



A competência oral: uma abordagem por tarefas

Oral competence: a task-based approach

Sara Santos*

RESUMO: Neste artigo, são apresentados exemplos de tarefas pedagógicas para o desenvolvimento das capacidades da oralidade do público chinês aprendiz de português língua estrangeira (PLE). Seguindo uma perspectiva holística e analítica (ELLIS, 2003; LONG, 2007, 2015; SAMUDA; BYGATE, 2008), a proposta pedagógica descrita baseia-se nos princípios metodológicos de uma abordagem por tarefas, definidos por Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015), e nos princípios subjacentes à aquisição de uma língua estrangeira num contexto de instrução, estabelecidos por Ellis (2005) e Ellis e Shintani (2014). Nessa abordagem, está subjacente a utilização de documentos áudio e audiovisuais autênticos, por fornecerem um *input* rico e significativo da língua alvo. Ao nível da produção, são integradas tarefas que privilegiam a interação e a negociação de sentido (LONG, 1983, 1985) para uma aprendizagem colaborativa (SWAIN, 2000, 2005; SWAIN; SUZUKI 2008). Espera-se que as tarefas apresentadas promovam a automatização e também o estabelecimento de novas relações entre forma/ significado, permitindo o desenvolvimento da proficiência linguística e da competência intercultural do aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: tarefa. produção oral. aprendizagem. língua estrangeira.

ABSTRACT: This article presents examples of pedagogic tasks designed to develop the oral proficiency of Chinese learners of Portuguese Foreign Language (PFL). Following a holistic and analytic perspective (ELLIS, 2003; LONG, 2007, 2015; SAMUDA; BYGATE, 2008), the tasks were designed within the methodological principles of the Task-Based Language Teaching (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2009, 2015) as well as the principles of Instructed Second Language Acquisition (ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014). The examples given include authentic audio and video materials allowing a rich and meaningful input. When performing the output tasks proposed, learners interact and negotiate meaning (LONG, 1983, 1985) as they engage in collaborative learning (SWAIN, 2000, 2005; SWAIN; SUZUKI 2008). It is expected that the performance of these tasks can promote the automatization and the establishment of new form/ meaning connections in L2. Ultimately the tasks described will develop language proficiency and the intercultural knowledge of the learner.

KEYWORDS: task. oral performance. learning. second language.

* Leitora e doutoranda na Faculdade de Letras da Universidade de Macau. E-mail: saras@umac.mo

1. Introdução

A aprendizagem do português língua estrangeira em uma abordagem por tarefas tem sido alvo de um crescente interesse nos últimos anos (MARQUES DIAS, 2008). O uso da tarefa, em contexto de sala de aula, possibilita o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias para uma atuação eficaz e adequada em situações reais de comunicação.

Definida como uma aprendizagem com primazia no significado, mas com foco na forma¹, a abordagem por tarefas pressupõe o uso da língua numa dimensão holística e analítica.

O foco na forma (*Focus on Form*) implica que, durante a realização de tarefas, a atenção do aprendiz é direcionada ocasionalmente para aspetos da língua para ultrapassar problemas comunicativos (DOUGHTY, 2001; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; LONG, 1991, 2007, 2015). Segundo Long e Robinson (1998, p. 44), esta perspectiva contrasta com a abordagem com foco nas formas (*Focus on FormS*), que se relaciona com os programas sintéticos (por exemplo, Método Gramática-Tradução, Método Direto, Método Audio-oral, programas estruturais, nocional-funcionais, etc.), nos quais os elementos linguísticos são selecionados e ensinados separadamente, por se considerar que o domínio da língua é feito de forma linear numa acumulação gradual de partes da língua.

No ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), o programa de um curso de língua estrangeira não está organizado a partir das unidades linguísticas; a unidade é a própria tarefa (DOUGHTY; LONG, 2003; ELLIS, 2003; LONG, 2007, 2009; SAMUDA; BYGATE, 2008; VAN DEN BRANDEN, 2006; VAN DEN BRANDEN; BYGATE; NORRIS, 2009), que deverá ser progressivamente complexificada aproximando-se das

¹ Long (1991, p. 45) define o foco na forma como a aprendizagem que ocorre num contexto comunicativo e que resulta da focagem da atenção acidental do aprendiz em relação a itens específicos da língua (gramática, léxico, fonética).

exigências da tarefa alvo². Estudos empíricos têm demonstrado que, durante a realização de tarefas orais em língua, o aprendiz, através do registo cognitivo, isto é, o *noticing*³ (Schmidt, 1990, 2001, 2010), apercebe-se das suas lacunas (*noticing a hole*) e das diferenças entre o seu sistema de interlíngua e o funcionamento da língua alvo (*noticing a gap*), estabelecendo novas relações entre forma/significado, que resultam na modificação do *output* e no desenvolvimento da língua (GASS; SELINKER, 2008; MACKEY, 2012; SWAIN, 1985, 2000, 2005; SWAIN; LAPKIN, 1995). Assim, na preparação de um curso de língua estrangeira, a elaboração de materiais pedagógicos que potenciem uma aprendizagem significativa no contexto de sala de aula assume uma relevância particular.

2. Pressupostos metodológicos do ELBT

Fundamentando-se teórica e empiricamente em resultados de diferentes áreas de investigação, nomeadamente Aquisição de Segunda Língua⁴, psicologia educacional, cognição e ensino de línguas estrangeiras, Doughty e Long (2003, p. 42-57) e Long (2009, 2015) enunciam dez princípios metodológicos (PM) subjacentes ao ELBT.

Ellis (2005, p. 210-222) e Ellis e Shintani (2014, p. 22-27) estabelecem igualmente um conjunto de princípios gerais para a aprendizagem da língua em situação de instrução.

Apresentam-se, no Quadro 1, os princípios metodológicos definidos nestas duas posições. Não sendo os princípios estabelecidos por estas duas propostas

² Tarefa alvo é a tarefa que o aprendiz terá de desempenhar em situações reais de comunicação.

³ *Noticing*: conceito proposto por Schmidt (1990, p. 129), que considera que para converter o *input* em *intake* é necessário que o aprendiz preste atenção a formas específicas da língua, ou seja, a aprendizagem ocorre quando determinados aspetos linguísticos são notados, de forma consciente, pelo aprendiz. Traduz-se *noticing* como registo cognitivo ou consciente, pressupondo que o aprendiz focará a sua atenção numa determinada forma da língua para fins comunicativos. A Hipótese do *Noticing*, proposta por Schmidt (1990, 2001, 2010) pressupõe, portanto, que o processamento do *input* e a integração de novas formas da língua implica um determinado nível de registo consciente, ou seja, atenção.

⁴ Em inglês: Second Language Acquisition.

absolutamente equivalentes, procura-se fazer uma leitura comparativa, na medida em que alguns dos pressupostos se relacionam e/ ou complementam. Ressalve-se, no entanto, que essa não é, nem tenta ser, uma correspondência direta entre as duas posições; é antes uma interpretação do trabalho desses autores.

Em seguida, faz-se uma breve referência a alguns dos seus pressupostos, por terem motivado teoricamente a proposta pedagógica desenvolvida e apresentada neste artigo.

Quadro 23 – Princípios metodológicos do ELBT estabelecidos por Doughty e Long (2003) e Long (2007, 2009, 2015) e princípios da aprendizagem da língua em situação de instrução segundo Ellis (2005) e Ellis e Shintani (2014).

Princípios Metodológicos do ELBT (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2007, 2009, 2015)	Princípios da Aprendizagem da Língua em Situação de Instrução (ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de tarefas como unidade de análise 2. Promoção da aprendizagem através da ação 3. <i>Input</i> elaborado 4. Fornecimento de <i>input</i> rico 5. Encorajamento de uma aprendizagem indutiva de expressões 6. Foco na Forma (<i>FonF</i>) 7. <i>Feedback</i> corretivo 8. Respeito pelo currículo interno do aprendiz e processos de desenvolvimento 9. Promoção de uma aprendizagem cooperativa/ colaborativa 10. Instrução individualizada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento de um repertório rico de expressões formulaicas e uma competência baseada nas regras, isto é, gramatical (<i>rule-based competence</i>) 2. Instrução com foco no significado 3. Foco também na forma 4. Desenvolvimento do conhecimento implícito da língua alvo sem negligenciar o conhecimento explícito 5. Respeito pela ordem e sequência de aquisição 6. <i>Input</i> extensivo da língua alvo 7. Oportunidades de <i>output</i> 8. Importância da interação para o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira 9. Diferenças individuais dos aprendizes 10. Aspeto subjetivo na aprendizagem de uma nova língua 11. Produção livre e controlada na avaliação da proficiência em língua

