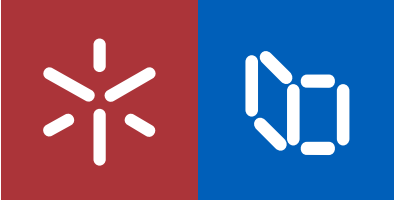


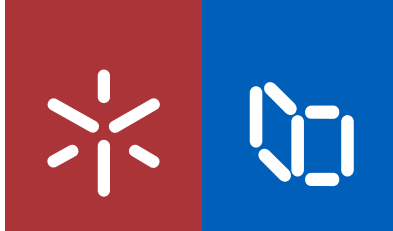


O ensino do presente do conjuntivo baseado em tarefas: um estudo com estudantes chineses de PLE

Youxuan Zhang

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas





Universidade do Minho

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Youxuan Zhang

**O ensino do presente do conjuntivo baseado
em tarefas: um estudo com estudantes
chineses de PLE**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Português Língua Não Materna

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Sousa Teixeira
e da
**Professora Doutora Ana Catarina Leiria de Mendonça
Coutinho de Castro**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar por expressar a minha sincera gratidão aos meus dois orientadores, Prof. Doutor José Sousa Teixeira e Profa. Doutora Ana Catarina Leiria de Mendonça. Coutinho de Castro. A vossa orientação especializada nas áreas de linguística e educação foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. A paciência com que ambos me acompanharam ao longo deste percurso, juntamente com as sugestões valiosas e o tempo dedicado, foram verdadeiramente inspiradores e motivadores, ajudando-me a aprofundar o meu conhecimento e a aprimorar esta investigação.

Agradeço também à ELACH, pelo ambiente académico enriquecedor que, mesmo estando longe do meu país de origem, me fez sentir acolhido. A combinação de um rigoroso ambiente de estudo e o calor humano encontrado nesta instituição proporcionou-me não só os recursos essenciais para a realização desta investigação, mas também um sentido de pertença e apoio que foi fundamental ao longo deste percurso.

Agradeço sinceramente à Diretora do curso, Profa. Doutora Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira, pelo seu apoio contínuo durante o meu percurso académico. A sua ajuda na resolução de vários desafios e o encorajamento constante foram fundamentais para que eu pudesse superar as dificuldades e continuar com motivação.

Aos meus familiares, que mesmo à distância me acompanharam com encorajamento constante, o meu mais sincero agradecimento. A vossa confiança em mim foi a minha maior motivação.

Por fim, gostaria de reconhecer todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho. A todos, a minha muita obrigada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O ensino do presente do conjuntivo baseado em tarefas: um estudo com estudantes chineses de PLE

RESUMO

Apesar do intercâmbio entre instituições portuguesas e chinesas no ensino do português, ainda existem desafios significativos. A metodologia de ensino na China é mais formal e limita a prática comunicativa, o que afeta negativamente a aprendizagem. Além disso, os professores utilizam métodos tradicionais focados em memorização gramatical, que muitas vezes são inadequados. Um exemplo disso é o domínio do conjuntivo, essencial para a aprendizagem do português, cuja versatilidade gera dúvidas e dificulta a compreensão de seus usos aspetuais pelos alunos.

Com base nesse contexto, a pesquisa buscará avaliar até que ponto a implementação de novas estratégias no ensino de uma segunda língua, como as sugeridas pelo Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e o foco na forma, poderá aprimorar a aprendizagem da língua portuguesa por estudantes chineses.

Neste estudo, recolhemos uma amostra de 45 estudantes chineses, distribuídos em três grupos distintos: estudantes em universidades portuguesas (UP), estudantes em universidades chinesas (UC) e estudantes de cursos intensivos na China (CI), e observamos, através de testes de linguagem comunicativa, a precisão com que utilizam o modo conjuntivo presente em diferentes contextos.

Os resultados indicam que o ELBT, ao permitir a liberdade de uso de recursos linguísticos, inicialmente foca-se na comunicação do sentido, sendo aperfeiçoado posteriormente pelo foco na forma. Esse processo ajuda os estudantes a melhorar suas competências comunicativas ao tornarem-se conscientes da lacuna entre o uso correto das estruturas linguísticas e os erros cometidos, promovendo assim uma aquisição mais eficaz da língua.

Esta pesquisa demonstra que a aplicação do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e o foco na forma contribuem para uma melhoria significativa na compreensão e no uso prático da gramática, especialmente no modo conjuntivo, por estudantes chineses. Os resultados indicam que essa abordagem pode ser aplicada no ensino de línguas para aprimorar a precisão gramatical e promover uma aprendizagem mais eficaz.

Palavra-Chave: Conjuntivo, Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), ensino de línguas, Foco na Forma.

Task-based teaching of the present subjunctive: a study with Chinese EFL students

ABSTRACT

Despite the exchange between Portuguese and Chinese institutions in the teaching of Portuguese, significant challenges remain. The teaching methodology in China is more formal and limits communicative practice, which negatively impacts learning. In addition, teachers use traditional methods focused on grammatical memorization, which are often inadequate. An example of this is the mastery of the subjunctive, essential for learning Portuguese, whose versatility raises doubts and complicates the understanding of its aspectual uses for students.

Based on this context, the research aims to evaluate to what extent the implementation of new strategies in second language teaching, such as those suggested by Task-Based Language Teaching (TBLT) and focus on form, can enhance the learning of Portuguese by Chinese students.

In this study, we collected a sample of 45 Chinese students, divided into three distinct groups: students in Portuguese universities (UP), students in Chinese universities (UC), and students in intensive courses in China (CI). We observed, through communicative language tests, the accuracy with which they use the present subjunctive in different contexts.

The results indicate that TBLT, by allowing the freedom to use linguistic resources, initially focuses on meaning communication, being later refined by focusing on form. This process helps students improve their communicative skills by becoming aware of the gap between correct usage of linguistic structures and the mistakes they make, thus promoting more effective language acquisition.

This research demonstrates that the application of Task-Based Language Teaching (TBLT) and focus on form contribute significantly to improving the understanding and practical use of grammar, especially the subjunctive mood, by Chinese students. The results suggest that this approach can be applied in language teaching to enhance grammatical accuracy and promote more effective learning.

Keywords: Focus on Form, Language Teaching, Subjunctive, Task-Based Language Teaching (TBLT).

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	ix
ÍNDICE DE QUADROS	ix
Introdução.....	1
Capítulo I O Presente do Conjuntivo	3
1. Valores Verbais	3
1.1. Tempo	7
1.2. Modalidade	11
1.3. Aspeto	13
2. O Modo Conjuntivo e o Modo Indicativo.....	18
3. O Presente do Conjuntivo.....	21
3.1. Tempo do Presente do Conjuntivo	21
3.2. Modalidade do Presente do Conjuntivo	24
3.3. Aspeto do Presente do Conjuntivo	27
Capítulo II Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.....	31
1. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas	31
1.1. Origem e Definições do ELBT	31
1.2. Distinção entre Tarefas e Exercícios.....	33
1.3. Princípios-Chave do ELBT.....	37
2. Tarefas com Foco na Forma	41
2.1. Algumas Definições e Classificações.....	41
2.2. Conceção e Características das Tarefas com Foco na Forma	43
2.3. Implementação de tarefas com foco na forma	45
3. Tarefas de Compreensão no Ensino da Gramática.....	55

3.1. Tarefas de Compreensão e Tarefas de Produção	56
3.2. As Tarefas de Interpretação.....	59
Capítulo III Análise de Dados	64
1. Introdução de Teste	64
1.1. Teste de linguagem comunicativa	64
1.2. Teste de gramática comunicativa	65
1.3. Organização do conteúdo do teste	65
2. Caracterização dos Participantes.....	66
3. Explicação e Análise dos Resultados dos Exercícios	70
Exercício 1	71
Exercício 2	76
Exercício 3	78
Exercício 4	85
Exercício 5	98
Conclusão	106
Referências	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de um exercício (Carla & Maria, 2018, p. 23)	36
Figura 2 - Atividade de conversação (Robert & José, 2016, p. 20)	37
Figura 3 - Tarefa de interpretação (Castro, 2015, p. 465)	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Análise da idade dos participantes.....	68
Gráfico 2 - Análise do género dos participantes.....	69
Gráfico 4 - Número de respostas erradas por grupo e conjugação verbal.....	72
Gráfico 5 - Usos comuns do verbo dever presentes nas respostas dos alunos	73
Gráfico 6 - Usos comuns do verbo estar na frase "parece-me que tudo esteja (estar) bem"	74
Gráfico 7 - Usos comuns observados na conjugação do verbo “ter” na frase “ <i>Recentemente, Portugal _____ tem estado_____ (ter) a registar elevadas taxas de infeção</i> ”.....	75
Gráfico 8 - Número de respostas erradas por grupo e conjugação verbal.....	79
Gráfico 9 - Erros mais comuns na conjugação do verbo “alugar”	80
Gráfico 10 - Erros mais frequentes do verbo sair na frase "(...) para que estas saiam à rua."	81
Gráfico 11 - Respostas obtidas com o verbo “criar” na frase (...) de forma que criemos expedientes para virmos à rua (...)”	82
Gráfico 12 - Respostas obtidas na conjugação do verbo <i>poder</i> na frase "É óbvio que (nós) não podemos ser irresponsáveis a esse ponto (...)”.....	83
Gráfico 13 - Média de respostas corretas, em cada um dos exercícios, pelos três grupos.	84
Gráfico 14 - Meio de envio escolhido pelos alunos para submeter as respostas referentes ao exercício 5.....	105

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Classes aspetuais básicas (Cunha, 2013, p. 591)	15
Quadro 2 - Valores aspetuais (Mateus, 1987, p. 96).....	17
Quadro 3 - Os quatro aspetos básicos (Castilho, 1968, p. 51).....	18

Introdução

No atual contexto global, onde o desenvolvimento de relações entre a China e a comunidade internacional assume uma importância fundamental, torna-se cada vez mais premente a formação de pessoas que falem a língua portuguesa e as suas diversas dimensões, nomeadamente sociais e culturais.

De facto, se recuarmos até ao ano 2000, apenas três instituições académicas chinesas tinham uma oferta curricular de licenciatura em língua portuguesa. Contudo, desde então, este número tem vindo a aumentar substancialmente, o que reflete o peso colocado no ensino da língua neste país e uma maior importância dada ao estabelecimento de relações com os países falantes de língua portuguesa. É, assim, possível verificar que, ao longo dos últimos anos, o ensino de Português no ensino superior da China tem vindo a registar um aumento considerável, não apenas de instituições, mas também de professores e estudantes.

Na sua investigação, “Português na China: os números do ensino superior” publicada em 2022 na Revista *Thema* (p.608), Manuel Duarte João Pires refere existirem 56 instituições, do ensino superior, com programas de português na China, 6370 alunos e 304 professores. Entre o total de instituições, 51 situam-se na China continental (91%) e 5 em Macau (9%). Também Portugal passou, ao longo das últimas décadas, a receber mais alunos chineses, fruto das parcerias então estabelecidas entre instituições do ensino superior na China e em Portugal, com destaque para Macau, no seu papel histórico de ponte para a lusofonia.

Foi nestes moldes que se deu um intercâmbio considerável, como evidenciado pelos números anteriormente apresentados, entre instituições portuguesas e chinesas (China continental e Macau), que incluem: intercâmbio de alunos chineses para Portugal, intercâmbio de alunos portugueses para a China, intercâmbio de professores e troca de ideias nas mais diversas dimensões.

Neste contexto, o ensino do português para estudantes chineses coloca, naturalmente, desafios específicos sobre os quais importa refletir. As metodologias de ensino utilizadas por instituições de ensino superior chinesas, a própria cultura de ensino chinesa e o ambiente académico são muito diferentes das que vigoram em Portugal. A cultura de ensino chinesa, por exemplo, tende, de um modo geral, a utilizar metodologias mais formais, não sendo promovido tanto espaço para a utilização da língua de aprendizagem em contextos comunicativos. Por outro lado, as estratégias utilizadas pelos professores para o ensino da língua portuguesa nem sempre são adequadas, o que traz consequências negativas à aprendizagem dos alunos.

Os professores recorrem a estratégias predominantemente tradicionais, que se traduz num estudo mnemónico da gramática, e sobretudo nas propostas dos manuais escolares existentes, também estes desadequados.

Partindo deste contexto, procuraremos verificar em que medida a inclusão de novas estratégias no âmbito de uma língua segunda, como as propostas pelo Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e o foco na forma, potenciará a aprendizagem da língua portuguesa por estudantes chineses , descrever.

Neste contexto, a presente pesquisa busca avaliar em que medida a implementação de novas estratégias, como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e o foco na forma, pode melhorar a aprendizagem da língua portuguesa, com ênfase no uso do modo conjuntivo. Para isso, foram definidos três grupos-alvo: estudantes que aprenderam português em universidades portuguesas (UP), em universidades chinesas (UC) e em cursos intensivos na China (CI). Quatro testes linguísticos escritos e um teste oral foram elaborados para avaliar o uso do presente do conjuntivo. Os resultados permitirão identificar os graus de dificuldade enfrentados por cada grupo e ajudar a desenvolver estratégias mais eficazes para o ensino.

Por fim, este estudo nasceu da minha experiência pessoal com a dificuldade do uso do modo conjuntivo por estudantes e profissionais chineses no dia a dia. Ao longo de quatro anos, me empenhei em compreender as nuances da língua portuguesa e desenvolvi uma forte apreciação por ela. Esse trabalho reflete esse percurso de aprendizagem e a busca por soluções pedagógicas mais eficazes.

Capítulo I O Presente do Conjuntivo

1. Valores Verbais

Na língua portuguesa, o verbo é um elemento central da linguagem. Bichara (1977, p. 103) considera que o verbo “é a palavra que, exprimindo ação ou apresentando estado ou mudança de um estado a outro, pode fazer indicação de pessoa, número, tempo, modo e voz.” Em Cunha & Cintra (1984, p. 377) encontramos uma outra definição, que apresenta verbo como “(...) palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”. Bichara (2002, p. 162) acrescenta: “Entende-se por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical.”

