

Marina Cláudia Vaz Nédio

**O ensino de português língua estrangeira através de tarefas:
da teoria à prática**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua
Estrangeira orientada pelo Professor Doutor Luís Fernando Fardilha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

**O ensino de português língua estrangeira através de
tarefas: da teoria à prática**

Marina Cláudia Vaz Nédio

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua
Estrangeira orientada pelo Professor Doutor Luís Fardilha

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Fátima Outeirinho
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Fardilha
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: valores

Dedicatória

A mim..

*“Sozinha caminhei no labirinto
Aproximei meu rosto do silêncio e da treva
Para buscar a luz dum dia limpo”*

Sophia de Mello Breyner

Sumário

Sumário	4
Agradecimentos.....	7
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Índice de tabelas.....	11
Lista de abreviaturas.....	12
Introdução	13
Capítulo I	16
1. Enquadramento teórico	16
1.1. A importância da Abordagem Comunicativa e as origens do Ensino por Tarefas	16
1.1.1. Método de Gramática e Tradução	17
1.1.2. Método Natural e Método Direto	18
1.1.3. Método Audiolingual	20
1.1.4. <i>Oral-situation Approach</i>	26
1.1.5. Abordagem Comunicativa (<i>Communication Language Teaching</i>)	27
1.2. Competência Linguística vs Competência Comunicativa	30
1.2.1. O modelo de Canale e Swain	31
1.2.2. O modelo de Bachman (1990)	32
1.2.3. O modelo de Celse-Murcia, Dornyei e Thurrell (1995)	34
Capítulo II	36
2. O ensino de línguas por tarefas (ELT)	36
2.1. O conceito de tarefas e a aprendizagem de LE.....	36

2.2. O modelo de Willis (1996) vs o modelo de Ellis (2003): as etapas de ELT	41
2.2.1. Breve descrição do modelo	42
2.2.2. Breve descrição do modelo de Ellis	43
2.3. O ciclo da tarefa	45
2.3.1. Planeamento	46
2.3.2. Relato	46
2.3.3. Foco na linguagem	47
2.3.4. Pós-tarefa	48
Capítulo III	52
3. Da teoria à prática: a metodologia do ensino por tarefas	52
3.1. Objetivos	52
3.2. Instituição e oferta educativa em PLE	52
3.3. Participantes	55
3.4. Objetivos metodológicos	56
3.5. Proposta da tarefa	57
3.5.1. Atividades iniciais: pré-tarefa	57
3.5.2. Primeira atividade	57
3.5.3. Breve contextualização do filme <i>Caramuru – A invenção do Brasil</i>	59
3.5.4. Primeira etapa	60
3.5.5. Segunda etapa	64
3.5.6. Terceira etapa	64
3.6. Segunda atividade	71
3.6.1. Primeira etapa	71
3.6.2. Segunda etapa	78
3.6.3. Terceira etapa	78
3.7. Terceira atividade	83
3.8. O ciclo da tarefa	97
3.9. Pós-tarefa	98
Conclusão	99
Referências Bibliográficas	101

Anexos104

Agradecimentos

Um profundo e sincero agradecimento ao meu orientador, Prof. Doutor Luís Fardilha pelo empenho e incentivo na elaboração desta dissertação de mestrado. Pelos conselhos e observações construtivas que fez ao longo de todo o processo e por ter acreditado em mim e me ter dado força nesta longa caminhada.

Aos meus alunos do curso de Português 3001 da Universidade das Índias Ocidentais (UWI) em Trinidad e Tobago, pelo entusiasmo e dedicação no desempenho das atividades que culminaram na tarefa final: sem eles este trabalho não teria sido possível.

À Jo-Anne Ferreira, coordenadora do curso de Português da UWI pela ajuda na tradução para inglês e pelo apoio, carinho e incentivo que sempre me deu durante a minha estada em Trinidad e Tobago.

À Eliete Sampaio, minha colega de trabalho na UWI pela partilha de conhecimento, práticas de ensino e ideias que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Ao meu querido amigo Patrik Johansson por ter sido uma luz num momento de escuridão. Por me ter oferecido a sua casa durante dois meses na Suécia, lugar onde praticamente elaborei todo este trabalho.

Aos meus queridos amigos Rui Pilão, Rafaela Araújo, Liliana Carvalho, António Monteiro e Romana Vieitas pelo carinho, incentivo, força e ajuda nos momentos em que mais precisei.

Ao José Moreno, pelo apoio, carinho, incentivo e força que me tem dado. Por me ter ensinado a transformar as fraquezas em forças. Apesar da distância que nos separa tem sido uma grande luz na minha vida.

Por último, à minha querida sobrinha, Raquel Nédio, por ser a minha fonte de amor, carinho e inspiração.

Resumo

O ensino de línguas tem vindo atravessar várias mudanças e tendências nas últimas décadas, reflexo da própria necessidade dos aprendentes, o que criou a necessidade de se procurarem alternativas metodológicas com enfoque na habilidade comunicativa aptas a promover a comunicação autêntica dentro da sala de aula, em vez de apenas se centrarem em exclusivo na competência linguística.

As abordagens metodológicas de tipo comunicativo passaram a ter um papel importante no ensino das línguas estrangeiras, porque estão focadas no ato comunicativo. Ao contrário dos métodos tradicionais, nas abordagens comunicativas o professor desempenha um papel de mediador ou orientador no processo de aprendizagem, cabendo-lhe promover e estimular a competência comunicativa do aluno, isto é, a capacidade de usar a língua-alvo em situações concretas da vida real.

Neste trabalho pretende-se apresentar uma experiência de ensino do PLE com recurso à metodologia ELT (Ensino de Línguas através de Tarefas), no decurso da qual foi possível verificar que ela permite o desenvolvimento de determinadas habilidades comunicativas, através do foco nos significados. O ensaio que fizemos levou-nos a confirmar que o ELT permite o desenvolvimento do grau de proficiência de um aprendente através da realização de uma tarefa na língua-alvo.

O presente estudo ocorreu no curso de Português 3001, durante o 1º semestre do ano letivo de 2013/14 da Universidade das Índias Ocidentais, em Trinidad e Tobago, no Caribe Anglófono.

Com a metodologia adotada, a qual assentou em pressupostos teóricos baseados nos estudos de Prabhu (1987), Ellis (2003) e Willis (1996), pretendeu-se que os alunos atingissem um nível de proficiência elevado nas habilidades de compreensão oral, produção oral e escrita, e aprofundassem o seu conhecimento do mundo lusófono.

Palavras-chave: ensino de PLE; ensino de línguas através de tarefas; abordagem comunicativa; competência comunicativa.

Abstract

The teaching of Foreign Languages has been going through several changes and trends in the last few decades, to cater to and for learners' needs. This has necessitated seeking methodological alternatives focusing on communication skills which are able to promote authentic communication in the classroom, instead of being exclusively focused on linguistic competence.

Methodological communicative approaches have played a major role in the teaching of foreign languages, because they focus on communicative skills.

In the communicative approaches, unlike traditional methods, the teacher acts as a mediator or advisor in the learning process. S/he is expected to promote and stimulate the student's communicative competence, i.e., enabling learners to use the target language in concrete situations found in real life.

The aim of this work is to present an experience of teaching Portuguese as Foreign Language (PLE) by using the TBLT methodology (task based-language teaching). This methodology promotes the development of certain communicative skills, through authentic practice and a focus on meaning. The results of this research confirmed that task based-language teaching allows the development of a good proficiency level by a learner through the performance of a task in the target language.

This research occurred during the delivery of the Portuguese language course PORT 3001, during the first semester of the 2013/14 academic year at the University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago, in the English-official Caribbean.

With the methodology adopted, which was based on theoretical assumptions based on Prabhu (1987), Ellis (2003), Willis (1996), our goal was for the students to achieve a high level of proficiency in listening comprehension, oral production and writing skills and to deepen their knowledge of the Lusophone world.

Keywords: PLE teaching; tasks based-language teaching; communicative approach; communicative competence.

Índice de tabelas (ou de quadros)

Figura 1 – Modelo de Canale e Swain.....	31
Figura 2 – Modelo de Bachman.....	33
Figura 3 – Modelo de Celse – Murcia, Dornyei e Thurrell.....	34
Figura 4 – Modelo de Willis.....	41
Figura 5 – Modelo de Ellis.....	43

Lista de abreviaturas e siglas

ASTP – Army Specialized Training Program

CLL – Centro de Aprendizagem de Línguas

CLT/ ECL – Communicative Language Teaching

ELC – Princípios do Ensino Comunicativo de Línguas

ELT – Ensino de Línguas Através de Tarefas

ESL – English as a Second Language

FRELIMO – Frente de Liberação de Moçambique

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

L2 – Língua segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PORT – Português

QEQR – Quadro Europeu de Referência para as Línguas

TBLT – Task Based – Language Teaching

TPR – Total Physical Response

UWI – West Indies University

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem sofrido algumas alterações, em resultado da necessidade de se alterarem os métodos tradicionais, procurando e aplicando novas metodologias capazes de tornarem mais eficaz o ensino e aprendizagem de uma LE.

A partir dos finais dos anos 70 as abordagens metodológicas centradas no desenvolvimento da competência comunicativa começaram a impor-se como alternativas aos métodos tradicionais e passaram a ter um papel primordial no ensino das línguas estrangeiras, na medida em que visam promover e estimular no aprendente a capacidade de usar a língua-alvo em situações concretas de comunicação real.

A designada «competência comunicativa» ocupa um lugar central nestas abordagens metodológicas, levando a que, dentro da sala de aula, os aprendentes se envolvam no seu próprio processo de aprendizagem, assumindo o professor mais o papel de um coordenador ou monitor que incentiva os aprendentes a construir significados que lhes deem a possibilidade de interagirem na língua-alvo.

A partir dos anos 80, o recurso aos chamados “materiais autênticos”, as atividades de simulação de comunicações reais e o desempenho de tarefas passaram também a estar presentes com regularidade no interior da sala de aula.

Inserido no contexto destas abordagens metodológicas de tipo comunicativo, o ensino de línguas através de tarefas (ELT) visa igualmente promover a aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa. Os aprendentes envolvidos no processo de aprendizagem são estimulados a usar a língua-alvo, a procurar informação, a refletir e a fazer uma análise crítica durante a realização da tarefa. Os alunos são assim envolvidos na construção e na troca de conhecimento e têm de tomar decisões sobre os conteúdos. Nesta tomada de decisões, cada indivíduo coloca em prática o conhecimento que tem da língua-alvo.

Desta forma, o objetivo do ensino através de tarefas (ELT) visa responder às necessidades atuais do ensino de uma LE, favorecendo a motivação dos estudantes no seu processo de aprendizagem e permitindo o desenvolvimento de determinadas habilidades comunicativas através da prática autêntica e do foco nos significados. Este processo desenvolve-se através do desempenho de uma sequência de atividades desenhadas cuidadosamente à volta de um determinado tema que culminará com a realização de uma tarefa final.

A este respeito, podemos citar Breen (1987: 23) que define a «tarefa» como uma

atividade que tem como objetivo um determinado fim, com um conteúdo apropriado e contendo uma variedade de planos de ação que vão facilitar a aprendizagem da língua-alvo.

Com o presente estudo, pretendeu-se apresentar uma experiência de aplicação da metodologia de ensino de LE através da realização de tarefas realizada numa turma do curso de português 3001, durante o 1º semestre do ano letivo de 2013/14 da Universidade das Índias Ocidentais (UWI), em Trinidad e Tobago, no Caribe Anglófono.

Como era um curso de português lecionado por docentes provenientes de dois países de língua portuguesa diferentes, os alunos estiveram expostos a duas variantes do português e a duas culturas distintas. Desta forma, julgou-se pertinente procurar uma metodologia que permitisse, em simultâneo, o desenvolvimento das competências comunicativa e cultural, assim como das habilidades de compreensão oral, produção oral e escrita através do recurso a materiais autênticos como, por exemplo, artigos de revistas e jornais, músicas e filmes ou documentários que refletissem o conteúdo do programa.

A par do treino destas competências linguísticas, pretendeu-se que os alunos aprofundassem também o seu conhecimento da sociedade, da língua e da cultura dos diversos países de língua oficial portuguesa, abrindo as fronteiras do mundo lusófono.

Foram aplicadas várias estratégias de ensino para ajudar os alunos a alcançarem os objetivos do curso, uma das quais está especialmente relacionada com o tema do presente relatório, centrada no ensino através de tarefas, de acordo com os pressupostos teóricos do ELT. Esta metodologia, baseada nos modelos de Willis (1996) e Ellis (2003) estrutura em três etapas as atividades necessárias à realização de uma determinada tarefa: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Todas estas etapas foram realizadas na língua-alvo (Português) e contribuíram para a melhoria do nível de proficiência na produção e compreensão tanto no domínio do oral como no da escrita.

A estrutura do presente relatório divide-se em três capítulos, sendo o primeiro e o segundo apenas teóricos, enquanto o terceiro apresenta uma componente teórico-prática.

No primeiro capítulo, pretendemos refletir sobre a evolução das metodologias no ensino de uma língua estrangeira ao longo dos últimos séculos. Dentro dos vários métodos que foram surgindo, iremos referir o Método de Gramática e Tradução, o Método Natural e o Direto, o Método Audiolingual, o *Oral – Situation Approach* e o *Communicative Language Teaching* (Abordagem Comunicativa). A partir desta revisão geral, centramos a nossa atenção nos Princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) e no Ensino Baseado em Tarefas (ELT),

podendo este último ser considerado como um desdobramento do primeiro (*Communicative Language Teaching* –CLT ou ECL).

Daremos também atenção à distinção entre competência linguística e competência comunicativa tendo por base o modelo de Canale e Swain (1980), o modelo de Bachman (1990) e o modelo de Celse – Murcia, Dornyei e Thurrell (1995).

No segundo capítulo apresentamos a metodologia escolhida e aplicada dentro da sala de aula – o ensino através de tarefas, tendo por base os modelos de Willis (1996) e Ellis (2003) e as três etapas para a realização de uma tarefa: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa.

Na última parte deste relatório, damos conta das atividades desenvolvidas durante as aulas do curso de português 3001 em que procurámos seguir os modelos acima referidos, através das quais visámos como principal objetivo a melhoria das habilidades de compreensão oral, produção oral e escrita e do conhecimento do mundo lusófono.

O essencial das atividades descritas enquadra-se na fase da pré-tarefa e organizaram-se, por sua vez, em três momentos, preenchido com três atividades diferentes. As várias fases decorreram ao longo do primeiro semestre de 2013, tendo culminado na apresentação final da tarefa, nos dias 21 e 22 de novembro. Todas as atividades desenvolvidas contribuíram, tal como refere Ellis (2003), para a ativação dos recursos linguísticos dos aprendentes, introdução de novos conceitos e para despertar a sua curiosidade e a vontade de realizarem a tarefa. Com a execução da tarefa, pretendeu-se estimular os alunos a aperfeiçoarem o seu nível de proficiência em PLE e a preocuparem-se com a comunicação dos significados através da produção e interação oral e da execução das tarefas escritas dentro da sala de aula.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1. A importância da Abordagem comunicativa e as origens do ensino por tarefas

O campo do ensino de línguas estrangeiras tem vindo a atravessar várias mudanças e tendências ao longo das últimas décadas. Reflexo do reconhecimento das alterações nas necessidades dos próprios aprendentes. A abordagem comunicativa passou a ter um papel importante no ensino de uma língua estrangeira porque está focada no ato comunicativo, enquanto na abordagem tradicional o professor era o canal transmissor do conhecimento e o ensino era baseado na construção do conhecimento gramatical e na memorização de estruturas linguísticas. Na abordagem comunicativa o professor passa a ter um papel de mediador ou orientador no processo de aprendizagem, promovendo e estimulando a comunicação, procurando despertar no aluno a competência comunicativa e a capacidade de usar a língua-alvo em situações concretas de comunicação real. Desta forma surgiu a necessidade de se analisarem e alterarem os métodos tradicionais, procurando e aplicando novas metodologias. São vários os métodos que foram surgindo ao longo dos últimos séculos; destes, podem destacar-se, entre outros, o Método de Gramática e Tradução, o Método Natural e o Direto, o *Audiolingual Method*, as *Cognitive Based Approaches*, a *Total Physical Response (TPR)*, a *Natural Approach* (Klaus Brandl, 2007).

No entanto, não existe um método único nem um programa que seja considerado o melhor para satisfazer todas as necessidades dos aprendizes. Cada indivíduo tem objetivos diferentes quando aprende uma língua estrangeira. Desta forma, impôs-se a necessidade de utilizar novas metodologias que pudessem responder aos diferentes objetivos de cada aprendiz. O que surgiu foi uma variedade de Princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) e do Ensino Baseado em Tarefas (ELT). O ELT tem sido visto como uma abordagem que permite o desenvolvimento de determinadas habilidades comunicativas, através da prática autêntica e do foco nos significados.

1.1.1. Método da Gramática e Tradução

Durante vários séculos, o método predominante no ensino de línguas estrangeiras foi o de gramática e tradução. Este método surgiu no século XVI e foi usado para o ensino de línguas mortas (o latim e/ou grego), tendo sido, depois, estendido ao ensino de línguas vivas estrangeiras (Richard e Rodgers, 1986: 2-5).

À semelhança do que era praticado no ensino do latim, as línguas modernas introduzidas nos programas curriculares das escolas europeias eram ensinadas com recurso a listas de vocabulário e explicações das regras gramaticais. Os manuais didáticos continham, principalmente, capítulos com listas de vocabulário e as regras gramaticais eram apresentadas e ilustradas em frases soltas, fora de qualquer contexto comunicativo. Geralmente, os alunos eram envolvidos em atividades de tradução e a sua proficiência oral era baixa. Era um método centrado no ensino de gramática e na tradução de e para a língua materna, daí a designação de Método de Gramática e Tradução. Não era um método direcionado para o uso da língua como instrumento de comunicação, mas sim para a compreensão e produção escrita. O objetivo principal da aprendizagem de uma língua estrangeira era dar ao aprendente a capacidade de praticar leituras literárias e/ou desenvolver as suas capacidades intelectuais. O ensino da língua estava focado, principalmente, na leitura e na escrita, sendo dispensada pouca atenção à audição e à oralidade. O vocabulário era baseado, exclusivamente, nos textos dos manuais didáticos e as palavras eram ensinadas recorrendo a listas de vocabulário bilingue, pesquisa em dicionários e memorização.

O método de gramática e tradução dominou o ensino de línguas estrangeiras e europeias entre 1840 e 1940. Contudo, atualmente, com algumas modificações, ainda continua a ser amplamente usado em algumas partes do mundo.

Em meados do século XIX, as preocupações com o aspeto formal e o recurso à tradução como base de aprendizagem de uma língua foram alguns dos fatores que contribuíram para o questionamento e a rejeição do método de gramática e tradução.

Com o aumento das oportunidades comunicativas entre os europeus, gerou-se uma procura da proficiência oral. Inicialmente, esta nova situação levou à criação de um mercado para os livros de conversação e dicionários de bolso destinados ao autoestudo.

Ao mesmo tempo, os profissionais de ensino de línguas modernas começavam a dedicar a sua atenção ao modo como as línguas estavam a ser ensinadas nas escolas secundárias. Em países como a Alemanha, a Inglaterra, a França, assim como em outras partes da Europa,

estavam a ser desenvolvidas novas ideias e estratégias de ensino pelos profissionais de ensino de línguas. De uma forma mais individualizada, cada profissional de línguas procurava aplicar um método mais específico para reformar o ensino de línguas modernas. (Richard e Rodgers, 1986: 3-5)

1.1.2. Método Natural e Método Direto

Durante o século XIX, as línguas ainda eram ensinadas, maioritariamente, através do método de gramática e tradução. Nesta altura, começam a surgir alguns críticos que procuram desenvolver uma metodologia que defendia um ensino baseado na interação oral. Gouin foi um dos primeiros reformadores do século XIX (cf. Richard e Rodgers, 1986: 9), ao tentar desenvolver uma metodologia que se baseava na observação do processo de aquisição da língua materna pelas crianças, e ao procurar aplicar à aprendizagem de línguas estrangeiras os princípios naturais de aquisição da linguagem. Nos finais do século, outros reformadores também voltaram a sua atenção para os princípios naturalistas de aprendizagem de línguas, daí que sejam referenciados como os defensores de um método “natural”.

O método natural defendia que o processo de aprendizagem de uma segunda língua era semelhante ao processo de aquisição da primeira língua. Este método baseava-se nos pressupostos naturalistas da aprendizagem de línguas e foram vários os reformadores que, ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, procuraram praticar um ensino de línguas baseado nas metodologias do ensino da língua materna.

Segundo Richards e Rodgers (1986: 9), no século XIX, L. Sauveteur (1826-1907) baseava o seu ensino na interação oral, no uso intensivo da língua-alvo, através de perguntas como um meio para apresentar e motivar o uso da linguagem. Ele, assim como outros defensores deste método, argumentavam que uma língua estrangeira ou segunda podia ser ensinada sem o recurso à língua materna, se o significado fosse transmitido através da apresentação de objetos e ações que o exemplificassem.

Em 1884, F. Franke publicou na Alemanha um artigo sobre os princípios psicológicos da associação direta entre forma e significado na língua-alvo, cujo conteúdo forneceu uma justificação teórica para a atual defesa de uma abordagem monolíngue no ensino, sem recurso à língua materna (cf. Richard e Rodgers, 1986: 9). De acordo com Franke, uma segunda língua é aprendida melhor se for usada direta e ativamente dentro da sala de aula. O professor pode ensinar vocabulário novo através de mímica, fotos ou imagens, e os alunos devem ser capazes de induzir as regras gramaticais, em vez de as aprenderem por meio de métodos analíticos. O

professor substitui o livro nos primeiros estágios da aprendizagem e dá especial atenção à pronúncia, incentivando o uso direto e espontâneo da língua-alvo na sala de aula.

As abordagens de Sauveur e os métodos de Franke têm as suas raízes em meados do século XIX, durante um período em que vários especialistas no ensino de línguas começavam a questionar o método gramática-tradução e a mostrar a necessidade de se encontrarem novas formas de ensinar.

O método natural defende que deve haver um intercâmbio entre professores e alunos na forma de pergunta e resposta. Tudo deve ser feito na língua-alvo, através do recurso a gestos, imagens e objetos. A repetição desempenha um papel importante e só depois de os alunos terem um conhecimento considerável ao nível da oralidade devem passar à linguagem escrita e ao ensino indutivo da gramática. Na forma indutiva é dada mais importância à abordagem comunicativa, isto é, o professor fornece aos alunos ferramentas que lhes permitam descobrir as regras gramaticais através de generalizações feitas durante e após a prática.

Estes princípios de aprendizagem do método natural forneceram a base para o que viria a ser conhecido como o método direto. Partidários do método direto introduziram-no em França e na Alemanha, sendo aprovado oficialmente em ambos os países no virar do século XIX para o século XX.

Tornou-se conhecido também nos Estados Unidos através de Sauveur e Maximilian Berlitz, tendo-o aplicado este último nas escolas de ensino de línguas comerciais. Berlitz nunca usou o termo “método natural”, denominando-o simplesmente de Método Berlitz.

Ao contrário do método tradicional, no método direto o aluno tem um papel mais ativo. Existe interação entre professor e aluno. Os professores incentivam os alunos a autocorrigirem-se.

Este método apresenta alguns inconvenientes: a necessidade de professores fluentes – nativos ou com excelente proficiência – e a excessiva dependência da capacidade e habilidade do professor. Os críticos apontavam que o método direto era muitas vezes contraproducente, uma vez que os professores eram obrigados a fazer grandes esforços e a alongarem-se demasiado em explicações para evitarem o uso da língua materna, quando, por vezes, uma explicação breve e simples na língua materna poderia ser um caminho mais eficiente para a compreensão.

Por volta de 1920, o uso do método direto começou a decair nas escolas não comerciais na Europa. Em França e na Alemanha, foi sendo modificado gradualmente, para uma versão que combinava técnicas do método direto com atividades baseadas na prática da gramática, mas de

uma forma mais controlada.

Um estudo iniciado em 1923 sobre a situação do ensino de línguas estrangeiras defendia que nenhum método podia garantir apenas resultados positivos. O objetivo de tentar ensinar competências conversacionais foi considerado impraticável, uma vez que era limitado o tempo disponível para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas.

O estudo publicado, conhecido como “relatório de Coleman” (1929), defendia que a meta mais razoável a atingir no ensino de uma língua estrangeira seria a introdução gradual de palavras e estruturas gramaticais em textos de leitura simples. O objetivo seria a leitura adquirir um papel primordial nos programas de ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos. A ênfase dada à leitura continuaria a caracterizar o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos até à Segunda Guerra Mundial.

Embora este método tenha ganhado bastante popularidade na Europa, nem todos o abraçaram com entusiasmo. O linguista britânico Henry Sweet (1900: 2-3) reconheceu as suas limitações, referindo que era um método que oferecia inovações ao nível dos procedimentos de ensino, mas ao qual faltava uma base metodológica completa. Estava focado principalmente no uso exclusivo da língua-alvo na sala de aula, mas não resolvia pequenas questões mais básicas. Sweet e outros profissionais da área da linguística aplicada defendiam o desenvolvimento de princípios metodológicos sólidos que pudessem servir de base para as técnicas de ensino das línguas estrangeiras.

Nos anos de 1920 e 1930, vários profissionais de linguística aplicada sistematizaram os princípios propostos pelo Movimento de Reforma, lançando assim as bases para o que evoluiu para a chamada “abordagem britânica” no ensino de inglês como língua estrangeira. Os desenvolvimentos posteriores levaram ao aparecimento do *Audiolinguisism* nos Estados Unidos e do *Oral Approach or Situational Language Teaching* na Grã-Bretanha.

É interessante notar que o Método Direto inaugura a era dos métodos. O Método seria esse conjunto de procedimentos de ensino que definem um caminho, ou melhor, a procura do melhor caminho para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. (Richard e Rodgers, 1986: 9-13).

1.1.3. Método Audiolingual

Durante a II Guerra Mundial, o exército americano começou a precisar de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e, devido à dificuldade em os encontrar, decidiu formá-los o mais rapidamente possível. O Governo americano pediu às universidades para

desenvolverem programas de ensino de línguas estrangeiras focados na proficiência oral para os seus militares. De acordo com Richard e Rodgers, (1986: 44-45), em 1942, foi criado o *Army Specialized Training Program* (ASTP), e em 1943 estavam envolvidas cerca de 55 universidades americanas neste programa. O ASTP manteve-se ativo durante dois anos apenas, porém, chamou atenção da imprensa e de toda a comunidade acadêmica.

Tanto o método direto como o ASTP não trouxeram grandes inovações ao ensino de línguas estrangeiras, porque não tinham uma estrutura metodológica bem fundamentada e baseavam-se apenas no uso da língua-alvo dentro da sala de aula.

Com a América a emergir como uma grande potência mundial, milhares de estudantes entravam nos Estados Unidos para estudarem nas suas universidades. Estes estudantes precisavam de uma formação em inglês antes de ingressarem nos cursos. Consequentemente, havia a necessidade de uma mudança radical e de se repensar a metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Desta forma, surgiu a *American Approach to ESL* que, por meados dos anos 50, passou a ser designado de Audiolingüismo.

Durante este período, muitos linguistas começaram a dar maior atenção ao ensino de inglês, combinando a teoria estrutural (Fries, 1945), a análise contrastiva de línguas, os procedimentos audio-orais e a psicologia behaviorista (Pavlov, 1927; Skinner, 1957), servindo de base para o aparecimento do método Audiolingüal.

Segundo Richard e Rodgers (1986: 44-61), o método Audiolingüal transformou o ensino das línguas. Largamente adotado em várias faculdades e universidades norte-americanas, tinha como principais características inovações na abordagem, no *design* e nos procedimentos.

No que diz respeito à abordagem, o método audiolingüal desenvolveu a teoria da língua e a teoria da aprendizagem. A teoria da língua deriva de uma visão proposta por linguistas americanos na década de 1950, tendo ficado conhecida como Linguística Estrutural. Esta teoria desenvolveu-se, em parte, como uma reação à gramática tradicional, e defendia que as línguas são sistemas estruturais que estão relacionados com os elementos codificados de significado; esses elementos são os fonemas, morfemas, palavras, estruturas e tipos de frases. Desta forma, no processo de aprendizagem, o aprendente deveria dominar as regras que estruturam e organizam esses elementos, dos fonemas aos morfemas, dos morfemas às palavras, das palavras às frases e das frases às orações.

O princípio mais importante da teoria da linguística estrutural é a premissa de que o discurso é língua. Existem muitas línguas que não têm uma forma escrita e o próprio ser humano aprende a falar antes de ler ou escrever. Portanto, a linguagem oral sempre teve

primazia no ensino e aprendizagem de uma língua: “Primeiramente o que é falado e apenas secundariamente o que está escrito” (Brooks 1964, citado por Richard e Rodgers, 1986: 49).

Assumindo, assim, que o discurso tem prioridade no ensino de línguas, estas ideias vieram contrariar vários pontos de vista populares sobre as relações das formas da língua falada e escrita, que defendiam que a língua existia, principalmente, como símbolos escritos no papel e que a língua falada era uma realização imperfeita da pura versão escrita.

A teoria da aprendizagem defendida pelo Método Audiolingual tinha como fundamento a psicologia comportamentalista de Skinner (1957) e Pavlov (1927). O Método Audiolingual posiciona o professor no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aprendente. O professor é o modelo de uso linguístico que os alunos devem seguir. O professor é como um líder de uma orquestra: conduz, orienta e controla o desempenho dos alunos. (Larsen-Freeman, 2000: 44).

O professor deve também corrigir os erros, porque se acredita que estes levam à formação de maus hábitos, devendo ser tratados como algo destrutivo, e não construtivo. Em contrapartida, o reforço positivo é essencial; assim, o professor deve valorizar as respostas corretas e procurar banir os erros da sala de aula.

Esta teoria está baseada no behaviorismo, o qual defendia que o ser humano é um organismo capaz de um amplo repertório de comportamentos. A ocorrência desses comportamentos depende de três elementos cruciais: estímulo, resposta e reforço. A aprendizagem ocorre quando se dá a realização destes três elementos fundamentais. Deste modo, a aprendizagem é vista como um comportamento observável, resultante do estímulo e da resposta. O hábito, nesta perspectiva, é uma ação fortalecida pelo reforço, que ocorre através do uso da repetição continuada de uma estrutura. Desta forma, o reforço é um elemento vital no processo de aprendizagem, uma vez que aumenta a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente e eventualmente se tornar num hábito.

