

UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

# A Implementação de uma Abordagem Comunicativa no Ensino (básico e secundário) de PLNM em Macau

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

**Angelica Ng Cen**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

OUTUBRO 2022



**CATÓLICA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

**A Implementação de uma Abordagem Comunicativa  
no Ensino (básico e secundário) de PLNМ em Macau**

Local de Estágio: Macau

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

**Angélica Ng Cen**

Sob a Orientação  
da Prof.<sup>a</sup> Doutora **Maria Filomena Capucho**

## **Agradecimentos**

À Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Filomena Dias Capucho, orientadora deste Relatório, mais do que agradecer-lhe a confiança que depositou em mim ao longo da elaboração deste trabalho, estou-lhe ainda muito grata não apenas pela sua orientação, ensinamentos, conselhos e auxílio, mas também pela sua disponibilidade, acompanhamento, simpatia e incansável apoio, que foram grandes estímulos na realização deste trabalho.

A todos os docentes do Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda, da Universidade da Católica Portuguesa e da Universidade de São José de Macau, pelos ensinamentos e pelos seus contributos na minha formação.

À Professora Ana Margarida Abrantes, pelo ensinamento, conselhos e apoio durante a formação do meu mestrado e licenciatura.

À Wing, pela amizade, companheirismo, paciência e apoio constante nesta caminhada. Contigo também aprendi.

Aos meus pais e família, pelo apoio incondicional, pela paciência com que entenderam as minhas ansiedades que nem sempre soube controlar.

## **Resumo**

Nos últimos anos, com a promoção e o apoio do governo de Macau, o número de escolas do ensino básico e secundário que ensinam a língua portuguesa tem aumentado significativamente. Apesar de os grandes esforços feitos pelo governo para a divulgação do Português, não existe um programa eficaz e exigente para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem desta língua dentro da sala de aula, sobretudo no que diz respeito à competência comunicativa dos alunos.

O presente trabalho pretende desenvolver uma compreensão da situação atual no que diz respeito ao ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema escolar de Macau, com a intenção de explorar a presença de estratégias visando o desenvolvimento de uma competência comunicativa na sala de aula. Além disso, este estudo procura explorar a relevância e a possibilidade de adotar uma Abordagem Comunicativa no ensino do PLNM com aprendentes chineses, com base na revisão teórica da Abordagem Comunicativa e numa análise qualitativa das aulas observadas e lecionadas em turmas de 7º ano da Escola dos Moradores de Macau.

Este estudo permitiu-nos concluir que a aprendizagem e o ensino do PLNM são afetados por uma série de fatores, incluindo as influências sócio-culturais, tais como a percepção dos papéis dos professores e alunos, influenciados pelos métodos tradicionais chineses de aprendizagem e ensino, e o sistema orientado para exames. Como resultado, o estudo explora alguns dos obstáculos e desafios que afetam a implementação de uma Abordagem Comunicativa no ensino e aprendizagem da língua portuguesa em escolas secundárias de Macau, com vista a identificar formas de melhorar o ensino do currículo da língua portuguesa, assinalando, entre outros aspetos, a necessidade de o governo e as autoridades escolares trabalharem em estreita colaboração com os professores, assegurando que lhes são proporcionadas oportunidades de desenvolvimento profissional e a elaboração de recursos/materiais comunicativos para garantir o ensino eficaz da língua portuguesa nas escolas.

Palavras-chave:

Português Língua Não Materna, Macau, Competência Comunicativa, Abordagem Comunicativa, Ensino de PLNM em Macau

## **Abstract**

In recent years, with the promotion and support of the Macau government, the number of primary and secondary schools teaching Portuguese has increased significantly. Despite the great efforts made by the government for the promotion of Portuguese, there is no effective and demanding program to guarantee the quality of the teaching and learning of this language within the classroom, especially regarding the students' communicative competence.

This paper aims to develop an understanding of the current situation regarding the teaching of Portuguese as a Second language / Foreign language in secondary schools in Macau, with the intention of exploring the presence of strategies aimed at the development of communicative competence in the classroom. Furthermore, this study seeks to explore the relevance and possibility of adopting a Communicative Approach in teaching Portuguese as a Second language / Foreign language with Chinese learners, based on a theoretical review of the Communicative Approach and a qualitative analysis of the lessons observed and taught in 7th grade classes at the school Escola dos Moradores de Macau.

This study allowed us to conclude that learning and teaching of Portuguese as a Portuguese as a Second language / Foreign language are affected by a number of factors, including teachers' roles, traditional Chinese learning and teaching methods, and the exam-oriented model. As a result, the study explores some of the obstacles affecting the implementation of a Communicative Approach to Portuguese language teaching and learning in secondary schools in Macau, with a view to identifying ways to improve the teaching of the Portuguese language curriculum, noting, among other things, the need for the government and school authorities to work closely with teachers, ensuring that professional development opportunities are provided, and the development of communicative resources/materials to ensure effective Portuguese language teaching in schools.

## **Keywords:**

Portuguese as a Second language / Foreign language, Macau, Communicative competence, Communicative Approach, Teaching Portuguese as a Second Language/ Foreign Language in Macau

## 摘要

近年來，在澳門政府的推動和支持下，教授葡萄牙語的中小學數量顯著增加。儘管政府為傳播葡萄牙語做出了巨大努力，但缺乏一個有效的、嚴謹的方案來保證課堂上葡萄牙語的教學質量，特別是在學生的溝通能力方面。

本文旨在瞭解澳門中學葡萄牙語作為非母語教學的現狀，以探討在課堂上是否存在旨在發展溝通能力的策略。此外，本研究試圖根據對溝通式教學法的理論回顧和對澳門坊眾學校初一級班級的觀察和教學的定性分析，探討採用溝通式教學法對中國學習者進行葡萄牙語教學的相關性和可能性。

這項研究讓我們得出結論，葡萄牙語作為非母語的學習和教學受到一些因素的影響，包括社會文化的影響，如教師的角色認知、中國傳統的學習和教學方法，以及考試導向模式。因此，本研究探討了一些影響澳門中學葡萄牙語教學中實施溝通式教學法的障礙和挑戰，以期找出改善葡萄牙語課程教學的方法，並注意到政府和學校當局需要與教師密切合作，確保提供教學專業發展機會，以及開發能鍛鍊學生溝通能力的資源和材料，以確保澳門學校的葡萄牙語教學質量及效果。

## 關鍵詞：

葡萄牙語作為非母語、澳門、溝通能力、溝通式教學法、澳門的葡萄牙語作為非母語教學

# Índice

INTRODUÇÃO .....	1
1. Âmbito da investigação .....	1
2. O problema e os objetivos de investigação .....	1
3. Método de investigação .....	2
4. Estrutura do relatório .....	4
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. O ensino de PLNM em Macau .....	5
1.1. Caracterização do contexto sociolinguístico de Macau .....	5
1.2. A realidade da Língua Portuguesa em Macau .....	7
1.3. A difusão do português no Ensino Não Superior de Macau .....	11
1.3.1. Fatores condicionantes ao ensino e aprendizagem do PLNM ...	14
1.3.2. “Orientações Curriculares da LP da DSEDJ” .....	22
2. A Abordagem Comunicativa.....	26
2.1. Competência comunicativa.....	26
2.2. O que é a abordagem comunicativa? .....	28
2.2.1. Abordagem vs. Método .....	28
2.2.2. Objetivos e princípios.....	29
2.2.3. O papel dos professores e alunos .....	30
2.3. A sua prática .....	31
2.3.1. Atividades de Precisão vs. Atividades de Fluência.....	32
2.3.2. Prática Mecânica, Significativa e Comunicativa .....	33
2.3.3. Atividades pedagógicas .....	35
2.4. O ensino de línguas baseado em tarefas .....	43
CAPÍTULO II – O CONTEXTO DO ESTÁGIO.....	46
1. Caracterização da Escola Cooperante: Escola dos Moradores de Macau .....	46
2. Caracterização da disciplina atribuída .....	47
3. Caracterização das turmas.....	50
4. Atividades desenvolvidas no decorrer do estágio pedagógico.....	51
4.1. As aulas observadas .....	51
4.1.1. Metodologias implementadas .....	51
4.1.2. Atividades observadas .....	52
4.1.3. Reflexão crítica .....	59
4.2. As aulas lecionadas .....	61
4.2.1. Metodologia seguida .....	62
4.2.2. Atividades e conteúdos lecionados .....	62
4.2.3. Reflexão crítica .....	69
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
Respostas às questões de investigação .....	73
Conclusão .....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS.....	91
Anexo 1 – 3: Materiais da Aula lecionada 1 .....	91
Anexo 4 – 5: Materiais da aula lecionada 2.....	94
Anexo 6 – 7: Materiais da aula lecionada 3.....	96

**Lista de siglas:**

CDL - Centro de Difusão de Línguas

DSEJ - Direção dos Serviços de Educação e Juventude

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

EMM - Escola dos Moradores de Macau

LE – Língua Estrangeira

LS – Língua Segunda

RAEM – Região Administrativa Especial de Macau

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

PLP – Países de Língua Portuguesa

**Índice de Quadros / Figuras / Tabelas:**

Figura 1: Dados da língua corrente da população com idade igual ou superior a 3 anos dos Censos 2021.....	6
Tabela 1: Cargas letivas da disciplina de Português no ensino não superior de Macau.	13
Quadro 1: Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa como segunda língua. ....	23
Figura 2: Exemplo de uma atividade de prática significativa .....	34
Figura 3: Exemplo de atividade de lacunas de informação .....	36
Figura 4: Exemplo 1 de atividade de entrevistas e inquéritos. ....	39
Figura 5: Exemplo 2 de atividade de entrevistas e inquéritos. ....	40
Quadro 2: Exemplos de dramatização .....	41
Quadro 3: Plano anual da disciplina de Português no 7º ano da EMM .....	48
Figura 6: Tabela de expressões e cumprimentos e do verbo <i>estar</i> do manual <i>100%</i> .....	54
Figura 7: Exercício de preenchimento de diálogo do Manual <i>100%</i> .....	55
Figura 8: Mini-teste produzido pelos professores de português na Escola .....	56
Figura 9: Exemplo de diálogos do manual <i>100%</i> .....	57

## **INTRODUÇÃO**

### **1. Âmbito da investigação**

É um facto conhecido por todos os residentes de Macau que o português é uma das línguas oficiais de Macau; no entanto, a maioria deles não o fala. Quase nunca se ouve alguém a comunicar em português na rua e se perguntarmos a uma pessoa “Fala português?”, a resposta que obtivermos é muito provavelmente “Não, nunca aprendi” ou “Aprendi um pouco, mas não falo”. É possível que consigam dizer algumas palavras, mas têm dificuldade em produzir frases e têm medo de tentar.

Nos últimos anos, o mercado da língua portuguesa tornou-se cada vez mais proeminente devido ao desenvolvimento da Plataforma de Serviços para a Cooperação Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa em Macau, que visa o diálogo e o intercâmbio económico entre estes países. Por conseguinte, o ensino da língua portuguesa tem vindo a desenvolver-se nas escolas e outras instituições de Macau. Não só é ensinado nas escolas públicas, mas também cada vez mais escolas privadas começam a oferecer cursos de língua portuguesa. Todavia, estará o ensino de português hoje pronto para enfrentar os desafios e oportunidades que já se encontram aqui em Macau, e os que estão para breve? Esta é a nossa preocupação.

Este relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda, da Universidade Católica Portuguesa em colaboração com a Universidade de São José de Macau. Apresenta uma análise e reflexão sobre o ensino de Português Língua não Materna (PLNM) nas escolas primárias e secundárias de Macau, com base na revisão de literatura, documentos e estatísticas, experiências pessoais e as aulas observadas e lecionadas durante o estágio realizado na Escola dos Moradores de Macau. Resume alguns dos desafios do ensino de PLNM em Macau e destaca as aspetos que serão importantes para os decisores políticos e escolas melhorarem de forma a assegurar o ensino eficaz de PLNM nas escolas.

### **2. O problema e os objetivos de investigação**

A aprendizagem e o ensino do português em Macau enfrentam muitas dificuldades devido à falta de políticas educativas para a difusão da língua portuguesa. Muitos projetos de investigação (por exemplo, Rodrigues, 1999; Grosso, 2007; Yan, 2016; Xavier, Eds) abordaram estas questões em relação às medidas de promoção e ensino da língua

portuguesa em Macau. No entanto, poucos destes estudos exploraram o efeito destas medidas e as últimas mudanças e desenvolvimentos no ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas escolas de Macau.

Com o presente relatório visamos perceber, de modo geral, a situação atual da difusão do ensino e aprendizagem de PLNM em Macau, explorando o seu contexto sociolinguístico, as políticas linguísticas do governo e os fatores que podem condicionar o ensino e aprendizagem desta língua. Constatamos que a competência comunicativa é muito importante para que os alunos consigam comunicar com os outros em português. Deste modo, importa-nos saber se existem estratégias que visam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Por outro lado, considerando que a Abordagem Comunicativa é uma metodologia que preconiza a importância de fazer-se comunicar, interessa-nos saber a presença desta metodologia e se é adequada para estabelecer uma aprendizagem mais eficaz da língua na sala de aula de PLNM em Macau e, em caso afirmativo, que esforços devem ser feitos para a adaptar.

Para tal efeito, partimos das seguintes questões de investigação:

- Quais são as metodologias, materiais e atividades usadas no ensino do currículo de PLNM na escola?
- Quais são as reações e dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua portuguesa em relação às respetivas metodologias?
- Que esforços são feitos para desenvolver a competência comunicativa dos alunos?
- Quais são as reações e as dificuldades dos alunos perante a tentativa de implementar uma abordagem comunicativa nas aulas de PLNM?
- Quais são os desafios e obstáculos na implementação de uma abordagem comunicativa?
- Tendo em consideração as reações e dificuldades dos alunos, o que se pode fazer para assegurar o ensino eficaz da língua portuguesa nas escolas?

### **3. Método de investigação**

O método de investigação utilizado neste estudo é a investigação-ação, um processo através do qual os professores “se organizam para aprenderem com a sua experiência,

produzirem teoria a partir da prática, com a finalidade de melhorarem as suas atuações e se desenvolverem profissionalmente, utilizando a reflexão de forma sistemática” (Abrantes, 1996, p.54). É um instrumento de desenvolvimento para um professor que envolve a observação ou recolha de dados sobre uma turma através de entrevistas, estudos de casos e questionários. O modelo mais conhecido das fases de investigação-ação é o de Kemmis e McTaggar (1988, apud Burns, 2005; idem, 2009):

- Plano: desenvolver um plano de ações criticamente fundamentadas (*actions critically informed*) que tem em conta as restrições reais, com o objetivo de melhorar o que já está a acontecer;
- Acção: agir para implementar o plano;
- Observação: observar os efeitos das acções no contexto em que estas ocorrem;
- Reflexão: reflectir sobre os efeitos como base para um planeamento posterior das subsequentes acções criticamente fundamentadas.

Consideramos esta metodologia fundamental no nosso trabalho, uma vez que explora, através da observação e reflexão, as mudanças ou ações que precisam de ser feitas num contexto instrucional específico para orientar os alunos para uma melhor ação e aprendizagem (Nasrollahi et al., 2012).

Neste trabalho, privilegiamos uma abordagem qualitativa em forma de observação. A observação é um método importante na investigação que permite aos investigadores observar e registar sistematicamente os comportamentos, ações e interações das pessoas, e também obter uma descrição abrangente do contexto social ou evento, a fim de interpretar o comportamento das pessoas no seu próprio contexto sociocultural (Hennink, et al., 2011). No nosso trabalho, a observação foi concebida para nos permitir obter uma visão do ensino e aprendizagem do português e compreender as interações entre professores e alunos na sala de aula perante as diferentes metodologias implementadas, observando o que é que eles fazem e dizem e como o dizem, tal como a forma como estes interagem, o que também nos poderia ajudar a compreender melhor porque é que professores e alunos se comportam da forma como o fazem. Partindo do que observámos, fizemos também uma análise qualitativa, em que a interpretação e a consideração do investigador são vistos como os principais instrumentos de investigação, captando o significado dos comportamentos observados através do contacto direto e prolongado do investigador com o campo de pesquisa (A. Terence e E. Filho, 2006, apud Correia, 2013).

#### **4. Estrutura do relatório**

Este relatório inicia-se com a introdução ao trabalho, na qual fazemos referência ao âmbito da investigação, às questões colocadas e à relevância do tema.

O estudo está estruturado em quatro capítulos:

No capítulo I, apresentamos o enquadramento teórico, que fundamenta este trabalho, encontrando-se subdividido em 2 subtemas que se intitulam: O ensino de PLNМ em Macau e a Abordagem Comunicativa.

O capítulo II, intitulado *O Contexto do Estágio*, aborda a apresentação e reflexão dos processos e resultados obtidos através das aulas de português observadas e lecionadas na Escola dos Moradores de Macau, secção secundária.

No Capítulo III, apresentamos as considerações finais e as recomendações, baseadas na análise e interpretação dos dados obtidos, e nas respetivas reflexões.

No final, para uma melhor compreensão do trabalho realizado, apresentamos as referências bibliográficas e nos anexos são apresentados os materiais didáticos utilizados nas aulas lecionadas.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. O ensino de PLNM em Macau**

Um dos aspectos em que nos vamos concentrar neste trabalho é o panorama atual do ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas escolas básicas e secundárias chinesas. Procuramos compreender os fatores que contribuem para a aprendizagem da língua portuguesa, incluindo os problemas e desafios enfrentados tanto por professores como por alunos.

Assim, é preciso ter em conta o contexto social de Macau e o papel da língua portuguesa neste pequeno território, incluindo as atitudes das pessoas perante esta língua, ou seja, temos de saber até que ponto é usada esta língua em Macau e porque é que as pessoas a aprendem (ou não). De acordo com McKay e Rubdy (2009, p.23), o contexto social e sociolinguístico tem um impacto significativo na forma como uma língua estrangeira é ensinada, implicando a necessidade de levar em consideração as suas características e implementar objetivos e métodos que complementem a realidade social dos aprendentes da língua.

Apesar de o português ser uma das línguas oficiais em Macau, a par com a língua chinesa, a sua presença é sobretudo evidente na máquina administrativa e judicial e não é usado no dia-a-dia pela população. Isto deve-se à falta de estratégias políticas e legislativas ao longo dos tempos para a divulgação da língua portuguesa. De acordo com Grosso, em Macau não há condições para que o português se torne língua de comunicação (2007, p. 2). Este território não disponibiliza geralmente suficiente imersão da língua e, portanto, só permite que a língua portuguesa seja aprendida como língua estrangeira por falantes não nativos.

#### **1.1. Caracterização do contexto sociolinguístico de Macau**

Macau ou, oficialmente, a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), viveu sob domínio português durante quase cinco séculos, de 1557 até 1999, e é hoje território da República Popular da China. Contando com 682.070 residentes no seu território de 33 Km<sup>2</sup> (Censos 2021), é uma das cidades com maior densidade populacional do mundo (20.620 pessoas/km<sup>2</sup>).

Desde a sua formação, Macau tem sido sempre uma cidade de migrantes, onde coexistem várias línguas e culturas. De acordo com os dados dos Censos 2021, 41,3 % da população total é natural de Macau, enquanto os residentes que nasceram fora de Macau

correspondiam a 58,7% da população. Segundo o local de nascimento, 43,8% da população total eram naturais da China Continental, 3,3% de Hong Kong e 0,3% (2.213 pessoas) nasceram em Portugal. Além destas, 11,3% da população nasceram noutros países ou territórios, com um aumento significativo de 54,8% em relação a 2011, graças ao aumento do número de trabalhadores não residentes domiciliados em Macau. Esta população estrangeira é constituída por imigrantes de outros países da Ásia (Filipinas, Vietname, Mianmar, Indonésia, etc), que ocuparam em conjunto 8,8% da população total, assim como imigrantes americanos, australianos, franceses, brasileiros e cidadãos dos PLP.

Em relação às línguas usadas, os Censos 2021 mostram-nos que 81% da população com idade superior a 3 anos falava cantonês como língua corrente e os restantes habitantes falavam diferentes línguas de acordo com a sua origem. Constatou-se que 0,6% da população (3.949 pessoas) usa o português diariamente, diminuindo 0,1 pontos percentuais em relação a 2011. No entanto, devido ao crescimento da população imigrante de outros países ou regiões, a proporção de pessoas que falam inglês como língua corrente (3,6%) aumentou acentuadamente 1,3 pontos percentuais, em comparação com uma década atrás. Veja-se a figura 1.

Figura 1: Dados da língua corrente da população com idade igual ou superior a 3 anos dos Censos 2021

Características	2021		2011	
	Número	Estrutura (%)	Número	Estrutura (%)
<b>Indivíduos com idade igual ou superior a 3 anos</b>	663 782		539 131	
Língua corrente				
Chinês	605 418	91,2	506 993	94,0
Cantonês	537 981	81,0	449 274	83,3
Mandarim	31 405	4,7	27 129	5,0
Outros dialectos chineses	36 032	5,4	30 590	5,7
Português	3 949	0,6	4 022	0,7
Inglês	23 635	3,6	12 155	2,3
Outras	30 780	4,6	15 961	3,0

A partir da análise destes dados, observamos que Macau é um território com uma diversidade étnica, cultural e linguística. No entanto, as diferentes línguas são usadas em comunidades distintas, que raramente se misturam entre si.

Apesar de ser um espaço plurilingue, as várias línguas, com exceção do inglês, só são geralmente usadas dentro dos grupos étnicos que as falam, isto é, o indivíduo que vive em Macau não faz uso das diferentes línguas que tem à sua disposição. (Grosso, 2007, p.14)

A população chinesa e o uso da língua chinesa são, pois, nitidamente preponderantes.

Os chineses falam cantonês ou/e mandarim, assim como, dependendo da sua origem, o dialeto da sua província. Em Macau, o cantonês é usado em todos os domínios de comunicação, sendo também a língua veicular de ensino da maioria das escolas de Macau. Entretanto, existe um aumento significativo da população que consegue falar mandarim (a língua oficial da China). Isto deve-se principalmente ao grande número de imigrantes e empregados da China Continental que vêm para Macau para se estabelecerem e trabalharem. Além disso, é de notar que o ensino de mandarim nas escolas primárias e secundárias de Macau também contribuiu para a promoção desta variante da língua chinesa.

As diferentes comunidades linguísticas recorrem ao inglês para comunicar entre si, língua também usada em atividades turísticas, tornando-se assim a língua de comunicação intercultural neste espaço multilingue. Moody (2008) assinala que a língua portuguesa apresenta apenas um estatuto *de jure* enquanto o inglês desfruta de um estatuto *de facto* no território, especialmente nos sectores comercial, governamental e educativo da cidade, nos negócios internacionais e no turismo. Segundo este mesmo investigador, cerca de 70% dos *websites* governamentais fornecem versões em inglês ao lado do chinês e do português. É a língua mais procurada e favorecida como pré-requisito para empregos que requerem conhecimentos de línguas estrangeiras (DSEJ, 2003; Lam, 2007). É, ainda, a língua veicular e de comunicação em várias instituições de ensino superior e em escolas e colégios que seguem o sistema educativo inglês. Além disto, devido ao estatuto internacional da língua portuguesa, que, em comparação com o inglês, tem um âmbito de utilização limitado nas esferas política, económica e cultural internacional, muitas pessoas de Macau, incluindo os macaenses (naturais de Macau com ascendência portuguesa) tendem a deixar os seus filhos aprender inglês em vez de português (Yan, 2012).

## **1.2. A realidade da Língua Portuguesa em Macau**

No artigo 9.º da Lei Básica de Macau, foi declarado que “além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judicial da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial” (Governo da RAEM, 1993). Este estatuto oficial da língua portuguesa permanecerá inalterado por 50 anos até 2049 (Lei Básica de Macau, Artigo 5.º). Hoje em dia, a língua portuguesa em Macau está presente na administração pública, nos tribunais, nas relações comerciais com países de língua portuguesa, em instituições públicas e internacionais de

Macau e em situações consulares. Tem papel principal em algumas atividades festivas e culturais, como a Festa da Lusofonia e o Festival Internacional de Artes e Música. Nos media, é utilizada no canal de rádio e televisão TDM e em três jornais diários. É língua veicular na Escola Portuguesa de Macau e é disciplina obrigatória nas escolas públicas luso-chinesas. Também é lecionada como língua opcional em algumas escolas privadas.

De notar que, embora a utilização do português seja limitada na esfera económica de Macau, o Governo central da China atribui a Macau o papel de uma ponte para a cooperação económica, comercial e cultural entre a China e os Países de Língua Portuguesa (PLP), em virtude dos seus profundos laços históricos e das suas vantagens linguísticas e legais. A fim de reforçar esta cooperação e o intercâmbio económico, e dinamizar o papel de Macau como plataforma de ligação, foi criado o Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Fórum Macau), com ênfase na importância da língua portuguesa como instrumento de integração entre os países do Fórum Macau.

No entanto, apesar do carácter oficial da língua portuguesa e da sua importância na promoção de Macau como plataforma de negócios entre a China e os PLP, o português é apenas falado por 2.3% da população, como já referido. Se passearmos pela cidade, podemos ver muito português escrito na rua, mas muito raramente ouvimos o português falado. O português não desempenha nenhuma função exclusiva dentro do território, exceto funções simbólicas, ou seja, o seu uso é imposto pela lei, mas não é realmente praticado e generalizado pela população. Face a esta realidade linguística do português, Água-Mel comenta:

Tal como o *ex-libris* de Macau é apenas uma fachada magnificamente decorada, o processo de construção identitária de Macau apresenta-se como uma máscara que esconde um enorme vazio. A herança portuguesa tangível e intangível de Macau está a ser preservada *para inglês ver*, isto é, para vender como produto turístico que caracteriza a RAEM e a distingue de outros destinos turísticos. (Água-Mel, 2012, p.18)

Considerando que “a população do Território é predominante monolíngue (domínio do chinês falado, lido e escrito)” (Fonseca, 1991, p.608), podemos usar o que Fishman (1967) descreveu como “diglossia sem bilinguismo (*diglossia without biligualism*)” para descrever a realidade linguística de Macau:

Two or more speech communities are united religiously, politically or economically into a single functioning unit (...) However, one (or both)

of the speech communities involved is (are) marked by relatively impermeable group boundaries such that for “outsiders” (and this may well mean all those not born into the speech community, i.e., an emphasis on ascribed rather than on achieved status) role access and linguistic access are severely restricted. (Fishman, 1967, p.77)

No conceito de diglossia, há sempre uma Língua “Elevada” (Higher language), normalmente associada ao poder e adquirida em contextos formais, e uma Língua “Baixa” (Lower language), adquirida em contextos informais, marcando a pertença a um grupo étnico. No caso de Macau, segundo Han (2015), depois da transferência, o chinês (dialeto mandarim e a língua sínica escrita) e o português exercem as funções de Língua Elevada, enquanto o cantonês, como dialeto oral, fica numa posição de Língua Baixa. Apesar de existir duas línguas lado a lado em toda a comunidade, tendo cada uma delas um papel definido a desempenhar, o bilinguismo não é generalizado, ou seja, a maioria da população de Macau não utiliza as duas línguas na vida quotidiana. Como salienta Calado (1998, p. 627), “ninguém fala, escreve ou lê em simultâneo duas línguas”.

Em conclusão, o português tem tido sempre uma percentagem relativamente baixa das línguas utilizadas na vida quotidiana da população de Macau, sendo utilizado desde há muito tempo apenas em departamentos governamentais, famílias portuguesas e círculos sociais de língua portuguesa (Ching, 2002). Embora esta língua tenha estado presente neste território desde a chegada dos portugueses em 1557, isto não fez de Macau uma região bilingue, em que as comunidades chinesa e portuguesa aprendem a língua uma da outra. Em vez disso, existiram o quase silêncio como forma de comunicação e a indiferença pelas línguas e culturas uns dos outros. Convém lembrar que os portugueses nunca excederam 5% da população de Macau. Para além desta pequena comunidade portuguesa, que em Macau se enraizou ou nasceu, eram muito poucos os outros habitantes que falavam e aprendiam português, sendo também poucos os portugueses que falavam e escreviam chinês (Rangel, 1996).