Apesar da importância do verbo na construção de significado na língua portuguesa e em outras línguas indo-europeias, é interessante perceber que o mesmo não se aplica universalmente a todas as línguas. Em línguas como o mandarim, por exemplo, o verbo assume funções diferentes, não sendo, por vezes, conjugado, ou até de todo utilizado, como podemos verificar no exemplo que se segue:

(1) Pt: Eu estou muito bem.

我	很	好
wǒ	hěn	hǎo
eu	muito	bem

Neste exemplo, podemos verificar que o verbo estar, ao contrário do que acontece na língua portuguesa, não é utilizado. A frase não necessita de verbo para ser correta, tanto a nível gramatical, como a nível semântico. O verbo não se encontra omitido; simplesmente não é necessário. O advérbio de quantidade, contudo, assume, neste contexto, uma importância fundamental para a construção de uma frase correta, do ponto de vista gramatical e semântico. Atentemos nos seguintes exemplos:

(2) Pt: Ele está muito bem.

他	很	好
tā	hěn	hǎo
Ele	muito	bem

(3) Pt: Ela está muito bem.

她	很	好
tā	hěn	hǎo
Ela	muito	bem

(4) Pt: Eles estão muito bem.

他们	很	好
tāmen	hěn	hǎo
Eles	muito	bem

(5) Pt: Eles estão muito bem.

大家	都	很	好
tāmen	dōu	hěn	hǎo
Eles	todos	muito	bem

Em português, o valor do quantificador é, por vezes, considerado redundante na frase, pelo que se opta pela sua omissão:

(6) Nós estamos bem.

(6a) Nós estamos todos bem.

A propósito do uso do quantificado “todos”, o site Ciber Dúvidas da Língua Portuguesa (consultado em 14 de Setembro de 2023) explica:

O uso de todos na frase apenas se justificará em situações em que se pretende enfatizar a quantidade e a uniformidade perante uma dada situação.

Este mesmo aspeto é reiterado por Miguel e Raposo na Gramática do Português, quando afirmam «O uso explícito de todos é usualmente evitado por ser redundante e por tornar o enunciado pragmática e estilisticamente “pesado”, a menos que o falante queira enfatizar o aspeto quantitativo».

No exemplo 5, o uso de 都 (dōu) tem como objetivo enfatizar quantidade, transmitindo a mensagem de que algo existe em grandes quantidades. O sujeito deve, nesse caso, tratar-se de um grupo grande (de pessoas, objetos, etc.) como 很多人 (hěn duō rén) ou 大家 (dàjiā), expressões que

significam respetivamente “muitas pessoas” e “toda a gente”. A partir deste exemplo, é possível perceber de que se trata de muitas pessoas, e não de apenas de um sujeito composto por uma ou duas pessoas. No caso de um sujeito composto por duas pessoas, por exemplo, a utilização do exemplo 5 seria exagerada, sendo a frase apresentada no exemplo 7 我们很好(wǒmen hěn hǎo) mais apropriada neste contexto.

(7) Pt: Nós estamos muito bem.

我们	很	好
wǒmen	hěn	hǎo
nós	muito	bem

Ou, caso o sujeito inclua tanto o emissor como o destinatário da mensagem:

(7) Pt: Nós estamos muito bem.

咱们	很	好
zánmen	hěn	hǎo
nós	muito	bem

No exemplo 8, por sua vez, apresenta-se uma variação da frase “Nós estamos muito bem.” em mandarim. Neste caso, apesar de, a uma primeira vista, parecer que não existem alterações substanciais na frase, a nível semântico, existem diferenças. 咱们(zánmen) é uma expressão mais coloquial, enquanto 我们(wǒmen) é utilizada tanto em contextos formais como informais. A grande diferença em termos semânticos, contudo, reside no facto de em Mandarim 我们(wǒmen) poder ou não incluir o destinatário, dependendo do contexto, enquanto que 咱们(zánmen) inclui quase sempre o destinatário (eu + tu, nós + vós, etc.)

Para além disso, os verbos em mandarim não são conjugados, existindo uma única forma singular para cada verbo. Este fator é frequentemente apresentado como um aspeto “fácil” da língua. A utilização de partículas (com valores diversos) permite a localização das ações no espaço e no tempo.

(9) Pt: Eu ontem comi arroz

昨天	我	吃	米饭
zuó tiān	wǒ	chī	mǐ fàn
ontem	eu	comer	arroz

(10) Pt: Eu acabei de comer.

我	吃	完	饭	了
Wǒ	chī	wán	fàn	le
Eu	comer	completo	refeição	terminado

(11) Pt: Eu costumava comer carne de porco, mas agora já não como.

我	曾经	吃	过	猪肉
Wǒ	céng jīng	chī	guò	zhū ròu
Eu	no passado	comer	terminado	carne de porco

现在	不	吃	了
xiàn zài	bù	chī	le
Agora	não	comer	completo

(12) Pt: Eu estou a comer.

我	正	在	吃饭
wǒ	zhèng	zài	chī fàn
eu	precisamente	estar	comer

(13) Pt: Eu vou agora comer.

我	准备	去	吃	晚饭	了
Wǒ	zhǔn bèi	qù	chī	wǎn fàn	le
Eu	preparar	ir	comer	jantar	terminado

Verificamos, portanto, através dos exemplos apresentados, que, em outras línguas, como o mandarim, o verbo nem sempre assume um papel determinante na construção semântica e gramatical,

não sendo nele contidos e transmitidos valores de tempo, aspeto e modalidade, em contraste com o que acontece na língua portuguesa.

Na língua portuguesa, por sua vez, as categorias semânticas que assumem maior relevância são o tempo, o aspeto e a modalidade. (Raposo, 2013, p. 505) Começemos por analisar cada uma destas propriedades.

1.1.Tempo

A forma como experienciamos o mundo está inerentemente ligada à demarcação do tempo, o que nos permite distinguir tudo aquilo que experienciamos num contínuo, incluindo o que já ocorreu, o que vivenciamos agora e os planos que fazemos para momentos posteriores. O facto de uma língua possibilitar que se fale de passado, presente e futuro, contudo, não significa necessariamente que esta disponha de tempos verbais. No mandarim, tal como acontece em outras línguas, a demarcação de tempo é feita por meio de contexto e de elementos temporais como o advérbio, como vimos anteriormente. Assim, o tempo é uma das (e não a única) ferramenta desenvolvida que serve o propósito de mapear tempo nas línguas. Na linguística verbal, o tempo refere-se à relação entre a forma de um verbo e o momento em que a ação ou estado que descreve ocorre.

*A categoria linguística tempo, que exprime, no **modo de enunciação experiencial**, ordenação do intervalo de tempo que contém o estado de coisas descrito por uma predicação. Relativamente ao intervalo em que ocorre a enunciação da mesma, está gramaticalizada nos tempos verbais e exprime-se igualmente através de expressões com o valor de adverbiais temporais e de conectores frásicos de valor temporal (Mateus et al, 1987, p. 76).*

Usualmente, considera-se que os tempos gramaticais se referem ao tempo entendido como ordenação linear orientada do passado em direção ao futuro (Oliveira, 2003, p. 130).

O tempo linguístico serve, desse modo, e segundo Oliveira (2013, p. 509) “para localizar temporalmente as situações expressas nos enunciados, em particular naqueles que são construídos por frases.” Tomando o momento da enunciação como ponto de referência em relação ao momento da descrição de ações, passado, presente e futuro encontram-se envolvidos.

“Nas linguas naturais, o tempo é concebido como um eixo linearmente ordenado, orientado do passado em direção ao futuro. O tempo de uma frase, ou tempo gramatical, consiste, pois, na localização temporal da situação descrita na frase num determinado ponto ou intervalo desse eixo” (Oliveira, 2013, p. 510).

Por outras palavras,

No português, os tempos naturais são o presente, o passado e o futuro, que exprimem uma ordenação do intervalo de tempo que contém o estado de coisas descrito relativamente ao intervalo de tempo em que ocorre a enunciação definida, respectivamente, pela relação de simultaneidade, anterioridade e posterioridade. Em enunciados descrevendo mais de um estado de coisas, a ordenação temporal é mais complexa, visto que os estados de coisas descritos são ordenados relativamente ao momento de enunciação, mas, para além disso, são ordenados uns relativamente aos outros (Mateus et al., 1983, pp. 104-105) .

As ações descritas na frase podem ser pontuais ou durativas. A respeito disto, Oliveira (2013, p. 510) afirma que:

“...as situações acontecem num intervalo de tempo tão curto que é geralmente perspectivado como um momento único (espirrar, entrar em casa, ligar a televisão e marcar um galo), ou pelo contrário, como prolongando-se temporalmente (fazer os trabalhos em casa, consertar o automóvel, ler um livro, passear no parque, nadar). As primeiras chamam-se situações pontuais, e as segundas, situações durativas.”

Assim sendo, a posição da situação durativa no eixo temporal não é conceptualizada como um ponto, mas sim como uma sequência. Isto também é referido como o intervalo do tempo, uma vez que “...associamos ao tempo a dimensão de duração” (Mateus et al, 2003, p. 130).

Como categoria semântica, “(...) o tempo exprime a localização temporal da situação expressa numa oração.” (Oliveira, 2013, p. 505). A uma dada ação descrita numa frase corresponde, portanto, um momento ou intervalo localizado no tempo e ordenado linearmente do passado para o futuro.

De acordo com Oliveira (2013, p. 510) e Mateus et al (2003, p. 131), isto significa que a localização de uma determinada ação no tempo é sempre realizada tendo como ponto referencial outros dois tempos: um, o chamado de tempo de referência (ou ponto de referência) e o outro, o

momento ou intervalo temporal da fala (ou da enunciação), chamado tempo da enunciação (ou ponto da fala).

Atentemos nos seguintes exemplos:

(14) *A Joana faz o almoço.*

(14a) *A Joana fez o almoço.*

(14b) *A Joana vai fazer o almoço.*

No exemplo 14, o presente do indicativo no verbo *fazer* indica que, na situação expressa, o tempo de enunciação e o tempo de referência sobrepõem-se, sendo que a Joana se encontra a fazer o almoço no momento em que o falante faz o enunciado, ou se estende para além dele.

Em 14a o pretérito perfeito do indicativo no verbo *fazer* indica que a atividade de a Joana fazer o almoço ocorre num tempo passado relativamente ao tempo da enunciação, que não inclui esse momento da enunciação e que não se estende para além dele.

Finalmente, em 14b, a perífrase verbal *ir* + infinitivo, o presente do indicativo no verbo auxiliar *ir*, indica que a atividade de a Joana fazer o almoço tem lugar num tempo futuro relativamente ao tempo da enunciação, que esse tempo não abrange o tempo de enunciação.

Desta forma, estas relações temporais das frases simples podem ser representadas nos esquemas abaixo (Figura 1). Para efeitos de análise, a presente dissertação opta pela nomenclatura adotada por Oliveira (2013, p. 511): o tempo da enunciação (E), o tempo de referência (R) e o tempo da situação (S).

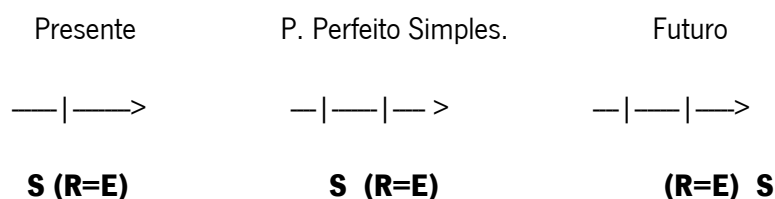


Figura 1: Esquema de relações temporais

Além de frases simples, ainda existem frases compostas, construídas por duas ou mais orações. As situações descritas por cada uma das orações articulam-se temporalmente entre si, ou seja, uma das situações ocorre antes, ao mesmo tempo, ou depois da(s) outra(s)” (Oliveira, 2013, p. 511). Por

isso, as duas orações podem ter um tempo de referência adicional que, naturalmente, é introduzido através de uma oração subordinada ou um constituinte adverbial.

(15) *A Joana tinha feito o almoço, quando o Rodrigo chegou a casa.*

(15a) *A Joana fez o almoço depois de o Rodrigo chegar a casa.*

Nos exemplos 15 e 15a, o tempo da situação expressa na oração principal (*a Joana fazer o jantar*) deve ser calculado não apenas relativamente ao tempo da enunciação, mas também em relação ao tempo da situação descrita na oração subordinada (*o Rodrigo chegar a casa*).

Na primeira situação (15), o mais-que-perfeito composto do verbo *fazer* indica que a Joana fez o almoço antes de o Rodrigo chegar a casa. Ambas as situações se encontram no passado relativamente ao tempo de enunciação (*a Joana fazer o almoço e o Rodrigo chegar a casa*) e estas mostram como o tempo verbal não abrange o tempo de enunciação. Neste caso, a oração temporal funciona como o tempo de referência adicional. Na segunda situação (15b), o conector *depois de* é introduzido como uma oração subordinada, cujo valor semântico pode indicar que a ordenação no eixo temporal do tempo de “*a Joana fazer o almoço*” tem lugar antes do tempo de “*o Rodrigo chegar a casa*”. Os esquemas apresentados na Figura 2 representam a estrutura temporal dessas duas frases complexas.

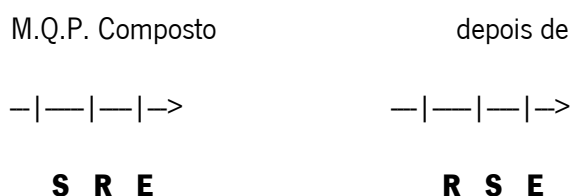


Figura 2: Esquema de relações temporais

No que diz respeito a distanciamento temporal, o ponto de referência é, para a maioria das línguas, o presente; existindo contudo, casos em que tal princípio não se aplica.