Desde que o discurso oral foi considerado, agora, como primário e a escrita como secundária, assumiu-se que o ensino da língua deveria concentrar-se no domínio da fala, e a escrita deveria esperar até que o processo de aprendizagem de línguas estivesse mais desenvolvido. Dentro das várias propostas acima descritas, emergiram uma série de princípios de aprendizagem que se tornaram em fundamentos psicológicos do Método Audiolingual e que vieram moldar as suas práticas metodológicas. Deles, podemos destacar os seguintes:

1. A aprendizagem de línguas estrangeiras é basicamente um processo mecânico de formação de hábitos. A memorização e a repetição são uma forma de autonomizar a

compreensão e produção de estruturas.

2. A produção oral e a compreensão oral devem ser a base para o desenvolvimento de outras competências linguísticas.
3. O ensino de línguas deve ser desenvolvido através de generalizações e discriminações, usando a abordagem indutiva como base.
4. Ensinar uma língua envolve ensinar os aspectos culturais das pessoas que falam essa língua. (Rivers 1964: 19-22).

Os audiolinguistas pretendiam uma reorientação completa do *curriculum* em língua estrangeira. Tal como os reformadores do século XIX, defendiam um retorno à instrução baseada no discurso, sendo a proficiência oral o principal objetivo a atingir. Neste método utilizou-se um *design* de ensino baseado na oralidade, dispensando o estudo estrito da Gramática e da Literatura:

A radical transformation is called for, a new orientation of procedures is demanded, and a thorough house cleaning of methods, materials, texts and tests is unavoidable. (Brooks, 1964: 50).

Brooks distingue entre objetivos a curto e a longo prazo num programa audiolingual. Atingir os objetivos a curto prazo engloba treinar a compreensão oral e pronunciar de forma correta; a produção oral deve ser desenvolvida através de imitação, repetição e memorização e os aprendentes devem reconhecer os sinais gráficos, e ter a capacidade de os reproduzir a nível oral e escrito. A longo prazo, o uso da língua-alvo, a proficiência oral, deve corresponder à de um falante nativo.

Os audiolinguistas acreditavam que a maior dificuldade enfrentada pelos aprendentes era a influência da língua materna sobre a língua-alvo. Como ponto de partida, desenvolveram um programa linguístico que continha os elementos essenciais de fonologia, morfologia e sintaxe da língua, organizados segundo a sua ordem de apresentação, usando os pressupostos da análise contrastiva para mostrar as diferenças fundamentais das línguas em questão.

Em *Foundations for English teaching*, Charles C. Fries e Agnes C. Fries (1961), por exemplo, organizaram o *corpus* estrutural e os conjuntos lexicais em três níveis, assim como as sugestões para contextualizar situações.

As competências linguísticas eram ensinadas pela seguinte ordem: ouvir, falar, ler e escrever. Ouvir era primordial, por isso, deveria ser abordado inicialmente: a língua podia ser

apresentada na sua totalidade oralmente, deixando as representações escritas para estágios mais avançados.

The learner's activities must at first be confined to the audiolingual and gestural-visual bands of language behavior. ... Recognition and discrimination are followed by imitation, repetition and memorization. Only when he is thoroughly familiar with sounds, arrangements, and forms does he center his attention on enlarging his vocabulary... Throughout he concentrates upon gaining accuracy before striving for fluency. (Brooks 1964: 50)

Quando a leitura e a escrita são introduzidas, os alunos são ensinados a ler e a escrever o que já aprenderam oralmente. É feito um esforço para se evitar cometer erros a falar e a escrever, usando-se uma abordagem bem estruturada na apresentação dos novos itens de linguagem. Nos níveis mais avançados, começa-se a introduzir tarefas de leitura e de escrita mais complexas.

A repetição de diálogos, frases-padrão e exercícios (*drill*) eram a base das atividades de ensino dentro de uma sala de aula audiolingual. Os diálogos forneciam os meios de contextualização das estruturas da língua, ilustrando situações reais e utilizando aspectos culturais da língua-alvo. Estes eram usados para a repetição e memorização, pronúncia correta, entoação, acentuação e ritmo.

Depois de o diálogo ter sido apresentado e memorizado, selecionavam-se os padrões gramaticais específicos para serem trabalhados em vários exercícios práticos.

Os alunos têm um papel reativo respondendo aos estímulos apresentados pelo professor, tendo, portanto, pouca influência sobre o ritmo e o estilo de aprendizagem. Nem são encorajados a promover a interação, uma vez que esta poderia conduzi-los ao erro.

Tanto no Audiolinguismo como no método situacional, o papel do professor é central e ativo, sendo ele quem monitoriza e controla o desempenho dos alunos. O professor deve manter a atenção dos alunos na prática e na repetição dos exercícios, deve proporcionar situações revelantes para a prática das estruturas da língua. A aprendizagem resulta da interação verbal ativa entre o professor e os aprendentes. O professor também deve introduzir, desenvolver e harmonizar a aprendizagem das quatro habilidades na ordem que se segue: Compreensão oral, Produção oral, leitura e escrita. (*listening, speaking, reading and writing*).

O uso de manuais didáticos não era geralmente considerado nos níveis elementares. Nas primeiras fases os alunos deviam, essencialmente, ouvir, repetir e responder. Em fases posteriores, os manuais eram introduzidos para fornecerem diálogos, exercícios e outras

atividades práticas.

As gravações e o recurso aos meios audiovisuais tinham, muitas vezes, um papel central num curso audiolingual. Se o professor era um falante não nativo, as gravações forneciam modelos precisos de diálogos e exercícios na língua-alvo.

Os laboratórios de línguas também eram considerados essenciais, porque davam continuidade a trabalhos ou exercícios práticos e ofereciam ainda uma alternativa à prática da sala de aula.

Os procedimentos de ensino estavam extensivamente voltados para a oralidade, prestando-se pouca atenção à gramática ou às explicações sobre a própria língua. A língua-alvo era sempre usada como meio de instrução, enquanto o uso da tradução e da língua nativa era desencorajado.

O audiolinguismo atingiu o seu auge na década de 60 do século XX. Era aplicado no ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos e no ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira.

O declínio do Método Audiolingual foi devido, principalmente, ao facto de esta metodologia dar mais importância às formas linguísticas do que ao uso da língua. Os resultados práticos ficaram muito aquém das expectativas, uma vez que os aprendentes eram incapazes de usar a língua-alvo fora da sala de aula, e muitos afirmavam que a experiência de estudar por meio de procedimentos audiolinguais era maçadora e insatisfatória.

O ataque teórico ao método audiolingual resultou das mudanças na teoria linguista americana dos anos 60. O linguista Noam Chomsky rejeitou a abordagem estruturalista e a teoria behaviorista da aprendizagem de línguas. Chomsky defendia que a língua não é um hábito estrutural, envolve inovação e formação de novas frases-padrão, de acordo com as suas regras abstratas e complexas (Chomsky 1966, citado por Richard e Rodgers, 1986: 59). Ao contrário do defendido no Método Audiolingual, as estruturas da língua deviam ser ensinadas de maneira a serem criadas pelo próprio aprendente. Chomsky propôs também uma alteração à teoria da aprendizagem e do behaviorismo, defendendo que não poderia ser o modelo de referência de como os seres humanos aprendem uma língua, porque os seres humanos não imitam, mas criam a partir de um conhecimento subjacente.

A falta de uma alternativa ao Método Audiolingual nos Estados Unidos levou a um período de adaptação, inovação e experimentação que gerou alguma confusão. Por um lado, estavam a ser desenvolvidos novos métodos independentes da teoria linguística predominante e da teoria de aquisição da segunda língua; por outro, novas abordagens surgiram, como o método

Natural Approach ou o *Communicative Language Learning*.

1.1.4. Oral-Situation Approach

O *Oral Approach* or *Situational Language Teaching* foi um método desenvolvido por linguistas britânicos entre a década de 30 e a década de 60 do século passado. Dois dos líderes deste movimento foram Harold Palmer e A. S. Hornby, ambos familiarizados com o trabalho de linguistas como Otto Jespersen e Daniel Jones, assim como com o método direto.

Um dos principais aspetos deste método foi o relevo dado ao papel do vocabulário no ensino de uma língua. Era de consenso geral entre os vários linguistas britânicos da altura que o vocabulário era um dos aspetos mais importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira. Paralelamente ao ensino do vocabulário, enfatizava-se o estudo da gramática, analisando modelos de frases em inglês.

Introduziram gramáticas, livros e dicionários, listas das palavras mais usadas na língua inglesa, estabelecendo as bases necessárias para o ensino de inglês como língua estrangeira e como língua segunda.

As principais características deste método são as seguintes:

1. Inicialmente a base do ensino é oral.
2. A língua-alvo é a linguagem usada dentro da sala de aula.
3. Os novos pontos de linguagem são introduzidos e praticados dentro das situações.
4. Os procedimentos de seleção são seguidos para garantir que o vocabulário de uso geral e essencial seja coberto.
5. Os elementos gramaticais são classificados de acordo com o princípio de que as formas simples devem ser ensinadas antes das complexas.
6. A leitura e a escrita são introduzidas uma vez que a base lexical e a gramática estejam estabelecidas.

Para além dos elementos acima referidos, o aluno deve deduzir o significado de uma estrutura de vocabulário a partir da situação que é apresentada; deve transferir a língua aprendida para as situações da vida real; deve evitar produzir erros; deve dar importância à pronúncia correta; o professor controla o comportamento do aluno.

A repetição, atividades de substituição, ditados e tarefas controladas de leitura e escrita eram predominantes neste método.

Durante a década de 60 do último século, este método começou a decair, apesar de ainda hoje ser usado por professores de todo o mundo.

By the end of the sixties it was clear that the situational approach had run its course. There was no future in continuing to pursue the chimera of predicting language on the basis of situational events. What was required was a closer study of the language itself and a return to the traditional concept that utterances carried meaning in themselves and expressed the meanings and intentions of the speakers and writers who created them. (Howatt, 1984: 280).

1.1.5. Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching*)

A partir de finais dos anos 70, são vários os teóricos que começam a interessar-se pelo uso da abordagem comunicativa dentro da sala de aula. A abordagem comunicativa focaliza o ensino da língua na comunicação, procurando que o aprendente adquira uma competência comunicativa. O ensino de uma língua estrangeira é focado no significado e na interação intencional entre os indivíduos. O aluno é incentivado a comunicar na língua-alvo, usando-a em situações de comunicação real, interagindo com os falantes da língua que está a aprender.

A este respeito, Almeida Filho (2002:51) afirma que “a abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão a aprender a nova língua”.

A partir de finais dos anos 70, o método comunicativo começou a ser usado nas aulas de LE, e a partir de finais dos anos 80 o recurso a materiais autênticos, a simulação de comunicação real e o desempenho de tarefas passou a ter um papel primordial dentro das salas de aula.

O linguista Halliday citado por Richard e Rodgers (1986: 70), influenciado pelas correntes funcionalistas da Escola de Praga e da Tradição Britânica, desenvolveu uma gramática sistémico-funcional, onde propôs estabelecer relações entre todas as escolhas semanticamente relevantes feitas na língua como um todo, isto é, os falantes escolheriam determinados itens disponíveis naquela língua para construir o seu enunciado.

A abordagem comunicativa baseou-se também nos trabalhos de etnografia da comunicação propostos por Hymes (1972: 282-285). Este autor defende que dentro de uma comunidade linguística existem dois tipos de competências fundamentais: a competência linguística e a competência sociolinguística, ou seja, o falante associa as formas gramaticais às normas do uso da língua. Os enunciados linguísticos são produzidos de acordo com a intenção da comunicação. Portanto, conhecer uma língua não é apenas compreender, ler ou escrever frases na língua-alvo, mas é também ser capaz de a utilizar nos diferentes processos comunicativos.

Por seu turno, Chomsky, mantendo-se no âmbito da língua materna, foca-se em pressupostos especialmente voltados para o inatismo e a competência linguística, caracterizando as habilidades abstratas que os falantes possuem e que lhes permitem produzir frases gramaticalmente corretas numa língua. Hymes, colocando-se por seu lado no ponto de vista do ensino de LE, considerou que o ponto de vista da teoria linguística de Chomsky era estéril, porque precisava de ser vista como parte de uma teoria mais geral incorporando a comunicação e a cultura. A teoria da competência comunicativa de Hymes baseava-se naquilo que um falante precisa de saber para ser competente comunicativamente. Na visão de Hymes, uma pessoa, ao adquirir a competência comunicativa, adquire o conhecimento e a habilidade para usar a língua.

Hyme (1972), Gumperz (1972) e Labov (1970), assim como Christopher Candin (1976) e Winddson (1978) defendiam o enfoque na proficiência comunicativa no ensino de línguas. Em 1972, o linguista britânico Wilkins escreveu um documento preliminar que serviu de base para o desenvolvimento de currículos comunicativos para o ensino de línguas. Neste documento, Wilkins descreve dois tipos de significados: as categorias nocionais, como o tempo, a sequência, a quantidade, a localização e a frequência, e as categorias de funções comunicativas como pedidos, negações, ofertas e queixas). Mais tarde, depois de revisto e ampliado, este documento deu origem ao livro *Notional Syllabus* (1976). (cf. Richard e Rodgers, 2001: 64-65)

Com a viragem do século passado para o atual, e com a abertura de fronteiras através de programas como o europeu Erasmus e o Erasmus Mundus, a exploração pedagógica da comunicação real dentro da sala de aula tornou-se um facto indesmentível. Procura-se que os aprendentes desenvolvam uma fluência linguística, e que adquiram as ferramentas necessárias para enfrentarem o mundo real.

A partir deste enfoque no ensino comunicativo de línguas, Brown, (2000: 43), apresenta seis características fundamentais da abordagem comunicativa:

1. A promoção da competência comunicativa dentro da sala de aula tem um papel fundamental no ensino de uma língua estrangeira, devendo entrelaçar-se os aspetos organizacionais da língua com os elementos pragmáticos;
2. As técnicas de aprendizagem de uma língua estão desenhadas de modo a envolver os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da língua, com foco no significado;
3. A fluência e a precisão são consideradas princípios complementares subjacentes às técnicas comunicativas. Porém, a fluência pode ter mais importância no processo

comunicativo do que a precisão, porque mantém os aprendentes envolvidos na aprendizagem;

4. Os aprendentes numa aula comunicativa têm de usar a língua ativa e passivamente em contextos representativos da comunicação real. Daí que as tarefas de sala de aula, devem, portanto, preparar os alunos para as habilidades comunicativas dentro destes contextos;

5. Os aprendizes têm a oportunidade de se envolverem no seu processo de aprendizagem, compreendendo os seus próprios métodos de aprendizagem e desenvolvendo estratégias apropriadas para uma aprendizagem autónoma;

6. O professor tem o papel de coordenador ou monitor e não o de detentor do conhecimento absoluto. Os aprendizes são, portanto, incentivados a construir significados através da interação genuína com os outros.

Poder-se-á dizer que a língua é um sistema para a expressão dos significados em que a principal função da linguagem é a interação e a comunicação. A estrutura da língua reflete o seu uso funcional e comunicativo e as principais unidades da língua são as categorias de significado funcional e comunicativo.

Como se pode verificar, a abordagem comunicativa preocupa-se com o uso da linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato de fala e ao papel que os intervenientes nele desempenham. Os diálogos artificiais são rejeitados, o material usado para aprendizagem de uma língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua. Os textos devem ser retirados de livros, revistas, jornais, catálogos, cartazes etc. A ênfase da linguagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas são ensinadas para desenvolver a competência comunicativa.

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno, tanto em termos de conteúdo como nas técnicas usadas na sala de aula. O professor deixa de exercer o papel de autoridade, para assumir o papel de orientador. Ele deve ser sensível aos interesses dos alunos, incentivando-os a participar ativamente nas aulas. Procura-se dar menos atenção à discussão gramatical das regras e mais atenção ao uso autêntico da língua como meio para melhorar a fluência. Os aprendentes são incentivados a ser espontâneos e a envolver-se em situações reais de comunicação sob a orientação do professor e não debaixo do controle deste.

Desde os primórdios que a linguagem é usada como um modo de expressão pessoal ou corporal, um meio para a solução de problemas ou como uma forma de expressão de escrita

criativa, ou seja, a linguagem é, essencialmente, um meio de comunicação.

Ensinar uma língua não é somente ensinar as estruturas gramaticais ou as suas regras linguísticas, é determinante também fazer referência e mostrar os contextos sociais e culturais do meio em que está inserida.

No entanto, não existe um método único que seja considerado o melhor e que corresponda aos objetivos e necessidades de todos os aprendentes e programas. O que surgiu foi uma variedade de Princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) e o Ensino Baseado em Tarefas (ELT).

O ELT pode ser considerado como um desdobramento do *Communicative Language Teaching* (CLT) ou ECL.

1.2. Competência Linguística vs Competência Comunicativa

Chomsky (1965) distinguiu competência e desempenho (*competence and performance*), afirmando que a competência está relacionada com o conhecimento que o usuário possui do sistema linguístico, enquanto o desempenho diz respeito ao uso que o indivíduo faz de uma língua em situações concretas.

Poder-se-á dizer que a teoria da competência é equivalente à teoria da gramática, uma vez que se preocupa com as regras linguísticas de uma língua. Por outro lado, a teoria do desempenho (*performance*) concentra-se na aceitação de frases ao nível da percepção e produção do discurso, isto é, trata-se de uma teoria de interação entre a teoria da gramática e o conjunto de fatores psicológicos não gramaticais que influenciam os usuários de uma língua.

Hymes (1972) e Campbell & Wales (1970) foram dos primeiros a assinalar que a distinção entre “competência” e “desempenho” (*performance*) não se preocupava com a importância sociocultural de um enunciado no contexto situacional e verbal em que ele é usado.

Hymes acrescentou ao termo “competência” o caráter comunicativo, mostrando a importância fundamental de associar ao domínio das estruturas linguísticas o conhecimento social e cultural da língua. Para Hymes, a “competência comunicativa” é uma forma de conhecer uma língua e de aproveitar esse conhecimento para se praticar em diferentes contextos comunicativos, devendo dar-se atenção ao uso de regras e normas socioculturais do discurso da comunidade em que se está inserido.

1.2.1. O modelo de Canale & Swain

Baseando-se no trabalho de Hymes, Canale & Swain (1980) desenvolveram o conceito de “competência comunicativa”, subdividindo-o em três subcompetências: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica.

Modelo de Canale & Swain

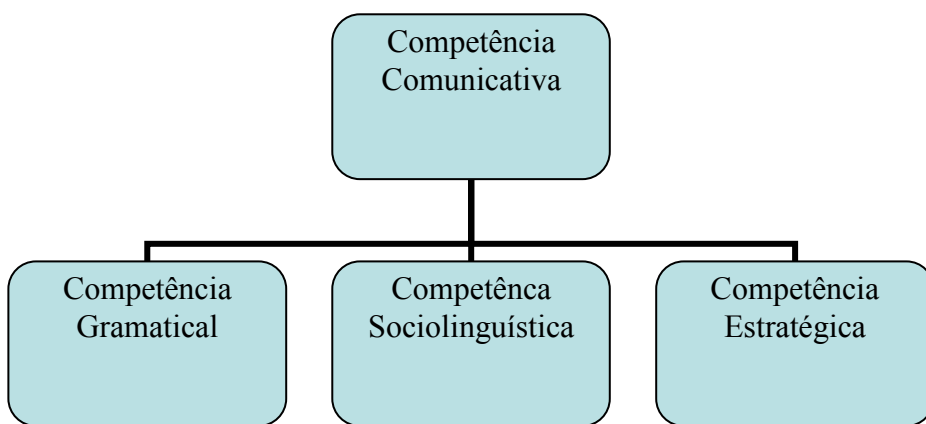


Figura 1

A competência gramatical está relacionada com o conhecimento das regras gramaticais e é semelhante à competência linguística de Chomsky, isto é, inclui o conhecimento dos elementos lexicais e das regras gramaticais da morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. Preocupa-se especialmente com o conhecimento e a capacidade necessários para compreender e expressar com exatidão o significado literal dos enunciados.

A competência sociolinguística está relacionada com as regras sociolinguísticas que determinam a propriedade dos enunciados em termos de forma e de significado, isto é, com o conhecimento das regras do uso da língua que permitem, por exemplo, que um falante se dirija de forma adequada a um desconhecido mesmo que, entre eles exista distância social, diferença de idade ou de *status*.

Por último, a competência estratégica corresponde às estratégias verbais e não-verbais usadas para suprir as falhas de comunicação causadas pelas dificuldades de outras competências, isto é, tanto os falantes nativos como os aprendentes de línguas estrangeiras

utilizam estratégias para enfrentar as limitações do seu conhecimento ou os problemas em aceder a determinados elementos linguísticos que surgem no mesmo ato comunicativo (Canale & Swain, 1980: 29-30).

Segundo Manchó (1993), citado por Cenoz Iragui. (2004: 449 - 465), as estratégias mais utilizadas são, nomeadamente, o ajustamento da mensagem usando termos de substituição, a utilização de mímica ou gestos para se fazer entender ou a descrição de objetos quando se ignora o nome e os termos específicos.

Três anos mais tarde, em 1983, o modelo de competência comunicativa foi revisto e modificado por Canale; na nova proposta, o autor desenvolve o conceito de competência sociolinguística, diferenciando-a da competência discursiva.

A competência sociolinguística inclui as regras socioculturais, isto é, trata-se de produzir e compreender enunciados de forma apropriada em contextos sociolinguísticos distintos, dependendo de fatores contextuais como, por exemplo, o *status* dos falantes, o propósito, as normas e as convenções da interação (Canale citado por Cenoz Iragui, 2004: 454).

A competência discursiva contempla o modo como as formas gramaticais e os significados são combinados para se obter um texto unificado. A unidade do texto é obtida através da coesão da forma e da coerência do significado. Segundo o mesmo autor, a coesão refere-se ao modo como as orações se unem estruturalmente, facilitando a interpretação do texto.

Canale amplia também o conceito de competência estratégica, incluindo as características compensatórias das estratégias de comunicação resultantes das deficiências comunicativas e das estratégias utilizadas para favorecer o efeito retórico dos enunciados.

O modelo desenvolvido por Canale e Swain contribuiu fortemente para o desenvolvimento da aprendizagem do ensino de línguas estrangeiras.

1.2.2. O modelo de Bachman (1990)

O modelo de Bachman tem origem na área da avaliação dos conhecimentos de uma língua dentro da aprendizagem de uma língua segunda e distingue competência organizativa de competência pragmática.

Modelo de Bachman

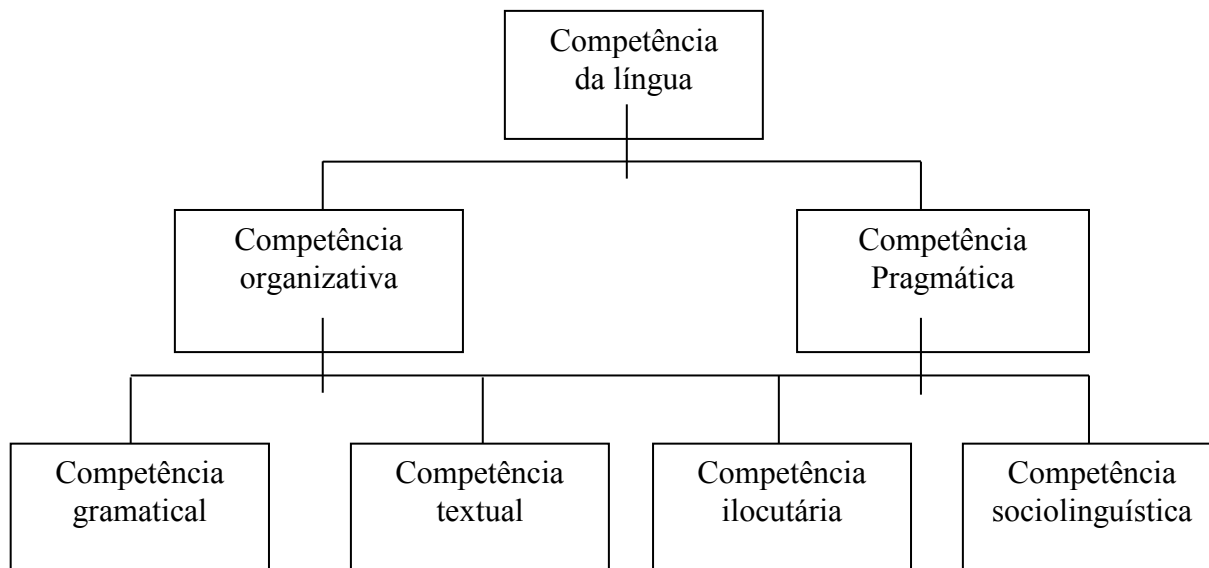


Figura 2

A competência organizativa está relacionada com as capacidades da estrutura formal de uma língua para produzir e reconhecer as frases gramaticalmente corretas, incluindo o seu conteúdo proposicional e ordená-las de forma a dar corpo ao texto, isto é, refere-se à organização dos sinais linguísticos utilizados na comunicação e ao modo como estes são usados para fazer referência a pessoas, coisas, ideias ou sentimentos. Dentro desta competência organizativa, estão incluídas a competência gramatical e a textual.

A competência gramatical corresponde à competência gramatical de Canale & Swain (1980) e inclui a competência de uso linguístico. A competência textual respeita ao conhecimento das convenções que permitem unir enunciados e formar um texto, correspondendo à competência de Canale (1983). No entanto, Bachman adiciona a coesão e a organização retórica. A coesão integra as formas de marcar explicitamente as relações semânticas, como a referência, elipse e coesão léxica, enquanto a organização retórica diz respeito à estrutura conceptual geral de um texto, isto é, ao efeito que o texto provoca no falante da língua.

A competência pragmática está relacionada com a relação entre os signos e os referentes

e com a relação entre os falantes da língua e o contexto comunicativo. A competência pragmática engloba as competências ilocutária e a sociolinguística.

A competência ilocutária corresponde à análise das condições pragmáticas que determinam se um enunciado é aceitável ou não. Diz respeito à relação entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes procuram realizar através deles.

A competência sociolinguística visa o domínio das condições que vão determinar se os enunciados são apropriados a determinadas situações comunicativas e corresponde à competência sociolinguística de Canale & Swain (1980).

Seis anos mais tarde, em 1996, Bachman & Palmer ampliam o âmbito da competência pragmática, introduzindo novas componentes: o conhecimento lexical, que anteriormente correspondia à competência gramatical, e o conhecimento funcional, que correspondia à competência ilocutária do modelo anterior, mas que agora abarca um conceito mais alargado no qual se dá relevo às relações entre os enunciados e as intenções comunicativas dos falantes. E, por último, o conhecimento sociolinguístico que segue a mesma linha do modelo anterior.

Na nova versão, Bachman também adiciona a competência estratégica, descrevendo os mecanismos através dos quais esta competência funciona, aplicando o modelo de produção de fala de Faerch & Kasper (1983), onde inclui as componentes seguintes: avaliação, planificação e execução. Este modelo é considerado um importante passo na área da avaliação.

1.2.3. O modelo de Celse-Murcia, Dornyei e Thurrell (1995)

O modelo de Celse-Murcia, Dornyei e Thurrell distingue as seguintes competências: competência discursiva, competência linguística, competência accional, competência sociocultural e competência estratégica.

Modelo de Celse-Murcia, Dornyei e Thurrell (1995)

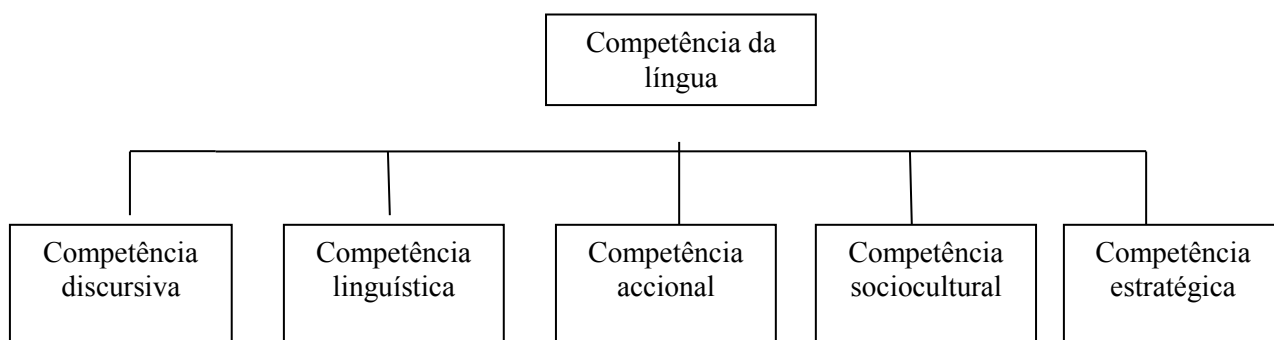


Figura 3

A competência discursiva está relacionada com a seleção, sequenciação e organização das palavras, estruturas, frases e enunciados para se obter um texto oral ou escrito uniforme. A competência discursiva engloba as seguintes subáreas: coesão, deixis, coerência, estrutura genérica e estrutura conversacional.

A competência linguística corresponde ao termo «competência gramatical» de Canale & Swain (1980), acrescentando-lhe as componentes lexical e fonológica.

A competência acional engloba as competências pragmática e ilocutária e está relacionada com a capacidade para transmitir e entender a intenção comunicativa ao realizar e interpretar atos de fala e funções linguísticas, isto é, corresponde ao conhecimento das funções da linguagem e dos atos de fala.

A competência sociocultural está relacionada com a capacidade que o falante tem para se expressar numa língua, usando as mensagens apropriadas ao meio ou ao contexto sociocultural onde está inserido. A competência sociocultural engloba os fatores de contexto social: as variáveis dos participantes e situacionais; fatores estilísticos: convenções de cortesia, formalidades, etc.; fatores culturais: conhecimento da cultura e das diferenças regionais; e os fatores de comunicação não-verbal: mímica, gestos, linguagem corporal e o uso do espaço em si. É semelhante aos conceitos anteriores relativos a esta competência, apenas está mais completo.

Por último, a competência estratégica corresponde ao uso das regras de comunicação, isto é, às estratégias que vão ajudar o falante no processo comunicativo.

Capítulo 2. – O ensino por tarefas

2. Ensino de línguas por tarefas (ELT)

2.1. O conceito de tarefas e a aprendizagem de LE

Neste ponto será definido o que se entende por «tarefa» e em que consiste o ensino de línguas através de tarefas. Segundo o Quadro Europeu de Referência para as Línguas QECR (2001: 218):

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

O ensino de uma língua através de tarefas promove a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa. Os aprendentes envolvidos no processo de aprendizagem são estimulados a usar a língua-alvo, a procurar informação, a refletir e a fazer uma análise crítica na execução da tarefa. Os alunos são envolvidos na construção e na troca de conhecimento e têm de tomar decisões sobre os conteúdos. Nesta tomada de decisões, cada indivíduo coloca em prática o conhecimento que tem da língua-alvo. Um aprendente com mais conhecimento linguístico da língua-alvo terá mais facilidade no uso e na construção de estruturas mais ricas de vocabulário, enquanto um aprendente com menos conhecimento terá menos recursos, mas procurará realizar a tarefa recorrendo às ferramentas linguísticas de que dispõe.

