural, ideológico e institucional, orientados por interesses comerciais. Estas pessoas acreditam que os manuais são prescritivos e limitam a criatividade tanto dos estudantes como dos professores. Por outro lado, há quem defenda que os manuais oferecem aos professores e estudantes acesso a materiais estruturados desenvolvidos por profissionais, aliviando o professor dessa tarefa e contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (Bell e Gower 1998:116).

Embora seja verdade que os manuais escolares podem ser uma fonte útil de informação e conhecimento, é igualmente válido dizer que a sua utilização excessiva pode limitar a criatividade e a aprendizagem autónoma dos alunos. De acordo com Holec (1981), a aprendizagem é um processo pessoal e ativo, que envolve a descoberta e a construção de conhecimentos através da experiência pessoal e da reflexão. Neste sentido, a utilização exclusiva de manuais escolares pode tornar o processo de ensino e aprendizagem passivo e insignificante para os alunos.

No entanto, isso não significa que os manuais escolares devam ser completamente excluídos da abordagem do ELBT. De facto, os manuais escolares podem ser usados para

fornecer modelos e exemplos de tarefas que os alunos devem realizar. Esses modelos podem ajudar os alunos a compreender melhor a estrutura e os objetivos das tarefas, permitindo-lhes desenvolver as aptidões e competências necessárias para as resolver com sucesso. Como referem Larsen-Freeman e Anderson (2011), os modelos são importantes para a aprendizagem de línguas, já que permitem aos alunos verem e compreenderem como a língua é utilizada em contextos autênticos. Porém, convém salientar a questão da falta de contexto, padronização e inadequação ao público-alvo dos manuais. Alguns autores como Mukundan (2009) e Tomlinson (2010) argumentam que os manuais raramente satisfazem as necessidades e os desejos dos utilizadores, oferecendo apenas uma ilusão de sistematização e progressão. Eles afirmam que os manuais são concebidos para atender às necessidades do sistema educacional e dos professores, em detrimento das necessidades reais e desejos dos alunos.

Consequentemente, é importante que os professores apenas utilizem os manuais como uma mera ferramenta complementar à aprendizagem autónoma e à resolução de tarefas significativas, como afirmam Willis e Willis (2007). A aprendizagem significativa e autónoma é alcançada quando os alunos são encorajados a explorar e descobrir o conhecimento por si próprios. Apesar do facto de os manuais poderem ser um instrumento eficaz para fornecer informações básicas e fundamentais sobre um determinado tópico ou conceito, permitindo aos alunos uma compreensão mais completa das tarefas a serem realizadas, é essencial que os manuais escolares sirvam apenas como um recurso complementar, em vez de serem utilizados como a única fonte de informação e conhecimento. Seguir estritamente os manuais escolares não será útil na abordagem do ELBT.

Além disso, é fundamental que os professores não se esqueçam de que as tarefas devem ser relevantes e significativas para os alunos, de modo a torná-los mais motivados e empenhados na aprendizagem. As tarefas devem ser elaboradas para satisfazer as necessidades e os desejos dos alunos, tendo em conta a sua língua materna, o seu contexto cultural e a sua cultura académica. Mais ainda, a ‘autenticidade’ dos materiais também deve ser levada em conta, uma vez que a abordagem do ELBT enfatiza o uso da língua no mundo real.

2.8.1 A questão da “autenticidade” dos materiais didáticos

Com o surgimento da abordagem comunicativa, o conceito de autenticidade está a ser amplamente discutido. Como já foi mencionado, a abordagem do ELBT também reforça a ideia de comunicação no mundo real, pelo que a questão da autenticidade dos materiais didáticos é também de extrema importância.

Quando se fala de materiais autênticos, trata-se de informações linguísticas faladas ou escritas que foram produzidas no decurso de uma comunicação genuína, e não especificamente concebidas para fins pedagógicos (Nunan, 1999). Aliás, esta noção é muito abrangente e vasta, pois afirma-se que a chamada “autenticidade” não se refere apenas a materiais, mas engloba quatro tipos distintos. De acordo com Breen (1985), os quatro tipos de autenticidade que estão associados ao ensino e à aprendizagem de línguas são:

- (1) Autenticidade dos textos que incluem a utilização de *input* para os alunos.
- (2) Autenticidade das interpretações feitas por parte dos alunos.
- (3) Autenticidade das tarefas que favorecem a aprendizagem das línguas.
- (4) Autenticidade da situação social real em sala de aula.

Assim sendo, é óbvio que a questão da “autenticidade” vai além dos materiais didáticos e resulta da interdependência destes elementos. Por outras palavras, quando se trata do ambiente da sala de aula, o termo “autêntico” remete para um contexto social definido que oferece condições para a ocorrência da aprendizagem. Em seguida, ao selecionar materiais autênticos, há uma mudança de foco para as tarefas que valorizam o impacto gerado na sala de aula, transformando assim o material didático num instrumento que contribui para o processo de ensino e aprendizagem (Mauro, 2013:22). Além disso, a seleção de material autêntico para utilizar na aula proporciona aos alunos um acesso mais amplo a diferentes exemplos do uso da língua-alvo, designadamente textos de diferentes géneros, filmes, canções, jogos, entre outros.

Como tal, Gebhard (1996) exemplifica alguns materiais autênticos que podem servir de fonte para o planeamento de aulas:

- (1) **Materiais autênticos para ouvir/ver:** anúncios de televisão, programas de perguntas e respostas, desenhos animados, notícias, programas de comédia, filmes, etc.

(2) **Materiais visuais autênticos:** diapositivos, fotografias, pinturas, sinais de trânsito, imagens de revistas, imagens de postais, etc.

(3) **Materiais impressos autênticos:** artigos de jornal, anúncios de filmes, reportagens desportivas, letras de canções, menus de restaurantes, mapas, horários de autocarros, etc.

(4) **Realia (objetos do "mundo real" utilizados na sala de aula):** moedas e dinheiro, papel dobrado, bonecas e marionetas, etc.

A partir da definição dada e dos exemplos de materiais autênticos, é óbvio que existem diferenças significativas entre este tipo de textos genuínos e os que se encontram normalmente nos manuais escolares, que são especialmente concebidos com elementos linguísticos para os alunos. Acredita-se que estes materiais autênticos trazem benefícios para os alunos em comparação com os materiais concebidos. Gebhard (1996) sugeriu que os materiais autênticos servem como um mecanismo para ajudar os alunos a contextualizar a aprendizagem das línguas, enquanto Brinton (1991) considera que ajudam a consolidar a relação direta entre a sala de aula e o mundo lá fora. Além disso, outros autores consideram que estes materiais autênticos são muito motivadores (Grellet, 1981:7-8) e ajudam também a promover os aspetos culturais da língua (Mishan 2005:44).

De facto, os materiais autênticos contribuem para que os alunos percebam melhor como a língua funciona na realidade, já que os textos nos manuais escolares tendem a privilegiar formas modelares de utilização da língua em detrimento da verdadeira utilização. Por exemplo, Porter e Roberts (1981) referem que as conversas registadas para textos linguísticos têm geralmente um ritmo lento, apresentam estruturas específicas que se repetem com uma frequência intrusiva e possuem uma tomada de vez muito distinta por parte dos falantes. Além disso, as hesitações na fala estão frequentemente ausentes e as frases são muito bem formadas, com poucos ou nenhuns erros. Com este tipo de textos de áudio, os alunos raramente conhecem a linguagem utilizada em conversas reais.

Por conseguinte, Brosnan et al. (1984) defendem a importância da utilização de uma língua autêntica na sala de aula da seguinte forma:

1. A língua é natural. Ao simplificar a linguagem ou ao alterá-la para fins didáticos (limitar as estruturas, controlar o vocabulário, etc.), corremos o risco de tornar a tarefa mais difícil.
2. A linguagem autêntica oferece aos alunos a oportunidade de lidar com uma pequena quantidade de material que, ao mesmo tempo, contém mensagens completas e significativas.

3. Os materiais impressos autênticos dão aos alunos a oportunidade de utilizar pistas não linguísticas (disposição, imagens, cores, símbolos, etc.) para os ajudar a descobrir o significado mais facilmente.

Mesmo com tantas vantagens em termos de autenticidade dos materiais didáticos, há quem se oponha à utilização de materiais autênticos, sugerindo que os alunos de um nível inicial podem considerá-los desmotivantes e difíceis, uma vez que têm uma proficiência limitada que não lhes permite ler textos genuínos produzidos na vida real. Por isso, R. Ellis e Shintani (2014: 163-193) aconselham que este tipo de textos seja reservado a alunos com níveis avançados ou, pelo menos, que sejam feitas algumas alterações ao texto autêntico para promover primeiro a compreensão.

Por outro lado, Nunan (1999:27) também indicou que não é prático os professores utilizarem apenas materiais autênticos na sala de aula. Assim sendo, o fator preexistente à utilização de materiais autênticos na sala de aula é a adequação ao público-alvo. Assim, o sentido de autenticidade no ELBT não só engloba todas as tarefas que são autênticas do ponto de vista situacional, mas sobretudo aquelas que procuram promover a autenticidade interaccional, uma vez que não existe uma autenticidade de tarefas reais, pois a sala de aula constitui já um ambiente de natureza artificial (Mauro, 2013:23). Diante de tal constatação, basta distinguir quatro grandes vertentes de opinião sobre a autenticidade das tarefas, como se segue:

(1) **Autenticidade através de um objetivo genuíno:** Willis (1996) distingue as tarefas das atividades que se centram apenas na produção linguística. As tarefas dão prioridade ao significado e à comunicação, simulando interações do mundo real. De acordo com Willis (1996:18), estas interações permitem que os alunos interajam naturalmente em tempo real, trabalhando para atingir objetivos de comunicação específicos, o que aumenta a fluência e a aquisição natural da linguagem, ao contrário dos exercícios controlados que enfatizam a precisão desde o início.

(2) **Autenticidade através de objetivos do mundo real:** diz-se que a autenticidade é conseguida através do alinhamento com tarefas-alvo do mundo real, com base numa análise das necessidades. Long e Crookes (1992) defendem que as tarefas pedagógicas devem espelhar as tarefas com que os alunos se deparam na realidade, como comprar um bilhete de comboio ou relatar uma experiência de química. Embora as tarefas da sala de aula não sejam idênticas às tarefas-alvo, devem ser aproximações significativas. A autenticidade de uma tarefa reside na sua relevância para as necessidades reais, mas a identificação dessas necessidades pode ser um desafio. Por exemplo, ensinar um cozinheiro chinês a descrever o seu trabalho pode não ser tão útil como ensiná-lo a receber um pedido por telefone ou a verificar os números de uma fatura.

(3) **Autenticidade através da interação na sala de aula:** para Breen (1985), a autenticidade reside na exploração da autenticidade potencial da própria situação de aprendizagem. Breen sugere que os procedimentos quotidianos, as tarefas de aprendizagem,

os tipos de dados, os materiais, as necessidades e preferências dos alunos proporcionam oportunidades autênticas de comunicação. A escolha e a ordem das tarefas devem ser negociadas e o próprio processo de negociação é autêntico. Por exemplo, os alunos que participam em atividades de pares e de grupos, discutindo, avaliando e comunicando a utilidade e a adequação do feedback do professor e de várias tarefas de casa, exemplificam esta autenticidade.

(4) **Autenticidade através do envolvimento:** uma tarefa pode satisfazer todos os critérios de autenticidade, mas ainda parece inautêntica para certos alunos se estes não estiverem genuinamente interessados ou não virem a sua relevância (Guariento e Morley, 2001:350). O envolvimento dos alunos é crucial, uma vez que as outras formas de autenticidade perdem significado sem ele. Este aspeto também afeta a forma como as tarefas são apresentadas e selecionadas. Fornecer uma explicação clara do objetivo da tarefa pode autenticá-la para os alunos, e envolver os alunos no processo de seleção de tarefas está de acordo com a noção de aprendizagem negociada.

Com base nestes quatro princípios sobre o conceito da autenticidade de tarefas, mesmo que não tenham grande semelhança e que não formem um todo coerente, os professores podem ajustar e conceber situações de aprendizagem em que os quatro componentes possam funcionar em conjunto, de modo que a tarefa se aproxime da tarefa-alvo do mundo real.

Para concluir, no mesmo sentido, a questão da autenticidade de materiais didáticos na abordagem do ELBT deve corresponder à definição que se segue:

The text does not have to be produced by a native speaker and it might be a version of an original which has been simplified to facilitate communication. The task does not have to be a real-life task, but can be a classroom task which involves the use of real life skills in order to achieve not just communication but a non-linguistic outcome (e.g. one member of a group getting the others to draw a replica of a drawing she has been shown) (Tomlinson, 2012:162).

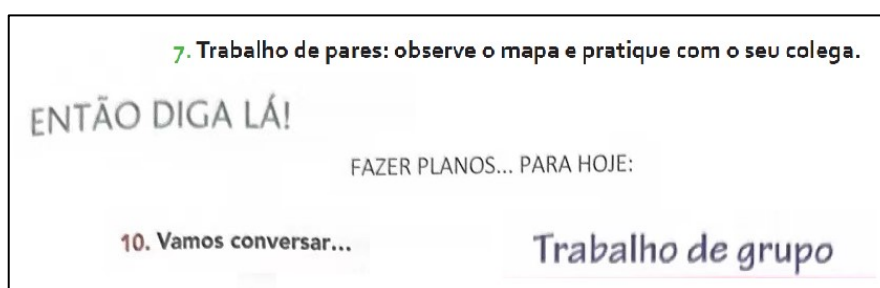
2.8.2 A presença de tarefas nos manuais

Na secção anterior, foi referido que os materiais autênticos são distintos dos materiais didáticos que se encontram nos manuais escolares. Isto deve-se ao facto de a maioria dos manuais escolares continuar a assentar numa abordagem tradicional que, na maior parte dos casos, incide sobre itens linguísticos isolados e atividades práticas de nível reduzido, como a audição, a repetição de diálogos, a correspondência e o preenchimento de espaços em branco (Tomlinson, 2012:160). Por conseguinte, poucos manuais baseiam-se numa abordagem do ELBT ou oferecem materiais para a realização de tarefas numa sala de aula. Na verdade, alguns professores referiram que, com um pequeno ajuste, como

acrescentar um objetivo ou alterar a ordem das atividades, já é possível produzir uma aula baseada em tarefas. Neste caso, os professores podem poupar tempo não tendo de criar uma tarefa completamente nova ou procurar pacotes do ELBT já feitos (Willis e Willis, 2007:201).

Muitas vezes, as tarefas aparecem em diferentes secções e formas nos manuais, apresentando-se frequentemente disfarçadas. Algumas tarefas potenciais podem enquadrar-se numa vasta gama de títulos, tais como os seguintes retirados dos diferentes manuais do ensino de PLNM:

Figura 6. Tarefas potenciais definidas em vários títulos



No livro *Doing Task-Based Teaching*, Willis e Willis (2007) propõem algumas maneiras de adaptar as atividades dos manuais e transformá-las em tarefas. Por exemplo, nas secções que introduzem novos temas, encontram-se normalmente na primeira página alguns aspetos a discutir em pares ou grupos (idem.:202), tal como mostrado abaixo na figura 7. Muitas vezes, estes aspetos a ser discutidos podem ser enriquecidos para gerar uma interação mais intencional.

Figura 7. Exemplo de uma secção introdutória num manual (1)

(Passaporte para Português – Níveis A1/A2:196)



A imagem mostra uma atividade em que os alunos têm de contar as próprias experiências a um colega. Neste caso, depois de os dois partilharem as suas aventuras, podem tomar a iniciativa de escolher um dos hotéis que desejam recomendar ao resto da turma e preparar uma **apresentação** para toda a turma como atividade pós-tarefa, explicando a sua escolha. Assim, esta atividade pós-tarefa suscitou um maior debate entre os alunos, o que lhes permite ter uma conversa mais espontânea e esclareceu ainda mais o **objetivo**. No final, toda a turma pode votar qual foi o melhor hotel que um par de alunos apresentou.

Uma vez que as perguntas estão ligadas a opiniões pessoais, assim sendo, é necessário acrescentar uma etapa de **pré-tarefa**, na qual os alunos têm alguns minutos de **reflexão individual e planificação prévia** do que vão dizer; para que se sintam mais confiantes ao falar, para que tenham mais coisas a dizer, para que não estejam a pensar no que dizer enquanto os outros do seu grupo estão a falar e para que estejam mais atentos a ouvir as ideias dos outros (Willis e Willis, 2007: 203).

Por outro lado, os professores também podem especificar o **objetivo** de pedir aos alunos que descubram qual é o hotel com melhor classificação na Internet e pedir-lhes que partilhem a opinião de outros turistas sobre os serviços do hotel. Em alternativa, os professores podem até mudar um pouco o tema e pedir aos alunos que partilhem uma das suas experiências horríveis num hotel.

Por conseguinte, para modificar uma atividade e transformá-la numa tarefa, podem ser aplicados três parâmetros, que são a especificação de um objetivo final, o tempo de planeamento na fase pré-tarefa e um relatório na etapa de pós-tarefa.

Há um outro exemplo (v. figura 8) que mostra como podemos transformar uma atividade numa tarefa. A imagem mostra que, ao introduzir um problema social nos dias de hoje, o manual fornece diretamente aos alunos um artigo para lerem. De facto, uma pequena discussão sobre o que causou este problema social pode ser realizada antecipadamente com a turma, e as perguntas (v. figura 9) que são colocadas após o artigo para discussão podem, efetivamente, ser introduzidas no início, especialmente as perguntas 2 e 3 que exigem a partilha das opiniões dos alunos.

Figura 8. Exemplo de uma secção introdutória num manual (2)

(Português XXI 3 – Nível B1:74)

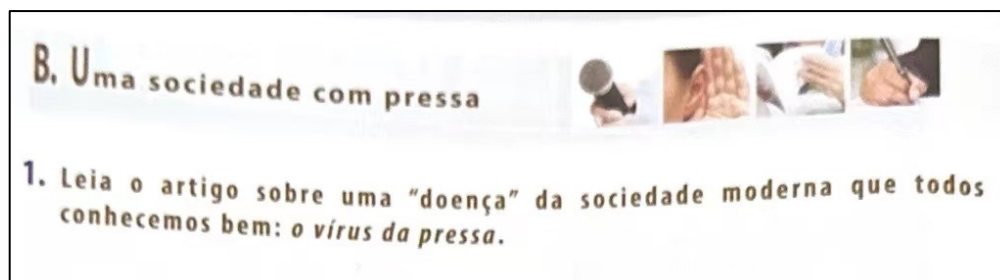


Figura 9. Exemplo de perguntas para iniciar um debate num manual

(Português XXI 3 – Nível B1:75)

Oralidade

1. Considera que pensar, refletir, observar, ficar em silêncio ou não fazer nada, é um luxo ou uma necessidade básica do ser humano?
2. Este "vírus da pressa" é uma ameaça no seu país? Sente que as pessoas estão sempre com pressa e a olhar para o relógio? Sente que as pessoas não têm capacidade de parar e não fazer nada por algum tempo?
3. De que modo é que você coexiste com este "vírus"?
4. Enumere algumas das consequências negativas que este tipo de "vida" nos pode provocar.
5. Em português existem vários ditados populares que nos transmitem uma filosofia de vida bem diferente.

*Quanto mais depressa, mais devagar.
Devagar se vai ao longe.
Depressa e bem não há quem.
De grão a grão enche a galinha o papo.*

Lembra-se de algum ditado popular, na sua língua, que também reflita este modo diferente de ver a vida?

Neste caso, ao clarificar um objetivo final para a atividade, como pesquisar as razões por trás desta doença social e fazer um cartaz para apresentar, esta atividade está a ser transformada numa tarefa, com um simples toque.

2.9 O ensino da gramática no ELBT

Sempre que se fala de ensino da gramática, trata-se normalmente da apresentação e da prática de determinados itens linguísticos. Com efeito, para abordar este tema, adota-se a definição mais inclusiva proposta por R. Ellis:

Grammar teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it (Ellis, 2006:84).

Ao longo dos tempos, o ensino da gramática ocupou um papel central nas abordagens pedagógicas tradicionais. Foi só com o aparecimento da abordagem comunicativa que a sua utilidade começou a ser questionada. Por um lado, alguns autores propõem que os alunos têm uma ordem natural de aquisição em relação à gramática e que o ensino da gramática não exerce qualquer influência na aquisição, visto que os alunos cumprem um programa interno quando têm acesso adequado a um *input* compreensível e estão suficientemente motivados (Corder 1967; Krashen, 1981:1-2); por outro lado, há autores que afirmam a eficácia da gramática na contribuição para o desenvolvimento da interlíngua dos alunos (Norris e Ortega 2000). Esta discussão conduziu alguns investigadores a constatar que o ensino da gramática pode ser vantajoso para os alunos, no entanto, deve ser compatível com o processo natural de aquisição para ser eficaz (Ellis, 2006:85).

Considerando este contexto, é certo que se levantam diferentes posições em relação ao ensino da gramática sob múltiplos aspetos, pelo que se resumem as controvérsias nos dez pontos seguintes, que são retomados das propostas de Ellis (2002a, 2002b, 2006) sobre o ensino da gramática:

1. No ensino da gramática, é fundamental destacar não apenas a forma, mas também os significados e os usos subjacentes a diferentes estruturas gramaticais.
2. É mais eficaz concentrar a atenção nas estruturas gramaticais que criam mais dificuldades aos alunos, em vez de tentar ensinar toda a gramática.
3. O ensino da gramática deve ser direcionado principalmente a estudantes que já possuem algum nível de habilidade na língua.
4. A abordagem centrada nas formas gramaticais é válida, desde que inclua oportunidades de aplicação em tarefas comunicativas.
5. É mais eficaz concentrar o ensino da gramática em períodos específicos, em vez de distribuí-lo ao longo de um período de tempo.
6. Tanto a instrução baseada na entrada (*input*) quanto a instrução baseada na produção (*output*) devem ser exploradas de maneira equilibrada.
7. O conhecimento gramatical explícito pode auxiliar na aquisição subsequente de conhecimento implícito. Esse conhecimento pode ser incorporado tanto em abordagens com foco nas formas como em abordagens com foco na forma. Numa abordagem com foco nas formas, uma abordagem diferenciada, alternando entre instrução indutiva e instrução dedutiva, pode ser mais eficaz.
8. Uma abordagem com foco acidental tem um valor especial, pois permite abordar de forma abrangente problemas gramaticais (em contraste com a abordagem intensiva oferecida por uma abordagem com foco nas formas).

9. O *feedback* corretivo desempenha um papel importante na aprendizagem da gramática, sendo recomendado utilizar diferentes tipos de *feedback* (implícito e explícito), com base tanto na produção quanto na compreensão da língua.

10. A gramática deve ser ensinada em lições separadas, com foco nas formas gramaticais, mas também deve ser integrada em atividades comunicativas, com foco na forma global da língua.

Em conformidade com estas diretrizes, é evidente que não existe uma abordagem ideal para o ensino da gramática, mas é inevitável abandonar o ensino da gramática em qualquer abordagem, especialmente na abordagem do ELBT. Apesar de se tratar de uma abordagem que se centra principalmente no significado, não se pode ignorar a importância da forma. Portanto, nas duas secções seguintes, explora-se a diferença entre as tarefas focalizadas e as tarefas não focalizadas e como funciona o ensino da gramática numa aula baseada na abordagem do ELBT.

2.9.1 Tarefas com foco na forma

Dada a relevância atribuída à promoção da forma no ELBT, é essencial sublinhar a diferença entre as tarefas focalizadas e as tarefas não focalizadas para entender como é que o professor pode chamar a atenção para a estrutura particular da língua-alvo com o emprego de tarefas e estratégias metodológicas.

De um modo geral, uma tarefa focalizada envolve a utilização de uma estrutura específica para a completar, enquanto uma tarefa não focalizada permite que os alunos usem quaisquer recursos linguísticos para a realizar (Ellis, 2003; Nunan, 2004). Segundo Loschky e Bley-Vroman (1993), embora uma estrutura específica possa não ser essencial para o sucesso de uma tarefa, é importante observar que algumas estruturas ocorrem naturalmente durante a execução da tarefa. Por outro lado, os autores também afirmam que há certas formas linguísticas que facilitam bastante a realização das tarefas. Porém, Willis e Willis (2001:173-174) limitam o conceito de tarefa focalizada ou, como os autores denominam, metacomunicativa:

The use of the word 'task' is sometimes extended to include 'metacommunicative tasks', or exercises with focus on linguistic form, in which learners manipulate language or formulate generalizations about form. But a definition of task which includes an explicit focus on form seems to be so all-embracing as to cover almost anything that might happen in a classroom. We therefore restrict our use of the term 'task' to communicative tasks and exclude metacommunicative tasks from our definition. One feature of TLB (task-based

learning), therefore, is that learners carrying out a task are free to use any language they can to achieve the outcomes: language forms are not prescribed in advance.

