

# O Português como língua estrangeira: factores a ter em conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem.

Maria de Lurdes Ferreira Cabral

## *Resumo*

O ensino do Português, língua estrangeira, não pode ignorar os princípios psicopedagógicos subjacentes ao processo de aprendizagem da língua estrangeira. Nesse pressuposto, este texto parte de uma revisão da investigação sobre os factores individuais e contextuais diferenciadores do desempenho dos alunos no processo de aprendizagem das línguas para uma proposta de planificação de uma sequência de aprendizagem do Português, língua estrangeira. O plano para a prática pedagógica no ensino do Português, língua estrangeira, foi construído no âmbito da perspectiva das metodologias de tarefa, com base nos princípios da abordagem comunicativa para o ensino das línguas.

## *Palavras-chave:*

- Português, língua estrangeira;
- Ensino das línguas;
- Metodologias de tarefa

Professora do Departamento de Letras Clássicas e Modernas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve-Campus de Gambelas. Directora do Curso de Mestrado em Didáctica das Línguas e das Culturas Modernas

## 1 Introdução

Desde as últimas décadas que os investigadores têm procurado identificar factores de diversa natureza (cognitiva, linguística, cultural e social) para explicar as diferenças subjacentes ao desempenho dos aprendentes nos processos de aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira<sup>1</sup>

Embora semelhantes no que respeita aos princípios psicopedagógicos subjacentes, a aprendizagem formal do Português como língua estrangeira – ou como segunda língua – difere da aprendizagem do Português, língua materna, a diversos níveis.

A investigação sobre a aquisição da segunda língua tem demonstrado que o processo de aprendizagem de uma língua não-materna difere do processo de aprendizagem da língua materna, particularmente em contexto formal, no que respeita à natureza de alguns dos factores individuais subjacentes a esse mesmo processo. Isto é, os aprendentes de língua materna geralmente possuem mais conhecimento da sua língua e da sua cultura; os aprendentes de língua materna normalmente não duvidam da importância da aprendizagem da sua língua e da sua cultura; os aprendentes de língua materna estão expostos a um maior e mais diversificado *input* linguístico, uma vez que a língua materna é a língua das relações familiares e sociais, assim como também é a língua na qual ocorre o processo de escolarização; os aprendentes de língua materna - pese embora a percentagem de insucesso em língua materna nas escolas portuguesas - têm maior sucesso na aprendizagem da sua língua que os aprendentes de língua estrangeira. Ao contrário do que parece acontecer no processo de aprendizagem da língua estrangeira, o sucesso na aprendizagem da língua materna não é tão influenciado por factores de natureza pessoal, atitudinal ou motivacional.

Neste texto iremos abordar alguns dos factores a ter em conta no processo de organização da aprendizagem do Português, como língua estrangeira (PLE).

Primeiramente, serão identificados os factores individuais tradicionalmente apontados pela investigação em psicolinguística como diferenciadores do desempenho dos aprendentes. Posteriormente, serão descritos alguns dos factores contextuais que a investigação em Didáctica tem indicado como potenciais influências no desenvolvimento do proces-

so de aprendizagem de uma língua estrangeira, em situação formal de sala de aula. Finalizaremos este texto com uma proposta de planificação para o ensino do Português, como língua estrangeira, no âmbito das metodologias comunicativas de ensino por tarefa (*task-based learning*).

## 2 Factores individuais no processo de aprendizagem das línguas estrangeiras

Quando considerado o processo formal de ensino-aprendizagem, uma aula de língua materna é naturalmente diferente de uma aula de língua estrangeira. Contudo, as diferenças estarão mais associadas à diversidade dos contextos criados e recriados para o processo de ensino e de aprendizagem, dos factores individuais que são tidos em conta pelos professores, das abordagens e da metodologia escolhida do que ao desenvolvimento do processo de aquisição propriamente dito.

Os estudos comparativos dos processos de desenvolvimento do Inglês como primeira (L1) e como segunda língua (L2) realizados em contextos não-formais de aquisição, nas últimas décadas, de acordo com os pressupostos das teorias chomskianas de aquisição da linguagem (Chomsky, 1965, 1981), demonstraram que, tal como, pelo menos no início do processo de desenvolvimento da L1, as fases iniciais de aquisição da L2 ocorrem através de um processo gradual, com características comuns.

Para além da existência de um período de silêncio (Itoh e Hatch, 1978; Hakuta, 1976; Saville-Troike, 1988) – que no entanto parece não ser universal (Huang e Hatch, 1978; Gibons, 1985) – os falantes de L2, tal como os falantes de L1, incluem no seu repertório linguístico um conjunto de expressões fixas, que funcionam como apoios para a resolução dos problemas de comunicação do quotidiano (Ervin-Trip, 1974; Hakuta, 1986; Okuda, 1987).

Tal como no processo de aquisição da L1, os aprendentes de L2, começam por adquirir e utilizar, com mais frequência, frases curtas (Saville-Troike, 1988) e simples (Corder, 1981), obedecendo, também, a uma ordem comum de desenvolvimento no que diz respeito a aspectos morfossintácticos (Krashen, 1977; Dulay, Burt e Krashen, 1982; Pica, 1983; Larsen-Freeman e Long, 1991).

Dada existência de constrangimentos de natureza contextual, não parece que as semelhanças observadas nos processos de aquisição da

L1 e da L2 possam ser generalizáveis ao processo de aprendizagem da língua estrangeira (LE), em situação formal de aula, por uma série de razões. Primeiro, a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto formal, tende a obedecer a objectivos curriculares e a constrangimentos de tempo, não observáveis nos contextos naturais de aquisição. Depois, a homogeneidade das fontes de “input” linguístico – normalmente o professor e os manuais –, assim como os imperativos decorrentes das opções metodológicas dos professores, as quais, mais focalizados na aprendizagem de aspectos do sistema da língua do que no desenvolvimento da globalidade da competência comunicativa dos alunos (linguística, mas também discursiva, estratégica, intercultural e de processo), levam a que o processo de aprendizagem e o consequente desempenho na LE seja mais marcado por variações individuais (Bley-Vroman, 1988).