Quando realizam uma tarefa, os aprendentes envolvem-se numa atividade comunicativa, a qual tem como finalidade uma aproximação à língua utilizada no mundo real e que difere da linguagem habitualmente usada dentro de uma sala de aula. Desta forma, na aprendizagem através de tarefas, promove-se a interação utilizando a língua-alvo como veículo de comunicação.

Não há um conceito claro ou um consenso absoluto sobre o que deve entender-se pelo

termo «tarefa», o que existe são várias definições sobre o que constitui uma «tarefa». Porém, essas definições são demasiado amplas e diversificadas, excluindo, por vezes, o uso da linguagem.

Long (1985: 89) define «tarefa» como:

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

Para Long as «tarefas» tanto podem incluir o uso da linguagem – por exemplo, fazer a reserva de um quarto de hotel ou de um voo –, como também podem ser desempenhadas sem envolverem o uso da linguagem – por exemplo, pintar uma cerca. (Nunan, 2004: 2).

Por seu turno, Breen (1987: 23) define «tarefa» como uma atividade que tem como objetivo um determinado fim, com um conteúdo apropriado e contendo uma variedade de planos de ação que vão facilitar a aprendizagem da língua-alvo. Tendo referido que as tarefas contêm uma variedade de planos de trabalho que têm como objetivo facilitar a aprendizagem de línguas, este autor acrescenta que estas podem ser compostas por exercícios simples e breves ou por atividades mais complexas e longas, como por exemplo resolver ou simular problemas de grupo ou tomar decisões. (Nunan, 2004: 2).

Um dos projetos pioneiros na execução de tarefas no ensino de Inglês como Língua Estrangeira) foi o criado por N. S. Prabhu (Breen, 1990: 20) em Bangalore, no sul da Índia. Prabhu criou o Projeto Bangalore (*Banglore Project*) baseado em tarefas com aprendizes jovens e principiantes, utilizando uma série de atividades com foco no significado. Os resultados deste projeto experimental foram relevantes para o desenvolvimento do «Ensino da Língua Inglesa». Em primeiro lugar, o ensino e a aprendizagem da língua não eram o objetivo principal das tarefas. As tarefas centravam-se no uso e desenvolvimento das capacidades cognitivas dos próprios alunos, através da solução de problemas lógicos, científicos e matemáticos. A língua-alvo era o meio de comunicação utilizado para a realização das tarefas. Em segundo lugar, o programa procedimental de tarefas (*«Procedural Syllabus» of Tasks*) centrava-se no que decorria dentro da sala de aula e não nos *inputs* linguísticos pré-selecionados para a aprendizagem. Por último, não foi feito um planeamento prévio do programa de trabalho, as

tarefas foram sendo distribuídas e os alunos foram evoluindo através de um processo de tentativa e erro, conduzindo a novas tarefas que estavam mais direcionadas para as suas necessidades individuais.

As atividades estavam divididas em pré-tarefas, que se realizavam dentro do contexto de sala de aula e nas quais o professor e o aluno trabalhavam conjuntamente, e tarefas, as quais eram desempenhadas exclusivamente pelos alunos. Segundo Skehan (1998), Prabhu utilizava, por exemplo, as tabelas de horários de comboio para os aprendizes planearem uma viagem pela Índia.

Em suma, Prabhu define «tarefa» como uma atividade que exige que os aprendentes cheguem a um resultado através de um processo de reflexão, permitindo ao professor controlar e regular o processo (Luce, 2009: 21). Nesta definição, destaca-se o papel do professor e os processos cognitivos que envolvem uma tarefa, como a inferência, dedução e raciocínio prático. O uso de uma variedade de diferentes tipos de tarefas torna o ensino de uma língua mais comunicativo.

Candlin (1987:10) defende que a «tarefa» é uma interação entre o conhecimento e o procedimento. É um conjunto de atividades articuladas que envolvem professores e alunos na seleção de variados procedimentos cognitivos e comunicativos que vão ser aplicados a um novo conhecimento, na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes num contexto social.

Por sua vez, Nunan (1989) considera que uma «tarefa» pode ser qualquer trabalho efetuado pelo aluno dentro da sala de aula que envolva a compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, realçando que a atenção dos aprendentes está principalmente focada no significado e não na forma. (Citado por Brandl, 2007:8).

Nunan distingue ainda dois tipos de «tarefas»: as “tarefas do mundo real” (*real world tasks*) e as pedagógicas. As tarefas do mundo real dizem respeito ao uso da linguagem no mundo real, para além da sala de aula, enquanto as tarefas pedagógicas são aquelas que são transportadas do mundo real para a sala de aula, procurando-se repetir aí as tarefas que, normalmente, as pessoas realizam todos os dias, seja em casa ou no trabalho. (Nunan, 2004:1)

As tarefas pedagógicas são consideradas como uma ponte entre a sala de aula e a vida real e são a base de preparação dos aprendentes para o uso da linguagem fora da sala de aula. Normalmente são intituladas de tarefas de preparação ou assimilação. Têm como objetivo principal estimular os processos de aquisição de uma língua. Porém, Nunan acrescenta que nem todas as tarefas são classificadas de “tarefas do mundo real” ou de pedagógicas, como, por

exemplo, ouvir um segmento áudio e contar a alguém a ideia principal. No entanto, defende que este tipo de tarefas contribui para que os aprendentes se habituem a lidar com as situações que ocorrem fora da sala de aula. Nunan enumera algumas atividades que se podem realizar neste sentido como, por exemplo, ler textos ou artigos sobre os problemas no Médio Oriente ou acontecimentos mundiais da atualidade. Durante estas atividades, podem ser focadas várias temáticas de interesse geral, como por exemplo questões relacionadas com a poluição, o aquecimento global, crises políticas ou problemas de cariz social. Este género de atividades vai ajudar os aprendentes, futuramente, a compreenderem um noticiário na televisão ou na rádio.

Scaramucci (1999: 80) refere que «tarefa» é um termo usado em Linguística Aplicada e que se refere a uma atividade de ensino ou de avaliação que se distancia dos métodos tradicionais, acrescentando que a tarefa tem um propósito comunicativo, porque se dá primazia à linguagem usada na vida real, permitindo a apresentação de material autêntico. É o caso, por exemplo, quando se assiste a um vídeo ou a uma reportagem e se tem a capacidade de formar uma opinião crítica sobre o assunto apresentado.

Mais recentemente, Skehan (1998:95) refere que, ao realizarem uma tarefa, os aprendentes centram-se no significado para atingirem um determinado fim. O autor acrescenta que, quando as tarefas são centradas numa forma linguística, não podem ser consideradas tarefas comunicativas, porque não dão primazia ao significado.

De todas as definições apresentadas até este momento, verifica-se que, apesar de todos os autores usarem diferentes estratégias, todos se focam no significado e não na forma.

No entanto, Scaramucci (1999) e Willis (1996) ressaltam a importância do propósito comunicativo, enquanto Prabhu (1987), Candlin (1987) e Nunan (1989) salientam a importância dos processos cognitivos e interacionais.

Uma tarefa baseada na abordagem comunicativa permite ao aprendente interagir de forma a desenvolver as quatro habilidades comunicativas. O aprendente tem a possibilidade de conhecer diferentes contextos e interlocutores, de forma a promover o uso adequado da língua-alvo em situações do mundo real.

Para Willis (1996:53), a «tarefa» é uma atividade que permite aos aprendentes usarem a língua-alvo com um propósito ou objetivo final. A autora salienta ainda que o uso de tarefas deve atender a 3 requisitos básicos: a abordagem comunicativa deve dar primazia ao foco no significado (*meaning-based*); as atividades devem ser realizadas com um propósito comunicativo (*goal*); devem ter por fim a obtenção de um resultado (*outcome*);

Willis (1996:26) propõe uma tipologia de tarefas e dos processos envolvidos em cada

uma delas:

1. Listagem: Os aprendentes trocam informações e elaboram listas, usando processos de *brainstorming*, de procura de informação e de pesquisa.
2. Ordenação e classificação: sequencializar, ordenar, categorizar ou classificar por itens as tarefas.
3. Comparação: comparar informações baseadas em diferentes perspectivas ou pontos de vista, como por exemplo comparar as opiniões de vários alunos.
4. Solução de problemas: encontrar soluções e tomar decisões para resolver determinado problema, como por exemplo selecionar o melhor candidato para uma oferta de emprego.
5. Compartilhar experiências pessoais: os aprendentes são estimulados a trocarem experiências, a falarem livremente sobre as suas experiências pessoais, produzindo uma conversação próxima da vida real.
6. Tarefas criativas: intituladas também de projetos, normalmente, envolvem várias etapas e são compostas por diferentes tipos de tarefas, e muitas vezes requerem a realização de uma pesquisa fora do contexto da sala de aula.

Ellis (2003:16), defende que a tarefa deve partir de um plano de trabalho cujo papel será o de incentivar os aprendentes a recorrerem ao uso pragmático da língua para obterem um resultado final (*outcome*). Durante todo o processo comunicativo, devem dar primazia ao significado, envolvendo-se em atividades comunicativas que se aproximem da língua usada no mundo real, isto é, da língua usada fora do contexto de sala de aula. Para além da produção oral, a tarefa pode compreender a produção escrita, assim como outros processos cognitivos. Ellis apresenta os seguintes passos para a execução de uma tarefa:

1. O aluno deve realizar o plano de trabalho proposto pelo professor recorrendo ao uso da língua-alvo, embora não seja obrigatório seguir literalmente o plano traçado.
2. O aluno deve realizar atividades com foco no significado utilizando a língua-alvo como meio de comunicação, colocando em prática o seu conhecimento da língua e a sua experiência na resolução de conflitos, empregando os mesmos processos comunicativos que envolvem as atividades do mundo real e promovendo, deste modo, um processo de aprendizagem intencional. (Ellis, 2003a: 3). No entanto, é importante salientar que ao dar primazia ao foco no significado, isto não quer dizer que a forma seja colocada de parte, apenas recebe uma atenção periférica, ocorrendo de modo

incidental, consoante as formas que o aprendente vai empregando.

3. Apesar de a tarefa envolver um processo de uso da língua semelhante ao que ocorre no mundo real, tal não significa que essa relação seja direta, isto é, que corresponda exatamente a uma atividade realizada fora do contexto de sala de aula. A atividade pode ser realizada de forma indireta: por exemplo, o professor indica a realização de uma tarefa aos alunos que implica a análise de duas imagens para encontrarem diferenças. Ao realizarem a tarefa, os aprendentes vão perguntar, responder, lidar com mal-entendidos, refletindo sobre as situações que ocorrem geralmente na comunicação do mundo real.

4. A tarefa envolve processos cognitivos, nomeadamente selecionar, classificar, ordenar, raciocinar e avaliar informações.

5. A tarefa envolve a produção, compreensão escrita e oral da língua.

6. A tarefa tem um *outcome* comunicativo bem definido, isto é, os aprendentes têm um propósito ao realizarem a tarefa, através do qual são conduzidos ao resultado final (*outcome*). Este é um dos elementos que caracterizam especificamente a «tarefa».

Poder-se-á dizer que a característica principal de uma tarefa é ter o foco no significado com um propósito comunicativo. No entanto, a forma não é excluída por completo e autores como Long & Skehan (1996) e Long (1998) referem que o ensino de uma língua estrangeira tem que ter também espaço para o tratamento da forma linguística.

2.2. O modelo de Willis (1996) vs o modelo de Ellis (2003): as etapas de ELT

Willis propõe três etapas para realizar uma tarefa: pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na linguagem.

Modelo de Willis (1996)

Pré-tarefa Introdução ao tópico e à tarefa.		
Tarefa Os alunos realizam a tarefa e o professor monitoriza.	Planeamento Os alunos preparam-se para relatar ao grupo como realizaram a tarefa.	Relato Alunos apresentam o seu relato ao grupo.
Análise Os alunos analisam e discutem questões específicas.		Prática O professor conduz a prática de novas palavras ou frases.

Figura 4

2.2.1. Breve descrição do modelo

Pré-tarefa: Introdução ao tópico e instruções para a realização da tarefa

O professor introduz e define o tópico, promove atividades com o objetivo de introduzir as palavras e expressões úteis para o desempenho da tarefa.

Os alunos, como ponto de referência, também podem escutar material áudio com outras pessoas a executarem a mesma tarefa ou uma semelhante.

Ciclo da tarefa: tarefa, planeamento e relato.

Tarefa

Os aprendentes realizam a tarefa em pares ou em pequenos grupos. O professor monitoriza e incentiva os alunos.

Planeamento

Cada grupo prepara-se para explicar à turma as etapas percorridas na realização da tarefa. O professor assegura-se de que os alunos compreenderam o propósito da tarefa e ajuda a ensaiar as apresentações orais e a organizar as redações escritas.

Relato

Os alunos apresentam as conclusões à turma, comparando resultados (orais e escritos). O professor atua como um coordenador assegurando que todos os alunos apresentam os seus resultados/conclusões.

Foco na linguagem: Análise e prática

Análise

Os aprendentes analisam e discutem as questões pertinentes (texto ou áudio). O professor revê com a turma cada atividade analisada e o vocabulário novo.

Prática

O professor vai orientar e incentivar os alunos a praticarem o novo vocabulário.

Modelo de Ellis (2003)

Fases	Exemplos das opções
A- A Pré-tarefa	<ul style="list-style-type: none">- enquadramento da atividade- estabelecer o produto da tarefa- planeamento- realização de uma tarefa semelhante
B- Durante a tarefa	<ul style="list-style-type: none">- sob pressão do tempo
C- Pós-tarefa	<ul style="list-style-type: none">- número de participantes- relato/relatório do aluno- análise crítica- repetição da tarefa

Figura 5

2.2.2. Breve descrição do modelo de Ellis

Pré-tarefa

O professor e os alunos envolvem-se em atividades que precedem a realização da tarefa. Nesta fase, os alunos começam a planear a execução da tarefa.

Durante a tarefa (*During Task*)

Diz respeito à fase de realização da tarefa: durante este período, os alunos podem ser obrigados a desempenhar a tarefa sob pressão do tempo.

Pós-tarefa

Envolve os procedimentos posteriores ao desempenho da tarefa.

Como se pode verificar pelo modelo acima descrito (figura 4), Willis (1996) propõe três

etapas obrigatórias na realização de uma «tarefa». Willis defende que a pré-tarefa é a mais curta e tem como principais objetivos:

- apresentar o tópico para o desempenho da tarefa e incentivar o aluno a participar livremente;
- promover a exposição à língua alvo;
- apresentar ou relembrar o vocabulário relacionado com a tarefa a realizar;
- verificar se todos os alunos entenderam os objetivos e quais os resultados pretendidos com a tarefa, isto é, se compreenderam o propósito da tarefa.

Para Ellis (2003), apesar de facultativa, a pré-tarefa tem o objetivo de preparar os aprendentes para a execução da tarefa, portanto, devem ser explicados claramente quer a tarefa proposta quer os objetivos pretendidos.

Por seu turno, Willis (1996) refere que o objetivo principal da pré-tarefa não é o ensino de vocabulário novo, mas sim facilitar material de apoio para a realização da tarefa, nomeadamente imagens, textos, material áudio e vídeo, atividades de *brainstorming*, entre outros recursos. Com este apoio, os aprendentes vão sentir-se mais confiantes e estimulados a realizar a tarefa.

Ellis (2003: 245) apresenta as seguintes etapas para realização da pré-tarefa:

- Executar uma tarefa semelhante: Prabhu (1987) no seu projeto *Communicational Teaching Project* usava este método que consistia na realização de uma tarefa semelhante, a qual servia de preparação para a execução da tarefa propriamente dita.
- Fornecer um modelo: observação de um modelo que permita aos aprendentes saber como uma tarefa deve ser realizada. Esse modelo pode ser apresentado, por exemplo, sob a forma de um documento vídeo.
- Atividades preparatórias: fornecimento de vocabulário-chave para a realização da tarefa. Este género de atividades tem em vista a redução da exigência cognitiva ou linguística.
- Planeamento estratégico: planeamento da execução da tarefa, sem a observação de um modelo.

Pode concluir-se que a etapa da pré-tarefa é muito importante porque, para além de ativar recursos linguísticos que os aprendentes já possuem, permite ainda a introdução de novos conceitos que poderão ser uma chave para a realização da tarefa; no entanto, é de salientar que

estes podem nem sempre ser usados e apenas servirem como ponte. A pré-tarefa ajuda também no processamento de nova linguagem e é um incentivo aos aprendentes para participarem na execução da tarefa. Por último, serve para os alunos perceberem em que consiste e qual o principal objetivo da tarefa.

2.3. O ciclo da tarefa

Willis (1996) divide a segunda fase em três etapas, que designa por tarefa, planeamento e relato.

A fase da tarefa é fundamental para que todos os aprendentes possam utilizar o conhecimento que têm da língua-alvo e trabalhar, em pares ou em pequenos grupos, de modo a atingirem os objetivos visados pela tarefa.

Durante a fase da tarefa o professor apenas monitoriza e deve evitar muita proximidade com os grupos para impedir que estes recorram a ele sempre que surgir alguma dúvida ou dificuldade.

Apesar de o papel do ensinante ser menos ativo nesta fase, é importante que controle o tempo, devendo estabelecer um período para o desempenho da tarefa, e que se certifique de que todos os grupos estão conscientes dos objetivos a atingir. Deve ainda incentivar todos os intervenientes a uma participação ativa, mesmo que a sua proficiência na língua-alvo seja mais fraca.

Após a realização da tarefa, o professor deve salientar um ou dois pontos interessantes que tenham sido referidos e fazer um comentário positivo sobre a forma como a tarefa foi realizada.

A fase seguinte será dedicada ao planeamento e relatos: nesta etapa os alunos vão preparar-se para fazerem uma apresentação perante a turma.

É importante que o desempenho da tarefa tenha esta sequência, porque vai ajudar os aprendentes a desenvolverem a fluência na língua-alvo e as estratégias de comunicação. O objetivo principal é promover situações de interação em que os alunos estejam focados no significado para atingirem o propósito da tarefa.

Nas duas fases seguintes, Willis (1996: 56) propõe que os aprendentes apresentem ou comuniquem os significados numa linguagem correta, apropriada às circunstâncias. Estas etapas surgem depois da tarefa realizada e têm o objetivo de estimular os alunos a aperfeiçoarem a sua linguagem e a preocuparem-se com a comunicação dos significados, tanto através de tarefas escritas quanto da interação oral na sala de aula. (Willis 1996: 53-54).

2.3.1. Planeamento

A fase do planeamento é considerada a parte central do desempenho de uma tarefa. Neste ponto, os aprendentes vão aprender a planear os seus relatos de forma eficaz e a maximizar as oportunidades de aprendizagem. O professor deve verificar se todos os grupos nomearam um porta-voz, se têm à sua disposição todos os recursos necessários e informá-los, se ainda não o tiver feito, sobre o tempo disponível para cada apresentação. O professor desempenha o papel de conselheiro, ajudando os alunos a moldar os seus significados e a expressarem exatamente o que pretendem. Durante esta fase, o professor deve acompanhar o planeamento das apresentações orais e escritas e verificar se todos os alunos têm conhecimento exato da tarefa a desempenhar. Deve encorajá-los através de comentários sobre os pontos positivos e o uso criativo da linguagem, dar sugestões quando forem requeridas, incentivar à autocorreção, ao uso de dicionários e à cooperação entre os diferentes grupos.

2.3.2. Relato

O ciclo da tarefa fica concluído com o relato. Durante esta etapa o grau de aprendizagem é menor do que nas fases anteriores. Mas sem este momento o processo não ficaria completo.

Durante as apresentações, é provável que os alunos cometam alguns erros gramaticais; no entanto, é importante reconhecer o trabalho por eles realizado, tendo em conta a escassez de recursos linguísticos e o tempo disponível para o desempenho da tarefa. O ensinante deve mostrar-se encorajador, comentando as áreas onde os alunos tiveram melhor desempenho, de maneira a desencadear reações positivas de motivação e autoestima, incentivando-os a esforçarem-se mais na próxima tarefa que desempenharem.

No final, é importante que o ensinante faça um pequeno resumo sobre todas as apresentações, mas tendo atenção à forma como o *feedback* é dirigido. Os comentários devem ser feitos com cuidado e tato, para não afetarem a confiança do aluno, principalmente se a correção for feita em público.

Ellis (2006: 85-93) refere que, durante o desempenho da tarefa, o professor pode recorrer a dois tipos de metodologias: a *performance options* (“opções de desempenho da tarefa”), na qual o professor faz o planeamento antes do desempenho da tarefa; e a *process options* (“opções de processo”), em que o professor e os alunos tomam decisões sobre a forma como realizar a tarefa *on-line*.

No que diz respeito à primeira metodologia, Ellis admite várias opções para o desempenho da tarefa: os aprendentes executam a tarefa sob pressão do tempo, podendo o professor, neste caso, optar por estabelecer um limite de tempo ou permitir aos alunos que completem a tarefa num prazo definido por si próprios. Lee (2000), citado por Ellis (2006: 85), afirma que os professores devem definir limites de tempo rigorosos. Esta opção é considerada importante, porque pode influenciar a natureza da linguagem que os alunos produzem. A este respeito, Yuan e Ellis (2003) constataram que, ao darem aos alunos um tempo ilimitado para executar uma tarefa narrativa, estes usaram uma linguagem mais complexa e precisa, em comparação com o grupo que foi convidado a realizar a mesma tarefa, mas sob a pressão de um tempo limitado.

Segundo Ellis, a possibilidade de planejar *on-line* produz um efeito diferente da possibilidade de participar no planeamento estratégico, na medida em que promove maior fluência e complexidade no uso da linguagem. Se o professor quiser enfatizar a precisão no desempenho da tarefa, deve dar tempo ilimitado aos alunos; se pretende promover a fluência, deve definir um limite de tempo.

2.3.3. Foco na linguagem

A última etapa proposta por Willis (1996: 101-106) intitula-se Foco na Linguagem (*Language Focus*) e é o momento de instrução mais explícito sobre a L2. Durante esta etapa, os aprendentes vão analisar as formas linguísticas que usaram ou que poderiam ter utilizado no cumprimento da tarefa. As atividades de análise vão permitir que os alunos identifiquem e reflitam sobre certas particularidades da forma e do uso da língua. Contribuem também para o reconhecimento de certas características da língua, permitindo-lhes uma compreensão mais profunda dos seus significados e usos. O foco na forma contribui para o melhoramento da pronúncia, memorização de frases úteis e padrões comuns, aumentando a confiança do aprendente para experimentar ou produzir novas combinações.

Denominadas também de *consciousness raising*, *language awareness* ou *meta-communicative tasks*, as tarefas focalizadas explicitamente na forma e no uso da língua promovem uma aprendizagem mais eficiente e produtiva e envolvem os alunos no estudo das formas de linguagem utilizadas durante o ciclo da tarefa. Depois de familiarizados com o significado que expressam, os aprendentes vão ter a oportunidade de estudar as formas que permitem produzir esses significados.

A este respeito, Ellis diz que a *Consciousness raising task* pode ser usada como tarefa

principal ou de acompanhamento, permitindo ao aluno refletir sobre uma forma específica que utilizou incorretamente ou que não usou (e poderia ter usado) durante a realização da tarefa.

Quando os exemplos de uma característica particular da língua, texto ou transcrição são insuficientes, o ensinante pode fazer montagem de textos previamente lidos pelos aprendentes ou de transcrições de gravações feitas anteriormente.

Em último recurso, podem também ser usados exemplos inventados; neste caso, todavia, o significado é menor para o aluno, porque se encontram fora de contexto, e a sua utilização será menos clara.

É preciso ter cautela com a introdução de exemplos que não sejam típicos da linguagem natural. Será preferível procurar exemplos que realmente ocorreram em fontes familiares aos alunos ou utilizar algum bom dicionário de aprendizagem monolíngue ou bilingue. As atividades de análise visam promover a observação por meio da identificação, investigação crítica de recursos linguísticos, sistematizar e trabalhar a gramática conhecida, testar hipóteses gramaticais e aumentar o repertório lexical.

Durante este período, o ensinante atua como monitor das atividades de análise, circulando pela sala, oferece ajuda quando solicitada, mas deve evitar cair na tentação de fazer a análise pelos alunos. Estes devem pensar por si próprios, testar as suas hipóteses e fazer as suas próprias descobertas. Porém, é importante ficar de olho nos alunos mais fracos, para o caso de necessitarem de uma atenção extra. Do mesmo modo, tem de estar preparado para responder a algumas questões individuais. Nesta fase, alguns ensinantes permitem que os alunos com mais dificuldades usem a língua materna entre si, todavia o professor deve usar sempre a língua-alvo.

Depois de terminada a atividade, o professor assume o papel de líder e, conjuntamente com os aprendentes, vai revendo e anotando alguns exemplos no quadro relativos às atividades realizadas, pedindo-lhes para os explicarem e classificarem por categorias.

Depois de todas as atividades de análise concluídas, o ensinante pode pedir mais alguns exemplos à turma para adicionar às categorias ou, simplesmente, explorar novas frases e significados.

2.3.4. Pós-tarefa

Para Ellis (2006:93), a fase da pós-tarefa permite atingir três objetivos pedagógicos: oferece a oportunidade de repetir a tarefa, incentiva a refletir sobre o modo como a tarefa foi realizada e estimula os aprendentes a prestarem atenção à forma, principalmente àquelas estruturas que se revelaram mais problemáticas durante a execução da tarefa.

Quando os alunos repetem a tarefa, o seu desempenho melhora em muitos aspetos: a complexidade aumenta, as proposições são expressas de forma mais clara e tornam-se mais fluentes.

A repetição pode ser executada do mesmo modo que a primeira, em pequenos grupos ou individualmente, ou as condições podem ser alteradas. Skehan e Foster (1997), citados por Ellis (2006:93-94), referem que durante a repetição também se pode exigir que os aprendentes realizem uma segunda apresentação em público.

Ellis, sublinhando o que escrevia Willis (1996), recomenda que se pode solicitar aos alunos que apresentem um relato oral ou escrito sobre a forma como desempenharam a tarefa, promovendo a reflexão e a avaliação do trabalho realizado. Segundo o autor, esta é uma forma de incentivar os aprendentes a refletirem sobre o seu desempenho, contribuindo para o desenvolvimento das estratégias metacognitivas de planeamento, monitorização e avaliação.

A avaliação da tarefa por parte dos aprendizes vai ajudar o professor a decidir se será melhor voltar a usar tarefas semelhantes no futuro ou se deve procurar outras diferentes. Ellis sugere mesmo que a avaliação pode ser realizada de forma rápida e eficaz, através de um questionário simples.

Segundo Ellis, duas questões metodológicas surgem a respeito da atenção na forma na fase da pós-tarefa. A primeira diz respeito a saber quais são as formas a que se deve dar atenção e a segunda como é que as formas-alvo devem ser tratadas.

No que diz respeito ao primeiro problema, Ellis refere que o professor deve seleccionar as formas usadas incorretamente pelos alunos durante a realização da tarefa ou as “formas naturais” que eles simplesmente não usaram, isto é, o professor deve procurar resolver os erros ou as lacunas no conhecimento da LE/L2 dos alunos. O foco deve ser colocado apenas numa única forma que é tratada intensivamente, ou num certo número de formas que são tratadas extensivamente.

Lynch (2001), citado por Ellis, apresenta uma forma de conduzir a análise da pós-tarefa, que ele intitula de *proof-listening* (lista de verificação), envolvendo três ciclos baseados num jogo de repetição de uma gravação da tarefa executada. Em primeiro lugar, é feita uma revisão e edição do desempenho da tarefa. De seguida, os alunos que não participaram na execução da tarefa são convidados a comentar, corrigir ou a levantar questões. Por fim, o professor faz um comentário sobre pontos que faltaram ou foram ignorados.

Ellis salienta também que as *Production practice activities* (atividades práticas de produção), podem ser uma alternativa ou complemento às *Consciousness-raising*,

proporcionando uma prática mais tradicional das formas selecionadas. Os exercícios podem incluir repetição, substituição, ordenar frases com elementos em desordem, exercícios de transformação ou diálogos. O valor destas atividades práticas chegou a ser posto em causa, alegando-se que não tinha um efeito direto sobre os sistemas linguísticos provisórios (interlíngua) dos alunos, porém podem ajudar os aprendentes a autonomizar as formas que começaram a usar por iniciativa própria, mas sobre as quais ainda não ganharam total controle.

Uma série de sugestões foram também apresentadas para o desenvolvimento das “noticing activities”. Fotos (1993), também citado por Ellis, utilizou exercícios de ditados, Lynch (2001) recomenda que os aprendentes façam transcrições de um extrato (10 a 20 segundos) do desempenho da tarefa como um método capaz de induzir o “noticing”. Depois da transcrição, podem efetuar as mudanças que acharem pertinentes. O professor reformula as transcrições e, no dia seguinte, os alunos são convidados a fazer uma comparação entre as duas versões. No estudo efetuado por Lynch, os estudantes colaboraram efetivamente na transcrição, efetuando uma série de alterações, a maioria das quais de cariz linguístico, envolvendo a autocorreção e a correção dos outros. Lynch observou também que a maioria das correções envolvia formas gramaticais, edição, deslize, isto é, eliminação de redundâncias, de repetições literárias e da falta de clareza através da reformulação com expressões mais precisas. Finalmente, Lynch comenta que, depois de terminada a atividade, ainda ficaram algumas alterações por fazer pelo professor.

Quando se pretende pôr em prática o ensino baseado em tarefas, os ensinantes necessitam de decidir sobre o formato básico da aula: se será constituído apenas pela fase de tarefa ou se também vai incluir uma ou ambas as fases de pré e pós-tarefa.

Em suma, quando se pretende aplicar a metodologia de ensino baseado em tarefas é importante que o ensinante desenhe um plano da aula e que use um nível adequado de dificuldade na tarefa, que estabeleça metas claras para cada aula baseada em tarefas e explique aos aprendentes qual é o objetivo de realizar determinada tarefa. Deve ainda certificar-se de que os alunos têm um papel ativo nas aulas e incentivá-los a assumirem riscos quando desempenham a tarefa. Por último, cabe-lhe assegurar que os alunos estão focados, principalmente, no significado durante o desempenho da tarefa.