No entanto, isto não significa que qualquer exercício de foco na forma deva ser excluído de uma sequência de ensino/aprendizagem, mas apenas que este exercício não deve ser designado de tarefa (Nunan, 2004). Portanto, é crucial distinguir entre uma tarefa focalizada e um exercício de gramática (Ellis, 2003): sendo que na primeira os alunos não são avisados da focalização numa estrutura linguística e, portanto, realizam a tarefa da mesma forma que fariam se fosse uma tarefa não focalizada, dando ênfase ao conteúdo da mensagem. Tal não implica que os alunos não possam acidentalmente perceber a forma-alvo durante a realização da tarefa. No que diz respeito ao exercício de gramática, os alunos são postos ao corrente da estrutura linguística em foco e, portanto, quando realizam a tarefa, esforçam-se por usá-la corretamente. Assim, a atenção à forma é deliberada.

Na abordagem do ELBT, a ênfase na forma e na gramática é vista como uma base importante para garantir uma aprendizagem e uma comunicação eficazes:

Focus on form refers to how focal attentional resources are allocated [...] during an otherwise meaning-focused classroom lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems in communication. (Long e Robinson, 1998: 23)

De acordo com esta citação que salienta a importância do foco na forma, entende-se que a comunicação se mantém o objetivo fulcral do ensino, enquanto a maior diferença consiste em tentar resolver os problemas que surgem na interação, incidindo brevemente nos aspetos linguísticos. Além disso, o QEQR também reconhece que é necessário o ensino das línguas não se debruçar somente sobre o significado, sendo isso conseguido através de uma abordagem baseada em tarefas:

(...) no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem. (Conselho da Europa, 2001: 218)

Assim, parece que, em primeiro lugar e acima de tudo, a atenção deve ser dada à utilização da língua para fins comunicativos e não à aprendizagem da língua. Não obstante esta ênfase no significado, há alturas em que é essencial recorrer à ênfase na forma. Assim,

os alunos podem fazer uma interrupção do foco no significado para se concentrarem em certas formas gramaticais que regularmente colocam problemas (Pinto, 2011:33).

Uma vez que o foco na forma não pode ser omitido do processo de ensino/aprendizagem das línguas, Doughty & Williams (1998) defendem que a intervenção direcionada para a forma deve possuir três aspetos claros, designadamente:

- os alunos devem trabalhar com o significado, assegurando-se de que as formas-alvo são indispensáveis para a realização da tarefa, antes de se concentrarem nos elementos linguísticos;
- os itens linguísticos devem ser selecionados através de uma análise das necessidades dos alunos, efetuada de forma reativa ou pró-ativa;
- o tratamento atribuído a estes itens deve ser breve e claro, a fim de que não constitua, por um lado, um constrangimento à atividade comunicativa principal e, por outro, seja pertinente para os alunos.

Neste sentido, a atenção à forma pode também incorporar interações conversacionais modificadas, destinadas a tornar a mensagem perceptível, ao despertar a consciência dos alunos para as relações entre a forma, o significado e a função da língua-alvo (Pica, 2002).

Para conseguir o cumprimento de tarefas focalizadas na sala de aula, podem aplicar-se três tipos de tarefas, nomeadamente: tarefas de produção baseadas na estrutura; tarefas baseadas na compreensão; e tarefas que promovem a consciência linguística, que serão apresentadas em pormenor na secção seguinte. Por outro lado, existe também a possibilidade de promover metodologicamente uma focalização na forma, ou seja, através da utilização de estratégias implícitas e explícitas que permitem desviar a atenção do aluno para a forma durante a execução da tarefa. Estas estratégias metodológicas também serão discutidas na secção seguinte como a prática real do foco na forma numa sala de aula.

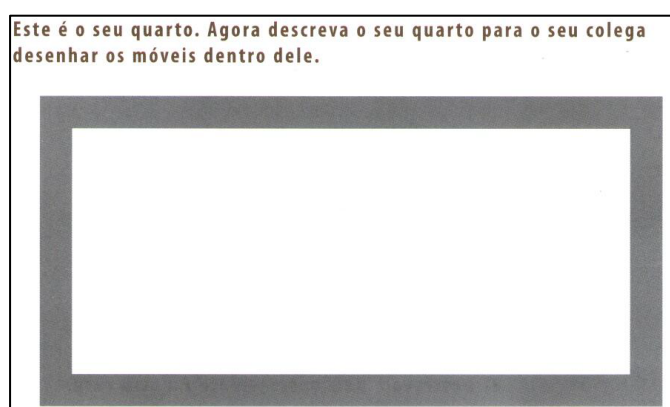
2.9.2 A sua prática

Como já foi dito, há três opções possíveis para a conceção de tarefas focalizadas: tarefas de produção baseadas na estrutura; tarefas baseadas na compreensão; e tarefas que promovem a consciência linguística.

A primeira maneira que se refere às tarefas de produção baseadas na estrutura é um trabalho em que se pede aos alunos que empreguem uma dada forma linguística de três

modos possíveis (útil, natural ou essencial) (Castro, 2015:219). De uma forma útil, significa que uma determinada estrutura linguística facilita a realização da tarefa. Um exemplo deste tipo de tarefas é apresentado na figura 10, onde os alunos devem descrever o seu quarto ao seu colega para que este desenhe uma planta. Assim, é indispensável usar adjetivos adequados para fazer a descrição e o recurso às preposições ou locuções prepositivas de lugar também ajudam a completar esta tarefa.

Figura 10. Tarefa de produção baseada na estrutura (de modo útil)
(Português XXI 1 – Nível A1:36)



Quanto ao modo natural, isto implica que, ao realizar a tarefa, os alunos empregam naturalmente o Modo Imperativo para dar uma orientação no espaço, por exemplo, indicando um caminho, como apresentado na figura 11. No entanto, os alunos podem optar por utilizar outros tempos verbais como o Presente do Indicativo ou mesmo construções como dever/ter de + infinitivo para cumprir a tarefa.

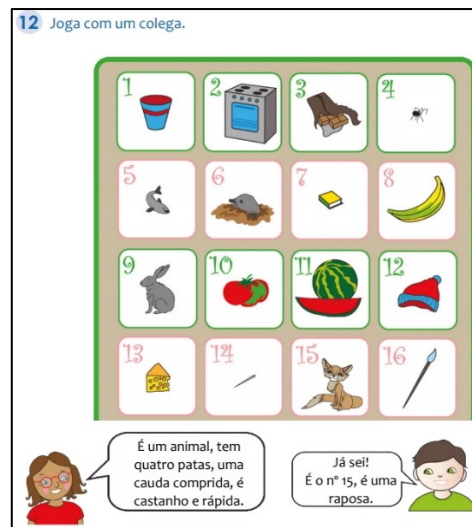
Figura 11. Tarefa de produção baseada na estrutura (de modo natural)
(Português em Foco 1 – Níveis A1/A2:178)

8. Trabalho de pares.

1. Você vai dar uma festa num restaurante no centro da cidade. Por isso, tem de dizer o caminho aos seus convidados. Faça um desenho e imagine um caminho entre a sua escola e o centro da cidade. Depois, imagine um diálogo entre si e o seu colega.

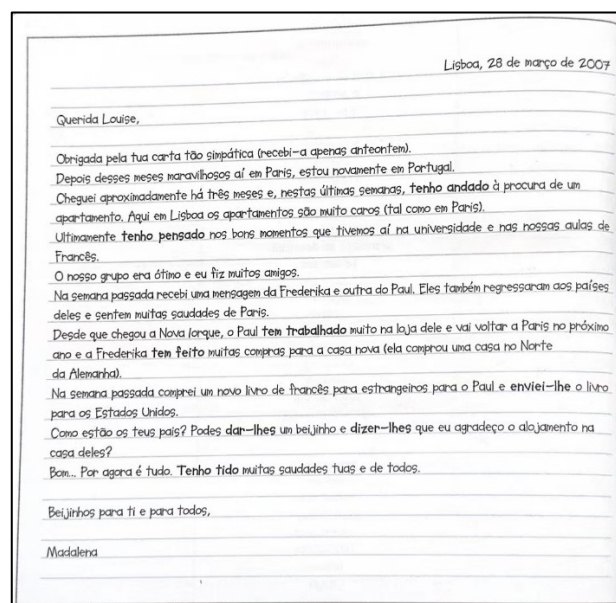
Por último, as tarefas de produção baseadas na estrutura podem ser concebidas na medida em que os alunos utilizam uma certa forma linguística de modo essencial, como mostra a figura 12. Os alunos só conseguem finalizar esta tarefa se souberem o nome de todos os objetos apresentados em cada caixa e utilizarem o vocabulário correto para os descrever.

**Figura 12. Tarefa de produção baseada na estrutura (de modo essencial)
(Timi 3 – Livro do aluno:109)**



O segundo método para desenvolver a atenção à forma são as tarefas baseadas na compreensão, que são consideradas muito mais eficientes do que as tarefas de produção acima mencionadas, uma vez que os alunos não podem ignorar o processamento da língua-alvo (Castro, 2015: 222). Este género de tarefas baseia-se no pressuposto de que a aquisição ocorre como resultado do processamento do *input* e que, enquanto os alunos procuram compreender a mensagem, a absorção resulta da atenção consciente às formas linguísticas do *input* (Ellis, 2003:149). Um exemplo de uma tarefa baseada na compreensão é ilustrado na figura 13.

Figura 13. Tarefa baseada na compreensão (Aprender Português 2 – Nível B1:62)



No que concerne as tarefas de compreensão, encontram-se várias hipóteses de enriquecer o *input*: (i) um texto oral ou escrito que os alunos têm de ouvir ou ler, contendo vários exemplos da estrutura-alvo (*input flood*); (ii) um texto escrito, no qual as formas-alvo são destacadas graficamente (estratégias de realce de *input*); (iii) ou um texto oral ou escrito, seguido de atividades destinadas a chamar a atenção do aluno para a estrutura (Castro, 2015: 222). A figura 13 mostra o exemplo de (ii) em que as formas-alvo (o Pretérito Perfeito Composto do Indicativo e os pronomes de complemento indireto) são realçadas a negrito. Alguns estudos revelam que sublinhar graficamente uma dada estrutura facilita o registo cognitivo e tem impacto no uso posterior da mesma (Jourdenais et. Al. 1995; Trahey e White 1993).

Por fim, a terceira via para fomentar a focalização na forma na aula tem a ver com as tarefas que promovem a consciência linguística. Este tipo de tarefas distingue-se dos dois tipos anteriores pelo facto de as tarefas serem orientadas para a aprendizagem explícita, ou seja, visam desenvolver a consciência ao nível da “compreensão” e não ao nível do registo cognitivo (Castro, 2015:225). Embora este tipo de tarefas se baseie na própria língua em vez de noutros conteúdos como textos ou imagens, Ellis (2003:163) sugere que este aspeto não invalida que sejam tarefas, uma vez que, neste caso, os alunos necessitam de pensar e discutir sobre uma determinada estrutura linguística em foco, em vez de terem de a utilizar. Assim, conforme Ellis (1991:234), as tarefas que promovem a consciência linguística podem ser caracterizadas, em função dos seguintes aspetos: (i) procura de separar uma característica linguística específica na qual concentrar a atenção; (ii) apresentação de dados aos alunos que demonstrem a estrutura-alvo e, posteriormente, da regra explícita que descreve ou explica a estrutura; (iii) expectativa de que os alunos se esforcem por perceber a característica-alvo; (iv) e verbalização (opcional) da regra, subjacente à estrutura gramatical.

Figura 14. Tarefa de promoção da consciência linguística (Na Onda do Português 1:176)

B. Lê com atenção as frases do texto.

A edição, em braille, de Harry Potter é mais pesada do que a edição normal.
 As aventuras chinesas não são menos criativas do que as aventuras do Harry Potter.
 O capítulo mais emocionante do livro é inspirado na cidade do Porto.
 A frase mais ouvida pela Joanne é: “Escreva outro livro”.
 A frase menos ouvida pela Joanne é: “Mate o Ron”.

C. Agora, completa as seguintes frases com as palavras do quadro.

comparativo	1. Os adjetivos têm três graus: normal, _____ e superlativo.
género	2. De um modo geral, os adjetivos variam em _____ e _____.
número	

Assim, as tarefas que promovem a consciência linguística visam levar os alunos a descobrir autonomamente as regras ou funções de certas estruturas linguísticas, como se pode constatar na figura 14, os alunos têm de tomar consciência de certas estruturas destacadas nas frases e, depois disso, preencher os espaços em branco que ilustram o funcionamento dos adjetivos. Por outro lado, os alunos podem também aproveitar estas tarefas para discutir o funcionamento com os seus pares, servindo assim de negociação de significado para enriquecer o *input* da língua-alvo. Com efeito, constata-se que este tipo de tarefa parece ser eficaz no desenvolvimento do conhecimento explícito e na consequente promoção do registo cognitivo.

Como se pode ver nos três tipos possíveis de tarefas a implementar, algumas podem não ser adequadas a determinados grupos-alvo, tais como, os alunos que têm dificuldade em fazer suposições conscientes sobre a língua e os alunos iniciantes que terão de usar a sua língua materna para falar sobre a língua-alvo, apesar de o resultado se referir à língua-alvo (Ellis, 2003:166). Por conseguinte, sugere-se também a possibilidade de promover metodologicamente um foco na forma.

Diz-se que existem duas estratégias principais para promover a atenção à forma durante o ensino das línguas. As técnicas **implícitas** envolvem o fornecimento de *feedback* implícito aos alunos após a sua produção, como pedir esclarecimentos ou reformular as suas respostas. Isto permite que a atenção inicial se centre no significado da mensagem. Por outro lado, a atenção à forma pode ser promovida através de informação **explícita** sobre uma determinada estrutura. Isto pode ser feito de forma preventiva, quando o professor chama a atenção para a forma-alvo antes da produção dos alunos, ou de forma reativa, quando o professor responde a um erro do aluno com uma correção explícita ou perguntas diretas sobre a forma correta (Castro, 2015:228).

Os estudos revelaram que o *feedback* explícito pode desempenhar um papel importante na ligação entre a forma e o significado (Lyster e Ranta 1997; Ellis et. al. 2001). Contudo, é vital que o tratamento explícito seja discreto, rápido e tenha lugar num contexto de colaboração entre o professor e o aluno. Desta forma, evitam-se interrupções e mantém-se a fluidez da interação, ao contrário de um tratamento explícito prolongado, que pode prejudicar o foco predominante no significado e interferir com a natureza da própria atividade (Ellis, 2003:171).

2.10 Limitações apontadas ao ELBT

Não obstante o facto de a abordagem do ELBT ter surgido para satisfazer as deficiências das metodologias tradicionais e ter trazido muitos benefícios para a aquisição da língua, os críticos levantaram várias preocupações associadas a esta abordagem.

A primeira e principal crítica é que a abordagem do ELBT carece de um programa de gramática e parte do princípio de que os alunos adquirem naturalmente a língua através da exposição, apesar da falta de provas (Sheen, 1994). Entretanto, a secção anterior já mostrou que é possível implementar um foco na forma em salas de aula do ELBT. Mesmo que alguns críticos assinalem o foco insuficiente na forma, dado que "o método de tratamento assume preferencialmente a forma de *feedback* corretivo rápido, permitindo uma interrupção mínima da atividade comunicativa" (Sheen, 2003, p.225), Ellis (2015) declarou que, embora o aluno esteja principalmente concentrado no significado, pode simultaneamente ter a sua atenção atraída para as características linguísticas à medida que estas surgem num contexto. Como tal, embora a gramática só por si possa não ocupar um lugar central na abordagem do ELBT, é certamente importante (Ellis, 2009).

Além disso, a abordagem do ELBT é acusada de promover uma sala de aula centrada no aluno, em que os professores têm um papel mínimo (Swan, 2005). No entanto, Ellis considera que em todas as fases de uma aula baseada em tarefas, é possível centrar-se no aluno ou no professor, e que a crítica de Swan desconsidera o potencial da fase pré-tarefa e pós-tarefa para o envolvimento do professor (Ellis, 2009).

Os críticos ainda alegam que o ELBT não é adequado em contextos com oportunidades limitadas de utilização da língua fora da sala de aula (Butler, 2011). Em contrapartida, Ellis defende que o ELBT pode ser ideal para contextos "pobres em aquisições", dado o seu potencial para criar uma alternativa ao ambiente comunicativo natural da sala de aula (Ellis, 2003, 2009).

Do exposto, é evidente que muitas das críticas gerais acerca do ELBT foram bem combatidas, porém, ainda existem fatores de constrangimento consideráveis na utilização do ELBT nas regiões asiáticas, que continuam sem resolução. Tendo em conta o contexto da minha prática pedagógica em Macau, é pertinente analisar alguns desses constrangimentos, que se dividem em dois domínios.

2.10.1 Constrangimentos conceptuais sobre a abordagem do ELBT

Os constrangimentos conceptuais na implementação da ELBT nas regiões asiáticas devem-se às diferenças entre o ELBT e a visão tradicional asiática da aprendizagem e do ensino. Na Ásia, há um confronto entre a abordagem ocidental do ELBT e as normas confucionistas que enfatizam a aprendizagem como a aquisição de conhecimentos a partir de livros. O ensino tradicional asiático valoriza a literacia e posiciona o professor como autoridade com conhecimentos profundos, enquanto o aluno é visto como o recetor desses conhecimentos (Butler, 2011:40). Isto resulta num ensino centrado no professor e dificulta a adoção do ELBT pelos professores asiáticos, que tendem a focar nos alunos.

No entanto, as visões estereotipadas dos alunos asiáticos como passivos, menos expressivos e que preferem um ensino do tipo expositivo, bem como as perceções do ensino asiático como autoritário e centrado no professor, nem sempre refletem com exatidão a realidade das salas de aula asiáticas (idem.). Portanto, pode ser enganador dar demasiada importância ao papel dos valores culturais tradicionais, como os valores confucionistas, na formação das práticas de sala de aula na Ásia.

Outro desafio neste âmbito são as "ideias falsas" sobre a forma como o ELBT deve ser adotado, nomeadamente no que diz respeito ao conceito de "tarefa" (Littlewood, 2007). Quando a abordagem foi introduzida nas escolas secundárias da China, os professores receberam orientações para conceberem tarefas que desenvolvessem as competências comunicativas dos alunos. Porém, as orientações não definiam claramente o que significa uma "tarefa" nem a sua diferença em relação a outras atividades na sala de aula (Littlewood, 2004; Zhang, 2007). Assim, os professores tiveram de interpretar eles próprios o significado de "tarefa", concebendo frequentemente tarefas que envolviam primeiro a apresentação da língua, baseadas nas suas ideias pré-existentes. A situação em Macau é a mesma, pois, como se referiu na secção 1.2.2. da parte II, o documento publicado pela DSEDJ apontava para a importância da construção de tarefas no ensino de PLN, mas não especificava o que era uma tarefa, embora desse vários exemplos de tarefas a utilizar. Perante estas circunstâncias, mesmo que os professores mostrassem uma atitude positiva em relação ao ELBT, é óbvio que as salas de aula continuaram centradas no professor, tal como as metodologias tradicionais, com uma forte ênfase no manual escolar e uma prática comunicativa limitada.

2.10.2 Constrangimentos de avaliações

Em contextos educativos, os pensamentos e os comportamentos dos alunos na aprendizagem centram-se principalmente nas avaliações, especialmente na China, onde os exames têm uma longa história (Carless, 2012). A natureza competitiva do sistema de exames universitários orientados para a gramática representa um desafio significativo para a abordagem do ELBT ao nível institucional da sociedade (Butler, 2011). Embora professores e alunos mostrem interesse no ELBT e reconheçam a importância da competência comunicativa, os exames continuam a dominar o sistema educativo, deixando pouco tempo para atividades baseadas em tarefas. Além disso, uma vez que a gramática e o conhecimento factual são prioritários nos exames, os professores tendem a concentrar-se na língua e não nos elementos comunicativos para ajudar os alunos a obter sucesso.

O alinhamento entre as abordagens pedagógicas e os objetivos curriculares também é crucial. É pouco provável os professores adotarem uma abordagem que entre em conflito com o currículo e o programa de estudos exigidos (Hu, 2004). Portanto, a fim de abordar estas questões, uma possível solução é modificar as avaliações para refletir a ênfase do currículo na competência comunicativa. Contudo, a determinação dos critérios de avaliação, a decisão de dar prioridade à realização de tarefas ou ao desempenho linguístico e a garantia de uma avaliação de desempenho válida e fiável levantam desafios.

Neste sentido, Ji (2017) propõe que a formação formal de professores se deve focalizar na avaliação do desempenho dos alunos nas tarefas em termos de fluência, exatidão e complexidade. Ao conceber um sistema de avaliação baseado nestes três elementos, a competência comunicativa pode estar no centro do ensino, dando ainda alguma atenção às estruturas gramaticais. Assim sendo, esta abordagem alinha-se com a lógica da abordagem do ELBT, que enfatiza a integração da forma e do significado em contextos significativos (Long & Crookes, 1992).

Em conclusão, para ultrapassar os constrangimentos que a abordagem do ELBT apresenta, é necessário realizar mais estudos de investigação para esclarecer todos os mal-entendidos conceptuais e criar um sistema de avaliação ideal.

Parte III. Enquadramento institucional da prática pedagógica supervisionada

Nesta parte, partilharei as minhas experiências na escola onde estagiei e discutirei a possibilidade de aplicar a abordagem do ELBT nas escolas secundárias de Macau.

1. Âmbito da prática pedagógica supervisionada

1.1 Caracterização da instituição

De acordo com a informação fornecida sobre a fundação da Escola Portuguesa de Macau (EPM), disponível no site principal da escola, a EPM é a herdeira de três instituições que oferecem o ensino do português: a Escola Primária Oficial Pedro Nolasco da Silva, a Escola Comercial “Pedro Nolasco” e a Escola Básica e Secundária Infante D. Henrique – tradicionalmente conhecido como Liceu de Macau (EPM, s.d.).

A EPM foi fundada no ano letivo de 1998/1999 e tem como entidade titular a Fundação Escola Portuguesa de Macau, que é uma instituição criada através do Decreto-Lei n.º 89-B/98 de 9 de abril, e tem natureza de direito privado e utilidade pública.

Com o lema “Onde o futuro se faz hoje”, a EPM pretende afirmar a posição de Portugal no mundo. Além de atuar como uma escola de vocação europeia, visa também fortalecer a relação com os espaços lusófonos, especialmente os países africanos de língua oficial portuguesa e o Brasil. Não obstante, procura também criar um futuro de Portugal no mundo oriental, servindo a EPM como ponte de ligação entre o ocidente e o oriente.

Neste sentido, no dia 5 de maio de 2023, Dia Mundial da Língua Portuguesa, a EPM também organizou um espetáculo para celebrar este dia (v. Figura 15.), com alunos do 1º ciclo ao 3º ciclo a recitarem poemas, a cantarem e a dançarem.

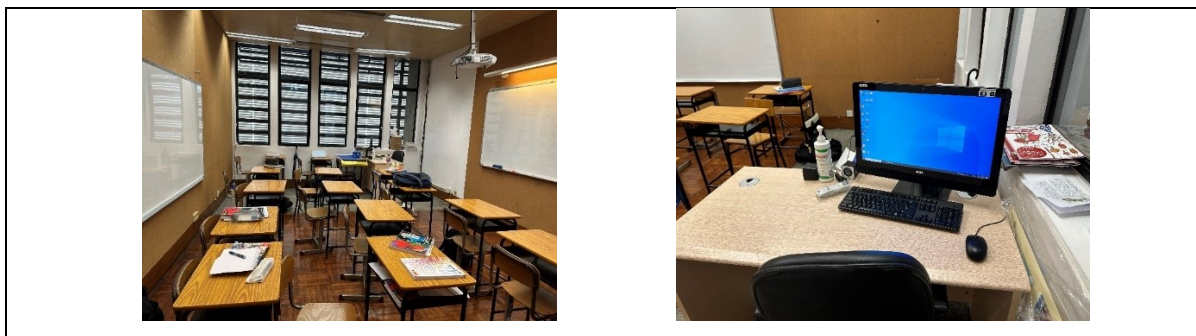
Figura 15. Imagem da comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa na EPM



Assim, a EPM não se concentra apenas em oferecer um currículo bem orientado aos alunos, mas também tenta promover o desenvolvimento cultural dos alunos, proporcionando um ambiente favorável à absorção de novos conhecimentos à escala mundial.

De seguida, mostrarei o ambiente da sala de aula da EPM, em particular a sala onde lecionei as aulas. As fotografias abaixo (v. Figura 16.) mostram a organização do espaço da sala de aula. Os alunos sentam-se separadamente em 3 linhas horizontais. A sala está equipada com um projetor e um computador na secretária do/a professor(a). Quando se está de pé na secretária do/a professor(a), é possível ter uma visão completa de todos os alunos. Uma vez que todas as mesas e cadeiras estão separadamente colocadas na sala de aula, quando se faz trabalho de pares ou de grupo, o/a professor(a) pode exigir que os alunos se juntem para formar tantos grupos quantos quiser.

Figura 16. Organização do espaço da sala de aula (1)



É de notar que a sala tem três quadros (v. Figura 17.), dois quadros brancos e um para decoração. Assim, o/a professor(a) pode aproveitar plenamente estes quadros para preparar diferentes atividades ou tarefas, como as que elaborei numa das minhas aulas que será apresentada na secção 2.3.