No português, a distância temporal em relação ao momento da enunciação é assinalada por mecanismos como uso de expressões adverbiais (antes de, depois de...), tempo verbal (perfeito, mais-que-perfeito) e é possível, também, usar um verbo como acabar em acabo de chegar para indicar proximidade temporal ao presente. Embora o português não tenha um sistema verbal para distanciamento tão produtivo quanto outras línguas, é possível estabelecer subdivisões temporais devido a esses mecanismos e/ou ao nosso conhecimento

de mundo. Nem sempre, porém, são feitas muitas subdivisões em um mesmo enunciado, tendo em vista que isso acarretaria maior dificuldade para relacionar situações por parte do falante, e maior dificuldade de processamento por parte do interlocutor.

(Coan, 2003, p. 92)

1.2. Modalidade

Embora os conceitos de modo e modalidade estejam relacionados, importa que comecemos por defini-los, distinguindo-os e percebendo-lhe as *nuances*.

“A modalidade é um conceito mais amplo, tendo a ver com a expressão de valores semânticos modais através de vários instrumentos linguísticos (de natureza lexical, morfológica, sintática, etc.), enquanto o modo consiste na expressão de valores modais especificamente através de morfemas verbais dedicados a essa função” (Oliveira e Mendes, 2013, p. 625).

A modalidade é expressa frequentemente através do modo, mas isso não significa que correspondam um ao outro. “Modo é uma categoria morfológica do verbo com função modal, que, geralmente, envolve um grupo distinto de paradigmas verbais (indicativo, subjuntivo, imperativo).” (Coan, 2003, p. 103). A modalidade indica a atitude subjetiva ou comentário da proposta por parte do falante.

Em relação à definição de modalidade, geralmente, reconhecemos o conceito proposto por Lyons (1977, p. 452):

“They are used by the speaker in order to express, parenthetically, his opinion or attitude towards the proposition that the sentence expresses or the situation that the proposition describes.”

Mais tarde, Palma (1986, p. 16), que propôs a tricotomia, argumentou que a modalidade é: “(...) a expressão gramatical da atitude e opinião subjetiva do falante”. Dois outros linguistas proeminentes, Bybee e Fleischman, também forneceram a sua definição de modalidade:

“(...) a modalidade é uma categoria semântica, pode ser expressa em uma variedade de formas: morfológica, lexical, sintática, via entonação. Modalidade, como tradicionalmente definida, tem a ver com a atitude do falante no que se refere ao

conteúdo proposicional do enunciado.” (Coan, 2003, p. 104, cf. Fleischman, 1982; Bybee e Fleischman, 1995).

Na linguística portuguesa, encontramos uma definição semelhante: “é a forma de exprimir, por meios linguísticos, atitude e opiniões dos falantes ou das entidades referidas pelo sujeito sobre o conteúdo proposicional dos enunciados que produzem.” (Oliveira e Mendes, 2013, p. 623). Ou ainda, mais detalhadamente:

“(...) a modalidade codifica a atitude do falante, seu julgamento acerca da informação da oração, principalmente julgamento epistêmico (realis), (de verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência) e deontico (irrealis), (de desejo, preferência, intenção, habilidade, obrigação, permissão, necessidade, manipulação - indicando projeção futura)” (Fátima, 2004, p. 55, cf. GÖRSKI ET ALII, 2002, p. 222).

De um modo geral, as definições de “modalidade que os linguistas têm vindo a desenvolver são unânimes. Com exceção de diferenças em termos de organização e nomenclatura, os temas abordados na literatura relacionada têm vindo a repetir-se.

Relativamente à definição das tipologias de modalidade, tendo em conta o conjunto de modalidades consideradas, bem como a sua designação, há uma grande variação e apresenta-se organizado de formas muito diferentes em vários tipos de literatura relacionada. Lyons (1977) adotou a terminologia de Von Wright, e de um ponto de vista semântico propunha a distinção entre modalidade epistêmica e modalidade deontica. A epistêmica indicaria que o falante sabe ou acredita no conteúdo proposicional, e a deontica indicaria que o falante com responsabilidade moral pode ou deve realizar algo, estabelecer a obrigação ou permissão.

Palmer (1986) considera que existem as modalidades epistêmica, deontica e dinâmica. Ele subdividiu cada tipologia em duas categorias de análise (possibilidade e necessidade), que são os centros lógicos dos estados de ânimo.

Givón (1984) reconhece a existência da pressuposição (verdade por acordo prévio); asserção *realis* (algo é verdadeiro ou falso) e asserção *irrealis* (verdade possível). (Coan, 2003, p. 104, cf. Givón, 1984).

Bybee (1994) argumenta, em conformidade com os estudos anteriores, que é útil distinguir diferentes tipologias de modalidade, não só porque algumas generalizações efêmeras podem ser extraídas destas distinções, mas também porque estes tipos de expressões formais são relevantes.

Por esse motivo, “*We will begin, then, with defining and exemplifying four types of modality – agent-oriented, speaker-oriented, epistemic, and subordinating.*” (Bybee, 1994, p. 177).

Na linguística portuguesa, considera-se a incidência em vários domínios semânticos, cujos valores modais são:

“(...) o primeiro valor modal indica a epistémica, prende-se com graus de certeza ou avaliação de probabilidade acerca do conteúdo proposicional da frase; o segundo valor modal prende-se com a capacidade ou a necessidade interna, psicológica ou física, do sujeito de determinados predicadores como saber, ser capaz, precisar, necessitar, etc.; o terceiro valor modal, chamado deontico, tem a ver com atos de permissão (ou autorização) e de imposição de uma obrigação envolvendo participantes na situação descrita pela frase; ainda outro valor modal, designado como desiderativo, tem a ver como a expressão da volição ou do desejo.” (Oliveira e Mendes, 2013, pp. 623-624).

1.3. Aspeto

A definição mais influente e clássica do aspeto é a de Comrie, que no seu livro “*Aspect*” define aspeto como sendo formas diferentes de se ver a constituição temporal intrínseca dentro de uma situação (Comrie, 1976, p. 3).

Mateus (2003, p. 129) refere que “O aspeto (...) fornece informações sobre a forma como é perspectivada ou focalizada a estrutura temporal interna de uma situação descrita pela frase.”

Cunha (2013, p. 585), por sua vez, considera que “(...) para além do tempo, as frases possuem igualmente uma estrutura temporal interna, chamada *aspeto*, que depende do tipo de situação que representam e que é independente de qualquer ponto externo de referência.”

Travaglia observa que existe uma vasta gama de estudos sobre o aspeto em português, bem como noutras línguas, e que a conceptualização do aspeto varia bastante. Este descobriu que havia algumas semelhanças entre os diferentes conceitos que poderiam complementar a definição do aspeto.

1. *Aspetto é “a maneira de ser da ação”;*
2. *Aspetto é a indicação da duração do processo, da sua estrutura temporal interna;*
3. *Aspetto é a indicação dos graus de desenvolvimento, de realização do processo, o modo de conceber o desenvolvimento do processo em si;*
4. *Aspetto envolve tempo;*

5. *Aspecto é definido como marcador de oposições entre certas noções ou de noções simples: término/não término, início, resultado, etc.*

(adaptado de Travaglia, 2016, p. 40)

Geralmente, a dualidade ampla/estreita do aspeto é frequentemente utilizada para falar desta temática. Nesta secção, concentrar-nos-emos na abordagem ampla.

A abordagem ampla do aspeto envolve modos de ação e divide-se nos aspetos gramatical e lexical, dependendo dos meios linguísticos utilizados.

O valor aspetual pode ser expresso recorrendo-se a diferentes processos, pelo que podemos fazer a distinção entre aspeto gramatical e aspeto lexical.

De uma forma simples, o aspeto lexical (tradicionalmente, também designado por “*Aktionsart*”) diz respeito ao conteúdo semântico transmitido pelo verbo, ou seja, ao significado intrínseco do mesmo. Este permite fazer a diferenciação entre situações estativas de eventos durativos e eventos não durativos. Atentemos nos seguintes exemplos:

(16) A Carolina fala . – situação estática, não é dinâmica e não contém a noção de fim.

(17) A Vanessa escreveu um livro. – situação durativa, que decorre durante um dado período, tendo uma duração associada.

(18) A Mariana bocejou. – evento não durativo, de curta-duração, momentâneo.

O aspeto gramatical, por sua vez, diz respeito ao valor expresso por determinados tempos verbais e, da mesma forma, por elementos externos ao verbo, tais como advérbios, locuções adverbiais, verbos auxiliares, entre outros. Atentemos nos seguintes exemplos:

(19) A Ana já fez os trabalhos de casa. – a ação encontra-se terminada.

(20) O Gonçalo está a fazer compras. – a ação está a desenrolar-se.

No exemplo (19), a ação encontra-se terminada, o que é expresso pelo uso do pretérito perfeito simples do modo indicativo e reforçada pelo uso do advérbio já; o mesmo acontece no exemplo (20), na qual a ação apresentada está a decorrer, ainda não foi completada, sendo algo que se prolonga no tempo, o que é expresso através do uso do pretérito imperfeito do modo indicativo e do verbo auxiliar estar.

Atentemos agora nos seguintes exemplos:

(21) *Os jovens que não usam telemóveis têm melhores resultados escolares.*

(22) *Os dias quentes costumam anunciar a entrada do verão.*

(23) *A Ana tem estado a fazer dieta ultimamente.*

No exemplo (21), o uso do verbo no presente do modo indicativo permite interpretar o mesmo como se referindo a uma situação que é sempre verdadeira, atemporal e genérica.

No exemplo (22), o uso do verbo principal anunciar e do verbo auxiliar costumar, implicam a ideia de que se trata de um processo costumeiro, habitual.

No exemplo (23), o uso do verbo no pretérito perfeito composto e o uso do advérbio ultimamente acentua a ideia de que a ação tem decorrido regularmente durante um determinado período.

Classes aspectuais básicas são “as múltiplas combinatórias possíveis entre as propriedades dão origem às diferentes classes aspetuais, propostas, pela primeira vez, por Vendler (1967) e desenvolvidas em Dowty (1979)” (Cunha, 2013, p. 591).

	Dinâmico		Não dinâmico
	Eventos		Estados
	Pontual	Durativo	Estados estáveis Estados episódicos Estados faseais
Télicos	Culminações	Processos culminados	
Atélicos	Pontos	Processos	

Quadro 1 - Classes aspetuais básicas (Cunha, 2013, p. 591)

Em primeiro lugar, faz-se uma distinção entre eventos e estados com base em situações que são dinâmicas (eventos), apresentando uma série de subfases constitutivas sucessivas. E, por outro lado, em situações que não são dinâmicas (estados), em que a sua estrutura interna se apresenta uniforme.

Em segundo lugar, “os eventos podem ser télicos ou atélicos, isto é, tenderem para um fim ou não. Cada tipo de situação pode ter ou não duração.” (Mateus, 2003, p. 134). Existem processos culminados e culminações nos eventos télicos, os quais se distinguem pelo facto de processos

culminados serem eventos durativos que incluem um processo, mas tendem a ser orientado para uma meta, como *ler um livro, tomar um banho, escrever um e-mail, descascar uma maçã, etc.* Enquanto culminações são situações de natureza não durativa, muito breves, de pouca ou nenhuma duração, sendo exemplos encontrar, *entrar, sair, desligar a televisão, morrer, nascer*, entre outros.

Processos e pontos são eventos atélicos. Os processos são situações durativas e atélicas, estendendo-se num intervalo de tempo sem ter em conta um ponto terminal em si. Exemplos de predicados que indicam processos são *correr, beber vinho, nadar*, etc.

E os pontos são situações não durativas como as culminações, ocupando apenas um único momento ou instante do tempo, como *espirrar, esbofetear, tossir, explodir*. Mas ao contrário das culminações, os pontos são eventos atélicos, e não admitem um estado resultante.

Por fim, a distinção de estados é entre estados estáveis, episódicos e faseáveis. Primeiro, no nosso tratamento da distinção dos estados, consideramos que uma distinção clássica é entre estados estáveis e estados episódicos.

Os estados estáveis, como o nome indica, denotam propriedades estáveis dos indivíduos, que perduram durante uma boa parte da sua vida se não mesmo durante toda a sua existência, sendo, assim, relativamente independentes de contextos espaço-temporais particulares; os estados episódicos, pelo contrário, descrevem propriedades transitórias dos indivíduos, ligadas a porções espacial e temporalmente delimitadas da sua vida e suscetíveis de mudança frequente (Cunha, 2013, p. 595).

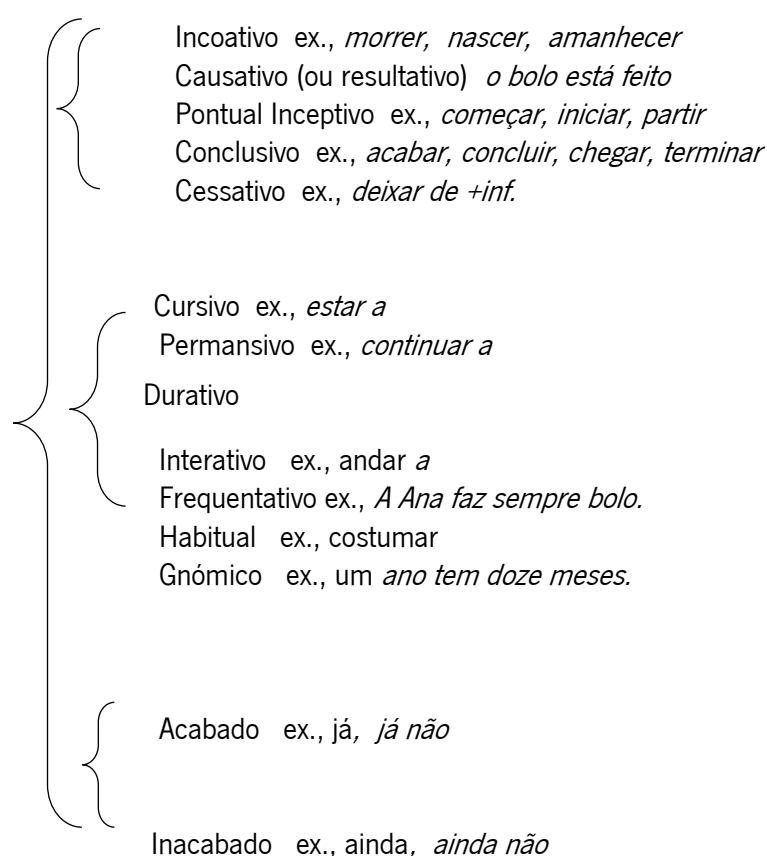
Tradicionalmente, os predicados dos estados são atélicos e também considerados como não dinâmicos, mas como situações completamente estáticas. No entanto, alguns predicados estativos têm características linguísticas muito próximos dos eventos, e podem ocorrer com a construção progressiva (*estar a + inf.*), bem como com o verbo de operação aspectual¹ (*andar a + inf. e começar a + inf.*). Neste caso, são designados estados faseáveis. Inversamente, aqueles que não exibem tais características tornam-se estados não faseáveis.