Capítulo 3. – Da teoria à prática: a metodologia do ensino por tarefas

3.1. Objetivos

Com o presente estudo, pretendeu-se apresentar uma experiência de aplicação da metodologia de ensino de LE através da realização de tarefas na sala de aula do curso de português 3001, durante o 1º semestre do ano letivo de 2013/14 da Universidade das Índias Ocidentais (UWI), em Trinidad e Tobago, no Caribe Anglófono. O campo do ensino de línguas estrangeiras tem vindo a atravessar várias mudanças e a experimentar novas tendências ao longo das últimas décadas. Daí que tenha surgido a necessidade de ensaiar alternativas aos métodos tradicionais, procurando, elaborando e aplicando novas metodologias que permitissem promover a comunicação autêntica dentro da sala de aula.

3.2. Instituição e oferta educativa em PLE

A Universidade das Índias Ocidentais (UWI) é uma instituição que serve, principalmente, os territórios anglófonos do Caribe: Anguilla, Antígua e Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Bermudas, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Cayaman, Dominica, Granada, Guiana, Jamaica, Montserrat, São Cristóvão e Nevis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, e Turcos e Caicos. Cada um destes países é membro da *Commonwealth* ou dos Territórios britânicos ultramarinos. Esta universidade tem como principal objetivo promover o desenvolvimento e o crescimento económico e cultural daquela região.

A Universidade é composta por três campos físicos: a Universidade de Mona na Jamaica, que foi o primeiro *campus* a ser instituído, em 1948, como uma faculdade externa independente da Universidade de Londres. Em 1960 foi instituído o *campus* de St. Augustine em Trinidad e Tobago, em 1962, o de Cave Hill nos Barbados, e mais recentemente, em 2008, o Campus Aberto. Para além dos quatro *campus* acima referidos, a Universidade das Índias Ocidentais é composta também pelo centro de Hotelaria e Gestão de Turismo nas Bahamas, o Instituto de Negócios em St. Augustine e Mona, e onze centros não-*campus* noutros países do Caribe.

O *campus* de St. Augustine é composto por sete Faculdades que oferecem uma ampla gama de cursos de 1º ciclo (licenciatura), de 2º ciclo (mestrado) e 3º ciclo (doutoramento), nas seguintes áreas: Agricultura e Alimentação, Humanidades e Educação, Engenharia, Direito, Medicina e Ciências Veterinárias, Ciência e Tecnologia e Ciências Sociais. Alguns destes

programas são realizados pela modalidade de ensino à distância. Promove ainda cursos de formação contínua e cursos livres em línguas através do seu Centro de Aprendizagem de Línguas (CLL).

Atualmente a universidade conta com mais de 39 mil estudantes matriculados, dos quais cerca de 5800 recebem o seu diploma anualmente. O corpo docente é altamente qualificado, com professores reconhecidos em diversas áreas, desde as artes às ciências, dos negócios à política e desporto.

O Departamento de Humanidades e Educação abrange quatro áreas – linguística, francês, português e espanhol.

O programa de Língua Portuguesa contou inicialmente com o apoio da Embaixada do Brasil sediada em Porto de Espanha, capital de Trinidad e Tobago, que disponibilizou à UWI os seus primeiros professores. A Embaixada do Brasil, atualmente, continua com o seu apoio, assegurando a presença de um leitor do Brasil na UWI, a atribuição de prémios aos alunos que tenham um desempenho académico excepcional, a doação de livros e filmes e ainda a promoção de eventos culturais e receções na embaixada.

O ensino de PLE na Universidade das Índias Ocidentais (UWI) começou em 1988, com dois cursos luso-brasileiros, em parceria com a Universidade de Brasília, ministrados a estudantes dos mais variados cursos de graduação.

Recentemente, a Universidade do Porto estabeleceu um acordo com a UWI que permitiu a introdução do português europeu no currículo desta universidade.

Durante a primeira semana do II semestre de 2012/13, a atual vice-reitora da Universidade do Porto, na altura diretora da Faculdade de Letras do Porto, Prof^a Fátima Marinho, visitou a Universidade das Índias Ocidentais, estabelecendo um acordo de intercâmbio de professores e estudantes entre a UWI e a Universidade do Porto, através do projeto Mundus ACPII, gerido pela Universidade do Porto. A UWI juntou-se à Universidade do Porto numa parceria com a Comissão Europeia, financiadora de estudos de pós-graduação em países como a Bélgica, França, Alemanha, Itália, Portugal, Espanha e Suécia.

Durante essa visita, a Prof. Fátima Marinho deu também duas palestras sobre o romance histórico português dos séculos XIX e XX.

No quadro deste intercâmbio de professores e estudantes, lecionei PLE durante um ano, tornando-me a primeira professora de português europeu na Universidade das Índias Ocidentais, uma experiência em cujo âmbito pude desenvolver as atividades práticas que apresento no presente estudo sobre o ensino de uma língua estrangeira através de tarefas.

O Departamento de Línguas Modernas e Linguística oferece os seguintes níveis de Língua Portuguesa: PORT 1001; PORT 1002; PORT 2001; PORT 2002; PORT 3001 e PORT 3002.

Com a aprovação do *minor* em Estudos Brasileiros, em novembro de 2012, foram também implementados os seguintes cursos: PORT 1003 - Introdução aos Estudos Brasileiros; PORT 2003 - Sociedade e Cultura Brasileira; PORT 3003 – Literatura Moderna Brasileira; e PORT 3004 – Português de Negócios.

O número de estudantes tanto para os cursos de Língua Portuguesa (LP) como para os cursos que compõem o *minor* em Estudos Brasileiros tem vindo a aumentar consideravelmente em cada semestre, aumentando também as expectativas da implantação de um Bacharelato em alguma área que contemple o ensino da LP em Trinidad e Tobago. Devido a este aumento de estudantes e à diversidade dentro da sala de aula, tornou-se pertinente procurar novos caminhos que possibilitassem a melhoria das estratégias de ensino/aprendizagem de LP, considerando-se a implementação de novas metodologias orientadas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Embora o ensino de PLE tenha alguns anos de existência na universidade e haja um histórico da comunidade portuguesa no país, o contexto é de não-imersão. O português é uma língua de herança, falada no Caribe há mais de 175 anos devido à emigração portuguesa para as Índias Ocidentais no século XVIII, embora tenha sido a partir de meados do século XIX que se deu a vaga mais forte de emigração portuguesa para região do Caribe, sobretudo com origem nos arquipélagos atlânticos da Madeira, Açores e Cabo Verde. Os madeirenses formavam o maior número de imigração portuguesa, que se aventurou na procura de trabalho nas plantações de cacau e cana-de açúcar.

Esta comunidade de portugueses foi perdendo o contacto com a língua-mãe, sobretudo entre a descendência de terceira ou quarta geração.

Desta forma, uma das grandes dificuldades no momento de se pensar em elaborar o plano de curso para o ensino do Português como LE/L2 foi a questão da abordagem comunicativa e o desenvolvimento duma competência cultural. O ensino baseado em tarefas (ELT) tem sido visto como uma abordagem que permite o desenvolvimento de determinadas habilidades linguístico-comunicativas, através da prática autêntica e do foco nos significados. Daí que esta tenha sido a metodologia ensaiada durante as aulas do curso de Português 3001.

3.3. Participantes

A pesquisa foi desenvolvida num Curso de Português 3001, durante o 1º semestre do ano letivo de 2013/14 da Universidade das Índias Ocidentais (UWI), em Trinidad e Tobago, no Caribe Anglófono.

No total, a turma era composta por 8 alunos do sexo feminino com idades compreendidas entre os 19 e os 60 anos. Para frequentarem o curso 3001, os aprendentes deveriam ter frequentado o Curso de Português 2002 no ano transato. Todos os participantes se encontravam entre o nível B2 e C1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR, 2001: 49), que descreve o aprendente de nível B2 como um utilizador independente, devendo ser capaz de:

compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

Por sua vez, um aprendiz de nível C1 é considerado um utilizador proficiente, devendo ser capaz de:

compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

Como era uma turma pequena, os participantes desempenharam a tarefa individualmente, embora as pré-tarefas tenham sido executadas em conjunto durante as aulas. O curso era composto por seis horas semanais, durante 13 semanas, e tinha como objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas dos participantes: leitura, escrita, compreensão oral e produção oral, dando-se maior ênfase à leitura, compreensão oral e à produção oral através da utilização de livros, revistas, artigos de jornal, músicas, filmes ou documentários que refletissem o conteúdo temático do programa. Os conteúdos lecionados tiveram particular incidência em Portugal e no Brasil, uma vez que os docentes eram provenientes destes países e, desta forma, os aprendizes estavam expostos a duas variedades do português: brasileiro e europeu. Como era um curso avançado em português, todas as aulas

foram lecionadas na língua-alvo.

No final do curso, era esperado um nível de proficiência elevado nas habilidades de compreensão oral, produção oral e escrita na língua-alvo. Através do uso destas três competências linguísticas e da exposição à música, filmes e textos de ambos os países, pretendia-se que os alunos ganhassem um conhecimento e familiaridade cada vez mais profundos da sociedade, da língua e cultura portuguesa e brasileira. Deste modo, o objetivo principal era capacitar os alunos para compreenderem melhor a língua portuguesa através dos diferentes meios de comunicação e envolverem-se em discussões com base em artigos publicados recentemente e/ou vídeos e músicas. Desta forma, poderiam adquirir competentemente os conteúdos do curso, que visavam o aprofundamento dos conhecimentos sobre os povos português e brasileiro, particularmente ao nível da cultura e da sociedade.

Como era um curso mais direcionado para o português do Brasil, sendo esta a primeira vez que os alunos tinham contacto dentro da sala de aula com o português europeu, julgou-se pertinente divulgar e promover também a língua e a cultura dos outros países de língua oficial portuguesa, contribuindo para a melhoria do conhecimento acerca do mundo lusófono. Foram postas em prática várias estratégias de ensino para ajudar os alunos a alcançarem os objetivos do curso, uma das quais se relaciona com o estudo aqui apresentado, centrada no ensino através de tarefas nos pressupostos teóricos do ELT. Pretendeu-se com esta metodologia testar a forma como certas atividades de pré e pós-tarefa contribuem para a melhoria da produção oral, compreensão oral e escrita, assim como das outras habilidades linguísticas.

3.4. Objetivos metodológicos

Nesta pesquisa, serão apresentadas várias atividades desenvolvidas em sala de aula de PLE – Curso de Português 3001, em ambiente universitário, de Trinidad e Tobago, no Caribe Anglófono, e que tiveram como principal objetivo a melhoria da compreensão oral, produção oral e escrita e o conhecimento do mundo lusófono.

A metodologia apresentada foi baseada nos modelos de Willis (1996) e de Ellis (2003) que propõem três etapas para a realização de uma tarefa: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Desta forma, as atividades desenvolvidas foram as que seguidamente se descrevem.

3.5. Proposta da tarefa

3.5.1. Atividades iniciais: Pré-tarefa

Willis (1996: 39-51) defende que a pré-tarefa é a etapa mais importante antes da realização da tarefa. Durante esta fase, o professor deve introduzir o tópico e fornecer as instruções pertinentes para a execução da tarefa. Os objetivos pretendidos também devem ser claramente explicados, porque podem despertar a curiosidade ou o interesse dos alunos, e incentivá-los a participar livremente na proposta apresentada.

É também uma forma de promover a exposição à língua-alvo, apresentar e/ou relembrar algum vocabulário relacionado com a temática da tarefa a realizar. Para executar esta atividade, o docente pode recorrer a ferramentas como material áudio/vídeo, imagens, textos ou realizar atividades de *brainstorming*, entre outras.

Segundo Ellis (2003: 80-85), é a partir deste momento que os alunos começam a planear a tarefa, por isso é um dos momentos mais importantes para a obtenção dos resultados pretendidos, daí que seja decisivo explicar devidamente a tarefa e os objetivos subjacentes. A pré-tarefa tem como objetivo a preparação dos aprendizes para a execução da tarefa propriamente dita.

No nosso caso, a pré-tarefa foi dividida em três fases, compostas por três atividades diferentes. Cada atividade foi subdividida em três etapas. As várias fases da pré-tarefa decorreram ao longo do primeiro semestre de 2013, dando-se por concluídas com a apresentação final da tarefa nos dias 21 e 22 de novembro.

As atividades desempenhadas na pré-tarefa contribuíram, como refere Ellis (2003), para a ativação dos recursos linguísticos dos aprendentes, introdução de novos conceitos e como meio de incentivar os participantes a executarem a tarefa.

3.5.2. Primeira atividade

A primeira etapa realizada durante a fase da pré-tarefa decorreu no dia 24 de setembro de 2013, na quarta semana do 1º semestre, durante uma aula de 60 minutos. Na aula anterior, no dia 20 de setembro, tinham sido apresentados alguns vídeos com imagens relacionadas com Portugal, os arquipélagos da Madeira e Açores e com os portugueses. Os vídeos apresentavam apenas imagens com paisagens, monumentos e aspetos da cultura portuguesa, nomeadamente ao nível da literatura, música tradicional e instrumentos típicos, danças populares, gastronomia e modalidades desportivas em que os portugueses se destacam. Após o visionamento dos vídeos,

os alunos referiram alguns dos aspetos que mais os tinham impressionado sobre Portugal e os portugueses e partilharam o conhecimento que já tinham sobre Portugal, os portugueses e os seus hábitos, assim como aquilo que gostariam de vir a conhecer. Por último, os alunos foram divididos em grupos e realizaram uma atividade semelhante, em que fizeram uma apresentação de Trinidad e Tobago. Esta atividade foi pensada como uma introdução à fase da pré-tarefa e teve o intuito de procurar descobrir o que os aprendentes conheciam ou desconheciam acerca de Portugal. No final da aula, o professor pediu aos alunos para em casa anotarem alguns aspetos que considerassem de maior relevância sobre o Brasil.

No dia 24 de setembro, a aula teve início com a apresentação do trabalho de casa. Após breves minutos dedicados à apresentação das ideias ou opiniões pessoais sobre o Brasil, a docente esclareceu os alunos sobre o que se pretendia com as atividades a desenvolver naquele dia, ao mesmo tempo que entregava um documento em *word* com a descrição das mesmas.

O quadro que se segue apresenta as atividades a desempenhar durante a primeira atividade da fase de pré-tarefa: visualização do filme *Caramuru – A Invenção do Brasil*, de Miguel Arraes.

<p>Antes da visualização do filme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualização da época histórica do filme; ● Introdução ao tema principal; ● Visualização de excertos do filme; ● Criação de sinopse através de imagens do filme; ● Leitura da sinopse; ● Apresentação do <i>trailer</i>; ● Apresentação da ficha técnica; ● Informação sobre o realizador.
<p>Após o visionamento do filme: Elementos a serem explorados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Explorar mais o tema do filme; ● Análise de elementos culturais; ● Debate sobre o que viram ou ouviram; ● Ficha de trabalho sobre o filme; ● Análise de elementos semântico-lexicais: homonímia e sinonímia; ● Elaboração de um final diferente para a história; ● Descrição, crítica ou opinião.

3.5.3. Breve contextualização histórica do filme *Caramuru – A Invenção do Brasil*

O filme *Caramuru – A Invenção do Brasil* é baseado no poema épico sobre o descobrimento da Bahia “*Caramuru*”, escrito por frei Santa Rita Durão em 1781. Nesta altura, frei Santa Rita Durão pretendia entrar para a corte em Portugal e escreveu o poema numa tentativa de obter o reconhecimento do Rei de Portugal. O poema retrata a época da colonização portuguesa, mas com uma visão positiva do colonizado sobre o colonizador e da manutenção da colónia, através do casamento entre as duas personagens principais: Caramuru e Paraguaçu. Segundo Mantovani (2008: 6-8), este poema é uma forma de demonstrar a aliança entre a América e a Europa, o Brasil e Portugal, o índio e o civilizado. No seu poema, Santa Rita narra a história de um português que naufraga junto à costa da Bahia e, devido aos seus feitos heróicos, recebe todo o respeito da tribo indígena, pondo-se ao seu lado nas lutas contra os inimigos das outras tribos. Um dos papéis de Caramuru era converter aquele povo ao cristianismo, o que acabará por acontecer, quando se apaixona pela índia Paraguaçu, convertendo-a ao cristianismo e dando-lhe como nome de batismo “Catarina Álvares”. *Caramuru* revelou-se uma das primeiras manifestações literárias brasileiras, sendo o poema considerado um dos símbolos do nacionalismo que se afirmava na altura.

Em 1866, o poema é retratado através de uma pintura a óleo de Victor Meirelles, numa mistura do estilo barroco com o neoclassicismo; intitulado de *Moema*, irmã de Paraguaçu e amante de Diogo, o quadro retrata a morte de Moema quando nadava para tentar alcançar o barco em que Diogo partia para França.

Por altura das comemorações dos 500 anos da descoberta do Brasil, a emissora de televisão Rede Globo sentiu necessidade de produzir algo novo que contribuísse para a sua subida na grelha de audiências. Até aos anos 90, a Globo mantinha o monopólio das audiências em todo o território brasileiro. A partir desta altura, os meios de comunicação social ganharam outra dinâmica, o jornalismo e o humor adquiriram um novo formato: enquanto a Globo mantinha o seu nível direcionado para uma elite brasileira, as outras emissoras produziam humor confuso, rápido, por vezes com problemas técnicos e pouca ordenação, e uma programação considerada de carácter inferior, na tentativa de seduzirem as classes mais baixas. Para responder ao momento de crise que atravessava e com o objetivo de subir o seu nível de audiências, a Globo decidiu renovar a sua programação, procurando alcançar novamente o seu papel histórico de redescobridora do país através dos seus meios de comunicação. Desta vez, produzindo o filme “*Caramuru - A invenção do Brasil*”, aproveitando as comemorações dos 500 anos da descoberta do país.

3.5.4. Primeira etapa

Tal como se pode ver pelo guião da aula, a primeira atividade desenvolvida estava relacionada com a contextualização histórica do filme. Após observarem uma imagem relativa ao filme, os alunos, contextualizaram facilmente a época retratada, assim como o tema do filme em geral. Os aprendentes tiveram bastante facilidade no desempenho desta atividade, porque a maioria deles tinha frequentado no ano anterior o curso de Introdução à Cultura e Sociedade Brasileira e no corrente ano (2013/2014) assistiam às aulas de Literatura Moderna Brasileira. Desta forma, tinham já uma visão bastante clara da história, política, cultura e sociedade do Brasil.

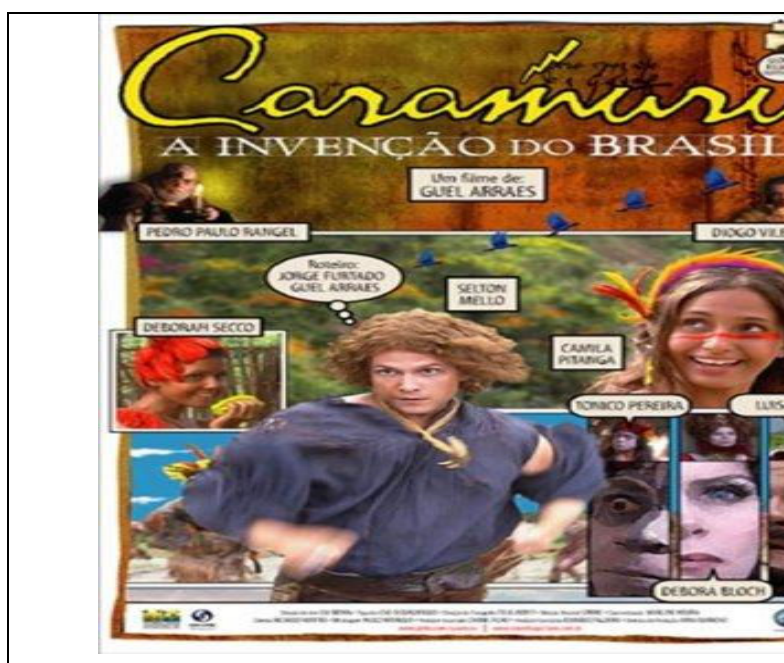


Figura 6 – Cartaz/ capa do filme Caramuru – A invenção do Brasil

Depois da contextualização histórica e da introdução ao tema do filme, foram visionados dois excertos com a duração de um minuto e vinte segundos cada, para, em trabalho de grupo, produzirem uma proposta de sinopse com o mínimo de 50 palavras. Depois de todos os grupos terem terminado a tarefa dentro do tempo estipulado, o porta-voz de cada grupo leu a respetiva proposta de sinopse. No final, os alunos compararam as diferentes propostas, assinalando as suas diferenças e semelhanças, e em conjunto criaram uma proposta “definitiva”. De seguida, os alunos visualizaram o *trailer* oficial do filme (<http://www.youtube.com/watch?v=IT99uXGXCEo>) e fizeram uma pequena comparação entre

a sinopse que tinham escrito e as imagens visionadas. Esta dinâmica permitiu analisar e discutir alguns aspetos relacionados com o filme na língua-alvo e adicionar novos elementos à sinopse por eles elaborada. Procurou-se desta forma promover a troca de ideias e o desenvolvimento das competências de produção oral e de compreensão oral. Por último, a docente distribuiu a ficha técnica do filme com a sinopse original e uma breve biografia do realizador para análise, comparação e identificação das semelhanças ou dos elementos em falta na sinopse por eles produzida.

CARAMURU – A INVENÇÃO DO BRASIL

Ficha Técnica:

Realização/ Direção: Guel Arraes, Jorge Furtado

Argumento/ Roteiro: Guel Arraes, Jorge Furtado

Produtor: Anna Barroso

Fotografia: Félix Monti

Banda Sonora/ Trilha Sonora: Lenine

Ano: 2000

Género: Comédia

Elenco:

Diogo Vilela: Heitor

Debora Bloch: Isabelle

Tonico Pereira: Itapararica

Marco Nanani

Selton Mello: Diogo Álvares, o Caramuru

Deborah Seco: Moema

Camila Pitanga: Paraguaçu

Luís Melo: Vasco de Athayde

Pedro Paulo Rangel: Don Jayme

Sinopse:

Em Portugal, o jovem sonhador Diogo Álvares (Selton Mello), envolve-se numa confusão com os mapas que seriam usados nas viagens de Álvares Cabral. Diogo acaba contratado por



Dom Jayme (Pedro Paulo Rangel), o cartógrafo do rei, para ilustrar o precioso documento, mas acaba joguete da sedutora Isabelle (Débora Bloch), francesa que frequenta a corte em busca de ouro, poder e boas relações. A sedutora cortesã rouba o mapa de Diogo, que é então punido com a deportação na caravela comandada por Vasco de Athayde (Luís Melo). Como muitas caravelas que se arriscavam, a de Vasco de Athayde naufraga. Diogo consegue chegar às costas brasileiras e o que se anunciava como infortúnio acaba sendo um estímulo para a história de amor entre o estrangeiro e a bela índia Paraguaçu (Camila Pitanga), que ele conhece ao chegar ao paraíso tropical. Muito depois, esta história seria conhecida como a lenda de um degredado português que foi também o primeiro rei do Brasil com o nome de Caramuru.

MIGUEL ARRAES - REALIZADOR DO FILME CARAMURU



Miguel "Guel" Arraes de Alencar Filho (Recife, 12 de dezembro de 1953) é um cineasta e realizador de televisão brasileiro. Filho do ex-governador de Pernambuco Miguel Arraes, viveu exilado na Argélia com a sua família no período da ditadura militar.

Guel Arraes é realizador da TV Globo, responsável por programas como *TV Pirata*, *Programa Legal* e *Comédia da vida privada*. A sua primeira longa-metragem para o cinema foi uma versão condensada da mini-série que dirigiu para a TV, inspirada na peça de Ariano Suassuna, *O auto da Compadecida* (2000). O filme foi um sucesso de bilheteira nesse ano, com mais de dois milhões de espectadores, e valeu-lhe o prémio de melhor realizador no Grande Prémio Cinema Brasil.

Começou a carreira em Paris, no Comité do Filme Etnográfico dirigido por Jean Rouch, considerado um mestre do cinema-verdade.

Dirigiu documentários de curta-metragem em super-8 e também a média-metragem *Barbes Palace* (1979), em parceria com Ricardo Lua.

Também dirigiu peças de teatro, e uma das suas montagens transformou-se na sua terceira longa-metragem, *Lisbela e o prisioneiro* (2003), adaptação do texto de Osman Lins. Desde então, concilia a sua atuação como realizador de TV com a de cineasta. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Guel_Arraes) acedido no dia 14 de setembro de 2013

Depois de terminada a primeira atividade, e antes de a aula terminar, a docente introduziu os tópicos e as instruções necessárias para a realização da tarefa sobre o mundo lusófono. Neste momento, todos os objetivos devem ser bem explicados porque serão a alavanca para suscitar a curiosidade e a vontade de desempenhar a tarefa.

O MUNDO LUSÓFONO

*A nossa língua comum foi construída por laços antigos,
tão antigos que por vezes lhes perdemos o rastro.*

Mia Couto

TRABALHO FINAL

OBJETIVO GERAL

O principal objetivo da realização do trabalho sobre o mundo lusófono é a divulgação e a promoção da língua e cultura dos países lusófonos. Deste modo, pretende-se dar a conhecer alguns aspetos relacionados com os fatores históricos, demográficos, políticos e culturais (gastronomia, música, artesanato). Através da realização desta tarefa, os aprendentes vão poder identificar as diferenças e/ou semelhanças existentes entre estes povos, demonstradas através da própria língua comum, história, herança musical, literária, gastronómica, arquitetónica, entre outras.

TAREFA

Cada aluno escolhe um país dos apresentados durante as atividades de pré-tarefa. O mesmo país ou estado não poderá ser escolhido por dois alunos diferentes.

O trabalho deve ser elaborado de acordo com as seguintes instruções:

- Introdução
- Enquadramento histórico e geográfico.
- Enquadramento político e económico.
- Clima e demografia
- Cultura (língua, religião, música, artesanato, gastronomia)
- Conclusão
- Bibliografia

- Anexos

APRESENTAÇÕES

A apresentação oral em *powerpoint* será no dia 22 de novembro, com o limite de 10 minutos para cada aluno.

Deve também apresentar um trabalho escrito com o limite mínimo de 5 páginas e máximo de 10. O texto deve ser formatado em *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento de 1,5. A capa deve conter o nome do aluno e o curso que frequenta. O trabalho representa a produção escrita do exame final.

No dia 21 de novembro, deve fazer também a apresentação oral do trabalho sem o apoio do *powerpoint*, com a duração mínima de 3 minutos e máxima de 5. A produção oral representa a produção oral do exame final.

Até ao dia 21 de novembro também deve apresentar o vídeo com uma breve exposição do trabalho feito e um comentário final à tarefa realizada.

Depois de se verificar que todos os alunos compreenderam claramente o que se pretendia com a tarefa a desempenhar, procedeu-se à marcação da visualização íntegra do filme *Caramuru — A Invenção do Brasil* para o dia seguinte, 25 de setembro, na aula de 120 minutos.

3.5.5. Segunda etapa

A segunda etapa decorreu no dia 25 de setembro e foi dedicada à visualização na íntegra do filme “*Caramuru — A Invenção do Brasil*. Como o filme tem a duração de 124 minutos, nesta etapa não foi realizada qualquer outra atividade. No final do filme, pediu-se aos alunos para em casa produzirem um final diferente para a história do filme.

3.5.6. Terceira etapa

A terceira etapa decorreu no dia 26 de setembro de 2013, durante uma aula de 60 minutos. A aula teve início com a apresentação do trabalho de casa. Cada aluno, em voz alta, fez a leitura do seu final para a história do filme *Caramuru — A Invenção do Brasil*. Os resultados foram bastante positivos, permitindo que os alunos participassem efetivamente no seu processo de ensino/ aprendizagem. A execução da atividade de produção escrita permitiu também que os alunos desenvolvessem a prática da escrita e da leitura. A leitura em voz alta teve ainda como objetivo trabalhar o aperfeiçoamento da pronúncia dos aprendentes.

Depois de terminadas as apresentações dos trabalhos de casa, os aprendentes realizaram

uma ficha de trabalho sobre o filme *Caramuru — A Invenção do Brasil*, na qual foram trabalhadas as competências culturais e linguísticas dos campos semântico-lexical, sociolinguístico e pragmático-discursivo.

FICHA DE TRABALHO

Conteúdos:

- **Competências culturais:** apresentação do filme *Caramuru — A Invenção do Brasil*. Análise dos elementos culturais presentes no filme.
- **Competência linguísticas:**
 - ❖ **Competência semântico-lexical:** homonímia e sinonímia.
- **Competências sociolinguísticas:** exprimir opiniões.
- **Competências pragmático-discursivas:** descrever; justificar.

O filme *Caramuru* retrata uma época (a Idade Moderna) em que ocorreram bastantes transformações na Europa. A expansão marítima e comercial, também conhecida como a época das “Grandes Navegações”, levou os europeus ao encontro do Novo Mundo: povos indígenas, culturas, línguas, fauna, flora, novas especiarias. Do ponto de vista indígena, também foram várias as transformações, uma vez que eram enormes e estranhas as embarcações que chegavam do horizonte pelos mares, traziam gente estranha, que vinha à procura de ouro ou a pensar em usar a população autóctone como trabalhadores. É neste encontro cultural, nem sempre amigável (aliás, muitas vezes trágico), que o filme se desenrola.

Atividade 1: Compreensão Oral

Depois de assistir ao filme *Caramuru — A Invenção do Brasil*, em pares, responda com muita atenção às questões abaixo.

1. Identifique as personagens principais.
2. Vasco de Athayde tentava conseguir o mapa com o pintor Diogo Alves para chegar antes de Pedro Álvares Cabral às Índias. Qual seria o interesse que os portugueses tinham em contornar a África e atingirem diretamente o Oriente?
3. Qual era a importância económica das regiões africanas encontradas pelos portugueses?
4. Caramuru foi bem recebido pela tribo de Paraguaçu. O incidente quase terminou

em canibalismo, mas, depois de o identificarem com o trovão devido à arma de fogo, acabou por ser nomeado chefe da tribo. Náufragos e degredados como Diogo auxiliaram no estabelecimento dos primeiros contactos entre os europeus e os indígenas, servindo inclusive de intérpretes.

4.1. Quais foram as principais consequências para os indígenas desta conquista pelos europeus?

5. Descreva uma cena do filme que lhe tenha chamado mais a atenção, em que seja possível identificar o estranhamento cultural de Paraguaçu na Europa.

Atividade 2: Âmbito linguístico (semântico-lexical: homonímia e sinonímia)

Lembrete gramatical

Homonímia — refere-se a palavras com a mesma forma (fonética e gráfica), mas que têm dois significados diferentes que não estão relacionados entre si. Exemplos: Os índios **são** indígenas nativos do Brasil; Caramuru chegou à praia **são** e salvo!