Por outro lado, pouco ou nada foi feito para a implementação de um verdadeiro bilinguismo. Segundo Água-Mel (2012, p.14), a administração portuguesa “nunca interveio ou sequer investiu na educação da população residente em Macau”. O ensino de português não é obrigatório na maioria das escolas de Macau. É importante notar que:

A falta de recursos financeiros e humanos, bem como a falta de docentes, infraestruturas, manuais pedagógicos e de medidas legislativas que regulassem currículos e programas contribuíram para esse cenário. (Xavier, Eds, p.102)

Como consequência direta disto, o nível de português falado em Macau é atualmente baixo e o português não é uma língua comum na vida quotidiana da população de Macau. Além disso, as atitudes em relação à língua portuguesa também são relativamente negativas. Vários inquéritos (Mann, 1999; Lam, 2007; Leong, 2009; Young, 2009) a estudantes do ensino secundário e universitário em Macau mostraram que, em termos da importância da língua para a RAEM, o cantonês está em primeiro lugar, seguido do inglês e do mandarim, com o português em último lugar. Numa entrevista com estudantes de uma universidade em Macau em 2013, Yan (2016) descobriu que, embora muitos estudantes mencionassem a importância do português para Macau, não achavam que fosse muito importante para eles pessoalmente, dado que não tinham muito contacto com ele na sua vida quotidiana. Tais atitudes podem obviamente afetar a motivação do indivíduo para aprender ou não a língua portuguesa, bem como os resultados da aprendizagem, e são por isso um grande desafio na promoção da língua..

Em relação à identidade cultural, os habitantes de Macau não se identificam com a herança histórico-linguístico-cultural portuguesa. Os seus conhecimentos sobre esta peculiaridade macaense baseiam-se principalmente em elementos culturais materiais, como a gastronomia e arquitetura portuguesa (Kaedin, 2010). Água-Mel ainda observa que “nem mesmo quando confrontados com a sua própria herança histórico-cultural, os jovens da RAEM reconhecem ou identificam-se com uma identidade coletiva global associada à cultura e língua portuguesas” (2012, p. 12).

Estas realidades levaram a uma falta de confiança sobre o futuro da língua portuguesa em Macau, mas há também académicos que têm uma atitude positiva. Leong (2011), Choi (2012) e André (2016) acreditam que, graças às condições histórico-linguístico-culturais e ao facto de o chinês e o português serem línguas oficiais, Macau é o único lugar que tem condições de se tornar num centro de ensino e investigação da língua portuguesa para a China, tendo o dever de formar falantes bilingues sino-portugueses para o país. Devido ao rápido desenvolvimento das relações económicas e comerciais entre a China e os PLPs e a criação da plataforma de serviços para a cooperação comercial entre a China e os países lusófonos em Macau, o português continua a ser uma língua insubstituível para o desenvolvimento destas relações externas e existe uma crescente necessidade de talentos da língua portuguesa. Por conseguinte, a importância do português em Macau não diminuirá, mas continuará a crescer. No entanto, acreditamos que isto depende das políticas linguísticas e educativas adoptadas pelo

governo de Macau. Estas políticas devem não só atrair e proporcionar oportunidades para a aprendizagem da língua portuguesa, mas também assegurar a qualidade do ensino e criar condições para que os alunos possam aplicar a sua aprendizagem. Apresentam-se, de seguida, as políticas linguísticas atuais de apoio ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa no âmbito do sistema escolar.

### **1.3. A difusão do português no Ensino Não Superior de Macau**

Em termos de políticas linguísticas, tem havido uma falta de planeamento linguístico sistemático e eficaz para o ensino da língua portuguesa em Macau, quer durante o período da administração portuguesa, quer durante o período da pré-transferência. Segundo Martins (2012):

O ensino da língua portuguesa em Macau, enquanto parte integrante do currículo, tem início na década de 70, mas foi nos anos 80, em ambiente pré-transferência de soberania, que a sua implementação foi mais forte e também mais dinâmica (Martins, 2012, p.4).

A este respeito, Xavier (n.d.) aponta que:

Não havia já tempo para medidas de fundo e, portanto, as consequências dessas resoluções não sortiram efeitos significativos, tanto mais que era difícil impor determinadas medidas linguísticas de um dia para o outro, medidas que demorariam tempo, seriam extemporâneas e estariam imbuídas de alguma retórica (Xavier, n.d., p.102).

Mesmo após a transferência, a administração da RAEM ainda não introduziu “uma missão concreta ou sequer objetivos claros no que toca à reforma do sistema educativo e ao papel da língua portuguesa no território” (Água-Mel, 2013, p.15). Embora o governo de Macau tenha tomado algumas medidas e formulado algumas políticas linguísticas, parece que estas não foram capazes de melhorar fundamentalmente o domínio da língua portuguesa da população de Macau e a utilização da língua portuguesa.

No artigo 6.º das “Exigências das competências académicas básicas da educação regular do regime escolar local” (Regulamento Administrativo n.º 10/2015), está esclarecido que o ensino primário e secundário devem incluir as disciplinas de: 1) Línguas chinesa, portuguesa ou inglesa como primeira língua, ou seja, língua veicular; 2) Línguas chinesa, portuguesa ou inglesa como segunda língua. Além disso, os objetivos de desenvolvimento do “Planeamento para os Próximos 10 Anos para o Desenvolvimento do Ensino Não Superior de Macau (2011-2020)” (DSEDJ, 2011) incluem a Capacidade Linguística como objetivo principal, afirmando no parágrafo 2.2.1 que:

Os alunos que terminem o ensino secundário precisam de ter a capacidade da utilização proficiente de, pelo menos, uma língua estrangeira; enquanto os que tenham a língua chinesa como língua veicular de ensino, conseguem falar de forma relativamente fluente mandarim (DSEDJ, 2011, p.167,).

Este planeamento afirma explicitamente que as escolas chinesas precisam de promover o mandarim, enquanto apenas indica a necessidade de aprender bem uma “língua estrangeira”, sem especificar qual. Assim, se a língua veicular for o chinês, a escola pode optar por ensinar inglês ou português como segunda língua. Se a língua veicular for o inglês, pode optar por ensinar chinês ou inglês como segunda língua.

Pode-se afirmar que o facto de apenas utilizar o termo “língua estrangeira” é uma decisão tomada pelos decisores políticos após ponderar o papel do inglês e do português no desenvolvimento de Macau (Yan, 2016). Contudo, isto coloca o português em desvantagem na competição com o inglês. Como o português ainda é uma das línguas oficiais de Macau, o planeamento do ensino das línguas deve ter em conta a manutenção do português. No entanto, os alunos têm pouco tempo e energia para aprender mais de uma língua ao mesmo tempo, pelo que a maioria dos alunos aprende principalmente uma língua estrangeira, e o inglês é atualmente a primeira escolha na maioria das escolas de Macau. No caso das escolas cuja língua veicular é o inglês, todas optaram por ensinar o chinês como segunda língua, uma vez que a etnia da maioria dos alunos é chinesa. Por conseguinte, o número de escolas que ensinam português como disciplina obrigatória tem sido sempre relativamente baixa.

Segundo dados da DSEDJ, no ano letivo de 2020-21, existem em Macau 78 escolas e 121 unidades escolares<sup>1</sup>. Entre estas, 101 tinham o chinês como língua veicular, 15 tinham o inglês como língua veicular e apenas 5 tinham o português como língua veicular. Das 5 unidades escolares de língua portuguesa, três são de escolas oficiais (Secção Portuguesa da Escola Primária Luso-Chinesa da Flora, Secção Diurna Portuguesa e Secção Noturna Portuguesa da Escola Secundária Luso-Chinesa de Luís Gonzaga Gomes) e duas são de escolas particulares (Escola Portuguesa de Macau e Jardim de Infância D. José da Costa Nunes). É de notar que a Escola Portuguesa de Macau é a única de Macau que oferece currículos semelhantes aos de Portugal.

O português também é ensinado como segunda língua no resto das escolas oficiais.

---

<sup>1</sup> Unidades escolares: as instalações de uma escola situadas em diferentes locais; as secções chinesa, inglesa ou portuguesa de uma instituição educativa e/ou seção diurna ou noturna.

De acordo com o artigo 37.º da Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior (n.º 9/2006), “as escolas oficiais devem adotar uma das línguas oficiais como língua veicular e proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender a outra língua”. Com efeito, o português é disciplina obrigatória do 1.º ano ao 12.º ano em todas as escolas públicas, com as seguintes cargas letivas (Regulamento Administrativo n.º 15/2014):

Tabela 1: Cargas letivas da disciplina de Português no ensino não superior de Macau.

	Ensino primário	Ensino secundário geral	Ensino secundário complementar
Primeira Língua (língua veicular)	6 a 10 tempos semanais, de 35 a 45 minutos	5 a 9 tempos semanais, de 35 a 45 minutos	5 a 7 tempos semanais, de 35 a 45 minutos
Segunda Língua	5 a 7 tempos semanais, de 35 a 45 minutos		

No entanto, a maioria dos alunos do ensino não superior em Macau estão matriculados em escolas particulares, representando 96,2% do número total de estudantes do ensino regular no ano letivo 2020/21 (DSEDJ, 2021a). Portanto, sem a generalização do ensino da língua portuguesa nas escolas particulares, os resultados da difusão da língua portuguesa continuarão a ser limitados.

Com o objetivo de encorajar as escolas particulares a oferecer cursos de língua portuguesa, a Direcção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude (DSEDJ) destaca professores de língua portuguesa sem qualquer encargo para as escolas particulares, bem como financia as escolas que ministram cursos de língua portuguesa por meio do Fundo de Desenvolvimento Educativo. Em 2018/19, um total de 37 unidades escolares de escolas privadas ofereceram aulas de Português (Xavier, n.d.), sendo a maioria disciplinas optativas ou complementares, com uma carga horária de 2 tempos semanais de 35-45 minutos, podendo juntar estes dois tempos letivos num só. Contudo, dada a autonomia das escolas particulares, os resultados da implementação destes programas vão depender da vontade das suas administrações e dos respetivos alunos. Como sublinha o Ex- Chefe do Executivo de Macau, Chui Sai On:

Estamos a criar muitas condições e oportunidades (...) de acesso ao ensino da língua portuguesa. Mas, quando se fala de educação, nós apenas proporcionamos oportunidades. A escolha depende de cada um (citado em Plataforma, 2016).

No mais recente “Planeamento a Médio e Longo Prazo do Ensino Não Superior 2021-2030” (DSEDJ, 2021b), o primeiro ponto prioritário de desenvolvimento é “Cultivar o

sentimento de amor pela Pátria e por Macau e a visão internacional”, tendo como objetivo principal:

Cultivar a consciência e a visão global dos alunos, bem como a compreensão e tolerância intercultural, comunicação e cooperação, entre outras capacidades, reforçando a capacidade de se expressarem em Mandarim, Português e Inglês, de modo a manterem e fortalecerem a competitividade regional (DSEDJ,2021b, p.8).

Desta vez, o objetivo afirma claramente a necessidade de cultivar a capacidade de expressão portuguesa dos alunos, bem como a competência intercultural, de modo a preparar os alunos para interagirem com pessoas de outras culturas. O planeamento também identifica como uma das medidas fundamentais:

Reforçar a formação dos quadros bilingues em chinês e português, bem como o intercâmbio com os países e regiões de língua portuguesa, e desenvolver a função de Macau enquanto “Base de intercâmbio e cooperação para a promoção da coexistência multicultural, com predominância da cultura chinesa” (DSEDJ, 2021b, p.22).

São realçados a importância de formar bilingues e o intercâmbio, quer económico quer cultural, com os PLPs. Acreditamos que, com estas orientações, cada vez mais escolas oferecerão aulas de português como forma de aumentar a competitividade dos seus alunos. Podemos aguardar com expectativa o desenvolvimento do ensino e a divulgação da língua portuguesa em Macau nos próximos anos, mas precisamos de ter em conta se, a par da oferta de oportunidades, existem medidas para assegurar a eficácia e qualidade do ensino e aprendizagem da língua. De seguida, iremos referir alguns fatores condicionantes que podem influenciar o ensino e aprendizagem do português, bem como explorar a presença de medidas e estratégias para melhorar o ensino da língua portuguesa em Macau.

### **1.3.1. Fatores condicionantes ao ensino e aprendizagem do PLN**

Quando se trata do ensino de uma língua, devemos primeiro compreender o nosso público-aprendente, as suas características, estilos de aprendizagem, necessidades, motivações e atitudes, e depois, com base nisso, selecionar um método (ou métodos) contextualizado(s) e adequado(s) para facilitar a sua aprendizagem, dado que se deve “subordinar o método ao aprendente e não o aprendente ao método”(Seminário Internacional “Português como Língua Estrangeira”, 1991, p.569). É importante voltar a salientar que o nosso estudo tem como objeto alunos de Macau cuja língua materna é o chinês. No que se segue, mencionaremos alguns fatores que afectam o desenvolvimento

do ensino e aprendizagem do português no contexto de Macau, que ao mesmo tempo nos levará a conhecer *quem aprende, como aprende e porque aprende*, a fim de podermos decidir *como ensinar*.

### **1.3.1.1. Português Língua Segunda ou Língua Estrangeira?**

Bogaards (1991, apud Grosso, 2007) estabelece a distinção entre *língua segunda* e *língua estrangeira*, considerando que na língua segunda (LS) os aprendentes estão em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem; enquanto na língua estrangeira (LE) o contacto não se estabelece. É importante distinguir entre as duas situações porque, de acordo com Madeira:

[o]s dois contextos caracterizam-se por diferenças significativas quer na quantidade e qualidade de estímulos linguísticos quer nas oportunidades de participação em interações comunicativas de que o aprendente dispõe. (Madeira, 2017, p.306)

Segundo Stern (1983), a LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais e da escola, sendo indispensável para a participação na vida política e económica do país e no contexto de educação. Por isso, dispõe geralmente de constante imersão na língua e pode ser aprendida (ou adquirida) de forma informal, fora da escola e na vida quotidiana. Tem assim muito mais apoio contextual do que uma língua estrangeira, cuja comunidade de fala pode estar a milhares de quilómetros de distância. Assim a LE requer normalmente instrução formal e outras medidas e recursos de compensação pela falta de apoio ambiental (Stern, 1983, p. 16).

Segundo o que já mencionámos sobre o contexto social de Macau e o estatuto da língua portuguesa (ver 1.1. e 1.2.), embora o português seja uma das línguas oficiais em Macau, não é popularizado junto do público em geral e não existe um ambiente de imersão linguística suficiente na sociedade. O afastamento geográfico entre Macau e os países lusófonos também limita o conhecimento e o contacto com a realidade da língua portuguesa. Portanto, para os alunos de língua materna chinesa em Macau, a aprendizagem do português não é uma língua segunda, mas uma língua estrangeira. Por conseguinte, o ensino-aprendizagem do português decorre normalmente num contexto de ensino e geralmente em ambiente de sala de aula, o que significa que os alunos dificilmente têm necessidade de usar a língua fora das situações de uso recriadas no espaço pedagógico. Tudo o que acontece na sala de aula desempenha, pois, um papel fundamental no sucesso da aprendizagem da língua portuguesa. O professor assume

maiores responsabilidades em facilitar, orientar e apoiar a aprendizagem dos estudantes e prepará-los para situações da vida real, criando um ambiente comunicativo na sala de aula onde os estudantes possam praticar e aplicar as suas competências linguísticas, e onde possam falar, ouvir e praticar mais.

No entanto, um dos problemas do ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) em Macau foi desde sempre a falta de professores com formação específica em PLE e de materiais pedagógicos adequados aos alunos de língua materna chinesa. Existia a convicção de que basta falar português para o poder ensinar (André, 2007), sendo preconizado o modelo metodológico próximo do da aprendizagem da língua materna dos alunos e o método oriental que se aproxima muito do chamado método tradicional (Grosso, 2007). Por outro lado, embora haja vários manuais de PLE, estes são concebidos para quem aprende PLE em Portugal ou em outros territórios que não são da China. Devemos ter em conta que o português é a primeira língua latina que a maioria dos alunos de Macau aprendem, língua tão diversa da língua materna deles, tanto estruturalmente como semântica ou pragmaticamente. Ao contrário do português, o chinês é uma língua tonal e monossilábica, que não tem género nem número, nem flexão verbal.

No Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira, foi sugerida a necessidade de “investir na formação específica dos professores” e “analisar as motivações e necessidades dos aprendentes de língua portuguesa em Macau” (Seminário Internacional “Português como Língua Estrangeira”, 1991, pp.569-570). Neste momento, são vários os apoios à formação de docentes de PLE em Macau. A DSEDJ tem encarregado as instituições de ensino superior de oferecer cursos de formação inicial e contínua para os professores de PLE, bem como apoio no fornecimento de materiais didáticos e auxiliares, e de organizar viagens de intercâmbio a Portugal para professores de língua portuguesa. Tem havido uma revisão de materiais didáticos e sido publicados manuais de PLE para o ensino primário, que se baseiam no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Entre 2013-14 e 2017-18, foi lançado o “Programa de financiamento para formação de professores de língua portuguesa e talentos de línguas”, um plano de apoio aos alunos finalistas do ensino secundário para se habilitarem a cursos de docência de português.

#### **1.3.1.2. O método oriental e o método tradicional de ensino**

A ênfase na formação específica dos professores de PLE pretende permitir-lhes a

construção de conhecimentos sobre os diferentes métodos, abordagens e técnicas de ensino de LE e aplicar na sala de aula o que aprenderam para ajudar na aprendizagem dos alunos. Porém, continua a ser a escolha do professor, quanto à forma de ensinar dentro da sala de aula, e das escolas, que têm o poder de determinar o currículo, o programa de estudos e a forma de avaliação.

Um grande número de professores e estudantes de Português em Macau concentra-se na leitura e na gramática, com alguma ênfase na produção escrita, mas ignora a competência de produção oral (Água-Mel, 2014). Isto pode implicar que, embora os alunos comecem a estudar português, ou inglês, desde os seis anos de idade quando entram na escola primária e tenham tido 12 anos de instrução nesta LE quando terminam os seus estudos secundários, muitos estudantes não têm competência nem confiança no uso da língua para comunicar com outros em situações quotidianas. A fim de procurar melhorar a competência comunicativa dos alunos, convém identificar quais são os fatores que condicionaram este fenómeno no ensino de PLE em Macau.

É de notar que os aprendentes chineses têm os seus próprios hábitos de ensino e aprendizagem. Grosso (2007) defende a existência de um “*método oriental*”, que deriva da forte influência dos princípios confucionistas da tradição chinesa, que caracterizam a relação professor-alunos na educação oriental. Trata-se de uma “cultura de respeito”, isto é, os homens sábios e os mais velhos têm de ser respeitados e detêm, de algum modo, um papel de autoridade. Nas escolas, os professores são vistos como homens sábios a quem os alunos devem mostrar respeito e obediência, mantendo-se atentos e calados quando o professor fala, e dispostos a fazer o que os professores lhes dizem para fazer. Isto leva a um papel estático e passivo do aluno na sala de aula. A maior parte do tempo, o ensino é centrado no professor, com o aluno a ouvir e o professor a instruir. Segundo Wang, os alunos chineses “não têm espírito crítico, nem criativo, e fará tudo o que lhe diga o professor, mas nada mais do que isso” (1991, p.539). Mesmo que tenham perguntas ou ideias diferentes, é provável que se mantenham em silêncio para evitar o confronto com o professor ou para não perder a face. Aliás, mesmo quando a participação é voluntária, muitos alunos também optam por ficar calados, por terem receio de não saber falar bem português e cometer erros. Como afirma Bond (1991), citado por Grosso (2007), esta atitude dificulta o desenvolvimento da fluência da língua, dado que os alunos não são treinados para desenvolver as suas capacidades de interação com os professores.

Em geral, os docentes que ensinam línguas estrangeiras através do método oriental

adoptam um ensino estruturado com técnicas do “*Método Tradução/Gramática*” (Grosso, 2007) ou do “*Método Tradicional*”, em que se preocupam essencialmente em ensinar e explicar vocabulário, textos e regras gramaticais, independentemente de serem ou não contextualizados. Dedicam quase todo o seu esforço na aula concentrando-se nos exercícios principais dos manuais escolares, nos quais podem encontrar pontos linguísticos que desejam elaborar e há sempre algum tipo de padrão para os alunos imitarem e repetirem. Grosso (2007) afirma que um método mais tradicional ou estrutural de aprendizagem pode ter um contributo positivo e produtivo num primeiro contacto com a língua estrangeira, dando ao aprendente maior segurança na sua aprendizagem, uma vez que pode:

(...) tornar o processo de ensino aprendizagem mais lento, pôr em prática as estratégias que já utilizou para a aprendizagem da língua materna, como a visualização, a prática oral e escrita diferenciada dos sons, estratégias que (...) lhe permitem também quantificar a progressão. (Grosso, 2007, p.93)

Contudo, esta situação conduz a que os estudantes estejam habituados à passividade e à repetição, memorização e aplicação dos conhecimentos gramaticais aprendidos, faltando-lhes a autonomia e criatividade linguística (Gu, 2015). A tendência para a aprendizagem passiva e a concentração excessiva na aprendizagem da gramática levou a uma negligência das capacidades de comunicação na sala de aula. Mesmo após anos de estudo do português, os alunos ficam presos pela gramática ao expressarem-se e não conseguem usar a língua de maneira fluente e natural, pois a língua foi-lhes ensinada de maneira artificial e fora de um contexto de uso real. No entanto, não pretendemos negar completamente o modelo tradicional e forçar os alunos a uma metodologia totalmente diferente, independentemente das suas características. Também não estamos a dizer que a tal “passividade” dos alunos chineses não é mutável e que a única forma de aprenderem bem uma LE é através de um método tradicional e estruturado. Cumpre-nos fazer novas tentativas para renovar e melhorar o modelo pedagógico do ensino de PLE em Macau, conciliando estratégias mais comunicativas com aquelas a que os estudantes chineses estão habituados.

### **1.3.1.3. A motivação de aprendizagem dos alunos**

Outro fator que também achamos muito pertinente mencionar é a motivação dos alunos de PLE, pois a motivação tem sido uma das principais preocupações que acompanha os professores no processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa. O

sucesso da aprendizagem de línguas estrangeiras está em grande medida relacionado com a motivação e os fatores afetivos do aprendente, que desempenham um grande papel no desenvolvimento da língua. Buford, Bedeian & Lindner (1995) consideram a motivação como uma predisposição para se comportar de uma forma propositada para alcançar necessidades específicas e não satisfeitas. Grosso (2007) define a motivação como:

(...) conjunto de fatores que conduzem à ação, representando a força impulsionadora para a ação; tal atitude é determinante não só para iniciar a aprendizagem de LE, mas também para a progressão da aquisição das várias competências que envolvem saber falar um língua. (Grosso, 2007, p.95)

Deci e Ryan's (1985) introduzem duas categorias de motivação: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca é uma motivação para aprender que vem de uma força interna, tal como o interesse na aprendizagem de línguas ou o desejo de um maior desenvolvimento pessoal. Opõe-se à motivação extrínseca, que é a motivação oriunda de pressões externas, tais como a necessidade de falar português para o trabalho ou porque os pais mandaram o filho aprender a língua.

Em Macau, o interesse pelo português, como não é de se estranhar, é muitas vezes extrínseco e instrumental, associando-se principalmente aos postos de trabalho na administração pública. Ló (1989, p.102) refere que a motivação para estudar português é “encontrar melhor emprego, especialmente nos serviços do Governo”. Ser funcionário público é visto como um emprego seguro e estável com bons salários e prestações. O conhecimento do português pode ser uma mais-valia quando se concorre a este tipo de emprego, uma vez que algum destes lugares exigem pelo menos um domínio básico ou elementar do português. Além disso, há novos postos de trabalhos devido à necessidade crescente de talentos bilingues sino-portugueses com o desenvolvimento da plataforma de Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa em Macau, como já mencionado. Embora muitas pessoas ainda deem prioridade à aprendizagem do inglês por abrir acesso a um maior mercado, acredita-se que o mercado português não é tão competitivo precisamente devido ao pequeno número de pessoas que dominam a língua e à elevada procura. Portanto, em relação aos finalistas do ensino secundário, existe a tendência de estudar cursos relacionados com a língua portuguesa, crendo que lhes dará uma maior vantagem na sua futura carreira. Por outro lado, cada vez mais pais mandam os filhos aprender o português. Porém, para os mais jovens aprendentes, eles podem não ver necessariamente a vantagem da aprendizagem da língua

portuguesa, sendo que o português lhes parece uma realidade muito distante e não precisam de o utilizar nas suas vidas.

Relativamente aos alunos que estudam português como disciplina obrigatória na escola, a sua aprendizagem tende a ser motivada por exames. Como refere Morrison (2004), em Macau, os exames são os principais e muitas vezes os únicos estimulantes e motivadores de aprendizagem e exercem um efeito significativo sobre o conteúdo do currículo. Porém, uma motivação controlada pelo sistema de exames pode ter impactos negativos para os alunos. Zhou et al (2009) observam que os alunos que experimentam uma motivação controlada, isto é, que envolve ser forçado ou dirigido por pressões externas e internas para cumprir as exigências e normas, tendem a ser instilados com um sentido de pressão, obrigação e resistência. Este é o caso dos alunos que aprendem não porque querem, mas porque sentem que o devem fazer, a fim de passar os exames, agradar os pais e não ser punidos pelos professores.

Como salientam Deci e Ryan (1985), a motivação intrínseca leva a uma aprendizagem mais eficaz em geral. Aliás, a motivação pode ser incentivada e sustentada ou enfraquecida por certas forças, tais como os métodos de ensino e aprendizagem ou as tarefas linguísticas, que podem estar presentes ao longo do processo de aprendizagem (Deci e Ryan, 1985). Por vezes, os alunos entram numa turma devido à motivação extrínseca e tornam-se intrinsecamente motivados à medida que a aprendizagem se torna agradável e gratificante. Deci e Ryan (2000) ainda explicam o conceito de motivação autónoma, que está ligado à motivação intrínseca e em contraste com a motivação controlada. De acordo com o seu estudo, quando os estudantes estão totalmente envolvidos no seu comportamento, irão atuar autonomamente e experimentar um sentido de vontade e contentamento, desempenhando uma melhor adaptação e aprendizagem no ambiente escolar e levando a uma maior persistência na aprendizagem .

Portanto, cai na mão do professor a responsabilidade de suscitar a motivação intrínseca dos alunos pela aprendizagem da língua portuguesa, introduzindo atividades letivas mais dinâmicas e atrativas e promovendo a autonomia do aluno para assegurar que não se concentrem apenas em passar nos exames. É também importante sensibilizar e expor os alunos à rica e variada cultura da língua portuguesa, para que, na medida do possível, possam ter interesse em aprender português, mesmo para além da sala de aula.

#### **1.3.1.4. O modelo orientado para os exames**

No entanto, sempre ouvimos professores queixarem-se de que só podem ensinar aos alunos conteúdos relacionados com os exames, porque têm de se adaptar ao programa do curso. Isto leva-nos à necessidade de mencionar uma maior condicionante à mudança do modelo de ensino e aprendizagem da sala de aula de Macau, que é o sistema orientado para os exames no ensino primário e secundário. Sob este sistema, “a meta dos professores e dos alunos é ter boas notas para poder ter acesso a uma escola ideal” (Zhang, 2017, p. 183).

Morrison & Tang (2003) argumentaram que os exames e teste dos estudantes nas escolas de Macau criaram um poderoso mecanismo de controlo sobre os professores e estudantes, uma vez que os professores não podiam alterar os seus métodos de ensino em sala de aula ou os manuais e recursos sem arriscar uma queda nos resultados dos testes dos estudantes, criando um círculo vicioso de ensinar para o teste e testar o que os professores ensinaram. Os professores sentem-se forçados a implementar estratégias que ajudem os alunos a obterem melhores notas nos exames da escola. Neste sentido, nas aulas de português, destacam os conteúdos que vão ser úteis para os exames e tendem a ignorar tarefas e atividades que não se referem diretamente à aprovação dos exames. Assim, é pouco provável que dediquem muito tempo ao ensino de competências comunicativas que têm pouco a ver com os critérios dos exames escolares. Zhang aponta que este modelo orientado para os exames “viola o verdadeiro objetivo do ensino de línguas estrangeiras, que é, nomeadamente, formar pessoas capazes de utilizar línguas para comunicar com outros” (Zhang, 2017, p.183). Por outro lado, a concentração apenas nos exames pode ter um efeito negativo na aprendizagem dos estudantes. Conforme Kong (2017), o sistema orientado para exames produz alunos passivos e desmotivados, cujo principal interesse é simplesmente passar nos exames, promovendo a memorização e negligenciando estratégias que formentem uma aprendizagem profunda.