Figura 17. Organização do espaço da sala de aula (2)



A EPM também tem em conta as necessidades específicas de alunos, como o caso de um dos alunos desta turma. Devido ao seu problema visual, a sala de aula está especialmente adaptada com uma secretária comprida, uma lupa e um candeeiro de secretária para atender às necessidades deste aluno (v. Figura 18.).

Figura 18. Organização do espaço da sala de aula (3)



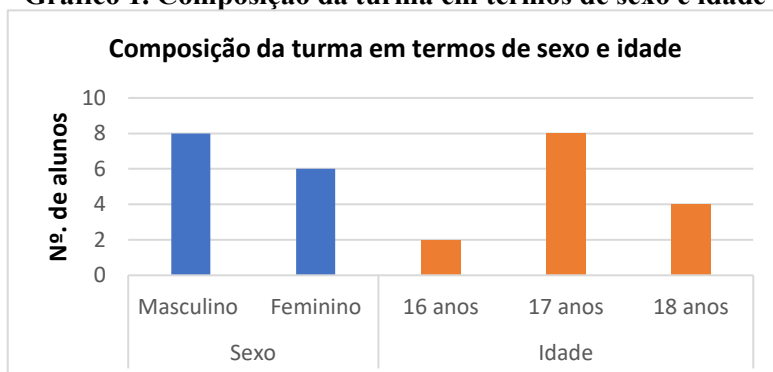
Assim, em suma, embora a sala de aula não seja muito grande, existe tudo o que é necessário para lecionar uma aula, tanto para o/a professor(a) como para os alunos.

1.2 Caracterização da disciplina e da turma atribuída

Relativamente à disciplina que lecionei durante o estágio, foi-me atribuída uma turma do 11º ano de Português Língua Não Materna – nível B1, com 14 alunos. Tinha duas secções de 90 minutos por semana com esta turma na sala 404. Para analisar melhor o perfil de cada aluno, preparei um pequeno formulário para eles preencherem (ver anexo I).

O gráfico 1 mostra a composição da turma em termos de sexo e idade. Todos os alunos desta turma têm entre 16 e 18 anos, dos quais 8 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

Gráfico 1. Composição da turma em termos de sexo e idade



Uma vez que esta turma se destina à disciplina de Português Língua Não Materna, a maioria dos alunos fala uma língua materna diferente do português. De facto, esta é uma turma multicultural, com alunos de diferentes nacionalidades. O gráfico 2 mostra a composição da turma em relação à nacionalidade dos alunos.

Gráfico 2. Composição da turma em relação à nacionalidade dos alunos



Verifica-se que a maioria dos alunos desta turma é mestiça, com pais de nacionalidades diferentes. É de salientar que a maioria deles tem pai ou mãe portugueses, ou de origem de um dos países africanos de língua oficial portuguesa. Esta poderá ser a razão pela qual se matriculam na EPM, que é a única escola em Macau onde a língua veicular é o português. Como um dos seus pais é de origem portuguesa, esta pode ser também a motivação dos alunos para aprenderem português e conhecerem a cultura dos seus pais.

No que toca às línguas que falam, a tabela 7 ilustra a língua materna e a língua falada em casa dos alunos.

Tabela 7. Língua materna e língua falada em casa dos alunos

Língua materna	Nº. de alunos	Língua falada em casa	Nº de alunos
Cantonês	8	Cantonês	6
Português	4	Inglês	1
Português ou Inglês	1	Inglês ou Cantonês	1
Não respondido	1	Português	4
		Português ou Inglês	1
		Português ou Inglês ou Chinês	1

Quanto à língua materna dos alunos, a maioria tem o cantonês como língua materna, mas mesmo numa turma de PLNM, há quatro alunos cuja língua materna é o português. No que diz respeito à língua falada em casa, é interessante constatar que alguns alunos falam duas ou mais línguas em casa e um deles fala inglês em casa, que não é a sua língua materna. Com esta informação, percebe-se que as línguas que mais afetam a aprendizagem do português dos alunos são o cantonês e o inglês. Assim, os professores podem prever as dificuldades que os alunos podem ter ao longo da aprendizagem do português, por exemplo, o modo conjuntivo que não existe em chinês pode ser um grande desafio para os alunos. Na aprendizagem do vocabulário, os alunos podem facilmente confundir significados de palavras semelhantes às do inglês, devido a falsos amigos em inglês e português, *exquisite* – esquisito e *support* – suporte são dois exemplos.

Em relação a outras línguas que os alunos falam para além da sua língua materna e da língua falada em casa, reparei que a maioria deles fala inglês e mandarim. As tabelas 8 e 9 indicam cada uma destas línguas em termos de proficiência escrita e oral, de acordo com a classificação dos alunos, bem como o número de alunos que falam cada uma destas línguas.

Tabela 8. O inglês em termos dos níveis de competência dos alunos

Inglês (10 alunos)	Nível de competência		
	Elementar	Intermédio	Avançado
Proficiência escrita	2	4	4
Proficiência oral	1	5	4

Tabela 9. O mandarim em termos dos níveis de competência dos alunos

Mandarim (8 alunos)	Nível de competência		
	Elementar	Intermédio	Avançado
Proficiência escrita	1	5	2
Proficiência oral	1	5	2

Com exceção de 4 alunos que falam inglês em casa, todos os outros alunos também falam inglês, na sua maioria com níveis intermédios e avançados. Relativamente ao mandarim, a maioria considerou ter atingido um nível intermédio de proficiências escrita e oral. Como tal, o inglês e o mandarim poderão ter uma enorme influência na aprendizagem do português dos alunos desta turma, como já foi mencionado.

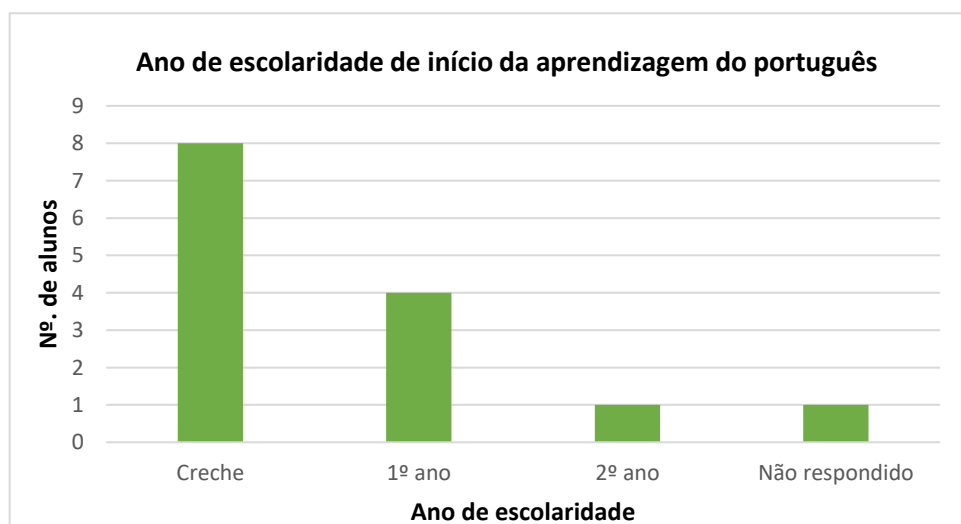
Tabela 10. Outras línguas faladas por poucos alunos

Idiomas	Número de alunos
Cantonês	1
Coreano	1
Francês	2
Japonês	3
Tagalo	1

A tabela 10 acima revela as outras línguas que apenas alguns alunos falam na turma, na sua maioria ainda a um nível elementar. Com um nível elementar, estas línguas talvez não exerçam grande impacto na aprendizagem do português, mas os professores podem aproveitar esta informação para preparar atividades interessantes que possam despertar a curiosidade dos alunos quando desenvolvem competências interculturais com eles.

Além disso, o gráfico 3 indica em que ano de escolaridade os alunos começam a aprender português. Deste modo, os professores podem ter uma noção básica da proficiência em português dos alunos.

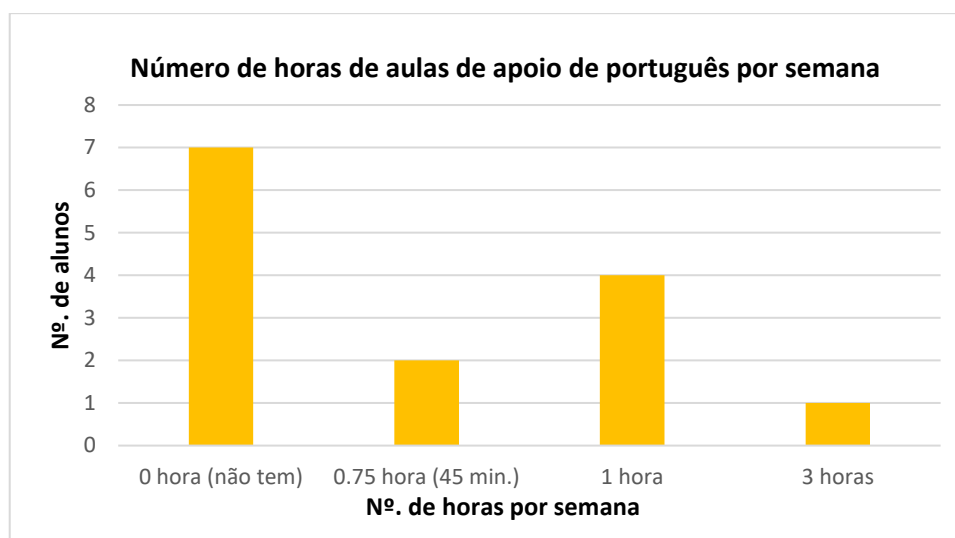
Gráfico 3. Ano de escolaridade de início da aprendizagem do português dos alunos



A partir do gráfico, percebe-se que quase todos os alunos começam a aprender português numa idade precoce, pelo que, apesar de terem sido colocados numa turma de

PLNM, a maioria deles já tinha atingido um nível avançado em termos de proficiência em português. Ainda assim, é necessário ter em conta o número de aulas de português por semana que os alunos têm na escola que diz respeito a três horas por semana e se têm aulas suplementares dentro e fora da escola, como indicado no gráfico 4.

Gráfico 4. Número de horas de aulas de apoio de português por semana dos alunos



Por último, com esta informação do gráfico 4, os professores podem avaliar se alguns alunos têm dúvidas em português e se precisam de aulas suplementares para os ajudar. A escola oferece aulas adicionais para alunos com necessidades educativas específicas (NEE). Os alunos que demonstrem grandes dificuldades em progredir terão aulas adicionais com o/a professor(a). Nesta turma, há um aluno com NEE que tem uma aula extra de português por semana.

2. Potencialidades da aplicação do ELBT em sala de aula (Prática Pedagógica Supervisionada)

2.1 Metodologia

A investigação sobre as potencialidades da aplicação do ELBT na sala de aula, especialmente nas escolas secundárias de Macau, requer uma metodologia cuidadosamente planeada. De seguida, apresento uma proposta de metodologia que pode ajudar a realizar esta investigação. É importante sublinhar que se trata apenas de uma sugestão e que, de facto, esta investigação é feita apenas em pequena escala a partir das minhas experiências de estágio durante cinco meses.

Em primeiro lugar, é essencial definir os objetivos desta investigação, que visa analisar a viabilidade e a eficácia da abordagem do ELBT na escola secundária em Macau, neste caso tomando como exemplo a EPM. Por outro lado, pretende-se também estudar as perceções dos professores em relação a essa abordagem e, através disso, identificar os desafios e as oportunidades associadas à implementação do ELBT.

Neste sentido, partindo do enquadramento teórico que foi apresentado na parte II, na presente parte, são recolhidos dados para posterior análise.

Primeiramente, na secção 2.2, apresentarei as aulas que lecionei em que tentei adotar a abordagem do ELBT, depois, irei identificar as atividades que planeei e mostrarei também os resultados das atividades na secção 2.3.

Em segundo lugar, na secção 2.4, através de observações de aulas, são registados detalhes sobre as atividades nas aulas, incluindo a interação entre professores e alunos, a participação dos alunos e até mesmo a avaliação realizada.

Por último, foram feitas entrevistas a professores de PLNM da escola. Apesar de me ter sido atribuída uma turma de 11º ano, à exceção da minha professora do 11º ano, tive a oportunidade de observar aulas de outra professora que lecionava PLNM de 10º e 12º anos, pelo que entrevistei ambas as professoras, explorando as suas perceções sobre esta abordagem, as suas experiências anteriores e as suas opiniões sobre a viabilidade da implementação do ELBT em Macau. As respostas foram registadas e gravadas para examinar na seguinte secção 2.5.

2.2 Sequências didáticas lecionadas

As aulas de PLNМ na EPM adotam o manual - *Português em Foco 3* como principal material didático. Do 10º ao 12º ano, os cursos de PLNМ abrangem todos os capítulos deste manual: unidades 1 a 4 para o 10º ano, unidades 5 a 8 para o 11ºano e unidades 9 a 12 para o 12º ano. Durante o meu estágio, o 11º ano já estava no segundo semestre e estava a estudar as unidades 6 a 8, e foi-me atribuída a unidade 7 para lecionar nas minhas três aulas. Assim, convém apresentar o plano de unidade para estas três unidades didáticas. No plano, que consta do Anexo II, encontram-se as respetivas exigências das competências académicas básicas, os objetivos por unidade, o conteúdo de cada unidade e as formas de avaliação. É de realçar que as professoras complementaram outros exercícios e atividades e apresentarei algumas dessas atividades adicionais na secção 2.4.

A partir deste plano de unidade, verifica-se que o conteúdo principal de cada unidade está dividido em duas partes, conteúdos temáticos e conteúdos gramaticais. No que diz respeito aos conteúdos temáticos, na sua maioria, a professora utiliza uma abordagem comunicativa, complementada por uma abordagem baseada em tarefas, para promover a aquisição dos alunos, ao passo que, no que toca aos conteúdos gramaticais, a professora costuma adotar um método direto, em que as regras são apresentadas e os exercícios são feitos posteriormente para reforçar a compreensão dos alunos. Por conseguinte, pode ver-se que, se bem que as professoras se concentrem principalmente no significado em conteúdos temáticos, não é fácil aplicar uma abordagem baseada em tarefas no ensino da gramática. Serão dados mais exemplos na secção 2.4.

Neste sentido, tento efetuar uma abordagem baseada em tarefas no ensino da gramática durante as minhas três aulas em que preciso de abordar o tema da superstição da unidade 7 do manual e também ensinar o Imperfeito do conjuntivo como conteúdo gramatical. Encontram-se os quatro planos de aula nos anexos III a V.

As principais metodologias adotadas nas três aulas que lecionei são o método comunicativo e o ensino baseado em tarefas. Como docente na aula, sou uma facilitadora que apresenta alguns dos materiais da aula aos alunos e envolve constantemente os estudantes na participação. Em vez de mostrar todos os conteúdos diretamente, preparei diversos jogos, atividades e tarefas para motivar a autoaprendizagem dos alunos. Além

disso, orientei os estudantes, tanto quanto possível, para discutirem em conjunto o significado e o sentido dos conteúdos, de modo a garantir uma prática comunicativa na sala de aula. Deste modo, as aulas estão centradas no significado e o foco está nos aprendentes, pelo que o papel deles é interagir o mais possível para otimizar a oportunidade de comunicação.

Para ter em conta os alunos com mais dificuldades na aprendizagem, incluem-se atividades de grupo e de pares para que os estudantes colaborem na realização de tarefas. Os alunos com melhores competências podem ajudar os colegas com mais dificuldades. Além disso, ao implementar a aula, também mudei a complexidade das perguntas para os alunos com mais dificuldades, as perguntas são mais diretas na medida em que não envolvem uma interpretação pessoal e análise profunda.

A descrição acima é uma visão geral do meu papel durante as três aulas. Segue-se uma autorreflexão sobre as estratégias e métodos que utilizei em cada uma das aulas que correspondem aos objetivos de aprendizagem e às competências dos alunos.

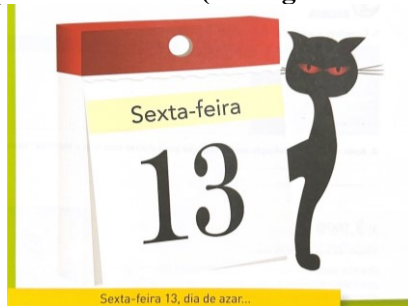
2.2.1 Primeira aula observada: discussão e reflexão

Na primeira aula lecionada, a 13 de fevereiro de 2023, como aula introdutória a uma nova unidade, cujo tema é superstição, concebi atividades estimulantes para despertar o interesse dos alunos pelo tema. Utilizei vários materiais para animar a aula, tais como a realização de um pequeno questionário, a leitura de uma crónica, a construção de uma nuvem de palavras sobre o significado de superstição e a associação de 13 superstições com cartões.

Ao introduzir o tema da unidade 7, recorri à imagem apresentada na capa da unidade 7 do manual (v. Figura 19.) e convidei os alunos a adivinharem a que se referia a imagem, para que os aprendentes tivessem de conversar uns com os outros, permitindo uma conversa espontânea. Depois de estimular o interesse deles com a imagem, solicitei-lhes que respondessem a um pequeno questionário para descobrir se eles próprios eram supersticiosos. Este pequeno questionário permitiu-lhes tomar consciência do tema da aula e, em simultâneo, refletir sobre as próprias crenças. Envolvem-se muito quando constata-

que alguns dos colegas são demasiado supersticiosos. Trata-se de uma atividade de aquecimento muito eficaz para a turma.

Figura 19. Imagem na capa da unidade 7 (Português em Foco 3 – Níveis B2, 2018:97)



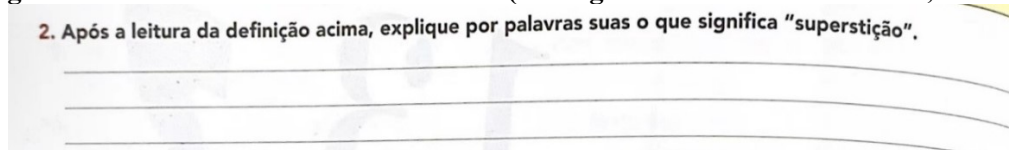
Depois disso, introduzi uma crónica à parte do manual que tem o mesmo título da unidade 7 “Lagarto, lagarto, lagarto” (v. Anexo VI.). Neste caso, antes de estudarem a unidade no manual, têm uma ideia concreta do que podem esperar. Após a leitura e a interpretação da crónica, os alunos já tinham uma compreensão básica da noção de superstição, portanto preparei uma tarefa em que os alunos precisavam de trabalhar em conjunto para elaborar uma nuvem de palavras. A figura 20 mostra o resultado da tarefa.

Figura 20. Nuvem de palavras criada pela turma



Depois de criar esta nuvem de palavras, realizei um pequeno debate com a turma e todos partilharam as suas opiniões sobre as palavras que tinham aparecido. Com esta tarefa concluída, os alunos conseguem finalizar a tarefa do manual como trabalho de casa, na qual cada um tem de desenvolver o próprio significado da palavra “superstição” (v. Figura 21.).

Figura 21. Tarefa introdutória do manual (Português em Foco 3 – Níveis B2, 2018:98)



Para terminar a aula da forma mais dinâmica, fiz um jogo com a turma para identificar 13 superstições. Cada um dos alunos recebeu um cartão e revezou-se para ir ao quadro fazer a correspondência. Quando alguém se enganava, os outros alunos que estavam sentados no seu lugar chamavam a atenção dele e ajudavam-no a obter a resposta correta. Esta entreajuda dos colegas é um bom aspeto para aplicar na aula, por isso, apreciei os alunos que prestam ajuda aos seus colegas quando estes têm dificuldades.

Ao implementar esta aula, reparei que todos os alunos desfrutam das atividades realizadas na aula, participando ativamente durante as mesmas. No entanto, ao circular pela sala, constatei que alguns alunos têm dificuldade em realizar os exercícios de compreensão escrita sobre a crónica (v. Anexo VII.), portanto, creio que seria melhor dividir os alunos em pares ou grupos para trabalharem nestes exercícios ou preparar diferentes versões de fichas de trabalho de acordo com as suas competências, como fiz na segunda aula lecionada.

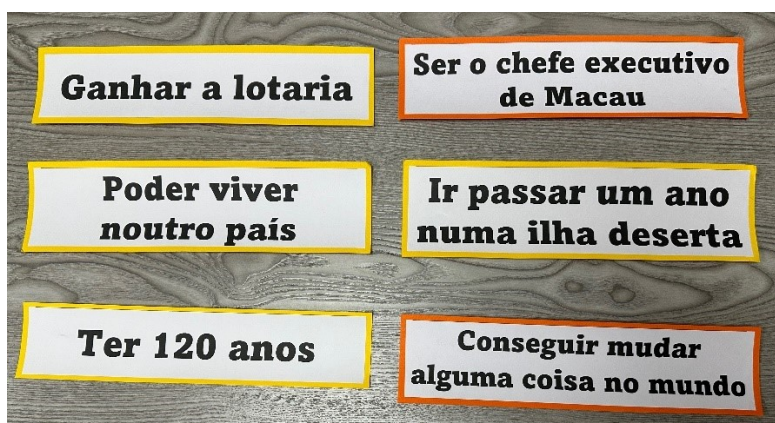
2.2.2 Segunda aula observada: discussão e reflexão

A segunda aula, lecionada a 20 de fevereiro de 2023, foi uma aula focada no ensino da gramática. Não adotei o método de instrução direta para ensinar, pois é considerado um modelo tradicional em que o professor introduz os novos conteúdos através da explicação. Neste sentido, o professor dá exemplos para clarificar e depois os alunos fazem exercícios para praticar. A aula será uma rotina de explicar-fazer-saber que não considero adequada para promover a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Deste modo, adotei o método comunicativo, ou seja, uma pedagogia mais baseada em tarefas nesta aula.

Para apresentar o tema da aula, a primeira tarefa que foi proposta aos alunos foi a de preencher as lacunas da letra da canção “Talvez” (v. Anexo VIII.). Aproveitei esta canção para introduzir as duas estruturas “Talvez..., Se...” que utilizavam o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo. Depois disso, mostrei exemplos para que os alunos sistematizassem as regras por si próprios, em vez de explicar diretamente a formação do tempo verbal. Depois de os alunos terem lido acerca do uso do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo, destaquei o uso principal e foi-lhes pedido que fizessem uma segunda tarefa

para reforçar os seus conhecimentos sobre a aplicação deste tempo verbal. Para a segunda tarefa, os alunos foram divididos em pares, como observei na primeira aula, o que seria uma melhor estratégia de aprendizagem. De seguida, receberam um cartão (v. Figura 22.) que indica uma situação irreal ou com fraca probabilidade de concretização, e cada par teve de escrever duas frases para essa situação, indicando as hipóteses. As frases que os alunos criam estão registadas no Anexo IX. Esta tarefa ajuda os alunos a familiarizarem-se com as regras de formação de frases hipotéticas utilizando o tempo verbal correto. Além disso, com esta atividade, também fiquei a saber que alguns alunos não estão familiarizados com o tempo verbal do Pretérito Imperfeito do Indicativo e o Modo Condicional, assim posso lembrá-los novamente sobre a conjugação.

Figura 22. Cartões para construir frases




Depois, os alunos realizaram um jogo de escolhas múltiplas na aplicação *Kahoot* para reforçar as aplicações do modo conjuntivo. Através deste jogo, reparei que os alunos tinham muitas dificuldades com o modo conjuntivo, como demonstrado na Figura 23 abaixo. Verifica-se que o número total de respostas corretas dos alunos é de apenas 45,24%, o que é inferior à média. Por isso, preparo imediatamente uma ficha formativa como um pequeno teste de gramática para os alunos na aula seguinte, que discutirei na secção 2.3.

Figura 23. Pontuação dos alunos no jogo *Kahoot* sobre o modo conjuntivo

Conjuntivo ou Indicativo?	
Played on	20 Feb 2023
Hosted by	haolaochan
Played with	7 players
Played	12 of 12
Overall Performance	
Total correct answers (%)	45.24%
Total incorrect answers (%)	54.76%

Só depois de ter utilizado tantos recursos diferentes para introduzir o tema é que os alunos tiveram de fazer alguns exercícios práticos no manual (v. Figuras 24 e 25.). Neste caso, estes exercícios servem para consolidar os seus conceitos sobre a aplicação deste tempo verbal, mas não como o método de ensino tradicional que utiliza estes exercícios práticos de gramática como base para treinar os alunos a memorizar as regras.

Figura 24. Exercício de gramática no manual (1) (Português em Foco 3 – Níveis B2, 2018:103)


 **ESCRITA**

9. Complete as frases dubitativas utilizando o Presente ou o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo. Siga o exemplo.

Exemplo: Hoje, o Carlos não veio às aulas. Talvez esteja doente.
 Ontem, o Carlos não veio às aulas. Talvez estivesse doente.

1. Ontem, o Mário e a Paula não chegaram a horas à reunião. Talvez _____ (haver) muito trânsito àquela hora.
2. O professor ainda não está na faculdade. Talvez _____ (faltar) às aulas.
3. Amanhã, a Luísa vai ao Porto. Talvez _____ (ficar) lá duas semanas.
4. No ano passado, a Sara acabou as férias mais cedo do que devia. Talvez _____ (estar) farta.
5. Ele chumbou no exame. Talvez _____ (estudar) pouco.
6. Amanhã não vou à praia. Talvez _____ (chover).
7. Hoje não fico em casa. Talvez _____ (ir) ao cinema.