Na verdade, parece que aprendentes de L2 durante um espaço de tempo aproximadamente igual e em contextos semelhantes, particularmente quando a aprendizagem da L2 ocorre após a adolescência, demonstram variações consideráveis no que respeita ao nível de domínio (oral e escrito) da L2 (Bley-Vroman, 1988); demonstram menos competência metalinguística (Sousa, 1994) do que os aprendentes de L1; são mais sujeitos a fenómenos de fossilização linguística (Bley-Vroman, 1988), e estão sujeitos à influencia bastante significativa de factores de natureza atitudinal e motivacional.

Os resultados da investigação comparativa sobre os processos de aquisição e desenvolvimento da primeira e da segunda língua, levaram ao crescimento do interesse pelo estudo dos factores potencialmente responsáveis pelas variações individuais observadas na aprendizagem e no desempenho na segunda língua (Skehan, 1989).

O estudo dos factores individuais na aprendizagem da segunda língua distingue, assim, dois grandes tipos de variáveis (Altman e Vaughan James, 1980; Skehan, 1989; Larsen-Freeman e Long, 1991). Por um lado as variáveis de natureza fixa, não controláveis em termos de investigação, como por exemplo, a idade, a aptidão linguística, o estilo cognitivo, a experiência linguística prévia e o domínio da L1, e ainda determinadas características de personalidade (nível de auto-estima, ansiedade durante a aprendizagem, extroversão, inibição, capacidade de arriscar, empatia, etc.). Por outro, as variáveis susceptíveis de manipulação no processo investigativo, como por exemplo, factores associados à atitude face à

aprendizagem da L2 (crenças e representações), as motivações para a aprendizagem da L2, assim como os contextos ecológicos subjacentes à situação de ensino-aprendizagem.

De acordo com Ellis (1994), a dificuldade do estudo rigoroso do papel de cada um desses factores no processo de aprendizagem da L2 deve-se ao facto de os mesmos agirem em interacção constante, sendo por isso difícil concluir sobre as suas eventuais relações de causa e efeito.

No caso da idade, os primeiros estudos partiram da hipótese de que a aquisição precoce da L2 estaria associada a uma maior facilidade de aprendizagem e ao aumento da competência para os diversos usos da L2 (por exemplo, Snow e Hoefnagel-Höle, 1978). No entanto, a hipótese que defende a aquisição precoce como factor determinante dos níveis de competência e desempenho na L2 acabou por ser questionada por outros estudos (Diller, 1978; Asher e Price, 1982, McLaughlin, 1984; Collier, 1989, Johnson e Newport, 1989), cujos resultados não revelaram a existência de grandes diferenças no desempenho de diferentes grupos de aprendentes de uma LE — grupos cuja iniciação da LE ocorreu antes da adolescência e grupos cuja iniciação da LE ocorreu durante a adolescência —, excepto no que se refere ao domínio fonológico.

No que respeita à aptidão linguística, a investigação tem revelado resultados que apontam a aptidão linguística como uma variável significativamente diferenciadora da qualidade do desempenho na L2 (Carroll, 1981; Skehan, 1986, 1990; 1991; Gardner e Macntyre, 1992). Medida através de testes de aptidão para a língua, a aptidão linguística tem sido associada a capacidades superiores de identificação e memorização de sons, de compreensão das regras de sintaxe, de dedução de regras gramaticais e de memorização de novo vocabulário.

Ainda no caso dos factores individuais aparentemente invariáveis em função da acção pedagógica, o estilo cognitivo tem sido referido pelos investigadores como uma variável de natureza relativamente complexa, potencialmente determinante do desempenho (e até do sucesso) na aprendizagem da L2. O estilo cognitivo (dependente de campo ou independente de campo) é frequentemente definido como um conjunto de características cognitivas, afectivas e fisiológicas que estão geralmente associadas a estratégias e modos preferenciais de compreender, interagir e responder ao ambiente de aprendizagem (Lightbow e Spada, 1996). Consequentemente, existirão alunos que preferem aprender através de actividades que enfatizam a

audição, ou a visão; alunos que se sentirão mais à vontade do que outros em aulas menos estruturadas; alunos que preferirão trabalhar individualmente e outros que preferirão actividades de grupo...

A ocorrência de experiências prévias de aprendizagem de línguas e um bom domínio da L1, assim como determinadas características de personalidade (nível alto de auto-estima, maior extroversão, gosto pelo risco, capacidade de empatia,) são também factores que parecem estar associados a níveis superiores de desempenho na L2.

Os factores cujo estudo se revela de maior interesse, na perspectiva da educação em línguas estrangeiras, são aqueles que aparentemente parecem estar associados à natureza das experiências individuais dos aprendentes e que, por conseguinte, poderão ser de alguma forma controlados no desenvolvimento da acção pedagógica.

Sabemos que as crenças e as representações sobre a cultura, a língua e os falantes dessa língua — particularmente no caso de alunos pós-adolescência — desempenham um papel importante na formação das atitudes face à aprendizagem da língua alvo (Horowitz, 1987; Little e Singleton, 1990). As crenças e as representações dos aprendentes são, por seu turno, resultado das experiências vividas anteriormente pelos mesmos, quer durante o processo educativo em geral, quer durante o seu processo individual de aprendizagem das línguas estrangeiras (Little e Singleton, 1990).