Como ficou dito, a intervenção dos verbos de operação aspectual, como *estar a, andar a, começar a, passar a, deixar de*, etc, causa a mudança na categoria do aspeto, o que leva também ao aspeto gramatical.

¹ Os diferentes valores aspectuais são introduzidos por verbos auxiliares ou semiauxiliares, chamados **verbos de operação aspectual**. (Cunha et al, 2013, p. 586)

“A classe aspectual básica de uma frase, obtida através da informação lexical, pode, no entanto, sofrer alterações de vária ordem graças à intervenção de elementos como os tempos gramaticais, os verbos de operação aspectual ou os adjuntos adverbiais temporais, dado origem a perfis aspectuais derivados, ou chama-se aspeto gramatical” (Cunha, 2013, p.587).

Vale a pena notar que, na língua portuguesa, o aspeto depende de um vasto e complexo conjunto de fatores, e uma mesma propriedade pode ser alcançada por vários meios muito diferentes. Portanto, também se podem representar os diferentes valores aspectuais:



Quadro 2 - Valores aspectuais (Mateus, 1987, p. 96)

A tipologia dos aspetos é complexa e diversificada. O linguista brasileiro Travaglia considera a tipologia dos aspetos do linguista Castilho (1967) como crucial, o que merece a nossa atenção. Castilho afirma que o aspeto é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo, um conceito de duração ou de desenvolvimento. Como tal, é uma representação espacial do processo (Travaglia, 2016, p. 36, cf. Castilho, 1967).

Quanto ao quadro proposto por Castillo, existem quatro posições de valor fundamental que correspondem aos quatro aspetos principais da língua, como se pode ver no quadro abaixo.

VALORES	ASPECTOS
1. Duração	Imperfectivo Inceptivo Cursivo Terminativo
2. Completamento	Perfectivo Pontual Resultativo Cessativo
3. Repetição	Iterativo Iterativo imperfectivo Iterativo perfectivo
4. Negação da duração e do completamento	Indeterminado

Quadro 3 - Os quatro aspetos básicos (Castilho, 1968, p. 51)

Mais à frente, forneceremos uma análise específica de algumas frases do presente do conjuntivo com base nos dois quadros acima sobre valores aspetuais.

2. O Modo Conjuntivo e o Modo Indicativo

Em português, o modo pode exprimir valores através da flexão dos verbos. Mateus et al (1987, p. 106) afirma que “A atitude do locutor em relação ao estado de coisas expresso pelo enunciado, pode ser explicitada em português pelo modo do verbo”. Raposo et al (2013, p. 673), desenvolvem isto em detalhe, afirmando que “(...) o modo realiza no sistema verbal valores do sistema da modalidade, entendido como a atitude que o enunciador ou (no caso de uma frase complexa) a entidade referida pelo sujeito da oração principal expressa relativamente ao estado de coisas descrito”.

Existem três modos verbais tradicionalmente usados na gramática, sendo eles o indicativo, o conjuntivo (ou subjuntivo, na tradição gramatical brasileira) e o imperativo. Alguns gramáticos tradicionais indicam cinco modos, juntando aos três anteriormente referidos, o condicional, o infinitivo, o particípio. Outros, referem ainda o particípio e o gerúndio.

Rocha Lima defende que “O modo caracteriza as diversas maneiras sob as quais a pessoa que fala encara a significação contida no verbo; distinguem-se três modos: indicativo, subjuntivo e imperativo” (Parreira 2013, p. 14, cf. Rocha Lima, 2000, p. 122).

O presente trabalho concentra-se no conjuntivo, e uma vez que a semântica do indicativo é frequentemente considerada como sendo oposta ao conjuntivo, é imprescindível distinguir entre a utilização dos dois modos, o que nos pode ajudar a compreender melhor o uso do conjuntivo.

O indicativo é utilizado para indicar um facto de existência objetiva, indicando um elevado grau de certeza e realidade no passado, presente e futuro:

Com o modo indicativo exprime-se, em geral, uma ação ou um estado considerados na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro (Cunha & Cintra, 2016, p. 462).

O modo indicativo (...) aparece fundamentalmente ligado a um estado de coisas reconhecido pelo locutor como necessário ou com um grau elevado de probabilidade (Mateus et al., 1987, p. 106).

O conjuntivo é, em certa medida, o oposto do indicativo, expressando subjetivamente incerteza e dúvida. Mateus *et al.* (*idem.*) considera que “o modo conjuntivo (...) aparece fundamentalmente ligado a um estado de coisas reconhecido pelo locutor como possível ou como contingente”. E Cunha & Cintra (2016, p. 479) também expressam pontos de vista semelhantes:

“Ao empregarmos o modo subjuntivo, é completamente diversa a nossa atitude. Encaramos, então, a existência ou não existência do fato como uma coisa incerta, duvidosa, eventual ou, mesmo, irreal”.

Os dois linguistas acrescentam ainda que “O subjuntivo é o modo exigido nas orações que dependem de verbos cujo sentido está ligado à ideia de ordem, de proibição, de desejo, de vontade, de súplica, de condição e outras correlatas. É o caso, por exemplo, dos verbos *desejar, duvidar, implorar, lamentar, negar, ordenar, pedir, proibir, querer, rogar e suplicar*” (Cunha & Cintra, 2016, p. 480).

O nome conjuntivo vem do latim *conjunctivus*, que significa algo que serve para ligar ou juntar. Tal como o nome indica, o conjuntivo serve para estabelecer ligações, de situações ainda não realizadas.

Por isso, o conjuntivo encontra-se, na sua maioria, em orações subordinadas. Envolve sempre uma ação verbal com tons emocionais que acentua fortemente a expressão da vontade pessoal do locutor.

Na análise tradicional da gramática, a seleção do modo indicativo e modo conjuntivo baseia-se frequentemente na oposição semântica entre o real e o irreal.

Quando nos servimos do modo indicativo, consideramos o facto expresso pelo verbo como certo, real, seja no presente, seja no passado, seja no futuro. Ao empregarmos o modo conjuntivo, é completamente diversa a nossa atitude. Encaramos, então, a existência do facto como uma coisa incerta, duvidosa eventual, ou mesmo irreal (Cunha & Cintra, 1984, pp. 463-464).

Provavelmente a explicação mais geral sobre a oposição entre indicativo e conjuntivo é a que sustenta que o indicativo se utiliza quando há asserção, ao passo que o conjuntivo é o modo que se emprega quando não há asserção ou esta não é suficientemente independente (Marçalo & Nauege, 2017, p. 166; Bosque & Demonte, 1999, p. 3219).

Alguns linguistas também argumentam que a escolha do indicativo e o conjuntivo pode estar ligada ao grau de crença em relação à expressão de uma proposição.

O está associado à expressão de um elevado grau de crença, o conjuntivo à ausência de crença ou a um grau fraco de crença na verdade da proposição. (Trinta, 2016, p. 41, cf. Palmer (1986, 2013), e Bell (1990).

Estabelece-se uma relação na seleção do modo conjuntivo e modo indicativo com o grau de crença, isto é, com o grau de crença veiculado pelo enunciado, assim, associa-se o indicativo a um grau elevado de crença na verdade da proposição (frases declarativas), porquanto a seleção do conjuntivo acontece quando o grau de crença for dado como nulo ou fraco (Marçalo & Nauege, 2017, p. 164).

Marques ainda indica que a seleção dos dois modos está relacionada com as atitudes proposicionais. Ou seja, o indicativo é o modo que aparece nas frases que exprimem atitudes cognitivas positivas. Pelo contrário, as frases que exprimem expressões do conjuntivo são acompanhadas de descrença cognitiva ou de atitudes de crença fracas.

A seleção de modo (indicativo ou conjuntivo) está dependente da atitude proposicional que é expressa para com a proposição – se a atitude que se expressa for apenas a de que a proposição é tida como verdadeira (i.e., se se expressar uma atitude de crença forte na verdade da proposição ou de conhecimento da verdade da proposição), é usado o indicativo; se se expressar outro tipo de atitude, é usado o conjuntivo (Trinta, 2016, p. 41).

3. O Presente do Conjuntivo

Os valores verbais do presente do conjuntivo são extremamente complexos, não só em termos da sua necessidade de serem distinguidos do modo indicativo, mas também em termos do tempo, aspeto e associados ao seu valor semântico.

O tempo do conjuntivo é diversificado nos seus valores, pelo que os seus valores permitem um e mais, ou seja, o presente do conjuntivo pode expressar valores presentes e futuros.

O conjuntivo tende a ser governado pela modalidade subjetiva em oposição ao indicativo, e o presente do conjuntivo tem uma clara expressão da no domínio semântico epistêmico, deôntico e desiderativo, transmitindo basicamente uma atitude incerta e irreal e pode possuir valor de futuro.

Em relação às formas do presente do conjuntivo, o aspeto varia em diferentes orações com verbos nessa forma verbal, e essa variação ocorre somente quando a frase expressa uma ação no presente.

3.1. Tempo do Presente do Conjuntivo

Como vimos, o modo conjuntivo expressa a ação dos verbos como eventual, incerta ou irreal, dependendo dos sentimentos do locutor. Como resultado, contém noções temporais que não são expressas com tanta precisão como pelo modo de indicativo (Cunha C & Cintra, 1984, p. 471).

Portanto, é fundamental destacar que o valor morfológico do conjuntivo deve diferir do valor do indicativo. Consequentemente, o seu tempo relativo gramatical também permite a existência de um ou mais tempos específicos.

Na medida em que são em número mais reduzido do que os tempos do indicativo, os tempos do conjuntivo têm de diversificar os seus valores, para poderem corresponder semanticamente aos do indicativo (Oliveira, 2013, p. 534).

Como o conjuntivo apresenta um menor número de tempos que o indicativo, isto pode levar a concluir que aquele modo permite menos distinções temporais do que o indicativo. No entanto, tal deve-se, em parte, ao facto de um tempo gramatical do conjuntivo, tal como observou Fonseca (1984), admitir a referência a mais do que um tempo (Oliveira, 2008, p. 110).

O presente do conjuntivo toma a perspetiva do momento de enunciação e, no contexto apropriado, pode indicar não só o tempo presente, mas também o futuro. Por outras palavras, a relação entre o estado de coisas descrito pelo presente do conjuntivo e o ponto de perspetiva temporal é sobreposta ou posterior.

Em primeiro lugar, o presente do conjuntivo indica um ato relacionado com o presente, ou seja, “(...) o presente do conjuntivo no verbo subordinado combina-se com um verbo principal no presente de indicativo, o qual toma como referência o momento de enunciação” (Oliveira, 2013, p. 536).

(24) É importante que ele aprenda a ler.

(25) É uma pena que estejas cansada hoje.

(26) Não permitimos que os filhos possam ir estudar para fora.

(27) Duvido que ele esteja no trabalho.

(28) O diretor precisa de uma pessoa que saiba falar francês.

Nestes exemplos, usa-se o presente do indicativo na frase matriz, e encontra-se sempre o presente do conjuntivo na subordinada. Podemos observar que a situação descrita pela subordinada se sobrepõe ao momento da enunciação da frase matriz, ambas localizadas no presente.

Em segundo lugar, o presente do conjuntivo também pode indicar um ato relacionado com o futuro. Sendo que “o presente do conjuntivo localiza a situação descrita na oração subordinada num tempo posterior ao da oração principal (que pode ser muito próximo dele) e, portanto, num tempo posterior à enunciação” (Oliveira, 2013, p. 536).

Atentemos nos seguintes exemplos:

(29) Será ótimo que a Joana consiga concluir o curso.

(30) Não fecharemos o escritório, até que todos terminem o trabalho.

(31) *A Carla vai pedir para ficar a dormir na casa da mãe.*

(32) *O João tem pedido insistentemente para ir ao parque.*

Os exemplos (29) e (30) demonstram como quando o verbo principal está no futuro do indicativo e a oração subordinada utiliza o presente do conjuntivo, a frase pode ser interpretada como futura. Com base nos exemplos (31) e (32), pode ser observado que:

“(...) o presente do conjuntivo também se pode combinar com um verbo principal no futuro (ou com uma perífrase verbal formada pelo auxiliar ir), bem como com um verbo principal no pretérito perfeito composto. Estes tempos no verbo principal são espiritualmente imperfectivos, tal como o presente” (Oliveira, 2013, p. 536).

Além disso, em determinadas situações, os tempos do conjuntivo nem não são dependentes. Atentemos nos seguintes exemplos:

(33) *Caso não esteja frio, vamos passear até Évora.*

(34) *Sempre que cumprirmos com os nossos deveres, não teremos consequências legais.*

Os exemplos (33) e (34) mostram que a utilização do presente do conjuntivo depois das conjunções e locuções subordinadas condicionais pode indicar condições e pressupostos relacionados com o futuro.