Doughty e Long (2003, p. 42) e Long (2009, 2015) estabelecem a tarefa como unidade de análise na elaboração de um curso de língua estrangeira para que os aprendizes possam interagir e negociar o sentido, permitindo o desenvolvimento de capacidades comunicativas adequadas à sua atuação em situações e contextos do mundo real. Da mesma forma, Ellis (2005, p. 218) e Ellis e Shintani (2014, p. 25), apoiando-se no conceito de “*pushed output*” de Swain, destacam a pertinência da

incorporação de tarefas num programa de língua estrangeira para que, ao desempenhar uma tarefa, o aprendiz desenvolva a capacidade de produção (*output*) em língua, isto é, transmita mensagens de forma clara, correta e eficiente (ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 25).

Reconhecendo igualmente a importância do *input* para o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira, as propostas metodológicas referidas valorizam o fornecimento de um *input* rico (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2009, 2015) e extensivo (ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014), ou seja, os aprendizes devem ser expostos a textos e materiais que representem o uso significativo da L2. Tendo em conta que a utilização de documentos autênticos poderá ser uma questão problemática em aprendizes com níveis de proficiência mais baixos, Doughty e Long (2003, p. 46) e Long (2009, 2015) avançam a possibilidade de utilização de *input* elaborado. Segundo Long (2015, p. 252), na preparação de materiais didáticos, a elaboração do *input* envolve a adição de redundância⁵, regularidade⁶ e, muitas vezes, uma sinalização mais explícita⁷ da estrutura temática de um texto, seguindo-se a remoção gradual dessas modificações (que constituem uma espécie de “muletas”), à medida que a proficiência do aprendiz aumenta.

Do mesmo modo, Ellis (2005, p. 217) considera que o *input* poderá ser tornado compreensível, através da modificação ou de dicas/ suportes contextuais.

⁵ A redundância obtém-se com recurso a repetições, paráfrase, fornecimento de sinónimos de itens lexicais de baixa frequência em orações apositivas, preferência por sintagmas nominais completos em vez da utilização de pronomes e marcação mais explícita entre relações gramaticais e semânticas recuperáveis pelo contexto (LONG, 2015, p. 252).

⁶ A regularidade é obtida através de mecanismos como o paralelismo, uso mais frequente da ordem canónica das palavras, retenção de constituintes opcionais, sintagmas nominais completos em vez de anáforas e fazer corresponder a ordem de referência à ordem de ocorrência, por exemplo, “o avião levantou voo antes de a família chegar ao aeroporto” em vez de “a família chegou ao aeroporto depois do avião levantar voo” (LONG, 2015, p. 252).

⁷ Para o autor (LONG, 2015, p. 252), maior explicitação de relações lógicas implicam frequentemente o uso (opcional) de marcadores explícitos de relações gramaticais e semânticas e a adição de conectores como *mas*, *no entanto*, *porém*, *apesar de*, *por outro lado*, *como resultado*, etc... Para ver exemplos de versões elaboradas de *input*, cf. LONG, 2007, p. 130-138; 2015, p. 253-256).

Note-se que, nos dois modelos metodológicos mencionados, a realização de tarefas pressupõe a primazia do foco no significado e na comunicação, embora seja igualmente reconhecida a necessidade de focagem na forma. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem da língua deve servir a objetivos comunicativos e que os aprendizes devem ser capazes de codificar e decodificar mensagens num contexto significativo e, nessa perspectiva, uma abordagem baseada em tarefas fornece, aos aprendizes, oportunidades de interação que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento implícito, necessário para uma comunicação efetiva, fluente e adequada. Todavia, considera-se igualmente a possibilidade de uma aprendizagem explícita e destaca-se o papel facilitador desse tipo de conhecimento nos processos de registo cognitivo (*noticing*) e de identificação das lacunas por parte do aprendiz em relação à sua produção em L3 (ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014). Por isso, Long (2009, 2015) defende a eficácia pedagógica do *feedback* corretivo, para a identificação e resolução dos problemas comunicativos do aprendiz.