A investigação sobre o papel da motivação na aprendizagem da L2 tem, desde há muito, produzido um corpo de resultados que indicam que o desempenho na L2 está fortemente associado à motivação para a aprendizagem e, em especial, à motivação para a aprendizagem da língua alvo (por exemplo, Gardner e Lambert, 1972; Gardner, 1985; Ames e Ames, 1989; Crookes e Schmidt, 1991; Gardner e MacIntyre, 1994; Gardner e Tremblay, 1994; Oxford, e Shearin, 1994; Ngeow, 1998; Anderman e Midgley, 1999; Dornyei, 2001; Norris-Holt, 2001);

A motivação tem sido definida como um constructo multifacetado, incluindo várias dimensões. De acordo com Skehan (1989), o conceito de motivação tem sido definido no âmbito de várias hipóteses interrelacionadas: a) a hipótese intrínseca – que explica a motivação como uma força interior que impele à aprendizagem; b) a hipótese resultativa – que defende que o sucesso leva à perseverança na aprendizagem; c) a hipótese “régua ou cenoura” (*carrot and stick*) - propõe que a motivação resulta de influências exteriores presentes no processo de aprendizagem.

O modelo sócio-educacional de Gardner e Lambert (1972), propõe que a motivação para a aprendizagem das línguas resulta de dois diferentes conjuntos de atitudes, os quais levarão à existência de uma motivação integradora (*integrative*) — um interesse pessoal, genuíno, pela cultura e pelos falantes da língua alvo — e à existência de uma motivação instrumental (*instrumental*) — associada ao valor prático da aprendizagem da língua alvo (Lambert, 1974, p. 8).

Crookes e Schmidt (1991) e Gardner e Tremblay (1994) defendem que a motivação para a aprendizagem das línguas resulta da interacção de quatro dimensões: a) a razão para a aprendizagem da língua alvo; b) o interesse pela situação de aprendizagem; c) o desejo de atingir um objectivo pessoal; e d) o esforço do aprendente no processo de aprendizagem.

Oxford e Shearin (1994), na sequência de uma revisão de vários estudos sobre motivação, defendem, por sua vez, que a motivação para a aprendizagem das línguas está associada à co-ocorrência de seis factores: 1) atitudes face à L2; 2) representações do *self*; 3) objectivos de aprendizagem; 4) envolvimento no processo de aprendizagem; 5) apoio no ambiente de aprendizagem; e 6) diferentes características pessoais como idade, sexo, aptidão linguística e experiência prévia de aprendizagem de línguas estrangeiras.

### 3 Factores contextuais no processo de aprendizagem das línguas estrangeiras

A aprendizagem das línguas estrangeiras em contexto de sala de aula constitui um processo complexo e multifacetado, por via da ocorrência de uma multiplicidade de factores potencialmente influenciadores do desempenho e do sucesso dos aprendentes.

Os factores de natureza contextual podem influenciar tanto o clima de aula como o desenvolvimento das tarefas educativas. No âmbito desses factores, que alguns chamam de ecológicos, podemos desde já incluir as condições físicas da própria sala de aula. Uma sala pouco iluminada, com cadeiras desconfortáveis, pequena de mais para acomodar os alunos que a frequentam certamente que irá contribuir para que o clima de aula não seja o mais apropriado à realização das tarefas de aprendizagem, sobretudo se essas tarefas forem planeadas de modo a incluir a participação e o envolvimento dos alunos.

O tipo de materiais (materiais de língua e materiais de suporte da aprendizagem) e os recursos pedagógicos seleccionados pelo professor podem também constituir factores diferenciadores da qualidade da aprendizagem. Uma tarefa de aprendizagem desafiará mais ou menos os alunos consoante nela sejam utilizados textos, fichas de trabalho, instrumentos de avaliação e co-avaliação e materiais de apoio mais ou menos adequados ao perfil, aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Naturalmente, os alunos estarão mais ou menos envolvidos nas tarefas de aprendizagem consoante o professor seja, ou não, capaz de adequar e diversificar os recursos e os materiais que utiliza no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Dado que a aprendizagem das línguas estrangeiras, em sala de aula, constitui uma actividade de grupo, a natureza da interacção pedagógica, os papéis assumidos pelo professor e os papéis permitidos aos alunos, são também factores diferenciadores do clima de aprendizagem e, consequentemente, da qualidade das aprendizagens realizadas (Wright, 1991).

De igual forma, o tipo de organização do processo de aprendizagem tem também implicações na qualidade das aprendizagens realizadas. Desde há várias décadas que os investigadores têm demonstrado que a aprendizagem das línguas se processa de modo mais eficaz se o processo de ensino visar, não apenas a competência linguística dos aprendentes, mas também a globalidade das suas competências comunicativas na língua alvo. Ter em conta a competência comunicativa dos aprendentes é considerar, no processo de ensino, para além do conhecimento sobre as várias dimensões do sistema da língua (lexical, morfofonológica, sintáctica, semântica e pragmática), a competência discursiva, a competência estratégica ou de processo e a competência sociocultural dos aprendentes (Canale e Swain, 1980).

Ao contrário das abordagens metodológicas de raiz condutista, as abordagens comunicativas, desenvolvidas com base nos princípios da educação progressista e de acordo com os pressupostos das teorias de aprendizagem construtivistas, preconizam que a aprendizagem das línguas visa a construção e a negociação de sentido e o uso correcto, adequado e apropriado da língua alvo na interacção comunicativa. O Quadro I (p. 8) estabelece um quadro comparativo elucidativo das diferenças entre as abordagens tradicionais no ensino das línguas e as abordagens comunicativas.