(35) *A Catarina está a pedir-te que lhe compres uma boneca.*

Podemos verificar, através do exemplo (35), que:

“(...) embora o tempo do conjuntivo seja o Presente e na frase matriz o tempo seja o Presente. Progressivo, verificamos que a leitura temporal é de futuro, neste caso, não só em relação ao tempo da frase anterior, como ao da enunciação em virtude da sobreposição, pelo menos parcial, destes dois últimos tempos” (Oliveira, 2008, p. 112).

Nas orações concessivas, indica-se uma ação expressa relacionada com o futuro, o presente do conjuntivo pode ser utilizado. (Wang & Lu, 1999, p. 314). Vejamos os seguintes exemplos:

(36) *Mesmo que a Vanessa se esforce muito, não conseguirá passar no teste.*

(37) *Embora esteja a nevar, eles vão fazer uma caminhada pela praia.*

(38) *Peço que venham cá a casa visitar-me.*

(39) *Diz-me qualquer coisa quando chegares ao escritório.*

(40) *Ele quer que as eleições terminem em breve.*

(41) *A Inês e o Cláudio permitem que os filhos usem o telemóvel apenas uma hora por dia.*

(42) *Tenho muita pena que estejas doente.*

Como se pode ver nos exemplos acima apresentados, o estado descrito na oração subordinada segue temporalmente os atos volitivos, diretivos ou permissivos descritos pela oração principal, pode ser interpretado como surgindo após a enunciação. No entanto, o exemplo (42), “a interpretação mais natural é a de sobreposição temporal das duas situações; em particular, o ato de *ter muita pena* (que coincide com o momento da enunciação) está incluído no intervalo de tempo em que dura a doença” (Oliveira, 2013, p. 536).

(43) *Talvez a próxima competição corra melhor.*

(44) *Talvez hoje seja um bom dia para ir a Faro.*

Quando se utiliza o advérbio *talvez*, que indica dúvida ou possibilidade, o presente do conjuntivo pode expressar o ato do presente ou do futuro, dependendo da situação. O exemplo (43) pode ser claramente observado descrevendo uma situação sobre o futuro, enquanto (44) pode ser interpretado como presente (Sun, 2020, p. 19).

O que podemos confirmar dos exemplos apresentados acima é que o presente do conjuntivo é utilizado na oração subordinada e que pode ser interpretado como presente ou futuro, dependendo da situação. De outra perspetiva, pode observar-se que “(...) à dependência sintática não está sempre associada dependência semântica, em particular no que ao tempo diz respeito” (Oliveira, 2008, p. 113, cf. Cunha e Silvano, 2006).

3.2. Modalidade do Presente do Conjuntivo

Como mencionámos anteriormente, a modalidade é uma forma de expressar a atitude e a opinião do falante sobre o conteúdo de uma proposta através de meios linguísticos. Além do mais, em comparação com o indicativo o conjuntivo é mais inclinado a ser governado pela consciência subjetiva.

Ou seja, o conjuntivo exprime a subjetividade do falante perante o conteúdo do enunciado. Para Oliveira e Mendes (2013, p. 630):

“A modalidade se manifesta, através de diferentes elementos linguísticos, em cinco domínios semânticos fundamentais: o domínio epistémico, o domínio interno ao participante, o domínio deontico, o domínio externo ao participante, e o domínio desiderativo.”

O domínio epistémico está relacionado com a crença da entidade denotada pelo falante ou sujeito sobre a verdade da frase. (Oliveira e Mendes, 2013, p. 630). O grau de força da crença neste domínio é a regra gramatical clássica que distingue o uso do conjuntivo e do indicativo. Por exemplo, Marques considera que:

“Simplificadamente, o indicativo é selecionado nos casos em que se expressa uma atitude de conhecimento ou crença forte e o conjuntivo nos restantes casos. Pelo contrário, é o indicativo que assinala um valor específico, ocorrendo em contextos que sejam conjuntamente epistémicos e verídicos, sendo o conjuntivo o modo complementar, que ocorre nos casos em que o contexto é não epistémico ou não verídico” (Marques, 2017, p. 610).

Cegalla define o conjuntivo como:

O “Modo da Possibilidade” (...) usa-se para exprimir um fato possível, incerto, hipotético, irreal ou dependente de outro” (Cegalla, 1981, p. 377).

(43) Duvido que ele tenha tempo hoje.

(44) Cremos que a Joana entre em Medicina.

(45) É provável que as notas dele baixem este semestre.

(46) É possível a carta se tenha extraviado.

(47) Talvez a Rute consiga passar no exame de condução.

(48) Não é claro que a Florinda consiga obter a licença.

O valor epistémico associado à possibilidade é abordado nos exemplos acima. Os exemplos (43) e (44) mostram o grau de crença do falante no conteúdo da proposta. Em (43), o verbo pleno *duvidar* expressa a perceção de uma crença negativa, enquanto em (44), a crença positiva na realização da

situação enunciada é expressa. Assim, são utilizados respetivamente o conjuntivo e o indicativo nas orações subordinadas.

Tanto (45) como (46) apresentam uma atitude de incerteza sobre a autenticidade, mas o adjetivo *provável* em (45) exprime uma leitura com um valor de incerteza inferior. Em (47), o advérbio *talvez*, que transporta o conceito de indeterminação, portanto, determina a utilização do conjuntivo, estabelecendo uma leitura da possibilidade de uma situação. Em (48), a construção factual-negativa *não claro* exprime uma incerteza e, por isso, identifica a utilização do conjuntivo.

O domínio deôntico está associado à interpretação de obrigação, permissão e outros valores, todos eles relacionados com o domínio da possibilidade, uma vez que “a modalidade deôntica implica um traço inerente de futuridade, além disso, conforme Givón (1984, p. 285).

(49) *Os meus pais permitem que eu vá ao cinema.*

(50) *O patrão obriga a que todos os funcionários trabalhem este fim-de-semana.*

(51) *A Jacinta exige que a filha volte para casa antes das 7 da tarde.*

(52) *Os alunos têm de estudar.*

“A deôntica envolve duas entidades, uma que outorga uma permissão ou estipula uma obrigação e uma segunda entidade sobre a qual essa permissão ou obrigação recaem.” (Oliveira e Mendes, 2013, p. 633). Os exemplos (49), (50) e (51) utilizam os verbos *permitir*, *mandar* e *exigir* para estipular a ordem ou permissão que é representada pela entidade (*Os meus pais*, *O patrão* e *A Jacinta*) da oração principal, aparecendo a segunda entidade (*eu*, *os funcionários* e *a filha*) na oração subordinada e tendo uma função complementar. Em (52) a obrigação é identificada por uma entidade, mas essa entidade não corresponde a qualquer argumento da frase e pode ser qualquer terceira pessoa, e o destinatário da obrigação é o sujeito (os alunos) em que ela aparece.

Quando comparamos (49), (50), (51) e (52), os primeiros três exemplos mostram que na utilização do conjuntivo na deôntica, devem existir duas entidades, e colocam-se respetivamente na oração principal e subordinada, ligando por *que*, enquanto no exemplo (52), apenas uma entidade pode ser aparecida.

O domínio desiderativo está relacionado com a vontade, o desejo e a esperança. A projeção futura é característica do tipo dos verbos acima referidos, lançando sempre o alvo do desejo para o futuro. Neste sentido, a realização do alvo do desejo é indeterminada.

(53) *Esperamos que a Carla consiga vir a casa no Natal.*

(54) *Quero que os meus filhos sejam bem-sucedidos nas suas carreiras.*

(55) *Gostaria que a minha professora fosse mais compreensiva.*

(56) *Quem me dera que pudéssemos ir passar férias à Grécia.*

(57) *Deus quer que sejamos felizes.*

(53) e (54) são frases complexas que exprimem os desejos do falante através de uma oração principal com um verbo volitivo. Comparando os dois, a primeira frase expressa o desejo da primeira pessoa, e a segunda, está mais próxima de uma exigência do falante para os alunos. Em (55), a escolha do imperfeito do indicativo na oração principal leva à utilização do imperfeito do conjuntivo. Em comparação com (54), o exemplo (55) pode ser interpretado de duas maneiras diferentes: o uso do imperativo torna a expressão da vontade mais eufemística, mas também pode ser vista como tendo o valor de uma sugestão.

(56) e (57) são ambas expressões de um desejo através das expressões lexicalizadas *quem me dera* e *Deus quer que*. As diferentes escolhas do presente do conjuntivo e do imperfeito do conjuntivo transmitem que os enunciadores têm graus muito diferentes de crença na probabilidade de ganhar a lotaria, ou seja, embora a seleção do conjuntivo em ambos os exemplos indique que a realização do evento é incerta, o presente do conjuntivo indica que a probabilidade da realização do evento é muito maior do que a indicada pelo imperfeito.

A utilização específica do presente do conjuntivo nos três domínios semânticos acima mencionados mostra que está basicamente a transmitir uma atitude de incerteza sobre o evento descrito, mas com uma probabilidade muito maior de possível realização do que o imperfeito do conjuntivo. Nas epistêmica, deôntica e desiderativa, tem um carácter futurista.

3.3. Aspeto do Presente do Conjuntivo

A justaposição do tempo e o aspeto em conjunto constitui um sistema complexo de categorias dentro do paradigma da conjugação verbal. O aspeto expresso por diferentes modos e tempos não apresenta valores sempre idênticos. Travaglia argumenta que “também se nota que o aspecto aflora com maior clareza nos tempos do indicativo, que exprimem ações objetivas, porque o aspecto é uma categoria mais objetiva, rareando no subjuntivo” (Travaglia, 2016, p. 130).

Analisaremos também mais especificamente que valores aspetuais são expressos em algumas frases do presente do conjuntivo de acordo com os pontos de vista de Travaglia. Em orações subordinadas substantivas:

(58) *Espero que ela tenha boas maneiras.* **(presente) (imperfectivo, não acabado, cursivo, durativo).**

(59) *Imagino que vocês tenham fome.* **(presente) (imperfectivo, não acabado, cursivo, durativo).**

(60) *É possível que ele seja coxo.* **(presente) (imperfectivo, não acabado, indeterminado).**

(61) *É provável que ninguém venha.* **(presente) (imperfectivo, não acabado, habitual).**

(62) *É estranho que estas plantas morram, quando recebem a luz direta do sol.* **(presente) (imperfectivo, não acabado, habitual).**

(63) *Lamento que você dirija tão mal, pois assim não te posso empregar.* **(presente) (imperfectivo, não acabado, habitual).**

Os exemplos de (58) a (63) são todos do presente do conjuntivo e têm o valor de presente. A utilização do predicado *estar* no exemplo (59), apresenta uma interpretação, pelo que o seu aspeto pode ser considerado como cursivo. Em (60), o indeterminado trata-se do marcador do semantema do verbo *ser*. No exemplo (62), a habitualidade emerge através da influência da oração temporal “quando recebem luz solar direta”. E em (63), “o habitual aqui tem a função de caracterizador” (Travaglia, 2013, pp. 164-165).

Em orações subordinadas adjetivas:

(64) *Procuro uma esposa que seja responsável.* **(presente) (imperfectivo, não acabado, habitual).**

(65) *A solução é procurar alguém que saiba cozinhar.* **(presente) (imperfectivo, não acabado, indeterminado).**

(66) *Não há criança que não tenha medo do escuro.* **(presente) (imperfectivo, não acabado, indeterminado).**

A função das orações subordinadas do conjuntivo leva-as a aspetos indeterminados e habituais, uma vez que são aspetos que aparecem em frases com funções de caracterizador. No entanto, “É bastante difícil decidir se temos habitual ou indeterminado, pois os habituais que aí aparecem são limítrofes com o indeterminado” (Travaglia, 2013, p.166).

Em orações subordinadas adverbiais condicionais:

(67) *Caso Mariana tenha a gramática, traga-a para mim. (presente) (imperfectivo, não acabado, cursivo, durativo).*

(68) *Caso o rapaz venda jóias roubadas, prendê-lo-emos hoje mesmo. (presente) (imperfectivo, não acabado, habitual).*

Em orações causais de não porque, quando se quer dizer que a razão aludida não é verdadeira:

(69) *Faço bastante desporto. Não porque queira ser saudável, mas porque quero que as pessoas achem que sou saudável. (presente) (imperfectivo, não acabado, habitual).*

Em orações introduzidas por que, quando restringem a generalidade de uma afirmação:

(70) *Não há, a meu ver, mulher mais valente. (presente) (imperfectivo, não acabado, cursivo, durativo).*

(71) *Ocorreram, que eu saiba, apenas duas vezes. (presente) (imperfectivo, não acabado, cursivo, durativo).*

Em orações com os verbos de operação aspectual:

(72) *Mesmo que a Ana ande a gastar dinheiro em malas, nem por isso é mais feliz. (imperfectivo, não acabado, iterativo).*

(73) *É provável que comece a ver mais pessoas interessadas em alugar casa em Lisboa durante o festival. (imperfectivo, começado, inceptivo).*

Nos exemplos (72) e (73), *andar (a)* e *começar (a)* nas orações são os verbos de operação aspectual (VAsp), e “verbos semiauxiliares, cuja função central é a de realçar as diferentes fases que constituem as situações, alterando assim o seu perfil aspectual básico” (Cunha, 2013, p. 608).

Andar (a) é compatível com interpretação habitual, explicando uma habitualidade que tende a ocorrer num padrão. E *começar (a)* é utilizado para antecipar o início de uma situação (o aspeto ingressivo), e aplica-se apenas a situações persistentes que suportam a existência de períodos ou intervalos sucessivos em que alguma mudança no estado inicial das coisas tenha ocorrido (Cunha, 2013, p. 609).