Finalmente, refira-se que, para esses autores, o ELBT implica a centragem no aprendiz defendendo-se o respeito pelos processos de desenvolvimento do currículo interno e a ordem e sequência natural de aquisição da língua (DOUGHTY; LONG, 2003; ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014; LONG, 2007, 2009, 2015). Assim, considerando que, em um contexto de instrução, os aprendizes podem estar em estágios de desenvolvimento diferentes, a aprendizagem por tarefas facilita uma progressão natural, respeitando as diferenças individuais. De fato, nessas duas propostas, é valorizado o papel de uma instrução individualizada no que diz respeito aos objetivos, interesses, motivação, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, aptidão e memória. Ellis e Shintani (2014, p. 26) relacionam a aprendizagem de uma nova língua a questões como a identidade social, na medida em que, no processo de

aprendizagem da língua alvo, o aprendiz desenvolve o seu eu subjetivo, desenvolvendo uma nova identidade e até personalidade⁸.

Por outro lado, reconhece-se o papel facilitador de uma aprendizagem colaborativa, “*scaffolded*” (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2009, 2015); a interação é um aspecto central para o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira, uma vez que não é apenas uma forma de automatizar o conhecimento existente, mas é também geradora de novos recursos linguísticos⁹. Nesta perspectiva, e de acordo com os autores, um dos desafios do professor é precisamente a criação de situações interativas propícias à aquisição, sendo o trabalho de grupo uma das soluções apontadas, dado que, quando os aprendizes interagem entre si, há mais probabilidades de ocorrência de um discurso aquisicional rico, embora se corra também o risco de uso excessivo da L1, atenuando, assim, os benefícios do trabalho colaborativo. Porém, o trabalho de grupo ou em pares poderá ser uma estratégia importante para desenvolver a competência de produção oral de públicos mais tímidos, dado que e segundo Long (2015, p. 325) “essa comunicação protegida tem um valor afetivo” (“*such ‘sheltered’ communication has affective value*” LONG, 2015, p. 325), pelo que poderá contribuir positivamente para a autoestima, a autonomia e a motivação dos aprendizes, diminuindo o nível de ansiedade e o *stress* comunicativo.

3. Proposta pedagógica: aprendizagem de PLE por tarefas

a) Inquérito aos aprendizes

A preparação de um curso de português língua estrangeira baseado em tarefas decorreu da nossa prática pedagógica e da necessidade de elaborar um programa para

⁸ No original: “*Learning a language can change how people view reality and how they see the world around them when the new language enters into their lives and transforms them*”, (ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 26).

⁹ No original: “*Thus, interaction is not just a means of automatizing existing linguistic resources but also of creating new resources. (...) Thus creating the right kind of interaction for acquisition constitutes a major challenge for teachers. One solution is to incorporate small group work into a lesson. When students interact amongst themselves, acquisition-rich discourse is more likely to ensue. However, there are a number of dangers in group work which may militate against this (e.g., excessive use of L1 in monolingual groups*” (ELLIS, 2005, p. 219-220).

o desenvolvimento da competência oral de aprendizes chineses, com um perfil de entrada entre o A2 (nível básico) e o B1 (nível intermediário) fraco. Estabeleceu-se como perfil de saída o B1 ou o B1+.

Tendo em conta que o público aprendiz falante de língua materna chinesa tem habitualmente contato com metodologias tradicionais de aprendizagem de uma língua estrangeira, elaborou-se um inquérito (SANTOS, 2014, p. 156-192) relativo às necessidades comunicativas, expectativas e motivações em relação à aprendizagem do português. Os resultados obtidos confirmaram as percepções que tínhamos da nossa prática pedagógica: os aprendizes revelaram a necessidade de desenvolver competências ao nível da oralidade e mostraram-se receptivos à utilização de documentos audiovisuais autênticos em contexto de sala de aula, os quais lhes permitissem um contato com situações reais de uso da língua. Contrariando a ideia de que os aprendizes chineses rejeitam metodologias experienciais e uma abordagem acional de aprendizagem da língua, os dados do inquérito mencionado motivaram o desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica: o ensino do português língua estrangeira baseado em tarefas.

b) Tarefas

As tarefas que se apresentam neste texto estão integradas em um manual de PLE (SANTOS, 2015).