## 4 As abordagens de tarefa no ensino das línguas

No âmbito das abordagens comunicativas no ensino das línguas, a metodologia de tarefa (*task-based learning methodologies*), tem sido indicada como a opção metodológica mais adequada ao desenvolvimento de um processo de ensino que se requer centrado nos alunos, na acção pedagógica e no processo de aprendizagem propriamente dito (Nunan, 1996a; Willis e Willis, 1996; Cabral de Sousa, 2001a; 2001b; Amendoeirai. 2002).

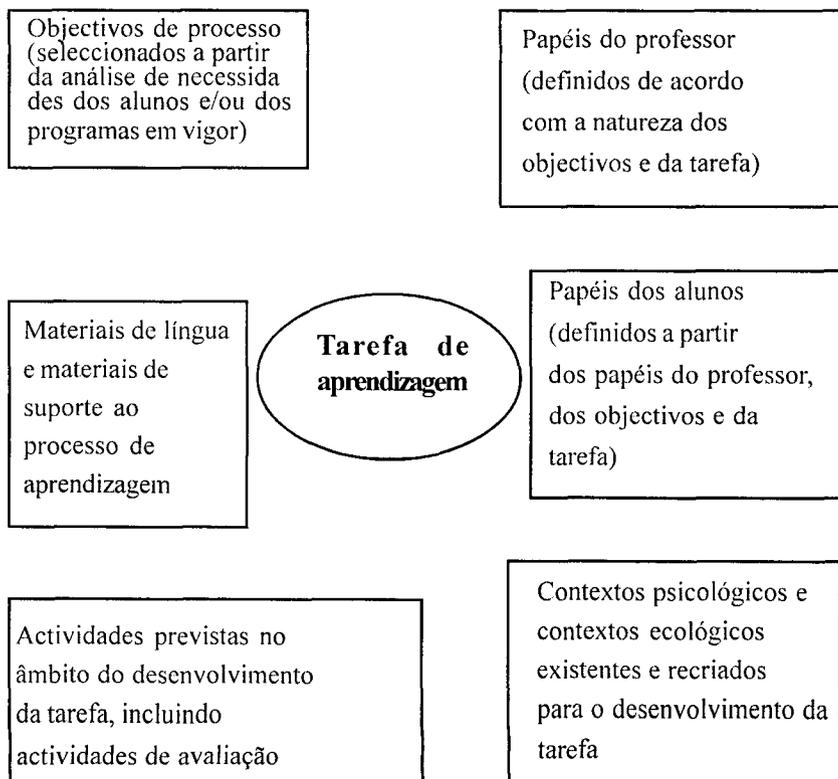
As abordagens de tarefa no ensino das línguas estrangeiras, quando planeadas de acordo com os princípios estabelecidos por Nunan (1996 b), têm em conta a influência dos factores individuais e contextuais no processo de aprendizagem das línguas, uma vez que: a) partem de uma análise dos interesses e das necessidades de aprendizagem dos alunos; b) consideram o perfil linguístico, cognitivo e sociocultural dos aprendentes; c) têm em conta as dimensões atitudinais e motivacionais dos aprendentes, na medida em que prevêem a negociação de conteúdos, materiais e actividades de ensino; d) valorizam mais os processos do que os produtos da aprendizagem; e) incentivam não só a autonomia de aprendizagem, mas também a aprendizagem colaborativa; f) a sua planificação implica flexibilidade de tempo nas sequências de aprendizagem e o respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos; g) requerem o uso diversificado de recursos pedagógicos, adequados à natureza das tarefas a realizar.

**Quadro I.** As abordagens tradicionais *versus* as abordagens comunicativas  
(adaptado a partir de Nunan, 1996a:27-28)

	Abordagens tradicionais	Abordagens comunicativas
Focagem	na aprendizagem do sistema linguístico	No processo de comunicação
Seleção dos conteúdos de língua	critérios exclusivamente linguísticos necessidades	Critérios decorrentes das linguísticas dos alunos
Sequenciação dos conteúdos de língua	critérios exclusivamente linguísticos	Critérios de articulação dos conteúdos , culturais de sentido, de interesses dos alunos
Amplitude	todas as estruturas da língua, de modo linear e progressivo.	Apenas aquilo que é relevante para os alunos em cada fase do processo.
Visão da língua	a língua é vista como entidade uniforme com uma determinada gramática e um conjunto básico de vocabuláridas	a língua é aceite nas suas diferentes variantes, determinadas pelos diferentes contextos de comunicação
Registo de língua	valoriza-se os registo formais da língua	Valoriza-se os usos quotidianos da língua
Critério de sucesso	produção de frases correctas do ponto de vista formal	Uso comunicativo da língua, correcto e apropriado aos contextos de comunicação
Domínios da língua	leitura e escrita	Todos os domínios da língua
Padrões de interacção	aulas centradas no professor	os alunos são o centro do processo de ensino-aprendizagem
Atitude perante o erro	as incorrecção são vistas desvio à norma padronizada	as incorrecções são vistas como indicadores do desenvolvimento e da aprendizagem da língua
Semelhanças/ diferenças face à em aprendizagem natural	contrárias ao processo natural de aprendizagem das línguas, por enfatizarem a formade em detrimento do conteúdo e do sentido	Mais próximas do processo natural de aprendizagem das línguas, pela valorização do conteúdo e do e do sentido nas interacções comunicativas (orais e escritas).

Nunan (1996b) propõe-nos um esquema das componentes de planificação das sequências de aprendizagem realizadas de acordo com as metodologias de tarefa. Nessa proposta — aqui adaptada de acordo com os programas de Português em vigor nas escolas portuguesas(Quadro II, p 9) — são indicados os diversos aspectos a ter em conta pelo professor de modo a que a tarefa de aprendizagem seja desenvolvida de acordo com os princípios psicopedagógicos subjacentes ao processo de aprendizagem das línguas.