Podemos observar em todos os exemplos acima referidos que os verbos destes exemplos se encontram no presente do conjuntivo, e que só possuem o valor presente quando o aspeto se atualiza. Note-se também que a noção de aspeto é percebida mais facilmente quando o verbo é um verbo estático, especialmente de estado (Travaglia, 2013, p. 164).

Vimos, ao longo deste capítulo, que o verbo desempenha um papel fundamental na língua portuguesa, expressando ações, estados e mudanças de estado, e uma série de subtilezas e nuances que permitem que comunicação nas suas variações e graus de complexidade seja possível. No entanto, essa centralidade do verbo na construção e transmissão de significado não se aplica universalmente a todas as línguas, como é o caso do mandarim, onde o verbo desempenha funções diferentes e não é conjugado.

Na língua portuguesa, as categorias semânticas mais relevantes, analisadas ao longo deste capítulo, são o tempo, o aspeto e a modalidade. Essas categorias contribuem para expressar quando uma ação ocorre, como ela se desenrola e com que grau de certeza ou possibilidade, tornando o verbo um elemento central na gramática e semântica do português.

Importa, de igual modo, que façamos a distinção entre o modo indicativo e o modo conjuntivo, já que estes desempenham papéis cruciais na expressão de diferentes nuances e significados. O modo indicativo é geralmente usado para transmitir ações concretas, factos, enquanto o modo conjuntivo é empregue para expressar possibilidades, desejos, incertezas e hipóteses, como vimos.

Dentro do modo conjuntivo, o presente do conjuntivo assume um lugar especial na língua portuguesa, sendo frequentemente utilizado para expressar ações no presente que estão relacionadas com hipóteses, desejos ou situações potenciais subjetivas. Assim, compreender as diferenças entre o modo indicativo e o modo conjuntivo, assim como a relevância do presente do conjuntivo, que já caiu em desuso em muitas línguas mas continua muito relevante no português, é fundamental para um domínio eficaz da língua.

Capítulo II Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

1. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) é uma abordagem para o ensino das línguas que surgiu nos anos 80, sublinhando a importância do “*learning by doing*”, no qual os estudantes são chamados a realizar tarefas, sendo através de um processo de tentativa e erro que a aprendizagem da língua ocorre.

Nesta abordagem, a competência comunicativa não constitui um pré-requisito para comunicar, mas sim algo que decorre da própria comunicação.

O ELBT baseia-se na premissa de que o estudante deve estar ativo durante o processo de aprendizagem, ou seja, deve ser solicitado a “fazer algo com a língua-alvo”. No contexto desta abordagem, a fim de completar uma tarefa, os alunos concentram-se no “sentido” e mobilizam o maior número possível de recursos, linguísticos e não linguísticos, para que, em conjunto, construam “significado”, resolvendo, dessa forma, um desafio comunicativo. O processo de realizar uma tarefa catalisa o uso natural e significativo da língua, criando um ambiente propício à aquisição e internalização da língua (Yonghong, 2003, p. 7).

1.1. Origem e Definições do ELBT

Nos anos 60, quando os países europeus formaram a Comunidade Económica Europeia (CEE) e os estados-membros se viram confrontados com a necessidade de expandir a sua cooperação, a barreira linguística tornou-se o seu maior obstáculo. Ao mesmo tempo, as abordagens tradicionais de ensino das línguas, populares nos países ocidentais na altura, negligenciavam o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes e não estavam adaptados às necessidades da sociedade daquela época, pelo que necessitavam, urgentemente, de uma reforma.

É no contexto anteriormente mencionado que a Abordagem Comunicativa (que enfatiza o desenvolvimento da competência comunicativa) emergiu. Ao mesmo tempo, a base teórica que sustenta esta abordagem foi, de igual modo, evoluindo. É neste âmbito que o sociolinguista americano Hymes (1972) introduziu o conceito de “competência comunicativa” argumentando que esta englobava tanto o conhecimento linguístico como a capacidade de o utilizar de forma adequada, em contexto. De uma perspetiva funcionalista, Halliday sustenta que, apenas através do estudo da linguagem em uso, se podem destacar todas as funções da linguagem, tais como o uso da linguagem para adquirir outras

coisas e o uso da linguagem para controlar o comportamento dos outros. Pode dizer-se que, tanto a teoria da competência comunicativa de Hymes como a teoria da linguagem funcional de Halliday, fornecem um robusto apoio teórico para o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa (Fengli, 2015, p. 109).

Nos anos 70, sob a influência das teorias linguísticas, sociolinguísticas e funcionais, Wilkins (1976) propôs o *Notional-Functional syllabus*. O termo “*Notion*” refere-se ao significado conceptual e abstrato de uma expressão através de uma forma linguística, enquanto “*Function*” é o objetivo comunicativo do uso da língua. Nesta abordagem, o linguista britânico rejeitou algumas das ideias defendidas pela linguística estruturalista e enfatizou o objetivo comunicativo do uso da língua e o desenvolvimento da competência comunicativa. Como resultado, a Abordagem Comunicativa desenvolveu-se rapidamente, tornando-se um método de ensino cada vez mais popular.

O princípio fundamental da pedagogia comunicativa é a “comunicacionalização” do ensino, distinguindo-se, no seu âmbito, duas possíveis versões, através das quais, a relação entre comunicação e ensino se exprime: “a versão forte” e “a versão fraca”: “i) a versão forte, de acordo com a qual os estudantes descobrem o sistema linguístico no processo comunicativo; e ii) a versão fraca ou moderada, a que se encontra subjacente a ideia de que é possível identificar e ensinar separadamente diferentes componentes da competência comunicativa, promovendo o uso automático de novos itens linguísticos mediante uma prática controlada e recorrendo tipicamente, a procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção” (Ellis, 2004, p. 4, citado por Castro, 2017, p. 24).

O “*Bangalore Project*” de Prabhu (1987) levado a cabo nas escolas primárias em Bangalore, na Índia, entre 1979 e 1984, foi um exemplo típico da “versão forte” da Abordagem Comunicativa, tendo sido pioneiro na utilização de “tarefas” como principal forma de atividade pedagógica na sala de aula. Também nesta altura, o livro do Nunan (1989) intitulado “*Designing Tasks for the Communicative Classroom*” tornou-se um trabalho marcante na formalização de um ensino baseado em tarefas.

A partir dos anos 90, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (**ELBT**) desenvolveu-se sob os auspícios da teoria da linguagem mediada, da hipótese de *input* e de produção, tendo este período ficado, no final dos anos 90, conhecido como a “era da tarefa”. (Zhongwei, 2009, p. 27). Ao mesmo tempo, nesta época, foram publicados livros teóricos e artigos alusivos ao tópico. Estas publicações enriqueceram, ainda mais, o significado do ELBT e forneceram modelos operacionais de ensino a ser implementados na sua prática.

Muitos estudiosos apresentaram as suas versões, com destaque para Skehan, de acordo com o qual o ELBT é uma abordagem para o ensino de línguas, em que a tarefa tem como objetivo promover a resolução de um problema através da comunicação, refletindo a realidade da situação, da melhor forma possível.

Nunan, por sua vez, afirma que “estabelecer tarefas claras que façam os estudantes sentir que estão a utilizar a língua num contexto realista é a essência da abordagem baseada em tarefas” (Junke, 2006, p. 86, cf. Nunan).

Também a propósito do ELBT, Brown H.D (1994, p. 83) faz as seguintes considerações:

“A aprendizagem baseada em tarefas coloca a tarefa no centro do foco pedagógico. Encara o processo de aprendizagem como uma série de tarefas que estão diretamente ligadas e servem os objetivos do currículo e cuja finalidade vai além da prática da linguagem para o seu próprio bem”.

Por sua vez, para Long (2015, p.6), o ELBT “começa com uma análise de necessidades da qual decorre o estabelecimento de tarefas-alvo para um grupo particular de estudantes, ou seja, o que eles precisam de ser capazes de fazer na nova língua.”

O ELBT é, portanto, uma abordagem para o ensino de línguas que permite aos estudantes completar uma variedade de tarefas, promovendo uma utilização flexível e consistente da língua. Por outras palavras, os estudantes aprendem a dominar a língua-alvo através de uma variedade de estratégias e de atividades linguísticas.

1.2. Distinção entre Tarefas e Exercícios

Um elemento-chave de ELBT é a ‘tarefa’, sendo essencial haver uma compreensão exata de tarefa para a correta implementação desta abordagem, incluindo a distinção entre ‘tarefa’ e um ‘exercício’.

Primeiramente, é necessário entender que não existe apenas uma definição de ‘tarefa’ e que, como tal, existem várias versões disponíveis. Com base na análise realizada por Ellis (2003), as definições anteriores de “tarefa”, extraídas tanto da investigação como das literaturas pedagógicas, distinguem-se em função dos seguintes aspetos: (1) o âmbito de uma tarefa; (2) a perspetiva a partir da qual uma tarefa é vista; (3) a autenticidade de uma tarefa; (4) as competências linguísticas necessárias para executar uma tarefa; (5) os processos psicológicos envolvidos na execução de uma tarefa; e (6) o resultado de uma tarefa (Ellis, 2003, p. 2).

Ellis (2003, p. 2), identifica ainda a existência de uma definição ampla e uma definição restrita, como se apresenta seguidamente:

A broad definition, such as that provided by Long (1985), includes tasks that require language, for example, making an airline reservation, and tasks that can be performed without using language, for example, painting a fence. However, more narrow definitions, such as those of Richards, Platt, and Weber (1985) and Nunan (1989) define task as an activity that necessarily involves language. Given that the overall goal of tasks, in both research and teaching, is to elicit language use, as suggested by Crookes².

Para além dos elementos anteriormente apresentados, as seguintes definições também propõem outros critérios, refletindo igualmente uma perspetiva mais limitada de ‘tarefa’:

A task is ‘a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication’. Breen specifically states that a ‘task’ can be ‘a brief practice exercise’ or ‘a more complex work plan that requires spontaneous communication of meaning’ (Breen, 1989).

A task is ‘(1) a classroom activity or exercise that has: (a) an objective obtainable only by the interaction among participants, (b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and (c) a focus on meaning exchange; (2) a language learning endeavor that requires learners to comprehend, manipulate, and/or produce the target language as they perform some set of workplans’ (Lee, 2000).

‘A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective’ (Bygate, Skehan, and Swain, 2001).²

Em *A Cognitive Approach to Language Learning*, Skehan sintetiza as opiniões de Candlin, Nunan e Long, e outros autores, apresentando cinco características-chave de uma ‘tarefa’, de uma forma mais objetiva: (1) O sentido é essencial; (2) há algum problema de comunicação a resolver; (3) há alguma ligação com uma atividade semelhante no mundo real; (4) a conclusão da tarefa é a principal consideração; (5) avalia o desempenho da tarefa em relação ao resultado da mesma (Skehan, 1998, p. 95);

² As três citações acima apresentadas sobre a definição de tarefa são de Ellis. (Ellis, 2003, p. 4)

Ellis apresenta as seguintes características-chave de uma ‘tarefa’: (1) é um plano de trabalho; (2) envolve um foco principal no sentido; (3) envolve processos do mundo real do uso da linguagem; (4) pode envolver qualquer uma das quatro competências linguísticas; (5) envolve processos cognitivos; (6) tem um resultado comunicativo claramente definido (Ellis, 2003, pp. 9-10).

Isto é, a tarefa tem como foco a resolução de problemas práticos através da comunicação realizada durante a interação, em vez de enfatizar a forma da linguagem utilizada. Existe, dessa forma, a possibilidade de estas tarefas ocorrerem na vida real, em vez de serem “pseudo-comunicativas”; os alunos devem concentrar-se na forma de completar a tarefa, e o sucesso da mesma deverá ser avaliada com base na sua conclusão.

A abordagem tradicional, pelo contrário, foca-se na forma da linguagem, o que leva ao conceito de “exercícios”. Littlewood dividiu as atividades comunicativas em duas grandes categorias: atividades pré-comunicativas e atividades comunicativas. (Littlewood, 1981, pp. 85-86). Segundo ele, atividades pré-comunicativas treinam os conhecimentos e as competências linguísticas separadamente e concentram-se, exclusivamente, na forma linguística; enquanto as atividades comunicativas procuram que os estudantes dominem a forma linguística enquanto estão conscientes do seu sentido funcional subjacente.

Em geral, as atividades pré-comunicativas são atividades não-comunicativas, como por exemplo, um exercício em que não há uma finalidade comunicativa, e no qual se procura dominar uma determinada forma linguística, principalmente através da repetição, sendo o fluxo de informação unidirecional (com o professor a dar instruções e os alunos a cumprirem-nas). A distinção entre tarefas e exercícios pode ser resumida da seguinte forma:

	Exercício	Tarefa
Foco	Forma	Sentido
Desejo comunicativo e objetivo comunicativo	Não	Sim
Conceito de autenticidade	Não	Sim
Aspetos de avaliação	Exatidão da forma linguística	Tarefa cumprida ou não
Controlo linguístico	Controlo rigoroso	Livre
Correção de erros do professor	Correção imediata	Observação, análise da causa e correção
Fluxo de informação	Unidirecional	Bidirecional

Tabela 1 - Distinção entre Tarefa e Exercício Adaptado de Yonghong (2003, p. 29)

Vale a pena notar que, na tabela acima, o exercício apenas se centra na forma, sendo o foco no sentido o ponto-chave que permite distinguir a ‘tarefa’ do ‘exercício’, e que remete para o papel distinto que os participantes desempenham em ambos os contextos:

“(…) pois, enquanto uma tarefa requer que os estudantes atuem como utilizadores da língua, ou seja, à realização de atividades fora da sala de aula, em que a aprendizagem é concebida como accidental, os exercícios requerem que os participantes atuem como estudantes, sendo a aprendizagem intencional” (Ellis, 2003, p. 3, citado por Castro, 2017, p. 36).