Nas aulas de português, os alunos fazem muitos exercícios gramaticais e andam a memorizar não só o vocabulário mas também as suas definições e frases exemplares. Embora tenhamos dito que este modo de aprendizagem (o modelo tradicional) pode contribuir positivamente para os estudantes devido à sua natureza sistemática e estruturada, a maior parte dos alunos acha a aprendizagem da gramática difícil, complicada e desinteressante (Gu, 2012), levando a um impacto direto na sua falta de interesse em aprender português. Assim, é difícil desenvolver neles uma motivação intrínseca.

Como fazem notar Morrison e Tang (2003), as escolas privadas têm o poder de determinar o currículo, o programa de estudos e a avaliação (a sua forma, frequência, finalidade e conteúdo); no entanto optam por um currículo baseado em factos e em manuais, que é reforçado pela testagem repetida do que foi memorizado. Isto deve-se à “mentalidade de mercado (*market mentality*)” que coloca várias escolas em competição entre si (Morrison, 2004). As escolas secundárias, para serem mais prestigiadas, precisam de obter o maior número de lugares nas universidades e a maior proporção de finalistas licenciados em comparação com os seus concorrentes. Se as escolas não tiverem um bom desempenho nestas áreas, então menos alunos novos se candidatarão à admissão. Isto torna difícil mudar o modelo orientado para os exames. Como destaca Morrison (2004, p.3), “this exerts a significant constraint on change to the traditionalism found in many Macau schools, as it is traditionalism that has produced their putative success”.

Assim, mesmo que alguns professores queiram mudar as práticas de avaliação e ensino, , ficam hesitantes em expressar críticas às suas próprias escolas devido aos contratos anuais e outras condições de trabalho, juntamente com uma mentalidade de *command-and-control* dos directores das escolas de Macau ( Morrison, 2006). Ao invés, aguentam a gestão e as práticas de organização atuais, mesmo que estejam conscientes de outras melhores formas de ajudar os seus alunos a aprender.

Portanto, o atual desafio para os professores é, para além de assegurar que os alunos dominem os conteúdos dos exames, proporcionar aos alunos o máximo de prática possível nas várias competências linguísticas, enquanto os mantêm motivados para aprender. Este não é um trabalho fácil, e as mudanças que um único professor pode fazer parecem ter muito pouco impacto nas mudanças no ensino de português em Macau. A este propósito, após muitos anos de ensino baseado nos métodos tradicionais, as autoridades académicas de Macau sentiram a necessidade de elaborar orientações curriculares que levassem em consideração as exigências atuais do ensino e aprendizagem do português.

### **1.3.2. “Orientações Curriculares da LP da DSEDJ”**

A Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude (DSEDJ) é responsável pelo planeamento, desenvolvimento, promoção e implementação das políticas educativas e pela avaliação do sistema educativo de Macau. Com o objetivo de desenvolver um melhor currículo para o ensino de português, publicou, em 2016 e 2017, as “Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa”, que são “as

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” (Regulamento Administrativo n.º 10/2015, Artigo 3º).

Estas exigências são divididas por três níveis de ensino (primário, secundário geral e secundário complementar) e definidas de acordo com as disciplinas (primeira língua, ou seja, língua veicular, e segunda língua), tendo como suporte o QECR. As escolas devem elaborar os conteúdos e planos pedagógicos de acordo com estas exigências, que servem como critérios para “a gestão e avaliação dos currículos, elaboração e selecção dos materiais didácticos, orientação e regulação do ensino, bem como para a avaliação da qualidade pedagógica das escolas” (Regulamento Administrativo n.º 10/2015, Artigo 4º).

No ensino secundário geral, as exigências são organizadas em cinco âmbitos de aprendizagem subdivididos em diversos objetivos específicos, por exemplo:

Quadro 1: Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa como segunda língua.

<p>A. Compreensão oral</p> <p>A-1 Compreender palavras e frases isoladas e curtas de uso corrente, relativas a si próprio ou a necessidades concretas conhecidas, desde que o discurso usado seja claro e simples;</p> <p>A-2 Reconhecer expressões referentes a pedidos ou respostas a pedidos sobre necessidades concretas do quotidiano;</p> <p>(...)</p> <p>B. Expressão oral</p> <p>B-1 Identificar-se, falar da família, dos amigos, do local onde vive e estuda, usando frases simples e curtas;</p> <p>B-2 Interagir sobre temas conhecidos e da sua área de interesse, desde que o interlocutor seja cooperante, isto é, que repita, reformule e tenha um ritmo de elocução muito lento e claro;</p> <p>(...)</p> <p>C. Compreensão escrita</p> <p>C-1 Ler um texto, obedecendo a regras de pontuação e acentuação gráfica;</p> <p>C-2 Compreender palavras e textos relacionados com situações frequentes do quotidiano;</p> <p>(...)</p> <p>D. Expressão escrita</p> <p>D-1 Dar informações sobre si próprio, a família, os amigos e pessoas conhecidas, utilizando expressões e frases simples;</p> <p>D-2 Escrever uma SMS ou uma mensagem de correio electrónico;</p> <p>(...)</p> <p>E. Competência intercultural</p> <p>E-1 Relacionar datas e locais com marcas da cultura portuguesa em Macau;</p>
--

E-2 Identificar património emblemático português e de outras culturas; (...)
---

A fim de apoiar os professores na implementação das Exigências e no desenvolvimento do planeamento do currículo, foram publicadas as Orientações Curriculares de PLE juntamente com as exigências. Nas orientações, estão bem esclarecidos os objetivos de aprendizagem e uma série de pressupostos para o ensino de Português como Segunda Língua na escola secundária geral (DSEDJ, 2016):

- O objetivo principal é desenvolver as competências comunicativa dos alunos através da leitura, compreensão e expressão escrita e oral;
- Deve privilegiar-se a abordagem comunicativa intercultural e o ensino por tarefas;
- Deve privilegiar-se uma orientação pluricultural e plurilingue;
- Deve centrar-se nas necessidades e interesses do aluno;
- Deve orientar-se para a ação, para o saber-fazer;
- Sugere-se a aplicação de um teste diagnóstico no início do ano lectivo, a avaliação formativa e uma auto-avaliação por parte dos alunos;
- Devem usar-se diversos suportes, diversos recursos linguísticos, pragmáticos e culturais;
- Os alunos devem atingir o Nível Elementar (A2) no final do ciclo do secundário geral.

As orientações sublinham o desenvolvimento das capacidades de comunicação dos estudantes e um ensino centrado no aluno, através de uma Abordagem Comunicativa Intercultural e o Ensino por Tarefas. Espera-se, pois, que os professores de português tenham experiência em adoptar recursos inovadores e metodologias diversificadas para se adequarem às necessidades dos seus alunos, usando estratégias de ensino interativas e motivadoras para melhorar as competências do português e estimular a aprendizagem autónoma dos alunos (DSEJ, 2016). No entanto, não existem indicações específicas sobre como o fazer. Por exemplo, não há uma orientação clara e precisa sobre o que são estas “metodologias diversificadas”, nem sobre a forma como os professores podem utilizá-las se não estiverem familiarizados com elas. É de notar que nem todos os professores de Macau têm estas qualidades, pois nem todos tiveram as experiências e a formação para desenvolver estas competências. De facto, nas orientações também se encontra uma parte dedicada ao desenvolvimento de professores (DSEJ 2016, Secção 4.5), em que se sublinha a importância da formação do professor: “é indispensável que essa formação

seja complementada com o apoio de especialistas que proporcionem formações específicas. Os professores deverão aproveitar, ao máximo, os planos de formação já existentes e outros que venham a ser criados”(p.25). No entanto, estes programas de formação são de caráter voluntário e os lugares são limitados. Se o sucesso da implementação deste novo currículo depende dos professores de português serem tão especialistas como as orientações indicam, então devem ser introduzidas medidas para reduzir a lacuna entre os conhecimentos e competências atuais dos professores e o nível desejado de especialização pedagógica.

Além disso, apesar de ter sublinhado que “toda a escola tem que se organizar para que os alunos adquiram as competências académicas básicas”, ainda é deixado à escola e aos professores a liberdade de “desenvolver, autonomamente, os seus próprios currículos”, incluindo os objetivos e a estrutura do currículo, a seleção os manuais e a forma de avaliação (DSEDJ, 2006; Regulamento Administrativo n.º 15/2014, Artigo 11º).

Um último ponto a salientar é que, como meta curricular, as exigências das competências académicas básicas para a disciplina de língua portuguesa como segunda língua para o ensino primário correspondem ao Nível A1 do QECR, para o ensino secundário geral correspondem ao Nível A2 e para o ensino secundário complementar correspondem ao Nível B1. No entanto, as aulas de português como segunda língua são apenas ensinadas nas escolas públicas sino-portuguesas de Macau. Nas escolas privadas, o português é lecionado como uma terceira língua ou disciplina opcional, pelo que tem menos horas letivas. Além disso, os perfis de entrada dos alunos podem ser muito variantes e muitas vezes não correspondem ao que se espera. Perante esta situação, compete ao professor o papel de “diagnosticar o conhecimento e uso da língua portuguesa, identificando os níveis de referência dos alunos e propondo uma abordagem comunicativa intercultural baseada em tarefas significativas para os diferentes aprendentes” (DSEDJ, 2016, p.10).

## **2. A Abordagem Comunicativa.**

O facto de um aluno poder dominar as regras de formação de frases numa língua e ainda não ser muito bem sucedido em usar a língua para uma comunicação significativa fora da sala de aula, tem sido, na verdade, um foco de atenção dos educadores de línguas desde os anos 60 e 70. Como fazem notar Larsen-Freeman & Anderson (2011, p.152), citando Halliday, “language was fundamentally social”, portanto, ser capaz de comunicar exige mais do que o domínio das estruturas linguísticas. Conhecer as regras de utilização da língua não significa saber utilizar essa língua, porque, num contexto real do uso da língua, os falantes não só produzem frases, mas precisam de desempenhar certas funções comunicativas, isto é, os atos de fala, tais como convidar, recusar um convite, prometer, apresentar uma pessoa a outra, que são realizados dentro de um contexto social (Wilkins, 1976, Widdowson 1979, Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Em suma, ser capaz de comunicar requer mais do que competência linguística, requer a competência comunicativa.

Em resposta ao reconhecimento da inadequação do método tradicional gramática-tradução e dos métodos estruturais que se centram no domínio do sistema gramatical da língua, surgiu a Abordagem Comunicativa, uma metodologia utilizada pelos professores de línguas que tem como objetivo central o ensino da competência comunicativa (Richards, 2001). Começemos por esclarecer o que é a competência comunicativa.

### **2.1. Competência comunicativa**

Hoje em dia, o desenvolvimento contínuo de conhecimentos e saberes faz com que a centragem no ensino-aprendizagem de uma língua privilegie o desenvolvimento da competência comunicativa, um conceito que tem sido estudado e aprofundado ao longo dos anos. Como definem Larsen-Freeman & Anderson (2011), a competência comunicativa é saber quando e como dizer o quê a quem. Ser comunicativamente competente na língua-alvo significa ser capaz de comunicar adequadamente com os outros (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p.291).

O termo “competência comunicativa” foi introduzido por Hymes, em oposição à definição de competência de Chomsky que sublinha a competência gramatical do falante ideal. Hymes sugere que a competência deve ser visto como “the overall underlying knowledge and ability for language use which the speaker-listener possesses” (Hymes, 1979, p.13), ou seja, é a capacidade de utilização da língua que o falante possui, e isso

envolve muito mais do que o conhecimento da gramática.

Brown (2007) e Canale e Swain (1980) distinguiram as diferenças entre a competência linguística ou gramatical e a competência comunicativa. A competência gramatical ou linguística refere-se às regras da gramática e a competência comunicativa refere-se a “capacity relating to the rules of language use”, ou seja, a capacidade relacionada com as regras do uso da língua (Canale & Swain, 1980, p. 5). Do mesmo modo, Brown (2007) descreveu a competência linguística como a capacidade de tratar do conhecimento das regras e formas da língua, e explicou que a competência comunicativa é sobre o conhecimento que permite a uma pessoa comunicar funcional e interativamente. Tal competência permite-nos utilizar a língua em certos contextos sociais e conseqüentemente, ser capazes de transmitir e interpretar mensagens e negociar significados com os outros (Brown, 2007, p. 199). Por outras palavras, a competência comunicativa exige não só a capacidade de usar uma língua, mas também a habilidade de adaptação ao contexto comunicativo do ambiente social, levando em conta as suas características sociais e culturais. É a competência comunicativa que confere aos aprendentes de línguas a capacidade de interagir com outros falantes com usos significativos, sociais, e funcionais da língua.

Canale (1983) sublinha quatro componentes da competência comunicativa: (1) a competência gramatical, (2) a competência sociolinguística, (3) a competência discursiva, e (4) a competência estratégica. Segundo as descrições de Canale (1983) e Brown (2007), a *competência gramatical* refere-se principalmente à aquisição de formas e regras linguísticas. Diz respeito ao domínio de alguns conhecimentos básicos de regras da sintaxe, semântica, fonologia, e morfologia. Está também intimamente associada à nossa compreensão do significado literal das afirmações. A *competência sociolinguística* está relacionada com as regras socioculturais da língua e não se restringe ao significado literal das afirmações. Com tal capacidade, podemos utilizar a língua de forma apropriada em diferentes circunstâncias sociais. A *competência discursiva* trata das relações entre frases. Com tal capacidade, somos capazes de transmitir as ideias de forma clara e coerente. A *competência estratégica* refere-se à nossa capacidade de compensar as falhas ocorridas na comunicação e melhorar a eficácia da comunicação, através de paráfrase, circunlocução, repetição, hesitação, evasão e adivinhação, bem como mudanças de registo e estilo (Savignon, 1997). Com tais estratégias, somos capazes de sustentar a nossa interação. Estas quatro componentes da competência comunicativa não só estão

relacionadas com o conhecimento da língua, mas também incluem capacidades que vão para além do domínio da língua. É imprescindível trabalhar em todas estas componentes da competência comunicativa no ensino e aprendizagem de uma língua, pelo facto de nos darem a capacidade de utilizar a língua para comunicar.

## **2.2. O que é a abordagem comunicativa?**

A Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*), ou a Abordagem de Ensino Comunicativo de Línguas (*Communicative Language Teaching, CLT*), pode ser entendida como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino das línguas, a forma como os aprendentes aprendem uma língua, os tipos de atividades de sala de aula que melhor facilitam a aprendizagem, e os papéis dos professores e dos aprendentes na sala de aula (Richards, 2006), que enfatizam o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos, de se exprimirem, de se fazerem entender e de se envolverem em interações sociais.

### **2.2.1. Abordagem vs. Método**

Para melhor compreendermos o que é a Abordagem Comunicativa, vejamos as diferenças entre método e abordagem. Richards e Rodgers (1986) fazem distinção destes dois conceitos e também da técnica:

According to Anthony's model, approach is the level at which assumptions and beliefs about language and language learning are specified; method is the level at which theory is put into practice and at which choices are made about the particular skills to be taught, the content to be taught, and the order in which the contact will be presented; technique is the level at which classroom procedures are described.”. (Richards e Rodgers, 1986, p.15)

Um método é um conjunto de instruções e técnicas prescritivas que se deve seguir para se chegar a um objetivo, “*não* leva em consideração as diferenças individuais que existem entre as pessoas: seus gostos, seus talentos, suas preferências” e preocupa-se principalmente com o resultado final (Cristiano, 2017, p.78). Em contraste, uma abordagem é dinâmica e sujeita a modificações de acordo com a experiência ou reconhecimento dos professores no ensino ou aprendizagem na sala de aula, adaptando-se a quem o segue, em vez de obrigar quem o segue a adaptar-se a ele (Brown, 2007; Cristiano, 2017).

Aliás, o método e a abordagem não estão desligados. Uma abordagem também utiliza elementos de um método. Por exemplo, a Abordagem Comunicativa pode adoptar as

mesmas técnicas para ensinar vocabulário ou gramática do Método Gramática-Tradução, o Método Direto, ou o Método Audiolingual. A diferença da Abordagem Comunicativa em relação a estes métodos é que tem muito mais espaço para interpretação e variação individual do que a maioria dos métodos permite (Richards & Rodgers, 1986, p. 83).

... was not so much a change in method as a set of changes in assumptions about the nature of language, the nature of goals, objectives, and the syllabus in language teaching, and a search for an appropriate methodology in the light of these changes. (Richards, 2001, p.36)

Portanto, a Abordagem Comunicativa pode apresentar várias formas de modelos de currículos, concepção de planos de aulas e atividades de sala de aula, dependendo das características e necessidades do aprendente.

### **2.2.2. Objetivos e princípios**

Embora o conteúdo e as técnicas a serem aplicados sejam variáveis, o objetivo é claro. Segundo Richards & Rodgers, a Abordagem Comunicativa tem como objetivo: (a) “*make communicative competence the goal of language teaching*” e (b) “*develop procedures for the teaching of the four language skills*” (1986, p. 66), isto é, fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas e desenvolver procedimentos, que são um conjunto de técnicas ordenadas (Harmer, 2001), para trabalhar as quatro competências linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita). Usando as palavras de Cristiano, o objetivo principal é “levar o aluno a desenvolver a competência de se comunicar na língua estrangeira” e, para isso, o professor “vai buscar criar situações em que os alunos sentem a necessidade de se comunicar” (Cristiano, 2017, p.81).

Sob a Abordagem Comunicativa, as tais “situações”, as práticas e atividades levadas a promover a aprendizagem da competência comunicativa abrangem três grandes princípios apresentados por Richards e Rodgers (1986, p. 72):

(a) *the communication principle* (o princípio da comunicação): implica que as atividades que envolvem comunicação real promovem a aprendizagem. Uma comunicação real acontece quando são trocadas informações reais, havendo um propósito ou uma necessidade para a troca de informação, e onde a língua utilizada não é totalmente previsível (Richards, 2007);

(b) *the task principle* (o princípio da tarefa): indica que as atividades em que a língua é utilizada para a realização de tarefas significativas promovem a aprendizagem.

Uma tarefa é uma atividade pedagógica que requer um uso pragmático ou contextualizado da língua alvo (Bygate & Samuda, 2009, apud Castro, 2017)), com “uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo” (Conselho da Europa, 2001, p. 30);

e (c) *the meaningful principle* (o princípio do significado): salienta que a língua que é significativa, ou seja, que o que faz sentido para o aprendente apoia o processo de aprendizagem. As atividades de aprendizagem são selecionadas de acordo com a forma como envolvem o aprendente no uso significativo e autêntico da língua, em vez da mera prática mecânica de padrões linguísticos, acreditando que se aprende uma língua através do processo de comunicar nela (Richards e Rodgers, 1986). Neste método, a língua passa a ser usada de facto como instrumento de comunicação, em vez de ser o foco da aprendizagem.

Para ser um pouco mais específico, Richards (2006, p.13) descreve os princípios gerais da Abordagem Comunicativa da seguinte forma:

- Fazer da comunicação real o foco da aprendizagem de línguas;
- Proporcionar oportunidades para os aprendentes experimentarem e porem em prática o que sabem;
- Ser tolerante com os erros dos aprendentes, pois indicam que o aprendente está a construir a sua competência comunicativa;
- Proporcionar oportunidades para os aprendentes desenvolverem tanto a precisão (*accuracy*) como a fluência (*fluency*);
- Ligar as diferentes capacidades, tais como falar, ler e ouvir, uma vez que normalmente ocorrem desta forma no mundo real;
- Deixar os aprendentes induzir ou descobrir as regras gramaticais.

Ao aplicar estes princípios na sala de aula, foram necessárias novas técnicas e atividades no ensino e aprendizagem da língua e novos papéis para professores e alunos. Em vez de utilizar atividades que exigiam uma repetição e memorização de frases e padrões gramaticais, foram necessárias atividades que exigissem que os alunos negociassem o significado e interagissem (Richards, 2006).

### **2.2.3. O papel dos professores e alunos**

Uma das características específicas da Abordagem Comunicativa é a sua ênfase no ensino centrado no aluno (*learner-centered*) e baseado na experiência (*experience-based*)

para a aprendizagem de uma língua estrangeira (Richards & Rodgers, 1986). Uma vez que é acentuado o papel ativo dos alunos na sala de aula, os professores são menos dominantes no ensino. Littlewood (1981) apresenta o papel dos professores numa Abordagem Comunicativa: são por vezes facilitadores ou conselheiros, e outras vezes podem ser co-comunicadores. Atuam como facilitadores do processo de aprendizagem no sentido que organizam as atividades da aula, levando em consideração as situações de vivência concreta, necessidades e interesses dos alunos, fornecem-lhes a língua necessária e envolvem-nos em atividades comunicativas que promovem a comunicação. Durante as atividades, atuam como conselheiros ou supervisores, respondendo às perguntas dos alunos e monitorizando os seus pontos fortes e fracos. Não têm de ser rigorosos quanto aos erros gramaticais dos alunos, porque é mais importante que durante as atividades os alunos comuniquem fluentemente do que com precisão. Porém, poderiam tomar notas dos erros para serem trabalhados posteriormente durante atividades para a precisão. Outras vezes podem ser co-comunicadores, ou seja, membros do grupo envolvidos na atividade comunicativa juntamente com os alunos (Littlewood, 1981). Já não são o centro da aula, uma vez que devem ser os alunos que falam a maioria do tempo, mas são responsáveis pelo bom andamento da aula e do desempenho dos alunos, através da sua orientação e criação de um ambiente favorável que possa estimular a produtividade dos aprendentes.

Em relação ao papel dos alunos, espera-se que sejam responsáveis pela sua própria aprendizagem. Sob a Abordagem Comunicativa, os alunos têm de participar em atividades que se baseiam numa abordagem cooperativa e não individualista de aprendizagem, portanto, têm de se sentir à vontade para ouvir os seus colegas no trabalho de grupo ou nas tarefas de trabalho em pares (Richards, 2006). Atuam como comunicadores que estão ativamente empenhados em negociar significados, tentando fazer-se entender, mesmo quando o seu conhecimento da língua-alvo seja incompleto (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Os alunos já não são passivos e silenciosos, mas devem envolver-se ativamente na sua aprendizagem e comunicar com os professores e colegas na língua-alvo, pois aprendem através da comunicação e participação.

### **2.3. A sua prática**

Ao contrário do Método Audiolingual ou do Método Tradicional, que têm prescrições claras em termos de programas e procedimentos de ensino, exercícios e atividades na sala de aula, a Abordagem Comunicativa não tem uma descrição precisa sobre esses elementos e, portanto, é uma metodologia obscura e imprecisa na

compreensão dos professores. O que a Abordagem Comunicativa pode parecer na sala de aula depende da forma como os princípios são interpretados e aplicados. Mesmo quando os professores informam que estão a praticar esta abordagem, os procedimentos e as práticas na sala de aula diferem muito (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Portanto, desde a conceção da Abordagem Comunicativa, investigadores têm procurado as atividades de sala de aula que melhor refletem os princípios da metodologia comunicativa. De seguida, iremos rever brevemente alguns tipos de atividades que tencionam desenvolver as competências comunicativas dos alunos e, portanto, estão presentes numa aula em que a Abordagem Comunicativa é aplicada.

### **2.3.1. Atividades de Precisão vs. Atividades de Fluência**

Um dos objetivos da Abordagem Comunicativa é desenvolver a fluência no uso da língua, mas isto não quer dizer que a precisão não é importante, pois a competência linguística também faz parte da competência comunicativa. A fluência é desenvolvida através da criação de atividades de sala de aula em que os alunos devem negociar o significado, utilizar estratégias de comunicação, corrigir mal-entendidos, e trabalhar para evitar falhas de comunicação, enquanto a precisão concentra-se na criação de exemplos corretos de utilização da língua (Richards, 2006). Quando elaboramos e implementamos uma atividade de sala de aula, devemos decidir se o seu foco está na precisão ou na fluência.

As atividades centradas na precisão concentram-se na formação de frases corretas da língua. Normalmente, a linguagem é praticada com pequenos exemplos e fora de contexto. A escolha da língua é controlada e não requer uma comunicação significativa (Richards, 2006). A seguir, por exemplo, apresenta-se um exercício de perguntas e respostas baseado na disposição da sala de aula para os alunos praticarem as preposições e locuções prepositivas de lugar, cujo foco é a precisão:

#### Diálogo 1

P: Onde está o livro?

R: O livro está na mesa.

P: Onde está o caixote de lixo?

R: O caixote de lixo está ao lado da porta.

As atividades centradas na fluência, segundo Richards (2006), concentram-se na comunicação natural e envolvem os oradores numa interação significativa. Requerem o uso de estratégias de comunicação, procurando ligar o uso da língua ao contexto, e o

que é produzido pode não ser previsível. O objetivo é que o orador mantenha uma comunicação compreensível e contínua, apesar das limitações na sua competência comunicativa. Durante as atividades baseadas na fluência, os erros de forma são tolerados e são vistos como um resultado natural do desenvolvimento das capacidades de comunicação (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Exemplos de atividades centradas na fluência serão apresentados na secção 2.3.3.

Recomenda-se aos professores que utilizem um equilíbrio entre atividades de fluência e precisão, servindo-se das atividades de precisão para apoiar as atividades de fluência (Richards, 2006). A precisão pode ser trabalhada antes ou depois da atividade de fluência. Por exemplo, com base no desempenho dos alunos numa tarefa de fluência, o professor pode atribuir exercícios de precisão para lidar com os problemas gramaticais ou de pronúncia que tiver observado enquanto os alunos realizavam a tarefa.

### **2.3.2. Prática Mecânica, Significativa e Comunicativa**


Richards (2006, pp.16-17) apresenta a distinção de três tipos de prática diferentes – a prática mecânica (*mechanical practice*), prática significativa (*meaningful practice*) e prática comunicativa (*communicative practice*):

A prática mecânica refere-se a uma atividade de prática controlada em que os alunos podem realizar com sucesso sem necessariamente compreenderem a língua que estão a utilizar. Exemplos deste tipo de atividades seriam exercícios de repetição ou substituição de *drills* concebidos para a prática da utilização de determinadas formas gramaticais.

A prática significativa diz respeito a uma atividade em que o controlo da língua ainda é fornecido, mas em que os alunos são obrigados a fazer escolhas significativas ao realizarem a prática. Por exemplo, a fim de praticar o uso de preposições para descrever localizações de lugares, os estudantes podem receber um mapa de uma rua com vários edifícios identificados em locais diferentes (Figura 2). Também lhes é fornecida uma lista de preposições, como por exemplo, *em frente de*, *atrás de*, *perto de*, *ao lado de*. Têm então de responder a perguntas como "Onde fica a livraria? Onde fica o café?", etc. A prática é agora significativa porque eles têm de responder de acordo com a localização dos lugares no mapa.

Figura 2: Exemplo de uma atividade de prática significativa

3. Observe o mapa. Faça a pergunta e resposta como no exemplo.



– Desculpe, podia dizer-me onde fica o hospital mais próximo?  
 – Fica na avenida de Lisboa, entre a bomba de gasolina e os Correios.

a) – \_\_\_\_\_? (Correios)  
 – \_\_\_\_\_

b) – \_\_\_\_\_? (Cinema)  
 – \_\_\_\_\_

Fonte: Santos et al., 2017, p.12

A prática comunicativa refere-se a atividades onde o foco é a prática do uso da língua dentro de um contexto comunicativo real, onde a informação real é trocada e onde a língua utilizada não é totalmente previsível. Por exemplo, pode-se pedir aos alunos que desenhem um mapa do seu bairro e respondam a perguntas sobre a localização de diferentes locais, tais como a paragem de autocarro mais próxima, o supermercado mais próximo, etc.

As atividades comunicativas podem ser distinguidas por duas categorias principais, propostas por Littlewood (1981): atividades comunicativas funcionais (*functional communicative activities*) e atividades interativas sociais (*social interactional activities*). As atividades de comunicação funcional enfatizam o aspecto funcional da comunicação e exigem que os alunos utilizem todos os recursos da língua-alvo que já adquiriram para preencher a lacuna de informação e resolver problemas. As atividades interativas sociais exigem que o aprendente preste atenção ao contexto e aos papéis das pessoas envolvidas, e escolha uma linguagem que não só seja funcionalmente eficaz, mas também apropriada à situação social (Littlewood, 1981; Richards, 2006). As atividades comunicativas funcionais contêm atividades de partilha de informação com base em lacunas de

informação e atividades de processamento de informação que requerem a capacidade cognitiva dos interlocutores para processar, interpretar e expressar informação. As atividades interativas sociais contêm tarefas e atividades de resolução de problemas (Littlewood, 1981). Vejamos alguns exemplos na seguinte secção.