## Quadro II. Componentes de uma planificação de aprendizagem por tarefa



A planificação de uma sequência de aprendizagem do Português, língua estrangeira

Na planificação de uma sequência de aprendizagem do Português, como língua estrangeira (PLE), os professores partem, normalmente, da informação que colheram sobre: a) o perfil linguístico e cultural dos seus alunos (aptidão linguística, experiências prévias de aprendizagem de outras línguas, domínio da língua materna, domínio de PLE, interesses culturais); b) os seus modos preferências de aprendizagem (perfil cognitivo, domínio de estratégias de aprendizagem); c) os seus traços de personalidade mais marcantes; d) as suas representações e crenças sobre a língua e a cultura portuguesa; e) as suas motivações para a aprendizagem do Português. Com base nessas informações, os professores podem, então, planejar sequências de aprendizagem que contribuam para uma aprendizagem significativa por parte dos aprendentes, transformando a acção educativa num processo deveras centrado na pessoa do aluno, como indivíduo e como membro de um determinado grupo social.

A planificação de uma sequência de aprendizagem de PLE inclui a definição das seguintes dimensões ou componentes do processo de ensino-aprendizagem:

. **Tarefa** - a actividade que estrutura e dá sentido à sequência de aprendizagem.

. **Objectivos de Processo** - Referidos nos programas portugueses de Português como “processos de operacionalização”, os objectivos de processo referem a previsão dos procedimentos a realizar pelos alunos durante as várias actividades incluídas na tarefa de aprendizagem. Por exemplo, no domínio da língua e no domínio cognitivo referem-se às competências linguísticas, cognitivas e metacognitivas (discursivas, estratégicas, etc...), que se prevê sejam utilizadas pelos alunos nas actividades comunicativas e/ou de aprendizagem que requerem compreensão e produção do discurso, oral e escrito.

. **Conteúdos** - Indicam os conteúdos de língua e cultura Portuguesa que serão veiculados pelos materiais a utilizar durante o desenvolvimento da tarefa.

. **Materiais** - Referem-se aos diversos tipos de textos ou documentos a utilizar pelos alunos durante a sequência de aprendizagem. Incluem os Materiais de Língua – textos de vária natureza e diferente

género e os Materiais de Suporte – todo o tipo de fichas de trabalho (de leitura, de apoio à escrita, de gramática...), dicionários, prontuários, etc..

. **Recursos** - Listagem dos recursos materiais disponíveis, necessários ao desenvolvimento da tarefa.

. **Actividades** - Podem ser de diversos tipos. Actividades de natureza mais pedagógica ou instrumental, que visam a prática, a aprendizagem controlada ao nível do vocabulário, das estruturas de língua, etc., ou como actividades de natureza mais comunicativa, que visam o uso da língua em situações próximas das situações reais de comunicação no quotidiano.

. **Padrões de Interação** - Referem os tipos de interacção previstos durante a realização das actividades na aula. Os padrões de interacção são normalmente indicados através da tipologia de trabalho (individual, de pares, de grupo) prevista para as diferentes actividades.

. **Papéis do Professor** - Indicam a previsão dos papéis a desempenhar pelo professor (monitor, organizador, negociador, avaliador, etc.) durante a realização da tarefa de aprendizagem.

. **Papéis dos alunos** - Indicam a previsão dos papéis a desempenhar pelos alunos (negociador, co-avaliador, etc.) durante a realização da tarefa de aprendizagem.

. **Avaliação** - Designa os momentos de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa, etc.) previstos durante a realização da tarefa, implica a previsão dos instrumentos de avaliação a utilizar (fichas de avaliação e co-avaliação da oralidade, da leitura e da escrita, grelhas de observação das relações interpessoais, fichas/planos para trabalhos escritos, testes escritos, etc.).

Após a previsão e preparação de todos os aspectos acima referidos, o professor estará em condições de pensar na sequência da tarefa de aprendizagem de PLE propriamente dita, elaborando, por exemplo, um roteiro no qual listará as diversas actividades previstas na sequência de aprendizagem. Normalmente, os professores fazem uma previsão do número de aulas que serão ocupadas com o desenvolvimento da tarefa. No entanto, essa é apenas uma previsão inicial, uma vez que os contextos ecológicos e psicológicos da situação pedagógica não são absolutamente previsíveis, não permitindo, por consequência, uma rigorosa definição dos tempos lectivos necessários para o desenvolvimento das diversas actividades, no respeito pelos ritmos e necessidades individuais de aprendizagem.

Um **roteiro de aprendizagem** tem uma configuração que inclui aspectos descritivos e aspectos narrativos. É natural que os professores em início de carreira sintam a necessidade de descrever com maior acuidade os diversos passos da sequência, ao passo que um professor com mais experiência tende a equacionar apenas as actividades previstas.

O roteiro que aqui apresentamos é uma adaptação de uma proposta construída como exemplo para os professores de Português, língua segunda, nas escolas portuguesas (Amendoeira, 2002). A sua adaptação para uma situação real de PLE requer que os professores realizem os ajustes decorrentes das características da turma, da análise de necessidades dos aprendentes, dos materiais e dos recursos disponíveis para a prática pedagógica, numa determinada situação de ensino-aprendizagem.

## 5 Exemplo de um Roteiro de Sequência de Aprendizagem de PLE, incluindo actividades de oralidade, leitura e de escrita

Uma sequência de aprendizagem como a descrita no roteiro seguinte poderá ser desenvolvida com alunos intermédios de PLE e pressupõe, por parte do professor, um trabalho de planeamento prévio tendo em conta toda a informação de natureza diagnóstica e os componentes e da planificação atrás listados; pressupõe, também, o conhecimento da fauna eventualmente em risco nas comunidades de origem dos alunos e uma selecção prévia de materiais de leitura sobre os animais em risco, nessas mesmas comunidades. O roteiro refere-se apenas às actividades a desenvolver pelos alunos em sala de aula, no âmbito da realização da tarefa. Sugere-se que os alunos trabalhem em pequenos grupos ou a pares..