Figura 25. Exercício de gramática no manual (2) (Português em Foco 3 – Níveis B2, 2018:106)

 **ESCRITA**

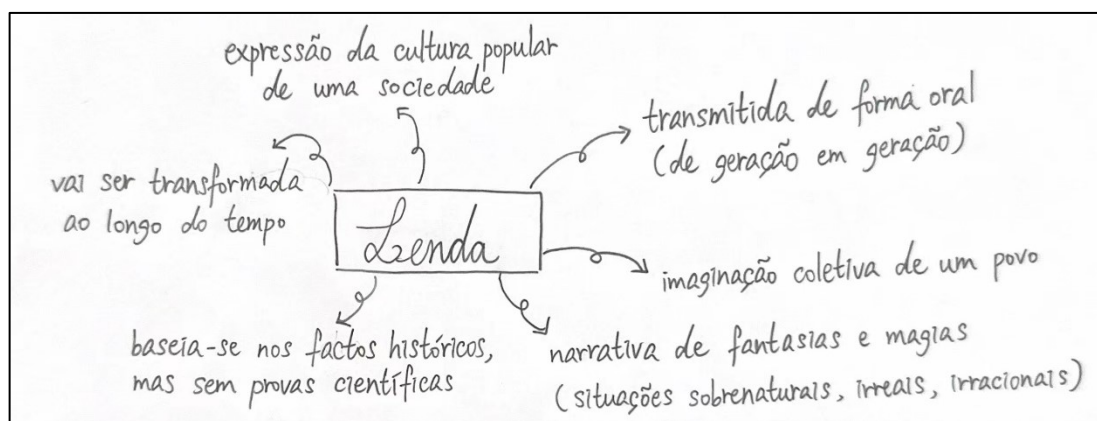
14. Escreva orações condicionais juntando as duas ideias apresentadas.

1. Carlos ser milionário / comprar uma ilha no Oceano Pacífico
 Se _____
2. Eu ser supersticioso / não sair de casa na sexta-feira 13
 Se _____
3. Os alunos não estudar / reprovar nos exames finais
 Se _____
4. Eles ter tempo / ir à tua festa de aniversário
 Se _____
5. Tu estar doente / não poder ir à escola
 Se _____
6. Eu ter dinheiro / comprar um carro novo
 Se _____
7. Ele poder tirar férias / viajar pela Europa
 Se _____

2.2.3 Terceira aula observada: discussão e reflexão

Por último, na terceira aula que lecionei, a 17 de abril de 2023, adotei um método diferente, centrei-me principalmente na abordagem baseada em tarefas. Nesta aula, não utilizei o computador para ensinar, mas explorei o ambiente da sala de aula. Os alunos foram divididos em três grupos e cada grupo utilizou um dos três quadros da sala para concluir a sua tarefa, o ambiente que mencionei na secção 1.1. Em primeiro lugar, para compreenderem o tema da aula, lendas, os alunos ouviram um excerto sobre a definição de lendas e depois fizeram um mapa mental (v. Figura 26.) com as notas que tomaram.

Figura 26. Mapa mental sobre a lenda



Em seguida, os alunos foram solicitados a organizar a ordem de uma lenda para criar um cartaz no grupo que lhes foi atribuído. Os grupos foram propositadamente organizados de acordo com as competências dos alunos. Cada grupo trabalhou numa lenda diferente, de origem chinesa, macaense ou portuguesa, pelo que esta aula também contribuiu para o desenvolvimento da competência intercultural. Durante a implementação desta aula, circulei pela sala de aula e prestei assistência sempre que necessário. Depois de organizarem a lenda numa ordem correta, como mostrado na figura 27, os alunos tiveram de criar um título para a mesma. A seguir, os alunos tiveram de interpretar a lenda e conversaram com os seus colegas de grupo sobre as suas opiniões acerca da história. Após o debate, cada grupo apresentou a lenda aos restantes alunos. Ajudei a clarificar vocabulário difícil nas lendas e, finalmente, depois de os três grupos terem apresentado as lendas, aproveitei a história para rever a construção de “Se” utilizando o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo com os alunos (v. Figura 28.). Os alunos têm de completar a segunda parte das frases com as suas ideias e utilizar o tempo verbal correto.

Figura 27. Cartazes das lendas com um título criado por cada grupo dos alunos

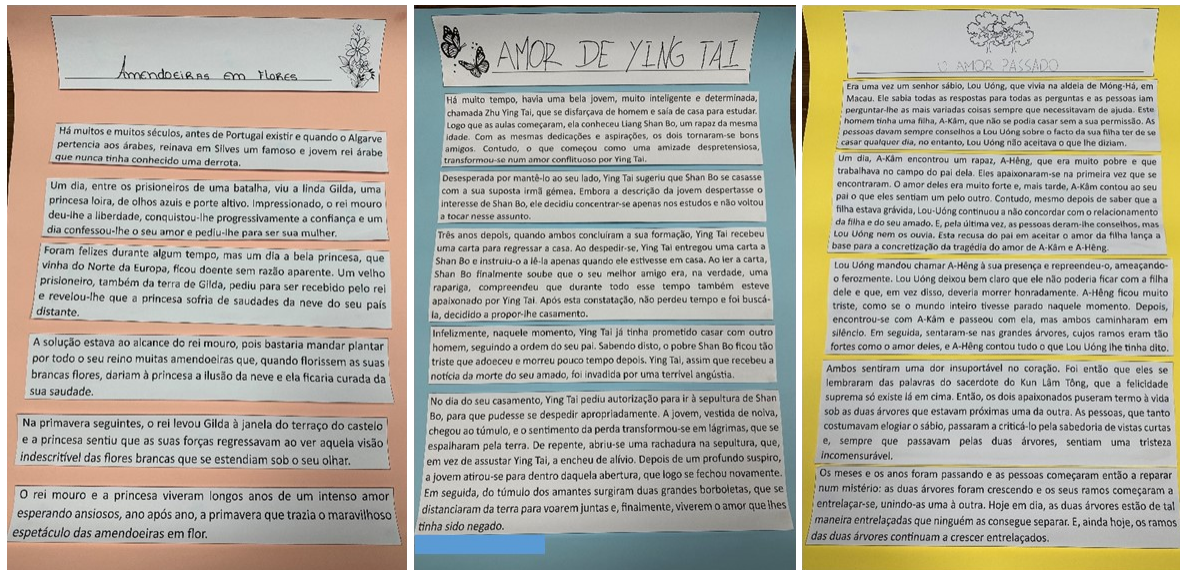


Figura 28. Exercício de revisão do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo

Revisão da construção e utilização do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo

Se Ying Tai não _____ (entregar) a carta a Shan Bo, ...

Se o pai de A-Kâm não _____ (impedir) o casamento da sua filha, ...

Se o rei árabe não _____ (mandar) plantar as flores brancas, ...

Como tarefa final, cada aluno teve de criar um novo final para uma das lendas ensinadas na aula, iniciando o seu texto com a construção “Se” e entregando-o como trabalho de casa.

Esta aula baseou-se em tarefas em que os alunos tinham de realizar pequenas tarefas diferentes que serviam para completar a tarefa no final, a composição de um novo final para a lenda (v. Anexo X.).

Como se pode verificar, tentei empregar recursos diferentes nas três aulas e também adotei tarefas para ensinar conteúdos diferentes. Nas minhas aulas, raramente utilizei exercícios dos manuais, o que sugere que são poucas as tarefas incluídas nos manuais de PLN. Para implementar com êxito uma aula baseada em tarefas, os professores precisam de preparar outras atividades suplementares e modificar a forma como o manual introduz novos conteúdos, de modo a adaptar as atividades potenciais e transformá-las numa tarefa com um objetivo definido, como procurei fazer nas três aulas.

2.3 Avaliação das atividades

Conforme descrito no plano da unidade, existem várias formas de avaliação desenvolvidas ao longo do percurso de aprendizagem, que são as seguintes: sumativa; formativa; autoavaliação; heteroavaliação; apresentações orais; projetos individuais; várias fichas de controle de gramática/vocabulário /outras; construção de portfólio.

Todas as formas de avaliação acima referidas são utilizadas para acompanhar os progressos dos alunos em cada período. Há três períodos em cada ano letivo, a nota final de cada período é composta pelo seguinte:

- notas de dois testes sumativos;
- várias fichas formativas que medem várias competências, como a expressão escrita, a compreensão oral e a competência de gramática;
- uma avaliação da interação oral;
- o portfólio criado pelo aluno;
- atitudes e valores no que respeita à assiduidade e à realização dos trabalhos de casa.

No decurso do meu estágio, tive a sorte de ter acompanhado a turma durante um semestre inteiro, o que me permitiu efetuar todas as avaliações acima referidas com os alunos. Na minha observação, as fichas formativas funcionam bem para monitorizar os progressos dos alunos. O número de fichas formativas utilizadas como miniteste é diferente em cada período, pois em primeiro lugar o professor vai averiguar as dificuldades que os alunos tiveram com determinados conteúdos e depois prepara fichas de controlo em função dessas dúvidas. Assim, ao estudarem para estas fichas de trabalho formativas, os alunos podem rever os conteúdos mais complicados e perceber melhor. Como já tinha acontecido numa das minhas aulas, apercebi-me de que os alunos sentiam muitas dificuldades com o modo conjuntivo durante o jogo na aplicação *Kahoot*. De imediato, elaborei uma ficha de trabalho como um pequeno teste de gramática para os alunos. Como constatei que existem grandes disparidades de competências linguísticas entre os alunos, preparei duas versões diferentes para este teste de gramática. A versão 1 (v. Anexo XI.) é uma versão normal, enquanto a versão 2 (v. Anexo XII.) é mais fácil e não inclui perguntas abertas. O resultado desta pequena avaliação foi muito bom, a maioria dos alunos teve um bom desempenho e ninguém obteve nota negativa, sendo a nota média da turma de 14,2 em 20. Em comparação com o resultado do jogo de *Kahoot*, em que o número total de

respostas corretas é inferior à média, esta ficha de gramática vem comprovar a eficácia da aplicação do ELBT ao ensino da gramática. Depois de recorrer a tantas tarefas para consolidar os conhecimentos dos alunos sobre o modo conjuntivo, parece que eles adquiriram gradualmente este novo conteúdo. Além disso, apercebi-me de que, na última tarefa de composição da lenda, quase ninguém se enganou na utilização do modo conjuntivo, o que prova o êxito da abordagem utilizada.

Para além desta ficha formativa de gramática, criei também uma ficha de controlo sobre os erros encontrados nas composições com uma das minhas colegas. A turma tinha feito duas composições como trabalho de casa, uma das quais é a composição sobre um novo final para a lenda. Depois de recolher as composições, eu e a minha colega analisámos os erros comuns encontrados nas composições e, em seguida, na aula, identificámos todos os erros com os alunos. Em seguida, os alunos tiveram de completar uma ficha de trabalho formativa simples sobre os erros (v. Anexo XIII.) e o resultado foi muito bom com a nota média da turma de 16,1 em 20.

Por outro lado, é de salientar que a construção do portefólio é bastante rara no ensino secundário na maioria das escolas de Macau, mas concordo que deve ser contabilizada como parte da avaliação, uma vez que permite verificar se os alunos prestam atenção e tomam notas nas aulas. Quando os alunos tiverem de entregar um portefólio com todas as matérias aprendidas durante todo o período, terão a responsabilidade de apontar tudo o que for pertinente e útil na aula. Através deste método de aprendizagem, os alunos podem estar mais conscientes de alguns pormenores importantes que o/a professor(a) esclareceu na aula e estudar com o portefólio para os exames. Por exemplo, nas minhas aulas em que criei uma nuvem de palavras sobre a definição da palavra "superstição" e um mapa mental para organizar o que é uma lenda, os alunos tiveram a iniciativa de passar estes dois gráficos para o seu caderno. Este ato mostrou que os alunos estavam constantemente a prestar atenção ao que eu elaborava e, como tal, quando quiseram rever o tópico da superstição e da lenda, podiam voltar rapidamente a dar uma vista de olhos a estes esquemas.

Tal como indicado anteriormente, referi a importância das fichas formativas e do portefólio como elementos de avaliação, contudo, a avaliação informal das atitudes e valores dos alunos também deve ser destacada. Este item de avaliação tem a ver com o

papel fundamental de ser estudante, que é extremamente valioso levar em conta, pois permite desenvolver a responsabilidade de um indivíduo. Embora a avaliação formal, como o teste sumativo, a exposição oral, as fichas formativas, etc., também seja importante para compreender o progresso da aprendizagem dos alunos, é essencial não ignorar o aspeto moral, que consiste na atitude e nas virtudes dos alunos. Os alunos adquirem gradualmente o carácter de responsabilidade quando os professores são rigorosos na entrega dos trabalhos de casa e na assiduidade. Tudo isto é importante para formar os alunos para entrarem na sociedade, já que a pontualidade e a responsabilidade são duas qualidades importantes a serem adquiridas.

Por último, a autoavaliação dos alunos realizada no final de cada semestre é relevante para refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Através de autorreflexão, podem aperceber-se dos seus pontos fortes e das áreas menos positivas que podem melhorar no semestre seguinte. Esta forma de avaliação leva os alunos a contemplar o próprio método de aprendizagem e a procurar outros métodos que ainda sejam mais adequados para si próprios.

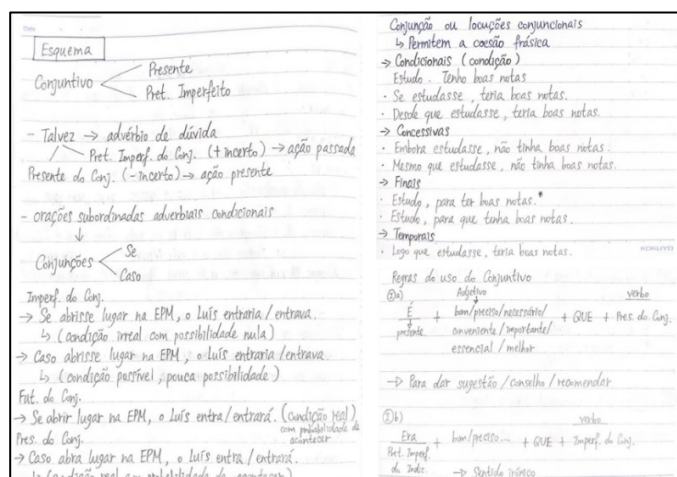
Em suma, pode-se concluir que todas as formas de avaliação têm o próprio propósito e servem para monitorizar o progresso da aprendizagem dos alunos e também para os auxiliar a descobrir um melhor modelo de aprendizagem.

2.4 Observação das aulas e outros trabalhos académicos desenvolvidos com a turma

Durante todo o período de prática pedagógica, que consiste em 110,75 horas, estou muito grata por ter tido a oportunidade de observar turmas do 10º ao 12º ano, nas quais aprendi muito com as professoras e absorvi diversos estilos e metodologias de ensino. Nesta secção, partilharei algumas estratégias interessantes utilizadas, algumas implementações da abordagem do ELBT, bem como outros trabalhos académicos realizados com os alunos.

Note-se, por exemplo, que as professoras criam esquemas para os diferentes conteúdos gramaticais, de modo a facilitar a compreensão dos alunos. Alguns dos exemplos foram registados por mim durante a minha observação, como se mostra a seguir na figura 29.

Figura 29. Esquemas sobre o modo conjuntivo criados pelas professoras da EPM



Estes esquemas são criados em conjunto com os alunos, ajudando-os a organizar as diferentes regras gramaticais ilustradas no manual e apoiando-os no estudo para testes e exames. E todos estes esquemas devem ser apontados no portefólio dos alunos. Esta estratégia especial de ensino da gramática ajuda os alunos a sistematizarem as regras de uma forma reflexiva e consciente. A professora não fez todos os esquemas diretamente no quadro, mas antes convidou os alunos a identificarem cada regra que aprenderam e a darem exemplos para cada tipo de estrutura. Desta forma, as regras gramaticais não são meramente memorizadas pelos alunos, mas são incorporadas de forma efetiva nas suas mentes através destas ilustrações.

Outro tipo de atividade é que, quando a turma do 10º ano está a aprender a unidade 1 sobre a Festa dos Tabuleiros de Tomar, a professora não se limitou a utilizar o texto fornecido no manual, mas procurou outros recursos, como um vídeo que apresenta a cidade de Tomar e outro vídeo sobre um programa relativo à Festa dos Tabuleiros. Depois de apresentarem os dois vídeos, os alunos compreendem a cidade e a festa, apesar de nunca a terem visitado e experimentado antes. De seguida, a professora solicitou aos alunos que utilizassem as informações fornecidas nos dois vídeos para escrever um texto informativo sobre a festa. Para concretizar esta tarefa, a professora apenas colocou algumas perguntas básicas como diretrizes para ajudar os alunos a organizarem o texto, tais como, o que caracteriza a festa, o que aconteceu, o que representa o topo dos tabuleiros, etc. Os alunos utilizam os próprios conhecimentos para concluir o texto, sem quaisquer restrições. Após a conclusão da tarefa, a professora propõe uma estrutura possível do texto, como indicado na figura 30 para que os alunos percebam o que constitui um texto informativo.

Figura 30. Estrutura de um texto informativo

<u>Introdução</u>
nome da festa / o que é, onde é, quando é / acontece, tipo de festa, origem (± 3/4 linhas)
Corpo (desenvolvimento)
Ⓐ explicar os tabuleiros (como são, o que têm / representam)
Ⓑ informações gerais sobre a festa
<u>Conclusão</u>
Em conclusão / síntese, Para finalizar ... (3 linhas)

Isto demonstra uma aplicação do ELBT na sala de aula, permitindo que os alunos se concentrem primeiro no significado sem impor barreiras a qualquer estrutura utilizada no texto e, na fase pós-tarefa, oferece um apoio, neste caso uma possível estrutura do texto, para os alunos ponderarem o conteúdo da tarefa em questão.

Outro exemplo da aplicação do ELBT foi quando o 11º ano começou a trabalhar na unidade 8 do manual, cujo tema é “Vamos até Portugal?”. Em primeiro lugar, a professora mostrou um vídeo do site do Turismo de Portugal e, depois de o visionar, teve uma pequena conversa com toda a turma e pediu-lhes que descrevessem todos os aspetos relacionados com Portugal. Fizeram uma lista que abrange a natureza, a gastronomia, a história, a diversidade cultural, histórica e geográfica, etc. Começaram então a estudar o texto do manual intitulado “Turismo, o segredo do nosso sucesso”. Em seguida, a professora dividiu os alunos em pares e apresentou a tarefa. Cada par de alunos teve de escrever um excerto para o vídeo apresentado no início da aula, que não tem narração. Depois, os alunos tiveram de gravar a narração e criar um vídeo novo para atrair turistas a visitar Portugal. Esta tarefa treinou as capacidades de escrita e de expressão oral dos alunos ao mesmo tempo, dando-lhes a experiência de serem locutores para informar sobre factos interessantes de um país. Esta tarefa despertou novamente o entusiasmo dos alunos para aprenderem sobre os aspetos culturais e históricos de Portugal e, em simultâneo, proporcionou-lhes a oportunidade de falarem e discutirem com os seus colegas sobre as suas impressões acerca de Portugal, maximizando as oportunidades de comunicação na aula. Assim, esta atividade serve como um bom exemplo da aplicação do ELBT.

No entanto, para cumprir os requisitos para a realização do exame nacional de português, é necessário que as aulas de PLNМ sejam complementadas com textos literários. Este facto limita a aplicação da abordagem do ELBT. Embora as professoras tenham

recorrido à aplicação de tarefas para ensinar PLNМ na sala de aula, ficaram condicionadas pelo facto de não terem tido tempo suficiente. Tinham de preparar os alunos para o exame nacional, pelo que, em muitas aulas, as professoras tiveram de adotar uma metodologia relativamente mais tradicional, em que os alunos lêem um texto, fazem exercícios de compreensão e depois a professora faz a correção. Não obstante, nestas aulas em que os alunos têm de realizar exercícios de leitura, as professoras procuraram sempre envolvê-los em situações mais comunicativas, pedindo-lhes que fizessem os exercícios em pares, o que permite a discussão entre colegas. Ainda assim, é verdade que, com as limitações de tempo e ambiente, apenas algumas tarefas podem ser implementadas nas aulas em cada semestre, o que, por sua vez, reduz a potencialidade de adotar a abordagem do ELBT em Macau.

2.5 Questionário e entrevista com professoras de PLNМ em Macau

Tal como referido nas secções anteriores, a abordagem do ELBT resulta bem na promoção da aquisição da língua e também parece eficaz no ensino da gramática. As professoras da EPM também adotaram esta abordagem nalgumas das aulas, embora também existam algumas limitações. Assim, para analisar a aplicabilidade e as potencialidades da abordagem ELBT em Macau, entrevistei as minhas duas professoras da EPM que têm muitos anos de experiência de ensino. Em primeiro lugar, criei um questionário para que preenchessem com as suas opiniões sobre a abordagem do ELBT e a respetiva implementação (v. Anexo XIV.) e, na segunda parte, coloquei cinco perguntas relacionadas com a mesma, que foram gravadas e transcritas no Anexo XV.

Seguidamente, analisarei os resultados do questionário. O questionário é composto por quatro partes: dados de caracterização pessoal; conhecimento básico sobre as tarefas; compreensão geral do Ensino de Língua Baseado em Tarefas; e perspetivas na Implementação do Ensino de Língua Baseado em Tarefas.

Durante a análise, referir-me-ei às minhas professoras com as designações A e B. Em termos de dados de caracterização pessoal, ambas as minhas professoras são portuguesas cuja língua materna é o português. Ambas falam inglês e francês, e a professora B fala também castelhano ao nível B1. Quanto à formação académica, a professora A possui uma licenciatura em português-francês no domínio de formação

educacional, e a professora B é licenciada em estudos portugueses e ingleses – literaturas modernas e é mestre em linguística aplicada do português. Depois de conhecermos as suas qualificações académicas, para provar que ambas as professoras são relevantes na área do ensino do PLNM em Macau, a tabela 11 mostra os respetivos anos de experiência de ensino.

Tabela 11. Dados sobre os anos de experiência de ensino

	Professora A	Professora B
Ano(s) de trabalho como professor(a)	25	33
Ano(s) em que trabalhou como professor(a) em Macau	13	29
Ano(s) em que trabalhou como professor(a) de PLNM	8	30

De seguida, examinarei a visão que ambas as professoras têm em relação à abordagem do ELBT com as classificações que preencheram no questionário. Todas as afirmações podem ser classificadas numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

A tabela 12 mostra as classificações em relação ao conhecimento básico sobre as tarefas.

Tabela 12. Respostas sobre a parte de conhecimento básico sobre as tarefas

Número de afirmações	Classificações preenchidas	
	Professora A	Professora B
1	5	1
2	5	2
3	5	3
4	5	5
5	5	5
6	5	5

No que respeita às três primeiras afirmações, as duas professoras têm opiniões bastante diferentes. Em particular, a afirmação 1 "Uma tarefa é principalmente um meio de comunicação", a professora A acredita que a tarefa promove e facilita a comunicação, enquanto a professora B argumenta que não é simplesmente um meio de comunicação, mas que abrange mais aspetos na realidade. Neste sentido, a professora B também discorda do facto de as afirmações 2 e 3¹ indicarem que a tarefa implica um foco primário no

¹ Afirmação 2: Uma tarefa implica um foco primário no significado; afirmação 3: Uma tarefa implica um foco primário na forma, ou seja, como é expressa.

significado e na forma como se expressa. Assim, a professora B ultrapassa o significado básico da tarefa e proclama que a tarefa não se focaliza apenas no significado ou na forma da expressão, mas pode até estar relacionada com experiências pessoais, atos sociais, etc. Quanto às restantes afirmações², ambas consideram que a tarefa exige a realização de um objetivo claramente definido e que, através dessa realização, motiva os alunos a compreender, manipular, produzir e interagir utilizando a língua-alvo.

No que concerne à compreensão geral da abordagem do ELBT, as classificações são semelhantes, como demonstradas na tabela 13.

Tabela 13. Respostas sobre a parte de compreensão geral do ELBT

Número de afirmações	Classificações preenchidas	
	Professora A	Professora B
1	5	5
2	5	5
3	5	3
4	4	3
5	1	2
6	3	2

Ambas concordaram que a abordagem do ELBT está intimamente relacionada com os princípios da abordagem comunicativa e que é uma metodologia de ensino que se centra nos alunos³. Além disso, também acharam que o ELBT promove uma aprendizagem natural dentro da sala de aula. No entanto, em relação à afirmação 3, que indica as diferentes etapas do ELBT (O ELBT inclui três fases: pré-tarefa, execução da tarefa e pós-tarefa.), a professora A mostra-se favorável a esta afirmação, enquanto a professora B se mostra confusa, pois considera que, apesar de a teoria de aplicação indicar três fases de implementação, em determinadas situações, a aplicação do ELBT não segue totalmente este ciclo. Também é óbvio que ambas as professoras não apoiam a ideia de que a gramática deve ser ignorada nas aulas com a abordagem do ELBT e que esta abordagem é

² As restantes afirmações dizem respeito às afirmações 4 até 6 da parte II do questionário. Afirmação 4: Uma tarefa exige que os alunos atinjam um objetivo claramente definido; afirmação 5: Uma tarefa é qualquer atividade que motiva os alunos a empenharem-se na utilização da língua; afirmação 6: Uma tarefa envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo.