Sinonímia — corresponde à relação semântica entre palavras que possuem o mesmo significado, mas grafias diferentes. Exemplos: As índias são mulheres muito exóticas e **bonitas**; Hoje está um **lindo** dia de sol!

1. Leia com atenção a transcrição de um excerto dos diálogos do filme *Caramuru — A Invenção do Brasil* e retire do texto as palavras homónimas. Justique.
2. Dê mais três exemplos de palavras homónimas e sinónimas que conheça.

Transcrição de um excerto do filme:

Paraguaçu encontra Caramuru deitado na areia e começam o seguinte diálogo:

— Língua! — diz Paraguaçu.

— Você fala minha língua? — pergunta Caramuru.

— Uhum! — diz Paraguaçu, lambendo o rosto de Caramuru em seguida.

— E fala fluentemente — balbucia Caramuru, encantado com a beleza da índia.

De repente, surge um sabiá e Paraguaçu exclama:

— Ah! Aquele pássaro ali é sabiá-piranga! Ele é primo de sabiá-ponga, do sabiá-urne, sabiá gonga... são vinte qualidades de sabiá que aqui tem!

Continuam a caminhar pela praia... Paraguaçu sobe numa árvore, colhe uma manga, atira para Caramuru e diz:

— Manga!

— Manga? — pergunta Caramuru, com cara de dúvida.

— Uhm! — responde Paraguaçu. Caramuru aponta para a manga da camisa que traz vestida e diz:

— Manga!

— Maaaaaaanga? — pergunta Paraguaçu, dizendo logo de seguida:

— Hummmm manga? — Paraguaçu pensou que Caramuru estava a brincar com ela e tira um fiapo de manga dos dentes e diz:

— Fiapo. Fiapo de manga!

Caramuru tira um fiapo de tecido da manga da camisa que traz vestida e entrega a Paraguaçu, dizendo:

—Fiapo. Fiapo de manga!

De repente, Paraguaçu ouve o chilrear de uma arara e diz:

— Arara!

— Nãaaoo, Urubu! Parece Urucubaca — diz Paraguaçu.

— Humm... Urubu parece Arara. São dois pássaros, cinco letras e uma só vogal! — diz Caramuru.

— É fácil, fácil! Arara tem dó colorido e urubu só tem dó preto! — diz Paraguaçu.

— Dó preto? — pergunta Caramuru. Eu pensei que tivesse a falar de penas.

— Não foi você quem disse que dó era pena? Pergunta Paraguaçu, lembrando-se do diálogo anterior.

— Simmmm... mas dó é pena no sentido de pena, de sentimento, de sentir dó. Pena de pássaro é pena mesmo. É fácil, fácil! — responde Caramuru.

— Eita língua enrolada! É tudo sempre assim, é? Uma palavra tem sempre serventia para um monte de coisas? — diz Paraguaçu.

— Às vezes se dá o contrário! Existe uma infinidade de palavras para explicar o amor, por exemplo... — responde Caramuru.

Atividade 3: Produção Oral

Imagine um diálogo entre os europeus e indígenas tendo em conta as diferenças existentes.

Atividade 4: Produção Escrita

Faça um pequeno resumo do filme, incluindo a identificação do século em que se passa a história e dos países envolvidos. No final escreva uma apreciação crítica sobre o filme, recomendando-o.

Descrição da atividade

Os alunos realizaram, em grupos de dois, o trabalho proposto sem grandes dificuldades. A primeira parte da ficha era dedicada a perguntas sobre o argumento do filme. Neste primeiro ponto, foram dados cerca de 10 minutos para o desempenho da atividade. Os alunos, em grupo, delinearam a resposta para, depois de terminado o tempo, a apresentarem oralmente. A segunda atividade de âmbito linguístico correspondeu ao campo léxico-semântico das palavras homónimas e sinónimas. O argumento do filme tem diálogos onde se recorre ao uso da homonímia. Os alunos identificaram facilmente duas das palavras presentes no diálogo de Paraguaçu com Caramuru. A primeira corresponde ao vocábulo *língua*. Segundo o dicionário da língua portuguesa Priberam, a palavra língua tem as seguintes definições:

1. órgão móvel da cavidade bucal;
2. linguística – sistema de comunicação comum a uma comunidade linguística;
3. Tromba dos insectos lepidópteros;
4. Fiel da balança;
5. Parte estreita e comprida de terra banhada lateralmente por água;
6. Figurado – estilo de escrita, discurso ou expressão característicos de alguém;
7. Substantivo masculino – intérprete ou tradutor.

Na cena do filme, Paraguaçu diz *língua* e Caramuru conclui que ela fala a língua dele, mas Paraguaçu responde lambendo-o. O segundo vocábulo que os aprendentes também identificaram facilmente foi a palavra *manga*. No dicionário *online* já referido, ao vocábulo

manga são atribuídas as seguintes definições:

1. Parte do vestuário que cobre o braço.
2. Objecto cuja forma se assemelha a essa parte do vestuário.
3. Filtro em forma de saco.
4. Tubo flexível – Mangueira
5. Aeronáutica – Túnel regulável que liga a entrada de um avião a uma porta de embarque do aeroporto.
6. Aeronáutica – Mecanismo insuflável instalado em algumas saídas dos aviões, destinado à evacuação de passageiros em caso de emergência.
7. Mecânica – Extremidade do eixo em que entra a roda.
8. Meteorologia – Dispositivo de forma cónica, que indica a direcção e a intensidade do vento.
9. Redoma; campânula.
10. Chaminé de candeeiro de malha metálica que aumenta a intensidade da luz.
11. Tromba-d'água.
12. Chocalho grande.
13. Parte de uma competição.

No diálogo Paraguaçu atira uma manga, fruta, para Caramuru e, logo a seguir, este mostra a Paraguaçu que a mesma palavra também define a parte da camisa que cobre os braços.

Uma das palavras que foi mais difícil de os alunos descobrirem foi o vocábulo *fiapo*. Somente depois de visionarem o excerto do filme correspondente ao diálogo extraído conseguiram descobrir o significado da palavra. Neste caso, também podemos encontrar dois usos distintos. O primeiro, *fiapo* enquanto um fio de manga que normalmente se prende aos dentes quando se come esta fruta, e o segundo, *fiapo* de camisa, um pequeno fio ou linha do tecido da camisa.

Por último, a identificação da sinonímia entre as palavras *pena* e *dó*. No mesmo dicionário, a palavra *pena* é definida da seguinte forma:

Pena (grego *poinê*, -és)

Substantivo feminino

1. Punição ou castigo imposto por lei a algum crime, delito ou contravenção. = SANÇÃO.

2. Grande sofrimento psicológico. = DESGOSTO, DÓ, TRISTEZA
3. Sentimento provocado por sofrimento alheio. = COMPAIXÃO, DÓ, LÁSTIMA
4. [Antigo] - Espinho, pua.

Por seu turno, a palavra dó tem a seguinte definição:

Latim *dolus*, *-i*, dor, luto, compaixão (do latim *doleo*, *-ere*, sentir dor, causar dor, lamentar)

Substantivo masculino

1. Sentimento de tristeza ou dor em relação a algo ou alguém. = COMISERAÇÃO, COMPAIXÃO, PENA
2. Luto.
3. Cortejo mortuário.

Como podemos ver pelas definições acima citadas, *dó* e *pena* são sinónimos, pois são palavras que possuem o mesmo significado, mas apresentam grafia distinta.

Em termos gerais, os aprendentes não tiveram qualquer dificuldade em realizar a atividade proposta. Acrescentaram mais palavras sinónimas que conheciam, como por exemplo: *negro/preto*; *lar/casa*; *delicioso/saboroso*. A realização desta atividade permitiu a aquisição de novo vocabulário, desenvolvimento da capacidade de compreensão e de relacionamento dos campos lexicais e semânticos.

Para a realização da terceira atividade, a turma foi dividida em dois grupos de quatro elementos cada. Os alunos simularam um pequeno diálogo entre os índios e os europeus, baseando-se nas imagens do filme. Os alunos responderam e participaram de forma voluntária na atividade proposta. Este exercício, de caráter mais lúdico, permitiu que os aprendentes desenvolvessem diálogos cômicos, onde deram primazia às diferenças culturais entre os europeus e os índios.

Por último, realizaram, individualmente, um exercício de produção escrita, em que redigiram uma apreciação crítica sobre o filme.

De um modo geral, os aprendentes participaram voluntariamente nas atividades propostas. Como podemos verificar pelas descrições acima, foram realizados vários exercícios

relacionados com a visualização do filme. Como já foi referido, a exibição deste filme teve como objetivo essencial fazer uma introdução à temática em registo cómico. Acessoriamente, permitiu atingir outros objetivos, como proporcionar um exercício de compreensão oral, permitir a exposição à língua-alvo, a aquisição de novo vocabulário e a prática da escrita.

Em suma, a primeira atividade da pré-tarefa foi desempenhada com bastante entusiasmo por parte dos aprendentes. Esta fase, como refere Ellis (2003), é importante porque vai permitir a ativação dos recursos linguísticos dos aprendentes e a introdução de novos conceitos, muitas vezes fundamentais para a realização da tarefa. Pode ainda servir, outras vezes, apenas como uma ponte para alcançar os propósitos finais. Acima de tudo, é um incentivo imprescindível para o sucesso no desempenho da tarefa.

3.6. Segunda atividade

3.6.1. Primeira etapa

A segunda actividade também foi realizada em três etapas. A primeira etapa decorreu no dia 8 de outubro, na quinta semana de aulas, durante uma aula de 60 minutos. Durante esta atividade foi apresentada aos alunos uma crónica de Mia Couto, intitulada *Perguntas à Língua Portuguesa*, onde foram trabalhadas competências culturais e linguísticas dos campos semântico-lexical, sociolinguístico, gramatical e pragmático-discursivo.

FICHA DE TRABALHO

Conteúdos:

- **Competências culturais:** apresentação do escritor moçambicano Mia Couto. Análise de uma crónica sobre a língua portuguesa.
- **Competência linguísticas:**
 - ❖ **Competências semântico-lexicais:** expressões idiomáticas;
 - ❖ **Competência gramatical:** substantivos comuns; advérbios de modo; afirmação; dúvida; intensidade; lugar; tempo e negação;
- **Competências sociolinguísticas:** compreender textos; exprimir opiniões;
- **Competências pragmático-discursivas:** entrevista; conversação; descrever; justificar.

I - Competência sociocultural

1. Mia Couto - Biografia



Mia Couto, (António Emílio Leite Couto) nasceu na Beira, Sofala, Moçambique, no dia cinco de julho de 1955. Jornalista, professor, biólogo e autor de mais de trinta livros, entre a prosa e a poesia.

Filho de portugueses que emigraram para Moçambique em meados do século XX, Mia Couto nasceu e foi escolarizado na Beira. Apenas com catorze anos de idade, viu alguns dos seus poemas publicados no jornal *Notícias da Beira*.

Fez os estudos secundários na Beira e frequentou, de 1971 a 1974, o curso de Medicina em Lourenço Marques (atualmente, Maputo), onde se vivia um ambiente racista muito vincado, mas abandonou o curso no princípio do terceiro ano. Por esta altura, o regime exercia grande pressão sobre os estudantes universitários. O conjunto destas circunstâncias leva-o a colaborar com a *FRELIMO* (Frente de Libertação de Moçambique), partido marcado pela luta pela independência de Moçambique de Portugal.

Após a Independência Nacional, em 1975, ingressou na atividade jornalística, dirigindo três órgãos de comunicação: *Agência de Informação de Moçambique* (1976 a 1979), *Revista Tempo* (1979 a 1981) e *Jornal Notícias* (1981 a 1985). Abandonou a carreira jornalística voltando a ingressar na Universidade para, em 1989, terminar o curso de Biologia, especializando-se na área de Ecologia. A partir daí mantém colaboração dispersa com jornais, cadeias de Rádio e Televisão, dentro e fora de Moçambique. Hoje exerce a sua atividade profissional como biólogo na área de estudos de impacto ambiental.

Além de ser considerado um dos escritores mais importantes de Moçambique, é o autor moçambicano mais traduzido e divulgado no estrangeiro e um dos escritores estrangeiros mais vendidos em Portugal (num total de mais de 400 mil exemplares). Em muitas das suas obras, Mia Couto tenta recriar a língua portuguesa com uma influência moçambicana, utilizando o léxico de várias regiões do país e produzindo um novo modelo de narrativa africana.

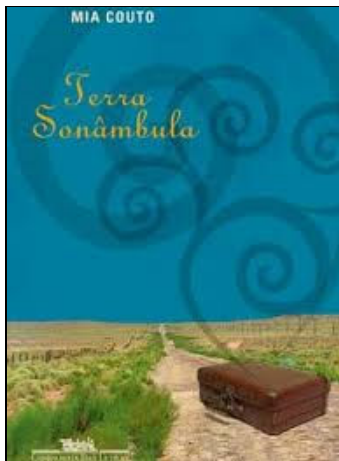
2. Compreensão da leitura

Depois de ler a biografia de Mia Couto, escolha as opções corretas para completar as afirmações transcritas:

1. Mia Couto licenciou-se em...
 - a) medicina
 - b) biologia
 - c) jornalismo
2. Começou a escrever quando era...
 - a) criança
 - b) adolescente
 - c) adulto
3. Mia Couto colaborou com a FRELIMO, partido que pretendia...
 - a) a independência de Moçambique
 - b) a continuação da ligação a Portugal
 - c) a integração de Moçambique na África do Sul
4. Deixa a carreira de jornalismo para...
 - a) estudar
 - b) emigrar
 - c) viajar

“Eu descobri que o que faz andar a estrada é o sonho. É o sonho que deve nos mover como seres humanos.”

Terra Sonâmbula



Terra Sonâmbula, o primeiro romance de Mia Couto, publicado em 1992, ganhou o Prémio Nacional de Ficção da Associação dos Escritores Moçambicanos em 1995 e foi considerado um dos doze melhores livros africanos do século XX. O autor recebeu uma série de outros prémios literários e, em 2013, foi vencedor do Prémio Camões, o mais prestigioso da língua portuguesa. É membro correspondente da Academia Brasileira de Letras. Foi também fundador de uma empresa de estudos ambientais da qual é colaborador.

Perguntas à língua portuguesa (Crónica de Mia Couto)

Venho brincar aqui no Português, a língua. Não aquela que outros embandeiraram. Mas a língua nossa, essa que dá gosto a gente namorar e que nos faz a nós, moçambicanos, ficarmos mais Moçambique. Que outros pretendam cavalgar o assunto para fins de cadeira e poleiro pouco me acarreta.

A língua que eu quero é essa que perde função e se torna carícia. O que me apronta é o simples gosto da palavra, o mesmo que a asa sente aquando o voo. Meu desejo é desalisar a linguagem, colocando nela as quantas dimensões da Vida. E quantas são? Se a Vida tem é idimensões? Assim, embarco nesse gozo de ver como escrita e o mundo mutuamente se desobedecem. Meu anjo-da-guarda, felizmente, nunca me guardou.

Uns nos acalentam: que nós estamos a sustentar maiores territórios da lusofonia. Nós estamos simplesmente ocupados a sermos. Outros nos acusam: nós estamos a desgastar a língua. Nos falta domínio, carecemos de técnica. Ora qual é a nossa elegância? Nenhuma, excepto a de irmos ajeitando o pé a um novo chão. Ou estaremos convidando o chão ao molde do pé? Questões que dariam para muita conferência, papulosas comunicações. Mas nós, aqui na mais meridional esquina do Sul, estamos exercendo é a ciência de sobreviver. Nós estamos deitando molho sobre pouca farinha a ver se o milagre dos pães se repete na periferia do mundo, neste sulbúrbio.

No enquanto, defendemos o direito de não saber, o gosto de saborear ignorâncias. Entretanto, vamos criando uma língua apta para o futuro, veloz como a palmeira, que dança todas as brisas sem deslocar seu chão. Língua artesanal, plástica, fugidia a gramáticas.

Esta obra de reinvenção não é operação exclusiva dos escritores e linguistas. Recriamos a

língua na medida em que somos capazes de produzir um pensamento novo, um pensamento nosso. O idioma, afinal, o que é senão o ovo das galinhas de ouro?

Estamos, sim, amando o indomesticável, aderindo ao invisível, procurando os outros tempos deste tempo. Precisamos, sim, de senso incomum. Pois, das leis da língua, alguém sabe as certezas delas? Ponho as minhas irreticências. Veja-se, num sumário exemplo, perguntas que se podem colocar à língua:

Se pode dizer de um careca que tenha couro cabeludo?

No caso de alguém dormir com homem de raça branca é então que se aplica a expressão: passar a noite em branco?

- A diferença entre um ás no volante ou um asno volante é apenas de ordem fonética?
 - O mato desconhecido é que é o anonimato?
 - O pequeno viaduto é um abreviaduto?
 - Como é que o mecânico faz amor? Mecanicamente.
 - Quem vive numa encruzilhada é um encruzilhéu?
 - Se diz do brado de bicho que não dispõe de vértebras: o invertebrado?
 - Tristeza do boi vem de ele não se lembrar que bicho foi na última reencarnação. Pois se ele, em anterior vida, beneficiou de chifre o que está ocorrendo não é uma reencarnação?
 - O elefante que nunca viu mar, sempre vivendo no rio: devia ter marfim ou riofim?
 - Onde se esgotou a água se deve dizer: "aquabou"?
 - Não tendo sucedido em Maio mas em Março o que ele teve foi um desmaio ou um desmarço?
 - Quando a paisagem é de admirar constrói-se um admiradouro?
 - Mulher desdentada pode usar fio dental?
 - A cascavel a quem saiu a casca fica só uma vel?
 - As reservas de dinheiro são sempre finas. Será daí que vem o nome: "finanças"?
 - Um tufão pequeno: um tufinho?
 - O cavalo duplamente linchado é aquele que relincha?
 - Em águas doces alguém se pode salpicar?
 - Adulto pratica adultério. E um menor: será que pratica minoritério?
 - Um viciado no jogo de bilhar pode contrair bilharzirose?
 - Um gordo, tipo barril, é um barrilgudo?
 - Borboleta que insiste em ser ninfa: é ela a tal ninfomaníaca?
- Brincadeiras, brincriações. E é coisa que não se termina. Lembro a camponesa da

Zambézia. Eu falo português corta-mato, dizia. Sim, isso que ela fazia é, afinal, trabalho de todos nós.

Colocámos essoutro português – o nosso português – na travessia dos matos, fizemos com que ele se descalçasse pelos atalhos da savana.

Nesse caminho lhe fomos somando colorações. Devolvemos cores que dela haviam sido desbotadas – o racionalismo trabalha que nem lixívia. Urge ainda adicionar-lhe músicas e enfeites, somar-lhe o volume da superstição e a graça da dança. É urgente recuperar brilhos antigos. Devolver a estrela ao planeta dormente.

<http://bibliotecaescolarcaic.blogspot.pt/2011/01/divertida-cronica-sobre-lingua.html>

(Publicado em 30 de janeiro de 2011) acedido no dia 1 de outubro de 2013.

3. Âmbito linguístico geral

Lembrete Gramatical

Antonímia – é conhecida como a relação de sentido entre dois lexemas que, embora partilhando algumas propriedades semânticas que os relacionam, apresentam significados opostos. Dentro dos vários tipos, temos as palavras com o mesmo radical cuja oposição é criada através do prefixo de negação (*in-*, *im-*, *ir-*, *i-*). Exemplos: legal/ **ilegal**; possível/ **impossível**; justo/ **injusto**; regular/ **irregular**.

Exercício 1

1. Como podemos verificar pelo lembrete gramatical acima descrito, a palavra *incomum*, usada na crónica de Mia Couto, é formada a partir do lexema *comum*, ao qual se acrescenta o prefixo de negação *in-*. Procure no texto outras palavras formadas com o mesmo prefixo.

2. Usando as mesmas regras de prefixação (*in-*, *im-*, *i-*, *ir-*), complete o quadro com os antónimos das seguintes palavras.

Feliz		Perfeito	
Real		Útil	

Completo		Fiel	
Racional		Responsável	

Exercício 2

1. Atente nos verbos *embandeirar*, *cavalgar* e *acalentar*, e aponte três substantivos que tenham a mesma raiz etimológica.
2. Retire do texto duas frases com advérbios de modo.
3. Para além dos advérbios de modo, também existem advérbios de afirmação, dúvida, intensidade, lugar, tempo e negação. Dê um exemplo para cada uma das subclasses acima referidas.

Exercício 3

1. A expressão “*o ovo das galinhas de ouro*”, presente no texto, é um trocadilho a partir da conhecida fábula “A galinha dos ovos de ouro”. Em português existe a seguinte expressão idiomática: “*matar a galinha dos ovos de ouro*” – que significa destruir uma fonte de riqueza, por um espírito ganancioso de querer obter a riqueza de uma só vez.

1.1. Descubra o sentido das expressões idiomáticas abaixo indicadas, relacionando as duas colunas:

Sair pela porta do cavalo	Desistir de um intento, abandonar as pretensões
Cantar/ falar do poleiro	Estar doente na cama
Estar/ ficar de molho	Diz-se de pessoas que têm os mesmos defeitos.
Dormir com as galinhas	Recorrer a meios obscuros, pouco lícitos.
Ser farinha do mesmo saco	Deitar-se muito cedo, mal comece a anoitecer.
Tirar o cavalo da chuva	Falar em tom arrogante, autoritário, como quem goza de posição privilegiada.

Exercício 4

Mia Couto é um escritor de língua portuguesa, conhecido por usar um tipo de escrita muito própria: reinventa a língua portuguesa. A crónica acima transcrita mostra alguns dos

exemplos deste processo de subversão ou de reinvenção da língua portuguesa. Procure no texto cinco palavras que exemplifiquem esta característica da escrita de Mia Couto.

Produção Oral

Exercício 5

Em pares – Imaginem que um de vocês é o escritor Mia Couto e o outro é um jornalista que o vai entrevistar. Elaborem uma entrevista para apresentar oralmente.

A razão para a escolha da crónica “Perguntas à língua portuguesa”, de Mia Couto, prende-se com o facto de se pretender apresentar um escritor moçambicano, com um estilo de escrita muito próprio e com algumas das características linguístico-culturais dos escritores lusófonos. Mia Couto é um escritor de Língua Portuguesa que usa um tipo de escrita muito peculiar: reinventando a língua portuguesa, representa o português de Moçambique e a pluralidade linguística daquele país, produzindo um novo modelo de narrativa moçambicana, sendo também uma das personagens que integram o documentário *Língua: Vidas em Português*, que os aprendentes visionarão na segunda etapa desta atividade.

Em termos gerais, os aprendentes não tiveram qualquer dificuldade em realizar a atividade proposta, tendo-a concluído com bastante entusiasmo. A maioria dos alunos não conhecia o escritor apresentado, portanto, esta atividade permitiu que os alunos adquirissem algum conhecimento sobre a língua e a cultura de Moçambique, um dos países escolhidos para o desempenho da tarefa final.

Através da realização desta atividade, os aprendentes adquiriram novos conceitos de âmbito cultural e linguístico, fundamentais para a realização da tarefa pretendida.

No final, procedeu-se à marcação da visualização do documentário *Língua: Vidas em Português* para o dia seguinte, 9 de outubro de 2013, na aula de 120 minutos.

3.6.2. Segunda etapa

A segunda etapa decorreu no dia 9 de outubro e foi dedicada à visualização do documentário *Língua: Vidas em Português*, de Vítor Lopes. O filme tem a duração de 1h30m, portanto, nesta etapa não foi realizada qualquer outra atividade.

3.6.3. Terceira etapa

Não há uma língua portuguesa, há línguas em português. – José Saramago

A terceira etapa decorreu no dia 10 de outubro, durante uma aula de 60 minutos. Os

alunos realizaram uma mesa-redonda na qual foram discutidas e comentadas algumas frases das personagens que fazem parte do elenco do documentário. Por último, foi visionada uma entrevista com o realizador Vítor Lopes, com o objetivo de, em casa, os aprendentes produzirem um vídeo onde deveriam efetuar um comentário ao filme visionado.

Esta atividade serviu como introdução para a temática do espaço lusófono, alertando os aprendentes para as variantes linguísticas dos diferentes países de língua portuguesa, visando contribuir para despertar a curiosidade e o interesse pela lusofonia e, por conseguinte, pela realização da tarefa. O visionamento do documentário proporcionou material para a discussão de conceitos e ideias sobre a atual realidade dos países lusófonos e alimentou uma reflexão sobre a língua portuguesa no mundo.

O documentário representa o universo onde a Língua Portuguesa é falada, sonhada, transformada e reinventada por mais de 200 milhões de falantes em várias partes do mundo.

Este documentário dá a conhecer o mundo lusófono através do depoimento de figuras contemporâneas como os escritores Mía Couto (escritor moçambicano), José Saramago (escritor português), João Ubaldo Ribeiro (escritor brasileiro), Martinho da Vila (cantor e compositor brasileiro), Teresa Salgueiro (cantora e antiga integrante do grupo português *Madredeus*) e permite contactar com os modos de vida de diferentes pessoas em diferentes níveis e grupos sociais.

No documentário são mostradas as diferentes variações linguísticas ao nível da pronúncia ou dos sotaques, representando a diversidade e a interculturalidade resultante do convívio com as línguas locais, demarcando a identidade lusófona. Como referiu Martinho da Vila, “eu já andei pelos continentes todos, mas onde eu gosto mesmo de trafejar, não sei se pela força da língua, mas são os países da lusofonia. Eu vejo uma identidade entre todos eles, no gosto, no gosto musical, no gosto gastronómico, no gosto literário. (...) Então, é uma coisa assim que a língua portuguesa fez: manteve países distantes que ficaram muito tempo sem se comunicar praticamente. Essa ligação é muito recente. Agora o mistério é como tudo permaneceu”.

Este documentário é um bom instrumento para a exploração do mundo lusófono e permitiu despertar o interesse dos alunos para a realização da tarefa – apresentar um dos países lusófonos. O mais interessante é que estes alunos se identificaram de alguma forma com as temáticas apresentadas, porque Trinidad é um país que ultrapassou três colonizações: francesa, inglesa e espanhola. A população é fruto de uma mistura de culturas, etnias, raças: europeia, indiana, africana, chinesa, indígena, latino-americana etc.

FICHA DE TRABALHO

Documentário *Língua: Vidas em Português*

- **Competências culturais:** Análise do documentário *Língua: Vidas em Português* de Vítor Lopes. Visualização da entrevista com o realizador.
- **Competências sociolinguísticas:** compreender um documentário visionado; exprimir opiniões;
- **Competências pragmático-discursivas:** conversar; descrever; justificar.

O documentário *Língua: Vidas em Português* trata do universo onde a língua portuguesa é falada, transformada e reinventada todos os dias através de personagens ilustres e anónimas dos quatro cantos do mundo. A estes juntaram-se deuses, ritos e rituais, melodias e ritmos, paisagens, cheiros e odores, costumes e usos.

<https://www.youtube.com/watch?v=sTVgNi8FFFM> (documentário *Língua: Vidas em Português*) 3 de outubro de 2013.

Atividade 1

Os depoimentos que se seguem fazem parte do documentário. Depois de os ler com a devida atenção, cada aluno deve escolher uma das frases citadas e fazer um comentário a respeito dela. Todos os alunos podem intervir e comentar as frases escolhidas pelos colegas.

1. “Não há uma língua portuguesa, há línguas em português”. – José Saramago
2. “Falamos a mesma língua, mas ela não é falada da mesma maneira”. – Estudante
3. “O que faz a memória é a palavra, a conversa familiar”. – Martinho da Vila
4. “Falar português é lembrar-se da sua terra natal. Acho que o importante é isso, não esquecer nossa própria língua”. – Brasileiro de ascendência japonesa a viver no Japão.
5. “É a cultura que passa de boca em boca”.
6. “Toda a noite, 200 milhões de pessoas sonham em português”.
7. “Portugal deu origem a um filho maior que o pai”. – Mia Couto
8. “O português perdeu o dono (...) sujou-se no sentido de que é capaz de se casar

com o chão”. – Mía Couto

9. “E se tornou uma língua muito diversa”. – Martinho da Vila

10. “No fundo não se está a viajar do ponto de vista geográfico... mas está-se a viajar por pessoas”. – Mía Couto

Atividade 2

Depois de assistir, em casa, à entrevista com Vítor Lopes, realizador do documentário *Língua: Vidas em Português* (disponível em (<https://www.youtube.com/watch?v=-wyg1bKLFk>), produza um vídeo de 3 a 5 minutos, no qual deve expressar a sua opinião acerca do tema do documentário, fazendo ainda um resumo da história e dos problemas que nele foram evidenciados. O vídeo deve ser enviado por correio eletrónico ou partilhado no *Google drive* até ao dia 15 de outubro.

Língua: Vidas em Português

Ficha Técnica:

Género: Documentário

Realização/ Direção: Victor Lopes

Argumento/ Roteiro: Ulysses Nadruz, Victor Lopes

Elenco: Teresa Salgueiro (ex-vocalista do grupo Madredeus)

Pedro Ayres Magalhães (ex-elemento do grupo Madredeus)

João Ubaldo Ribeiro (escritor)

José Saramago (escritor)

Martinho da Vila (cantor e compositor)

Mia Couto (escritor)

Produção: Paulo Trancoso, Renato Pereira, Suely Weller, Rodrigo Letier

Fotografia: Paulo Violeta

Duração: 90 min.

Ano: 2003

Sinopse:

O documentário trata do universo onde a língua portuguesa é falada, sonhada, transformada e reinventada todos os dias por duzentos milhões de pessoas um pouco por todo o



mundo. Todo o dia, a língua portuguesa renasce em bocas brasileiras, moçambicanas, goesas, angolanas, japonesas, cabo-verdianas, portuguesas e guineenses. Uma língua da qual os povos colonizados se apropriaram e que a devolvem agora, reinventada. Uma língua que novos e velhos imigrantes levam consigo, para dizer certas coisas que nas outras não cabem. Toda noite, duzentos milhões de pessoas sonham em português. Algumas delas estão neste filme.

Breve Biografia de Victor Lopes, realizador do documentário *Língua: Vidas em Português*



Nasceu em Moçambique, com nacionalidade portuguesa, mora no Brasil há 28 anos. Considera-se uma pessoa com uma identidade fragmentada entre essas três culturas: portuguesa, africana e brasileira.

A razão para a escolha deste documentário prende-se com o facto de serem apresentadas comparações entre os povos lusófonos, evidenciando as suas diferenças, os rituais, as crenças, a paisagem e as suas histórias e aspirações. São salientadas as ligações/ identificações entre estes diferentes povos devido à sua língua comum, história, herança musical, literária, gastronómica, arquitetónica e a noção de “saudade”.