\*\*\*

### ROTEIRO DA SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

**Tarefa:** uma carta pelos animais

**Objectivos:** decorrentes da análise das necessidades de aprendizagem dos alunos e de uma selecção dos objectivos inscritos nos programas oficiais de ensino do Português, língua estrangeira.

. **Conteúdos:** aspectos do sistema da língua relevantes para a compreensão e produção do discurso (oral e escrito); aspectos culturais relacionados com o tópico a explorar.

. **Materiais de língua/ cultura:** textos diversos, documentos legais, etc., em suporte papel e em suporte informático.

. **Materiais de suporte:** dicionários, prontuários, gramáticas, fichas de apoio e fichas de avaliação da oralidade, da leitura e da escrita; grelhas de avaliação da participação dos alunos e das suas formas de trabalho.

. **Recursos:** retroprojector; leitor de vídeo; computador (...)

. **Avaliação do processo de aprendizagem:** incidirá sobre

- a) os conhecimentos prévios dos alunos sobre os tópicos a tratar
- b) a participação e o envolvimento dos alunos nas actividades
- c) as dificuldades dos alunos na produção oral e na escrita, na compreensão do discurso oral e escrito
- d) a capacidade de auto-aprendizagem dos alunos

. **Avaliação dos produtos de aprendizagem:** incidirá sobre

- a) os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino
- b) o desempenho nas actividades de oralidade, leitura e escrita
- c) o domínio da informação tratada na sequência de aprendizagem

. **Papéis do Professor:** o professor desempenhará os papéis de apresentador da informação, orientador e negociador dos processos e modos de trabalho, monitor das actividades, co-avaliador das aprendizagens.

. **Papéis dos Alunos:** os alunos desempenharão um papel activo durante toda a sequência de aprendizagem, participando na negociação dos processos e modos de trabalho e nas actividades de avaliação.

. **Actividades**

1ª AULA

**Actividade 1:**

Diálogo com vista à introdução do tema previsto – os animais em risco na minha comunidade. (Dependendo do nível de domínio de PLE por parte dos alunos, este diálogo poderá ser realizado na sua língua materna).

**Actividade 2:**

Focalização no vocabulário e estruturas linguísticas necessárias à participação nas tarefas de aprendizagem.

2ª AULA

**Actividade 3:**

Negociação da tarefa (por exemplo: elaboração de uma carta sobre os direitos dos animais em risco, para ser enviada a um jornal de língua portuguesa, ou para circular na NET).

Negociação e organização das formas de trabalho nas actividades de oralidade, de leitura e de escrita (pares, grupos, etc.).

**Actividade 4:**

Visualização de pequeno filme sobre animais em risco

Partilha de conhecimentos sobre a situação de animais eventualmente em risco nas comunidades de origem dos alunos.

3ª AULA

**Actividade 5:**

Seleção dos materiais para leitura sobre o tópico da tarefa. (Os materiais de leitura poderão ter sido recolhidos tanto pelo professor como pelos alunos).

**Actividade 6:**

Distribuição dos materiais de leitura pelos vários grupos/pares de trabalho;

Distribuição dos materiais de suporte à actividade de leitura (por exemplo, dicionários).

**Actividade 7:**

Informação sobre os aspectos a ter em conta durante as actividades de leitura; Instruções sobre o papel dos alunos.

4ª AULA

**Actividade 8:**

Construção das fichas de apoio e co-avaliação da leitura.

(As **fichas de leitura** poderão incidir sobre a compreensão da leitura, nos seguintes aspectos: a) língua e cultura - vocabulário, estrutura do texto, convenções de linguagem, implicações culturais, etc.; b) competência de leitura - capacidade de seleccionar, organizar e integrar a informação.

**Actividade 9:**

Realização da actividade de leitura;  
Preenchimento das fichas de leitura.

5ª AULA

**Actividade 10:**

Co-avaliação da actividade de leitura;  
Síntese dos conhecimentos adquiridos com a leitura dos textos.  
Discussão das implicações culturais.

**Actividade 11:**

Início das actividades de pré-escrita: Negociação sobre o género de texto a elaborar, objectivos do texto, escolha do destinatário, definição da estrutura do texto.

6ª AULA

**Actividade 12:**

Distribuição de materiais de suporte à actividade de escrita (por exemplo, dicionários, prontuários, gramáticas).  
Trabalho de focalização sobre a linguagem a utilizar, convenções retóricas, estrutura sintáctica, vocabulário...

**Actividade 13:**

Co-elaboração da ficha de verificação e co-avaliação da escrita.  
(A ficha de verificação da escrita incidirá sobre aspectos como: o género e a estrutura do texto, a formulação discursiva, as convenções de linguagem, etc.).

7ª AULA ?

**Actividade 14:**

Início das actividades de escrita propriamente dita, apoiadas pela ficha de verificação.

8ª AULA ?

**Actividade 15:**

Revisão dos textos.  
Eventuais conferências com o professor para resolução de problemas julgados mais difíceis.

9ª AULA ?

**Actividade 16:**

Actividades de reescrita dos textos.

**Actividade 17:**

Apresentação dos textos à turma.

10ª AULA

**Actividade 18:**

Co-avaliação dos textos. Discussão sobre a validade das asserções apresentadas.

Formatação final para envio ao jornal local/formatação final para suporte informático.