Esse manual de PLE foi desenvolvido e aplicado em Macau e está de acordo com um cenário de ensino de Português Europeu.

Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos e espera-se que este artigo provoque uma reflexão válida para que a tarefa possa ser a unidade de análise na construção de outros programas de português língua estrangeira.

Assim, no exemplo 1 (Figura 1), partindo de uma imagem e de um pequeno diálogo escrito, serão feitos comentários pelos aprendizes. O professor pode aproveitar

para interagir com os aprendizes, fazendo uma primeira abordagem em relação ao conteúdo temático e lexical de um documento audiovisual de compreensão oral que acompanha a tarefa. Na medida em que todos os documentos representam exemplos autênticos de uso da língua, fornecem *input* rico e significativo.

Exemplo 1:

Figura 1 – Tarefa: visionamento e compreensão oral de um vídeo (SANTOS, 2015, p. 17).

2. Observe agora a imagem ao lado e comente-a.

Acha que algumas atividades normalmente associadas aos tempos livres podem contribuir para um melhor desempenho profissional? Como? Dê outros exemplos.

VAMOS OUVIR...

1. O vídeo que vai ver mostra uma atividade praticada em algumas empresas portuguesas.

1.1. Indique:

© Randy Glasbergen



GLASBERGEN

- Sr. Diretor, porquê a viola?
- Dizem que a música torna os trabalhadores mais produtivos.
Vá para o seu lugar que vou começar a cantar

Nome da atividade:	
Objetivos:	
Reação/Opinião dos trabalhadores:	
Duração da atividade:	
Frequência com que é praticada:	

© Lidel – Edição Técnica, Lda.


Nos exemplos 2 e 3 (figuras 2 e 3) são apresentadas tarefas de produção oral, nas quais os aprendizes, ao produzir em língua, poderão testar hipóteses e experimentar novos recursos linguísticos, alargando o seu repertório. Para além disso, ao produzirem e interagirem em língua, os aprendizes poderão negociar o sentido, através de pedidos de esclarecimento, reformulações, repetições, etc., e assim, modificar o seu *output* para cumprir objetivos comunicativos. Espera-se que essas tarefas de produção sejam oportunidades significativas para o uso da língua e possibilitem um desempenho mais fluente, ou seja, através da prática, o processamento lento, controlado e mais consciente, próprio do conhecimento declarativo, poderá desenvolver-se, tornando-se um processamento mais rápido, automático e inconsciente, isto é, um conhecimento procedimental.

Exemplo 2:

Figura 2 – Tarefa: pesquisa de informações (SANTOS, 2015, p. 82).

VAMOS FALAR...

1. Faça uma pesquisa sobre os locais referidos pelos turistas. Procure imagens e informações sobre esses lugares. Apresente as conclusões à turma.



The image displays four photographs of Portuguese landmarks. The top-left photo shows a panoramic view of a city built on a hillside. The top-right photo shows the Torre do Relógio, a large stone tower by the water. The bottom-left photo shows a narrow street with colorful buildings. The bottom-right photo shows the Sé Catedral de Évora, a large Gothic cathedral.


Exemplo 3:

Figura 3 – Tarefas: comentário de imagens; anúncio (SANTOS, 2015, p. 60).

VAMOS FALAR...

1. Observe as imagens e indique:

- adjetivos relacionados com o tema;
- o nome de produtos/alimentos da gastronomia portuguesa;
- algumas características da comida portuguesa.



2. Partindo das imagens, prepare, em grupo, um anúncio para promover a gastronomia portuguesa.


Na primeira tarefa proposta (Figura 2), o aprendiz terá de fazer um trabalho de pesquisa para ser capaz de apresentar algumas informações à turma. A