Nesta atividade não foi disponibilizada muita informação sobre a geografia, história, política, ou demografia de cada um dos países lusófonos, porque esse é o propósito da tarefa final. A intenção era mostrar os diferentes países, as pessoas e os seus modos de vida, discutir assuntos relacionados com os problemas sociais, maneiras de pensar, fazendo sobressair sempre pontos de contacto com a própria cultura do aprendente.

De alguma forma, os aprendentes identificaram-se com o que lhes foi mostrado: refletiram sobre a sua própria cultura, assim como sobre a cultura do outro (devido a serem eles próprios filhos de uma colonização e descendentes de raças ou grupos étnicos retratados no documentário).

Um dos principais objetivos desta atividade foi o desenvolvimento da compreensão e da produção oral, assim como dar conhecer um pouco da cultura lusófona.

Em termos gerais, os aprendentes não tiveram qualquer dificuldade em realizar a atividade proposta, tendo sido desempenhada com bastante entusiasmo. Os vídeos sobre o documentário tiveram resultados muito positivos, tendo contribuído bastante para a realização

da tarefa final.

De seguida, citarei alguns dos comentários dos vídeos realizados pelos alunos:

Comentário 1:

“No que diz respeito ao documentário, eu acho que a sua essência é para mostrar a dispersão da língua ao redor do mundo. A colonização e a escravidão foram responsáveis pela difusão da língua porque os escravos tinham que adotar e aprender a língua de seus mestres, mostrando a consciência da sua própria cultura, por isso, hoje, em lugares como Moçambique, Brasil, Macau na China e Goa na Índia, que eram colónias de Portugal, ainda se fala português. Isso mostra a influência forte da colonização e como o passado afeta o futuro e o presente. (...) Interessantemente, o escritor de Portugal, José Saramago disse “Não existe uma língua portuguesa, mas línguas em português”. Minha percepção é um pouco diferente porque para mim, eu acho que todas essas pessoas falam a mesma língua porque compartilham as mesmas regras gramaticais. Quando penso no português, penso num trem, cada lugar é um compartimento separado. Separado com o seu contexto histórico, geográfico e social diferente, mas que estão ligados por uma língua comum para formar o trem que representa o mundo lusófono”.

Comentário 2

“José Saramago disse que para ele não existe uma língua portuguesa, mas há muitas línguas em português. Estou tão apaixonada por essa citação porque é verdade, porque depende da influência, do contexto histórico, político, social de um país. Em qualquer momento específico estes elementos podem influenciar a língua num país. Isso ocorre porque a língua está constantemente sujeita à mudança e também à evolução. Para muitas pessoas que falam a língua portuguesa, eles podem ter influências japonesas, africanas, indianas e como resultado eles utilizam palavras dessas mesmas línguas nos seus discursos em português todos os dias.”

Comentário 3

“Eu concordo com a opinião que não há uma língua portuguesa, mas línguas em português, porque na realidade, uma língua é uma coisa viva, sempre evoluindo, sempre adquirindo transformações devido às culturas e às histórias dos países onde ela é falada. (...) Através do documentário percebemos as dificuldades e os problemas por causa da colonização, mas acho que também sentimos uma ligação, uma identificação entre estes diferentes povos. Isso é devido à língua comum, à história e à herança em termos de música, de literatura, gastronomia e à noção de saudade”.

3.7. Terceira atividade

Antes de passar à terceira atividade propriamente dita, foi apresentada na aula do dia 14 de outubro uma pequena biografia de José Eduardo Agualusa, autor da letra que deu origem à música “Barroco Tropical”, de António Zambujo. Essa letra faz parte do livro “Barroco Tropical” de Agualusa. Numa entrevista que está disponível em <http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/10342>, Agualusa afirma que a canção “Barroco Tropical” é de Kianda, a cantora e personagem principal do livro. Sendo esta a canção que dá o título ao livro. No entanto, no livro aparecem apenas três ou quatro versos da letra, os restantes foram escritos pelo escritor para serem utilizados na música que o guitarrista e compositor de António Zambujo, Ricardo, compôs.

Como complemento, também foi enviado para o *myeLearning*, o primeiro capítulo do livro *Barroco Tropical*, com o objectivo de incentivar à leitura. Foi pedido aos alunos para lerem o referido capítulo durante essa semana, porque na semana seguinte, no dia 22 de outubro, seria dado início à terceira e última atividade antes de os alunos apresentarem a tarefa final. Esta atividade decorreu durante os dias 22, 23 e 24 de outubro, com 240 minutos na sua totalidade.

Biografia de José Eduardo Agualusa

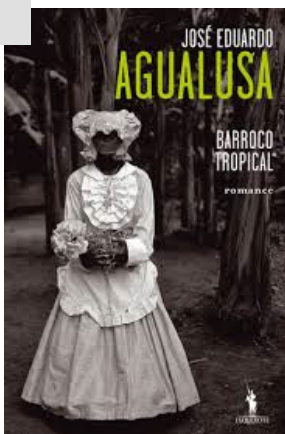


José Eduardo Agualusa nasceu no Huambo, Angola, em 1960. Estudou Silvicultura e Agronomia em Lisboa, Portugal. Os seus livros estão traduzidos em 25 idiomas.

Escreveu várias peças de teatro: "Geração W", "Aquela Mulher", "Chovem amores na Rua do Matador" e "A Caixa Preta", estas duas últimas juntamente com Mia Couto. Beneficiou de três bolsas de criação literária: a primeira, concedida pelo Centro Nacional de Cultura em 1997 para escrever «Nação crioula», a segunda em 2000, concedida pela Fundação Oriente, que lhe permitiu visitar Goa durante 3 meses e na sequência da qual escreveu «Um estranho em Goa», e a terceira em 2001, concedida pela instituição alemã *Deutscher Akademischer Austauschdienst*. Graças a esta bolsa viveu um ano em Berlim, e foi lá que escreveu «O Ano em que Zumbi Tomou o Rio». No início de 2009, a convite da Fundação Holandesa para a Literatura, passou dois meses em Amesterdão, na Residência para Escritores, onde acabou de escrever o romance, «Barroco tropical».

Escreve crônicas para a revista *LER* e para o portal *Rede Angola*. Realiza para a *RDP África* "A hora das Cigarras", um programa de música e textos africanos e é membro da União dos Escritores Angolanos.

<http://www.agualusa.pt/cat.php?catid=27> acessido no dia 10 de outubro de 2013.



Barroco tropical é um livro ambicioso, de grande fôlego e densidade. A ação decorre em Luanda no ano de 2020 e é narrada alternadamente pelo escritor Bartolomeu Falcato e pela cantora Kianda, sua amante. Os dois testemunham um fato insólito, a queda de uma mulher – literalmente – do céu. A mulher em questão é uma modelo e ex-miss que frequentou a cama de políticos e empresários de expressão, o que a tornou uma figura incômoda.

Numa narrativa que avança e recua livremente no tempo e que se desloca entre a África, a Europa e o Brasil, Agualusa traça um retrato vivo e pulsante da sociedade angolana atual, onde as tradições ancestrais convivem de modo nem sempre pacífico com uma modernidade mal assimilada. Essas contradições estão sintetizadas no prédio onde mora o escritor Falcato, a Termiteira, futurística torre de sessenta andares, o maior edifício do continente, que não terminou de ser construído e já está em ruínas, abrigando os ricos nos andares superiores e a ralé social e criminoso no subsolo.

Mães de santo e curandeiros convivem nestas páginas com figurinistas de fama internacional, empresários da aviação, militares golpistas e traficantes de drogas e de armas.

É um romance generoso e exuberante, cheio de personagens pitorescas. *Barroco Tropical* reflete o que Agualusa identificou em seu país como "uma certa cultura do excesso, quer na maneira de as pessoas se divertirem, quer na maneira de demonstrarem o sentimento e a dor".

O insólito está sempre presente, mas intimamente entrelaçado com o prosaico e o quotidiano, pois, como declarou o autor, referindo-se a Angola, Portugal e Brasil, "nos nossos países a realidade tende a ser muito mais inverosímil do que a ficção".

Adaptado de

<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=12892> acessido no dia 10 de outubro.

O primeiro capítulo do livro *Barroco Tropical* encontra-se disponível no [myeLearning](#)

para leitura. Devem ler o texto até ao dia 22 de outubro, altura em que daremos início à terceira e última atividade antes de apresentarem a tarefa final. Para aqueles alunos que ainda estão com algumas dificuldades em aceder ao *mylearning*, podem baixar o arquivo em http://www.agualusa.pt/agualusa/texts/barroco_tropical_capitulo1.pdf acedido no dia 10 de outubro.

Como os alunos efetuaram a leitura do primeiro capítulo do livro durante a semana anterior, no dia 22 de outubro foi-lhes apresentada uma ficha de trabalho com um texto crítico escrito por Alexandra Lucas Coelho para o *ípsilon* (suplemento cultural do jornal *Público*).

A ficha de trabalho estava dividida em duas partes. A primeira parte era composta pela compreensão do texto e exercícios de gramática textual; a segunda parte foi dedicada à compreensão oral, na qual os alunos assistiram a uma entrevista com o escritor e responderam a um leque de perguntas sobre o vídeo. Desta forma, os alunos familiarizaram-se com um dos grandes escritores angolanos.

Foi também apresentada a música “Barroco Tropical”, de António Zambujo, na qual Angola, Cabo Verde e Portugal formam um todo, ilustrando a importância dada à lusofonia hoje em dia.

Um dos motivos desta escolha prendeu-se com o facto de esta canção dar a conhecer um pouco mais sobre Cabo Verde, que foi um dos países menos referenciados no documentário visonado durante a segunda atividade.

FICHA DE TRABALHO

Conteúdos:

➤ **Competências culturais:** apresentação do escritor angolano José Eduardo Agualusa e do seu livro *Barroco Tropical*. Apresentação do cantor português António Zambujo e da música *Barroco Tropical*.

➤ **Competências linguísticas:**

Competência semântico-lexical: antonímia e sinonímia.

Competência gramatical: conjunção coordenativa adversativa; advérbios; figuras de estilo; prefixo de oposição; sufixo adverbial; futuro do indicativo.

➤ **Competências sociolinguísticas:** exprimir opiniões.

➤ **Competências pragmático-discursivas:** descrever; justificar.

1. Leia o texto abaixo e responda:

O desastre de Luanda

A força de "Barroco Tropical" é uma Luanda com oito milhões a correr para o desastre. Agualusa põe-se em 2020 para olhar para agora, sem medo.

Bartolomeu Falcato, o protagonista deste livro, tem "um imenso talento para a felicidade." É uma das coincidências biográficas com José Eduardo Agualusa, o autor.

Ambos são romancistas de sucesso. Ambos passaram um ano em Berlim com uma bolsa de criação. Ambos disseram que Agostinho Neto era "um poeta medíocre" e por essa e por outras há gente com vontade de lhes "dar uns tabefes". Ambos inspiram o desejo salvífico de beldades pelos aeroportos do mundo (o que acontece a Bartolomeu no livro aconteceu a Agualusa). Se Bartolomeu diz que tem "um imenso talento para a felicidade", Agualusa disse (em 2007, ao "Jornal de Notícias"): "Sou uma das pessoas mais felizes que já tive oportunidade de conhecer."

Isto é ironia e é verdade. Uma não tira a outra, só a torna inteligente. Agualusa diverte-se e diverte-nos com o facto de ter talento para a felicidade. E não haverá, na língua portuguesa contemporânea, outro caso tão flagrante e abrangente. Esse talento está nos seus livros, escritos para raptar o leitor à primeira vista, como acontece uma vez mais em "Barroco Tropical".

O que interessa a Agualusa é o delírio humano, aquele ponto a que ele chama absurdo ou abismo, para o qual basta abrir uma porta. Está em toda a gente, e portanto as cidades inchadas de gente são concentrações de absurdo, mais ainda se saíram da guerra com "boom" de petróleo e poder único.

Em "Barroco Tropical", o ponto é Luanda, 2020, esgotado o petróleo, e essa Luanda pode observar-se a partir da Termiteira, um arranha-céus que ia ser a soberba de África e foi apanhado pela crise. É lá que Bernardo Falcato vive, num 47º andar: "Hoje, ricos e pobres partilham o mesmo espaço, como acontece lá fora, nas ruas da cidade, com a diferença de que aqui vivemos literalmente por cima uns dos outros - quanto mais ricos mais acima.

Muitos dos elevadores não funcionam. Os que funcionam têm guardas armados à porta e servem apenas a alta burguesia. As galerias subterrâneas, onde deveriam ser instaladas garagens e oficinas, ginásios e supermercados, foram ocupadas por toda a sorte de marginais e deserdados: junkies, catorzinhas, pequenos ladrões sem futuro, mutilados de guerra, meninos-

feiticeiros. Vivem ali, como ratazanas, em plena escuridão."

As catorzinhas são as meninas prostitutas que começam a snifar coca ao primeiro cliente.

Nesta Luanda há coca, orgias, lutas de cães, torturas com maçaricos a gás, gente a crescer no meio do lixo, uma menina-cão queimada por feitiçaria, um traficante de armas convertido em embaixador, grande proprietário e "conselheiro e amigo íntimo da Presidente da República", a ponto de haver "quem diga que a senhora Presidente não move um dedo sem antes [o] consultar". Há, pois, uma Presidente em vez de um Presidente em 2020, mas de agora até lá não vai grande distância.

O que o livro faz é projectar a realidade, pondo no hospício também os contestários políticos, porque "o facto de alguém denunciar, com excessiva veemência, as políticas governamentais, ou a inexistência de políticas governamentais" já "indicia, na opinião dos nossos dirigentes, certa instabilidade mental".

2020: "Luanda corre a toda a velocidade em direcção ao Grande Desastre. Oito milhões de pessoas aos uivos, aos choros e às gargalhadas. Uma festa, uma tragédia. Tudo o que pode acontecer acontece aqui. O que não pode acontecer, acontece igualmente. (...) Produzimos metade dos diamantes vendidos no mundo. Temos ouro, cobre, minerais raros, florestas por explorar e água que não acaba mais. Morremos de fome, de malária, de cólera, de diarreia, de doença do sono, de vírus vindos do futuro, uns, e outros de um passado sem nome."

Em 2009 ainda não são oito milhões. No mais, tudo é reconhecível. E esta Luanda é a grande força activa, sem medo, de "Barroco Tropical", num estilo raramente barroco, que nos melhores momentos é exacto e lírico: "Chovera nesse dia. O capim, de tão verde, parecia cantar."

Crítica *Ípsilon* por Alexandra Lucas Coelho (03/06/2009)

<http://ipsilon.publico.pt/livros/critica.aspx?id=233269> acedido no dia 15 de outubro de 2013.

Atividade 1

Compreensão do texto

a) Em “Barroco Tropical” a personagem principal tem certas semelhanças com o próprio autor. Identifique a personagem e aponte as similaridades existentes.

b) “Barroco Tropical” é um livro que fala de Angola; quais são os principais problemas focados pelo autor?

c) Angola é um país com grandes recursos naturais. Identifique-os.

d) Apesar de ser um país com muita riqueza natural, Angola tem também um índice elevado de pobreza e doenças infecciosas. Identifique-as.

e) Faça um comentário ao texto que acabou de ler.

Atividade 2

Gramática textual

2. Retire do texto o que se pede:

a) Uma frase com uma conjunção coordenativa adversativa.

b) “Chovera nesse dia. O capim, de tão verde, parecia cantar.” Identifique o advérbio e a classe da palavra que lhe sucede.

c) Retire do texto uma palavra com um prefixo de oposição. Escreva o prefixo negativo de feliz e reconhecível.

d) Na Língua Portuguesa, existe apenas um único sufixo adverbial. Retire do texto duas palavras com sufixo adverbial.

e) Identifique a figura de estilo presente na oração: “Uma festa, uma tragédia”.

f) Uma frase com o verbo no futuro do indicativo.

II Parte

Atividade 3

Compreensão Oral

3. Assista ao vídeo com muita atenção e responda às questões abaixo.
<https://www.youtube.com/watch?v=yCOaoWRVJ1k> acessido no dia 13 de outubro.

a) Qual é o espaço e o tempo em que decorre a ação e qual é a intenção do autor.

b) Comente a afirmação: “É um livro sobre o medo.”

c) Como é que o autor define o ser angolano?

d) O que é para Agualusa saber escrever?

e) Comente a afirmação: “Continuo a escrever porque quero saber o fim, quero saber como termina a história”.

f) Quem são os narradores da história?

III Parte

Agualusa começou também a escrever letras para canções, atividade da qual resulta *Barroco Tropical*. Parte da letra desta canção está inserida no livro com o mesmo título. Segundo o escritor esta canção pertence a Kianda, personagem principal do romance. A canção fala do amor, constituindo uma espécie de definição do amor que não esconde os seus paradoxos e contradições.

A música é da autoria de Ricardo Cruz, guitarrista e compositor de António Zambujo. Esta canção é baseada na morna, música tradicional de Cabo Verde, internacionalmente celebrizada pela cantora caboverdiana Cesária Évora. Assim, estão reunidos, numa só canção, os versos de Agualusa, escritor angolano, a morna de Cabo Verde e a voz de um cantor português, António Zambujo, ilustrando a riqueza e a diversidade lusófonas.

Biografia de António Zambujo

António Zambujo nasceu em Beja, em 1975 e começou a estudar clarinete com apenas 8 anos de idade, estreando-se no Conservatório Regional do Baixo Alentejo. Cresceu a ouvir o cante alentejano. Ainda pequeno, apaixonou-se pelo Fado e pelas vozes de Amália Rodrigues, Maria Teresa de Noronha, Alfredo Marceneiro, João Ferreira Rosa, Max entre muitos outros. Estava habituado a cantar em família e entre amigos, e aos 16 anos chegou mesmo a ganhar um concurso de fado.

Com o curso de clarinete na bagagem, rumo a Lisboa, onde Mário Pacheco, intérprete e compositor de guitarra portuguesa, lhe abre a porta do conhecido Clube do Fado, no bairro de Alfama, onde passou a tocar. Pouco depois, integra o musical *Amália*, dirigido por Filipe La Féria. Durante os quatro anos que o espectáculo esteve em cartaz – primeiro no Teatro Politeama, depois um pouco por todo o país –, Zambujo interpretou o papel de Francisco Cruz, o primeiro marido de Amália.

O mesmo fado, o seu primeiro trabalho, é editado em 2002, com influências musicais do Alentejo e alguns fados compostos por si. Outros são de conhecidos poetas do universo fadista como José Luís Gordo ou Mário Rainho. Com o êxito de *O mesmo fado*, recebe o prémio de ‘Melhor Nova Voz do Fado’, também atribuído a intérpretes como Mariza, Camané ou Mafalda Arnauth.

Em 2004, António Zambujo canta na Casa de Fado “Sr. Vinho”. E além dos concertos em Portugal, apresenta-se com regularidade em cidades como: Toronto, Paris, Santander, Sarajevo, Zagreb.

Edita o seu segundo disco, *Por meu cante*, no qual aprofunda as raízes alentejanas, recuperando temas do Cancioneiro de Beja, fundindo-as com novas tendências do fado, em colaboração com os músicos Paulo Parreira (guitarra portuguesa) e Ricardo Cruz (contrabaixo).

Em 2006, ganha o Prémio Amália Rodrigues (atribuído pela Fundação Amália Rodrigues) na categoria de "Melhor Intérprete Masculino de Fado". É convidado pela Fundação Calouste Gulbenkian para o Festival *Atlantic Waves*, em Londres. No mesmo ano, participa na

Festa do Avante, na homenagem ao compositor Alain Oulman, grande responsável por alguns dos maiores sucessos de Amália Rodrigues.

Em setembro de 2007, lança o seu terceiro álbum, *Outro Sentido*, com a participação especial das Vozes Búlgaras Angelite. Este disco é editado, em 2008, na Europa e nos Estados Unidos, pela editora 'Harmonia Mundi', sob a etiqueta da sua afiliada 'World Village'. Os concertos pela Europa continuam. O álbum é considerado pela revista *Songlines* Top of the World Album. Depois de atuar no Théâtre de La Ville, em Paris, *Outro Sentido* sobe ao terceiro lugar de vendas da Fnac francesa. A Fundação Luso-Brasileira propõe-lhe um dueto com Roberta Sá para a sua gala anual de entrega de prémios, no Casino Estoril. A editora MPB edita *Outro Sentido* no Brasil, onde até Caetano Veloso se rendeu à sua voz, escrevendo no seu blogue: «Quero ouvir mais, mais vezes, mais fundo (...) É de arrepiar e fazer chorar». Em dezembro desse ano, António Zambujo esgotou dois concertos no Teatro São Luiz.

Em 2009, António Zambujo segue em *tournee* pela Europa, apresentando *Outro Sentido* em países como a Noruega, Suécia, França, Holanda e Áustria. Realiza, depois, uma série de concertos em Portugal, incluindo a apresentação, no Onda Jazz, da reedição de *Outro Sentido*. Em Pirenópolis, no Brasil, Zambujo dá um concerto na apresentação da Semana da Cultura Portuguesa, promovida pelo Instituto Camões. Apresenta-se no Espaço Tom Jobim, no Rio de Janeiro, onde conta com as participações especiais de Roberta Sá, Marcelo Gonçalves, Ronaldo do Bandolim e Yamandu Costa. Na plateia, estiveram presentes Ney Matogrosso, Caetano Veloso, Sandra de Sá, Paula Morelenbaum, entre outras figuras da cena artística brasileira. Zambujo apresenta-se no Cool Jazz Fest 09, num espetáculo que contou com a participação de Ivan Lins. E nesse verão atua pela primeira vez na “Casa da Música”. Sobe a vários palcos portugueses e estrangeiros, principalmente no Brasil, onde integra a lista dos 10 Melhores Concertos Internacionais do Ano, selecionada pela Secção de Cultura do Jornal O GLOBO, ao lado de músicos como Elton John, Burt Bacharach, Terence Blanchard, Kiss, Youssou N'Dour e Angélique Kidjo. Fecha o ano com uma digressão nacional.

Em 2010, António Zambujo lança o seu quarto disco, *Guia*, no Teatro São Luiz em Lisboa. São interpretados originais de compositores e letristas nacionais e brasileiros tais como Vinícius de Moraes, Márcio Faraco, Pierre Aderne, Rodrigo Maranhão, Ricardo Cruz, o próprio Zambujo, João Gil, João Monge, Aldina Duarte, José Agualusa, Maria do Rosário Pedreira, Pedro Luís, entre outros. Zambujo apresenta-se em vários teatros nacionais e internacionais e recebe a aclamação do público e da crítica. Em maio é a vez de António Zambujo e os Azeitonas abrirem a programação do Palco Sunset do Rock in Rio, numa atuação conjunta que é

o culminar das parcerias musicais dos jovens músicos. Com a vinda de Roberta Sá ao nosso país, Zambujo sobe aos palcos da Aula Magna, em Lisboa, e da Casa da Música, no Porto, para atuar com a artista brasileira.

Guia é depois lançado oficialmente em França e no Brasil, em concertos em São Paulo e Rio de Janeiro. O músico atua nas Comemorações do Centenário da República, nos Jardins do Palácio de Belém. É selecionado para se apresentar na Womex2010, o maior encontro profissional de músicas do mundo, ao nível internacional. António Zambujo abre o leque de concertos da Womex subindo ao palco do prestigiado Estúdio 1 do Copenhagen Concert Center. Este concerto seria mais tarde transmitido no canal de televisão Mezzo. 2010 foi também o ano em que Zambujo esteve na Semana Cultural Portuguesa em Espanha, apresentando-se em cidades como Madrid, Barcelona e Valência. O Festival dedicado à Lusofonia, Cantos na Maré, contou também com a presença de António Zambujo. A revista britânica *Songlines* escolhe *Guia* como Top of the World Album e, pela segunda vez consecutiva, António Zambujo vê o seu trabalho distinguido por esta publicação especializada em World Music. Figura também nas mais importantes listas nacionais e internacionais dos melhores discos de 2010: 2º Melhor disco nacional – escolhas de Nuno Pacheco – *Ípsilon* (“Público”); 3º Melhor disco nacional – BLITZ; 3º Melhor Álbum.

Com o fim deste ano, chega o início da gravação do seu quinto álbum, a apresentar no dia 24 de abril de 2012, na Fundação Calouste Gulbenkian. Zambujo vê assim o lançamento do seu próximo álbum inserido na programação do Ciclo de Músicas do Mundo desta instituição.

Quinto é a primeira aventura discográfica do músico sob a chancela da Universal Music Portugal. Do Alentejo para o mundo, a obra de António Zambujo foi elogiada nos quatro cantos do globo.

<http://www.museudofado.pt/personalidades/detalhes.php?id=274> (adaptado)

acedido a 13 de outubro de 2013.

Atividade 4

Compreensão do texto

1. Depois de ler a biografia de António Zambujo, escolha a resposta correta para completar as afirmações transcritas:

1.1. António Zambujo apaixonou-se desde muito cedo pela música, sendo influenciado...

- a) pela música de intervenção
- b) pela música experimental

c) pelo fado de Coimbra

d) pelo cante alentejano

1.2. O primeiro instrumento que Zambujo começou a tocar foi...

a) a guitarra clássica

b) o clarinete

c) a guitarra portuguesa

d) o cavaquinho

1.3. Em 2009, António Zambujo realizou um concerto na apresentação da Semana da Cultura Portuguesa. Esse espectáculo teve lugar...

a) em França

b) na Noruega

c) no Brasil

d) em Angola

1.4. Edita o seu quarto álbum em...

a) 2007

b) 2009

c) 2010

d) 2011

1.5. O concerto transmitido no canal de televisão Mezzo realizou-se...

a) na Casa da Música, no Porto

b) no Teatro São Luíz, em Lisboa

c) na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa

d) no Estúdio 1 do Copenhagen Concert Center.

Atividade 5

Compreensão Oral

Ouçã com atenção a canção *Barroco Tropical* de António Zambujo, pela primeira vez. (Não preencha ainda os espaços em branco). <https://www.youtube.com/watch?v=zdgEqg3dzko> acedido a 13 de outubro de 2013.

Atividade 6

Ouçã com atenção pela segunda vez a canção *Barroco Tropical* de António Zambujo e preencha os espaços em branco.

O amor é inútil: luz das _____
a ninguém aquece ou ilumina
e se nos chama, a chama delas
logo no _____ lasso declina.

O amor é sem préstimo: _____
na tempestade, depressa se apaga
e é maior depois a _____,
noite sem fim, vaga após vaga.

O amor a ninguém serve, e _____
a ele regressamos, dia após dia
cegos por seu fulgor, tontos de sede
nos damos sem _____ em sua rede.

O amor é uma estação _____:
rosa ocultando o espinho,
espinho _____ de rosa,
enganosa euforia do vinho.

Atividade 7

Ouçã novamente a canção *Barroco Tropical*, acompanhada da letra, e corrija o exercício realizado na atividade 6.

O amor é inútil: luz das estrelas
a ninguém aquece ou ilumina
e se nos chama, a chama delas
logo no céu lasso declina.

O amor é sem préstimo: clarão
na tempestade, depressa se apaga

e é maior depois a escuridão,
noite sem fim, vaga após vaga.

O amor a ninguém serve, e todavia
a ele regressamos, dia após dia
cegos por seu fulgor, tontos de sede
nos damos sem pudor em sua rede.

O amor é uma estação perigosa:
rosa ocultando o espinho,
espinho disfarçado de rosa,
enganosa euforia do vinho.

Atividade 8

Compreensão da letra da canção

1. O amor é definido no poema como um sentimento de ilusão, com um caráter enganador. Retire do texto duas expressões que manifestam essas características.
2. Explique por palavras suas o significado da última quadra.

Atividade 9

Âmbito linguístico geral

1. Dê um sinónimo para cada uma das palavras seguintes: fulgor, pudor, ocultar e euforia.
2. Dê um antónimo para cada uma das seguintes palavras: inútil, aquecer, escuridão e depressa.
3. **Vaga** é um substantivo feminino que significa “água do mar, de um rio, agitada e elevada pelos ventos”. No entanto, pode ter outros sentidos. Escreva duas frases onde a palavra *vaga* tenha um sentido diferente, como adjetivo e como verbo.

Atividade 10

Produção Escrita

Produza um texto de opinião pessoal onde deve referir os aspetos positivos e negativos do amor.

NOTA

Com esta terceira atividade termina o ciclo das pré-tarefas. A partir de agora têm de terminar a realização da tarefa final. Bom trabalho!

As três atividades desempenhadas na pré-tarefa contribuíram, como refere Ellis (2003), para a ativação dos recursos linguísticos dos aprendizes, introdução de novos conceitos e como meio de incentivar os participantes a executarem a tarefa.

3.8. O ciclo da tarefa

Segundo Willis (1996) esta fase é dividida em três etapas: tarefa, planeamento e relato.

A fase da tarefa é fundamental, porque é o momento de partilha de informações na língua-alvo entre os alunos. Possibilita a interação, a discussão e o diálogo entre os alunos num ambiente colaborativo. Os alunos vão expressar as suas opiniões e ideias, permitindo que se sintam motivados para a aprendizagem da língua-alvo.

Durante esta fase, o professor apenas monitoriza, estando a atividade centrada no aluno. O professor deve apenas controlar o tempo, certificar-se de que todos os alunos estão conscientes do objetivo atingir, e deve incentivá-los a participar ativamente.

Na fase do relato, os alunos vão apresentar a tarefa perante a turma, ou seja, vão comunicar os significados na língua-alvo.

As apresentações da tarefa decorreram nos dias 21 e 22 de novembro e eram compostas por: apresentação em *powerpoint*, trabalho escrito, breve apresentação oral sem suporte de *powerpoint* e um vídeo com uma breve exposição do trabalho feito com um comentário final à tarefa realizada.

Com as apresentações dá-se por concluída a realização da tarefa. Estas apresentações têm como objetivo estimular os alunos a aperfeiçoarem a sua linguagem e a preocuparem-se com a comunicação dos significados tanto através de tarefas escritas quanto da interação oral na sala de aula. (Willis, 1996: 53-54)

O resultado foi bastante positivo, tendo os alunos desempenhado a tarefa com muito entusiasmo e rigor. No final das apresentações, a docente fez um pequeno resumo e teceu alguns comentários, mas com muito cuidado e tato para não afetar a confiança dos alunos.

A última fase proposta por Willis (1996: 101-106), intitulada de “foco na linguagem”, foi realizada no último dia das apresentações. Conjuntamente com os alunos foram analisadas as formas linguísticas usadas e as que poderiam ter sido usadas no cumprimento da tarefa. Através desta análise, os alunos identificaram e refletiram sobre a forma e o uso da língua, permitindo

melhorar a pronúncia e contribuindo para o aumento da sua auto-confiança. As tarefas focalizadas (ou *consciousness raising*, como Ellis as intitula) permitem que os aprendentes estudem as formas que produzem os significados e reflitam sobre certas formas que usaram correta ou incorretamente durante a realização da tarefa.