11ª AULA

**Actividade 19:**

Avaliação do processo de ensino

## 6 Uma reflexão sobre o plano de acção apresentado

A investigação sobre o processo de ensino tem demonstrado que a equação aula bem planeada igual a aula bem realizada e que ensino igual a aprendizagem não traduz uma asserção absolutamente verdadeira (Alwright, 1996). A acção educativa por melhor planeada que seja inclui sempre uma margem de imprevisibilidade. No entanto, um esforço de previsão dos incidentes críticos no desenvolvimento das sequências de aprendizagem e uma reflexão pré-acção, por parte do professor, poderá minimizar muitos dos imprevistos na concretização do plano de uma sequência de aprendizagem.

A adequação da planificação da sequência aqui apresentada a uma turma real de alunos de PLE implica uma verdadeira análise do perfil e das necessidades de aprendizagem dos alunos a que eventualmente se poderá destinar. A partir dessa informação a selecção dos objectivos de processo, a escolha dos conteúdos de língua e cultura, das actividades necessárias ao desenvolvimento da tarefa, dos padrões de interacção e dos consequentes papéis do professor e dos alunos, assim como a escolha dos tipos de avaliação a implementar, são decisões que o professor tomará colaborativamente, com os seus alunos e até com os colegas professores que leccionem o mesmo nível de língua.

Para além disso, durante o desenvolvimento de uma sequência de aprendizagem como a que aqui apresentámos, julgamos importante que o professor de PLE esteja receptivo à manutenção de um clima de

aula que permita aos alunos desenvolverem trabalho autónomo, isto é, experimentando modos e percursos eventualmente diferentes de realização das tarefas. Ao mesmo tempo, julgamos que o professor poderá recolher informação — “notas de campo” ou inscrições no seu “diário de bordo” — sobre as dificuldades dos alunos nas várias dimensões do uso da sua competência comunicativa (linguística, discursiva, estratégica, processual e intercultural) nas actividades de compreensão e produção oral e escrita.

Para além desses registos, que constituem uma das bases da reflexão do professor sobre a sua própria acção e sobre os percursos de aprendizagem dos alunos, o professor poderá também construir instrumentos de avaliação destinados à avaliação do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. Essa informação constituirá, a par da informação colhida no início do processo de ensino, um complemento fundamental para a análise das necessidades e dos interesses de aprendizagem dos seus alunos, as quais nortearão o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Uma sequência de aprendizagem planeada de acordo com a metodologia de tarefas inscreve-se, naturalmente, num currículo centrado no processo de aprendizagem, o qual valoriza mais as actividades de aprendizagem e os conhecimentos e competências que os alunos adquirem durante o processo de trabalho do que uma listagem de objectivos e conteúdos previamente definidos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é mais do que a aprendizagem de uma lista de vocabulário, de estruturas linguísticas e de funções da linguagem; a aprendizagem de uma língua estrangeira é também a aprendizagem de diferentes modos de ver, pensar e agir. É também a aprendizagem de comportamentos linguísticos culturalmente marcados, por vezes muito diferentes das formas de ver, pensar e agir na nossa própria língua e cultura. Uma sequência de aprendizagem planeada de acordo com as metodologias de tarefa tem obrigatoriamente em conta as relações língua-cultura na exploração dos materiais em sala de aula. Ignorar a dimensão cultural no processo de ensino das línguas é ignorar que o mundo dos falantes-ouvintes de uma língua particular é enformado por modelos culturais que definem a realidade por eles construída; é ignorar o papel da cultura na construção dos conceitos sociais e cognitivos, na formação e na expressão da subjectividade (Hinkel, 1999).

No caso da aprendizagem da Língua Portuguesa, o domínio do Português por parte de alunos estrangeiros implica, naturalmente, a partilha de uma cultura quase milenar, a apropriação de uma história, mas também a apropriação de uma forma de estar e viver no mundo de hoje.

## Nota

- 1 Neste texto utilizaremos o termo “língua estrangeira” para nos referirmos ao fenómeno global de aprendizagem formal de uma língua que não a língua materna, ou a língua de escolarização. O termo “segunda língua” será exclusivamente utilizado para referir o processo de aprendizagem de uma língua não-materna em situação de aula, no país em que essa língua é a língua de escolarização, a língua oficial ou a língua partilhada pela comunidade social onde os aprendentes estão inseridos.

## Referências

- ALLWRIGHT, Dick. *Making sense of instruction: what's the problem?* PALM, n. 1,2,3. Michigan University, EUA, 1999.
- ALTMAN; Howard e; VAUGHAN James C. *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon, 1980.
- AMENDOEIRA, Filipa.; ANÇÂ, Helena, CABRAL, Maria. & CORREIA, Maria da Luz. *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. M.E. 2002. (No prelo).
- AMES, Carol; AMES, Russel. *Research in motivation in education*. San Diego: Academic Press, 1989.
- ANDERMAN, Lynley; MIDGLEY, Carol. *Motivacion y estudiantes de secundaria*. Documentos ERIC Clearinghouse [IL. ED432410], 2001.
- ASHER, James; PRICE, Bren. The learning strategy of the total physical response: some age differences. In: KRASHEN, Stephen; SCARCELLA, Robin; LONG, Michael. (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House. 1982.

- BLEY-VROMAN, Robert. What is the logical problem of foreign language learning? In: GASS, Susan; SCHACHTER, Jacquelyn. *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, p. 1-47, 1980.
- CARROLL, James. Twenty five years of research on foreign language aptitude. In: DILLER, Karen. *Individual differences and universals in second language learning aptitude*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1981.
- COLLIER, Virginia. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *Tesol Quarterly*, v. 23, n. 3, p. 509-531, 1989.
- CORDER, Stephen Pit. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Netherlands: Foris.1981.
- CHOMSKY, Noam . *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T.1965.
- CROOKES, Graham; SCHMIDT, Richard. Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, n. 41, p. 469-512, 1991.
- DILLER, Karen. *The language teaching controversy*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1978.
- DORNYEI, Zóltan. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DULAY, Heidi; BURT, Marina; KRASHEN, Stephen. *Language two*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, Rod. *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1994.
- ERVIN-TRIP, Susan. Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, v.8, p. 111-27, 1974.