### **2.3.3. Atividades pedagógicas**

#### **2.3.3.1. Utilização de materiais autênticos**

A utilização de materiais autênticos marca uma característica importante da Abordagem Comunicativa. Um problema típico da aprendizagem de línguas num contexto formal é a incapacidade dos alunos de transferirem o que aprenderam na sala de aula para o mundo exterior, dado que na sala de aula são utilizados muitas vezes textos fabricados exclusivamente para finalidades didáticas, que “são artificiais e os seus conteúdos estão desligados de atos comunicativos da vida real” (Lin, 2019). Entretanto, o objetivo da sala de aula de línguas deveria ser a preparação para a sobrevivência no mundo real. A fim de ultrapassar esse problema e expor os alunos à língua real numa variedade de contextos, defende-se que as atividades de sala de aula deveriam, tanto quanto possível, espelhar o mundo real e utilizar materiais autênticos como base para a aprendizagem da língua na sala de aula (Richards, 2006). Larsen-Freeman & Anderson (2011, p.162) enfatizaram a utilização de materiais autênticos, afirmando que eles criam para os alunos uma oportunidade de desenvolver estratégias para lidar com a língua tal como ela é efetivamente utilizada pelos falantes nativos. Aliás, os materiais autênticos não só proporcionam exposição à língua real, tal como fornecem informações culturais sobre a língua-alvo e relacionam-se mais estreitamente com as necessidades dos aprendentes (Richards, 2006).

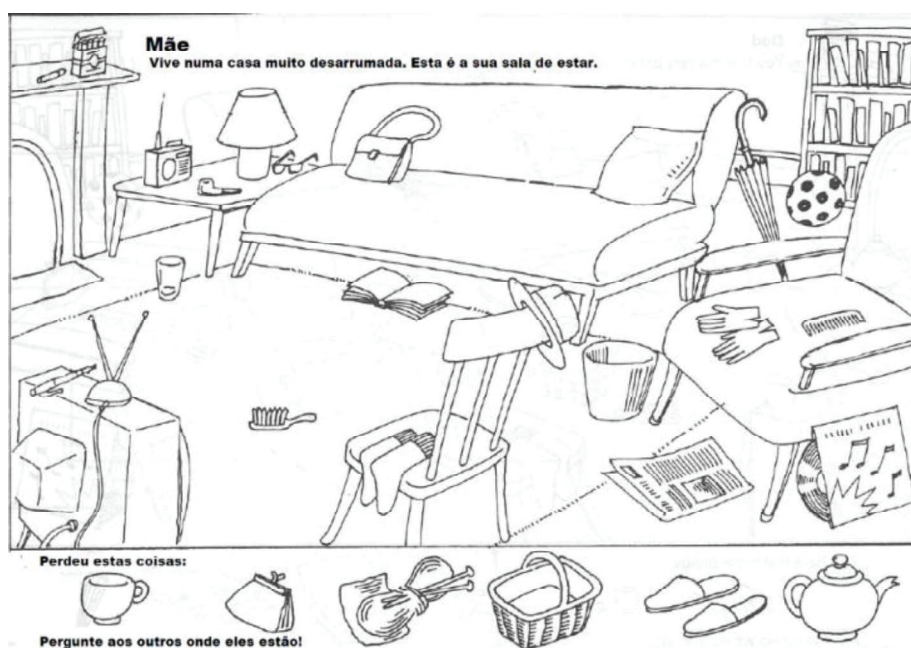
O material didático pode, portanto, ser escolhido entre uma variedade de documentos autênticos, tais como artigos de jornais e revistas, emissões de rádio, folhetos, anúncios, receitas, poemas, músicas, vídeos, etc., tomando conta dos interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos. Podem ser usados também materiais autênticos mais simples, como as ementas de restaurantes e horários, que, embora não contenham muita linguagem, podem ser aplicados numa situação que imita necessidades reais e gera comunicação. É de salientar que o mais importante sobre a utilização de materiais autênticos é que sejam utilizados de forma autêntica com a intenção de comunicar (Larsen-Freeman & Anderson, 2011), dando conta do funcionamento fonético, sintático, semântico, sociocultural, discursivo, icónico, etc., da língua (Andrade et al., 1992, p.124).

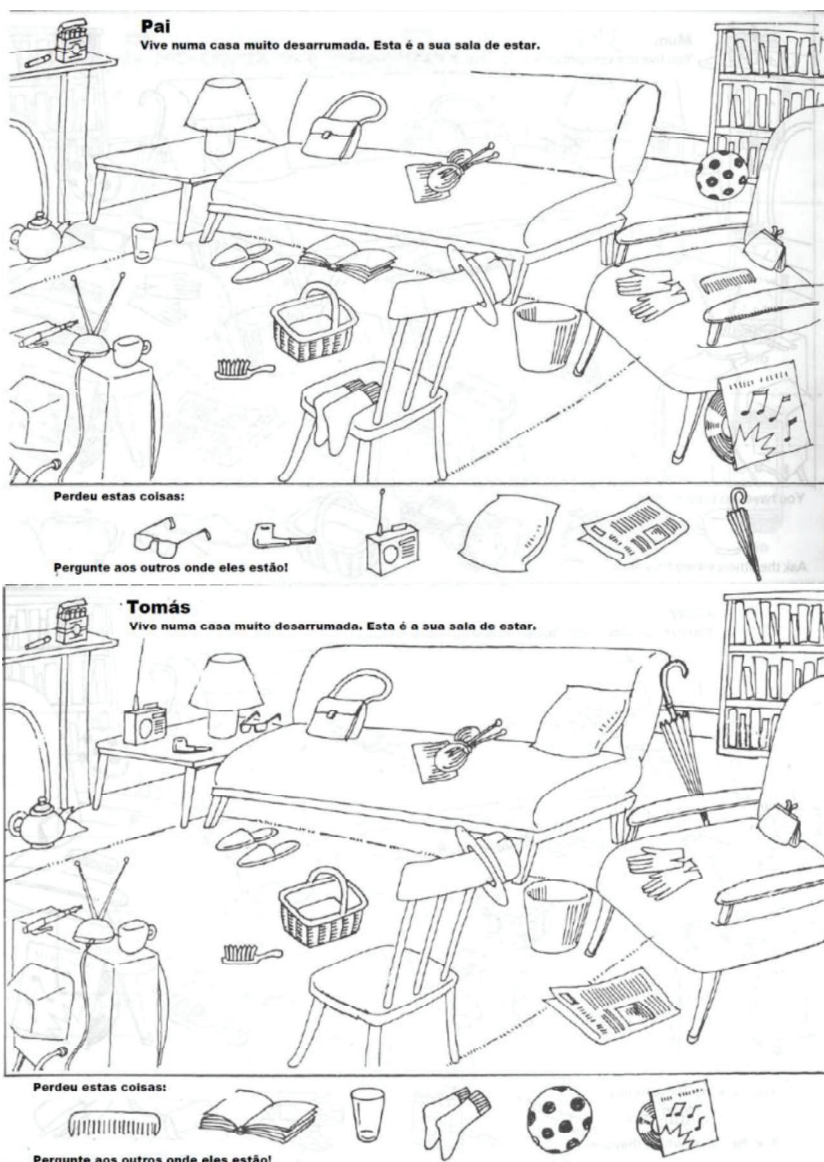
### 2.3.3.2. Lacunas de informação

Um aspecto importante da comunicação na Abordagem Comunicativa é a noção de lacuna de informação (*information gap*). Isto refere-se ao facto de que na comunicação real, as pessoas normalmente comunicam a fim de obter informações que não possuem (Richards, 2006). Numa atividade de lacunas de informação, um aluno ou grupo de alunos tem um conjunto de informações e outro aluno ou grupo tem um conjunto complementar de informações. Eles devem negociar e preencher a informação um do outro para completar a atividade. É provável que ocorra uma comunicação mais autêntica na sala de aula se os alunos não praticarem as formas linguísticas apenas para as praticar, mas utilizarem os seus recursos linguísticos e comunicativos para obterem informação. Ao fazê-lo, vão usar o vocabulário, a gramática e as estratégias de comunicação à sua disposição para completar a tarefa. O seguinte exercício faz uso do princípio da lacuna de informação:

*Onde estão os meus óculos?*: Divida os alunos em grupos de três e distribua os cartões (Figura 3). Diga aos alunos que eles pertencem a uma família muito desarrumada e que estão sempre a perder coisas. A grande fotografia no seu cartão mostra a sala de estar da família. As fotografias pequenas mostram coisas que eles perderam. O objetivo do jogo é que cada um dos jogadores descubra dos outros onde é que aquelas coisas estão, e os desenhe na sua própria fotografia.

Figura 3: Exemplo de atividade de lacunas de informação





Fonte: Hadfield, 1984, Atividade 6 (editado)

### 2.3.3.3. Tarefas de *jigsaw*

As tarefas de *jigsaw* (*jigsaw tasks*) baseiam-se também no princípio da lacuna de informação. Estas tarefas envolvem os aprendentes a combinar várias peças de informação para formar um todo. Por exemplo, dois ou mais indivíduos ou grupos podem ter parte da informação necessária para completar uma atividade. Nas tarefas de puzzle cada participante é igualmente importante, porque cada um detém parte da solução. É por isso que se diz que as tarefas de *jigsaw* melhoram a cooperação e a aceitação mútua entre os membros do grupo (Aronson et al, 1975, apud Klippel, 1984). De acordo com Klippel (1984), este tipo de tarefas pratica duas áreas de competência muito diferentes na língua estrangeira. Em primeiro lugar, os alunos têm de compreender as peças de informação que lhes são dados (compreensão oral e/ou escrita) e descrevê-los ao resto do grupo. Isto

faz com que percebam a importância da pronúncia e entoação para se fazerem entender. Em segundo lugar, os alunos devem organizar o processo de encontrar as soluções, o que requer muita linguagem interativa. Segue-se um exemplo de atividades de *jigsaw* (Richards, 2016):

*Strip Story*: O professor pega numa história e divide-a em vinte secções/ frases, ou tantas secções/ frases quantas houver alunos na turma. Cada aluno recebe uma secção/ frase da história. Os alunos devem então deslocar-se pela turma, e ao ouvirem cada secção/ frase lida em voz alta, decidem em que parte da história pertence a sua secção/ frases. Eventualmente, os alunos têm de reunir a história inteira na sequência correta.

Esta atividade descrita é de facto uma atividade de frases baralhadas (*scrambled sentences*), que também é uma típica atividade comunicativa. A história pode ser um texto com que tenham trabalhado ou uma que não tenham visto antes. Este tipo de exercício ensina aos alunos as propriedades de coesão e coerência da língua. Como refere Larsen-Freeman & Anderson (2011), com este tipo de atividades os alunos aprendem como as frases são unidas a nível supra-sentencial através de elementos linguísticos formais tais como os pronomes, que tornam um texto coeso, e as proposições semânticas, que unificam um texto e o tornam coerente.

Para além de textos escritos, pode-se também pedir aos alunos que ponham em ordem as frases baralhadas de um diálogo, ou que ordenem as imagens de uma história e que escrevam frases para descrever as imagens e elaborar uma história.

#### **2.3.3.4. Entrevistas e inquéritos**

As entrevistas, inquéritos e pesquisas realizados pelos alunos numa aula de língua estrangeira são atividades de recolha de informação nas quais os estudantes são obrigados a utilizar os seus recursos linguísticos para recolher informação. Como Klippel (1991) sugere, nas salas de aula de línguas estrangeiras, as entrevistas não só obrigam os alunos a prestar atenção ao que os outros dizem, mas também podem ser aplicados a turmas de diferentes níveis e a diferentes tópicos. Assim que os alunos aprendem as estruturas básicas para fazer perguntas, uma atividade de entrevista já pode ser realizada. O professor pode ajustar o vocabulário e as estruturas gramaticais que serão praticados na entrevista com base do tema que se está a trabalhar nas aulas e das competências dos alunos. Durante as atividades de entrevista, todos os alunos estão a praticar a língua estrangeira ao mesmo tempo, fazendo e respondendo às perguntas dos colegas. Além

disso, podem ser “uma boa forma de compensar o facto de os estudantes não terem normalmente muitas oportunidades de fazer perguntas na sala de aula” (Lin, 2019, p.49). Vejamos a seguir exemplos de entrevistas ou inquéritos:

*Inquérito de opinião:* A turma é dividida em grupos. Cada grupo recebe um cartão com o tópico que vai trabalhar (Figura 4). Cada membro do grupo elabora um inquérito seguindo as instruções do cartão. Em seguida, circulam pela sala para entrevistar os outros colegas. Depois de terem concluído o inquérito ou entrevistas, os grupos têm de resumir e relatar os seus resultados.

Figura 4: Exemplo 1 de atividade de entrevistas e inquéritos.

## Opinion poll

<p style="text-align: center;"><b>FOOD</b></p> <p><i>Breakfast</i> You have to find out what the other people in your class usually have for breakfast. Each of you prepares an interview card which could look like this:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Name</th> <th style="width: 30%;">food?</th> <th style="width: 50%;">drink?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Lisa</td> <td>cornflakes</td> <td>milk</td> </tr> </tbody> </table>	Name	food?	drink?	Lisa	cornflakes	milk	<p style="text-align: center;"><b>FOOD</b></p> <p><i>Drinks</i> You have to find out which drinks the people in your class like and dislike. Each of you prepares an interview card which could look like this:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Name</th> <th style="width: 30%;">likes?</th> <th style="width: 50%;">dislikes?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tina</td> <td>milk, tea, water</td> <td>orange juice</td> </tr> </tbody> </table>	Name	likes?	dislikes?	Tina	milk, tea, water	orange juice
Name	food?	drink?											
Lisa	cornflakes	milk											
Name	likes?	dislikes?											
Tina	milk, tea, water	orange juice											
<p style="text-align: center;"><b>FOOD</b></p> <p><i>Eating out</i> You have to find out whether the other people in your class ever eat out, and if so where they go. Each of you prepares an interview card which could look like this:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Name</th> <th style="width: 30%;">eats out?</th> <th style="width: 50%;">where?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tim</td> <td>yes, sometimes</td> <td>McDonald's</td> </tr> </tbody> </table>	Name	eats out?	where?	Tim	yes, sometimes	McDonald's	<p style="text-align: center;"><b>FOOD</b></p> <p><i>Favourite meals</i> You have to find out the favourite meals (main course and dessert) of the other people in your class. Each of you prepares an interview card which could look like this:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Name</th> <th style="width: 30%;">favourite main course?</th> <th style="width: 50%;">favourite dessert?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Chris</td> <td>pizza</td> <td>ice cream</td> </tr> </tbody> </table>	Name	favourite main course?	favourite dessert?	Chris	pizza	ice cream
Name	eats out?	where?											
Tim	yes, sometimes	McDonald's											
Name	favourite main course?	favourite dessert?											
Chris	pizza	ice cream											
<p style="text-align: center;"><b>FOOD</b></p> <p><i>Food hates</i> You have to find out which meals or kinds of food the other people in your class dislike. Each of you prepares an interview card which could look like this:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Name</th> <th style="width: 80%;">food hates?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Freddie</td> <td>chocolate, spinach</td> </tr> </tbody> </table>	Name	food hates?	Freddie	chocolate, spinach	<p style="text-align: center;"><b>FOOD</b></p> <p><i>Weight-watching</i> You have to find out if the other people in your class think they are too fat, just right or too thin. Each of you prepares an interview card which could look like this: Do you think you are:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Name</th> <th style="width: 20%;">too fat?</th> <th style="width: 20%;">just right?</th> <th style="width: 40%;">too thin?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bob</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Name	too fat?	just right?	too thin?	Bob	X		
Name	food hates?												
Freddie	chocolate, spinach												
Name	too fat?	just right?	too thin?										
Bob	X												
<p style="text-align: center;"><b>FOOD</b></p> <p><i>Cooking</i> You have to find out which meals or drinks the other people in your class can prepare themselves. Each of you prepares an interview card which could look like this:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Name</th> <th style="width: 80%;">can prepare/make?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Peter</td> <td>tea, porridge, sandwiches, omelettes</td> </tr> </tbody> </table>	Name	can prepare/make?	Peter	tea, porridge, sandwiches, omelettes									
Name	can prepare/make?												
Peter	tea, porridge, sandwiches, omelettes												

Fonte: Klippel, 1984, p.142



*Bingo para conhecer a turma:* Esta atividade combina a recolha de informação e o jogo. Cada aluno recebe um cartão de bingo (Figura 5). Deve circular pela aula fazendo as perguntas do cartão aos colegas e pedir-lhes que assinem os seus nomes na caixa onde se encontram as informações que se lhes aplicam. Os nomes ou assinaturas não podem

ser repetidos. O aluno ganha quando as caixas de uma fila (transversal, ascendente, descendente ou diagonal) são assinadas com o nome do seu colega de turma.

Figura 5: Exemplo 2 de atividade de entrevistas e inquéritos.

**BINGO**

**Vamos conhecer a nova turma! Quem...?**

gosta de jogar basquetebol 	gosta de comida picante 	não gosta de desporto 	tem uma mochila azul 
tem uma irmã 	vai para a cama antes das 11 horas 	sabe tocar piano 	pode dizer-te as horas em português 
usa óculos 	gosta de matemática 	tem um cão 	é alto 
não é de Macau 	sabe qual é a capital de Brasil 	não sabe nadar 	fala português todas as semanas 

\* Todos os nomes têm de ser DIFERENTES!  
NÃO podes usar o teu nome.

Fonte: Elaboração própria

### 2.3.3.5. Dramatização

As dramatizações (*role-play*) são atividades em que aos alunos são atribuídos papéis e devem improvisar uma cena com base nas informações ou pistas dadas (Richards, 2006). Segundo Larsen-Freeman & Anderson (2011), as dramatizações são muito importantes na Abordagem Comunicativa porque dão aos alunos uma oportunidade de agir espontaneamente nas situações comunicativas de diferentes contextos sociais e em diferentes papéis sociais. As dramatizações podem ser elaboradas de modo a serem muito estruturadas, por exemplo, o professor diz aos alunos quem são e o que devem dizer; ou de uma forma menos estruturada, por exemplo, o professor diz aos alunos quem são, qual é a situação e do que estão a falar, mas os alunos determinam o que vão dizer (Figura 5).

Esta última está mais de acordo com a Abordagem Comunicativa, claro, porque dá aos alunos uma maior liberdade na escolha da língua que vão usar. Note-se que as dramatizações estruturadas desta forma também fornecem lacunas de informação, uma vez que os alunos não têm a certeza do que a outra pessoa ou pessoas vão dizer, portanto, há uma imprevisibilidade natural (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Os estudantes também recebem imediatamente um feedback sobre se comunicaram ou não de forma eficaz.

Quadro 2: Exemplos de dramatização

Os alunos devem fazer um diálogo sobre a situação apresentada, seguindo <b>as instruções dos cartões.</b>		
Situação 1: Convidar o colega		
<b>Aluno A</b>	<b>Aluno B</b>	
1. Cumprimenta o colega.	2. Cumprimenta o colega.	
3. Convida o colega para praticar um desporto.	4. Faz perguntas ao colega sobre a data, o local, as horas e a companhia.	
5. Responde ao colega.	6. Recusa o convite e justifica.	
7. Agradece e despede-te.	8. Despede-te.	
Situação 2: No restaurante		
<b>Aluno A</b>	<b>Aluno B</b>	<b>Aluno C</b>
1. Vai ao restaurante com um(a) amigo/a.	2. Vai ao restaurante com um(a) amigo/a.	3. É o/a empregado do restaurante. Pergunta se os/as clientes têm reserva.
4. Diz que tem uma reserva e em que nome está.	6. Escolhe uma entrada, um prato principal e uma bebida.	5. Leva os clientes à mesa e dá-lhes a ementa.
7. Escolhe uma entrada, um prato principal e uma bebida.	9. Faz uma reclamação.	8. Traz os pedidos aos clientes.
11. Pede uma sobremesa. Não quer café.	12. Pede um café. Não quer sobremesa.	10. Responde à reclamação.
14. Pede a conta e paga.		13. Traz a sobremesa e o café.
		15. Aceita o pagamento e despede-se.

Fonte: Elaboração própria

De modo a garantir o sucesso deste tipo de atividades, Saliés (1995, apud Lin, 2019) apresenta uns princípios para preparar uma atividade de dramatização:

Introduza a atividade de dramatização e mostre as suas vantagens;

Desenvolva as ideias, preparando através de exercícios com vocabulário temático. Não gaste muito tempo nessa fase. Lembre-se que parece funcionar melhor com pequenos grupos, no máximo de cinco pessoas;

Atribua funções: papéis com dicas escritas podem ser muito úteis, principalmente para alunos iniciantes e intermédios;

Ensaie em pares ou em pequenos grupos (cerca de 10 minutos);

Realize na sala de aula (cada grupo deve fazer a sua apresentação durante a aula);

Dê aos alunos vários minutos, imediatamente após a dramatização, para avaliarem e criticarem as suas interações;

Avalie o desempenho e certifique-se de que eles sabem que serão classificados conforme os seus desempenhos em língua;

Aborde as dificuldades na lição seguinte, como um follow-up.

Em resumo, as atividades de dramatização não só proporcionam aos estudantes a oportunidade de falar uma língua estrangeira em diferentes situações comunicativas, mas também são praticadas a fluência e a precisão, enquanto ajudam os alunos a interagirem de uma forma contextualizada e significativa.

#### **2.3.3.6. Jogos**

Os jogos são utilizados frequentemente na Abordagem Comunicativa. Como refere Correia (2013):

No ensino de uma língua estrangeira, o jogo adquire importância significativa, uma vez que atua como um canal de comunicação direta e espontânea entre os alunos, permitindo-lhes desenvolver estratégias comunicativas. Quando se realizam atividades lúdicas, cria-se um novo ambiente de trabalho, no qual os alunos adquirem mais confiança, sentindo-se livres para participar no seu processo de aprendizagem de forma autónoma e responsável. (Correia, 2013, p.15)

Como já foi referido, a aprendizagem de línguas pode ser facilitada quando nos envolvemos na tarefa. Os jogos podem motivar os alunos a participar ativamente num contexto de comunicação, criando um ambiente de relaxamento e entretenimento que desperta o interesse e a curiosidade dos alunos. Deste modo, se os jogos são bem concebidos, dão aos estudantes uma prática comunicativa valiosa (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Por um lado, o jogo exige a cooperação entre os alunos do grupo. Para ganhar o jogo, os alunos sentem a necessidade de comunicação direta e espontânea, permitindo-lhes desta forma desenvolver estratégias comunicativas. Por outro lado, o jogo diminui a ansiedade dos alunos, na medida em que, durante a atividade, é possível

reduzir a importância dos erros e entendê-los como parte do processo de aprendizagem. Neste modo, os alunos adquirem mais confiança e sentem-se mais livres para participar no processo de comunicação e aprendizagem. Segue-se um exemplo de um jogo comunicativo:

*Jogo de adivinhar palavras:* A turma é dividida em grupos de até cinco alunos. Cada grupo escolhe um colega que vem à frente da turma, de costas para o quadro. O professor mostra ou projeta uma palavra ou imagem de cada vez atrás dele. Todos os alunos do grupo podem dar pistas ou definições para o colega e este tem de adivinhar a palavra projetada. Não é permitido o uso de gestos. Os alunos do grupo também podem pedir ao professor para mudar a palavra quando o seu colega à frente não consegue adivinhá-la. O professor pode estabelecer um limite de tempo e o grupo que tem as mais palavras corretas ganha. Isto também pode ser uma competição entre dois grupos, pedindo a cada grupo para enviar um membro para o quadro e o mais rápido que acerta a palavra ganha um ponto.

O professor pode escolher vocabulário de um determinado tema, segundo a unidade que os alunos estão a aprender, ou também pode combinar diferentes temas ou diferentes classes de palavras, por exemplo, nomes de cidades e países, estações do ano, animais, comida, artes, saúde, etc., adjetivos de características de pessoas, sentimentos, ou verbos.

#### **2.4. O ensino de línguas baseado em tarefas**

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT, *Task-based language teaching*) é uma das componentes mais proeminentes no âmbito da Abordagem Comunicativa (Brown, 2007) e está no núcleo desta mesma (Ellis, 2003). De acordo com Castro (2017), o ELBT é:

... uma abordagem que se baseia no uso de *tarefas* como unidade central de planeamento e ensino de línguas e que corresponde a um modo de aplicação da versão forte da Abordagem Comunicativa, segundo a qual a língua é adquirida pela comunicação. (Castro, 2017, p. 24 – itálico nosso)

Visa facilitar a aprendizagem de línguas dos alunos, através de atividades interativas de cooperação em que os estudantes trabalham em grupos ou pares e usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado (Conselho da Europa, 2001; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Segundo o QECR, uma tarefa é definida como:

[...] qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo

indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de ações tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo. (Conselho da Europa, 2001, p.30)

Por outras palavras, a tarefa é uma atividade significativa em que os alunos sentem a necessidade de usar a língua para a sua realização. Ellis (2009) informou-nos de quatro critérios subjacentes a uma tarefa:

- (1) Tem um foco predominante no sentido, o que significa que o aprendente deve estar principalmente preocupado com o processamento do significado semântico e pragmático das afirmações;
- (2) Existe uma lacuna de informação, ou seja, a necessidade de transmitir informação, de expressar uma opinião ou de inferir significado;
- (3) O aluno tem a liberdade de usar os seus próprios recursos, linguísticos e não linguísticos, para completar a atividade;
- (4) Existe um resultado comunicativo claramente definido para além do uso da língua, ou seja, a língua serve como meio para alcançar o resultado, e não como um fim em si mesmo.

Além destes critérios, Nunan (2004) ainda aponta para a relação das atividades com o mundo real e a avaliação feita com base do resultado comunicativo da tarefa como características essenciais de uma tarefa.

Uma aula baseada em tarefas normalmente consiste em três fases: pré-tarefa, realização da tarefa principal e pós-tarefa. Porém, Ellis (2009) sustenta que apenas a realização da tarefa principal é obrigatória. Este investigador ainda aponta que o ELBT não é necessariamente centrado no aluno, uma vez o trabalho de grupo não é uma característica essencial do ELBT desde que os quatro critérios sejam cumpridos (Ellis, 2009). Assim sendo, as tarefas podem ser executadas em turma, em grupos, em pares, ou individualmente.

É também necessário salientar que o ELBT não ignora a grande importância das formas linguísticas. De acordo com Pinto (2011, p. 33), o ELBT considera “importante o foco na forma e a gramática para uma aprendizagem eficiente e uma comunicação

eficaz”. Deste modo, Ellis (2009) considera os métodos tradicionais estruturais como complementares ao ELBT e distingue dois tipos de tarefas: tarefas focalizadas ou não focalizadas. Uma tarefa focalizada é concebida para proporcionar oportunidades de comunicação utilizando uma determinada estrutura linguística, mas sem informar os alunos do foco nesta estrutura; uma tarefa não focalizada é concebida para proporcionar aos alunos oportunidades de utilizar quaisquer recursos linguísticos à sua disposição para concluir a tarefa (Ellis, 2009; Pinto, 2011).

O ELBT é considerado um ramo da abordagem comunicativa e é amplamente utilizado em salas de aula comunicativas porque incorpora as quatro competências no ensino de línguas estrangeiras e cria contextos para o uso da linguagem natural, colocando a ênfase no significado e na transmissão da mensagem. Além disso, a instrução baseada em tarefas não requer necessariamente interação em grupo e dá também importância à forma. Para os alunos chineses, mais habituados a uma abordagem centrada no professor, e, portanto, não familiarizados com a aprendizagem autónoma, e para os quais a aprendizagem gramatical é importante, o ELBT pode fazê-los sentir-se mais confortáveis ao longo de todo o processo de aprendizagem.

### **Síntese**

Esta secção contribui para uma melhor compreensão da abordagem comunicativa, uma metodologia que visa complementar algumas das deficiências deixadas pelas metodologias tradicionais. Tratou-se de determinar os diferentes elementos que entram na construção da competência comunicativa, núcleo de base da metodologia. Os papéis do professor e dos alunos, as atividades comunicativas e a apresentação do programa de ELBT são três aspetos desenvolvidos nesta secção a fim de melhor compreender os princípios que devem ser implementados a fim de programar aulas comunicativas. Estes princípios básicos formam as diretrizes em que se baseia a abordagem comunicativa. A abordagem comunicativa permite aos aprendentes adquirir a competência comunicativa na sala de aula de línguas, ou seja, serem capazes de utilizar a língua eficazmente. Nesta perspetiva, uma boa aplicação destes princípios no ambiente de ensino da língua portuguesa em Macau ajudará sem dúvida a melhorar as práticas de ensino e a orientar os aprendentes para ultrapassar as dificuldades associadas ao uso específico da língua.