³ Referem-se às afirmações 1 e 2 da parte III do questionário. Afirmação 1: O ELBT é consistente com os princípios da abordagem comunicativa do ensino das línguas; afirmação 2: O ELBT baseia-se numa abordagem pedagógica centrada no aluno.

ineficaz em turmas grandes⁴. No entanto, a professora B defende que, de facto, em turmas grandes, a abordagem do ELBT pode ser indesejável, já que as tarefas exigem normalmente uma atenção acrescida dos professores. Nesse contexto, os professores têm dificuldade em acompanhar os progressos de toda a turma se houver demasiados alunos.

A tabela 14 ilustra as classificações relativamente às perspetivas na implementação da abordagem do ELBT

Tabela 14. Respostas sobre a parte de perspetivas na implementação do ELBT

Número de afirmações	Classificações preenchidas	
	Professora A	Professora B
1	5	4
2	5	4
3	5	4
4	5	4
5	3	5
6	5	4
7	3	2
8	5	4
9	5	4
10	5	4
11	5	4
12	5	5

A partir desta classificação, torna-se claro que ambas as professoras mostram grande entusiasmo⁵ pela implementação da abordagem do ELBT no ensino das línguas e que crêem que a abordagem do ELBT trouxe muitas vantagens na aprendizagem de línguas, por exemplo, ajuda os alunos a desenvolver competências integradas na sala de aula, ativa interesses dos alunos e oferece um ambiente agradável de aprendizagem, tal como indicado nas afirmações 2 a 4 que recebem classificações elevadas⁶. Porém, no que toca à afirmação 5 (O ELBT requer mais tempo de preparação em comparação com outras abordagens.), a professora A não está de acordo, dado que declarou que todas as abordagens de ensino requerem muito tempo de preparação, embora a professora B diga que a preparação de

⁴ Referem-se às afirmações 5 e 6 da parte III do questionário. Afirmação 5: Numa aula com a abordagem do ELBT, os professores não devem ensinar gramática e formas; afirmação 6: Em turmas grandes, o ELBT é ineficaz.

⁵ Diz respeito à afirmação 1 da parte IV do questionário. Afirmação 1: Tenho interesse em implementar o ELBT na sala de aula.

⁶ Afirmação 2: O ELBT centra-se no desenvolvimento de competências integradas na sala de aula; afirmação 3: O ELBT ativa os interesses dos alunos na aprendizagem das línguas; afirmação 4: O ELBT proporciona um ambiente relaxante aos alunos para promover a utilização da língua-alvo.

tarefas adequadas para os alunos exige muito mais dedicação e tempo. Além disso, ambas afirmam que a conclusão da tarefa tem pouco a ver com a fluência e precisão na língua-alvo⁷, neste caso, o português.

Relativamente aos outros aspetos, ambas as professoras partilham a mesma posição. Consideram que o ELBT também é eficaz na preparação para os exames⁸, e que as tarefas contribuem para impulsionar a aprendizagem⁹, facilitar as interações espontâneas¹⁰, utilizar os conhecimentos prévios¹¹ e preparar os alunos para os desafios do mundo real¹². Nomeadamente, concordaram plenamente com a perspetiva de que os materiais utilizados na aplicação do ELBT devem ser pertinentes e válidos no mundo real¹³, o que corresponde ao princípio da abordagem do ELBT.

A partir da análise dos resultados do questionário, é evidente que ambas as professoras possuem conhecimentos sobre a abordagem do ELBT, uma vez que a maior parte dos seus comentários coincide com as revisões da literatura estudadas na parte II deste relatório. Para além disso, ambas têm uma atitude positiva em relação à implementação do ELBT no ensino de PLN, como se pode ver pelas classificações altas na parte IV do questionário.

Na secção que se segue, continuarei a analisar as perspetivas de ambas as professoras através das suas respostas às cinco perguntas abaixo, que foram respondidas na entrevista.

1. Como define o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)?

A professora A, ao responder a esta pergunta, refere-se à aplicação do ELBT, sem dar uma explicação concreta de como definiu o ELBT. Segundo ela, o ELBT não é muito

⁷ Diz respeito à afirmação 7 da parte IV do questionário. Afirmação 7: Os alunos não podem completar a tarefa sem fluência e precisão em português.

⁸ Diz respeito à afirmação 6 da parte IV do questionário. Afirmação 6: O ELBT é adequado na preparação dos alunos para os exames.

⁹ Diz respeito à afirmação 8 da parte IV do questionário. Afirmação 8: Utilizar as tarefas na sala de aula é uma boa maneira para impulsionar a aprendizagem do português dos alunos.

¹⁰ Diz respeito à afirmação 9 da parte IV do questionário. Afirmação 9: As tarefas levam os alunos a participar em interações espontâneas em português e facilitam as suas competências de comunicação.

¹¹ Diz respeito à afirmação 10 da parte IV do questionário. Afirmação 10: As tarefas ajudam os alunos a usar expressões e estruturas gramaticais que já aprenderam.

¹² Diz respeito à afirmação 11 da parte IV do questionário. Afirmação 11: O desempenho de uma tarefa na sala de aula prepara os alunos para desafios de comunicação no mundo real.

¹³ Diz respeito à afirmação 12 da parte IV do questionário. Afirmação 12: Os materiais de aprendizagem utilizados no ELBT devem ser relevantes e úteis no mundo real.

praticado no ensino de português, pois mantém-se baseada em métodos tradicionais. Porém, afirma que há cada vez mais pessoas a aplicar tarefas nas aulas e ela própria também considera o ELBT como um método eficaz, já que o ELBT ajuda os alunos a sistematizar melhor as matérias ensinadas, deixando-lhes criar autonomia. A professora A defende que as tarefas em pares ou o trabalho de grupo facilitam esta autonomia dos alunos, que é extremamente importante para a aquisição dos conhecimentos.

A professora B declara que o ELBT permite que os alunos utilizem a língua de forma prática e concreta. Em vez de se limitarem a aprender estruturas linguísticas ou vocabulário isoladamente, os alunos são desafiados a realizar tarefas específicas, determinadas pelo professor, que exigem a utilização desse vocabulário ou estrutura. Desta forma, o ELBT implica que os alunos realizem atividades linguísticas com o propósito de comunicar com os outros e transmitir uma mensagem.

Com a definição proposta pela professora B, constata-se que o ELBT permite uma focalização no significado que deixa os alunos comunicarem mensagens, mas, ao mesmo tempo, possibilita um foco na forma que facilita a compreensão de determinadas estruturas linguísticas ou vocabulário.

2. Indique quais são, na sua opinião, as vantagens e desvantagens da implementação do ELBT?

Em termos das vantagens, a professora A faz referência à promoção da participação ativa dos alunos, assim, o ELBT ajuda bastante a desenvolver a autonomia, o espírito crítico e colaborativo; enquanto a professora B se concentra na perceção dos alunos sobre a utilidade da língua. Ao invés de simplesmente aprender uma determinada estrutura ou tempo verbal, o ELBT permite que os alunos utilizem o conhecimento linguístico específico em contextos reais. A professora até deu um exemplo de aplicação das tarefas. Ao ensinar o pretérito perfeito, o professor pode pedir aos alunos que narrem um episódio do passado que tenha sido interessante para a turma e, depois disso, a narração pode ser transformada num texto e publicada no jornal da escola.

No que concerne às desvantagens, a professora A afirma a dificuldade de implementação do ELBT com turmas grandes, ao passo que a professora B indica a

exigência da criatividade dos professores. Mesmo com manuais que se baseiam nos métodos comunicativos, os professores precisam de ser muito criativos para inventar diferentes contextos para a aplicação das tarefas. A professora B também menciona que as limitações dos ambientes pode desmotivar a aplicação do ELBT. Ela defende que o ambiente dentro da escola e também fora da escola são cruciais para a concretização das tarefas. No entanto, muitas vezes, as circunstâncias não permitem que a tarefa seja realizada, uma vez que, na escola que ensina PLN, não existe um ambiente em que os alunos possam utilizar a língua-alvo dentro da escola. Este facto dificulta, sem dúvida, a implementação do ELBT em Macau, onde a maioria das escolas tem como língua veicular o chinês ou o inglês.

3. Considera que a implementação do ELBT é um desafio para si? Se sim/não, porquê?

Ambas as professoras indicam que é um desafio implementar o ELBT. A professora A diz que depende dos alunos, da forma como respondem e do seu desempenho durante as tarefas, se estão dispostos a dar feedback na execução das tarefas. Já a professora B considera que é muito mais conveniente ensinar apenas a partir dos manuais, pois, neste caso, os professores não têm de elaborar tarefas que exijam muita criatividade da sua parte, e também é muito mais fácil avaliar um trabalho escrito do que a concretização de uma tarefa.

Daqui se conclui que, embora os professores tenham grande empenho em implementar o ELBT, a sua aplicação é bastante desafiante.

4. Quais são, na sua opinião, os fatores cruciais para a implementação eficaz do ELBT no seu contexto de ensino, ou seja, em Macau?

Como referido na pergunta 2 sobre as desvantagens, a professora A considera que a dimensão reduzida da turma é um fator crucial, sendo que a professora B entende que é um fator crucial o ambiente com falantes da língua-alvo. Ambas as professoras indicam que o ensino de PLN em Macau ainda se baseia nos métodos tradicionais, em que a aplicação de tarefas pode servir como uma revolução na metodologia de ensino. Contudo, isto é especialmente difícil, mesmo que o documento oficial da RAEM promova o uso de tarefas

no ensino da língua, se não houver um ambiente adequado em que os alunos possam praticar e usar a língua na realidade, isso não é exequível. O caso do português em Macau é exatamente este, o ambiente circundante não oferece oportunidades para a sua utilização, pelo que a implementação do ELBT se torna praticamente irrealista.

5. Se já implementa o ELBT, de que tipo de tarefas os alunos gostam mais?

Mesmo com uma baixa aplicabilidade do ELBT em Macau, ambas as professoras já tentaram implementá-lo nas aulas. Para a professora A, a tarefa mais interessante para os alunos é fazer pesquisa, especialmente com o uso da tecnologia atualmente. Descobriu que fazer pesquisa é também uma tarefa importante para os alunos aprenderem a filtrar informação relevante e irrelevante, o que é crucial nos dias de hoje, quando, com o avanço da tecnologia, há muitas notícias falsas que aparecem online e que são facilmente acessíveis aos alunos.

Por outro lado, a professora B afirma que só implementou o ELBT ocasionalmente, uma vez que esta implementação exige uma enorme disponibilidade do professor, tanto em termos de tempo como de criatividade, e também do ambiente. Na maioria das vezes, pedia aos alunos que escrevessem textos interessantes relacionados com o tema em causa e recolhia os trabalhos para os organizar numa pequena brochura.

Após a análise do questionário e das respostas às entrevistas, conclui-se que, por um lado, a potencialidade do ELBT é elevada, dadas as suas vantagens de promoção eficaz da aquisição da língua; por outro lado, a aplicabilidade desta abordagem é baixa, uma vez que, em Macau, a utilização da língua portuguesa na realidade é extremamente diminuta, ou mesmo nula. Por conseguinte, não existe um contexto prático para a aplicação de tarefas que normalmente requerem uma relação com o uso real na vida.

3. Análise crítica da prática pedagógica supervisionada

O presente capítulo consiste na minha autorreflexão sobre toda a prática pedagógica supervisionada.

Ao longo de todo o período, descobri que os professores são sempre polivalentes. Eles não só precisam de preparar e dar aulas aos alunos, mas também têm de cuidar das emoções e do crescimento pessoal deles. Além disso, têm de organizar uma variedade de atividades para despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, por exemplo, um festival de poesia, um grande programa para celebrar o Dia Mundial da Língua Portuguesa, etc., são atividades a que assisti durante o meu estágio. Como professora estagiária, fiquei muito impressionada com todos os esforços que os professores fazem para impulsionar o progresso da aprendizagem e a motivação dos alunos.

Ao longo da minha observação, compreendi que o primeiro e o mais importante elemento para ser professora é ser sensível e responsável pelos seus alunos. Isto significa que não basta ensinar-lhes os conhecimentos dos manuais escolares, mas também acompanhar o seu crescimento pessoal, social, cultural e de saúde. Esta também é a tarefa mais exigente e complexa para uma professora recém-formada, como eu. Seguem-se algumas observações que fiz durante o meu estágio e que considero serem técnicas imprescindíveis para ser professora.

Na minha opinião, é essencial planear bem as aulas e ser flexível para adaptar os planos na prática. Obviamente, as aulas nunca decorrem como planeado. Há sempre improvisações por parte dos alunos. Por exemplo, os alunos podem pedir para ir à casa de banho, podem estar a ter pequenas conversas uns com os outros, podem estar a sonhar ou mesmo a dormir. Todas estas intervenções dos alunos durante a aula são elementos que uma professora deve tomar em consideração. Na minha primeira aula observada, não consegui chamar a atenção dos alunos que se distraíam de imediato. A minha professora disse-me que eu devia estar atenta a toda a turma e não me concentrar apenas no ensino das matérias. Por conseguinte, reconheci que a parte mais difícil é a gestão da aula, mas não o ensino. A função de uma professora é, evidentemente, ensinar os conhecimentos aos alunos, mas para que a aprendizagem seja eficaz, a professora deve também garantir que todos os alunos estão a adquirir os conteúdos da forma adequada. Isto significa que a professora deve estar sempre atenta ao que os alunos estão a fazer e chamar a sua atenção

imediatamente se eles se estiverem a comportar-se mal. Um simples chamar pelos seus nomes para responder a perguntas ou pedir-lhes se têm dúvidas é suficiente para lhes mostrar que a professora está a prestar atenção a eles. Estas são medidas que aprendi com a minha professora para manter os alunos concentrados durante a aula.

Tal como já referi, há sempre situações inesperadas durante as aulas. Por vezes, os alunos podem terminar a tarefa ou o exercício mais depressa do que o previsto; outras vezes, podem ser muito lentos e a aula pode ultrapassar o tempo normal. Por esta razão, é fundamental aprender a ser o mais flexível possível e preparar-se para qualquer imprevisto. Eu aprendi que a professora deve preparar sempre uma atividade suplementar para cada aula, de modo a que não haja momentos mortos em que a professora e os alunos estejam apenas a olhar uns para os outros. Além disso, a professora deve ter em mente uma versão mais fácil do mesmo exercício para que, em caso de falta de tempo, possa optar por uma versão simplificada que não prejudique o progresso da aprendizagem dos alunos. Mais ainda, a professora deve estar ciente de que pode haver problemas técnicos com o computador ou com a Internet em qualquer altura. Por exemplo, durante a minha segunda aula observada, quando ia jogar o jogo online da aplicação *Kahoot* com os alunos, houve subitamente um problema técnico com a internet. Só posso desistir do jogo e passar para a atividade seguinte, sem perder tempo da aula. Foi isto que aprendi com a minha professora, que devia estar sempre preparada para o caso de ocorrerem problemas técnicos e o computador se avariar. Por isso, a partir daí, preparei sempre aulas que podem funcionar sem recorrer ao computador.

Em termos de estratégias de ensino, refleti sobre as minhas aulas observadas e percebi que devia ser mais específica ao anunciar os objetivos da aula aos alunos. Não sabia que devia informar diretamente os alunos sobre os objetivos da aula com antecedência, pois pensava que só era responsável por ensinar os conteúdos aos alunos. No entanto, apercebi-me de que, se os alunos souberem os objetivos da aula, estarão mais dispostos a saber o que vão fazer na aula desse dia e poderão adquirir mais rapidamente os novos conteúdos. Além disso, aprendi que é imprescindível fazer uma revisão da aula anterior no início da aula e um resumo das matérias abordadas no final da aula, para que os alunos tenham uma sequência lógica, sabendo o que fizeram antes, o que estão a fazer e o que vão fazer.

Mais ainda, reconheci que, nas minhas aulas observadas, a minha professora deixou-me ensinar qualquer material relacionado com o tema da unidade, que é a superstição. Deste modo, pude aproveitar diferentes recursos para implementar o ensino baseado em tarefas. Noutras ocasiões, porém, a aplicabilidade das tarefas nas aulas foi relativamente limitada, uma vez que os professores têm de seguir o plano curricular para preparar os alunos para os exames. Assim sendo, diria que não há tempo suficiente para os professores aplicarem sempre tarefas nas aulas, mas a abordagem baseada em tarefas pode ser utilizada ocasionalmente, quando necessário, para fomentar a aprendizagem dos alunos.

Adicionalmente, uma técnica importante quando se faz trabalho de pares ou de grupo é distinguir logo os grupos para os alunos em vez de os deixar escolher. No início, considero que é melhor permitir que eles escolham o próprio grupo, para que estejam mais interessados em trabalhar com as pessoas que querem. Contudo, a minha professora recorda-me que, se forem eles a escolher o grupo, é provável que se agrupem com os amigos, pelo que, em vez de trabalharem, irão ficar a conversar ou a jogar. Por outro lado, se for a própria professora a agrupar os alunos, pode colocar os alunos que têm melhor desempenho com os alunos que precisam de ajuda, de modo a promover a entreajuda entre os colegas. Uma última coisa é que, no momento da partilha, aprendi que devo incentivar os alunos a explorarem mais as respostas, orientando-os para darem as suas opiniões ou mesmo partilharem experiências pessoais, de modo a melhorar não só o seu conhecimento linguístico, mas também o seu conhecimento global.

Para concluir, honestamente, aprendi muito durante a minha prática pedagógica na Escola Portuguesa de Macau e estou muito grata por ter tido esta oportunidade. Apesar de ainda estar a iniciar a minha profissão de professora, vou dar o meu melhor neste caminho e trabalhar arduamente para ser uma excelente professora de português.

Parte IV. Conclusão

O presente relatório foi elaborado com base na constatação de que o ensino de línguas baseado em tarefas tem assumido um papel importante no campo das abordagens pedagógicas nos últimos anos. No entanto, a aplicação dessa abordagem em Macau carece de investigação, apesar do incentivo do governo da RAEM para a sua utilização.

A revisão da literatura realizada na parte II deste trabalho confirma que o ensino baseado em tarefas demonstrou ser eficaz na promoção da eficiência da aprendizagem do português. A implementação de tarefas relevantes e autênticas engaja os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem, desenvolvendo não apenas as suas competências linguísticas, mas também as suas habilidades comunicativas e estratégicas.

Através da análise da prática pedagógica supervisionada na Escola Portuguesa de Macau, constata-se que o ensino baseado em tarefas proporciona, de facto, um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual os alunos têm a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações reais e significativas. Isso resulta numa maior motivação e envolvimento por parte dos estudantes, levando a um progresso mais rápido e eficiente na aprendizagem do português.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, é importante reconhecer que a aplicabilidade do ensino baseado em tarefas em Macau é limitada. Diversos fatores contribuem para essa limitação, incluindo restrições curriculares, falta de recursos adequados e a predominância do ensino tradicional centrado no professor.

Além disso, a realidade linguística e cultural de Macau, onde o português é uma língua minoritária, apresenta desafios adicionais para a implementação plena do ensino baseado em tarefas. A disponibilidade de materiais autênticos e a exposição regular à língua portuguesa fora do ambiente escolar podem ser aspetos limitantes para a sua aplicação efetiva.

Diante dessas limitações, é recomendado que os educadores e formuladores de políticas em Macau considerem a incorporação de elementos do ensino baseado em tarefas nas abordagens pedagógicas existentes. A personalização do currículo, a utilização de recursos autênticos adaptados à realidade local e o estabelecimento de parcerias com

instituições que promovem a língua portuguesa podem contribuir para maximizar as potencialidades do ensino baseado em tarefas.

Em suma, embora a investigação tenha demonstrado a eficácia do ensino baseado em tarefas na promoção da aprendizagem do português em Macau, é necessário reconhecer e enfrentar as limitações que afetam a sua aplicabilidade plena. Com esforços contínuos e adaptações adequadas, essa abordagem pedagógica pode desempenhar um papel significativo no fortalecimento da competência linguística dos alunos e na preparação para um mundo cada vez mais globalizado. É crucial que sejam exploradas estratégias adicionais para ultrapassar os desafios específicos enfrentados em Macau, a fim de otimizar o potencial do ensino baseado em tarefas no contexto local.

Bibliografia

- Agência Lusa (2019), «Ensino do português em Macau cresceu sob administração chinesa nas escolas, em alunos e professores», *Observador*. Disponível em <https://observador.pt/2019/11/27/ensino-do-portugues-em-macau-cresceu-sob-administracao-chinesa-nas-escolas-em-alunos-e-professores/>. [Último acesso em 8 julho, 2023]
- Bell, J. e Gower, R. (1998), «Writing Course Materials for the World: A Great Compromise», em Tomlinson, B. (ed.) *Materials development in language teaching* (pp. 116-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borges, I., Tirone, M. e Gôja, Teresa (2012), *Timi 3 – Livro do Aluno*. Lisboa:Lidel.
- Breen, M. P. (1984), «Process syllabuses for the language classroom», em BRUMFIT, C. J. (ed.). *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Press and the British Council.
- Breen, M. P. (1985), «Authenticity in the language classroom», *Applied Linguistics*, 6(1), pp. 60-70.
- Breen M. P. (1987), «Learner contributions to task design», em Candlin, C. & Murphy, D. (Eds.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs. Newjersy: Prentice Hall International.
- Brinton, D.M. (2001), «The use of media in language teaching», em Celce-Murcia, M. (3ª ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 459-474). Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Brosnan, D., Brown, K. e Hood, S. (1984), *Reading in Context*. Adelaide: National Curriculum Resource Center.
- Brown, H. D. (2007), *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson.
- Butler, Y. (2011), «The Implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region», *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, pp. 36-57.
- Candlin, C. (1987), «Towards task-based language learning», em Candlin, C. e Murphy, D. (eds) *Language Learning Tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

Carless D. (2012), «TBLT in EFL settings. Looking back and moving forward», em Shehadeh, A. e Coombe, C. (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts* (pp. 345 -358). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

Castro, Ana. (2015), «Materiais para o ensino do português como língua estrangeira: uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas», Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. [Tese de Doutoramento].

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Coelho, Luísa e Oliveira, Carla (2015), *Português em Foco 1 – Níveis A1/A2*. Lisboa: Lidel.

Coelho, Luísa e Oliveira, Carla (2018), *Português em Foco 3 – Níveis B2*. Lisboa: Lidel.

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

https://www.dsedj.gov.mo/crdc/guide/data/senior/Portuguese2_guide_p.pdf

Corder, S. P. (1967), «The Significance of Learners' Errors», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), pp. 161-170.

Direção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau (DSEJ) (2017), «Nível de Ensino Secundário Complementar: Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (como segunda língua)», Macau: Governo da RAEM.

Doughty, C. e Williams, J. (1998), «Issues and terminology», em Doughty, C. e Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Escola Portuguesa de Macau, «Fundação EPM». Disponível em <https://www.epmacau.edu.mo/a-escola/sobre-nos/>. [Último acesso em 8 julho, 2023]

Ellis, R. (1991), *Second Language Acquisition and Second Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (2002a), «Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research», *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), pp. 223-236.

Ellis, R. (2002b), «The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum», em Hinkel, E. e Fotos, S. (ed.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 17-34). London: Routledge.

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

Ellis, R. (2006), «Current Issues in the Teaching of Grammar, an SLA Perspective», *TESOL Quarterly*, 40(1), pp. 43-107.

Ellis, R. (2009), «Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings», *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), pp. 221–246.

Ellis, R. (2015), «The importance of focus on form in communicative language teaching», *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), pp. 1-12.

Ellis, R., Basturkmen, H. e Loewen, S. (2001), «Learner Uptake in Communicative ESL Lessons», *Language Learning*, 51(2), pp. 281-318.

Ellis, R. e Shintani N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition*, London: Routledge.

Escaleira, Maria (2017), «Língua Portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau: Políticas e Programas do Ensino do Português como Língua Estrangeira», *LINGVARVM ARENA*, 8, pp. 49-68.

Ferreira, A. M. B. e Bayan, H. J. (2011), *Na Onda do Português I*. Lisboa:Lidel.

Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau) (2003), «*Plano de Acção para a Cooperação Económica e Comercial aprovado em 2003*». Disponível em <https://www.forumchinaplp.org.mo/pt/ministerial-conferences-4/strategic-plan-for-economic-and-trade-co-operation-approved-in-2003/>.

[Último acesso em 8 julho, 2023]

Gebhard, J.G. (1996), *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Gomes, Liliana (2017), «O Ensino Comunicativo Baseado em Tarefas – Atividades Motivadoras para a Aprendizagem de uma Língua Estrangeira: Volume I», Algarve: Universidade do Algarve. [Relatório de mestrado].

Governo da RAEM (2015), «Regulamento Administrativo n.º 10/2015 – Exigências das competências académicas básicas da educação regular do regime escolar local», *Boletim oficial da RAEM – I Série*, 25, pp. 580-583.