realização desta tarefa permitirá o desenvolvimento da competência comunicativa e também intercultural. Por outro lado, ao procurar a informação, o aprendiz terá oportunidade de ter contato com exemplos reais da língua estrangeira e, posteriormente, tentar transmitir a sua mensagem de forma adequada e correta. O aprendiz poderá fazer o registo cognitivo (*noticing*) de determinados itens linguísticos que ainda não foram adquiridos, mas que são necessários para uma comunicação eficiente (SCHMIDT, 2010). Por outro lado, a nossa experiência pedagógica tem demonstrado que, muitas vezes, as diferenças entre a cultura de origem e a cultura alvo podem dificultar a aprendizagem da língua, por remeterem para realidades e códigos distantes, pelo que a integração de alguns documentos autênticos, em suporte audiovisual ou escrito, com referência a aspectos das culturas da língua alvo, poderá facilitar a compreensão e o domínio desses códigos, bem como suscitar o interesse em relação à aprendizagem da língua. Por essa razão, o desempenho da tarefa da Figura 3 possibilitará o alargamento lexical e cultural e, através de um trabalho colaborativo, os aprendizes têm oportunidade de construir o seu conhecimento e a sua aprendizagem, refletindo sobre o uso e funcionamento da língua estrangeira (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2009, 2015; SWAIN, 2000) e sobre as diferenças entre os hábitos alimentares e os alimentos mais usados na sua cultura e na cultura alvo.

Já, no exemplo 4 (Figura 4), partindo da leitura de um texto, o aprendiz deverá refletir sobre as motivações para a aprendizagem da língua portuguesa. Note-se que esse texto apresenta uma temática que, de certa forma, poderá aproximar a realidade do aprendiz à realidade do falante da língua alvo, permitindo uma identificação e partilha de determinados objetivos comuns, podendo ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais motivador e associado a um aspecto mais subjetivo da aprendizagem que se relaciona com a (re)construção da identidade (ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 26-27).

Exemplo 4:

Figura 4 – Tarefa: leitura e comentário de um texto (SANTOS, 2015, p. 21).



VAMOS FALAR...

1. Ser fluente numa língua estrangeira pode ser importante para arranjar um bom emprego. Concorda? Explique.

Leia o seguinte texto e, de seguida, faça o exercício proposto.

APRENDER CHINÊS PODE AJUDÁ-LO A ENCONTRAR EMPREGO

CONHEÇA OS MOTIVOS QUE LEVAM CADA VEZ MAIS PORTUGUESES A PROCURAR CURSOS DE MANDARIM E A INVESTIR NA CULTURA CHINESA.

Mais do que paixão pela língua e pelo Oriente, na maioria das vezes é um amor por interesse e razões económicas que levam à procura das aulas de chinês. "Saber mandarim é uma vantagem competitiva. Dentro de poucos anos, vai ser um requisito importante para ter um salário mais alto ou até para arranjar emprego. "É um conhecimento valorizado no mundo dos negócios", diz Fernando Neves de Almeida, presidente da 'executive search' Boyden em Portugal.

A maioria dos alunos que estuda chinês não o faz com a intenção de fazer as malas e partir rumo ao Oriente, mas antes como aposta no futuro, aprendendo a língua do país que está a aumentar, de dia para dia, o seu poder económico. E agora que a China aumentou a sua visibilidade e importância em Portugal, com a entrada no capital de várias empresas, despertou ainda mais interesse nos portugueses por este país oriental. "A China vai ser a segunda ou mesmo a primeira potência do mundo a médio prazo. E o mandarim vai ser uma língua muito importante para fazer negócios internacionais", sublinha Fernando Neves de Almeida.

O aumento da procura das aulas de chinês é a melhor prova deste interesse crescente e o perfil dos alunos não podia ser mais diversificado. No Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa estudam "CEO, advogados, engenheiros, professores, gestores, médicos, etc.", conta a diretora, Zhu Li.

"O facto de a China estar cada vez mais presente na vida económica dos portugueses vai trazer a necessidade de formação de pessoas com capacidade de comunicar com os chineses", afirma Sun Lam, diretora do Instituto Confúcio do Minho.

Ana Teresa Correia, 27 anos, é uma das alunas deste instituto e conta a razão por que decidiu aprender chinês: "É uma aposta num mercado de trabalho interessante se as coisas não correrem bem por aqui", admite a tradutora da Universidade do Minho.

Por outro lado, a realização da tarefa proposta no exemplo 5 (Figura 5) poderá promover a interação entre os aprendizes ou entre estes e o professor para que as lacunas linguísticas (ao nível vocabular e gramatical) possam ser supridas. Desta

forma, ao tentar transmitir a mensagem, o aprendiz pode identificar as suas lacunas (por exemplo, o desconhecimento de um determinado item lexical) e, focando a sua atenção em relação à forma, procurará resolver os seus problemas comunicativos. Será a partir dessas necessidades comunicativas e do seu currículo interno que o aprendiz irá desenvolver as competências linguísticas e pragmáticas necessárias a atuação adequada, correta e eficaz.