## CAPÍTULO II – O CONTEXTO DO ESTÁGIO

*“A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991)*

O segundo ano do curso de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, no âmbito do qual se apresenta este relatório, contempla no seu plano de estudos a realização de uma componente prática, correspondente ao estágio pedagógico-didático, que permite aos alunos fazerem a sua iniciação à prática de ensino. No âmbito desta primeira experiência de prática letiva, foi-nos dada a oportunidade de observar as aulas de português da professora formadora durante um período de quatro meses e a responsabilidade de lecionar três unidades letivas de 40 minutos cada. Desta forma, pudemos ter uma mais concreta e profunda compreensão do contexto atual em que o ensino e a aprendizagem do PLNM se desenrolam em Macau. Entretanto, foram exploradas algumas questões (ver Introdução, secção 2, p.2) que têm em conta as metodologias e atividades usadas na sala de aula, estratégias para desenvolver a competência comunicativa, bem como os principais problemas que estão a ser enfrentados no ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas escolas.

Neste capítulo, visamos descrever as características da escola cooperante e das turmas que nos foram atribuídas para o presente estágio, juntamente com a informação do programa de ensino de Português desta escola. De seguida, apresentaremos uma descrição das metodologias e atividades utilizadas nas aulas observadas e lecionadas no decorrer desta prática de ensino, acompanhada com uma reflexão crítica do que foi observado e praticado.

### **1. Caracterização da Escola Cooperante: Escola dos Moradores de Macau**

O estágio realizou-se na Escola dos Moradores de Macau (EMM), uma escola chinesa privada fundada em 1995 pela União Geral das Associações dos Moradores de Macau (UGAMM), que serve predominantemente grupos sociais médios e baixos de origem de Macau e da China continental. Divide-se em duas secções: a secção infantil e primária e a secção secundária. Desde os anos 80, tem havido um afluxo de novos imigrantes a Macau e a procura de lugares nas escolas aumentou significativamente. A fim de resolver o problema da insuficiência de vagas escolares para os filhos dos novos imigrantes na Zona Norte, a UGAMM inaugurou a secção primária com apenas alunos

do 1º ao 4º ano. Em 2005, a Escola formou um sistema de ensino obrigatório desde o jardim-de-infância até à escola secundária complementar. Sendo uma escola particular integrada no Sistema Escolar de Escolaridade Gratuita, oferece ensino gratuito aos alunos residentes da RAEM de todos os anos de escolaridade. A secção secundária na qual fizemos o nosso estágio matricula estudantes com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. Tem um total de 1341 alunos divididos em 39 turmas de 32 a 38 alunos cada.

Ao longo dos anos, a escola tem defendido a filosofia da educação holística para alcançar o objetivo de um desenvolvimento integral e equilibrado dos estudantes através de uma variedade de formas de ensino, tendo como lema “Manter-se unido e amigável, cuidar da comunidade, estudar arduamente e melhorar a condição física”.

## **2. Caracterização da disciplina atribuída**

Na Escola dos Moradores de Macau, o chinês é a língua veicular e a segunda língua ensinada é o inglês. Com a promoção e o apoio da Direção dos Serviços de Educação e Juventude (DSEJ), o português começou a ser uma disciplina obrigatória no 7º ano e opcional nos 8º e 9º anos desde 2015, com uma carga letiva de 2 tempos semanais de 40 minutos cada, em contraste com o chinês e inglês, que são ensinados em 6 períodos de 40 minutos por semana.

Em relação aos professores de português, a Escola recorre ao apoio do Centro de Difusão de Línguas (CDL). Portanto, os professores que são responsáveis por todos os cursos de português da Escola não são contratados pela mesma, mas destacados pelo CDL. Estes professores que são enviados para a Escola podem variar de ano para ano e só precisam de estar na escola durante as horas letivas. A professora formadora do âmbito deste estágio curricular é uma professora chinesa de Macau com dois anos de experiência no ensino de português e está no seu primeiro ano de ensino nesta escola. Dá aulas de português como disciplina obrigatória em quatro turmas do 7º ano e como disciplina opcional no 9º ano. Durante o estágio pedagógico, a professora estagiária integrou no currículo do 7º ano, mas também lhe foi oferecida a oportunidade de observar quatro aulas do 9º ano. Porém, neste relatório, e na secção 4 deste capítulo em particular, iremos descrever apenas as atividades realizadas no currículo do 7º ano, uma vez que este foi o principal contexto do nosso estágio. Serão também descritas algumas observações das aulas observadas no 9º ano nesta presente secção para podermos ter uma perspetiva mais alargada sobre o ensino do português nas escolas.

Apresentamos em seguida o programa de ensino que a professora formadora seguiu durante o ano letivo para dar a disciplina obrigatória de português às turmas do 7º ano:

Quadro 3: Plano anual da disciplina de Português no 7º ano da EMM

**Plano anual**

Semestre: 1,2 Ano: J1 Disciplina: Português Professor(es): Lena, Paula Página 1

Semana	Syllabus	Objectivo	Descritores	Métodos	Recursos	Tarefas	Avaliação
1-10	U1 Macau, Portugal e o mundo	- Apresentação breve de Portugal e de Macau. - Localização geográfica de Portugal e de Macau. - Expressões usuais nas aulas de português.	Ser capaz de: - identificar e ler: alfabeto, vogais orais, vogais nasais e consoantes da língua portuguesa - prática de fonética: - saber as regras de acentuação e regras de silabação.	- Expositivo: - Trabalho em grupo - Trabalho independente - Discussão do tema	manual ppt cartazes fotos imagens	Trabalho (s) de casa	-ditado(s) -teste(s) oral/ escrito -mini-teste(s)  Exame do 1º semestre
11-20	U2 A identificação	- Saudações - Cumprimentos - Despedidas - Apresentação do próprio falante e outra pessoa - Identificação pessoal: Nome	Ser capaz de: - identificar género masculino e feminino dos nomes - identificar e usar artigos definidos: <i>o, a, os, as</i> - identificar e usar pronomes pessoais: <i>eu, tu, você, ele, ela</i> - utilizar pronomes possessivos: <i>meu, minha, teu, tua, seu, sua</i> - fazer correspondência dos pronomes interrogativos: <i>Como, Onde, Qual</i> - utilizar verbos: <i>chamar-se, , ser, estar</i> , (1ª - 3ª pessoa singular/plural)	-Expositivo: -Trabalho em grupo -Trabalho independente -Discussão do tema	manual ppt cartazes fotos imagens	Trabalho (s) de casa	-ditado(s) -teste(s) oral/ escrito -mini-teste(s) -teste(s)  -Teste de mid-term do 1º semestre  -Exame do 2º semestre

Semestre: 3,4 Ano: J1 Disciplina: Português Professor(es): Lena, Paula Página 2

Semana	Syllabus	Objectivo	Descritores	Métodos	Recursos	Tarefas	Avaliação
1-13	U2 A identificação	Identificação pessoal: - Telefone - Apelido	Ser capaz de: -utilizar verbos: <i>chamar-se, ser, estar</i> (1ª - 3ª pessoa singular/plural) - Números cardinais: 1 a 59 - fazer correspondência dos pronomes interrogativos: <i>Como, Qual?</i>	Expositivo: -Trabalho em grupo -Trabalho independente -Discussão do tema	manual ppt cartazes fotos imagens	Trabalho (s) de casa	-ditado(s) -teste(s) oral/ escrito -mini-teste(s)  Exame do 3º Semestre
15-22	U2 A identificação	Identificação pessoal: - Idade - Morada	Ser capaz de: - usar contracção da preposição “em” com artigos definidos em + o = no, em + a = na -utilizar verbos: <i>chamar-se, morar, ser, estar, ter</i> (1ª - 3ª pessoa singular/plural) - fazer correspondência dos pronomes interrogativos: <i>Como, Onde, Quantos, Qual</i>	- Expositivo: -Trabalho em grupo -Trabalho independente -Discussão do tema	manual ppt cartazes fotos imagens	Trabalho (s) de casa	-ditado(s) -teste(s) oral/ escrito -mini-teste(s)  Exame do 4º Semestre

O curso de Língua Portuguesa na Escola dos Moradores de Macau tem como objetivo

despertar o interesse dos alunos em aprender a língua portuguesa, equipando-os com conhecimentos básicos do português e da cultura portuguesa. Neste caso, o programa de ensino do curso de português do 7º ano abrange as seguintes unidades temáticas: (1) Macau, Portugal e o Mundo e (2) A identificação. Estas unidades temáticas correspondem àquelas que se encontram no manual “100%” usado nas aulas de português da Escola. A professora formadora declarou que o manual foi criado pelo CDL e é usado por muitos professores deste Centro para dar aulas nas escolas secundárias.

Relativamente à avaliação, os alunos são avaliados através de exames, testes e mini-testes sumativos de forma escrita que tendem a avaliar a aprendizagem das formas linguísticas e a compreensão de algumas expressões básicas de conversação quotidiana. Apesar de estar listada na tabela acima, segundo as nossas observações, a modalidade oral não é avaliada. O programa do curso é muito intensivo: cada oito a dez semanas é um período escolar, com um total de quatro períodos escolares (semestres) num ano letivo; em cada semestre há um exame e um teste e a cada uma ou duas semanas são atribuídos mini-testes. De acordo com a professora formadora, a iniciativa de participação e as notas tomadas pelos alunos na aula também fazem parte da avaliação.

O português como disciplina opcional optou por juntar os dois tempos letivos num dia só, ou seja, é ensinada uma vez por semana numa aula de 80 minutos. Segundo a professora formadora, esta disciplina não tem de seguir um programa de ensino, ou seja, a professora pode ensinar ao seu próprio ritmo qualquer matéria que considere relevante e a avaliação pode ser feita da forma que quiser. De acordo com o que pudemos observar, os alunos do 9º ano que escolheram Português como curso opcional não necessariamente têm de o ter escolhido no 8º ano. Portanto, o nível de português da turma que observámos era variável, uma vez que alguns já estavam no seu terceiro ano de aprendizagem da língua e os outros apenas na segunda. Isto faz com que a professora tenha tido de repetir algumas matérias que os alunos com nível mais avançado já tinham aprendido no ano anterior. Observamos que o principal material usado na aula é o manual *Compreender o Português*, um recurso também elaborado pelo CDL. Sendo uma disciplina opcional, o resultado da avaliação é apenas indicativa, ou seja, não pode servir como fundamento para a transição ou não de ano do aluno. De acordo com a professora formadora, os alunos são avaliados através da participação na aula e da conclusão dos exercícios e tarefas realizadas na aula.

### **3. Caracterização das turmas**

Para a realização do nosso estágio, foram-nos atribuídas quatro turmas do 7º ano (E, F, G e H), nas quais a professora formadora Paula Fong leciona aulas de Português. Trata-se de turmas de alunos de origem chinesa sem nenhum domínio na língua portuguesa e cuja língua materna é o cantonês ou mandarim. De acordo com a professora formadora, nenhum dos estudantes tinha estudado português anteriormente e todos estão no seu primeiro ano de aprendizagem desta língua. Todos têm conhecimento prévio do alfabeto latino, fruto do estudo do inglês, mas com nível inicial ou elementar de competência comunicativa nesta língua. A faixa etária dos aprendentes é entre os 12 e os 14 anos.

A seguir, iremos descrever apenas duas turmas, 7º F e 7º H, onde tiveram lugar as três unidades letivas lecionadas pela professora estagiária.

Na turma F estão 32 alunos, 13 do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Temos nesta turma um aluno com deficiência dos membros inferiores e uma aluna com um ligeiro atraso cognitivo em termos de faixa etária. Os alunos, em geral, dão-se bem uns com os outros, mas também há alguns alunos que preferem trabalhar sozinhos e não querem fazer atividades de grupo com os outros. É uma turma bem-comportada, calma e cooperativa. Respeitam e têm uma boa relação com a professora formadora, seguindo bem os seus passos. São estimulados quando a professora formadora oferece recompensa a quem tem bom desempenho. Contudo, alguns alunos são pouco autónomos, tendo pouca iniciativa para terminar os trabalhos. Alguns são mais ativos e gostam de participar na aula. Alguns são tímidos, mas mostram bom desempenho na realização das tarefas.

Em relação à turma H, o grupo é composto por 34 alunos, 14 do sexo feminino e 20 do sexo masculino. Não há alunos com necessidades especiais. Todos se mostraram bastante empenhados, participativos e interessados na aquisição de conhecimentos. Os alunos brincam muito uns com os outros. Nas aulas de português, são muito participativos mas às vezes falam tanto que a professora formadora precisa de elevar o tom de voz para os chamar à atenção. É um grupo cooperativo que sabe trabalhar em grupo e individualmente.

Ambas as salas de aula são bem iluminadas e arejadas, mas não muito espaçosas para uma turma com mais de trinta alunos. Têm mesas e cadeiras individuais adequadas ao tamanho dos alunos e dispostas em fileiras, estimulando um certo individualismo no estudo. As salas estão equipadas com dois quadros de ardósia, um em frente e outro atrás.

O quadro da frente pode ser dividido em duas partes, no meio do quadro encontra-se uma tela para projetar os recursos audiovisuais. O do fundo da sala é utilizado para fazer pintura mural e dos dois lados do quadro são expostos os trabalhos dos alunos: pesquisas, exercícios e atividades de arte. A secretária do professor fica em frente aos alunos e em cima de um estrado. O computador, giz, canetas e outros materiais escolares encontram-se em cima da secretária. As paredes têm decorações de lemas e expressões idiomáticas que pretendem estimular a aprendizagem dos alunos.

#### **4. Atividades desenvolvidas no decorrer do estágio pedagógico**

Ao longo do estágio pedagógico, a professora estagiária deve completar 90 horas, onde estão incluídas a assistência das aulas dadas pela professora formadora, encontros e reuniões com a professora formadora e o orientador da Universidade de São José, a prática de ensino de três unidades letivas na sala de aula e a realização das tarefas e planos de aula para estas unidades letivas.

Nesta secção, apresentamos as metodologias e atividades implementadas pela professora formadora e a professora estagiária para abordar a aprendizagem dos alunos, que é depois seguida de uma reflexão crítica, juntamente com os resultados e reações dos alunos perante estas respetivas metodologias e atividades.

##### **4.1. As aulas observadas**

A professora estagiária assistiu a um total de 82 aulas de 40 minutos da professora formadora, que tiveram lugar em quatro turmas do 7º ano no decorrer do segundo e terceiro semestre escolar. Durante a observação, foram registadas em papel as atividades da sala de aula, as interações entre a professora e os alunos e os seus comportamentos de ensino e aprendizagem. Notámos que a professora formadora utilizou essencialmente as mesmas metodologias e atividades nas suas quatro turmas do 7ºano.

##### **4.1.1. Metodologias implementadas**

Observamos que as aulas são dominadas por uma abordagem centrada no manual, com destaque na explicação, replicação, e memorização das matérias. As aulas são organizadas e conduzidas a partir da explicação dos conteúdos do manual '100%' por parte da professora e da realização dos exercícios do livro por parte dos alunos.

Observamos que a professora implementa a abordagem tradicional de ensino de gramática, havendo uma preocupação acentuada com o ensino estrutural da língua. As

aulas são organizadas abrangendo regras de pronúncia e da gramática, listas de vocabulário e expressões e frases a serem traduzidas. Muitas vezes é usada a abordagem dedutiva para ensinar a gramática, partindo de uma explicação detalhada do conteúdo gramatical e seguida por uma série de exercícios estruturais. São passados aos alunos fichas complementares com exercícios de completar a lista de conjugação do verbo, de completar as frases com a forma adequada dos verbos e de tradução de frases de chinês para português.

A professora utiliza sempre a língua chinesa com toda a turma enquanto conduz a aula. Quando perguntámos pela razão de optar pelo uso do chinês, a professora formadora esclareceu que os alunos não perceberiam nada se as aulas fossem dadas em português. As aulas são orientadas pela professora fazendo uso do projetor e PowerPoint para introduzir vocabulário e expressões que os alunos repetem oralmente.

#### **4.1.2. Atividades observadas**

Visto que o período de observação das aulas da professora formadora foi contínuo, decidimos fazer primeiro uma lista das atividades que foram observadas ao longo deste estágio e depois, será apresentada a descrição detalhada de três aulas que abordam diferentes tipos de atividades, a fim de mostrar a forma como a professora formadora aplica as atividades na sala de aula. No final, faremos uma reflexão sobre as atividades observadas.

De acordo com o que pudemos observar, as principais atividades realizadas na aula foram:

- Apresentação de novo vocabulário e expressões com imagens e tradução;
- Leitura e dramatização de diálogos;
- Explicação de conteúdos gramaticais através da tradução e comparação com o chinês e inglês;
- Colocação de questões por parte da professora para incentivar a participação, às vezes recompensada com chocolates e bolachas ou a obtenção de notas extras para os mini-testes;
- Realização de exercícios do manual e de fichas de trabalho: preenchimento de espaços, responder a perguntas sobre os diálogos, fazer correspondência entre os diálogos e as imagens, etc.;
- *Drills* (repetição de estruturas ou conjugação de verbos);

- Jogos;
- Mini-testes.

#### 4.1.2.1. Aula 1 - 19 de novembro, 2020

A aula foi baseada no conteúdo extraído do manual intitulado “100%”, nomeadamente a secção “Cumprimentos” da Unidade 2: *Saudações, despedidas e cumprimentos*. De acordo com a professora formadora, os objetivos desta aula eram:

1. Rever as formas de saudação e despedida
2. Ser capaz de conjugar o verbo “*estar*”
3. Ser capaz de usar a forma de cumprimento “*Como está(s)?*” e responder a ela

No início da aula, a professora cumprimentou os alunos e conversou um pouco com eles em chinês enquanto abria o PowerPoint. Pediu aos alunos para tomarem notas ao longo da aula e começou a aula por ensinar a expressão “*Posso ir à casa de banho?*”. Mostrou num diapositivo esta expressão com uma ilustração ao lado, disse o seu significado em chinês e pediu à turma para ler duas vezes com ela. A seguir, a professora escreveu no quadro a tradução em inglês de cada elemento da expressão (como se mostra no quadro abaixo) e explicou o significado da contração “*à*”.

		(a+a)		
<u>Posso</u>	<u>ir</u>	<u>à</u>	<u>casa de banho?</u>	
May I	go	to the	toilet	

Antes de ensinar o novo conteúdo, a professora pediu aos alunos que recordassem as expressões de saudação e despedida aprendidas na aula anterior.

#### Passo 1: Ensino da pronúncia de novas palavras e expressões

A professora pediu aos alunos para olharem a tabela da página 12 do manual (Figura 6) e passou um áudio de leitura das novas palavras e expressões a aprender. Explicou o significado das expressões em chinês e pediu à turma para as ler. Os alunos repetem exatamente o que a professora formadora diz, e como ela o diz, ou seja, papagueando os seus padrões de entoação e pronúncia. A professora dá feedback sob a forma de dizer “excelente” e “muito bem”, ou pede-lhes para repetirem até que pronunciem as palavras corretamente.

Figura 6: Tabela de expressões e cumprimentos e do verbo *estar* do manual *100%*

Cumprimentos: 問候	
Pergunta 問	Resposta 答
(Informal 相熟的) Olá! Como estás?	Olá! Bem, obrigado. Bem, obrigada. (E tu?) Estou bem, obrigado. Estou bem, obrigada.
(Formal 客氣的) Como está?	Bem, obrigado. (F você?) Bem, obrigada. (E o senhor?) Estou bem, obrigado. (E a senhora?) Estou bem, obrigada. (E o Sr. Dr.?)

ESTAR 狀態“是”動詞	
Eu 我	estou
Tu 你	estás
Você 您 / o senhor 先生您 / a senhora 小姐您	está
Ele 他 / Ela 她	está
Nós 我們	estamos
Vocês 你們, 您們 / os senhores 先生您們 / as senhoras 小姐您們	estão
Eles 他們 / Elas 她們	estão

(Fonte: Manual *100%*, p.12)

### Passo 2: Realização de diálogos entre a professora e os alunos

A seguir, a professora chamou os nomes de quatro alunos e dramatizou o diálogo com eles. Em cada diálogo, a professora perguntou ao aluno “*Como estás?*” e o aluno respondeu “*Estou bem.*” Quem é escolhido fica de pé para responder. A professora corrigiu a pronúncia destes alunos. Os outros alunos ficavam calados e ouviam as conversas.

### Passo 3: Aprendizagem do significado e conjugação do verbo “estar” com *drills* e comparação com outras línguas

A professora explicou que o verbo “estar” corresponde ao verbo “to be” em inglês e “是” em chinês. A seguir, escreveu no quadro a conjugação do verbo “to be” fazendo comparação com o verbo “*estar*” (como se mostra no quadro abaixo).

I am = Eu estou
You are = Tu estás
She is = Ela está
He is = Ele está

Ensinou a pronúncia e praticou o verbo com os alunos: a professora diz um pronome (*eu/tu/você*) e os alunos respondem com o verbo conjugado (*estou/estás/está*). A professora comentou que a pronúncia dos alunos não era muito boa e pediu-lhes para

praticarem mais em casa.


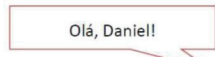
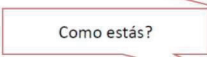


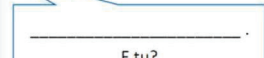
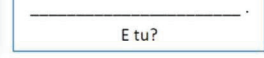
A professora explicou aos alunos a diferença entre “Como estás?” e “Como está?” com a forma correspondente em chinês (“你好嗎?” e “您好嗎?”) e deu alguns exemplos de situações em que se deve usar a linguagem formal ou informal.




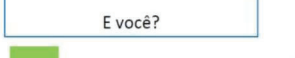



#### **Passo 4: Realização dos exercícios do manual para praticar as expressões**


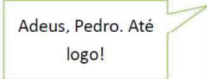


Em seguida, a professora mandou os alunos a fazerem o exercício da página 13 do manual: um exercício de completar o diálogo tendo em conta o uso da linguagem formal ou informal de acordo com a situação das imagens ilustradas (ver figura 7).

Figura 7: Exercício de preenchimento de diálogo do Manual *100%*

3. Completa os diálogos: 完成對話

1.       

2.       

3.    

Fonte: Manual *100%*, pp.12-13

A professora circulava pela sala para ajudar os alunos que tinham dificuldades. Alguns alunos logo acabaram o exercício, alguns estavam com um ar confuso, outros não estavam a trabalhar. Depois da aula, perguntámos a dois destes alunos porque não trabalharam, um relatou que não estava a perceber nada do que se devia fazer no exercício porque não entende as frases, outro disse que percebe as palavras do exercício mas não sabe como responder. Antes de todos os alunos acabarem o exercício, a professora mostrou num diapositivo as respostas do exercício explicando o significado do diálogo. Deu tempo para

os alunos corrigirem as respostas e assim terminou a aula.

#### 4.1.2.2. Aula 2 - 10 de dezembro de 2021

Esta foi a primeira aula dedicada para a aprendizagem da nova unidade (Unidade 3: Identificação, Secção “Nome”). De acordo com a professora formadora, os objetivos desta aula eram:

1. Corrigir o mini-teste
2. Ser capaz de identificar a diferença entre o verbo “*ser*” e “*estar*”
3. Ser capaz de apresentar o seu nome com o verbo “*ser*”

#### Passo 1: Correção dos mini-testes

No início da aula, a professora entregou os mini-testes que os alunos tinham feito na semana anterior e chamou os nomes dos alunos que tiveram uma nota negativa e pediu-lhes para copiarem cinco vezes as respostas certas. Este mini-teste era composto por duas partes: a conjugação do verbo *estar* e a tradução de frases em chinês para o português (ver figura 8). A professora apontou e explicou os erros mais comuns dos alunos. Depois, pediu aos alunos para corrigirem os erros que fizeram e chamou alguns alunos para irem ao quadro escrever as respostas corretas.

Figura 8: Mini-teste produzido pelos professores de português na Escola

**Escola dos Moradores de Macau**

Nome: \_\_\_\_\_ No.: \_\_\_\_\_ Turma: J1 \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ 家長簽名: \_\_\_\_\_

	2. Pronomes pessoais 人稱	3. Estar (狀態) 是 @5% x 5= 25%
1. Como (誰)	Eu (我)	
	Tu (你)	
	Você (您)	
	O senhor (先生 您)	
	A senhora (小姐 您)	
	Ele (他) / Ela (她)	
	A Paula / O Paulo	

Classificação:  
/100

請用葡文寫出以下的句字: @15% x 5= 75%

1. 你好嗎? \_\_\_\_\_.
2. 您好嗎? \_\_\_\_\_.
3. 先生您好嗎? \_\_\_\_\_.
4. 小姐您好嗎? \_\_\_\_\_.
5. 我很好, 謝謝! 你呢? \_\_\_\_\_.

Depois da correção do mini-teste, a professora começou a ensinar o verbo *ser*. Pediu aos alunos para abrirem o manual na página 20 e mostrou no PPT a lista de conjugação do verbo *ser*. Disse o seu significado em chinês e pediu aos alunos para lerem com ela.

## Passo 2: Discussão com a turma para a explicação do significado dos verbos

Para explicar o uso dos verbos “*ser*” e “*estar*”, a professora optou por levantar uma discussão na aula. A professora explicou que ambos os verbos “*ser*” e “*estar*” têm o significado do verbo “*to be*” em inglês. Escreveu no quadro e explicou que para “*How are you? I am fine.*” usamos o verbo estar (*Como estás? Estou bem.*) e que para “*Who are you? I am José.*” usamos o verbo ser (*Quem és tu? Sou o José.*). Então, ela pediu aos alunos para adivinharem qual é a diferença entre o verbo *ser* e *estar*. Observámos que muitos alunos foram participativos nesta discussão. Levantaram a mão e disseram as suas adivinhas. Um aluno encontrou a resposta no manual e disse a resposta certa: um é usado para falar de características fixas e permanentes e a outra de estados temporários. A professora mostrou mais um exemplo no quadro, escrevendo no quadro as frases “*Eu sou menina. (I am a girl)*” e “*Eu estou contente. (I am happy.)*” com o seu significado em inglês e explicou que ser menina é uma característica fixa e estar contente é um sentimento que pode mudar em qualquer momento.

Em seguida, a professora levantou outra discussão sobre o significado dos artigos definidos “o” e “a”. Mostrou num diapositivo os diálogos do manual (Figura 9) com as frases “*Quem és tu?*”, “*Eu sou a/o...*” e perguntou aos alunos o significado das palavras “a” e “o” em frente dos nomes próprios. Desta vez, também muitos alunos tentaram adivinhar a resposta mas ninguém acertou. A professora explicou que era um artigo definido e que é usado como o “*the*” em inglês.

Figura 9: Exemplo de diálogos do manual 100%

### 6. Observa 留心察看



Fonte: Manual 100%, p.21

No final, pediu aos alunos para completarem diálogos de acordo com o exemplo. Para

corrigir o exercício, a professora pediu aos alunos para lerem as suas respostas enquanto ela as escrevia no quadro.

#### **4.1.2.3. Aula 3 - 11 de março de 2021**

Esta última aula que vamos descrever foi dedicada para a aprendizagem dos números de 11 a 20. Nesta aula, a professora fez um jogo com os alunos. De acordo com a professora formadora, o objetivo desta aula era: Saber dizer e escrever os números de 11 a 20.

No início da aula, a professora fez revisão dos números 1-10 com os alunos. Ela disse os números em chinês e os alunos disseram os números correspondentes em português. A seguir, a professora começou a ensinar os números de 11 a 15. Escreveu os números em português no quadro e sublinhou que os números de 11 a 15 terminam em “-ze”. A professora esclareceu que isto pode ajudar os alunos na memorização do vocabulário novo. Ensinou a pronúncia e pediu aos alunos para repetirem com ela.

#### **Passo 2: Praticar vocabulário com o uso de cartões**

A seguir, a professora distribuiu a alguns alunos cartõezinhos coloridos que tinha preparado antes da aula com os números em português. A professora pediu aos alunos que tinham os cartões para lerem o número em português em voz alta e o resto da turma teve de identificar qual o número que o colega leu, respondendo em chinês.

Em seguida, a professora fez os mesmos passos para ensinar os números de 16 a 20. Ela escreveu os números em português no quadro, mas desta vez enfatizou que os números de 16 a 19 começam com “dez-”, terminam com “seis/sete/oito/nove” e que entre eles pode existir uma ponte “a/as” (ex. *dez-as-seis; dez-a-nove*). Quando perguntámos à professora após a aula, ela disse que o objetivo era ajudar os alunos a memorizar as palavras a partir de umas que eles já conhecem.