Governo da RAEM (2016), *Plano Quinquenal de Desenvolvimento da Região Administrativa Especial de Macau (2016-2020)*, Macau.

Governo da RAEM (2017), «Anexo IV – Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa no ensino secundário complementar (segunda língua)», *Boletim oficial da RAEM – I Série – Suplemento*, 26, pp. 667-671.

Grellet, F. (1981), *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grosso, Maria (1999), «Macau, identidade multilingue», *Revista Camões - Revista de letras e culturas lusófonas*, pp. 96–101.

Guariento, W. e Morley, J. (2001), «Text and task authenticity in the EFL classroom», *ELT Journal*, 55(4), pp. 347-353.

Holec, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Howatt, A. P. R. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Hu, G. (2004), «Pedagogical practices in Chinese EFL classrooms», *Asian Englishes*, 7(1), pp. 42-59.

Hymes, D. (1972), *On Communicative Competence*. Em J. B. Pride e J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Izadpanah, S. (2010), «A study on task-based language teaching: From theory to practice», *US-China Foreign Language*, 8(3), pp. 47–56.

Ji, Y. (2017), «Task-based language teaching (TBLT) in Asian EFL classes: Challenges and strategies», *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 120.

- Jourdenais, R., M. Ota, S. Stauffer et al. (1995), «Does Textual Enhancement Promote Noticing? A Think-aloud Protocol Analysis», em Schmidt, R. (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 183-216). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kuzka, Robert e Pascoal, José (2014), *Passaporte para Português – Níveis A1/A2*, Lisboa: Lidel.
- Legutke, M. e Thomas, H. (1991), *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman.
- Littlewood, W. (2004), «The task-based approach: Some questions and suggestions», *ELT Journal*, 58(4), pp. 319-326.
- Littlewood, W. (2007), «Communicative and task-based language teaching in east Asian classrooms», *Language Teaching*, 40(3), pp. 243-249.
- Long, M. H. (1985), «A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training», em K. Hyltenstam e M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77–99). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Long, M. e Crookes, G. (1992), «Three approaches to task-based syllabus design», *TESOL Quarterly*, 26(1), pp. 27-56.
- Long, M. e Norris, J. M. (2000), «Task-based teaching and assessment», em M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). London: Routledge.
- Lyster, R. e Ranta, L. (1997), «Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms», *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 37-66.
- Mauro, L. R. (2013), «Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre teoria e prática didática». São Paulo: Universidade de São Paulo. [Dissertação do mestrado].

Long, M. e Robinson, P. (1998), «Focus on form: theory, research, practice», em Doughty, C. e Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-63). Cambridge: Cambridge University Press.

Loshcky, L. e Bley-Vroman, R. (1993), «Grammar and task-based methodology», em Crookes, G. e Gass, S. (Eds.), *Task and Language Learning* (pp. 123-167). Clevedon Avon: Multilingual Matters.

Mishan, F. (2005), *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.

Muhaimed, Sultan A. Al (2013), «Task-based language teaching vs. traditional way of English language teaching in Saudi intermediate schools: a comparative study», Kent State University College. [Dissertação do doutoramento].

Mukundan, J. (2009), «Are There Really Good Reasons as to Why Textbooks Should Exist?», em

Mukundan, J. (ed.) *Readings on ELT Materials III* (pp. 92-100). Petaling Jaya: Pearson Malaysia.

Norris, J. e Ortega, L. (2000), «Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis», *Language Learning*, 50 (3), pp. 417-528.

Norris, John M. (2009), «Task-Based Teaching and Testing», em Michael H. Long e Catherine J. Doughty, *The Handbook of Language Teaching* (pp. 578-594). USA: Wiley Blackwell Publishing Ltd.

Nunan, David. (1999), *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Nunan, David (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Observatório da Língua Portuguesa (2020), «Maioria dos alunos que entram na Escola Portuguesa de Macau são de língua materna diferente». Disponível em <https://observalinguaportuguesa.org/maioria-dos-alunos-que-entram-na-escola-portuguesa-de-macau-sao-de-lingua-materna-diferente/>. [Último acesso em 8 julho, 2023]

Oliveira, Carla e Coelho, Luísa (2014), *Aprender Português 2 – nível B1*. Lisboa: Texto Editores.

Pedro, Lúcia (2014), «Macau a ponte entre a China e a língua portuguesa», *Jornal de Notícias*. Disponível em <https://www.jn.pt/artes/dossiers/portugues-atual/macau-a-ponte-entre-a-china-e-a-lingua-portuguesa-4020157.html/>. [Último acesso em 8 julho, 2023]

Pica, T. (2002), «Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners?», *The Modern Language Journal*, 86 (1), pp. 1-19.

Pinto, Jorge (2011), «O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde», *Linguarum Arena*, 2, pp. 27-41.

Pinto, Jorge (2020), «O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas no Ensino/Aprendizagem da Escrita em Português Língua Segunda – Propostas Didáticas», *Revista do Gel*, 17(2), pp. 170-195.

Ponto Final (2014), «Ensino do português em Macau é “extremamente tradicional e silenciador”». Disponível em <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2014/12/08/ensino-do-portugues-em-macau-e-extremamente-tradicional-e-silenciador/>. [Último acesso em 8 julho, 2023]

Ponto Final (2023), «Número de alunos e docentes nos cursos de português cresceu em Macau durante pandemia». Disponível em <https://pontofinal-macau.com/2023/05/04/numero-de-alunos-e-docentes-nos-cursos-de-portugues-cresceu-em-macau-durante-pandemia/>. [Último acesso em 8 julho, 2023]

Porter, D. e Roberts, J. (1981), «Authentic listening activities», *English Language Teaching Journal*, 36 (1), pp. 37-47.

Prabhu, N. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Região Administrativa Especial de Macau (1999), *Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China*. Macau.

Richards, J. e Rodgers, T. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., Platt, J e Weber, H. (1986), *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.

Rodriguez-Bonces, Mónica e Rodriguez-Bonces, Jeisson (2010), «Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn», *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), pp.165-178.

Santos, Ana Cristina, e al. (2011), *Passo a passo... em português, Módulo I – Iniciação*. Macau: Instituto Português do Oriente.

Shavelson, R. e Stern, P. (1981), «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior», *Review of Educational Research*, 51(4), pp. 455–498.

Sheen, R. (1994), «A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus», *TESOL Quarterly*, 28(1), pp. 127-51.

Sheen, R. (2003), «Focus on form – a myth in the making?», *ELT Journal*, 57(3), pp. 225-233.

Skehan, P. (1996), «A framework for the implementation of task-based instruction», *Applied Linguistic*, 17(1), pp. 38-62.

Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Swan, M. (2005), «Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction», *Applied Linguistics*, 26(3), pp. 376–401.

Swain, M. e Lapkin, S. (1998), «Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together», *The Modern Language Journal*, 82(3), pp. 320–337.

Swain, M. & Lapkin, S. (2000), «Task-based second language learning: The uses of the first language», *Language Teaching Research*, 4(3), pp. 251-274.

Tavares, A. (2012), *Português XXI 1 – Nível A1*. Lisboa: Lidel.

Tavares, A. (2014), *Português XXI 3 – Nível B1*. Lisboa: Lidel.

- Teixeira e Silva, Roberval (2014), «Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa em Macau, China: identidade, Diversidade Sociocultural, Interculturalidade», *Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (PLATÓ)*, 3(5), pp. 22-41.
- Tomlinson, B. (2010), «What Do Teachers Think about EFL Coursebooks?», *Modern English Teacher*, 19(4), pp. 5-9.
- Tomlinson, B. (2012), «Materials Development for Language Learning and Teaching», *Language Teaching*, 45(2), pp. 143-179.
- Trahey, M. e White, L. (1993), «Positive Evidence and Preemption in the Second Language Classroom», *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), pp. 181-204.
- Wesche, M. e Skehan, P. (2002), «Communicative, task-based, and content-based language instruction», em R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 207-228). Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. e Willis, J. (2001), «Task-based language learning», em Carter, R. e Nunan, D. (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 173-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D. e Willis, J. (2007), *Doing task-based teaching*. New York: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996), *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Wright, T. (1987), *Roles of Teachers and Learners*. Oxford. Oxford University Press.
- Zhang, Y. E. (2007), «TBLT innovation in primary school English language teaching in mainland China», em Branden, K. Van den, Gorp, K. Van e Verhelst, M. (Eds.), *Tasks in action: Task based language education from a classroom-based perspective* (pp. 68–91). Cambridge: Cambridge Scholars.

Anexos

Anexo I. Formulário atribuído aos alunos da turma de PLNM

Perfil dos alunos - dados de caracterização pessoal

Preencha os espaços em branco com caligrafia clara e assinale com X a resposta adequada.

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Nacionalidade do pai: _____

Nacionalidade da mãe: _____

Língua materna: _____

Língua falada em casa: _____

Outras línguas que fala:

Idiomas	Escrito			Falado			Nível
	Elementar	Intermédio	Avançado	Elementar	Intermédio	Avançado	

Desde quando começou a aprender português? (ano de escolaridade) _____

Quantas aulas de português tem por semana? _____ Quantas horas? _____

Teve aula de apoio além de aulas normais? Sim Quantas horas? _____ Não

Anexo II. Plano da unidade do segundo semestre do 11º ano

Exigências das competências académicas básicas (ECAB) Conhecimentos, capacidades, atitudes	Objetivos por unidade	Conteúdos por unidade	Formas de avaliação
<p>Competências desenvolvidas em todas as unidades:</p> <p>Âmbito de aprendizagem A: Compreensão oral</p> <p>A—1 Compreender os tópicos principais de conversas de interesse pessoal nos domínios de comunicação em que o aluno quer atuar;</p> <p>A—2 Seguir instruções e orientações, relativamente pormenorizadas, sobre tarefas a realizar, desde que estas incidam sobre tópicos conhecidos e significativos para o aluno;</p> <p>A—3 Compreender aspetos essenciais duma narrativa, desde que o tema lhe seja familiar;</p> <p>A—5 Compreender textos orais, relacionados com temas da sua área de interesse, nos domínios em que tem de atuar;</p> <p>A—6 Compreender o assunto principal tratado em passagens curtas de emissões de rádio, gravações áudio ou TV e vídeo sobre temas familiares.</p> <p>ACPA: A, B, G, I, J Descritores: conhecedor/ culto/ informado</p>	<p>6. A GERAÇÃO Z</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever algumas novas tendências da sociedade portuguesa (geração Z, a importância da terceira e da quarta idades) • Discutir ideias relacionadas com a partilha de casa • Identificar a importância da cultura do pão em Portugal • Expressar a ideia de irrealidade, probabilidade e dúvida utilizando o Pretérito Imperfeito do conjuntivo • Utilizar corretamente o modo indicativo e o modo conjuntivo nas construções impessoais <p>7. LARGARTO, LAGARTO, LAGARTO!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatar as superstições relacionadas com a cultura portuguesa • Descrever a simbologia do número 13 na cultura ocidental • Comparar as superstições dos países de origem dos alunos com as superstições portuguesas 	<p>6. A GERAÇÃO Z</p> <p><u>Conteúdos temáticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendências na sociedade portuguesa • A terceira e a quarta idades • A cultura do pão em Portugal <p><u>Conteúdos gramaticais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfeito do conjuntivo • Imperfeito do conjuntivo em construções impessoais • Construções impessoais com o indicativo • Conjuntivo em orações completivas <p>7. LARGARTO, LAGARTO, LAGARTO!</p> <p><u>Conteúdos temáticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Superstições portuguesas • Simbologia dos números • Expressar probabilidade e dúvida • A lenda das amendoeiras • “O guardador de Rebanhos”, de Alberto Caeiro – recitação + 	<p>Formas de avaliação efetuadas em todas as unidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sumativa • formativa • autoavaliação • heteroavaliação • apresentações orais • projetos individuais • várias fichas de controle de gramática / vocabulário / outras • construção de um portefólio

<p>Âmbito de aprendizagem B: Expressão oral</p> <p>B—4 Contar uma história, narrar um livro ou um filme, exprimindo a sua opinião ou a de outrem;</p> <p>B—5 Dar informações concretas sobre temas diversificados e conhecidos;</p> <p>B—7 Comunicar tarefas, que impliquem trocas de informação, no presente ou no passado, relativas a viagens e deslocações, projetos e interesses pessoais;</p> <p>B—8 Interagir em situações em que expressem planos e desejos para o futuro.</p> <p>ACPA: A, C, D, J</p> <p>Descritores: criativo, crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar a lenda das amendoeiras • Ler e recitar o poema <i>O guardador de rebanhos</i>, de Alberto Caeiro • Manifestar probabilidade e dúvida com menor grau de probabilidade de realização utilizando o Pretérito Imperfeito do conjuntivo • Expressar condição com menor grau de probabilidade de realização ou impossibilidade de concretização empregando o Pretérito Imperfeito do conjuntivo 	<p>interpretação</p> <p><u>Conteúdos gramaticais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Imperfeito do conjuntivo em frases dubitativas • Imperfeito do conjuntivo em orações condicionais com SE 	
<p>Âmbito de aprendizagem C: Compreensão escrita</p> <p>C—1 Ler e compreender textos dos domínios educativo, privado e público, em que predomine a linguagem corrente e com vocabulário frequente;</p> <p>C—2 Identificar o essencial de textos informativos, necessários ou significativos para os alunos, quando acompanhados de elementos paratextuais;</p> <p>C—3 Localizar informação específica em vários documentos, de acordo com os seus interesses e necessidades;</p> <p>C—4 Compreender e seguir instruções em qualquer domínio de comunicação, relativas a assuntos conhecidos;</p>	<p>8. VAMOS ATÉ PORTUGAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enumerar elementos associados ao turismo em Portugal • Identificar alguns produtos turísticos portugueses • Conhecer a opinião dos turistas relativa a Portugal • Ler e recitar o poema <i>Se eu pudesse trincar a terra</i>, de Alberto Caeiro • Expressar a ideia de concessão, condição, finalidade e tempo utilizando o Pretérito Imperfeito do conjuntivo • Utilizar a estrutura como se + pretérito imperfeito do conjuntivo para fazer comparações irrealis 	<p>8. VAMOS ATÉ PORTUGAL</p> <p><u>Conteúdos temáticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Turismo em Portugal • Produtos turísticos portugueses • Conhecer o que os turistas dizem sobre Portugal • Poema “Se eu pudesse trincar a terra toda” de Alberto Caeiro • Comparações irrealis • Manifestar desejo de realização improvável ou impossível <p><u>Conteúdos gramaticais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orações conjuncionais concessivas, finais e temporais com o conjuntivo 	

<p>C—7 Compreender textos nos domínios educativo, privado e público, de acordo com o seu interesse.</p> <p>ACPA: A, B, D, E, H Descritores: comunicador, autoavaliador</p> <p>Âmbito de aprendizagem D: Expressão escrita</p> <p>D—1 Escrever um texto coerente e coeso, no presente ou no passado, sobre experiências, sentimentos, sonhos ou assuntos de interesse pessoal;</p> <p>D—2 Redigir relatórios breves sobre assuntos conhecidos, de acordo com a sua motivação e o seu nível etário;</p> <p>D—4 Preencher formulários e questionários, fornecendo alguns dados pessoais, tais como estudos, interesses ou projetos futuros;</p> <p>D—6 Escrever notas e mensagens curtas e simples, sobre assuntos do seu interesse, nos domínios de comunicação em que atua;</p> <p>D—8 Escrever opiniões e sugestões sobre assuntos não rotineiros, mas do seu interesse.</p> <p>ACPA: B, C, D, E, F, G, I, J Descritores: participativo, colaborativo, responsável, autónomo, cuidador de si e do outro</p> <p>Âmbito de aprendizagem E: Competência</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exclamar desejo de realização improvável ou impossível com o Pretérito Imperfeito do conjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Frases exclamativas de desejo • Estruturas comparativas irrealis 	
--	---	---	--

<p>intercultural</p> <p>E—1 Comparar as festas e os feriados de Portugal com os de Macau;</p> <p>E—3 Comparar a vida quotidiana, tempos livres e histórias tradicionais de Portugal com os de Macau;</p> <p>E—4 Relacionar dados do património cultural português com os de outras culturas;</p> <p>E—5 Conhecer personalidades ilustres portuguesas e outras representadas em Macau.</p> <p>ACPA: B, C, D, E, F, G, H</p> <p>Descritores: autónomo, questionador, crítico</p>			
---	--	--	--

ECAB – Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa no ensino secundário complementar (segunda língua) conforme o Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 55/2017, definido pela Região Administrativa Especial de Macau.

ACPA – áreas de competências do Perfil dos Alunos: A (linguagens e textos); B (informação e comunicação); C (raciocínio e resolução de problemas); D (pensamento crítico e pensamento criativo); E (relacionamento interpessoal); F (desenvolvimento pessoal e autonomia); G (bem-estar, saúde e ambiente); H (sensibilidade estética e artística); I (saber científico, técnico e tecnológico); J (consciência e domínio do corpo).

Anexo III. Plano de aula da 1ª aula lecionada



2023/ Estágio pedagógico na EPM/ cooperação com a USJ

PLANO DE AULA

Disciplina	Dia	Hora	Sala	Ano	Turma
Português Língua Não Materna B1	13-fev 2023	9:50-10:35	404	11º	11ºABC

1. Contextualização

1.1. Unidade Didática: Unidade 7 – Lagarto, lagarto, lagarto! (Português em Foco 3)

1.2. Objetivo(s) Principal (-ais) da aula:

- Reconhecer o vocabulário associado à superstição.
- Trabalhar a leitura e a interpretação da crónica “Lagarto, lagarto, lagarto”.

2. Sumário

- Introdução ao tema da superstição (Unidade 7 – Lagarto, lagarto, lagarto!).
- Leitura da crónica “Lagarto, lagarto, lagarto” e exercício de vocabulário.
- Alargamento lexical a propósito do tema da superstição.

3. Conteúdos Programáticos: - Crónica “Lagarto, lagarto, lagarto”

Em foco:

- Desenvolvimento da competência lexical, vocabulário associado à superstição.
- Reflexão sobre o significado de superstição.

4. Desenvolvimento da aula

Atividade	Duração	Estratégias	Recursos
Discussão sobre o significado do título e da imagem na capa da unidade 7	(+/-) 4 minutos	- A docente estimula o interesse dos alunos sobre o tema da superstição ao mostrar a imagem na capa da unidade 7 para uma pequena discussão.	<u>Powerpoint</u> Imagem na capa da unidade 7

Realização de um questionário	(+/-) 4 minutos	- A docente realiza um breve questionário para descobrir se os alunos são supersticiosos e para os envolver na reflexão sobre o tema da superstição.	<u>Powerpoint</u> Perguntas do questionário no diapositivo
Leitura da crónica	(+/-) 10 minutos	- A docente distribui a ficha da crónica e os alunos leem em silêncio antes de se revezarem para ler em voz alta.	Ficha da crónica
Alargamento lexical	(+/-) 16 minutos.	- Os alunos realizam os exercícios na parte de vocabulário da crónica. - A docente define algumas das palavras mais complexas na crónica, enquanto os alunos encontram a definição ou o sinónimo das restantes no dicionário.	Ficha de interpretação sobre a crónica Dicionários
Discussão sobre o significado de superstição	(+/-) 6 minutos.	- A docente prepara um link para os alunos preencherem o significado de superstição para si próprios a fim de fazer uma nuvem de palavras sobre o tema da superstição. - Os alunos leem a definição da palavra “superstição” no livro (pg.98).	<u>Computador</u> <u>Telemóveis dos alunos</u> <u>Manual</u>
Distribuição de atividades para a aula seguinte	(+/-) 3 minutos	- A docente realça o significado da palavra “superstição” com a nuvem de palavras feita por alunos e a definição no livro. - Atividades para a aula seguinte: os alunos fazem os restantes exercícios na ficha de interpretação sobre a crónica.	<u>Computador</u> Ficha de interpretação sobre a crónica <u>Manual</u>
Revisão geral e sumário da aula	(+/-) 2 minutos	- A docente faz uma revisão geral do que aprenderam nesta aula. - A docente escreve o sumário da aula no quadro.	<u>Quadro</u>

5. Avaliação

- Participação e atenção dos alunos na aula.
- Respostas aos exercícios na parte de vocabulário da crónica.
- Precisão da expressão oral em relação às perguntas feitas pela docente.
- Realização das tarefas pedidas pela docente.

6. Contextualização da aula seguinte

- Revisão geral e discussão em conjunto sobre o que foi trabalhado na aula anterior.
- Exercício de compreensão e interpretação escrita sobre a crónica.
- Reconhecimento das 13 superstições em que as pessoas mais acreditam.



2023/ Estágio pedagógico na EPM/ cooperação com a USJ

PLANO DE AULA

Disciplina	Dia	Hora	Sala	Ano	Turma
Português Língua Não Materna B1	13-fev 2023	10:40-11:25	404	11º	11ºABC

1. Contextualização

1.1. Unidade Didática: Unidade 7 – Lagarto, lagarto, lagarto! (Português em Foco 3)

1.2. Objetivo(s) Principal (-ais) da aula:

- Interpretar a crónica “Lagarto, lagarto, lagarto”.
- Reconhecer 13 superstições em que as pessoas mais acreditam (artigo da RTP).

2. Sumário

- Exercícios de compreensão e interpretação escrita (Crónica: “Lagarto, lagarto, lagarto”).
- “As 13 superstições em que as pessoas mais acreditam” (artigo da RTP).

3. Conteúdos Programáticos: - Artigo da RTP “As 13 superstições em que as pessoas mais acreditam”

Em foco:

- Desenvolvimento da competência de compreensão e interpretação escrita.
- Reconhecimento das 13 superstições em que as pessoas mais acreditam.

4. Desenvolvimento da aula			
Atividade	Duração	Estratégias	Recursos
Revisão do significado de superstição	(+/-) 2 minutos	- A docente faz uma revisão geral sobre a discussão do significado de superstição que foi trabalhada na última aula.	<u>Powerpoint</u>
Exercício de compreensão escrita	(+/-) 30 minutos	- Os alunos fazem os exercícios de compreensão escrita sobre a crónica (Ficha da aula anterior). - A docente corrige-a a seguir.	Ficha de interpretação sobre a crónica
Realização de um jogo	(+/-) 10 minutos	- A docente realiza um jogo com os alunos para apresentar as 13 superstições em que as pessoas mais acreditam, e depois, os alunos votam na superstição mais conhecida da turma.	Quadro Cartões com as 13 superstições
Distribuição de trabalho de casa	(+/-) 2 minutos	- Trabalho de casa: os alunos fazem os exercícios 1 e 2 na página 98 do manual e leem o Texto A (página 98-99) do manual para identificarem os rituais da passagem de ano.	<u>Manual</u>
Revisão geral e sumário da aula	(+/-) 1 minutos	- A docente faz uma revisão geral do que aprenderam nesta aula. - A docente escreve o sumário da aula no quadro.	<u>Quadro</u>

5. Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Participação e atenção dos alunos na aula e no jogo. - Respostas dos exercícios de compreensão e interpretação escrita sobre a crónica. - Precisão da expressão oral em relação às perguntas feitas pela docente. - Realização das tarefas pedidas pela docente.

6. Contextualização da aula seguinte

- **Revisão geral e discussão em conjunto sobre o que foi trabalhado na aula anterior.**
- **Correção dos exercícios do trabalho de casa.**
- **Leitura do artigo da RTP sobre a origem do número 13.**
- **Leitura do Texto A no manual e exercício da interpretação.**

Anexo IV. Plano de aula da 2ª aula lecionada



2023/ Estágio pedagógico na EPM/ cooperação com a USJ

PLANO DE AULA

Disciplina	Dia	Hora	Sala	Ano	Turma
Português Língua Não Materna B1	20-fev 2023	9:50-10:35	404	11º	11ºABC

1. Contextualização

1.1. Unidade Didática: Unidade 7 – Lagarto, lagarto, lagarto! (Português em Foco 3)

1.2. Objetivo(s) Principal (-ais) da aula:

- Recordar o uso do Presente do Conjuntivo nas frases dubitativas.
- Utilizar corretamente o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas frases dubitativas (Talvez...) e nas orações condicionais (Se/Caso...).

2. Sumário

- Compreensão oral da canção “Talvez...” de Carolina de Deus.
- Uso do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas frases dubitativas (Talvez...) e nas orações condicionais (Se/Caso...).

3. Conteúdos Programáticos: - Pretérito Imperfeito do Conjuntivo

Em foco:

- Desenvolvimento da competência de compreensão oral.
- Aplicação do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas frases dubitativas (Talvez...).
- Aplicação do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas orações condicionais (Se/Caso...).