- GARDNER, Robert; LAMBERT, Wallace. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.
- GARDNER, Robert; MACINTYRE, Peter. An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? In: DOUGLAS, Howard Brown; GONZO, Susan, *Readings on second language acquisition*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- GARDNER, Robert; MACINTYRE, Peter. A student's contributions to second language learning: Cognitive variables. *Language Teaching*, v. 25, p. 211-20, 1992.
- GARDNER, Robert; TREMBLAY, Paul. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 359-368, 1994.
- GIBBONS, John. The silent period: an examination. *Language Learning*, v. 35, p. 255-67, 1985.
- HAKUTA, Kenji. A case-study of a Japanese child learning english as a second language. *Language Learning*, v. 26, p. 231-51, 1976.
- HAKUTA, Kenji. *Mirror of language : the debate on bilingualism*. New York: Basic Books, 1986.
- HINKEL, Eli. *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- HOROWITZ, Edward. Surveying student beliefs about language learning. In WENDEN, Anita; RUBIN, Joan, *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- HUANG, Joan; HATCH, Evelyn. A chinese child's acquisition of english. In: HATCH, Evelyn. *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.
- JOHNSON, Jacqueline; Newport, Elissa. Critical periods effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, v. 21, p.60-99, 1989.
- KRASHEN, Stephen. Some issues relating to the monitor model. In: BROWN; Douglas *et al.* *On TESOL 77*. Washington, D.C. TESOL, 1977.

- LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.
- LIGHTBOW, PATSY; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- LITTLE, David; SINGLETON, David. Cognitive style and learning approach. In: DUDA, R.; RILEY, Philip (Eds.). *Learning styles*. Nancy, França: Universidade de Nancy. 1990.
- MCLAUGHLIN, Barry. Are immersion programs the answer for bilingual education in the United States? *Bilingual Review*, v.11, p. 3-20, 1985.
- NGEOW, Karen. *Motivation and transfer in language learning*. Documentos ERIC Digest, [ ED 427318 98], 1998.
- NORRIS-HOLT, Jacqueline. Motivation as a contributing factor in second language learning. *The Internet TESL Journal*. v. 3, n. 6, 2001.
- NUNAN, David. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996a.
- NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996b.
- OXFORD, Rebecca; SHEARIN, Jill. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, n. 78, p. 12-28, 1994.
- PICA, Teresa. Adult acquisition of english as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, v. 33, p. 465-97, 1983.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. Private speech: evidence for second language learning strategies during the silent period. *Journal of Child Language*, v. 15, p. 567-90, 1978.
- SKEHAN, Peter. Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 13, p. 275-98, 1991.
- SKEHAN, Peter. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.
- SKEHAN, Peter. The relationship between native and foreign language learning ability: educational and linguistic factors. In: DECHERT, Hans. *Current trends in European second language acquisition research*. Clevedon, Avon, U.K.: Multilingual Matters, 1990.

SKEHAN, Peter. Where does language aptitude come from? In: MEARA, Paul, *Spoken language*. London: CILT, 1986.

SNOW, Catherine; HOEFNAGEL-HÖLE, Marian. The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, v. 49, p. 1114-28, 1978.

SOUSA, Maria Cabral de. Ensinar a aprender inglês: O desafio da mudança. Dossier Ano Europeu das Línguas. *Revista Inovação*, v. 14, n. 1-2, p. 91-110, 2001a.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem das línguas não-maternas em contexto escolar. *Questão*, n. 0, p. 79-99, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Metalinguistic awareness and reading in the first and in the foreign language*. f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras). Universidade dos Açores. 1994.

WILLIS, Jane; WILLIS, Dave. *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann. 1996.

WRIGHT, Tony. *Roles of teachers and learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Portuguese as foreign language:  
features that should be taken into  
account in the teaching and learning  
process.

Le portugais entant que langue  
étrangère: les facteurs à prendre en  
compte dans la planification du  
processus d'enseignement et  
d'apprentissage.

### **Abstract**

The teaching of Portuguese as a foreign language can not ignore the psycho-pedagogic principles that underlie the foreign language learning process, in school context. This text begins with a review of the individual and the contextual factors that differentiate classroom language learning. Following this literature review, the author proposes a language learning sequence-plan for Portuguese as a foreign language. The language learning sequence is organised within a task-based learning perspective, in accordance with the methodological principles of the communicative approach for language learning and teaching.

### **Key words:**

- Portuguese, foreign language;
- Language teaching;
- Task-based learning methodologies

### **Résumé**

L'enseignement du Portugais, langue étrangère, ne peut pas ignorer les principes psychopédagogiques sous-jacents au processus d'apprentissage de la langue étrangère. À la suite de ce présumé, après une révision des recherches sur les facteurs individuels et contextuels qui différencient la performance des élèves dans le processus d'apprentissage des langues, ce texte présente une planification d'une séquence d'apprentissage de Portugais, langue étrangère. Le plan pour la pratique pédagogique de l'enseignement du Portugais, langue étrangère, a été construit dans le cadre de la perspective des "*task-based learning*" méthodologies et ayant pour base les principes de l'approche communicative pour l'enseignement des langues.

### **Mots-clés:**

- Portugais, langue étrangère;
- Enseignement des langues;
- Approches communicatifs

Casa da Cerca  
Sobradinho/Alfeição  
8100-327 Loulé  
Mail: mlsousa@ualg.pt  
Mail: farroba@mail.telepac.pt

Recebido em: 29/03/2002  
Aprovado em: 24/04/2002