3.9. Pós-tarefa

Na pós-tarefa foi solicitado aos alunos que apresentassem um relato oral sobre a forma como desempenharam a tarefa e que refletissem sobre o seu desempenho. Foram ainda selecionadas e transcritas algumas formas usadas incorretamente, na produção oral e escrita, e foi pedido aos alunos para efetuarem as mudanças necessárias, permitindo que refletissem sobre algumas estruturas gramaticais. A pós-tarefa permitiu ainda que os alunos partilhassem as descobertas efetuadas em relação aos países selecionados.

Conclusão

A experiência descrita neste trabalho permitiu-nos concluir que o ensino de LE (e em particular o PLE) através de tarefas promove o processo de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa.

As atividades de pré-tarefa tiveram como objetivo expor o aprendente à língua-alvo e apresentar e/ou relembrar algum vocabulário relacionado com o tema da tarefa. O trabalho desenvolvido nesta primeira fase permitiu, também, despertar a curiosidade dos alunos e fortalecer a sua confiança para a realização da tarefa. Os materiais autênticos usados durante as atividades de pré-tarefa tiveram a função de envolver os alunos no processo de aprendizagem, estimulando-os a usarem a língua-alvo, a procurarem e a trocarem informações, a refletirem, a decidirem e a resolverem problemas, despertando-lhes o espírito crítico e de análise durante a execução da tarefa.

Os aprendentes tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões pessoais e de se envolverem em atividades comunicativas que tinham como finalidade o envolvimento em situações autênticas de comunicação, permitindo-lhes usar a linguagem utilizada no mundo real, que difere da usada normalmente dentro da sala de aula.

A realização da tarefa permitiu ainda que os alunos desenvolvessem as quatro habilidades comunicativas, possibilitando o conhecimento de diferentes contextos e interlocutores e promovendo o uso adequado da língua-alvo.

Constatámos, ainda, que o resultado do ensino através de tarefas permitiu que os alunos,

além de terem desenvolvido as habilidades da compreensão oral, produção oral e escrita, ficassem a conhecer algumas particularidades específicas da língua e da cultura dos vários países lusófonos, os aspetos relacionados com a sua história, demografia e política e identificassem semelhanças e/ou diferenças entre os distintos povos lusófonos.

Pudemos, assim, confirmar a afirmação de Breen (1987: 23), quando define a «tarefa» como uma atividade que tem por objetivo um fim determinado, com um conteúdo apropriado e contendo uma variedade de planos de ação que vão facilitar a aprendizagem da língua-alvo.

Concluimos que o ensino de português como língua estrangeira através de atividades comunicativas com enfoque na realização de uma tarefa promove a aprendizagem e a interação na sala de aula, contribuindo assim para criar condições favoráveis a uma prática da língua-alvo mais autêntica e centrada nos significados, pelo se apresenta como uma alternativa metodológica eficaz no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de PLE.

Referências bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. de. (2002). *Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Ponte Editores .
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brandl, K. (2007). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. Washington: University of Washington.
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. In C. Cadlin & D. Murphy (Ed.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall, 23-46.
- Breen, M. P. (1990). Paradigmas Actuales en el Diseño de Programas de Lenguas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-32.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning; Theory and practice*. 2nd ed. New york: Harcourt Brace.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Nova York: Pearson Longman.
- Canale, M., Michael, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistic*. 1 (1), 1-47.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. In C. N. Candlin & D. Murphy, *Language Learning Tasks*. London: Prentice Hall, 5-22.
- Celse-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 1-35

- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In J. S. Lobato & I. S. Gargallo (Dir.), *Vademécun para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 449-465.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Dicionário da Priberam. Consultado em 15 de outubro de 2014 em <http://www.priberam.pt/>
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8 (3), 19-45.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (ed.). *Modeling and assessing second language development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77-99
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: theory, research and practice. In Doughty, C. J. & Williams, J. (ed.), *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.
- Luce, M. S. (2009). *O ensino de língua estrangeira por tarefas: Um projeto com críticas de filmes*. Dissertação de Pós-Graduação em Letras. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Mantovani, R. (2008). Caramuru: uma ferramenta do nacionalismo. *Revista Letra Magna*, 8, 1-19. Disponível em <http://www.letramagna.com/caramurui.pdf>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinto, J. (2011). O ensino baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PLE em Cabo Verde. *Lingvarum arena*, 2, 27-41. Consultado em 7 de junho de 2014 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9831.pdf>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1964). *Psicologia e ensino de línguas*. São Paulo: Cultrix.
- Scaramuci, M. V. R. (1999). CELPE-BRAS: um exame comunicativo. In M. J. Cunha, & E. P. Santos (Org.) *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 75-81.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistic*, 18, 268-286.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Sweet, H.. (1900). *The practical study of languages: a guide for teachers and learners*. New York: Henry Hold and Company.
- Willis, J. (1996). *A Framework for task-based learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.

Anexos

Anexo 1

Trabalho escrito PORT 3001- Tarefa “O Mundo Lusófono”.

MACAU

澳門



Introdução

A comunidade lusófona é constituída pelos países em todos os recantos no mundo onde os exploradores portugueses deixaram o seu legado durante a época das grandes navegações. Os portugueses chegaram à Ásia no século XV, estabelecendo rotas para realizar transações comerciais e logo fundaram pequenas colônias. Entre as pequenas colônias asiáticas administradas pelos portugueses incluiu Macau. Embora seja uma terra localizada no território chinês, esta região mantém a sua herança portuguesa semelhante às outras ex-colônias do império português. Isto dá uma característica especial a Macau, que realmente representa o resultado do encontro entre o Ocidente e o Oriente.

Neste trabalho dividido em capítulos, uma pesquisa compreensiva sobre a região macaense apresenta-se. Eu resolvi escolher o estado de Macau simplesmente por causa das razões pessoais, nomeadamente a minha orientação pela cultura asiática. Ademais, Macau representa o meu paraíso ideal; um lugar onde gozo da oportunidade de experimentar a cultura chinesa e portuguesa ao mesmo tempo.

Na primeira seção, discuto a história e alguma informação geográfica. Depois, a política e a atividade económica que definam a Macau revelam-se. Logo, ponho em relevo tanto a demografia quanto as manifestações linguísticas, culinárias e artísticas que formam parte da cultura macaense. No final, encerro tudo no capítulo da conclusão, incluindo as reflexões sobre esta cidadela maravilhosa.

Capítulo 1 - Enquadramento Geográfico e Histórico

1. Enquadramento geográfico

A região macaense, situada no Mar da China Meridional e perto da costa sulista da China continental, é composta pela península de Macau e as ilhas Taipa e Coloane. A Península de Macau é o mais grande espaço territorial da região macaense. Ademais, a maioria da povoação mora na península posto que muitas amenidades são facilmente disponíveis ali. Com relação as ilhas Taipa e Coloane, ambas têm historinhas interessantes e aspectos diferentes. Por exemplo, anteriormente a ilha Coloane era o centro de produção de sal marinho para os chineses. Por outro lado, pouco povoado no

passado, a ilha Taipa experimentou um grande esforço de desenvolvimento e urbanização. Atualmente, constitui um grande espaço residencial.

2. Enquadramento histórico

Nos tempos antigos, Macau a princípio foi povoado pelos chineses durante o reino da Dinastia Qin. Porém, os portugueses começaram a entrar em Macau e estabeleceram-se de forma clandestina. No ponto de vista dos portugueses, Macau era o lugar perfeito para facilitar o comércio entre a Europa e seus parceiros de negócios vindo do Oriente, tais como o Japão. Muitos anos depois no século XIX quando a China foi governada pelos Manchus da Dinastia Qing, a China e Portugal resolveram concordar com as estipulações feitas num tratado iníquo com respeito a situação de Macau em 1887. É chamado o “Tratado



Fig. 1 – Tratado de Amizade e Comércio Sino-Português

de Amizade e Comércio Sino-Português”. O tratado supramencionado permitiu e reconheceu a ocupação e a governação perpétua de Macau por Portugal. Além disso, constituiu parte do sistema de tratados desiguais imposto no governo enfraquecido chinês pelos países europeus poderosos devido aos impactos devastadores que a China enfrentava após da primeira Guerra de Ópio.

Não obstante, Portugal renunciou os seus privilégios em Macau. Esta decisão surgiu por causa de vários acontecimentos históricos que sucederam na China e também no cenário local português. A guerra civil chinês chegava ao fim e o grupo vitorioso era o Partido Comunista. Um regime comunista instalou-se em 1949, e daí nasceu a República Popular da China. Os novos líderes comunistas classificaram o tratado feito anteriormente entre a China e Portugal como iníquo. Logo depois, alguns residentes chineses pró-comunistas em Macau realizaram uma manifestação tumultuosa, conhecida popularmente como “Motim 1-2-3”, a fim de mostrar o descontentamento com o governo administrando a região naquele período.

Em Portugal, algumas mudanças políticas produziram-se que tiveram grandes impactos no futuro de Macau. Esta nação europeia foi governada pelo regime de autoritarismo chamado o Estado Novo. Depois da inquietação social gerada pelo estilo

de administração do governo do Estado Novo, o regime foi derrubado por meio da Revolução dos Cravos. O governo do Estado Novo defendeu a retenção das colônias portuguesas e esta postura foi criticada bastante pelas organizações internacionais. Por isso, em 1974 com um novo sistema político de democracia, Portugal resignou todos os seus direitos de ocupação territorial em Macau e prometeu iniciar o processo de transferir da soberania o mais breve possível.

A transferência final da soberania de Macau para a China ocorreu no dia 20 de dezembro de 1999. Este acontecimento histórico veio dois anos depois da entrega de Hong Kong; mais um território chinês tirado forçosamente pelos ingleses através de outro tratado desigual. O processo da transferência levou muitos anos para ser completado até que a China e Portugal tinham chegado a um acordo harmonioso conhecido como a “Declaração Conjunta”. De acordo com o segundo artigo da declaração e a Lei Básica, Macau seria administrado sob o princípio básico de “um país, dois sistemas”. Esta base fundamental moldou a política da região.

Capítulo 2 - Enquadramento Político e Económico

3. Enquadramento político

O estado político mudou-se após da declaração feita em 1999. A partir daquele ano até hoje, Macau é uma Região Administrativa Especial, ou RAEM. Em consequência da autonomia, Macau goza da habilidade de organizar todos os seus assuntos domésticos, ou seja, pode exercer o poder judicial, executivo e legislativo na região sem muita intervenção do governo chinês. Porém, existem alguns exceções. Por exemplo, o governo chinês sempre aceita e nomeia oficialmente o candidato eleito para o posto de Chefe do Executivo, o cargo político mais influente e importante em Macau. O Chefe do Executivo, que sempre é uma cidadão macaense da ascendência chinesa, dirige o governo macaense. A estrutura política básica de Macau é composta do Chefe do Executivo, o governo da RAEM, o Conselho Executivo e uma Assembleia Legislativa unicameral. A RAEM é politicamente dividida em sete freguesias que formam parte dos Conselho da península de Macau (cinco freguesias) e as ilhas (duas freguesias).

4. Enquadramento económico

A autonomia na área da política que recebeu Macau aplica-se também no campo económico. A economia macaense é muito liberal e aberta. Por sinal, Macau constitui uma das economias mais abertas ao nível mundial. A atividade turística domina a economia local e há hotéis e casas de hóspedes por todas partes na região. As turistas que chegam com objetivo de conhecer a RAEM normalmente visitam sítios de interesse como as Ruínas de São Paulo, o Largo do Senado, o Templo de A-Má e o Jardim Luis de Camões.

Outro aspecto do turismo de Macau reside nos jogos de azar, que representa 70% da economia local. Macau é cheio de cassinos e por isso, é frequentemente referido como “Las Vegas da Ásia”. Na verdade, Macau é a única parte da China onde a participação nos jogos de fortuna torna-se legal. A restrição estrita do jogos de azar na China continental ajudou muito a desenvolver a indústria de jogos em Macau. Muitos turistas (a maioria vem da China) que preferem a vida noturna, arriscam todo da sua fortuna para divertir-se nos bares, nas discotecas ou ao lado das máquinas caça-níqueis do centro da indústria de jogo.

Capítulo 3 - Demografia

5. A etnia de Macau

A povoação de Macau quase chega a um total de 580.000 pessoas e é composta maioritariamente pelos chineses da ascendência Han. A maior parte dos chineses que moram na região macaense tem raízes na China continental. Na realidade, eles vieram principalmente das regiões no sul da China, então, os grupos étnicos como os Hacás e os Cantonenses estão presentes em Macau. Pelo contrário, os portugueses tornaram-se uma minoria étnica no estado macaense visto que a percentagem dos luso-descendentes é mais baixa agora em comparação as figuras do censo passado. O grupo étnico mestiço, os macaenses, são produtos da diversidade que surgiu do encontro sino-português. Não é apenas uma referência aos cidadãos de Macau, mas o termo “macaense” refere-se especificamente as pessoas euroasiáticas que possuem a antepassados portugueses além do parentesco asiático.

Capítulo 4 - Cultura

6. Patrimônio Linguístico

Com respeito a língua, Macau é realmente um lugar multilinguista. Os idiomas oficiais são o português e o cantonês. O último é mais utilizado na fala diária e é a língua materna da maioria do povo macaense. O cantonês é dialeto chinês da família linguística sino-tibetana. Portanto, possui as mesmas características das outras línguas que pertencem a esta classificação linguística tais como um sistema tonal e monossilábico. O sistema escrito é logográfico e compõe-se de uso de caracteres chineses tradicionais. É mais falado nas regiões sulistas da China, sobretudo na Província de Cantão e também em Hong Kong. A língua cantonense chegou a Macau com o fluxo de imigrantes que povoaram esta região administrativa no passado.

Por outro lado, a língua portuguesa (variante europeia) foi introduzida a Macau quando os portugueses estabeleceram a região como pequena colônia do império. No entanto, é muito raro encontrar alguém falando português nas interações cotidianas em Macau. Apesar de estar totalmente presentes em todos os sinais e as placas dispersados pela região inteira, a variante local da língua portuguesa é apenas falada por uma pequena parcela da população. A importância do português de Macau diminuiu um pouco por motivos da influência crescente da China que inundou a região a partir da devolução em 1999. Contudo, há algumas escolas luso-chinesas como a Escola Portuguesa de Macau, que oferecem cursos o ensino do português junto com a instrução das línguas chinesas desde o nível do jardim-de-infância.

Além do cantonês e português, fala-se um dialeto crioulo nativo só nesta região. Este dialeto crioulo, chamado a Patuá macaense ou *Docí Falar di Macau* (língua doce de Macau), é mais uma afirmação da diversidade em Macau. A patuá nasceu dos esforços criativos dos macaenses entre o século XVI e XII, e tem base na língua portuguesa. Contudo, combina elementos linguísticos da família de língua chinesa e outras línguas asiáticas como o cantonês e o malaio. Por isso, a língua é muito única, híbrida e cheia de diversas características como palavras de origem portuguesa e cantonesa, a reduplicação, a carência dos artigos definidos e os verbos não conjugam-se.

No passado, os macaenses usavam a patuá como forma de comunicação entre os dois grupos étnicos; os portugueses e os asiáticos. Todavia, atualmente o crioulo macaense é quase extinto na sociedade e é usado principalmente pelos macaenses de idade mais avançada. Na realidade, a patuá macaense constitui uma das línguas no nível mundial que está em via de extinção. A língua doce de Macau não é ensinada como disciplina particular no currículo do sistema de educação macaense, mas existem tentativos para reavivar a patuá por meio de teatro e outras manifestações artísticas.

7. A culinária sino-portuguesa

A gastronomia de Macau é muito única pois incorpora muitas influências da culinária chinesa (principalmente do estados austrais) e portuguesa. Crê-se que a culinária macaense originou-se das mãos das mulheres asiáticas dos portugueses em Macau. Conforme a história, elas tentavam produzir os pratos portugueses, mas com o uso de ingredientes locais tais como a especiaria chinesa. Daí, nasceu a comida nativa de Macau, que é sem dúvida um exemplo da gastronomia de fusão. Uns pratos e umas sobremesas típicos incluem Minchi (arroz, carne picada e ovo estrelado), Pastel de nata (doçaria portuguesa), Dim Sum (petiscos chineses fritos ou cozidos no vapor) e Galinha à Portuguesa (frango assado e batatas).



Fig. 2 - Pratos típicos macaenses: Galinha à portuguesa, Dim Sum Minchi, e os pastéis de nata

8. Religião

A religião faz parte integral nas vidas dos macaenses. As religiões orientais prevalecem já que a maioria do povo segue o Budismo. Afora do Budismo, muitas pessoas são seguidores das crenças e dos ensinamentos do filósofo Confúcio (Confucionismo) ou da fé do Lao Zi que promulgou o princípio de “wu wei” na filosofia taoísta. Em certos casos, existem pessoas que combinam alguns elementos e algumas convicções das três, e têm alicerçado as suas vidas neles. Pratica-se a Cristandade também em Macau como consequência da colonização do império português. De fato, a fé cristã mais forte na sociedade macaense, o catolicismo, foi introduzido pelos portugueses durante o período colonial.



Fig. 3 – O Templo A-Má , o templo taoísta mais velho e famoso em Macau, foi construído pelos pescadores chineses no século XV.

9. Festivais

9.1 – O Ano Novo Chinês

A festival mais importante no calendário macaense é a celebração do ano novo chinês. O ano novo na cultura chinesa significa um tempo para reunir-se com os membros da família e acolher com prazer as novas fases que vão caracterizar a vida deles. Cada ano liga-se com um animal que pertence ao ciclo de 12 anos no zodíaco da astrologia chinesa. Este ano, Macau, junto com as outras nações que abrigam comunidades chinesas, celebraram o Ano do Serpente. Muitas tradições definam esta celebração, que tem data variável de acordo com o calendário lunar chinês. Entre as práticas mais tradicionais e a troca dos envelopes vermelhos. Os envelopes normalmente contém dinheiro e os idosos dão-nos para os adolescentes e as crianças. A cor de vermelho está bastante presente nas festividades do ano novo chinês, em



Fig. 4 – A dança do dragão realizada em frente das Ruínas de São Paulo em Macau

particular nas decorações como as lanternas suspensas do telhado. Adicionalmente, as danças do dragão e do leão constituem outro ingrediente inesquecível deste festival.

10. Música

Outro exemplo deste encontro fructoso entre a cultura do oriente e do ocidental reside na música macaense. A música mais tradicional de Macau é cantada na patuá local. Para exemplificar, Tuna Macaense que é uma banda folklórica, canta acompanhado pelos ritmos portugueses tais como os do Fado. Contrariamente, a maioria da música com raízes chinesas vem dos estilos mais populares e modernos como o Cantopop (do Hong Kong) e Mandopop (da China continental e do Taiwan). Muitos cantores cujo estilo musical pertence a estes gêneros da música acima mencionados, realizam concertos impressionantes na região macaense.

11. Literatura

Uma das figuras mais importantes quanto ao campo literário é indiscutivelmente o José dos Santos Ferriera. Mais conhecido por “Adé”, ele era poeta e prosador que produziu um vasto número de obras literárias escritas principalmente na patuá macaense. Por meio do seus trabalhos, Adé dedicou-se veementemente a divulgação desta língua crioula. Em 1884, pela sua contribuição extensiva à cultura macaense, recebeu a Medalha de Mérito Cultural.

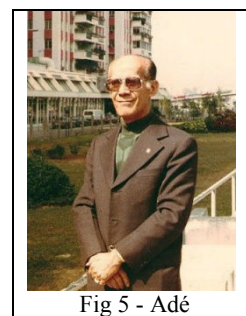


Fig 5 - Adé

Conclusão

Macau é um dos produtos mais visíveis do intercâmbio inter-cultural e coexistência simbiótica entre o mundo oriental e o ocidental. Pode-se ver esta simbiose harmonica em diversos aspectos da vida cultural, notavelmente, a culinária e o dialeto crioulo macaense.

Contudo, o prestígio português na sociedade macaense dá a impressão de ser uma sombra da sua presença anterior quando a RAEM ficava sob administração portuguesa. Atualmente, a influência chinesa é consideravelmente forte e nítida, sobretudo após da transferência da soberania da região macaense para o governo chinês.

Apesar de ser um idioma oficial de Macau, a língua portuguesa parece estar desaparecendo dado que agora é apenas falada por poucas pessoas.

A despeito da sua influência enfraquecida em tempos recentes na sociedade macaense, alguns aspectos deixados pelos portugueses já permanecem. A música tradicional, os sítios turísticos e a patuá são exemplos muito vivos da herança portuguesa que ainda formam parte essenciais na cultura de Macau. Porém, cabe ressaltar que se não houver tentativas adicionais de preservar em maior grau a cultura portuguesa, sem dúvida pode perder-se no meio da preponderância cada vez mais crescente dos chineses.

Bibliografia

“À procura do reconhecimento internacional”. *Revista Macau*. 4 de março de 2007. Web.

Acesso em: 10 novembro 2013. Disponível em: <http://www.revistamacau.com/2007/03/04/a-procura-do-reconhecimento-internacional/>.

“Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a questão de Macau”. (1988). Web. Acesso em: 10 novembro 2013. Disponível em: <http://images.io.gov.mo/bo/i/88/23/bo-i-23-sup3-88.pdf>

“Macau Demographics Profile 2013”. Web. Acesso em: 16 novembro 2013. Disponível em: http://www.indexmundi.com/macau/demographics_profile.html

Martins, Ana Rita. “Comparações culturais entre ex-colônias portuguesas”. Nova Escola. Edição 223 (2009). Web. Acesso em: 16 novembro 2013. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20090615092209/http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/comparacoes-culturais-ex-colonias-portuguesas-475207.shtml>

Miller, Terry, Kim R. Holmes and Edwin J. Feulner. “Highlights of the 2013 Index of Economic Freedom”. *The Heritage Foundation*. Web. Acesso em: 10 novembro 2013.

Disponível

em:

http://thf_media.s3.amazonaws.com/index/pdf/2013/Index2013_Highlights.pdf

Moutinho, Ricardo. “O ensino da língua portuguesa em Macau/China: fatos e perspectivas”.
Revista SIPLÉ. 2010. Web. Acesso em: 10 novembro 2013.

Salek, Silvia. “Português está desaparecendo em Macau”. *BBC Brasil*. 4 de novembro de 2002.
Web. Acesso em: 10 novembro 2013. Disponível em:
http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2002/020926_chinamacaurui.shtml.

Salim, Marciel. “Como Macau desbancou Las Vegas e se tornou a capital mundial dos cassinos”.*Alfa*. 3 de janeiro de 2012. Web. Acesso em: 11 novembro 2013.

Anexo 2

Trabalho escrito sobre a Madeira - Tarefa “O Mundo Lusófono”.

Introdução

A bonita ilha da Madeira é a principal ilha do arquipélago da Madeira, uma região autónoma de Portugal situada no Oceano Atlântico a sudoeste da costa portuguesa. O arquipélago também inclui a ilha do Porto Santo e dois grupos de ilhas desabitadas, as ilhas Desertas e as Selvagens, que constituem reservas naturais. O nome oficial é A Região Autónoma da Madeira e faz parte integral da União Europeia. O arquipélago é considerado a ser o primeiro descobrimento territorial da Época Portuguesa dos Descobrimentos.

A ilha da Madeira é a mais grande das ilhas, sua capital, Funchal, sendo também a capital da região. De origem vulcânica, é muito montanhosa com profundos vales e com falésias ao longo da costa. A paisagem drâmica, o clima maravilhoso, a extensa flora exótica e um povo hospedeiro deixam os visitantes encantados. Vou tratar principalmente com esta ilha, com apelidos “Pérola do Atlântico” e “O Jardim Flutuante”, e de onde vieram meus antepassados paternos. Aliás, um grande numero de imigrantes madeirenses chegaram em Trinidad durante a segunda metade do século XIX e a primeira parte do século XX, integraram-se na sociedade e fizeram muitas contribuições significantes.

Então, por razões sentimentais e por ter visitado a ilha, eu decidi fazer este trabalho sobre a Madeira. Os parágrafos seguintes falam dos aspectos geográficos e históricos, a situação política e económica, o clima e a demografia, a cultura, e para terminar, um resumo/ uma perspectiva pessoal.



Bandeira



Emblema

**Lema : “Das ilhas,
as mais belas e livres”**

Geografia e Clima



O arquipélago da Madeira situa-se no oceano Atlântico entre 30° e 33° de latitude norte, de longitude oeste entre 16° e 17°, 978 km a sudoeste de Lisboa na costa portuguesa, e cerca de 520 km a oeste de Marrócos (no nível de Casablanca) na costa africana.

A ilha da Madeira tem um comprimento máximo de 55 km, uma largura máxima de 24 km, e ocupa uma área de 740,7 km². Enquanto as outras do arquipélago : Porto Santo - 42,5 km², Ilhas Desertas - 14,2 km² (3 ilhas desabitadas), Ilhas Selvagens - 3,6 km² (3 ilhas e 16 ilhéus desabitados). Todas são de origem vulcânica.

A ilha da Madeira é geralmente montanhosa com vales profundas no interior e falésias na maior extensão da costa. O ponto mais elevado é o Pico Ruivo (1861m), mas um quarto da ilha encontra-se a mais de 1000 metros de altura.

O clima da ilha é excelente devido à sua localização geografia e as características montanhosas - subtropical com elementos tropicais na costa sul e elementos temperados na costa norte. Tem também micros climas, por exemplo um maior disposição à chuva no norte. As temperaturas são amenas durante o ano todo - 24°C no verão e 17°C no inverno. Só existe

uma significativa alteração ao subir aos picos mais altos, acima das nuvens. A humidade é moderada.

Com respeito ao mar, a temperatura da água é muito temperada e ronda os 22° C no verão e no inverno de 18°C. As praias são constituídas de pedras negras e pouca areia de cor escura. Em compensação, as praias do Porto Santo são famosas por seus trechos vastos de areia dourada.

História

No início do século XV, o Infante D. Henrique, conhecido como o Navegador, mandou seus marinheiros explorar melhor a costa oeste da África. Foi assim, em 1418, que os dois capitães portugueses, João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira, afastados da rota devido a um tempestade, chegaram numa pequena ilha que eles chamaram de Porto Santo, em gratidão para não tinham naufragado. No ano seguinte, eles voltaram, acompanhados por Bartolomeu Perestrelo. Desta vez, os três observaram um acumulado de nuvens negras ao sul, no horizonte. Ao investigar, descobriram uma ilha paradisíaca coberta de densa floresta (de laurisilva), a que portanto chamaram Madeira. A capital Funchal foi nomeada assim por causa da abundância de funcho lá encontrada. A colonização do arquipélago iniciou-se entre 1420 e 1425, motivada pelas potencialidades para fins agrícolas destes territórios, bem como pela sua posição estratégica no Atlântico Norte.

As ilhas eram desabitadas quando os portugueses as descobriram, mas o Infante D. Henrique incentivou o povoamento delas. Os capitães Zarco e Tristão e Bartolomeu Perestrelo, as famílias deles, um pequeno grupo da nobilidade minor, pessoas de condições modestas, uns condenados (de confiança), e algumas outras pessoas que quiseram partir em busca de uma vida melhor foram os primeiros povoadores da Madeira e do Porto Santo. Muitos deles vieram do Algarve e do norte do Portugal, principalmente da região de Entre Douro e Minho.

Estes primeiros colonos, além das suas crenças e tradições, trouxeram tudo necessário - gado, animais domésticos, sementes, utensílios etc... para se fixarem nestas ilhas nunca antes habitadas. Duas coisas importantes que eles tiveram que fazer de imediato para arrancar o sustento da terra, foram a queimada da grande parte da imensa floresta densa e a construção extensiva de um sistema de canais (levadas) para levar a água que existia em excesso na costa norte até a seca costa do sul. Além disso, o solo era muito fertil. A ilha ficaria bem conhecida pelas suas explorações e exportações agrícolas.

O Infante D. Henrique também, em 1433, dividiu em capitânias para instalar um sistema administrativo insular. Tristão Vaz Teixeira tornou-se capitão-donatário de Machico em 1440, Bartolomeu Perestrelo torna-se capitão-donatário do Porto Santo em 1446, e João Gonçalves Zarco tornou-se capitão-donatário do Funchal em 1450.

Inicialmente, os colonos cultivaram trigo, depois o desenvolvimento da indústria de cana de açúcar tornou-se o esteio da economia da ilha. Depois do século XVII, quando a produção de açúcar transferiu ao Brasil e São Tomé e Príncipe entre outros lugares, o vinho virou o produto mais importante da Madeira. A ilha ficou famosa pelas rotas comerciais que ligavam o porto do Funchal a toda a Europa.

Foi no arquipélago da Madeira que o explorador Cristóvão Colombo aprofundou os conhecimentos sobre a navegação e planejou a sua célebre viagem para a America. Ele casou com a filha de Bartolomeu Perestrelo e por um tempo viveu no Porto Santo.

Por um período curto, desde 1807 a 1814, durante as Guerras Napolitánias, a ilha da Madeira foi governada pelos Britânicos, depois voltada a Portugal.

No primeiro de Julio de 1976, seguindo as revoluções de 1974, Portugal concedeu a autonomia política e administrativa à Madeira.

Enquadramento Político

A Região Autónoma da Madeira foi consagrada em 1976, com suas próprias órgãos - o Governo Regional e a Assembleia Legislativa da Madeira, sob a Constituição da República Portuguesa. Isto é, tem poder legislativo e executivo. Os 47 deputados da Assembleia Legislativa parlamentar são eleitos cada 4 anos. Os partidos presentes são ligados a os de Portugal, e o Estado Português é representado na ilha pelo Representante da República, sendo atualmente Antero Alves Monteiro Diniz. O Presidente do Governo Regional é Alberto João Jardim e o presidente da Assembleia Legislativa é José Miguel Jardim de Olival Mendonça, ambos do Partido Social Democrata, PPD-PSD. O Arquipélago tem a Bandeira e Hino próprios.

Enquadramento Económico

Desde o início, a agricultura foi um aspecto importante na economia madeirense. O espaço agrícola providencia uma grande variedade de produtos, dependente da localização e da altitude. Então existem as culturas de banana, anona, manga, cana de açúcar, maracujá, batatas, feijões, trigo, milho, uvas, outras frutas mediterrâneas. Pastos e bosques se encontram nas terras mais altas.

A pecuária e a pesca também são presentes.