4. Desenvolvimento da aula

Atividade	Duração	Estratégias	Recursos
Audição da canção “Talvez...” de Carolina de Deus	(+/-) 12 minutos	- A docente distribui a ficha da canção e os alunos ouvem duas vezes a canção “Talvez...” de Carolina de Deus para preencherem as lacunas da letra da canção. - A docente faz a correção da atividade	Ficha da canção com lacunas

		<p>proposta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A docente pede aos alunos para sublinharem todos os verbos conjugados no modo conjuntivo na canção para rever o uso do Presente do Conjuntivo. - A docente realça os dois versos da letra da canção onde se usa o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo com as estruturas (Talvez..., Se...). 	
<p>Apresentação das duas estruturas do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (Talvez..., Se/Caso...)</p>	<p>(+/-) 15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A docente explica a utilização do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas estruturas (Talvez...) e (Caso/Se...) com exemplos, de modo a que os alunos consigam sistematizar autonomamente as regras. - A docente pede a vários alunos para lerem em voz alta o uso do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas frases dubitativas (pg. 103 do manual) e nas orações condicionais (pg. 106 do manual). 	<p><u>Powerpoint</u></p> <p><u>Manual</u></p>
<p>Aplicação do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas orações condicionais (Se/Caso...)</p>	<p>(+/-) 15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos dividem-se em pares e a docente distribui um cartão que indica uma situação irreal ou com fraca probabilidade de concretização. - Cada par de alunos tem de pensar em duas hipóteses para a situação indicada e formar frases utilizando a estrutura (Se/Caso... + Modo condicional/Pretérito Imperfeito do Indicativo). 	<p><u>Quadro</u></p> <p><u>Cartões para a atividade de construir frases</u></p>
<p>Revisão geral e Sumário da aula</p>	<p>(+/-) 2 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A docente faz uma revisão geral do que aprenderam nesta aula e escreve o sumário da aula no quadro. 	<p><u>Quadro</u></p>
<p>Introdução da atividade da aula seguinte</p>	<p>(+/-) 1 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A docente anuncia a atividade (jogo de Kahoot) em que os alunos participarão na aula seguinte. 	<p><u>Aplicação Kahoot</u></p>

5. Avaliação

- Participação e atenção dos alunos na aula.
- Respostas aos exercícios de compreensão oral (canção).
- Realização das tarefas pedidas pela docente (construção de frases no conjuntivo).
- Precisão da expressão oral em relação às perguntas feitas pela docente.

6. Contextualização da aula seguinte

- Revisão geral e discussão em conjunto sobre o que foi trabalhado na aula anterior.
- Realização do jogo de Kahoot para rever o uso do Modo Conjuntivo em estruturas diferentes.
- Exercícios a propósito do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (frases dubitativas e orações condicionais).



2023/ Estágio pedagógico na EPM/ cooperação com a USJ

PLANO DE AULA

Disciplina	Dia	Hora	Sala	Ano	Turma
Português Língua Não Materna B1	20-fev 2023	10:40-11:25	404	11º	11ºABC

1. Contextualização

1.1. Unidade Didática: Unidade 7 – Lagarto, lagarto, lagarto! (Português em Foco 3)

1.2. Objetivo(s) Principal (-ais) da aula:

- Recordar o uso do Presente do Conjuntivo.
- Utilizar corretamente o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas frases dubitativas (Talvez...) e nas orações condicionais (Se/Caso...).

2. Sumário

- Realização do jogo de Kahoot (Modo Conjuntivo).
- Exercícios do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (pg. 103 e 106 no manual).

3. Conteúdos Programáticos: - Pretérito Imperfeito do Conjuntivo

Em foco:

- Aplicação do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas frases dubitativas (Talvez...).
- Aplicação do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas orações condicionais (Se/Caso...).

4. Desenvolvimento da aula

Atividade	Duração	Estratégias	Recursos
Realização do jogo de Kahoot para rever a aplicação do Modo Conjuntivo	(+/-) 16 minutos	<ul style="list-style-type: none">- A docente prepara um jogo de escolhas múltiplas na aplicação “Kahoot” em que os alunos têm de escolher a resposta o mais rápido possível. Todas as perguntas são sobre o Presente do Conjuntivo e o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo.- Os alunos tentam justificar a resposta para cada pergunta no jogo de Kahoot com a ajuda da docente.	<u>Aplicação - Kahoot</u> <u>Telemóveis dos alunos</u>
Realização dos exercícios do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo no manual	(+/-) 15 minutos	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos fazem os exercícios de gramática nas páginas 103 e 106 do manual sobre as estruturas “Talvez...” e “Se/Caso...”.- A docente corrige os exercícios a seguir.	<u>Manual</u> Português em foco 3
Realização da ficha de avaliação de gramática	(+/-) 12 minutos	<ul style="list-style-type: none">- A docente distribui a ficha de avaliação de gramática e os alunos fazem os exercícios.	<u>Ficha de avaliação de gramática</u>
Revisão geral e sumário da aula	(+/-) 2 minutos	<ul style="list-style-type: none">- A docente faz uma revisão geral do que aprenderam nesta aula e escreve o sumário da aula no quadro.	<u>Quadro</u>

5. Avaliação

- Participação e atenção dos alunos na aula.
- Respostas aos exercícios no jogo de Kahoot.
- Respostas aos exercícios de gramática (pg. 103 e 106 no manual).
- Precisão da expressão oral em relação às perguntas feitas pela docente.

6. Contextualização da aula seguinte

- Continuação da ficha de avaliação de gramática.

Anexo V. Plano de aula da 3ª aula lecionada



2023/ Estágio pedagógico na EPM/ cooperação com a USJ

PLANO DE AULA

Disciplina	Dia	Hora	Sala	Ano	Turma
Português Língua Não Materna B1	17-abr 2023	9:50-10:35	404	11º	11ºABC

1. Contextualização

1.1. Unidade Didática: Unidade 7 – Lagarto, lagarto, lagarto! (Português em Foco 3)

1.2. Objetivo(s) Principal (-ais) da aula:

- Definir o que é a lenda e as suas características.
- Reconhecer três lendas “A lenda dos amantes de borboletas” da China, “As árvores que ninguém separa” de Macau e “A lenda das amendoeiras em flor” de Portugal.

2. Sumário

- Compreensão oral de um excerto de texto sobre o que é a lenda.
- Leitura das três lendas “A lenda dos amantes de borboletas” da China, “As árvores que ninguém separa” de Macau e “A lenda das amendoeiras em flor” de Portugal.

3. Conteúdos Programáticos: - Três lendas (de origem chinesa, macaense e portuguesa)

Em foco:

- Desenvolvimento da competência de compreensão oral (O que é a lenda?).
- Desenvolvimento da competência de produção oral (apresentação das lendas).
- Desenvolvimento das competências intercultural e lexical, associadas às lendas.

4. Desenvolvimento da aula

Atividade	Duração	Estratégias	Recursos
Audição de um excerto de texto sobre o que é a lenda	(+/-) 8 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - A docente cumprimenta os alunos e apresenta os objetivos de aula. - A docente estimula o interesse dos alunos sobre o tema da lenda ao perguntar aos alunos o que é uma lenda. 	<p><u>Quadro</u></p> <p><u>Excerto de texto sobre a lenda</u></p>

		<ul style="list-style-type: none"> - A docente lê um excerto de texto sobre a definição e as características de uma lenda e pede aos alunos para tomarem notas. - A docente faz um mapa mental sobre a lenda no quadro com os alunos a partir das notas que eles tomaram ao ouvir o excerto de texto. 	
Ordenação de uma lenda em grupos	(+/-) 20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - A docente divide os alunos em três grupos (5, 5, 4) de acordo com a competência dos alunos. - A docente distribui pedaços de papel com parágrafos de uma lenda a cada grupo. Os alunos têm de organizar a lenda numa ordem correta e colá-la num cartaz. - Os alunos sublinham as palavras desconhecidas na lenda e procuram a definição das mesmas no dicionário. 	<u>Pedaços de papel</u> <u>(Lendas)</u> <u>Cartazes</u> <u>Dicionários</u>
Apresentação e interpretação da primeira lenda	(+/-) 15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo que acabar de organizar a lenda mais rápido irá apresentá-la e lê-la em voz alta para toda a turma. - O grupo dos alunos exprime as suas opiniões sobre a lenda que acabou de apresentar. - A docente salienta algum vocabulário nas lendas para esclarecer o significado com os alunos. 	<u>Quadro</u>
Revisão geral e Sumário da aula	(+/-) 1 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - A docente faz uma revisão geral do que aprenderam nesta aula e escreve o sumário da aula no quadro. 	<u>Quadro</u>
Distribuição do trabalho de casa	(+/-) 1 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - A docente distribui a ficha de escrita criativa e explica que os alunos têm de criar um final diferente para uma das lendas que aprenderam na aula. 	<u>Ficha de escrita criativa (TPC)</u>

5. Avaliação

- Participação e atenção dos alunos na aula.
- Respostas aos exercícios de compreensão oral (o que é a lenda).
- Realização das tarefas pedidas pela docente (ordenação de uma lenda).
- Precisão da expressão oral em relação às perguntas feitas pela docente.

6. Contextualização da aula seguinte

- Revisão geral e discussão em conjunto sobre o que foi trabalhado na aula anterior.
- Apresentação e interpretação das outras duas lendas.
- Revisão do uso do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas orações condicionais para trabalho de casa.



2023/ Estágio pedagógico na EPM/ cooperação com a USJ

PLANO DE AULA

Disciplina	Dia	Hora	Sala	Ano	Turma
Português Língua Não Materna B1	17-abr 2023	10:40-11:25	404	11º	11ºABC

1. Contextualização

1.1. Unidade Didática: Unidade 7 – Lagarto, lagarto, lagarto! (Português em Foco 3)

1.2. Objetivo(s) Principal (-ais) da aula:

- Interpretar as três lendas trabalhadas na aula anterior: “A lenda dos amantes de borboletas” da China, “As árvores que ninguém separa” de Macau e “A lenda das amendoeiras em flor” de Portugal.
- Rever o uso e a estrutura do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas orações condicionais.

2. Sumário

- Apresentação oral das duas lendas por alunos e interpretação das mesmas.
- Competência intercultural: discussão das semelhanças e diferenças entre as três lendas.
- Competência gramatical: Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas orações condicionais.

3. Conteúdos Programáticos: - Três lendas (de origem chinesa, macaense, e portuguesa)

Em foco:

- Desenvolvimento da competência de produção oral (apresentação das lendas).
- Desenvolvimento das competências intercultural e lexical, associadas às lendas.
- Desenvolvimento da competência gramatical (Pretérito Imperfeito do Conjuntivo).

4. Desenvolvimento da aula

Atividade	Duração	Estratégias	Recursos
Apresentação e interpretação das duas lendas	(+/-) 30 minutos	<ul style="list-style-type: none">- Os outros dois grupos de alunos apresentam a lenda em voz alta para toda a turma.- Os dois grupos dos alunos exprimem as suas opiniões sobre a lenda que acabaram de apresentar.- A docente salienta algum vocabulário nas lendas para esclarecer o significado com os alunos.	<u>Quadro</u>
Discussão das semelhanças e diferenças entre as três lendas	(+/-) 8 minutos	<ul style="list-style-type: none">- A docente faz um sumário geral das três lendas aprendidas e pergunta aos alunos o tema em comum entre as três lendas.- Os alunos tentam descobrir as semelhanças e diferenças entre as três lendas apresentadas.	<u>Quadro</u>
Revisão da estrutura e do uso do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas orações condicionais	(+/-) 4 minutos	<ul style="list-style-type: none">- A docente revê a estrutura do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas orações condicionais com os alunos através de exemplos.- Os alunos deduzem o uso do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo nas orações condicionais.	<u>Quadro</u>
Revisão geral e Sumário da aula	(+/-) 2 minutos	<ul style="list-style-type: none">- A docente faz uma revisão geral do que aprenderam nesta aula e escreve o sumário da aula no quadro.	<u>Quadro</u>

Esclarecimento do trabalho de casa	(+/-) 1 minutos	- A docente anuncia que os alunos têm de escrever um final diferente para uma das lendas aprendidas na aula e esclarece as dúvidas dos alunos.	<u>Ficha da escrita criativa (TPC)</u>
---	------------------------	--	---

5. <u>Avaliação</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Participação e atenção dos alunos na aula. - Apresentação oral a propósito de interpretação das lendas. - Realização do trabalho de casa (produção escrita de um final diferente para uma lenda). - Precisão da expressão oral em relação às perguntas feitas pela docente.

6. <u>Contextualização da aula seguinte</u>

Anexo VI. A crónica “Lagarto, lagarto, lagarto”

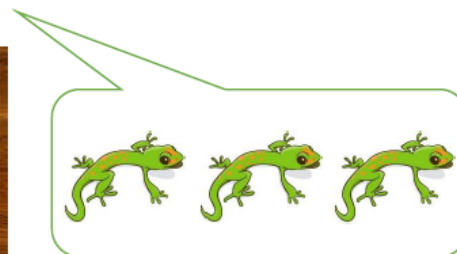
Professora Kathy, Chan Hao lao
Data: 13/02/2023



ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU
PLNM B1 – 11º ANO
ANO LETIVO 2022/2023

Crónica – Lagarto, lagarto, lagarto

Madalena Sá Fernandes



Confesso-me supersticiosa. Há uma vergonha em admitir isto, porque a verdade é que as superstições não são apenas aparentemente arbitrárias como nos fazem passar figuras ridículas.

As superstições imperam na minha família, onde quis a vida tantas vezes que fossemos treze pessoas para jantar. Se acontece sermos 13, monta-se uma nova mesa ou alguém come no sofá. Se somos 14, há alguém encarregue de se levantar sempre que outra pessoa se levanta, estamos em constante tensão, a jogar uma espécie de jogo da cadeira.

Desde pequena que quando se dizia alguma coisa negativa lá ia a minha mãe bater na madeira enquanto dizia “Lagarto, lagarto, lagarto”. Já vi várias pessoas a bater apenas na madeira sem dizer “lagarto, lagarto, lagarto”, mas parece que invocar o réptil tem um efeito mais fidedigno. Esta obrigação é levada às últimas consequências. Já aconteceu irmos numa viagem de carro e, por não haver madeira à mão, termos de parar no meio do caminho para ir bater numa árvore.

Infelizmente, absorvi todas as superstições. Isto apanha-se sem darmos conta. Passei muito tempo a escarnecer da minha família, mas um dia dei por mim a atirar sal para trás dos ombros, “pelo sim pelo não.” Não marco nada de importante para uma sexta-feira 13 e, se vejo uma das minhas filhas a preparar-se para abrir um guarda-chuva dentro de casa, abalroo tudo no caminho para impedir a catástrofe. Não passo debaixo de escadas, nem sequer de cartazes da rua e entro sempre com o pé direito nos aviões.

Há quem tenha as suas próprias superstições, secretas e indizíveis. Tento não conhecer nem procurar novas superstições porque acabo por adotá-las, não por fazerem particular sentido, mas porque “mais vale prevenir”. E já tenho trabalho que chegue com a quantidade de rituais que sigo.

Na passagem de ano peço sempre os 12 desejos e, como não gosto de passas, uso 12 M&Ms. Permite-me transformar a prática original, mas sou intransigente desde então e é impensável passar o ano sem comer os 12 M&Ms, sem beber champanhe e sem saltar de uma cadeira para aterrar com o pé direito no chão, à meia-noite.

Transformei-me no tipo mais irritante de supersticiosa, que é a que tenta convencer os outros a fazerem o mesmo. Já consegui recrutar algumas pessoas para o clube dos M&Ms.

Se todas estas manias são esquisitas e desprovidas de qualquer tipo de lógica? Sem dúvida. Mas recuso-me a parar e arriscar que alguma coisa verdadeiramente horrível aconteça. Lagarto, lagarto, lagarto.

<https://www.publico.pt/2022/11/09/imp/cronica/lagarto-lagarto-lagarto-2026786> (Texto adaptado e com supressões)

Anexo VII. Exercícios da crónica “Lagarto, lagarto, lagarto”

Professora Kathy, Chan Hao lao
Data: 13/02/2023



ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU
PLNM B1 – 11º ANO
ANO LETIVO 2022/2023

Ficha da interpretação sobre a crónica – Lagarto, lagarto, lagarto

Leia a crónica “Lagarto, lagarto, lagarto” com atenção e faça os exercícios seguintes.

I. Vocabulário

A. Encontre o sinónimo ou explique o significado das palavras do quadro abaixo.

abalroar	
arbitrário	
escarnecer	
imperar	
intransigente	

B. Complete as frases com as palavras do quadro abaixo. Faça alterações quando for necessário.

catástrofe	desprovido	encarregar-se	fidedigno	mania	recrutar
------------	------------	---------------	-----------	-------	----------

1. O Alexandre tem a _____ de ginástica e possui vários aparelhos.
2. O artigo absurdo era _____ de lógica e bom senso.
3. Caso se continue a emitir substâncias tóxicas para o ar, tal provocará em breve uma _____ ambiental.
4. Há quem _____ de vigiar a entrada para assegurar a segurança dos alunos.
5. É necessário _____ equipas para a missão, a fim de facilitar o trabalho.
6. De facto, nenhum estudo _____ provou a existência de superstições.

C. Explique a expressão “pelo sim pelo não” e apresente outras expressões que têm significado semelhante.



II. Compreensão escrita

A. Assinale se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F) e corrija as afirmações falsas.

	As superstições são apenas algo irracional que não tornará as pessoas absurdas.
	No caso de haver 14 pessoas à mesa, quando uma se levanta, mais uma pessoa se levantará imediatamente para que não haja 13 à mesa.
	A autora já teve a experiência de parar a moto no meio da estrada para procurar uma árvore a bater por causa da superstição.
	Para evitar o mal, a autora pega uma pitada de sal e joga-a por cima do ombro.
	A autora adota as superstições, porque são razoáveis e "mais vale prevenir".
	A autora, quanto a superstição é muito pacífica, e nunca convence os outros a fazer o mesmo.

B. Responda às perguntas seguintes.

1. Segundo a autora, qual seria a relação do lagarto com a superstição?

2. Enumere três superstições em que a autora acredita e pratica.

3. Quais são os rituais da passagem de ano que a autora cumpre?

4. Explique por palavras suas o sentido do último parágrafo da crónica.

-FIM-

Anexo VIII. Ficha da canção – “Talvez...”

Professora Kathy, Chan Hao Iao
Data: 20/02/2023



ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU
PLNM B1 – 11º ANO
ANO LETIVO 2022/2023

Canção – “Talvez...” de Carolina de Deus

E se eu _____ como elas
Com quem tu tanto _____ estar
Fiz tudo para ser Cinderela
Dizes não ser de _____
Sabia tudo o que fazias
Como é que tomas o café
_____ do que farias
Com todo o mundo a teus pés

E eu _____ despercebida
Mas lá no fundo, eu sempre soube
Das emoções que me _____
Das tentações das tuas noites
Será que tu _____
Do que me fizeste sentir
Vi-me afundar bem lentamente
Acho que só pensava em ti

Talvez não _____ o que tu queres
Talvez não _____ o que eu te dou
Se aquelas com quem tu _____
Eram melhores do que eu sou
Talvez não _____ suficiente
Para te fazer aqui ficar
O que é adeus, já foi para sempre
Final feliz não _____

_____ de quando dizias
Para não _____
Querias viver o dia a dia
Sem _____ o que era amar
Seguir em frente é o caminho

Mas sei bem que me _____
Não te ter mais aqui comigo
Sinto um vazio e um apertar

Quero também _____
Por tudo o que fizemos juntos
Correr atrás, fazer, crescer
_____ que fizemos tudo

Eu só queria perceber
Como é que _____ aqui
Os dois de um lado a sofrer
Sabe o quanto eu gostei de ti

Talvez não _____ o que tu queres
Talvez não _____ o que eu te dou
Se aquelas com quem tu _____
Eram melhores do que eu sou
Talvez não _____ suficiente
Para te fazer aqui ficar
O que é adeus, já foi para sempre
Final feliz não _____

Talvez não _____ o que tu queres
Talvez não _____ o que eu te dou
Se aquelas com quem tu _____
Eram melhores do que eu sou
Talvez não _____ suficiente
Para te fazer aqui ficar
O que é adeus, já foi para sempre
Final feliz não _____
E se eu _____ como elas

Link da canção: <https://www.youtube.com/watch?v=ciCUGgDIKQU>

Anexo IX. Frases de orações condicionais criadas pelos alunos



ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU
PLNM B1 – 11º ANO
ANO LETIVO 2022/2023

Pretérito Imperfeito do Conjuntivo – Orações condicionais

Situação: ganhar a lotaria

Caso eu ganhasse a lotaria, ajudaria os mais necessitados.

Se ganhasse a lotaria, viajava para as ilhas maldivas.

Situação: ir passar um ano numa ilha deserta

Se eu passasse um ano numa ilha deserta, não sobreviria.

Caso eu fosse passar um ano numa ilha deserta, morreria nos primeiros segundos.

Situação: poder viver noutro país

Se eu pudesse viver noutro país, não iria a um país em desenvolvimento.

Caso eu pudesse viver noutro país, seria um país mais desenvolvido.

Situação: ter 120 anos

Se tivesse 120 anos, não queria viver.

Se tivesse 120 anos, teria bisnetos.

Situação: ser o chefe executivo de Macau

Se eu fosse o chefe executivo de Macau, distribuiria mais dinheiro para a cidade.

Caso eu fosse o chefe executivo de Macau, melhorava a cidade.

Situação: conseguir mudar alguma coisa no mundo

Se eu conseguisse mudar alguma coisa no mundo, seria a mudança do clima.

Se eu conseguisse mudar alguma coisa no mundo, seria a pobreza.

Anexo X. Exemplo de uma das composições dos alunos

Lendas – produção escrita

Com base nas três lendas estudadas na aula (“A lenda dos amantes de borboletas”, “As árvores que ninguém separa” e “A lenda das amendoeiras em flor”), crie um final diferente para uma delas. Utilize a construção “Se...” para iniciar o seu texto. O texto deve ser entre 100 e 150 palavras. Deve indicar qual lenda escolheu como título do seu texto.

As árvores que ninguém separa

Se não fosse pela desaprovação da relação entre A-kâm e A-hêng, eles poderiam ter uma vida feliz. Por causa de Luo Vông, os dois apaixonados não poderiam ficar juntos pelo resto das suas vidas.

Então, o casal fez algo muito inesperado, ~~Eles~~ ^{arrumou} arrumaram as suas coisas e ^{fugiu} fugiram. Eles correram e correram até que viram o sol a nascer e o céu a conectar-se com o oceano. Finalmente, estavam juntos, sem ninguém ^a para detê-los. Sentados sozinhos, com a brisa do mar a passar pelos seus cabelos, A-kâm apoiou-se nos ombros de A-hêng e ^{os dois} aproveitaram esse momento de paz juntos, pois ^{já} não precisavam ~~mais~~ ^{fugir} de correr.

Embora não tivessem muito ^{dinheiro}, pensavam, “Pelo menos agora, temos um ao outro”, e com isso, a história dos dois apaixonados termina sem ninguém ^{ficarem} a impedi-los de estarem juntos.

Bom trabalho!

Anexo XI. Ficha formativa de gramática – versão 1



Teste de:	Gramática- PLNM B1- 11ºano						
Versão:	1	Duração:	50 minutos	Data:			
Nome:		Ano:		Turma:		Nº:	
Classificação:		Prof.:		Enc. Ed.:			

A. Complete as frases conjugando os verbos entre parênteses adequadamente. (54 pontos)

1. Se _____ (ter/nós) um cão, _____ (sentir-se) mais seguros.
2. Era provável que eu não _____ (conseguir) passar no exame de condução.
3. Talvez eles _____ (criar) um código de vestuário para a festa.
4. Embora os pais _____ (querer), o Francisco não continuou os estudos.
5. É bom que _____ (escrever/tu) um pouco todos os dias.
6. Se nós o _____ (ver), dizíamos-lhe que _____ (vir) à reunião.
7. Caso não _____ (poder) vir, avisa-me sem falta.
8. Talvez o carro _____ (pegar), se _____ (ter) gasolina!
9. Se _____ (arranjar/vocês) um carro, poderiam ir dar um passeio.
10. Espero que ele me _____ (oferecer) a minha mala preferida.
11. Seria bom se as lojas _____ (fechar) mais tarde.
12. É certo que preço e qualidade _____ (estar) relacionados.
13. O Gil esperava isto. Talvez a Mariana lhe _____ (dar) um beijo.
14. Caso _____ (sair) naquela altura, ficavam todos molhados.
15. Se _____ (ver) o filme, ia gostar com certeza.

B. Transforme as frases seguintes sem lhes mudar o sentido. Observe o exemplo. (48 pontos)

Exemplo: O João viaja muito. Por isso, passa pouco tempo com a família.

Se o João não viajasse tanto, passava mais tempo com a família.