Exemplo 5:

Figura 5 – Tarefa: comentário - opinião pessoal (SANTOS, 2015, p. 31).

2 | **VAMOS FALAR...**

1. Imagine que vai sair à noite com os seus amigos. Dos seguintes locais, indique, justificando:

- onde escolhia ir;
- onde não iria;
- os lugares normalmente mais associados ao entretenimento/diversão;
- os locais que se associam à cultura.

bar centro comercial mercado cinema teatro restaurante

museu discoteca concerto galeria de arte recital

Nos exemplos 6 e 7 (figuras 6 e 7), a realização das tarefas também pressupõe o uso significativo da língua, com o foco direcionado para o sentido mas com oportunidades de focagem na forma.

Assim, para desempenhar a tarefa incluída na Figura 6, o aprendiz terá de ser capaz de estabelecer novas relações entre forma/ significado a partir da audição de um diálogo. Este texto é um exemplo significativo da diversidade da língua portuguesa, uma vez que apresenta algumas diferenças lexicais entre a variante do Português do Brasil e do Português Europeu. Assim, a realização dessa tarefa resulta no alargamento lexical decorrente do uso desses itens em um contexto significativo de comunicação.

Exemplo 6

Figura 6 – Tarefa: compreensão oral de um vídeo: diferenças lexicais entre o Português do Brasil e o Português Europeu (SANTOS, 2015, p. 95).

VAMOS OUVIR...

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

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

As tarefas, incluídas nos exemplos 7 e 8 (figuras 7 e 8), visam desenvolver as competências intercultural, linguística e de conhecimento do mundo. Nestes exemplos, o aprendiz desempenha duas tarefas: (i) ouve três documentos autênticos e identifica o país a que se referem a partir da leitura de três anúncios escritos, que resultam de um processo de elaboração, seguindo os pressupostos teóricos metodológicos definidos por Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015); e (ii) dramatiza, em grupo, um diálogo em uma agência de viagens para visitar um dos destinos propostos. Procura-se que, o *input* elaborado, fornecido pelos anúncios, facilite a compreensão dos textos áudio autênticos. Evitando-se a artificialidade, característica dos textos forjados, considera-se que o *input* elaborado respeita as capacidades de processamento dos aprendizes, mantém os itens linguísticos desconhecidos (tanto lexicais como gramaticais), preservando o conteúdo semântico e eliminando a simplicidade artificial dos textos forjados. Por outro lado, a realização, em grupo, da tarefa de produção oral implica uma interação entre os aprendizes na resolução dos problemas comunicativos. As suas dificuldades linguísticas poderão ser ultrapassadas através da alocação dos recursos de atenção na informação relevante do *input* e também através do *feedback* dos interlocutores, uma vez que, no desempenho da tarefa, os colegas poderão pedir esclarecimentos levando à reformulação e, conseqüentemente, a uma produção mais correta e complexa. A utilização de linguagem formulaica para realizar a tarefa de produção oral poderá resultar em um discurso mais fluente por parte dos aprendizes. Finalmente, o aprendiz terá oportunidade de conhecer melhor três países diferentes de língua portuguesa (Brasil, Cabo Verde e Portugal), alargando o seu conhecimento cultural e linguístico; é na diversidade e riqueza linguística e cultural da língua portuguesa que o aprendiz desenvolve a sua proficiência em língua.

Exemplo 7:

Figura 7 – Tarefa: visionamento e compreensão oral de um vídeo (SANTOS, 2015, p. 83).

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

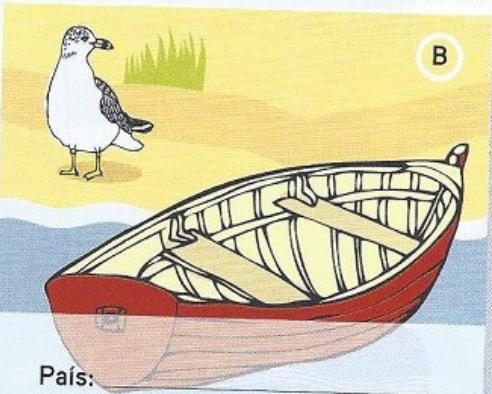
País: _____ **A**

Aproveite a nossa promoção!
Venha descobrir:

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

Não perca! Esta é uma oportunidade única!