Hoje, o turismo sem dúvida domina a economia, mas a produção de banana, das flores (lindas e exóticas, de abundância todo o ano), de açúcar, de mel, do vinho da Madeira, vime e bordados Madeira são também contribuintes.

A ilha tem muito para oferecer os turistas e possui uma infraestrutura bem desenvolvida também. Desde as praias às montanhas, a beleza natural, o clima ameno, vilas pitorescas, parques e jardins lindos, flora exótica e maravilhosa, paisagens diversas e fantásticas e dramáticas, centros históricos as possibilidades são infinitas. Junte ao isso uma abundância de festivais, uma gastronomia saborosa e um povo simpático. Há uma grande

número de hotéis e restaurantes de boas qualidades, o porto do Funchal é um dos mais populares para cruzeiros atlânticos, e a ilha tem uma boa reputação de ser segura.

A Madeira é a segunda mais rica região de Portugal, Lisboa sendo a primeira.

A Demografia

O arquipélago é dividido em 11 municípios, 10 na ilha da Madeira (Calheta, Câmara de Lobos, Funchal, Machico, Ponta do Sol, Porto Moniz, Ribeira Brava, Santa Cruz, Santana, São Vicente) , e o Porto Santo.



Actualmente a população é por volta de 247 mil habitantes, a metade das quais concentra-se no Funchal. Apesar de uma densidade populacional alta (aproximadamente 300 hab./km²) , mais do que a média europeia, 75% da habitantes moram em 35% do território, principalmente na costa sul. A densidade na cidade do Funchal é cerca de 1,500 hab./km².

A Cultura

- *Lingua e Religião*

A maioria da população da Madeira são de nacionalidade portuguesa, descendentes dos povoadores portugueses - embora ao longo dos séculos e especialmente durante a altura da produção de cana de açúcar, houvesse a presença de italianos, espanhóis, franceses, flamengos, árabes, africanos - e isso é refletido na língua e na religião.

O Português é a língua oficial, mas outros idiomas como o inglês, francês, alemão e espanhol são também falados, sobretudo nos hotéis, restaurantes e pontos turísticos.

A população é tradicionalmente católica romana e há muitas igrejas e capelas espalhadas pela ilha. No passado, a vida era fortemente ligada à igreja, e hoje ainda se celebram muitas das festivais religiosas tradicionais. Em algumas vilas estas têm a ver com produtos agrícolas ou a pesca e os pescadores. A Santa Padroeira da Madeira é a Nossa Senhora do Monte.



A Catedral do Sé no Funchal

- **Música**

A música folclórica é muito popular especialmente nos locais rurais, e usa principalmente os instrumentos locais como o machete, rajao, brinquinho e cavaquinho, que são usados nas danças tradicionais como o Bailinho da Madeira.



O Brinquinho



Cavanquinhos

Bailinho da Madeira



- **Gastronomia**

Devido à sua posição geográfica, a ilha da Madeira aproveita uma abundância de peixe. Os espécies mais consumidas são a espada preta e o atum. Mas a carne também se come muito.

Algumas das especialidades mais conhecidas são o bolo de caco, a espetada, o peixe-espada preto (com banana), carne de vinho e alhos, cozido madeirense, picado de carne, bife de atúm, lapas. O bacalhau também é popular, como em Portugal. Os pratos são servidos com batatas (doces ou fritas) e bolo de caco com manteiga de alho. Há outros pratos associados com as épocas e as festas, por exemplo é típico comer cabrito ou coelho na Páscoa, malassadas no Carnaval, sardinhas assadas na Festa de São João....

Entre as sobremesas e doces são destacadas : os pudins (de maracujá, papaia, flã), pastéis de nata, os bolos (de mel, de laranja, de chocolate, xadrês, formigueiro), mousses, e as frutas da época.

As bebidas mais tradicionais são o vinho da Madeira, a Poncha, o Pé-de-Cabra, a Cidra e a Nikita.



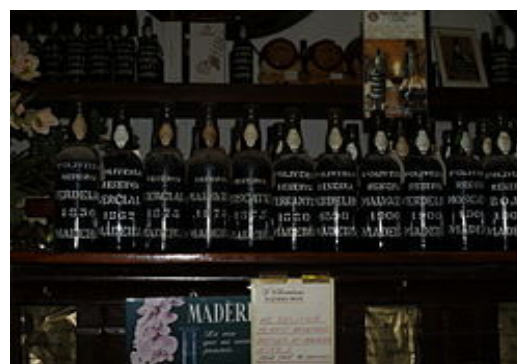
Espetada



Bolo de caco



Peixe-espada preto com banana



Vinho de Madeira

- **Artesanato**

Além de seu famoso vinho, a Madeira é bem conhecido por o bordado, a tapeçaria e o trabalho de vime, e um pouco da escultura em madeira.



- **Festividades**

O calendário madeirense é cheio de festividades. Além das festas numerosas religiosas, tem os desfiles do Carnaval, a Festa da Flor, a Festival do Atlântico, a Festa de vinho, e no fim do ano o grande fogo-de-artifício, que foi registrado no Livro de Guinness como o maior espetáculo pirotécnico do Mundo.

Conclusão

A ilha da Madeira é um verdadeiro paraíso pequeno, que deve ser visitado. É um destino de grande beleza junto ao natureza, muitos contrastes nas paisagens, clima sempre agradável, tanto nas praias quanto nos picos das montanhas. Há muito a fazer, na água, na cidade, em qualquer parte da ilha. Tem uma mistura de charme velho e a modernidade, com gentes hospitaleiras que gostam de comemorar as suas tradições. Com atividades para todos os tipos e todas as idades – passeios no mar, no campo, nos bosques; levadas, desportos, museus, grutas volcânicas, além das coisas já mencionadas - uma visita aqui com certeza vai ser encantadora e memorável.

Bibliografia

- http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Aut%C3%B3noma_da_Madeira 14.11.13
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_da_Madeira 14.11.13
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Madeira> 14.11.13
- http://www.cantinhodamadeira.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=71 14.11.13
- <http://www.madeira-web.com/PagesP/history-p.html> 15.11.13
- Veríssimo, Nelson . “Topónimos MADEIRA”
<http://www.fcsh.unl.pt/cham/eve/content.php?printconceito=1046> 15.11.13
- <http://www.feriasmadeira.com/clima-e-geografia-da-ilha-madeira/> 15.11.13
- <http://www.madeira-live.com/> 16.11.13
- <http://www.madeira-web.com/pagesuk/location.html> 17 17.11.13
- <http://www.madeira-web.com/PagesUK/event-listing.html> 17.11.13
- http://www.madeirarural.com/guia_viagem/listar_tipo.cfm?id=153&lingua=po
17.11.13
- <http://viagem.uol.com.br/noticias/2012/05/21/florestas-ladeiras-e-mar-dao-charme-a-ilha-da-madeira-em-portugal.htm#fotoNav=21>
18.11.13
- “Guia da Madeira”
<http://www.portobay.com/DestinationNew.aspx?areaId=509&contentId=1550>
18.11.13

Imagens da Madeira



Levada



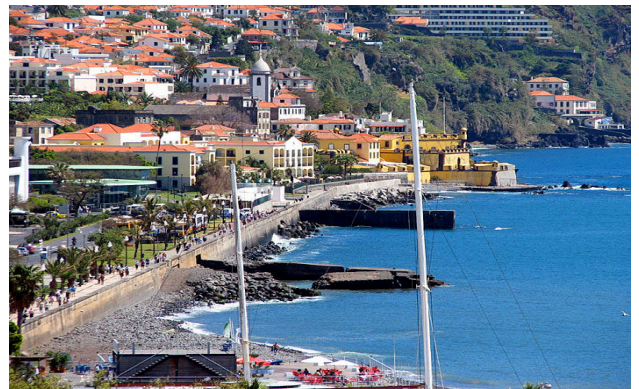
*Cristiano Ronaldo
Santana*



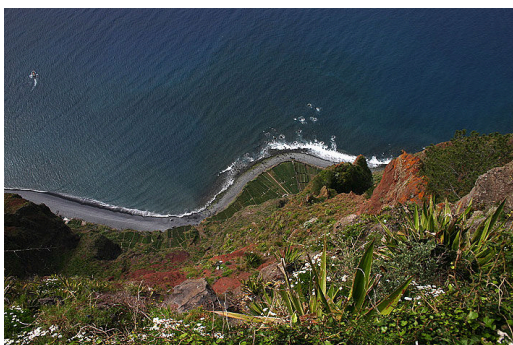
Casas de



Câmara de Lobos



A Marina do Funchal



Cabo do Girão



Passagem de ano na Madeira

Anexo 3

Powerpoint sobre a Madeira - curso PORT 3001- Tarefa “O Mundo Lusófono”.

A Madeira



Allison M. Netto
PORT 3001
22.11.2013

A Região Autónoma da Madeira

- Nome oficial do arquipélago - ilha da Madeira, ilha do Porto Santo ;
as ilhas Desertas e As Selvagens (deshabitadas)
- Região autónoma de Portugal – poder legislativo e executivo, Bandeira e Hino,
(a partir de 1976) governada pelo Partido Social Democrata
- Localização – situa-se no Oceano Atlântico, 1000 km a sudoeste de Lisboa,
520 km a oeste de Marrócos (no nível de Casablanca) na África
- De origem vulcânica
- A ilha da Madeira – a maior da região, com capital o Funchal

Mapas do Arquipélago e das ilhas de Madeira e Porto Santo





História

- Ilha do Porto Santo descoberta em 1418 por João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira
- Ilha da Madeira descoberta em 1419 por Zarco, Teixeira e Bartolomeu Perestrelo
- Grande potencialidade e posição estratégica, por isso o povoamento pelos Portugueses entre 1420 e 1425
- Criação de capitânias em 1433 para estabelecer um sistema de administração : Zarco e Teixeira eram capitães-donatários na Madeira, e Terestrelono no Porto Santo
- O explorador Cristóvão Colombo se casou com a filha de Perestrelo, viveu por um tempo no Porto Santo. Aqui ele planejou sua viagem para a América
- A ilha da Madeira ficou conhecida pela agricultura – trigo, cana de açúcar, vinho – e virou um centro commercial importante



Caraterísticas da Ilha da Madeira

- Muito montanhosa, vales profundos, falésias ao longo da costa
- Imensa floresta densa, flora exótica diversa
- Clima (subtropical) excelente – temperaturas amenas todo o ano (17°C – 24°C)
- Paisagens dramáticas, desde as praias e o mar azul até os pastos, os bosques e os picos. Um quarto da ilha encontra-se a mais de 1000 m de altura
- As levadas
- Areia escura nas praias
- Vilas pitorescas, parques e jardins bonitas

A Madeira é famosa por :

- *O Vinho*



- *O Bordado*



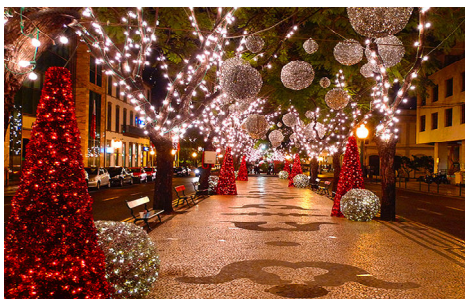
- *As Flores e Frutas Exóticas*



- *O Vime*



Também pelas Festividades



Não esquecendo...

... e ...



- A gastronomia saborosa
- Um povo agradável
- Uma ilha bem disposta ao turismo

* * * * *

- Os dois apelidos : “O Jardim Flutante”,
e “A Pérola do Atlântico”
- A segunda mais rica região de Portugal
- Capital designada a cidade mais pitoresca da Europa





Fontes

- <http://www.madeira-live.com/pt/madeira.html>
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Madeira>
- Veríssimo, Nelson . “Topónimos MADEIRA”
<http://www.fcsh.unl.pt/cham/eve/content.php?printconceito=1046>
- <http://www.madeira-web.com/PagesP/history-p.html>

Anexo 4

Powerpoint do Brasil – Tarefa “O Mundo Lusófono”



O Brasil

Por: Yariled Medori
Professora: Marina Nedio
Aula: PORT 3001
Date: 22-11-2013

Historia do Brasil

- Descobrimento
- Colônia do império Português
- Reino Unido com Portugal
- Independência
- Primeira republica -Era Vargas
- Ditadura militar
- Nova republica



De onde vieram?



Geografia

- É limitada com outros países.
- É o país maior de todo o terreno sul-americano e qual é quase o 50% do território, mas é o terceiro maior da América .
- Brasil é a quinta país maior do mundo e é o único país lusófono das Américas
- Brasil tem 26 estados

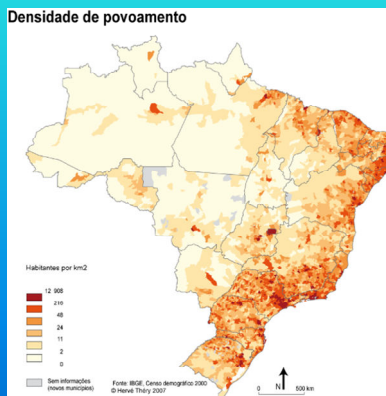


Clima



- O Brasil tem um numero de diversos climas, por exemplo: equatorial (ar quente e úmido)
- tropical (chuvosa e outra seca)
- tropical de altitude (chuvas no período do verão)
- tropical atlântico (chuva e úmido)
- subtropical (inverno)
- O país dispõe de uma variedade de condições de tempo, mas a maior parte do país é quente.

Demografia



- O país tem aproximadamente mais de 200 milhões de habitantes.
- O país tem aproximadamente
 - 52% de branco
 - 42% de mulatos
 - 5% de negros
 - 0.4% de asiáticos
 - 0.2% de indianos
 - 0.1% de indígenas.

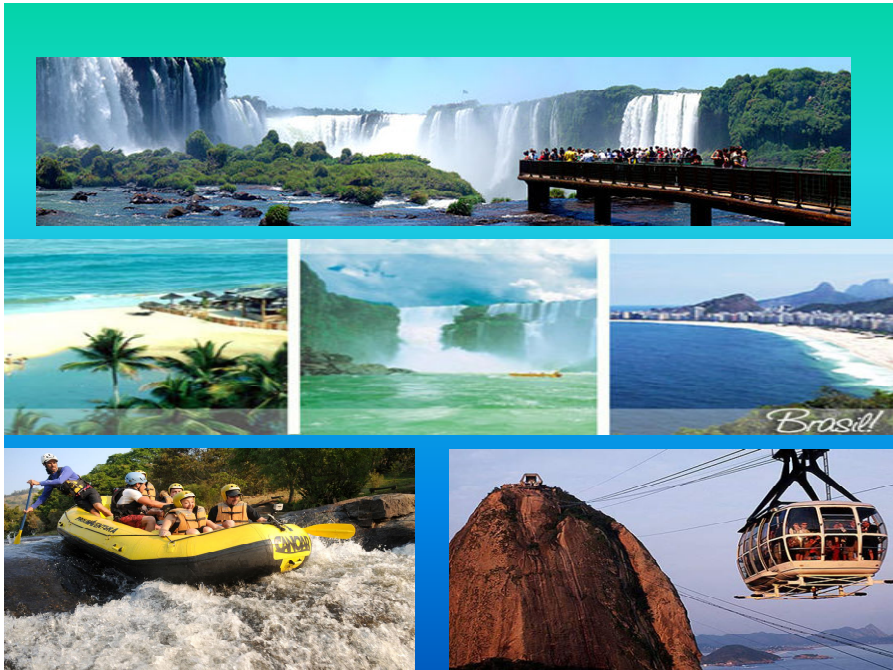
Política

- O país está formado de três entidades políticas distintas: os estados, os municípios e o distrito federal
- O governo do Brasil é democrático com um sistema presidencial.
- voto é obrigatório para as pessoas entre 18 e 70 anos.



Economia

- **O Brasil é o país que tem mais recursos naturais, como ouro e diamante.**
- É a maior da América Latina
- **Os produtos de exportação são:**
 - Agrícolas, como: café, suco de laranja, carne enlatada etc.
 - Minerador, como, mineiro de ferro
 - Manufatura, como, aço.
- **o país é reconhecido internacionalmente por suas maiores economias do mundo.**
- TURISMO



Conheça a **Região Norte** do Brasil e se encante com seus tesouros naturais



Cerrado, chapadas, pantanal. Os incontáveis encantos da **região Centro-Oeste**

O **Nordeste** está repleto de maravilhosos destinos turísticos

Nas serras do interior ou no azul mar que rodeia sua costa, a **Região Sudeste** impressiona por suas belezas naturais, cultura, história e sofisticação

A **Região Sul** possui roteiros para agradar a todos os gostos; das praias às serras, basta escolher.





Cultura Brasileira



Cultura Brasileira

- A cultura brasileira vem da época da colonização e da influência de vários grupos raciais, povos e etnias, mas em especial a cultura portuguesa. Na época de 1500, foi quando começou as diversas misturas de português com ameríndios e de português com africanos.
- Todas estas influencias trazem sua cultura, sua musica, por exemplo: **samba**, **capoeira**, **bossa nova**, **axé**, e entre outros. Sua culinária e também seu folclore como: **cuca**, **bicho-papão**, **o lobisomem**, entre outros e artesanato.



- Os portugueses impor sua língua e cultura no Brasil
- O prato nacional é a feijoada. É preparado como uma ensopada de feijão, carne e porco
- 1.3 % da população seguem a religião espiritismo. É uma das religiões o qual o maior numero de seguidores são brasileiros
- O artesanato brasileiro é criado manualmente

Musica

- A cultura brasileira inicia quando os escravos africanos chegaram ao país. Eles trouxeram seus ritmos e batidas, também criaram instrumentos e uma “dança” chamada capoeira.
- Depois começou :
 - Jazz
 - Samba
 - Choro
 - Axé
 - Bossa nova
 - Rock brasileiro e entre outros.



Fontes

Wikipédia, a enciclopédia livre. Geografia do Brasil.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_do_Brasil

Wikipédia, a enciclopédia livre. Clima do Brasil
http://pt.wikipedia.org/wiki/Clima_no_Brasil

Wikipédia, a enciclopédia livre. Demografia do Brasil
http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_do_Brasil

Wikipédia, a enciclopédia livre. Política do Brasil.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_do_Brasil

Wikipédia, a enciclopédia livre. Economia do Brasil
http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_do_Brasil

Wikipédia, a enciclopédia livre. Turismo do Brasil
http://pt.wikipedia.org/wiki/Turismo_no_Brasil

Wikipédia, a enciclopédia livre. Música do Brasil
http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_do_Brasil



MOÇAMBIQUE

Mala Guinness
PORT 3001
22 Nov 2013

1

MOÇAMBIQUE : Introdução



- ▶ Oficialmente, **República de Moçambique**, um país soberano situado no sudeste da África, uma **ex-colônia de Portugal**.
- ▶ Um **membro de várias organizações internacionais** incluindo UA, CPLP, UN, a Commonwealth [Comunidade Britânica]. 53rd (quinquagésimo terceiro) membro da Commonwealth e o primeiro não ter sido associado ao Império Britânico.
- ▶ **O Presidente atual**, Armando Emilio Guebuza, 70 anos
- ▶ **Os slides seguintes:** Enquadramento histórico e geográfico, Enquadramento político e económico, Clima e demografia, Cultura (língua, religião, música, artesanato, gastronomia), Conclusão, Bibliografia e Anexos.



President of Mozambique: Armando Guebuza

MOÇAMBIQUE : Enquadramento Histórico



- ▶ **1498:** Expedição liderada pelo explorador português Vasco da Gama chegou em Moçambique.
- ▶ **Século 16 e 1752:** Portugal começou a colonizar a área que se tornou Moçambique no início do século 16. No ano 1752, Portugal anunciou que Moçambique foi a sua colônia e o tráfico de escravos começou.
- ▶ **1975:** Moçambique torna-se um país independente após uma guerra de 11 anos pela independência. Um estado de partido único foi estabelecido e atividade política rival foi proibido.
- ▶ **1977 – 1992:** A **guerra civil intensa** . Foi iniciado logo após a independência, dois anos.
- ▶ **1994:** As primeiras eleições livres são realizadas. FRELIMO venceu. Os dois maiores partidos são o FRELIMO e o RENAMO.

3

MOÇAMBIQUE : Enquadramento Geográfico



- ▶ **Localização:** Moçambique é situada na costa sudeste de África. Faz fronteira com Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbábue, África do Sul e Suazilândia.
- ▶ **Principais Cidades:** A capital Maputo (ex-Lourenço Marques), Beira e Nampula.
- ▶ **Área:** 801 590km².
- ▶ **Rios e Terra:** O rio Zambeze, o maior rio de país, divide Moçambique ao meio. A região norte é de terras altas, com solos férteis e onde há a maior concentração florestal. A região sul é de terras baixas com solos mais pobres e com uma paisagem caracterizada pela existência de savanas.

4

MOÇAMBIQUE :Enquadramento Político



- ▶ Moçambique é **um país democrático** baseado num sistema político multipartidário. Tem o princípio da separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário, e a realização de eleições livres.
- ▶ O país possui dezenas de formações políticas. As principais são a FRELIMO (no poder) e a RENAMO.
- ▶ O sistema de governação é presidencialista com o Presidente da República. O Governo é dirigido pelo Presidente com a ajuda de um Primeiro-ministro, também por ele nomeado.
- ▶ O poder legislativo é exercido pela Assembleia da República com 250 deputados, eleitos por sufrágio directo e universal.
- ▶ A duração dos mandatos do Presidente e da Assembleia é de 5 anos.

5

MOÇAMBIQUE :Enquadramento Económico



- ▶ O país possui importantes **recursos naturais** incluindo energia hidroelétrica , gás, carvão, madeiras, minerais (titânio, grafite,.....), produtos piscatórios e extensas terras agrícolas. As pescas possuem um enorme potencial.
- ▶ Os principais produtos exportados são electricidade, camarão, algodão, cajú, açúcar, chá, e copra.
- ▶ O país possui três importantes portos que servem de entrada e saída dos produtos destinados a países vizinhos.
- ▶ A Ministra dos Recursos Minerais fala de exportação de carvão em 2020 ou antes, até 50 milhões de toneladas por ano.
- ▶ Os resultados de poços escavados sugerem reservas de gás natural em mais de 150 trilhões de pés cúbicos. Produção de GNL poderia começar em 2018 ou antes.

6

MOÇAMBIQUE : Clima



- ▶ O clima em Moçambique, influenciado pelas monções do Oceano Índico e pela corrente quente do Canal de Moçambique, é de uma maneira geral tropical e húmido, com uma estação seca que, no Centro/Norte, varia de quatro a seis meses enquanto no Sul, com clima tropical seco, se prolonga por seis a nove meses. As chuvas ocorrem entre Outubro e Abril.
- ▶ As temperaturas médias são da ordem dos 20° no Sul, enquanto a Norte esse indicador ronda os 26°.
- ▶ As temperaturas mais elevadas verificam-se na época das chuvas.

7

MOÇAMBIQUE : Demografia



- ▶ **População:** 24 096 669 (Julho 2013 est)
- ▶ **Taxa de crescimento da população:** 2,44% (2013 est)
- ▶ **População urbana:** 31,2% do total da população (2011)
- ▶ **Taxa de urbanização:** 3,05% taxa de variação anual (2010 – 2015 est)
- ▶ **Grupos Étnicos:** Africanos 99,66% (Makhuwa, Tsonga, Lomwe, Sena e outros), europeus 0,06%, euro-africanos 0,2%, indianos 0,08%

8

MOÇAMBIQUE : Cultura

(língua, religião, música, artesanato, gastronomia)



- ▶ **Língua:** Português (oficial), línguas bantus, outras línguas faladas incluem Swahili, Sena, Makhuwa, Ndau. Inglês é amplamente falado.
- ▶ **Religião:** Cristãos 30% (principalmente católicos), muçulmanos 20% (principalmente no norte do país), a maioria do resto segurando as crenças tradicionais, que incorporam algumas práticas cristãs.
- ▶ **Música:**
 - ▶ **Marrabenta** é a forma mais conhecida da música de Moçambique. Ele combina tradicionais ritmos de dança de Moçambique com a música folclórica Portuguesa. Foi desenvolvida em Maputo, durante os anos 1930 e 1940. Hoje, Marrabenta reflete influências globais, incluindo rhythm & blues, reggae e blues.

9

MOÇAMBIQUE : Cultura

(língua, religião, música, artesanato, gastronomia)



- ▶ **Pandza** é o estilo mais novo e mais popular da música moçambicana. É especialmente popular entre os jovens de Moçambique e é uma mistura de Marrabenta e Ragga. As raízes da Pandza originam de Marrabenta, mas Pandza tem um ritmo mais rápido com as principais influências de Ragga e alguns Hip Hop. As letras, na maioria das vezes, acrescentam detalhes aos estilos de vidas sociais cotidianas de jovens moçambicanos.
- ▶ **Timbila:** O povo Chopi da província costeira de Inhambane são conhecidos por um único tipo de xilofone chamado Mbila (pl: timbila) e o estilo de música tocado com ele, "acredita-se ser o método mais sofisticado de composição encontrado entre os povos nascidos anterior à utilização de escrita".

10

MOÇAMBIQUE : Cultura

(língua, religião, música, artesanato, gastronomia)



- ▶ O **artesanato** é muito procurado no país mas a maioria dos artistas não conseguem tirar proveito disso.
- ▶ Os trabalhos/as obras incluem esculturas em madeira principalmente em pau preto e sândalo, peças de decoração para a casa, quadros pintados a óleo e ‘batiks’.
- ▶ A **gastronomia** tem muitas influências Indianas, Góesas e Chinesas. O caril é muito usado.
- ▶ A base da alimentação é o milho. A partir deste cereal faz-se uma massa que é acompanhada por molhos de vegetais e por mariscos.
- ▶ Nas bebidas existem aguardentes destiladas tais como nipa e katchulima, cervejas de milho e palmeira, sumos de caju etc.



11

MOÇAMBIQUE : Conclusão



- ▶ Moçambique tem potencial para desenvolver-se de forma relativamente rápida. Ele tem recursos naturais importantes, tais como gás natural, carvão e produtos do mar. A exploração desses recursos naturais podem tornar o país muito rico e feliz. As reservas de gás e carvão são significativas.
- ▶ Com boa governação e sem brigas desnecessárias, Moçambique pode ter um futuro muito próspero.

12

MOÇAMBIQUE : Bibliografia



Bibliografia

- ▶ "Moçambique" Wikipédia, a enciclopédia livre, n.d. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mocambique> 04 Nov. 2013
- ▶ "Outline of Mozambique" Wikipedia, the free encyclopedia, n.d. http://en.wikipedia.org/wiki/Outline_of_Mozambique 03 Nov. 2013
- ▶ "Sistema político de Moçambique". Portal do Governo de Moçambique, n.d. http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/politica/sistema-politico/copy_of_index.html/ 04 Nov. 2013
- ▶ "Mozambique: Society". The Commonwealth, n.d. <http://thecommonwealth.org/our-member-countries/mozambique/society> 10 Nov 2013
- ▶ "Mozambique Profile". BBC News - Mozambique Profile - Timeline, 22 October 2013 <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-13890720> 07 Nov 2013
- ▶ "MOZAMBIQUE TIMELINE". Mozambique History Timeline - Historic Overview of Mozambique, Africa, n.d. <http://crawford.dk/africa/mozambique-timeline.htm> 09 Nov 2013
- ▶ "Mozambique: From Marxism to Market". BBC NEWS AFRICA, 25 March 2013 <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-21653680?print=true> 09 Nov 2013
- ▶ "Economia de Moçambique". Moçambique, Mozambique, n.d. <http://imigrantes.no.sapo.pt/page2mocEconomia.html> 09 Nov 2013
- ▶ "Clima". Viajar Descobrir Moçambique, 10 Nov 2013 <http://www.turismomocambique.co.mz/index.aspx?menuid=2&lang=P> 10 Nov 2013
- ▶ "RENAMO". Wikipédia, n.d. <http://en.wikipedia.org/wiki/RENAMO> 09 Nov 2013
- ▶ "Mozambique Population". Mozambique Population - Demographics, n.d. <http://www.indexmundi.com/mozambique/population.html> 04 Nov 2013
- ▶ "Mozambique Author Wins US Literary Prize". News/Africa, Voice of America, 02 Nov 2013 <http://www.voanews.com/content/mozambique-author-wins-us-literary-prize/1782009.html> 02 Nov 2013
- ▶ "Mia Couto". Wikipédia, a enciclopédia livre, n.d. http://pt.wikipedia.org/wiki/Mia_Couto 08 Nov 2013
- ▶ Matope José. "Como Ganhar Dinheiro Com Artesanato". Como Ganhar Dinheiro em Moçambique, 23 Junho 2013 <http://www.matopejose.com/2013/06/ganhar-dinheiro-com-artesanato.html> 12 Nov 2013
- ▶ "Artesanato sedutor". Terras de Moçambique, 26 outubro 2012 <http://terrasdemocambique.wordpress.com/tag/artesanato-em-mocambique/> 12 Nov 2013
- ▶ "Ilha de Moçambique". Wikipédia, a enciclopédia livre, n.d. http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_de_Mocambique, 12 Nov 2013
- ▶ "Island of Mozambique". Wikipedia, the free encyclopedia, n.d. http://en.wikipedia.org/wiki/Island_of_Mozambique 12 Nov 2013
- ▶ "Mozambique Profile". BBC News Africa, 22 Oct 2013 <http://www.bbc.co.uk/search?q=mozambique> 12 Nov 2013

13

MOÇAMBIQUE : Anexos



- ▶ Mia Couto, pseudónimo de **António Emílio Leita Couto** (Beira, 5 de Julho de 1955) é um **biólogo e escritor** moçambicano. Ele tem uma obra literária extensa e diversificada, incluindo poesia, contos, romance e crónicas. Muitos dos livros de Mia Couto são publicados em mais de 22 países e traduzidos em alemão, francês, castelhano, catalão, inglês e italiano.

Couto é o vencedor do Prémio Internacional de Neustadt de Literatura deste ano. Ele é o primeiro autor de Moçambique para ganhar o Neustadt.



Em 2013, foi homenageado com o Prémio Camões, que lhe foi a 10 de Junho no Palácio de Queluz pelas mãos do Presidente de Portugal e da Presidente do Brasil.

- ▶ A **Ilha de Moçambique**, considerada pela UNESCO como Património Mundial da Humanidade. A cidade e as fortificações na ilha são um excelente exemplo de uma arquitetura na qual as tradições locais, as influências portuguesas, e em menor medida influências indiana e árabes, estão todos interligados.



14

Anexo 6

Links para visualização dos vídeos dos alunos do curso PORT 3001 – Tarefa “O Mundo Lusófono”.

<https://youtu.be/-gQ5A8ft5s0>

<https://youtu.be/B6opCm3ECZo>

<https://youtu.be/8oOJ-YEStqY>