Através dos dois materiais de ensino da língua portuguesa que apresentamos seguidamente, e em conjunto com a **Tabela 1**, procuramos clarificar, de forma mais clara, a diferença entre ‘tarefa’ e ‘exercício’:

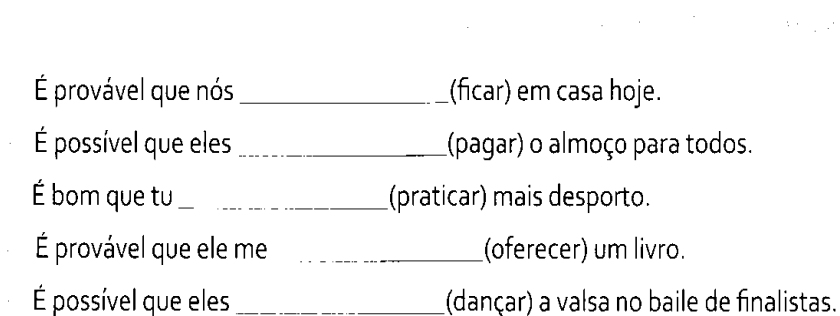
- 
1. É provável que nós _____ (ficar) em casa hoje.
2. É possível que eles _____ (pagar) o almoço para todos.
3. É bom que tu _____ (praticar) mais desporto.
4. É provável que ele me _____ (oferecer) um livro.
5. É possível que eles _____ (dançar) a valsa no baile de finalistas.

Figura 1 - Exemplo de um exercício (Carla & Maria, 2018, p. 23)

A primeira atividade (Número 1 da Figura 1), selecionada do manual *Português Global 3* (Carla & Maria, 2018), é claramente identificável como um ‘exercício’, uma vez que fornece verbos e requer a sua utilização em contextos simulados, concentrando-se principalmente na forma, não trata do processo de utilização da linguagem do mundo real, e controla, estritamente, o resultado da utilização da linguagem.

ALGO TEM DE MUDAR NA MINHA VIDA

A. Olhe para as fotografias abaixo. Acha que estas pessoas são felizes com a vida que têm? Que problema é que podem ter?



Figura 2 - Atividade de conversação (Robert & José, 2016, p. 20)

Já na segunda atividade (Número 2 da figura 2), selecionada do manual *Passaporte para Português 2* (Robert & José, 2016) verificamos que se trata de uma 'tarefa' já que a mesma desafia o estudante a empregar os recursos linguísticos de que dispõe para comunicar numa situação real de comunicação. Neste caso, a tónica é colocada no sentido, não existindo (neste caso) um controlo rigoroso sobre o resultado.

1.3. Princípios-Chave do ELBT

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) pode ser mais bem compreendido através dos seguintes princípios.

Na abordagem proposta por Jane Willis (1996), conhecida como *Syllabus Design*, a autora enfatiza a importância de três elementos essenciais para um ensino eficaz da língua inglesa: exposição linguística, uso da língua e motivação. Esses elementos são, segundo a linguista, fundamentais para a criação de um ambiente de aprendizagem envolvente e eficiente.

A exposição linguística refere-se ao contacto que os alunos têm com a língua-alvo em contextos autênticos e significativos, o que implica expor os alunos a uma grande variedade de textos autênticos, tais como artigos, histórias, diálogos, vídeos e áudios, que demonstram como a língua é utilizada em contextos reais de comunicação. A exposição à linguagem autêntica ajuda os alunos a desenvolver uma compreensão mais amplada estruturas gramaticais, vocabulário, pronúncia e uso linguístico em geral.

O uso da língua envolve a criação de oportunidades para os alunos praticarem ativamente a produção e a compreensão da língua de aprendizagem. Isso inclui atividades como discussões, *role-*

plays, debates, jogos de linguagem e tarefas comunicativas. O foco está na aplicação prática da língua em situações reais de comunicação. Ao usar a língua de maneira significativa, os alunos desenvolvem suas competências de compreensão e produção oral e escrita.

A motivação é um fator crucial para uma aquisição bem-sucedida da L2. Willis destaca a importância de criar um ambiente que desperte o interesse e a curiosidade dos estudantes. Isso pode ser alcançado por meio de tarefas desafiadoras, relevantes e envolventes, que permitam aos alunos estabelecerem uma conexão emocional com o conteúdo. A motivação intrínseca, proveniente do próprio interesse e valor percebido da língua, é mais duradoura e eficaz do que a motivação extrínseca baseada em recompensas externas.

Richards e Rodgers (2001) argumentam que o envolvimento dos estudantes nas tarefas é mais conducente à ativação do processo de aprendizagem do que atividades centradas na forma e, por conseguinte, proporciona um momento mais favorável para que a aprendizagem de línguas possa ocorrer, uma vez que depende não só da imersão dos estudantes em *input* compreensível, mas também da sua colocação na tarefa. Estas tarefas exigem que negociem o seu significado e que se empenhem numa comunicação natural e significativa (Rangcao Tang, 2007, p. 7, cf. Richards e Rodgers, 2001).

O ponto de vista apresentado por Richards e Rodgers dá um maior enfoque ao ensino baseado em tarefas, privilegiando o significado em detrimento da forma linguística, e utilizando as tarefas como metodologia de ensino que promove a aquisição natural do significado da língua.

Mais perto da essência do ensino por tarefas e refletindo as últimas descobertas no desenvolvimento natural e lógico da pedagogia de línguas estrangeiras e da teoria da aprendizagem de línguas, Nunan (1991, p. 279) resumiu as características do ensino baseado em tarefas da seguinte forma:

- (1) *"An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language."*
- (2) *"The introduction of authentic texts into the learning situation."*
- (3) *"The provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself."*
- (4) *"An enhancement of the learner's own personal experience as important contributing elements to classroom learning."*
- (5) *"An attempt to link classroom language learning with language activation outside the*

classroom.”

Em suma, os princípios subjacentes ao ELBT, segundo Nunan, são: o princípio da interatividade, o princípio da autenticidade do material linguístico, o princípio do processo, o princípio da valorização da contribuição da experiência pessoal do estudante para a aprendizagem, e o princípio da relevância da aprendizagem de línguas na sala de aula para a utilização de línguas fora da sala de aula (Yonghong, 2005, p. 54).

A “Interatividade” refere-se à forma como a comunicação linguística é uma via de dois sentidos, tal como o diálogo e a discussão. O objetivo final da aprendizagem de línguas é comunicar na língua que se aprende, pelo que a interatividade está no centro da comunicação.

Tal como verificado na aquisição de línguas pelas crianças (Brown, 1994, p. 16-17), a importância da interatividade reside na sua eficácia em facilitar a produção da automaticidade linguística. Isto porque, para atingir objetivos comunicativos, os estudantes necessitam de se concentrar na expressão do significado e na compreensão da informação. No mesmo sentido, Wilga Rivers afirma que, em interação, os alunos podem utilizar a totalidade da língua que possuem na comunicação (semelhante à vida), quer esta seja aprendida ou adquirida acidentalmente ou intencionalmente. Os alunos experimentam criar informação a partir do que ouvem e também experimentam criar um discurso que exprime a intenção do objetivo (River, 1997, p. 4-5).

Sendo a língua é um veículo de cultura, Brown assinala que, quando se ensina uma língua, está-se também a transmitir um sistema complexo de práticas culturais, valores, formas de pensar, emoções e comportamentos (Brown, 1994, p. 25). A adoção do “princípio da autenticidade” nos textos ensinados permite aos estudantes serem diretamente expostos à cultura da língua-alvo, promovendo o desenvolvimento da forma de pensar de um falante nativo sobre a utilização da língua adquirida, bem como o envolvimento numa comunicação significativa. Para os alunos, a autenticidade do texto vai fazê-los sentir-se em sintonia com as necessidades reais e mais ativos na atividade, tornando a aprendizagem mais eficaz.

O ELBT é, ainda, um produto do “programa baseado em tarefas” proposto pela comunidade de ensino de línguas estrangeiras, que propõe uma mudança de “o que se espera aprender” para “como se aprende”, permitindo que os alunos experimentem o processo de aprendizagem, sendo este um dos princípios subjacentes a esta abordagem (Yonghong, 2005, p. 33). Por outras palavras, o processo de levar os alunos a utilizarem a língua para completar uma tarefa é o processo de fazer algo com a

língua-alvo. A ênfase está em chamar a atenção dos alunos para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento das competências do processo.

Assim sendo, a comunicação é um processo e a aquisição de competência comunicativa é, igualmente, um processo.

Ainda segundo o linguista Widdowson (1978), a aprendizagem de línguas envolve o desenvolvimento de três níveis distintos de conhecimento e competências: o nível sistêmico, o nível esquemático e o nível do processo. De entre estes, o nível do processo refere-se à capacidade de se mover entre o conhecimento sistêmico e esquemático e de se ajustar entre diferentes sistemas. Por conseguinte, é necessário chamar a atenção dos estudantes para o processo de aprendizagem, onde internalizam os conhecimentos linguísticos à medida que exploram, generalizam, descobrem regras, as aplicam, comunicam e negociam com outros na língua-alvo, utilizando a língua para resolver problemas.

O ELBT sustenta também que uma aprendizagem eficaz das línguas não se baseia na transmissão, mas na experiência, e que as atividades de aprendizagem são tão importantes como o conteúdo da língua. A contribuição da experiência pessoal do estudante para a aprendizagem é, nessa perspetiva, uma participação cognitiva ativa na atividade de aprendizagem, uma experiência pessoal que constrói o conhecimento e a compreensão do objeto através da experiência em primeira mão, uma “aprendizagem pela prática” tangível ou intangível (Yonghong, 2005, p. 34).

O Princípio da relevância do uso da língua na sala de aula e fora dela

incorpora o conceito da junção entre a aprendizagem e a aplicação. O ELBT assinala a desconexão existente entre o ensino tradicional das línguas e a prática social, propondo tentativas para a ultrapassar, mediante um ensino das línguas autêntico e a socialização na sala de aula (Jimei, 1998, p. 37).

Outro efeito positivo deste princípio é o facto de este poder, efetivamente, motivar os alunos intrinsecamente, uma vez que as tarefas da vida real são altamente semelhantes às escolhidas para o ensino, e os alunos considerá-las-ão valiosas e motivadoras já que aquilo que foi aprendido na aula pode ser diretamente aplicado na resolução de problemas comunicativos nas suas vidas.

Em suma, as características centrais do ELBT giram em torno da 'aprendizagem pela prática', durante a qual os estudantes desenvolvem uma motivação intrínseca para aprender, desempenhando tarefas e procurando utilizar a língua para resolver problemas relevantes no seu contexto de atuação.

2. Tarefas com Foco na Forma

2.1. Algumas Definições e Classificações

Como referido anteriormente, o Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT), é uma abordagem para o ensino de línguas segundas ou estrangeiras que envolve os estudantes no processo de aquisição da língua, através do desempenho de tarefas com relevância no seu contexto de atuação. Refletimos, também, sobre o papel fundamental das ‘tarefas’ nesta abordagem, enquanto mecanismos importantes de ativação da aprendizagem da língua.

É, contudo, importante referir que, embora, nesta abordagem, a ênfase seja colocada no significado, tal não implica que a forma não tenha importância. Apesar de não ser central, o foco na forma é visto como importante, já que possibilita uma comunicação eficaz, ocupando um papel significativo na Pedagogia Linguística.

Para melhor entendermos as diferentes dimensões das tarefas com foco na forma, importa que nos debrucemos sobre o trabalho de quem já as analisou.

Segundo Long (1991), existem dois tipos distintos de instruções nos quais a ênfase é colocada na forma: *focus-on-forms* e *focus-on-form*. A primeira foca-se na forma alvo que está a ser colocada em estudo (que pode ser veiculada de diversas formas), tendo como objetivo que o estudante coloque o foco na forma linguística. Um exemplo disso seria uma aula que envolvesse a apresentação de um conteúdo gramatical, a sua prática através de exercícios previamente planeados, envolvendo frequentemente a utilização de memorização e práticas de natureza mecânica. Trata-se de metodologias baseadas na apresentação, prática e produção.

O segundo tipo de instrução (*focus-on-form*) foca-se primeiramente no significado, a partir de uma atividade, em que a atenção na forma pode ocorrer acidentalmente. Esta abordagem tem como objetivo primordial a comunicação. A atenção à forma acontece conforme a necessidade.

Para os estudiosos Long, Lee e Hillman (2019, p. 500-501) as instruções ‘*focus-on-forms*’ continuam a predominar, apesar de já existir evidência teórica e empírica dos seus resultados negativos na aquisição da língua.

The dominance of (...) “grammar-based” approaches and learning language intentionally continues despite theoretical and empirical evidence suggesting they are ill-

conceived (...) To “teach” isolated grammatical structures first, for communication later, is to put the proverbial cart before the horse.”

A abordagem *focus-on-form*, por sua vez, foca-se em aulas centradas no significado, em que as oportunidades de aprendizagem são despoletadas através de problemas na comunicação (*negotiation of meaning*), não devendo colocar-se a tónica na forma, a não ser que as necessidades de comunicação assim o exijam. De acordo com Long e Robinson (1998, p. 23):

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

Mais uma vez, importa salientar que tanto o *focus-on-form* como o *focus-on-forms* têm a sua relevância e papel no âmbito da Pedagogia Linguística. Vários estudiosos defendem que o *focus-on-form* pode ser benéfico para o estudante durante o seu processo de aquisição da língua, embora muitos defendam que o excessivo foco primário na forma pode bloquear e impedir a aprendizagem, em vez de a facilitar.

Algumas das vantagens de um foco na forma, especialmente quando colocadas no fim de um ciclo de estudo (em que, primeiramente teve como foco o significado) incluem o estudante fazer sentido do que experienciou anteriormente, tornar aquelas estruturas em foco mais salientes e, como tal, mais facilmente reconhecidas no futuro, bem como dar motivação ao estudante (Willis & Willis, 2007, p. 21).