País: _____ **B**



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


Embarque na nossa oferta especial!

País: _____ **C**

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

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

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



Exemplo 8:

Figura 8 – Tarefa: diálogo em grupo (SANTOS, 2015, p. 84).

VAMOS FALAR...

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

Aluno 1: empregado da agência de viagens;

Aluno 2: quer ir para o primeiro destino;

Aluno 3: deseja visitar o segundo país;

Aluno 4: prefere passar férias no terceiro destino publicitado.

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

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

4. Conclusão

A elaboração das tarefas pedagógicas, apresentadas nesse texto, decorreu da necessidade de estabelecer um programa adequado às necessidades comunicativas e de aprendizagem do público aprendiz. Procurou-se responder às suas necessidades de atuação, dado que o uso da língua poder ocorrer em diferentes domínios e contextos e com variados interlocutores. Propôs-se um caminho que se considera válido, para que, em um contexto formal de instrução, o aprendiz possa ser capaz de desenvolver a sua competência comunicativa e, assim, interagir de forma espontânea, correta e eficiente em situações do mundo real.

Espera-se que, partindo dessa reflexão, surjam novas propostas de aprendizagem de português língua estrangeira ou adicional em uma abordagem por tarefas.

Referências Bibliográficas

DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In ROBINSON, P. **Cognition and Second Language Instruction**. UK: Cambridge University Press, 2001, p. 206-257. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.010>

DOUGHTY, C.; LONG, J. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. In: **Forum of International Development Studies**, n. 23, p. 35-58, março 2003.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. UK: Cambridge University Press, 1998.

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

ELLIS, R. Principles of instructed language learning. **System**, Elsevier, vol. 33, p. 209-224, 2005.

ELLIS, R.; SHINTANI, N. **Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research**. New York: Routledge, 2014.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course (Third Edition)**. New York: Routledge, 2008.

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

LONG, M. H. Native/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In **Applied Linguistics**, vol. 4, N°2, p. 126-141, 1983. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>

LONG, M. H. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 377-393.

LONG, M. H. Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. **Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 39-52. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>

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

LONG, M. H. Methodological Principles for Language Teaching. In LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The Handbook of Language Teaching**. UK: Wiley-Blackwell, 2009, p. 373-394. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch21>

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. UK: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

MACKEY, A. **Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MARQUES DIAS, H. B. S. M. R. **Português Europeu Língua Não Materna À Distância: (Per)Cursos de Iniciação Baseados em Tarefas**. 2008. 398 f. Dissertação de Doutorado. Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

SAMUDA, V.; BYGATE, M. **Tasks in Second Language Learning**. UK: Palgrave Macmillan, 2008. <https://doi.org/10.1057/9780230596429>

SANTOS, S. Perfil do Aprendiz Universitário de Português Língua Estrangeira em Macau. In: GROSSO, M. J.; GODINHO, A. P. C. **O Português na China**. Lisboa: LIDEL, 2014, p. 155-192.

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

SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. In **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. **Cognition and Second Language Instruction**. UK: Cambridge University Press, 2001, p. 3-32. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003>

SCHMIDT, R. Attention, Awareness and Individual Differences in Language Learning. In CHAN, W. M.; CHI, S.; CIN, K. N.; INSTANTO, J.; NAGAMI, M.; SEW, J. W.; SUTHIWAN, T.; WALKER, I. **Proceedings of CLaSIC 2010**, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010, p. 721-737.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In GASS, S. M.; MADDEN, C. G. **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 235-253.

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

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

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 16, n. 3, p. 371-391, 1995. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

SWAIN, M.; SUSUKI, W. (2008). Interaction, Output, and Communicative Language Learning. In SPOLSKY, B.; HULT, F. M. **The Handbook of Educational Linguistics**. UK: Wiley-Blackwell, 2008, p. 557-570. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch39>

VAN DEN BRANDEN, K. **Task-Based Language Education: from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282>

VAN DEN BRANDEN, K.; BYGATE, M.; NORRIS, J. M. **Task-Based Language Teaching: A reader**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. <https://doi.org/10.1075/tblt.1>

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 22.12.2017