#### **Passo 3: Jogo de adivinhar o número**

Depois, ela fez um jogo com os alunos: a professora escolhe um número entre 0-20 e os alunos têm que adivinhar este número, a professora dirá se o número que os alunos enunciam é “maior” ou “menor” do que o que ela escolheu; quem disser o número correto ganha um bombom. Os alunos ficaram muito animados e muitos levantaram a mão para adivinhar o número. Quando o número foi adivinhado, a professora pediu ao aluno que

tinha ganhado para escolher o próximo número a ser adivinhado.

Depois do jogo, a professora pediu aos alunos para fazerem o exercício da página 27 do manual: exercício de identificar os números escritos em português e escrever o seu número cardinal ao lado. No final da aula, a professora convidou os alunos a irem ao quadro para escreverem as suas respostas. Vários alunos voluntariaram-se. A professora corrigiu as respostas e acabou a aula.

#### **4.1.3. Reflexão crítica**

Durante as aulas observadas, reparámos nos métodos e estratégias de ensino utilizados pela professora e as reações dos alunos. É de assinalar que a professora formadora é capaz de criar um ambiente positivo que promove a participação. A professora consegue estabelecer boas relações com os alunos, comunicando com eles como se fossem amigos. Mas também consegue ser rígida e levanta a voz quando os alunos fazem muito barulho. A professora mantém uma certa autoridade, os alunos respeitam-na e sentem-se à vontade para falar com ela. Isto motiva, de alguma forma, a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com os resultados dos exames e testes, a maioria dos alunos obtiveram notas positivas e parecem ter atingido os objetivos estabelecidos pela professora. No entanto, parece-nos que nestes objetivos, não existe o desenvolvimento de uma competência comunicativa. Esta conclusão baseia-se nas seguintes observações:

#### **(1) É pouco praticada a componente oral, seja a produção, seja a compreensão**

Com base no que pudemos observar, a comunicação é pouco promovida. O processo de aprendizagem dos alunos é sempre individual, nunca foram observadas tarefas de pares ou de grupo. Os únicos momentos em que os alunos falam português é quando leem ou dramatizam os diálogos do manual em voz alta e quando fazem jogos. No entanto, os diálogos dramatizados acontecem apenas entre alguns alunos chamados pela professora. Não é dada a todos a oportunidade de praticar. Os jogos muitas vezes praticam sobretudo o vocabulário (*Bingo, Adivinhar o número*) e apenas os voluntários que levantam a mão têm a possibilidade de falar. A professora formadora esclareceu que os alunos não têm muita oportunidade de praticar a fala e a audição porque precisam de passar muito tempo a compreender e a praticar a gramática. Acrescentou que, como os testes e exames são os mesmos para todas as turmas, ela tem de seguir o programa de ensino e o progresso da outra professora de português da Escola. Estas provas de português não têm uma

componente oral mas apenas uma componente escrita.

Aliás, os exercícios de escrita significam simplesmente praticar estruturas gramaticais, que são frases isoladas não contextualizadas, em vez de, por exemplo, escrever uma apresentação pessoal ou um postal a um amigo, pelo que a professora optou por se concentrar nos aspetos gramaticais que eram examináveis em vez de dedicar tempo à prática da comunicação. Parece-nos que o objetivo é passar testes e exames em vez de aumentar as capacidades de produção dos alunos.

Além disso, partindo desde o início de um processo de aprendizagem centrado nas características estruturais e gramaticais da língua, foi necessária uma metalinguagem para a explicação da gramática, o que fez com que a professora ensinasse sempre na língua materna dos alunos, por vezes com a ajuda de algum vocabulário ou estrutura do inglês para fazer uma análise contrastiva. Isto reduz significativamente a exposição dos estudantes à língua portuguesa.

## **(2) Os conteúdos não são trabalhados com um fim comunicativo**

Apesar de os conteúdos de aprendizagem terem um certo peso na pronúncia e na compreensão de diálogos, observamos que elas não são trabalhadas com o objetivo de os alunos saberem usá-las para a comunicação. Durante a nossa observação, muitos alunos ainda mostram grandes dificuldades em ler português individualmente ou em compreender uma pergunta e responder a ela oralmente apesar de já ter sido aprendida na aula. De acordo com a professora formadora, no primeiro semestre, foram tratadas e examinadas a aprendizagem de algumas regras de pronúncia: os sons das consoantes, vogais e ditongos, a divisão silábica e a sílaba tónica. No entanto, a forma de praticar estes conhecimentos fonológicos foi sobretudo com exercícios escritos. A título de exemplo, transcrevemos excertos dos exercícios realizados no manual *100%* (pp.10-11):

*1 - Divide as sílabas, circunda a sílaba tónica e classifica as seguintes palavras quanto à posição da sílaba tónica (esdrúxulas, graves ou agudas).*

*2 - Agrupa as palavras em monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos segundo o número de sílabas.*

Podemos dizer que os alunos apenas aprenderam sobre as regras da pronúncia, mas pouco aprenderam a ler. No mesmo modo, os diálogos foram trabalhados no sentido de perceber o significado e as suas estruturas, mas não como um modelo para comunicar com os outros. É esperado que, através da aprendizagem do significado e das regras

gramaticais de cada elemento da frase, os alunos conseguem produzir por eles próprios uma frase completa e usá-la no momento de comunicação. Porém, notamos que, apesar de terem praticado várias vezes com exercícios escritos as estruturas “*Como te chamas?*”, “*Eu chamo-me ...*” e a conjugação do verbo *chamar-se*, quando lhes são feitos oralmente a pergunta “*Como te chamas?*”, muitos alunos não conseguem responder, ou simplesmente não percebem a pergunta.

Isto lembrou-nos da importância de trabalhar a gramática em contexto. Segundo Larsen-Freeman (2001), a forma sem contexto não transmite nenhum sentido a quem a estuda e a sua consolidação fica prejudicada. Os alunos aprendem o português através da repetição, memorização e prática de todos os conteúdos fornecidos pela professora e pelos manuais escolares; porém, são muitas vezes estudados sem contexto, ou seja, não são praticados de uma forma em que os alunos consigam associar o que aprenderam à sua própria vida.

Aliás, esta aprendizagem descontextualizada também dificulta a aprendizagem dos alunos. Ao longo deste estágio, foram-nos dadas várias oportunidades de ajudar os alunos que tinham dificuldades na realização das tarefas da aula. Descobrimos que, por mais que lhes sejam explicados o significado de cada elemento e as regras gramaticais para construir uma frase, eles ainda se mostram muito confusos para conseguir produzir uma frase completa em português. Claro que há muitos fatores que podem contribuir para esta confusão, mas pela nossa observação, o ensino focado na forma não necessariamente ajuda, mas, de certo modo, dificulta e desencoraja a aprendizagem dos alunos. Iremos desenvolver mais esta questão nas considerações finais deste trabalho.

#### **4.2. As aulas lecionadas**

Como foi referido anteriormente, o estágio pedagógico requer que a estagiária leccione três unidades letivas. No 2º semestre teve lugar uma unidade letiva, e no 3º duas unidades letivas. Cada uma delas foi dedicada a uma unidade temática distinta, dando continuidade aos conteúdos que a professora da turma estava a tratar e respeitando o plano do curso da Escola. Através do recurso a diferentes tipos de materiais e atividades, procurámos praticar as competências comunicativas dos alunos.

No decurso do período de estágio, decorreram reuniões com o orientador, que acompanhava o processo de elaboração e construção das unidades letivas, propondo sugestões de melhoria e conselhos úteis para as unidades letivas seguintes, de modo que

não houvesse repetição de determinados erros.

#### **4.2.1. Metodologia seguida**

Como é de esperar, tentou-se adotar uma Abordagem Comunicativa nas aulas lecionadas, levando em conta os princípios que se têm de implementar para realizar uma aula comunicativa. Trata-se de, entre outros princípios, um ensino centrado no aluno, usando materiais contextualizados e comunicativas que promovam a participação dos alunos e pratiquem a sua competência comunicativa.

Ao elaborar os procedimentos das aulas, tentou-se estabelecer os objetivos da aula com conteúdos funcionais, em vez de gramaticais, que eram os que estavam previstos no plano do curso de português. Claro que estes não foram excluídos mas foi tentado focar-se mais nas funções comunicativas. Não foi usado o manual do curso mas materiais elaborados próprios considerando que os exercícios do manual não ajudará muito a praticar a competência comunicativa dos alunos. Pretendeu-se elaborar atividades que levassem os alunos a focarem no significado e em atingir os objetivos da tarefa, em vez das formas, usando a língua como instrumento.

#### **4.2.2. Atividades e conteúdos lecionados**

A fim de obter uma imagem mais clara dos resultados e das reações dos alunos perante as atividades comunicativas, descreveremos em pormenor o processo destas três aulas. Iremos começar por esclarecer os objetivos e os motivos da organização da aula. De seguida, serão apresentadas as principais atividades da aula e no final será apresentada a descrição detalhada dos passos na aula. Uma reflexão crítica global acerca das aulas lecionadas será feita na secção 4.2.3.

##### **4.2.2.1. Aula 1 – 14 de janeiro, 2021**

Esta aula foi dedicada à revisão do verbo *chamar-se* no presente do indicativo, através de atividades que visam pedir e dar informação sobre o nome de personagens. A aula teve lugar uma semana antes do exame final do semestre. Portanto, a professora formadora aconselhou a professora estagiária a dar uma aula de revisão dos verbos *chamar-se* e *ser* e as formas de apresentar o nome próprio, que são os conteúdos do teste. Deste modo, tendo em conta a função que é trabalhada com estas formas, esta aula tem como objetivo:

- Apresentar alguém e pedir para apresentar alguém

- Dar e pedir informação sobre o nome com o verbo *chamar-se*

Para atingir os objetivos, tentou-se incluir uma atividade que promovesse a compreensão e a produção interativa. A aula tem como tarefa principal uma atividade de *jigsaw* com lacunas de informação para praticar a forma de dar e pedir informação sobre os nomes de pessoas. A aula começa por um exercício dedicado a revisão das formas, depois segue-se um exercício para a preparação das estruturas que serão usadas na tarefa principal e acaba por reforçar os pontos tratados na aula.

### **Tarefa principal**

*Quem é o criminoso:* A professora divide os alunos em grupos e distribui os cartões (anexo 1). Diz aos alunos que cada grupo tem um polícia e os outros são os organizadores de uma exposição de joalharia e só quem for convidado pelos organizadores podem participar na exposição. No entanto, no dia da exposição, a jóia mais valiosa foi roubada. O polícia chegou e notou que há mais uma pessoa presente do que estava na lista de convidados e acreditou que ele era o ladrão. O objetivo do jogo é procurar quem é o homem que ninguém conhece. A grande fotografia mostra as caras de todos os suspeitos, as seis pequenas fotografias mostram as caras e os nomes dos convidados de cada organizador, também há uma carta de polícia com as estruturas que o aluno pode usar para fazer as perguntas.

Para fazer isto, o aluno que tem a carta de polícia vai apontar perguntar o nome das pessoas usando frases como “*Como é que ele/ela se chama?*”, “*Quem é ele/ela?*”. Os outros alunos vão identificar a cara com as que têm nos seus cartões e vão dizer o nome formulando frases como “*Ele/ela chama-se...*”, “*Ele/Ela é o/a...*”. Quando todos identificarem as caras que conhecem, o único que ninguém conhece é o criminoso.

### **Descrição da aula realizada**

No início da aula, a professora estagiária cumprimentou os alunos e eles cumprimentaram em português os professores que vieram para observar a aula.

#### **Passo 1: Visualização de um vídeo para a revisão das formas**

A professora estagiária começou a aula pela produção de um vídeo em que quatro jovens estavam a apresentar os seus nomes e os nomes dos outros, usando frases como: “*Como te chamas?*”, “*Eu chamo-me Tiago.*”, “*Tu chamas-te Sofia.*”, “*Ele chama-se Tiago.*”, “*Ela chama-se Sofia*”. A professora perguntou aos alunos em português os

nomes das personagens no vídeo. Alguns alunos perceberam a pergunta oralmente e responderam. A seguir, a professora repetiu outra vez a pergunta mas esta vez mostrou a sua forma escrita no PPT (anexo 2). Em conjunto, os alunos conseguiram responder às perguntas e, assim, fez com eles a revisão da conjugação do verbo chamar-se no presente do indicativo.

### **Passo 2: Pedir e dar informação sobre o nome de personagens famosas**

A seguir, mostrou-lhes num diapositivo PPT imagens de personagens conhecidas. Os alunos mostraram-se interessados nas personagens. A professora perguntou aos alunos os nomes das personagens com a pergunta “*Como é que ele/ela se chama?*” e tentou guiar os alunos a responder com as formas “*Ele/Ela chama-se...*”, lendo com ênfase o pronome reflexivo “-se” para chamar a atenção dos alunos da colocação do pronome reflexivo. Durante o exercício de perguntas e respostas, um aluno disse “\**Ele se chama Ho Iat Seng.*”, a professora não corrigiu o erro mas repetiu mais uma vez a forma “*Ele chama-se Ho Iat Seng.*”

### **Passo 3: Realização da tarefa de grupo *Quem é o criminoso***

A professora dividiu a turma em 6 grupos de 5 ou 6 alunos e explicou o objetivo, o contexto da atividade e as instruções. Mostrou no PPT as formas que podiam ser usadas para realizar a tarefa: “*Como é que ele/ela se chama?*” e “*Ele/Ela chama-se...*”, enfatizando que podiam também recorrer a outras formas que conhecem. Demonstrou um exemplo e, sem verificar se todos os alunos compreenderam, mandou-os começar. Durante a atividade, a maioria dos alunos, em vez de seguirem as regras para resolver a tarefa, realizaram-na usando a língua materna. Embora a professora tivesse enfatizado antes da atividade que não podiam mostrar os seus cartões aos outros, dois grupos simplesmente resolveram o exercício juntando as informações dos cartões. Eles disseram à professora que não sabiam pronunciar os nomes portugueses das personagens portanto mostraram-nos diretamente aos colegas. Os outros grupos, embora falaram principalmente em chinês, tentaram usar o português. Para os grupos que acabaram mais cedo, foi distribuída uma ficha de trabalho de sopa de letras (anexo 3). Quando todos acabaram a atividade, a professora perguntou à turma quem é o criminoso e todos conseguiram apontar. Fez mais uma vez revisão das formas “*Ele/Ela chama-se...*” perguntando aos alunos os nomes dos seus colegas. A campanha tocou e a aula acabou.

#### **4.2.2.2. Aula 2 – 25 de fevereiro, 2021**

Esta aula foi dedicada à introdução dos números cardinais 0-10 e à compreensão do oral e escrita de um pequeno texto sobre os números. A professora formadora acabou de trabalhar o tema *Apelido*, os pronomes possessivos e as formas “*Qual é o teu/seu apelido?*”, “*Qual é o apelido dele/dela?*”, “*O meu apelido é...*” e “*O apelido dele/dela é...*” e portanto, pediu à professora estagiária para introduzir o novo tema *Telefone*, começando pela introdução dos números, e para rever os pronomes possessivos com os alunos. Deste modo, os objetivos desta aula são:

- Saber dizer os números em português;
- Extrair informação chave de um texto oral e escrito;
- Reconhecer a atitude dos oradores em relação a um tema;
- Desenvolver a capacidade de compreensão oral e escrita.

Sendo a primeira aula do tema em que se trata de números e número de telefone, a professora estagiária decidiu concentrar-se primeiro em trabalhar compreensão escrita e oral dos alunos. Quis ensinar os números em contexto e criar uma tarefa em que os alunos pudessem praticar as formas sem explicar explicitamente cada elemento linguístico e que mesmo exigisse a compreensão da língua-alvo para resolver um problema.

### **Atividade principal**

*Qual é o meu número de telefone?:* Os alunos vão ouvir um texto sobre um homem supersticioso a falar das suas preferências de número. O objetivo final é recolher a informação do texto e descobrir o número de telefone dele de acordo com as suas preferências. Existe de facto alguma superstição sobre os números na cultura chinesa e a professora acreditava que os alunos se pudessem relatar com isto.

Para acompanhar e verificar a compreensão dos alunos, enquanto os alunos ouvem o texto, a professora mostra duas imagens semelhantes num slide (anexo 4) e os alunos têm de identificar qual é a imagem que corresponde à informação que estão a ouvir. A atividade será concluída com uma ficha de trabalho (anexo 5) com exercícios de ordenar as frases associando-as com as imagens que estão em ordem, pensada para levar os alunos a tentar fazer sentido do contexto.

### **Descrição da aula realizada**

Para começar a aula, a professora estagiária cumprimentou os alunos e mostrou num *slide* de PPT os números de 0 a 10.

### **Passo 1: Apresentação dos números em português**

A professora pediu aos alunos para repetirem a pronúncia dos números. Depois de repetir várias vezes, apontou aleatoriamente para um número do PPT e pediu aos alunos para dizerem o número em português. Depois, a professora dizia um número e os alunos deviam identificar qual o número que a professora lia, mostrando a sua resposta com os dedos da mão.

### **Passo 2: Ouvir e reagir**

A seguir, fez um pequeno jogo *Levante-se quem tem ...* com os alunos: a professora diz um número de 0 a 9 e os alunos cujo número de estudante tem este número têm que se levantar. Explicou as regras na língua materna dos alunos. A maioria dos alunos conseguiram reagir imediatamente depois de ouvir os números mas também havia alguns que pareciam confusos com o que se estava a acontecer e foram os colegas que os mandavam para se levantarem quando deviam. Depois do jogo, uma aluna pediu à professora para ensinar a pronúncia mais uma vez e depois, passaram à parte seguinte.

### **Passo 3: Compreensão de um texto oral**

Para introduzir a tarefa, a professora mostrou no PPT a pergunta “*Qual é o teu número favorito?*” e convidou os alunos a partilharem as suas respostas. Disse-lhes que iriam ouvir um texto sobre um homem supersticioso a falar dos números que gosta e não gosta e explicou que os alunos terão de identificar o seu número de telefone de acordo com as suas preferências. Disse-lhes que depois da primeira ouvida, vão fazer uma tarefa para testar a sua compreensão: duas imagens semelhantes serão projetadas e os alunos terão que identificar se a imagem à esquerda ou à direita corresponde à informação que vão ouvir. Mostrou um exemplo do que deviam fazer, aproveitando para lhes apresentar as palavras *esquerda* e *direita*. Antes de ouvir o texto, explicou algum vocabulário que os alunos vão ouvir com a ajuda de imagens.

Alguns alunos ouviram com muita atenção, mas alguns já começaram a distrair-se no meio da história. A professora mostrou quatro números de telefone e pediu aos alunos para descobrirem qual o número de telefone que correspondia às preferências desta pessoa. Juntos, os alunos foram capazes de identificar o número de telefone e a imagem correta.

### **Passo 4: Associar as imagens ao texto**

Depois, pediu-lhes para fazerem o exercício de associação de imagens e frases na

ficha de trabalho. Uma vez que alguns alunos teriam dificuldades em fazer o exercício, dividiu a turma em grupos para que pudessem ajudar uns aos outros. Circulou pelas cadeiras e reparou que algumas imagens podiam ser confusas para os alunos associarem com o texto. Antes de corrigir o exercício, tocou a campainha. Pediu aos alunos para acabarem a ficha em casa e terminou a aula.

#### **4.2.2.3. Aula 3 - 18 de março, 2021**

Esta aula foi dedicada à revisão dos conteúdos da identificação pessoal, através de jogos, exercícios de compreensão oral e escrita e produção escrita. A aula teve lugar uma semana antes do exame do 3º semestre. A professora formadora sugeriu que seja feito a revisão dos conteúdos já tratados e preparar os alunos para o exame. Seguem-se os objetivos da aula:

- Revisão dos conteúdos já tratados: o nome, o apelido, a idade e o número de telefone;
- Perceber oralmente informações a identificação pessoal;
- Compreender um texto sobre a apresentação pessoal de uma pessoa;
- Pedir e dar informação sobre o nome, o apelido, a idade e o número de telefone.

Sendo uma aula de revisão, a professora estagiária queria rever os conteúdos e testar a aprendizagem dos alunos através de uma forma mais dinâmica em que eles iriam buscar todo o que sabem e praticá-la. Nesta aula, não houve uma atividade principal mas várias atividades com objetivos distintos para trabalhar as diferentes competências dos alunos.

#### **Atividades**

- *Jogo Adivinha a palavra:* Um aluno vem ao quadro, a professora mostra-lhe uma palavra e o aluno tem de descrever em português a palavra à turma. A turma tem de adivinhar a palavra.
- *Identificar as pessoas:* A professora mostra seis personagens no PPT. A seguir, lê pequenos textos que descrevem algumas das personagens mostradas. Os alunos ouvem as descrições e escolhem a imagem correspondente. Um exercício tão simples como esta também é, de facto, considerado como uma tarefa, uma vez que tem um foco predominante no sentido, existe uma lacuna de informação e o seu resultado comunicativo é identificar as pessoas.
- *Ler uma carta de um pen pal e escrever uma carta para responder:* A professora

explica que uma menina lhes enviou uma carta / email a querer ser uma *pen pal* deles. Os alunos lêem um pequeno texto sobre uma apresentação pessoal e depois de alguns exercícios de compreensão, reescrevem o texto que acabaram de ler mas com a sua própria informação pessoal.

- **Jogo *A bomba*:** Um aluno vai escolher aleatoriamente uma das perguntas que a professora preparou. A professora dá a este aluno uma bomba (uma aplicação no *Ipad*) que vai explodir. O aluno tem de responder à pergunta em frases completas o mais rápido possível. Depois, tem de perguntar a mesma pergunta e passar a bomba ao próximo aluno. Se a bomba explode, quem tem a bomba na mão tem de escolher uma outra pergunta.

### **Descrição da aula realizada**

#### **Passo 1: Jogo de *Warm up* – Adivinha a palavra**

No início da aula, a professora logo explicou que iam fazer um jogo para descobrir os tópicos da aula. Explicou em português e com gestos as regras do jogo: um aluno vem ao quadro e tira um cartão com uma palavra sem mostrar aos seus colegas; depois tem de descrever oralmente a palavra em português para os colegas adivinharem. Para verificar a compreensão das regras, pediu aos alunos para explicarem em chinês. Um aluno voluntariou-se a vir ao quadro. Ele tinha de descrever a palavra “número de telefone”, mas achou muito difícil explicar verbalmente em português. A professora lembrou-lhe que ele pode, por exemplo, dizer o seu número de telefone. Porém, ele fez um gesto de telefonar a alguém e os colegas logo reconheceram a palavra, mas não sabiam como a dizer em português. A professora orientou-os para a resposta e depois, para que o jogo não demorasse muito tempo, colocou diretamente cartões com os tópicos da aula no quadro. Perguntou aos alunos como é que podiam pedir e dar informação sobre esses tópicos (o nome, o apelido, a idade e o número de telefone) e, juntos, formaram as perguntas e respostas, ex. “*Como te chamas?*”, “*Qual é o teu apelido?*”, “*Quantos anos tens?*”, “*O meu número de telefone é...*”, etc.

#### **Passo 2: Associação entre imagem e o texto**

Em seguida, a professora mostrou no PPT imagens de seis personagens de diferentes idades. Os alunos ficaram animados quando viram personagens que eles conheciam. A professora explicou-lhes em português e com gestos que ela iria ler um pequeno texto sobre uma daquelas personagens e os alunos teriam de identificar a personagem com a

informação que ouviam. Confirmou que todos perceberam o que íam fazer e disse que iria escolher aleatoriamente um aluno para dizer a resposta e apontar a razão pela qual escolhia a resposta, por isso todos deveriam prestar atenção. Durante a atividade, todos ouviram atentamente e alguns alunos logo disseram a resposta em voz alta. A professora chamou um aluno para responder, e quando ele não sabia como explicar a razão da sua escolha, os alunos ajudaram-no. A professora mostrou no PPT o pequeno texto que acabou de ler com a imagem da personagem correta. Fez os mesmos passos com três personagens diferentes.

### **Passo 3: Leitura de uma pequena carta**

A professora distribuiu fichas de trabalho aos alunos. Disse-lhes que uma menina lhes enviou uma carta porque ela queria ser uma *pen pal* deles. A professora pediu-lhes para lerem o texto em voz alta. Poucos alunos começaram a ler, pois o resto da turma mostrou dificuldades na pronúncia das palavras. A professora ajudou sempre quando necessário. A seguir, perguntou se perceberam o texto e fez algumas perguntas oralmente em português. Pediu aos alunos que fizessem o exercício na ficha de responder a perguntas sobre o texto. Chamou dois alunos para virem ao quadro e escreverem as suas respostas. Estes não sabiam como responder e tentou guiá-los. Deu a todos alguns minutos para fazerem o exercício e depois corrigiram-no juntos. Em seguida, explicou que o trabalho de casa era para responder a esta carta com uma apresentação pessoal.

### **Passo 4: Jogo – A bomba**

Para acabar a aula, fez um jogo com os alunos. Explicou as instruções do jogo, demonstrou um exemplo e escolheu aleatoriamente um aluno para iniciar o jogo. Deu a este aluno uma bomba (uma aplicação no Ipad) que explodiria a qualquer momento. O aluno tinha de responder a uma pergunta e depois fazer a mesma pergunta e passar a bomba ao aluno atrás ou à sua frente. Se a bomba explodisse, quem tinha a bomba na mão tinha de responder outra pergunta. Eles estavam ativos mas alguns alunos não sabiam responder às perguntas. A professora estava ao lado e guiou-os. A campanha tocou, terminou o jogo e a aula acabou.

### **4.2.3. Reflexão crítica**

Este estágio deu-nos a oportunidade de nos tornarmos mais conscientes das dificuldades que podem ser encontradas quando se tenta implementar uma abordagem comunicativa e atividades de comunicação. Também nos permitiu conhecer os aspetos

que necessitam de mais atenção e os factores que têm um impacto positivo na aprendizagem do português por parte dos alunos.

As maiores dificuldades no planeamento destas três aulas foram procurar recursos reais ou dinâmicos de nível adequado para os alunos e elaborar tarefas comunicativas ou interativas a partir das poucas formas linguísticas que os alunos aprenderam. Não nos foi fácil criar uma tarefa com um resultado extra-linguístico e que ao mesmo momento, pudesse promover a necessidade de usar a língua-alvo. As atividades também tiveram de ser mais controladas e estruturadas uma vez que os nossos alunos são iniciantes da língua portuguesa e quase não têm vocabulário ou estruturas no seu repertório linguístico português. Por outro lado, dado que duas das três aulas lecionadas tomaram lugar antes dos exames e sabíamos que os alunos ainda tinham dificuldades no conteúdo que seriam avaliados, de facto sentimos uma certa necessidade de trabalhar as formas com eles. Uma abordagem comunicativa não exclui a importância da gramática. A gramática faz parte da aprendizagem da língua, só que não é o ponto de partida dela. Portanto, o foco da elaboração das nossas atividades estava mais em criar situações contextualizadas e motivadoras, em que os alunos se concentrem no sentido, com uma finalidade que promovesse a participação, mas que ao mesmo tempo nos deixa trabalhar as estruturas básicas com os alunos. A seguir, vejamos algumas observações das nossas aulas:

**(1) Tarefas significativas captivam o interesse e a atenção dos alunos.** Em relação às atividades aplicadas nas aulas, um aspeto positivo que pudemos observar é que, os alunos são mais motivados quando as atividades tem uma finalidade extra-linguística, apesar de não os forçarem necessariamente a usar a língua-alvo. Na atividade *Quem é o criminoso* da 1ª aula, estavam interessados em resolver a tarefa, apesar de muitos deles não o resolverem com o uso do português. O jogo *Adivinha a palavra* foi um pouco difícil para os estudantes que vieram ao quadro descrever as palavras, uma vez que isso exigia que pensassem no contexto da palavra enquanto têm pouco vocabulário da língua, mas observou-se que ele recorreu a uma competência estratégica da língua, tentando fazer-se entender com gestos e as poucas palavras soltas que lhe vieram à mente. Isto mostra que um exercício com um objetivo significativo consegue empenhar e motivar os alunos na participação. Porém, é preciso mais preparação prévia para que os alunos se sintam a vontade de usar a língua-alvo. Por outro lado, estes tipos de tarefas também mostram que os alunos têm de ter uma certa autonomia.