1. Ele não responde ao anúncio, porque não sabe francês.

Se ele soubesse _____

2. O elevador não funciona. Temos de descer os vinte andares a pé.

Se _____

3. Tu não encontras trabalho, porque tu te esforças pouco.

4. Eles não se conseguem levantar cedo, porque se deitam muito tarde.

5. Não me zango contigo, porque fazes anos hoje.

6. A Beatriz está gorda, porque come muito doces.

7. O quarto não está arrumado. Não consigo encontrar as minhas coisas.

8. Vocês estão sempre a falar durante as aulas. Por isso não aprendem nada.



C. Transforme as frases seguintes, utilizando as palavras entre parênteses. (48 pontos)

1. No caso de encontrares a Rita, diz-lhe que quero falar com ela. (caso)

2. Nós organizamos bem o nosso tempo para estudar para o teste. (É fundamental que)

3. Se calhar posso ir às compras hoje. (Talvez)

4. No caso de terem controlo sobre a distribuição de alimentos, acabariam com a fome. (Se)

5. Muitas pessoas chegaram atrasadas à escola. Se calhar houve trânsito naquela altura. (Talvez)

6. Tu tens de pagar a propina antes do início do curso. (Era necessário que)

D. O que é que faria se fosse confrontado com as seguintes situações?

1. Imagine que lhe ofereciam dois empregos, um interessante e mal remunerado, o outro monótono e bem remunerado. Qual deles é que aceitaria? (8 pontos)

Se _____

2. Imagine que via alguém a roubar num supermercado. O que é que faria? (8 pontos)

Se _____

3. Imagine que, ao chegar a casa, se apercebia de que esta estava a ser assaltada. O que é que faria? (8 pontos)

Se _____

4. Imagine que um filho seu ou uma filha sua queria casar com alguém de diferente nacionalidade, raça ou religião. Como é que reagiria? (8 pontos)

Se _____

5. Imagine que encontrava uma carteira na rua com 2000 patacas e com a identificação da pessoa. O que é que faria? (8 pontos)

Se _____

6. Imagine que podia satisfazer três desejos seus. O que gostaria de ver realizado? (10 pontos)

Se _____

-FIM-

Anexo XII. Ficha formativa de gramática – versão 2



Teste de:	Gramática- PLNM B1- 11ºano						
Versão:	2	Duração:	50 minutos	Data:			
Nome:		Ano:		Turma:		Nº:	
Classificação:		Prof.:		Enc. Ed.:			

A. Complete as frases conjugando os verbos entre parênteses adequadamente. (54 pontos)

1. Se _____ (ter/nós) um cão, _____ (sentir-se) mais seguros.
2. Era provável que eu não _____ (conseguir) passar no exame de condução.
3. Talvez eles _____ (criar) um código de vestuário para a festa.
4. Embora os pais _____ (querer), o Francisco não continuou os estudos.
5. É bom que _____ (escrever/tu) um pouco todos os dias.
6. Se nós o _____ (ver), dizíamos-lhe que _____ (vir) à reunião.
7. Caso não _____ (poder) vir, avisa-me sem falta.
8. Talvez o carro _____ (pegar), se _____ (ter) gasolina!
9. Se _____ (arranjar/vocês) um carro, poderiam ir dar um passeio.
10. Espero que ele me _____ (oferecer) a minha mala preferida.
11. Seria bom se as lojas _____ (fechar) mais tarde.
12. É certo que preço e qualidade _____ (estar) relacionados.
13. O Gil esperava isto. Talvez a Mariana lhe _____ (dar) um beijo.
14. Caso _____ (sair) naquela altura, ficavam todos molhados.
15. Se _____ (ver) o filme, ia gostar com certeza.

B. Complete os espaços com palavras sublinhadas nos tempos verbais apropriados. Observe o exemplo. (64 pontos)

Exemplo: O João viaja muito. Por isso, passa pouco tempo com a família.

Se o João não vijasse tanto, passava mais tempo com a família.

1. Ele não responde ao anúncio, porque não sabe francês.
Se ele _____ francês, _____ ao anúncio.
2. O elevador não funciona. Temos de descer os vinte andares a pé.
Se o elevador _____, não _____ de descer os vinte andares a pé.
3. Tu não encontras trabalho, porque tu te esforças pouco.
Se tu _____ mais, _____ trabalho.
4. Eles não se conseguem levantar cedo, porque se deitam muito tarde.
Se eles _____ cedo, _____ levantar-se cedo.
5. Não me zango contigo, porque fazes anos hoje.
Se não _____ anos hoje, _____ contigo.
6. A Beatriz está gorda, porque come muito doces.
Se a Beatriz não _____ muito doces, não _____ gorda.
7. O quarto não está arrumado. Não consigo encontrar as minhas coisas.
Se o quarto _____ arrumado, _____ encontrar as minhas coisas.
8. Vocês estão sempre a falar durante as aulas. Por isso não aprendem nada.
Se vocês não _____ sempre a falar durante as aulas, _____ muito.



C. Circule a opção correta para cada frase após a transformação que utiliza as palavras entre parênteses. (42 pontos)

1. No caso de encontrares a Rita, diz-lhe que quero falar com ela. (caso)

A. Caso encontres a Rita, diz-lhe que quero falar com ela.

B. Caso encontrasse a Rita, diz-lhe que quero falar com ela.

2. Nós organizamos bem o nosso tempo para estudar para o teste. (É fundamental que)

A. É fundamental que organizemos bem o nosso tempo para estudar para o teste.

B. É fundamental que organizássemos bem o nosso tempo para estudar para o teste.

3. Se calhar posso ir às compras hoje. (Talvez)

A. Talvez podia ir às compras hoje.

B. Talvez possa ir às compras hoje.

4. No caso de terem controlo sobre a distribuição de alimentos, acabariam com a fome. (Se)

A. Se tivessem controlo sobre a distribuição de alimentos, acabariam com a fome.

B. Se tiverem controlo sobre a distribuição de alimentos, acabavam com a fome.

5. Muitas pessoas chegaram atrasadas à escola. Se calhar houve trânsito naquela altura. (Talvez)

A. Muitas pessoas chegaram atrasadas à escola. Talvez há trânsito naquela altura.





B. Muitas pessoas chegaram atrasadas à escola. Talvez houvesse trânsito naquela altura.

6. Tu tens de pagar a propina antes do início do curso. (Era necessário que)

A. Era necessário que pagaste a propina antes do início do curso.


B. Era necessário que pagasses a propina antes do início do curso.

D. Faça a ligação das imagens, usando frases condicionais iniciadas pela conjunção se. (40 pontos)

	ser astronauta / ir à Lua _____ _____
	não ter medo das alturas / fazer paraquedismo _____ _____
	saber esquiar / ir para as montanhas _____ _____
	encontrar uma mulher gira / casar com ela _____ _____

-FIM-

Anexo XIII. Ficha formativa de erros nas composições

	ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU PLNM B1 – 11º ANO ANO LETIVO 2022/2023
---	--

Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____ Data: _____

Classificação: _____ Prof.: _____

Assinale com “X” a frase mais apropriada em cada conjunto.

<input type="checkbox"/>	1a. Estava muito satisfeito em ter entrado nesta universidade.
<input type="checkbox"/>	1b. Estava muito satisfeito por ter entrado nesta universidade.

<input type="checkbox"/>	2a. Em Portugal, existem tradições como, assistir ao fogo de artifício e brindar com champanhe.
<input type="checkbox"/>	2b. Em Portugal, existem tradições de assistir ao fogo de artifício e brindar com champanhe.

<input type="checkbox"/>	3a. O Diogo e a Joana convenceram-me a sair na sexta-feira à noite.
<input type="checkbox"/>	3b. O Diogo e a Joana convenceram-me para sair na sexta-feira à noite.

<input type="checkbox"/>	4a. Porém, em vez de brindar com champanhe, na China, é normalmente celebrado com refeições em família.
<input type="checkbox"/>	4b. Porém, em vez de brindar com champanhe, em China, é normalmente celebrado com refeições em família.

<input type="checkbox"/>	5a. O carteiro tinha entregue a encomenda dentro do prazo.
<input type="checkbox"/>	5b. A encomenda foi entregue dentro do prazo.

<input type="checkbox"/>	6a. Normalmente, os portugueses almoçam ou jantam com a própria família, convivendo com uns aos outros.
<input type="checkbox"/>	6b. Normalmente, os portugueses almoçam ou jantam com a própria família, convivendo uns com os outros.

<input type="checkbox"/>	7a. A Marta tinha-se vestido bem antes de todos chegarem.
<input type="checkbox"/>	7b. A Marta tinha vestido-se bem antes de todos chegarem.

<input type="checkbox"/>	8a. Do mesmo modo, em Macau, celebramos de maneira semelhante.
<input type="checkbox"/>	8b. Do mesmo modo, em Macau, celebramos numa maneira semelhante.

<input type="checkbox"/>	9a. Ambos os países também dão importância ao encontro com a família.
<input type="checkbox"/>	9b. Ambos os países também incluem a importância do encontro com a família.

	10a. Eu agradeço muito o suporte do meu amigo nos tempos difíceis.
	10b. Eu agradeço muito o apoio do meu amigo nos tempos difíceis.
	11a. Antigamente, brincava com os meus vizinhos todas as tardes.
	11b. Antigamente, brincaria com os meus vizinhos todas as tardes.
	12a. Em Portugal, estamos sempre rodeados pelas pessoas que amamos, mudamos os lençóis e profetizamos coisas para o ano seguinte.
	12b. Em Portugal, estamos sempre rodeados de pessoas que amamos, trocamos os lençóis e profetizamos coisas para o ano seguinte.
	13a. Primeiramente, as semelhanças: as famílias em ambos os países também reúnem-se no Ano Novo.
	13b. Primeiramente, em relação às semelhanças, as famílias em ambos os países também se reúnem no Ano Novo.
	14a. O Danilo havia gastado todo o seu dinheiro da poupança.
	14b. O Danilo tinha gasto todo o seu dinheiro da poupança
	15a. A biblioteca angariou fundos para renovar o sistema de emprestar livros.
	15b. A biblioteca amassou fundos para renovar o sistema de emprestar livros.
	16a. Há muitas diferenças entre as tradições da passagem de ano em Portugal e na China.
	16b. A muitas diferenças das tradições da passagem de ano em Portugal e na China.
	17a. Cada pedido deve ser acompanhado com toda a documentação necessária, incluindo as faturas pagas.
	17b. Cada pedido deve ser acompanhado de toda a documentação necessária, incluindo as faturas pagas.
	18a. As famílias em ambos os países reúnem-se, nesta altura, para celebrarem ou comemorarem eventos importantes.
	18b. As famílias em ambos os países reúnem-se, nesta altura, para celebrar ou comemorar eventos importantes.
	19a. O Carlos queria-lhe emprestar o dicionário.
	19b. O Carlos queria emprestar-lhe o dicionário.
	20a. Em conclusão, mesmo que venhamos de lugares diferentes e celebremos o Ano Novo, de formas únicas, no fundo celebramos com o mesmo propósito.
	20b. Em conclusão, mesmo que viemos de lugares diferentes e celebremos o Ano Novo, de forma única, no fundo celebramos com o mesmo propósito.

-FIM-

Anexo XIV. Questionário criado para analisar a aplicação do ELBT com professoras de PLNM na EPM

Questionário sobre a aplicabilidade e as potencialidades da abordagem do Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) em Macau

O presente questionário integra-se num relatório de estágio que visa investigar a aplicabilidade e as potencialidades da abordagem do Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) em Macau. Assim, este questionário destina-se a analisar a opinião dos docentes sobre a abordagem de ensino baseado em tarefas numa sala de aula de PLNM.

Agradeço muito a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Peço-lhe que leia atentamente cada pergunta e que responda com a maior sinceridade possível. Todas as suas respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial. Agradeço novamente a sua cooperação.

Parte I. Dados de caracterização pessoal

Assinale com X a resposta adequada.

Sexo: Masculino Feminino Nacionalidade: _____

Língua materna: _____

Outras línguas que fala: _____

Qual é o nível mais elevado de educação formal que completou?

Indique, por favor, também o nome do curso.

- Ensino secundário _____
- Licenciatura _____
- Diploma de pós-graduação _____
- Mestrado _____
- Doutoramento _____

Quantos anos de experiência de ensino tem?

Arredonde para os anos completos.

- _____ ano(s) de trabalho como professor no total
- _____ ano(s) em que trabalhou como professor(a) em Macau
- _____ ano(s) em que trabalhou como professor(a) de Português Língua Não Materna (Em Macau? Ou em outras partes do mundo?)

Parte II. Conhecimento básico sobre as tarefas

Para cada uma das seguintes afirmações, indique a sua opinião de acordo com a escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Afirmações	1	2	3	4	5
1. Uma tarefa é principalmente um meio de comunicação.					
2. Uma tarefa implica um foco primário no significado.					
3. Uma tarefa implica um foco primário na forma, ou seja, como é expressa.					
4. Uma tarefa exige que os alunos atinjam um objetivo claramente definido.					
5. Uma tarefa é qualquer atividade que motiva os alunos a empenharem-se na utilização da língua.					
6. Uma tarefa envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo.					

Parte III. Compreensão geral do Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT)

Para cada uma das seguintes afirmações, indique a sua opinião de acordo com a escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Afirmações	1	2	3	4	5
1. O ELBT é consistente com os princípios da abordagem comunicativa do ensino das línguas.					
2. O ELBT baseia-se numa abordagem pedagógica centrada no aluno.					
3. O ELBT inclui três fases: pré-tarefa, execução da tarefa e pós-tarefa.					
4. O ELBT oferece a oportunidade de aprendizagem natural dentro da sala de aula.					
5. Numa aula com a abordagem do ELBT, os professores não devem ensinar gramática e formas.					
6. Em turmas grandes, o ELBT é ineficaz.					

Parte IV. Perspetivas na implementação do Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT)

Para cada uma das seguintes afirmações, indique a sua opinião de acordo com a escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Afirmações	1	2	3	4	5
1. Tenho interesse em implementar o ELBT na sala de aula.					
2. O ELBT centra-se no desenvolvimento de competências integradas na sala de aula.					
3. O ELBT ativa os interesses dos alunos na aprendizagem das línguas.					
4. O ELBT proporciona um ambiente relaxante aos alunos para promover a utilização da língua-alvo.					
5. O ELBT requer mais tempo de preparação em comparação com outras abordagens.					
6. O ELBT é adequado na preparação dos alunos para os exames.					
7. Os alunos não podem completar a tarefa sem fluência e precisão em português.					
8. Utilizar as tarefas na sala de aula é uma boa maneira para impulsionar a aprendizagem do português dos alunos.					
9. As tarefas levam os alunos a participar em interações espontâneas em português e facilitam as suas competências de comunicação.					
10. As tarefas ajudam os alunos a usar expressões e estruturas gramaticais que já aprenderam.					
11. O desempenho de uma tarefa na sala de aula prepara os alunos para desafios de comunicação no mundo real.					
12. Os materiais de aprendizagem utilizados no ELBT devem ser relevantes e úteis no mundo real.					

Anexo XV. Transcrição das entrevistas com duas professoras da EPM¹⁴

Entrevista 1 – Professora A

1. Como define o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)?

Para mim, é um ensino que não é muito praticado no ensino de português, que ainda é muito tradicional, ou seja, o professor a falar e os alunos a ouvirem, ou seja, cada vez mais existe esta tendência, mas ainda não é, daquilo que me apercebo, ainda não é das mais praticadas. Eu penso que é um ensino eficaz, porque faz com que os alunos ganham, principalmente, da nossa parte, nós temos de preparar antecipadamente aquilo que nós pretendemos que eles façam, mas o facto de nós fazermos o ensino por tarefas, faz com que os alunos, de alguma maneira, consigam, a meu ver, sistematizar melhor toda a matéria, os conteúdos que estamos a dar, permite-lhes, se calhar, criar um espírito crítico, permite-lhes criar autonomia. Portanto, eu penso que é o ensino será o ideal, sempre que possível, para termos dentro da sala de aula, ou seja, apesar de a teoria ser precisa, nós temos de, às vezes, primeiro explicar para eles perceberem. Depois dessa parte de teoria, o grande objetivo será sempre que eles autonomamente consigam trabalhar da maneira a ver se a matéria foi percebida ou não. E para mim, este trabalho, associado ao trabalho de grupo, as tarefas a pares, ou em dois ou três ou quatro, que é ainda melhor.

2. Indique quais são, na sua opinião, as vantagens e desvantagens da implementação do ELBT?

Vantagens... Uma das vantagens é que o ensino por tarefas promove a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem e também ajuda os alunos a desenvolverem a autonomia, o espírito crítico e colaborativo, assim cada aluno aprende ao seu ritmo.

Desvantagens... para mim, é a dificuldade em ser implementado em turmas com um grande número de alunos, e também em turmas cujos alunos não têm métodos de trabalho ou qualquer autonomia.

3. Considera que a implementação do ELBT é um desafio para si? Se sim/não, porquê?

Eu já implementei, como você sabe, você também já aplicou na aula, e mais ou menos, a minha forma de trabalho dentro de sala de aula. Eu aprendi, efetivamente, quando aprendi, quando estudei, quando estagiei, isto não foi dado na altura, quando estava cinco anos atrás, aquilo que fui me apercebendo, ao longo dos anos, é mais eficaz e conseguimos chegar aos alunos mais facilmente com este ensino por tarefas do que só com ensino teórico. Portanto, sistematizam as coisas mais facilmente, fazendo as coisas por tarefas, uma tarefa e depois outra tarefa, e depois a outra tarefa... a medida que nós vamos lecionar os conteúdos, tarefas associadas sempre a esses conteúdos. Penso que sim, é um desafio para mim. É um desafio que depende dos alunos que

¹⁴ A transcrição das respostas das professoras procurou ser fiel ao que foi dito em contexto de conversa informal, pelo que a reprodução das respostas nem sempre é clara e linear, havendo repetições e momentos de suspensão, que marcam as interrupções e hesitações, dentre outros aspetos característicos de uma interação oral.

tenho e das turmas e da forma como eles e o feedback que eles dão, mediante esse tipo de trabalho, mas é sempre um desafio. Dar aula é sempre um desafio. Mas quando nós achamos que está tudo a correr bem, mas às vezes, mesmo dentro das tarefas, dentro desse ensino, mas penso que é um desafio, é um desafio realizador...

4. Quais são, na sua opinião, os fatores cruciais para a implementação eficaz do ELBT no seu contexto de ensino, ou seja, em Macau?

Eu acho que para isto aconteça, as turmas, se calhar, têm de ser um bocadinho mais pequenas. As turmas são muito grandes e, provavelmente, quanto mais pequenas forem estas turmas, mais fácil é trabalhar com este ensino por tarefas, primeiro, penso que é um dos fatores cruciais é mesmo esse. Talvez não conheço bem o ensino, como é que é noutras escolas, mas também este ensino de ser muito de explanar a matéria, de o aluno a ouvir, portanto, este ensino mais tradicional provavelmente, se sofrer uma revolução, provavelmente, também esta forma de lecionar se calhar mais percebida.

5. Se já implementa o ELBT, de que tipo de tarefas os alunos gostam mais?

Sim, já implementei o ensino por tarefas. E quais são as tarefas que eles gostam mais. As tarefas que gostam mais é tudo que tem a ver com pesquisa. Tudo que implica pesquisa. E atenção que eu sou a favor de utilizar a tecnologia dentro da sala de aula, desde que ela seja bem utilizada. Eu não sou contra, como você sabe, que usem telemóveis ou que usem Ipad. Porque é assim, se estivermos dentro da sala de aula e estivermos a controlar, qualquer tecnologia pode ser utilizada. Agora, temos de ver é o que eles estão a pesquisar, como eles pesquisam. Portanto, acho que este tipo de tarefas tem a ver com pesquisa, com o grupo de trabalho, com ir à procura da informação, seja ao nível de gramatical, seja ao nível de temático, é muito importante, porque isto de uma maneira, mais uma vez, faz com que eles tenham de pesquisar autonomamente, tenham que distinguir o que é a informação irrelevante e relevante, têm de saber pesquisar, que é uma coisa que a maior parte dos alunos não sabe... só sabe ir aos TikToks e coisas assim... Portanto, este tipo de trabalho de tarefas que implica a tecnologia, eu acho que é muito importante.

Entrevista 2 – Professora B

1. Como define o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)?

O ensino baseado em tarefas tem como finalidade proporcionar aos alunos a oportunidade de usar a língua para uma finalidade concreta. Portanto, usar a língua com um objetivo, não é apenas aprender uma estrutura ou aprender vocabulário por si só, é cumprir uma tarefa que é marcada pelo professor em que esse vocabulário é necessário ou essa estrutura é necessária. Portanto, ensino por tarefas implica a execução de uma atividade linguística por parte do aluno que tem um propósito de comunicação com os outros, ou comunicação de uma mensagem para os outros.

2. Indique quais são, na sua opinião, as vantagens e desvantagens da implementação do ELBT?

Desvantagem... obrigue o professor a ser muito criativo e exige que o ambiente, não só o ambiente dentro da escola, mas o ambiente fora da escola, permita o uso da língua. Se o aluno está a aprender, vamos imaginar o nível A1, o aluno está a aprender a apresentar-se. O aluno pode ter a tarefa de apresentar-se numa circunstância a alguém, mas, para isso, preciso de ter alguém a quem aquele aluno pode ir apresentar-se. Se estiver numa escola onde é difícil, por exemplo, mandar um aluno falar com A ou B para se apresentar, a finalidade da tarefa não se realiza, a tarefa não se concretiza. Portanto, uma desvantagem para mim é que nem sempre as circunstâncias do ambiente escolar permitem a execução da tarefa. Essa é uma desvantagem. Outra desvantagem é que os professores têm de ser um pouco criativos. Isto é... se o professor mesmo que tenha um manual que utilize o método comunicativo, mesmo com um manual desse tipo, este ensino por tarefas exige que o professor invente circunstâncias em que o aluno cumpre uma tarefa com finalidade obviamente comunicativa.

Vantagens... vantagem é que o aluno percebe a utilidade que a língua tem, em vez de estar a aprender as formas verbais no pretérito perfeito por si só, se o aluno tiver de cumprir uma tarefa em que é necessário usar o pretérito perfeito, nesse caso, ele vê a utilidade e conhece o pretérito perfeito. Damos um exemplo... estamos a ensinar o pretérito perfeito e temos de dar uma tarefa. Podemos, por exemplo, pedir ao aluno que narre um acontecimento do passado dele que tem de ser interessante, e depois podemos pegar nessa pequenina narrativa que precisa só estar no pretérito perfeito, e essa narrativa pode ser apresentada à turma, e o aluno está a contar à turma o que é que lhe aconteceu, ou podemos usar essa narrativa e por exemplo, pôr no jornal da escola ou no jornal de parede ou no jornal online que nós tínhamos com o grupo. Portanto, isso é uma vantagem, um exemplo, não é? O aluno sente que a língua está a ser usada para uma finalidade, e não apenas a ser usada, digamos usada a estrutura para nada...

3. Considera que a implementação do ELBT é um desafio para si? Se sim/não, porquê?

Sim, é um desafio. É mais fácil para um professor trabalhar só com o manual, e fazer só o que o manual propõe, trabalhar por tarefas implica a criatividade de um professor, e implica também o professor está a preparar-se para fazer a avaliação de uma maneira diferente, porque avaliar um trabalho escrito é muito mais fácil do que avaliar o cumprimento de uma tarefa por parte de um aluno. Portanto, pode complicar ao nível de avaliação, do esquema da avaliação.

4. Quais são, na sua opinião, os fatores cruciais para a implementação eficaz do ELBT no seu contexto de ensino, ou seja, em Macau?

É fundamental que os alunos estejam no ambiente em que toda a gente esteja a usar a língua. Porque se os alunos estiverem numa escola em que mais ninguém está a usar a língua, a não ser, por exemplo, o seu grupo de turma, os alunos não têm como, isto é, podem cumprir as tarefas, mas não têm um público-alvo. Não têm alguém a quem possam destinar a sua tarefa. Se os outros colegas da escola não falarem português, por exemplo, no caso de um aluno que está a aprender no A1 apresentar-se, vai apresentar-se o nome, a idade, a escola onde estuda, as línguas que fala, vai apresentar-se a quem? Precisa de se apresentar a alguém. Portanto, o ensino por tarefas exige que a escola tenha o ambiente que permita a concretização, que não é fácil. Mais, que eu acho, no ensino em Macau, o ensino de português em Macau, parece-me que há uma certa tendência para o professor de língua estrangeira ensinar o português da mesma maneira como ele aprendeu, talvez o inglês. E a maior parte das vezes, na experiência que tive de contacto com outros colegas que são professores de português e que são chineses, é que eles ensinam, ensinam a língua numa perspetiva muito teórica apenas, isto é, a leitura do texto e o questionário sobre o texto, e eventualmente ver o vocabulário do texto, e depois não fazem mais nada. Portanto, acho que o facto de os professores de Macau ainda ensinarem o português da mesma forma como eles aprenderam o chinês não facilita o ensino por tarefas.

5. Se já implementa o ELBT, de que tipo de tarefas os alunos gostam mais?

Eu acho que nunca fiz o ensino por tarefas, digamos consistentemente. Eu faço ocasionalmente aprendizagem que implica o ensino por tarefas. Por exemplo, dei este exemplo. Quando os alunos aprendem uma determinada estrutura, por exemplo, verbal. E eu preciso que eles apliquem aquela estrutura verbal e, muitas vezes, eu peço que eles cumpram uma tarefa que depois tem uma finalidade de dar a conhecer, e, neste caso, depois pomos no jornal ou, neste caso, fazemos um *booklet* de um conjunto de textos que eles produziram com aquela tarefa, e, neste caso, estamos a cumprir o ensino por tarefas. Mas nem em todas as aulas eu faço o ensino por tarefas, porque nem todas as aprendizagens são fáceis de implementar usando este tipo de ensino. Porque ele exige uma enorme disponibilidade do professor, disponibilidade temporal do professor, criatividade do professor, e depois exige mesmo o ambiente para aplicar aquela tarefa, e isto talvez seja o mais importante, e talvez o mais difícil, que é como é que os alunos vão apresentar aquela tarefa.