**(2) É importante adaptar a dificuldade da tarefa ao nível dos alunos.** O nível de

dificuldade é um fator que pode motivar ou desmotivar uma pessoa. O sentimento de sucesso contribui imensamente para a nossa confiança e motivação para aprender. É bom proporcionar aos alunos exercícios que eles consigam resolver para que possam obter a satisfação de sucesso e assim motivá-los. É claro que um certo grau de desafio é importante. Portanto, o nível de dificuldade de uma tarefa não pode ser demasiado baixo que aborreça os alunos, mas também demasiado alto que impeça a sua realização ou desencoraje o estudante. Quando os alunos estavam a fazer a tarefa *Quem é o criminoso*, logo nos apercebemos que quase todos estavam a usar a sua língua materna em vez da língua-alvo. A professora estagiária circulou pelas cadeiras lembrando-os para tentarem falar português e usarem as formas linguísticas que têm trabalhado, mas os alunos disseram que não sabiam ler os nomes das personagens e portanto, não o conseguiam fazer seguindo as regras. Na elaboração da tarefa, a professora não teve em consideração que a pronúncia dos nomes poderia ser um obstáculo. Portanto, ao planear uma atividade, é essencial ter em conta o que os alunos sabem e não sabem. Também seria melhor que os passos da tarefa fossem mais simples e os grupos fossem mais pequenos, pois durante a atividade, alguns membros do grupo não tiveram a oportunidade de participar e falar. Concluindo, através desta experiência, aprendemos que é possível atingir o resultado e não o objetivo de uma tarefa. Os alunos alcançaram o resultado da atividade, que era procurar o criminoso, mas não atingiram os objetivos pedagógicos: usar a língua. A necessidade de usar a língua não foi suficiente, pois, esta não foi uma tarefa que o seu resultado apenas pudesse ser alcançado com o uso da língua-alvo.

**(2) Deve-se ter cuidado com a língua usada para dar instruções e o abuso da língua materna.** É muito importante que a professora explique bem cada passo da tarefa e verifique que todos os alunos compreenderam. Instruções claras ajudam para um bom andamento e desempenho dos alunos, enquanto a confusão é um dos maiores fatores que pode desmotivar um aluno. Na primeira aula, habituada ao facto de a língua de ensino desta turma ser sempre o chinês, a professora achou difícil e não fez um grande esforço em usar o português como língua de ensino. Estava preocupada que os alunos não compreendessem as instruções e que isso pudesse diminuir o seu interesse em ouvir a professora falar. No entanto, o bom professor é aquele que aproveita toda e qualquer oportunidade para falar em português com os alunos (Christiano, 2017). Como verifica Hughes (1981, apud Correia, 2013), os professores de línguas devem fazer o máximo uso da segunda língua e são obrigados a utilizá-la para fins de ensino e como meio primário

de instrução e gestão da sala de aula. Se o professor não fizer um esforço para falar português com os alunos, os alunos também não vão achar necessário compreender ou falar esta língua estrangeira. Nas últimas duas aulas, a professora já tentou usar o português para dar instruções e observamos que os alunos fizeram naturalmente um esforço para tentar compreender o que se estava a dizer. Não estamos a negar totalmente o uso da língua materna, mas esta deveria apenas intervir quando for mesmo necessária. Uma aula de português dada noutra língua não é uma aula de português.

**(3) Deve dar-se atenção a toda a turma, mas não apenas aos que são ativos.** No desenvolvimento das aulas, enquanto a professora fazia perguntas à turma, os alunos conseguiram respondê-las. De facto, os que responderam foram quase sempre os mesmos, e as respostas que foram ouvidas foram daqueles que falavam em voz mais alta. Embora a aula parecesse que foi ativa e participativa, e que os conteúdos fossem compreendidos, é importante dar oportunidade àqueles que são mais tímidos e silenciosos para se expressarem e confirmarem a sua aprendizagem. Atividades de pares e de grupos podem ser uma boa solução para este problema.

Concluindo, a professora conseguiu, com uma abordagem comunicativa, criar com sucesso um ambiente de aprendizagem no qual motivou os alunos a participar e tentar fazer sentido da informação que ouviam e liam. Dado que os alunos quase nunca tinham feito atividades comunicativas nas aulas de português, e pelas mínimas oportunidades que eles tinham de praticar a leitura e a fala, eles sentiram alguma dificuldade em realizar as tarefas que exigiam uma interação oral e uma certa autonomia. Algumas atividades não resultaram como esperado, não porque os alunos não conseguiam adaptar-se a estes tipos de atividades, mas porque lhes faltavam recursos linguísticos e uma maior obrigação de usar a língua-alvo. Acreditamos que a Abordagem Comunicativa permite aos aprendentes adquirir uma competência comunicativa, ou seja, conseguir usar a língua de maneira eficaz e ultrapassar as dificuldades relativas ao uso da língua no momento da comunicação, mas é preciso uma melhor e mais eficaz aplicação destes princípios no contexto específico dos alunos .

## CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vamos delinear as respostas às questões de investigação com base nos dados apresentados no capítulo II e ligados à revisão bibliográfica que é apresentada na secção 2 do capítulo I. De seguida, vamos fazer um resumo das conclusões que obtivemos do nosso trabalho, sublinharemos as suas limitações, bem como as implicações educacionais dos resultados da investigação. Além disso, vamos discutir algumas recomendações para uma investigação mais aprofundada.

### Respostas às questões de investigação

#### 1. Quais são as metodologias, materiais e atividades usadas no ensino do currículo de PLNM na escola?

Apesar da DSEDJ ter publicado, em 2016, as Orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa e ter recomendado que os professores privilegiem a abordagem comunicativa intercultural e o ensino por tarefas, as aulas de português que observámos foram abordados com o método tradicional de ensino de gramática e tradução. A professora toma sempre o papel central na aula: apresenta o vocabulário e os conhecimentos gramaticais, explica as regras, mostra o seu funcionamento, pede aos alunos fazerem exercícios, corrige-os e acaba-se a aula. A professora utilizou o manual chamado “100%” e “*Compreender o Português*”, elaborados pelo Centro de Difusão de Línguas, organização que pertence à DSEDJ e que tem como uma das principais funções a difusão do ensino de português. Estes manuais não estão disponíveis para venda e são impresso pelos próprios professores para serem entregues aos alunos. Foi muito interessante descobrir que, embora os manuais tenham sido produzidos por uma organização pertencente à DSEDJ, não foram concebidos e elaborados de acordo com a abordagem comunicativa sugerida, nem parecem seguir os princípios curriculares da DSEDJ, carecendo de tarefas comunicativas ou de sugestões de atividades comunicativas. Os manuais têm sobretudo atividades de carácter gramatical, com exercícios sobretudo mecânicos e repetitivos de gramática, de pergunta e resposta sobre textos artificiais, e de preenchimento de espaços em branco segundo os exemplos. Por outras palavras, não contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno.

Durante o nosso estágio, tornou-se claro que, para os professores da escola, tudo o que estivesse relacionado com o conteúdo do currículo e as atividades das aulas de português estava limitado ao manual. As fichas complementares que a professora

distribuiu aos alunos também eram exercícios de gramática e tradução. De uma certa forma, a língua era ensinada de maneira artificial e fora de um contexto de uso real.

## **2. Quais são as reações e dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua portuguesa em relação às respectivas metodologias?**

Em relação às reações dos alunos perante um método tradicional centrado no professor, observámos que a maioria dos alunos se mostram dispostos, à vontade e habituados a seguir as instruções da professora e os passos da aula: ouvem, tomam notas, fazem exercícios e corrigem-nos. Respondem às perguntas quando lhes são feitas e pouco interrompem. Às vezes fazem barulho, mas ficam calados quando a professora os adverte. Raramente se mostram confundidos por não saberem o que fazer a seguir, a sua confusão tem sobretudo a ver com o próprio conteúdo. Aos olhos dos professores que utilizam métodos de ensino tradicionais, o aluno ativo é aquele que é capaz de seguir o professor em cada passo da aula, e a aprendizagem ativa significa ser capaz de completar plenamente todas as tarefas definidas pelo professor. O aluno passivo é aquele que não consegue acompanhar e não partilha as suas dúvidas com o professor.

Nas aulas que observámos, sempre havia alunos que não conseguiam acompanhar e que, em vez de pedir ajuda, esperavam passivamente que a professora lhes desse as respostas para eles copiarem. Aproveitámos para explorar as dificuldades destes alunos. Mostraram maior dificuldades nos exercícios que lhes pediam para responder às perguntas em frases completas e completar os espaços em branco das frases. Tentámos explicar-lhes a forma como uma frase é estruturada e esperávamos que eles seguissem as regras e fizessem tantas frases quantas quisessem. Porém, pareciam ainda mais confusos por ser tão complicado seguir todos os passos para construir uma frase. O sistema gramatical do português, como já mencionámos, pode ser muito complicado para os alunos chineses, especialmente a flexão verbal. No entanto, o ensino do português foca-se desde o início neste aspetos gramaticais, que são os mais difíceis para os alunos. Para os que têm dificuldades em perceber este sistema da língua, gera confusão e desmotivação. Mesmo para os que conseguem fazer, muitas vezes ficam presos pela gramática e não conseguem expressar-se de maneira natural e fluente no momento de comunicação. Para melhor dizer, apenas adquiriram mecanicamente alguns exercícios gramaticais, mas não internalizaram estes conhecimentos.

## **3. Que esforços são feitos para desenvolver a competência comunicativa dos alunos?**

De acordo com o que já mencionámos, para desenvolver a competência comunicativa

dos alunos, é necessário que os professores proporcionem exercícios e tarefas significativas que envolvam comunicação real e encorajem os alunos a usar a língua em contexto. Estes tipos de exercício estiveram ausente nas aulas que tínhamos observado e parece-nos que não são feitos grandes esforços para trabalhar a competência comunicativa dos alunos. Além disso, o próprio programa e currículo do curso foi concebido de forma a ensinar conteúdos gramaticais sem a presença de conteúdos funcionais/nocionais e capacidades linguísticas (ver quadro 3). Os testes e exames, cujo o conteúdo é principalmente as formas gramaticais e a formulação de frases, são escritos, sem uma componente de compreensão e produção oral. Por outras palavras, se os estudantes tiverem memorizado as conjugações verbais e os padrões das frases, então passarão ou até obterão uma boa nota no exame, sem necessariamente precisarem de saber como utilizá-las ao comunicar.

#### **4. Quais são as reações e as dificuldades dos alunos perante a tentativa de implementar uma abordagem comunicativa nas aulas de PLNM?**

Durante as aulas lecionadas pela professora estagiária, os alunos estiveram envolvidos nas tarefas e atividades propostas pela professora, sobretudo nas atividades de compreensão oral. Podemos dizer que as atividades comunicativas despertam o seu interesse na aprendizagem. No entanto, na realização das tarefas que exigem aos alunos a autonomia de falar a língua portuguesa, muitos deles recorreram ao uso da língua materna, apesar de já terem trabalhado algumas formas que podiam ser usadas para completar a tarefa. Aliás, nos trabalhos de grupo, observou-se que os grupos que tinham alunos mais ativos estavam mais dispostos a falar português, enquanto alguns grupos nem falavam a língua materna, ficavam calados e acabavam a tarefa sem muita colaboração.

Pode ser difícil para os alunos acostumados à metodologia tradicional aceitar uma abordagem completamente nova. Por um lado, no contexto de Macau, muitos alunos não estão familiarizados com uma aula comunicativa, e preferem um papel passivo e ficar calados na aula. Por outro lado, falta-lhes motivação e confiança para se expressarem na língua-alvo. Habitados a um método que enfatiza a precisão, ou seja, o uso correto das formas, podem sentir-se inseguros ou nervosos quando lhes é pedido para falarem numa língua estrangeira, temendo que façam frases gramaticalmente incorretas e assim serem criticados pelo professor e perderem a face em frente dos seus colegas de turma. Ainda mais, falta-lhes a capacidade de uma aprendizagem independente e autónoma. Uma aula comunicativa requer um certo grau de autonomia por parte dos alunos e a colaboração

dos alunos na realização de tarefas em pares ou em grupo. Contudo, alguns estudantes estão habituados a ser passivos e silenciosos na sala de aula, pelo que não se sentem muito à vontade com estes exercícios.

O sucesso do ensino das línguas depende sobretudo do interesse dos alunos pelos métodos de ensino que estão a ser utilizados e da sua vontade de participar nessas atividades pedagógicas. Se os alunos foram moldados numa abordagem dominada pelo professor, é preciso dar-lhes tempo e fazer mais tentativas para que possam desfrutar de atividades comunicativas, ultrapassar o medo de cometer erros e ter confiança para se expressarem em português não perfeito.

## **5. Quais são os desafios e obstáculos na implementação de uma abordagem comunicativa?**

**(1) O currículo e a avaliação:** O impacto dos testes e exames nas atitudes, comportamentos e motivações de professores e estudantes foi bastante evidente pelo que pudemos observar. O programa do curso de português da Escola baseia-se na sua maioria em conteúdos gramaticais que visam ser testados na avaliação formal e sumativa de cada semestre. Os professores e os alunos sabem que o resultado no exame escrito é o mais importante, sendo este um resultado visível constituído por escalas de notas, visto como a prova mais direta da aprendizagem do aluno; portanto, esforçam-se por melhorá-lo. Os professores selecionam atividades que os ajudem a garantir que os alunos tenham um bom desempenho nos exames. Como resultado, a aprendizagem real é dificultada. Os professores que pretendem implementar uma abordagem comunicativa podem ter dificuldades em equilibrar o tempo dedicado a trabalhar a fluência e a precisão, ou a explicação de conteúdos e a implementação das tarefas comunicativas, visto que têm um currículo muito apertado.

**(2) Turmas grandes:** As turmas da Escola em que fizemos o nosso estágio, têm de 32 a 38 alunos, o que também é o caso da maioria das escolas de Macau, com turmas com o mínimo de 30 pessoas. A grande turma limita a interação entre o professor e os alunos, a gestão da sala de aula e as avaliações baseadas na comunicação. É difícil aos professores cuidar de todos os alunos por causa do enorme quantidade de estudantes e o tempo limitado de 40 minutos de uma aula. Durante as aulas observadas e as aulas lecionadas, tanto a professora formadora como a professora estagiária apenas conseguiram cuidar de alguns alunos, e, quanto àqueles que não receberam atenção suficiente, o seu interesse em

participar foi reduzido e distraíam-se facilmente. O tempo em que os alunos podem praticar a língua torna-se muito reduzido, dificultando a oportunidade de trabalhar a capacidade de comunicação dos alunos a um pormenor e de produzir feedback orientadamente. Neste caso, é recomendado a aplicação de tarefas de pares e de grupos para que todos os alunos estejam a praticar a língua ao mesmo tempo. No entanto, isto exige que professor seja capaz de conduzir a aprendizagem autónoma dos alunos e a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. O professor não consegue estar ao lado de todos os alunos ao mesmo tempo e monitorizar todo o processo. Ainda mais, as capacidades linguísticas e comunicativas dos alunos na mesma turma são várias, o que constitui um desafio para os professores ao planear uma aula em que satisfaça as necessidades de todos.

**(3) Materiais de ensino:** Os materiais didáticos de comunicação desempenham um papel fundamental para tornar as abordagens comunicativas mais eficazes na sala de aula de português, oferecendo aos professores propostas e estratégias para trabalhar as competências comunicativas dos alunos. No entanto, temos notado uma inexistência de materiais didáticos apropriados ao ensino de LE para alunos do ensino secundário em Macau. O manual elaborado pelo CDL pouco faz para promover a competência comunicativa dos alunos, constituído por conteúdos descontextualizados, leituras sem prazer e exercícios mecânicos de gramática.

Ensinar uma língua estrangeira utilizando a abordagem comunicativa é cansativo quando o currículo e os materiais não são concebidos de acordo com a abordagem comunicativa. O professor é, de facto, completamente responsável pela pesquisa e programação dos materiais e atividades, o que leva muito tempo. No entanto, os professores muitas vezes não têm tempo suficiente para desenvolver materiais comunicativos e autênticos para os cursos de línguas que ensinam, devido aos horários apertados das aulas.

**(4) As expectativas e crenças dos alunos e das escolas:** Uma aula comunicativa pode resultar em barulho e “descontrolo”. Isto pode quebrar as expectativas do aluno e das escolas, que geralmente associam o controlo da turma à qualidade da aula e o profissionalismo do professor. Na secção 1.3.1.2. mencionámos que, nas tradições chinesas de aprendizagem, existe uma visão confucionista sobre o papel dos professores e alunos, ou seja, os alunos devem mostrar respeito pelos seus professores, estar quietos nas aulas e ouvir atentamente o que lhes está a ser ensinado.

Outras expectativas de uma aula de língua são a aprendizagem sistemática de formas e estruturas gramaticais, assim como a preparação para os testes e exames e a não tolerância dos erros. Uma aula de abordagem comunicativa pode não estar a dar explicitamente os conteúdos gramaticais ou não dar tanto peso à sua explicação como o método tradicional. Os erros são vistos como parte da aprendizagem e muitas vezes são tolerados durante a realização das atividades orais para não impedir a comunicação ou prejudicar a confiança. Os alunos podem duvidar da sua eficácia, uma vez que estão acostumados a confirmar o seu progresso de aprendizagem através dos conhecimentos gramaticais que vão dominando. Portanto, para aqueles têm estas expectativas e crenças, uma aula comunicativa pode ser vista como uma perda de tempo.

**(5) Falta de formação, conhecimento adequado e apoio suficiente sobre a Abordagem Comunicativa para os professores em serviço:** Apesar de existirem cursos de formação sobre as metodologias e técnicas de ensino do português, os lugares destes cursos são limitados e não é de carácter obrigatório a todos os professores. Há professores que ainda estão confusos no que diz respeito ao que é a Abordagem Comunicativa, e quais os métodos, procedimentos e técnicas que devem ser utilizados para a implementar na sala de aula atual, aspetos que não se encontram bem esclarecidos nas Orientações Curriculares da DSEDJ. Isto pode levá-los a uma confusão e a uma sensação de perda. Não é de surpreender que os professores não a implementem na sua sala de aula pela falta de conhecimento dela. Ainda existe a conceção errada de que uma aula concebida segundo a Abordagem Comunicativa é só dedicada para falar e a forma nunca é trabalhada. Alguns acreditam que o aluno precisa primeiro de dominar todas as regras de pronúncia e as formas linguísticas básicas para que consigam usar a língua e completar uma tarefa comunicativa.

De facto, a Abordagem Comunicativa exige demasiado dos professores. O professor tem de proporcionar recursos, planear atividades, estimular a motivação, observar o processo didático, participar na interação, avaliar resultados e estudar os efeitos do ensino. As atividades têm de ser variadas e adequadas ao interesse e necessidades dos alunos, o que significa que o professor tem de conhecer bem os seus alunos. Além disso, dado que os alunos tomam o papel central da aula e são estes que atuam, as aulas tendem a ser menos previsíveis. Isto requer que os professores sejam competentes no domínio de uma gestão de aula mais ampla e eficaz do que na sala de aula tradicional centrada no professor. Ainda mais, o professor deve “demonstrar afetuosidade, sensibilidade, tolerância,

paciência e flexibilidade a fim de que possa inspirar confiança e respeito e tentar utilizar os aparelhos modernos, tais como Internet, projetor e televisão para que os alunos fiquem num ambiente de língua autêntico, sentindo a língua de escala multidimensional” (Zhang, 2012).

Por conseguinte, a Abordagem Comunicativa é, a nosso ver, uma metodologia muito mais difícil e exigente do que os métodos tradicionais. O empenho apenas por parte de um professor não será fácil. É necessário o apoio e assistência de outros professores, da escola e do governo para promover uma pedagogia diferente na sala de aula e para que haja uma reforma no ensino e aprendizagem do português em Macau.

#### **6. Tendo em consideração as reações e dificuldades dos alunos, o que se pode fazer para assegurar o ensino eficaz da língua portuguesa nas escolas?**

É evidente que as dificuldades causadas podem inibir a implementação da Abordagem Comunicativa. No entanto, acreditamos que as dificuldades podem ser ultrapassadas desde que os professores, escolas e decisores políticos educacionais tomem consciência das restrições e se esforcem por as resolver. A seguir, apresentamos algumas propostas de soluções para as tais dificuldades:

**(1) Proporcionar formação académica contínua aos professores.** O conhecimento apenas teórico de qualquer metodologia não é suficiente, mas é importante saber como utilizar esta metodologia na criação de situações reais na sala de aula. A formação profissional contínua é necessária para que os professores melhorem a sua proficiência linguística e sejam ajudados a estabelecer ligações entre a teoria do ensino e a prática da Abordagem Comunicativa, atualizando os seus conhecimentos sobre a metodologia de modo a que o seu papel como facilitador em contextos comunicativos seja mais facilmente cumprido. Os professores têm mais probabilidades de se sentirem motivados a mudar a sua prática de ensino em sala de aula se as atividades de desenvolvimento profissional, por exemplo, cursos de formação, workshops e seminários, e as oportunidades de trabalhar com educadores, formadores e outros professores, os ajudarem a encontrar soluções para os desafios específicos da sala de aula que enfrentam.

Por conseguinte, as autoridades escolares a DSEDJ deveriam criar mais oportunidades para os professores se desenvolverem profissionalmente, proporcionando cursos de formação profissional que os ajudem a estudar a sua ação pedagógica e didática na sala de aula.

**(2) Elaboração de materiais comunicativos.** Pela nossa observação, as Orientações Curriculares não tiveram efeito vinculativo ou mudança direta no que diz respeito à forma como as aulas de português são programadas. As razões são várias: a liberdade da escola de seguir ou não as respetivas orientações, a falta do conhecimento prático das metodologias recomendadas, e entre outras, o seu conteúdo não é consistente com o conteúdo do material didático produzido em Macau. Se se quer facilitar ao professor a implementação da Abordagem Comunicativa e o ensino por tarefas na sala de aula, os manuais elaborados pela DSEDJ devem ser concebidos com enfoque nas tarefas e atividades de comunicação que possam motivar os alunos e interessá-los, com o uso de materiais autênticos e elaboração de materiais dinâmicos, tais como vídeos, músicas, poemas e desenhos animados, que tenham conteúdos contextuais com que os alunos se podem relacionar. Materiais comunicativos bem concebidos com certeza ajudarão o professor na preparação da aula, sobretudo porque observámos que os professores dependem fortemente dos manuais escolares, os quais que lhes podem sugerir os conteúdos e atividades a ser trabalhados na aula.

**(3) Recomenda-se definir um currículo e uma avaliação comunicativa.** A Abordagem Comunicativa favorece um currículo nocional/funcional, que se centra em saber expressar e compreender diferentes tipos de funções, tais como pedir tempo, pedir ajuda, expressar agradecimentos, etc., e salientando os atos de fala, análise do discurso, níveis de competência/ proficiência (Brown, 2007). Este tipo de currículo preocupa-se em ter em conta as necessidades dos aprendentes ao utilizar a língua em situações comunicativas, ou seja, em desenvolver a competência comunicativa através das quatro competências de ler, ouvir, falar e escrever. Num tal programa, a gramática e o vocabulário podem ser integrados em atividades de ensino baseadas em tarefas.

Uma vez que um teste pode ser uma ferramenta muito poderosa para efetuar alterações no currículo, é necessário fornecer alternativas de avaliação para uma maior atenção à competência de comunicação oral. Os testes nas escolas centraram-se fortemente na forma. Devem ser gradualmente alterados em resposta à melhoria das capacidades globais dos alunos, havendo uma mudança em relação aos modelos de testes e exames, tornando-os mais baseados em tarefas e dando mais atenção à fala e à escrita em vez da leitura superficial e artificial de textos. Uma abordagem comunicativa do ensino das línguas é mais fácil de ser adotada quando a avaliação no final do curso é em si comunicativa.

Assim, os professores e, sobretudo, as instituições escolares e decisores das políticas educativas, devem considerar cuidadosamente as ligações entre as políticas de inovação e as formas de avaliação, e tentar sincronizar os programas de inovação pedagógica com tentativas de inovar as formas de avaliação tanto quanto possível.

**(4) É necessário resolver o mal-entendido da relação entre a competência gramatical e a competência comunicativa.** As características da Abordagem Comunicativa, tais como o foco no significado e o uso da língua-alvo na sala de aula comunicativa, são consideradas estar em contradição com a instrução centrada na forma. Tal como revisto no Capítulo I, secção 2.1., a competência gramatical faz parte da competência comunicativa. É a condição preliminar para o desempenho linguístico e proporciona aos falantes vocabulário básico e conhecimentos gramaticais. As formas continuam a ser componentes importantes da língua que permitem aos alunos envolverem-se no uso funcional da língua; só que não devem ser o foco central da sala de aula comunicativa (Brown, 2007). Tal como outros métodos como a Gramática-Tradução, a Abordagem Comunicativa também ensina gramática, defende um foco específico em formas, regras e princípios de organização linguística e inclui “helpful controlled exercises, grammatical pointers, and analytical devices” (Brown, 2007, p.46). Por exemplo, o Ensino de Línguas baseado em Tarefas reconhece a importância do foco na forma. Para estimular os aprendentes a repararem na forma específica durante as atividades, as tarefas devem ser cuidadosamente estruturadas e sequenciadas. Como os testes e exames escritos ainda são amplamente utilizados como critério para avaliar as capacidades em português, os aprendentes de PLE ainda prestam mais atenção à “precisão” da língua-alvo do que à “fluência”. Enquanto houver pressão para estudantes e professores nesses testes, a solução para resolver o mal-entendido da relação entre competência gramatical e competência comunicativa continuará a ser uma questão chave para a Abordagem Comunicativa.

**(5) Conhecer os alunos e construir boas relações com eles.** Tudo o que nós como professores fazemos na sala de aula é para os alunos aprenderem. Contudo, como podemos saber qual é a forma mais eficaz de assegurar a aprendizagem dos alunos sem os conhecermos? Conhecer os alunos e construir uma boa relação com eles é importante para a aprendizagem e ensino da língua portuguesa, uma vez que isto nos permite criar a motivação para que os alunos aprendam. Temos de estar conscientes de que a maioria dos alunos não aprende português espontaneamente e não vê a vantagem de o aprender.

Portanto, cai na mão do professor a responsabilidade de suscitar a motivação dos alunos pela aprendizagem da língua portuguesa. Por um lado, conhecer as necessidades, dificuldades e interesses dos estudantes permite-nos adaptar as atividades ao nível adequado e escolher os recursos que lhes possam interessar, bem como decidir sobre as estratégias e metodologia mais adequadas para ter o melhor efeito pedagógico. Por outro lado, uma boa relação entre o professor e o aluno pode ser uma motivação em si.

As relações entre o professor e aluno influenciam as suas interações na sala de aula. Diz-se que, se os alunos não se interessarem da língua, pelo menos devem gostar do professor de língua, e assim, vão gostar das aulas de língua. Por outras palavras, se os alunos desfrutarem de relações harmoniosas com o seu professor, então é provável que se envolvam na disciplina. Não estamos a dizer que os professores têm de agradar aos seus alunos, mas devem tentar ganhar dignidade e respeito por parte dos seus alunos, assumindo a liderança, encorajando, motivando, e demonstrando atenção e compreensão com a aprendizagem dos alunos, mostrando carinho, respeito e sendo disponíveis quando precisam de ajuda. A comunicação entre alunos e professores é muito importante. Os professores devem dar aos alunos uma orientação adequada e encorajá-los a estudar, levando-os a serem responsáveis e independentes sobre a sua própria aprendizagem, mas não os desencorajar. Aprender uma língua não é fácil. É inevitável que eles cometam erros; precisamos de perceber que isto faz parte do processo de aprendizagem e dar o apoio necessário aos nossos alunos.

## **Conclusão**

Este relatório assumiu como objetivo contribuir para conhecer o panorama atual do ensino e aprendizagem de português em Macau e melhorar o ensino e aprendizagem de PLE, particularmente no que respeita aos métodos e estratégias atuais no processo do ensino e aprendizagem da língua, a partir de uma reflexão analítica das aulas observadas e lecionadas.

Ao longo da nossa reflexão, abordámos as questões relativas ao estatuto da língua portuguesa em Macau e à sua difusão no Ensino Não Superior de Macau, com uma revisão das Orientações Curriculares para o Ensino de Português Segunda Língua. Tratámos também da competência comunicativa e da Abordagem Comunicativa. Tratou-se precisamente de expor alguns princípios orientadores da abordagem comunicativa e atividades pedagógicas práticas que permitem a realização de uma aula comunicativa.

Foram também abordadas as metodologias e atividades pedagógicas presentes no contexto de estágio, a Escola do Moradores de Macau. Partindo do facto de que as metodologias para as aulas de português não se enquadram nos princípios das Orientações Curriculares, tentámos construir a nossa reflexão sobre as razões que poderiam explicar um tal desequilíbrio. Para tal, esta investigação apoiou-se na observação das aulas, acompanhada com uma reflexão e análise qualitativa do que foi observado.

Devido à falta de estratégias para a implementação da língua portuguesa, são poucos os residentes que dominam esta língua. Mesmo que alguns a tenham aprendido, também não conseguem comunicar em português. Devido ao desenvolvimento da plataforma sino-portuguesa, Macau tem investido muito no ensino da língua portuguesa nos últimos anos e cada vez mais pessoas a aprendem. A fim de assegurar a qualidade na sala de aula, a DSEDJ lançou as Orientações Curriculares do Português, que destacam que o ensino da língua portuguesa nas escolas de Macau deve implementar a Abordagem Comunicativa Intercultural e o Ensino por Tarefas, encorajar a aprendizagem autónoma e a auto-avaliação dos alunos. No entanto, nenhuma das recomendações destas orientações é de carácter vinculativo ou obrigatório.

Ao rever a literatura sobre a Abordagem Comunicativa, constatamos que a competência comunicativa é a capacidade que implica a utilização uma língua, enquanto o principal objetivo da Abordagem Comunicativa é desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes de línguas. Portanto, pretendemos explorar no nosso estágio se existiam estratégias para desenvolver as capacidades de comunicação dos estudantes no ensino da língua portuguesa nas escolas. Contudo, as nossas observações em sala de aula revelaram que o ensino do português em Macau ainda utiliza métodos de ensino tradicionais que se centram na gramática e na memorização de vocabulário, sendo estes também os elementos da avaliação da aprendizagem dos alunos. Além disso, a influência tradicional do ensino oriental torna os estudantes profundamente passivos. Estes correspondiam aos fatores condicionantes que delineámos no enquadramento teórico. Parece-nos que o ensino e aprendizagem de português em Macau não mudou muito em termos de estratégias e metodologias pedagógicas. As tradições mantêm-se.

Nas aulas que lecionámos, tentámos implementar uma abordagem de comunicação a fim de explorar as reações e as dificuldades dos alunos. Notámos que as atividades e tarefas de comunicação geravam mais interesse e motivação no aluno, mas quando lhes era pedido que falassem português por si próprios, tinham dificuldades e evitavam utilizar

a língua-alvo em favor da sua língua materna. A eficácia do trabalho de grupo também variou de acordo com as iniciativas dos membros do grupo. Portanto, a fim de que atividades interativas e comunicativas implementadas possam ajudar os alunos a atingir os objetivos linguísticos, os professores devem primeiro ajudar os alunos a tornarem-se mais autónomos. Acreditamos que a Abordagem Comunicativa é adequada para estabelecer uma aprendizagem mais eficaz da língua na sala de aula de PLNM em Macau. Porém, alguns esforços devem ser feitos para o seu maior efeito. Principalmente, as escolas e o governo devem proporcionar aos professores uma formação profissional contínua sobre a prática de estratégias pedagógicas e materiais de comunicação, de modo a que estejam equipados com as práticas reais de utilização de uma metodologia mais inovadora no ensino de uma língua estrangeira.

Este estudo foi realizado num tempo limitado, através da revisão da literatura e da recolha de dados de estudos relevantes sobre a Abordagem Comunicativa. Por conseguinte, existem limitações relativamente aos resultados de investigação e discussões. Em primeiro lugar, uma vez que este estudo se referiu a observações em sala de aula registadas num diário de observação e não utilizou outras técnicas, tais como gravação de som ou vídeo para documentar as aulas, a medida como a forma como o Abordagem Comunicativa e o método da professora formadora foram implementadas podem não ser suficientemente demonstradas e estudadas. Em segundo lugar, como não fizemos questionários ou entrevistas aprofundadas com estudantes e professores, as nossas análises em relação às atitudes e crenças dos professores e estudantes da escola EMM podem não ser totalmente representativas. Em terceiro lugar, uma vez que o trabalho baseou os seus resultados de investigação apenas numa escola, as dificuldades e as suas soluções para a implementação da Abordagem Comunicativa podem não ser suficientemente aplicáveis a outros contextos educativos semelhantes, e as implicações podem ser subjetivas em resultado da insuficiência dos métodos de investigação. Em geral, os estudos futuros podem ser mais fiáveis e mais representativos se um grande grupo de participantes numa gama mais vasta da Região puder ser incluído num estudo em maior escala.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, M. (1996). *A Clareza das Instruções no Discurso do Professor de Inglês – uma Perspectiva de Reflexão sobre a Praxis*, Universidade de Aveiro, pp.46-61.
- Água-Mel, C. (2013). “Um Macau ‘Imaginado’ em Língua Portuguesa”, *Fragmentum*, 0(35), pp.11–27. <https://doi.org/10.5902/217921947870>
- Água-Mel, C. (2014). “O ensino do Português em Macau: porque razão aprendersó a escrever não chega?”, in Grosso, M. J. & Cleto, A.P., *O português na China: ensino e investigação*, Lisboa: Lidel, pp. 22-40.
- Almeida, V. P. de. (2010). “Competência Comunicativa E Abordagem Comunicativa: Dell Hymes Fragmentado”, *Signo*, 35(59), pp. 44–57.
- Andrade, A. I., Sá, M. H. & Alarcão, I. (1992). *Didáctica da língua estrangeira: o ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*, Porto: Edições ASA.
- André, C. A. (2016). *Uma língua para ver o Mundo: olhando o Português a partir de Macau*, Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Bagari, V., & Mihaljevi, J. (2007). “Defining Communicative Competence”, *Metodika*, 8(1),94–103.
- Bizarro, R. (2018). “O Professor de Português Língua Estrangeira do Ensino Superior: Uma Visão a Partir da RAEM”, *A Promoção do Português em Macau e no Interior da China*, Macau: Universidade de Macau, pp. 28–35.
- Bogaards, Paull (1991). *Aptitude et Affectivité dans l'Apprentissage des Langues Étrangères*, Paris: Les Éditions Didier.
- Bond, M. H. (1991). *Beyond the Chinese Face*, 6a ed., Hong Kong: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching, Fifth Edition*, NY: Pearson Education.
- Burns, A. (2005). “Action research: An evolving paradigm?”, *Language Teaching*, 38(2), pp.57–74.
- Burns, A. (2009). “Action research in second language teacher education”, in Burns, A. & Richards, J. C. (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press, pp. 289-297.
- Calado, N. (1998), “Algumas reflexões em torno do bilinguismo oficial”, *Actas do Seminário Internacional do Português como Língua Estrangeira*, Macau: Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, p.627.
- Canale, M. (1983). “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”, in Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). London: Routledge.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, Oxford University Press, 1(1), pp. 1–47.
- Castro, Catarina (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas*, Portugal: LIDEL.
- Ching C. F. (1995). “Linguagem e comunicação”, *Administração, Revista da Administração Pública de Macau*, 8 (2.º de 1995, 28), Macau: Edição da Direcção dos Serviços de Administração e Função Pública, pp.371-376.
- Ching C. F. (2002). “澳門社會的語言生活 (A vida linguística na Comunidade de Macau)”, *語文研究* (Estudos linguísticos), 1, p.23.
- Choi, W. H. (2012). “Desenvolver vantagens linguísticas e culturais e converter Macau num centro de ensino de português na China”, *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*, Instituto Politécnico de macau, Fundação Macau, Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, pp. 43-50.
- Christiano, C. C. (2017). *A prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira*, Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (tradução de M. J. P do Rosário & N. V. Soares). Lisboa: Edições Asa.
- Correia, H. L. S. (2013). *A clareza das instruções para organizar jogos na aula de língua estrangeira – Espanhol*, Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). “The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour”, *Psychological Inquiry*, 11(4), pp.227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). “Self-determination research: reflections and future directions”, *Handbook on self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press, pp.431-441.
- DSEDJ (2016). *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (como segunda língua): Nível de Ensino Secundário Geral*.  
[https://www.dsedj.gov.mo/crdc/guide/data/junior/Portuguese2\\_guide\\_p.pdf](https://www.dsedj.gov.mo/crdc/guide/data/junior/Portuguese2_guide_p.pdf) (acedido a 9 de agosto, 2022)
- DSEDJ (2020). *Estatística sobre alunos da Escola dos Moradores de Macau*  
[https://appl.dsedj.gov.mo/eduquery/edu/eduweb/schinf/schstat.jsp?stat\\_date=2020-10-26&s\\_code=113&lang=p](https://appl.dsedj.gov.mo/eduquery/edu/eduweb/schinf/schstat.jsp?stat_date=2020-10-26&s_code=113&lang=p) (acedido a 1 de abril, 2022)
- DSEDJ (2021a). *Resumo dos Dados Estatísticos da Educação*  
<https://www.dsedj.gov.mo/~webdsej/www/statisti/2020/index-p.html?timeis=Sun%20Aug%2028%2004:59:55%20GMT+08:00%202022&&> (acedido a 7 de agosto, 2022)

DSEDJ (2021b). *Planeamento a Médio e Longo Prazo do Ensino Não Superior (2021-2030)* [https://portal.dsedj.gov.mo/webdsejspace/site/policy/202012/index-p.jsp?con=plan\\_doc](https://portal.dsedj.gov.mo/webdsejspace/site/policy/202012/index-p.jsp?con=plan_doc) (acedido a 7 de agosto, 2022)

DSEJ (Direcção dos Serviços de Educação e Juventude) (2003). “2003 年僱主對本地中學畢業生表現的意見” 調查報告 (Relatório do inquérito das "Opiniões dos empregadores sobre o desempenho dos licenciados do ensino secundário local em 2003).

[http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/addon/upload/Upload\\_viewfile\\_page.jsp?id=6582&sid=&](http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/addon/upload/Upload_viewfile_page.jsp?id=6582&sid=&) (acedido em 7 de agosto, 2022)

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

Ellis, R. (2009). “Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings”, *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), pp.221-246.

Ferguson C A (1959) “Diglossia”, in Li Wei (2000), *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, pp.65-80.

Fishman, J. A. (1967). “Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism.”, in Li Wei (2000), *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, pp.89-106.

Fonseca, L. (1991), “O papel das diferenças individuais na aprendizagem do Português como segunda língua em Macau: o caso do PEP”, *Administração, Revista da Administração Pública de Macau*, 4 (13-14), Macau: Edição da Direcção dos Serviços de Administração e Função Pública, p.608.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

Grosso, M. J. & Cleto, A.P. (2014). *O Português na China: Ensino e Investigação*. Lisboa: Lidel.

Grosso, M. J. (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Macau: Edições da Universidade de Macau.

Han L. L. (2015). “Impacto das Políticas Linguísticas e Educativas de Macau na Atitude da Comunidade Macaense no Uso de Cantonês”, *Actas 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, Macau: Instituto Politécnico de Macau, p. 295-311.

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*, London: Sage.

Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*, Cambridge: Cambridge University press.

Hymes, D. H. (1972). “On Communicative Competence”, in Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Hymes, D. H. (1979). “On communicative competences”, in Brumfit, C. J. & Johnson,

- K. (eds.), *The communicative approach to language teaching*, London: Oxford University Press, pp. 5-26.
- Kaeding, M. P. (2010). “The evolution of Macao’s identity: toward ethno-cultural and civicbased development.”, *The journal of comparative asian development*, 9 (1), pp.131-166.
- Klippel, F. (1984). *Keep Talking: Communicative fluency activities for language teaching*, Cambridge University Press.
- Kong, P. P. (2017). *A study of teachers’ perceptions on how to improve the teaching and learning of English language in selected secondary schools in China*, University of Sheffield.
- Lam, K. C. (2007). *English in post-1999 Macau: The functions and status of English* (Dissertação de Mestrado não publicada), Universidade de Macau, Macau.
- Larsen-Freeman D. & Anderson M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Leiria, Isabel (s.d). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Leong, S. M. (2009). The Impact of Intergroup Attitude on Language: A Survey Study of Macau High School Students, *Journal of Macau Studies*, 51, pp.146-154.
- Littlewood, W. T. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ló, Cláudio (1989), “O Ensino do Português a alunos chineses”, *Administração, Revista da Administração Pública de Macau*, 3/4 (1º e 2º de 1989, 2), Macau: Serviço da Administração e Função Pública, pp.99-102.
- Mann, C. and W. Gabriella (1999). “Issues in Language Planning and Language Education: A Survey from Macao on its Return to Chinese Sovereignty”, *Language Problems and Language Planning*, 23(1), pp.17-36.
- Martins, C. C. (2012). “A aprendizagem do português em Macau: uma pedagogia crítica”, *Fragmentum*, 2(35), pp.33–41.
- McKay S. L. & Rubdy R. (2009). “The Social and Sociolinguistic Contexts of Language Learning and Teaching”, em Long, M. H. & Doughty C. J. (2009), *The Handbook of Language Teaching*, Blackwell Publishing, pp. 9-23.
- Mitchell, R. (1994). “The communicative Approach to language teaching: an introduction”, in Ann Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Languages*, The Open University, p.34.
- Moody, Andrew (2008). “Macau English: status, functions and forms”, *English Today*, 95(3), pp.3-15.
- Morrison, K. & F.H.J. Tang (2003). “Problems and possibilities in assessment for

language learning in Macau”, in Y.L. Zhang, R.I. Chaplin, J.V.H. Ao and N. W. Law (eds.). *Proceedings of International Seminar on English Language Teaching and Translation for the 21st Century*, Macau: Macau Polytechnic Institute, pp.170-174.

Morrison, K. (2004). *The open society and education in Macau*, Macau.

Morrison, K. (2006). “Sensitive educational research in small states and territories: the case of Macau”. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), pp.249-264.

Nasrollahi, M. A., Krish, P. & Noor, N. M. (2012). “Action research in language learning”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47(2012), pp.1874-1879.

Nunan, D. (2004). *Task-Based language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Pinto, J. (2011). “O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde”, *Linguarum Arena*, Porto: Universidade do Porto, 2, p.27-41.

Rangel, Jorge (1996). “A língua e a cultura portuguesa em macau e as instituições ao seu serviço no presente e no futuro”, *Confluência*, 12(2), pp.73-86.

Richards, J. C. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.36-38.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigues, M. H. (1999). *Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses*, Universidade de Macau.

Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning*. New York: McGraw-Hill.

Seminário Internacional “Português como Língua Estrangeira” (1991). *Actas, Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade de Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau.

Shan, P. W. J. and S. S. L. Ieong. (2008). “Post-colonial Reflections on Education Development in Macau”, *Comparative Education Bulletin*. 11, pp.37-68.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.

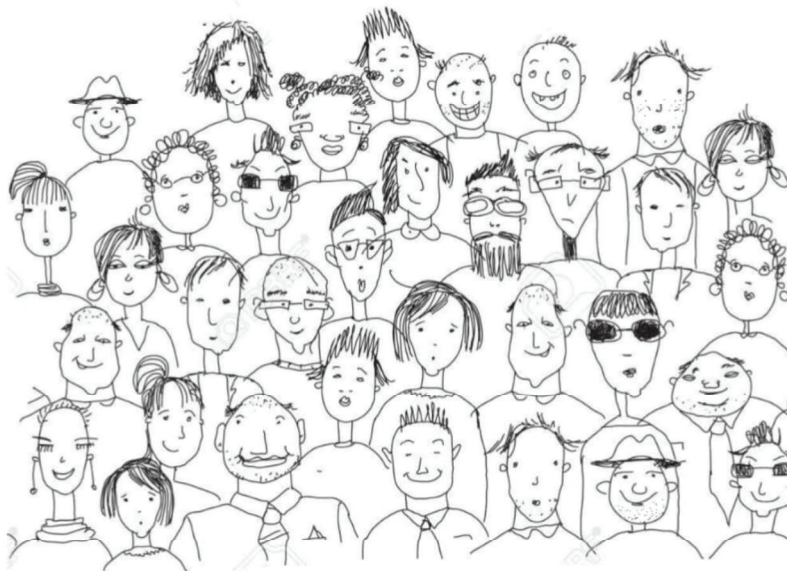
Wang F. S. (1991). “30 anos de ensino de português na Universidade de Línguas Estrangeiras de Beijing”, *Actas Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade de Macau, Universidade da Ásia

- Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau, pp. 531-540.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). "Context, community, and authentic language." *TESOL Quarterly*, 32(4), pp.705-715.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.
- Xavier, Lola Geraldine (n.d.). "O ensino do Português em Macau no ensino básico e secundário: caminhos", em Araújo e Sá & Maciel (Eds.). (n.d.) *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação em contextos pós-coloniais: o caso do português*, pp. 98–113.
- Xie, X.Y. (2010). "Why are students quiet? Looking at the Chinese context and beyond", *ELT Journal*, 64(1), pp.10-20.
- Yan, X. (2012). "澳門回歸前後居民語言使用與多語能力研究 (Pesquisa do uso da língua e do multilinguismo em Macau antes e depois da transferência de soberania)", "一國兩制" 研究 (*Pesquisa "Um país, dois sistemas"*), 3(13), pp. 150-157.
- Yan, X. (2016). "葡語在澳門：歷史與現狀 (Português em Macau: História e Situação Atual)", "一國兩制" 研究 (*Pesquisa "Um país, dois sistemas"*), 2(28), pp. 149-159.
- Yan, X. (2017). "澳門雙言制研究 (Um Estudo do Bilinguismo em Macau)", "一國兩制" 研究 (*Pesquisa "Um país, dois sistemas"*), 2(28), pp. 177-189.
- Young, M.-Y. C. (2009). "Multilingual Education in Macao", *International Journal of Multilingualism*, 6(4), pp.412-425.
- Zhang, F. F. (2012). "Estudo sobre metodologia comunicativa aplicada no ensino de produção oral de língua portuguesa para estrangeiros", *Actas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*, Instituto Politécnico de Macau, Fundação Macau, Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, pp. 92-100.
- Zhang, L. (2017). "Reflexões sobre as deficiências do ensino de PLE", *Actas do 3º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China*, Instituto Politécnico de Macau, pp. 179-188.
- Zhou, M.M., Ma, W.J., & Deci, E. (2009). "The Importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for Learning", *Learning and Individual Differences*, 19(4), pp.492-498.

## ANEXOS

### Anexo 1 – 3: Materiais da Aula lecionada 1

#### Anexo 1: Cartões da tarefa – *Quem é o criminoso*



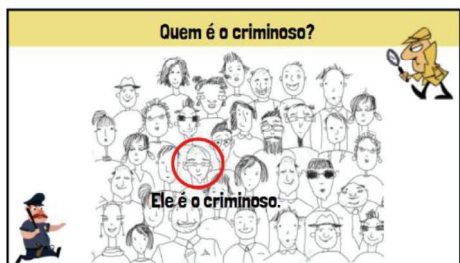
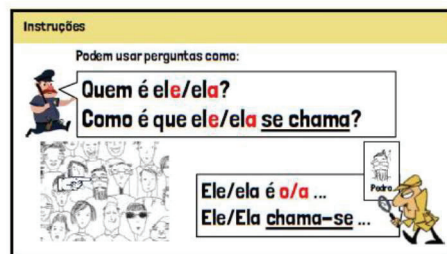
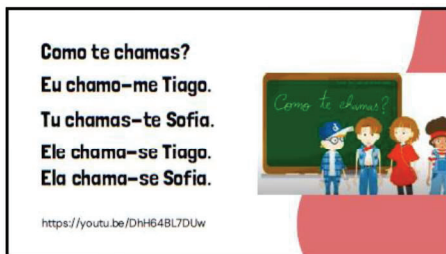
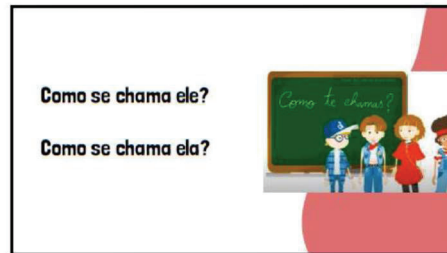
**Quem é o criminoso?**

(Fotografia dos suspeitos)

<ul style="list-style-type: none"><li>• Jorge</li><li>• Leonor</li><li>• Ricardo</li><li>• Cláudia</li><li>• Bruno</li><li>• Andra</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lucas</li><li>• Noa</li><li>• Santiago</li><li>• Augusto</li><li>• Patrícia</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inés</li><li>• Miguel</li><li>• Afonso</li><li>• Ana</li><li>• Henrique</li></ul>	
<p><b>Polícia</b></p> <p>Como é que ele/ela se chama? Quem é ele/ela?</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nuno</li><li>• Maria</li><li>• Rodrigo</li><li>• Sónia</li><li>• Luís</li><li>• Sara</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tomás</li><li>• Matilde</li><li>• Tiago</li><li>• João</li><li>• Rui</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Benito</li><li>• Vítor</li><li>• Carla</li><li>• Susana</li><li>• Felipe</li></ul>

(Cartões de nomes e Cartão de polícia)

Anexo 2: Power Point da aula lecionada 1



Anexo 3: Ficha de trabalho da aula lecionada 1

Ficha de trabalho

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: F1 ( ) Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

J	G	A	Q	U	E	M	V	D	V	R	L
E	I	E	T	N	A	D	U	T	S	E	B
X	B	O	M	D	I	A	C	R	E	B	Z
A	L	J	V	I	A	G	O	T	S	O	N
D	D	H	X	E	A	S	I	Á	D	A	M
E	Z	D	R	S	S	O	T	A	U	T	Z
U	Z	C	N	E	N	S	G	Y	M	A	X
S	J	F	F	A	E	I	D	W	Y	R	Z
X	T	O	O	O	R	V	M	J	P	D	K
X	R	B	M	B	M	K	R	A	F	E	J
P	V	O	O	D	B	Q	E	A	Z	R	B
X	C	G	Ã	H	N	A	M	A	É	T	A

- Dicas:
- ATÉ AMANHÃ
  - COMO ESTÁS
  - ESTUDANTE
  - PROFESSOR
  - BOA TARDE
  - BOA NOITE
  - OBRIGADO
  - BOM DIA
  - ADEUS
  - QUEM

Preenche os espaços com as palavras que encontrou 請用上面的詞填空:



De manhã, dizemos

\_\_\_\_\_ (1).



À tarde, dizemos

\_\_\_\_\_ (2).



À noite, dizemos

\_\_\_\_\_ (3).



Para saudar, podemos perguntar ' \_\_\_\_\_ (4)?'

Para responder a esta pergunta podemos dizer ' Estou bem, \_\_\_\_\_ (5)!'



Para despedir, podemos dizer ' \_\_\_\_\_ (6)!'

E se há um encontro amanhã, podemos dizer ' \_\_\_\_\_ (7)?'

Para saber o nome dos outros, podemos perguntar 'Como te chamas?' ou ' \_\_\_\_\_ (8) és tu?'

Na escola, somos \_\_\_\_\_ (9) e quem nos ensina é o \_\_\_\_\_ (10)

## Anexo 4 – 5: Materiais da aula lecionada 2

### Anexo 4: Power Point da aula lecionada 2

<p><b>0</b> zero</p> <p><b>Os números</b></p> <p><b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> um dois três quatro cinco</p> <p><b>6</b> <b>7</b> <b>8</b> <b>9</b> <b>10</b> seis sete oito nove dez</p>	<p><b>0</b> zero</p> <p>Qual é o teu número favorito? ?  O meu número favorito é...</p> <p><b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> um dois três quatro cinco</p> <p><b>6</b> <b>7</b> <b>8</b> <b>9</b> <b>10</b> seis sete oito nove dez</p>	<p><b>0</b> zero</p> <p>De que número não gostas? ?  Eu não gosto do número...</p> <p><b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> um dois três quatro cinco</p> <p><b>6</b> <b>7</b> <b>8</b> <b>9</b> <b>10</b> seis sete oito nove dez</p>
<p>os números</p> <p>o telemóvel</p> <p>o telefone</p> <p><b>0</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>7</b> <b>8</b> <b>9</b></p> <p>O número de telemóvel O número de telefone</p>	<p>comprar um novo telemóvel</p> <p>escolher</p>	<p>Vamos ouvir e observar!</p> <p>Ex.</p> <p> esquerda</p> <p> direita</p>
<p> </p>	<p>Nome: Alfredo Apelido: Cheang</p> <p>Nome: Afonso Apelido: Chan</p>	<p> </p>
<p> </p>	<p>62785913 62131400 66558484 66578522</p> <p>28785913 28131400 28558484 28578522</p>	<p> <b>6</b> <b>7</b></p>
<p> <b>8</b> <b>9</b></p>	<p> <b>2</b> <b>5</b> <b>2</b> <b>0</b></p>	<p> <b>1</b> <b>3</b> <b>1</b> <b>3</b></p>
<p> <b>4</b> <b>5</b></p>	<p>62785913 62131400 66558484 66578522</p> <p>28785913 28131400 28558484 28578522</p>	<p> <b>62785913</b> <b>62131400</b> <b>66558484</b> <b>66578522</b></p>

Anexo 5: Ficha de trabalho da aula lecionada 2

Ficha de trabalho

1. Liga as frases às imagens.

	•	• O meu número favorito é o sete.
	•	• Também não gosto do número quatro.
	•	• Também gosto do número oito,
	•	• Hoje, comprei um novo telemóvel.
	•	• Não gosto dos números um e três.
	•	• Olá! Bom dia. Como estás?
	•	• Tive de escolher um novo número de telemóvel.
	•	• Podia escolher entre estes quatro números: 62785913, 62131400, 66558484, 66578522.
	•	• Eu chamo-me Afonso e o meu apelido é Chan.
	•	• Sabes qual é o meu número de telemóvel?
	•	• Assim como os números dois e o cinco.

## Anexo 6 – 7: Materiais da aula lecionada 3

### Anexo 6 – Ficha de trabalho da aula lecionada 3

#### Escola dos Moradores de Macau

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

#### Ficha de trabalho

Esta é a tua nova amiga de correspondência! Lê a carta que ela te escreveu:

Olá! Eu chamo-me Lisa. O meu apelido é Manoban. O meu dia de aniversário é o dia 27 de março. Eu tenho 23 anos. Eu sou cantora e sou do grupo Blackpink. O meu número de telefone é o 620160808. E tu, como te chamas?



a) Como é que ela se chama?

**Ela** \_\_\_\_\_.

b) Qual é o apelido dela?

\_\_\_\_\_.

c) Quantos anos é que ela tem?

\_\_\_\_\_.

d) Qual é o número de telefone dela?

\_\_\_\_\_.

Responde à carta dela com a tua informação pessoal!


## Anexo 7 – Power Point da aula lecionada 3

Quem é ela/ele?

Ela é da Coreia do Sul. **C**  
 Ela chama-se Jennie.  
 O apelido dela é Kim.  
 Ela tem vinte e cinco (25) anos.

Ele é um menino.  
 Ele tem sete anos.  
 Ele chama-se Jasper.  
 O apelido dele é Chan. **B**

Ele é um cantor e ator.  
 Ele tem vinte anos.  
 O apelido dele é Yee.  
 O nome dele é Jackson. **D**

Olá! Eu chamo-me Lisa.  
 O meu apelido é Manoban.  
 O meu dia de aniversário é o dia 27 de março.  
 Eu tenho 23 anos.  
 Eu sou cantora e sou do grupo Blackpink.  
 O meu número de telefone é o 620160808.  
 E tu, como te chamas?

Como é que ela se chama?

Olá! Eu chamo-me Lisa.  
 O meu apelido é Manoban.  
 O meu dia de aniversário é o dia 27 de março.  
 Eu tenho 23 anos.  
 Eu sou cantora e sou do grupo Blackpink.  
 O meu número de telefone é o 620160808.  
 E tu, como te chamas?

Ele é um cantor e ator.  
 Ele tem vinte anos.  
 O apelido dele é Yee.  
 O nome dele é Jackson. **D**

Olá! Eu chamo-me Lisa.  
 O meu apelido é Manoban.  
 O meu dia de aniversário é o dia 27 de março.  
 Eu tenho 23 anos.  
 Eu sou cantora e sou do grupo Blackpink.  
 O meu número de telefone é o 620160808.  
 E tu, como te chamas?

Como é que ela se chama?

Olá! Eu chamo-me Lisa.  
 O meu apelido é Manoban.  
 O meu dia de aniversário é o dia 27 de março.  
 Eu tenho 23 anos.  
 Eu sou cantora e sou do grupo Blackpink.  
 O meu número de telefone é o 620160808.  
 E tu, como te chamas?

**A BOMBA**

Escolhe um número

**1** **2** **3**  
**4** **5** **6**

Qual é o teu apelido?

Como se chama o colega do teu lado direito?

Como se chama ele/ela?

Como te chamas?

Qual é o apelido do colega do teu lado esquerdo?

Qual é o apelido dele/dela?

Qual é o teu número de telefone?

Quantos anos tens?