Contrary to the scholars in support of these two major methodologies, Nassaji and Fotos argue that both focus on forms and focus on meaning are problematic. In focus on forms, learners are only required to accumulate discrete grammar items without using a language for communication; therefore, they fail to improve communicative competence. On the other hand, in focus on meaning, learners can improve fluency through verbal interaction and meaningful input. However, learners cannot improve accuracy because of reduced or absent attention to linguistic forms they receive during a class. In addition to these insufficiencies, the results of the Canadian immersion studies (previously noted in Section 1.4) show that learners often used fossilized forms of a language even though they did not have difficulty expressing their overall intentions. In short, Doughty and Williams assert, “Neither forms-based

instruction nor meaning-based instruction alone can lead to complete second language acquisition” (Yu, 2013, p. 17).

É então possível afirmar que, para que um processo de aquisição linguístico bem-sucedido ocorra, forma e significado devem sempre ser integrados, independentemente da abordagem utilizada.

2.2. Conceção e Características das Tarefas com Foco na Forma

Através da análise desenvolvida em 2.1. Podemos concluir que as tarefas com foco na forma são importantes na aquisição natural de uma língua segunda ou estrangeira. Embora não haja consenso no que respeita a abordagens pedagógicas e à forma como a instrução contribui para a aquisição de um novo idioma, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e a instrução com foco na forma têm vindo a ser propostos, frequentemente, como facilitadores do processo de aprendizagem de uma nova língua.

Como vimos anteriormente, o foco na forma é uma perspetiva que se foca no uso da língua no seu contexto comunicativo e significativo.

De acordo com Yu (2013, p. 14) “(...) *focus on form provides sufficient comprehensible input and interaction between learners in order for them to acquire a language in a natural way.*”

Uma forma de estabelecer a distinção entre o conhecimento que os estudantes têm de uma língua segunda ou estrangeira e a utilização da mesma em contextos práticos da vida real (e, por via disso, significativos) pode ser feita através da diferenciação entre dois tipos de conhecimento: conhecimento implícito e conhecimento explícito (Castro, 2015, p. 129).

Segundo a mesma autora, a primeira diferença entre estes dois tipos de conhecimento é o papel distinto que a consciência desempenha nestes:

(...) o conhecimento explícito tende a ser descrito como um tipo de informação de que os estudantes têm consciência e que podem verbalizar em termos de regras ou fazendo uma descrição sobre o seu uso, designadamente, como recurso a terminologia metalinguística (v. Basturkmen et al. 2002; Gutiérrez 2013); enquanto o conhecimento implícito tem sido descrito (e.g. R. Ellis 2005b; R. Ellis et al. 2009; Rebushat 2013) como um tipo de conhecimento inconsciente da língua (e não sobre a língua), uma vez que os estudantes não têm, necessariamente, consciência dele e não são capazes de o verbalizar, ou apenas conseguem

descrever em termos de intuições, sendo semelhante ao que os falantes de L1 dispõem para comunicar e que lhes permite centrarem-se na mensagem em lugar de se focarem nas formas necessárias para transmitir mensagens (Loewen 2014, p. 21).

Uma outra diferença prende-se com o processamento cognitivo que é, também, diferente nos dois tipos de conhecimento. assim, e enquanto o recurso ao conhecimento explícito exige esforço cognitivo e tempo de reprodução, impedindo que os estudantes apresentem uma produção em L2 de forma rápida e ininterrupta, o recurso ao conhecimento implícito permite que o estudante realize produções rápidas, não planeadas, e com facilidade.

Krashen (2003) havia já feito a distinção entre conhecimento aprendido, processado de forma consciente, e adquirido, envolvendo processos subconscientes. Deste modo, o saber implícito é intuitivo e requer o processamento do input, pois o estudante não está consciente dele; pelo contrário, o saber explícito é verbalizável.

In an explicit focus on form class, teachers present a target form and explain grammar rules before communicative activities and require the learners to practice the target form afterwards. For this reason, Izumi asserts that in explicit focus on form, learners will have several chances for noticing and understanding a linguistic form. However, they are not very likely to pay attention to the meaning and function the form indicates because of the explicit grammar explanation and controlled activities (Yu, 2013, p. 35).

Muitos teóricos têm vindo a debruçar-se sobre a classificação e possível inter-relação entre conhecimento implícito e conhecimento explícito, nomeadamente colocando a questão de um saber explícito se transformar num saber implícito. A este respeito, Castro (2015, p. 129) afirma que:

“(...) a possibilidade de o ensino explícito, por si só, poder resultar na capacidade de os estudantes usarem a língua para comunicar continua, no entanto, a ser uma questão polémica, que deu origem à designada “Hipótese de interface”.

A este respeito identificaram-se três perspetivas: a Hipótese da Não-Interface, a Hipótese da Interface Fraca e a Hipótese da Interface Forte. Segundo a Hipótese da Não-Interface, não há relação entre conhecimento explícito e implícito, pois ambos operam em compartimentos diferentes da memória e do cérebro humano. Para a Hipótese da Interface Forte, por outro lado, a conversão do

conhecimento explícito em implícito ocorre a partir da prática das estruturas-alvo. Finalmente, a Hipótese da Interface Fraca defende que o conhecimento explícito, normalmente decorrente de instrução formal, não se transforma diretamente em implícito, mas pode vir a contribuir para a sua formação, já que facilita o *intake* (Preuss & Finger, 2008, pp. 114,115).

2.3. Implementação de tarefas com foco na forma

Long (1991, p. 45-46) introduz a expressão “foco na forma” para se referir à mudança ocasional de atenção do sentido para a forma (i.e., gramática, léxico, fonética), durante a atividade comunicativa, que ocorre quando os estudantes se encontram, inicialmente, centrados no sentido, que tanto pode ser motivada por dificuldades de comunicação (na compreensão ou produção) como por iniciativa do professor ou do estudante.

O ELBT sustenta que a aquisição é promovida de modo mais eficaz quando os estudantes dão atenção à forma em contextos que procuram exprimir sentidos. Neste contexto, a comunicação permanece como o objetivo central da instrução, sendo que a diferença principal é a tentativa de resolver problemas que surjam na interação, focalizando brevemente a atenção em aspetos linguísticos.

Para Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit.), o ensino através do foco no sentido centrava-se pouco tempo, ou tempo nenhum, nas particularidades da língua; pelo contrário, o interesse era o uso da língua em situações reais de comunicação.

Focus on form refers to how focal attentional resources are allocated [...] during an otherwise meaning-focussed classroom lesson, focus on form often consists of an or more students – triggered by perceived problems in communication (Long & Robinson, 1998, p. 23).

Ou seja, as tarefas com foco na forma são tarefas que apoiam o entendimento geral do aluno em contexto de conversação em meios principalmente não académicos, nos quais se utilizam gírias, abreviaturas, em que se fala mais rápido e se dá respostas mais vagas. Em suma, em contextos não abordados frequentemente em sala de aula. Uma vez que esta abordagem procura auxiliar o aluno em contextos reais, as suas tarefas também terão uma componente com uma relação mais clara com o mundo real.

O ELBT, como vimos, propõe que o uso de tarefas deve ser o principal componente das aulas de línguas, uma vez que cria situações comunicativas capazes de ativar os processos de aquisição dos

alunos e promover a aprendizagem da L2. O ELBT procura, assim, desenvolver a interlíngua dos alunos através da execução de uma tarefa, durante a qual necessitam de utilizar a língua para a resolver.

“By engaging in meaningful activities, such as problem-solving, discussions, or narratives, the learner’s interlanguage system is stretched and encouraged to develop” (Foster, 1999, p. 69).”

Existem vários tipos de tarefas, mas o objetivo de todas elas é resolver uma necessidade comunicativa, através de uma espontânea troca de sentidos, que tem uma relação com a vida real e a experiência dos alunos, o que desperta o interesse destes e o seu envolvimento na aprendizagem (Willis, 1996; Bygate, Skehan & Swain, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 2004).

Segundo os autores Ellis e Nunan, é uma questão de grande importância saber se as tarefas devem ser focalizadas ou não focalizadas. Uma tarefa focalizada implica o uso de uma determinada estrutura para que seja concluída; uma tarefa não focalizada é aquela em que os alunos conseguem utilizar quaisquer recursos linguísticos à sua disposição para a terminar (Ellis, 2003; Nunan, 2004).”

É, pois, importante fazer-se uma distinção entre tarefa focalizada e exercício de gramática (Ellis, op. cit.). No caso da primeira, os alunos não são informados sobre a estrutura linguística em foco e, por isso, realizam a tarefa do mesmo modo que o fariam se não se tratasse de uma tarefa não focalizada, isto é, colocando primeiro a tónica no conteúdo da mensagem; o que não significa que os alunos não se apercebam, de modo accidental no decurso da tarefa, da forma-alvo. Relativamente ao exercício gramatical, os alunos são informados da estrutura linguística em foco e, portanto, ao executarem a tarefa, esforçar-se-ão por utilizá-la com correção. Neste caso, a atenção na forma é intencional. As tarefas focalizadas são importantes para os professores, uma vez que elas proporcionam um meio de ensino das estruturas linguísticas específicas de forma comunicativa, em situações reais de funcionamento (Pinto, 2010).

Long (1991) destaca a importância do foco na forma durante a aprendizagem de uma L2, durante o uso da língua pelo sentido, como forma de orientar a atenção dos alunos para aspetos do *input* que, de outra forma, poderiam passar despercebidos, não sendo aprendidos.

Há, pois, uma mudança ocasional da atenção dos alunos para a forma linguística, resultando numa intervenção reativa, uma vez que se baseia nas formas que provocam dificuldades na interação. Assim, professor e alunos prestam em primeiro lugar atenção ao uso da língua com fins comunicativos

e não à aprendizagem sobre a língua. Apesar deste foco no sentido, vão surgindo momentos em que se torna fundamental recorrer ao foco na forma.

Desta forma, Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit.) defendem que o ensino formal de uma L2 deve dar grande parte da sua atenção à exposição dos alunos aos discursos escrito e oral que refletem a vida real, como, por exemplo, realizando entrevistas de emprego, escrevendo cartas a amigos, interagindo em debates na aula. Nesses momentos, quando o professor verifica que os alunos enfrentam dificuldades na compreensão ou produção de uma determinada forma gramatical na L2, aquele deve ajudá-los chamando a atenção para os usos errados e/ou para a compreensão das formas e dar-lhes explicações adequadas e exemplos dessas formas. O professor pode também ajudar os seus alunos e estes os seus colegas, alertando-os para as formas de que eles necessitam em determinado momento; estes devem ainda ter consciência, para além disso, do seu global desenvolvimento gramatical na L2.

Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit.) consideram a abordagem foco na forma diferente dos modos de ensino que, habitualmente, tinham como finalidade ensinar formas gramaticais específicas na L2, em vez de apresentarem a língua como um sistema de comunicação.

O foco na forma pode possibilitar a aquisição da língua de outro modo: fornece o impulso para o que Swain (1985, 1995) designou “*pushed output*”, isto é, o *output* desenvolve-se pela necessidade de expressarem uma ideia na língua, de forma correta e adequada.

Por exemplo, quando o professor reage aos erros dos alunos através de um *feedback* corretivo, ele cria condições para que eles próprios produzam as formas corretamente em usos posteriores, o que Lyster & Ranta (1997) designam de *uptake moves*. O *uptake* pode ser entendido como uma indicação de que os alunos prestaram atenção às formas linguísticas e procuraram incorporá-las devidamente nos seus discursos. Embora o *uptake* possa não ser visto como uma evidência de aquisição, Lightbown (1998, p. 193) defende que “*a reformulated utterance from the learner gives some reason to believe that the mismatch between learner utterance and target utterance has been noticed, a step at least toward acquisition*”.

É necessário referir que tanto o acesso a *feedback* implícito como a *feedback* explícito permitem dirigir a atenção do estudante para aspetos da produção ou compreensão que não são aceitáveis ou corretos em L2. Contudo enquanto a disponibilização de *feedback* explícito, com a indicação de um problema com foco na forma, pode interromper a fluidez da conversa, enquanto o *feedback* implícito,

com indicação de um problema com foco predominante no sentido, permite, normalmente, que a interação continue ininterruptamente (Mackey, 2012, p. 116).

Uma característica central da instrução com foco na forma é, portanto, a de que a atenção dada a aspectos específicos da língua-alvo deve ocorrer de modo relativamente implícito e que, se for demasiado explícita, a interação pode deixar de se centrar primeiramente no sentido e passar a focar-se em formas linguísticas, perdendo-se, assim, a eficácia de uma combinação entre foco na forma e foco no sentido (Long, 2007). Não obstante, existe também o perigo de o foco na forma ser demasiado implícito e de os estudantes poderem não registar cognitivamente as formas linguísticas, o que leva a que a aprendizagem não ocorra da melhor forma possível (Lyster, 1998).

Doughty & Williams (1998) propõem que a intervenção foco na forma tenha três aspetos claros, a saber:

- antes da focalização nos itens linguísticos, os alunos devem trabalhar com o sentido, certificando-se de que as formas-alvo são necessárias para que a tarefa seja concluída;
- os itens linguísticos devem ser selecionados através de uma análise das necessidades dos alunos, feita de forma reativa ou pró-ativa;
- o tratamento dado a esses itens deve ser breve e claro, garantindo que não represente, por um lado, um constrangimento à atividade comunicativa principal, e que seja, por outro, relevante para os alunos.

O foco na forma (realizações que incluem noções como “*consciousness-raising*”, “*form-focused instruction*”, ou “*form-focused intervention*”) também pode integrar as interações conversacionais modificadas, com o objetivo de tornar a mensagem compreensível, chamando a atenção dos alunos para as relações de forma, de sentido e de função da L2 (Pica, 2002).

Assim, as designadas “tarefas com foco” são, assim, atividades elaboradas para promover a aquisição de características linguísticas específicas e que permitem chamar a atenção dos estudantes para a forma, embora tenham de corresponder a todos os critérios atribuídos a uma tarefa, ou seja, a existência de uma preocupação central com a mensagem; a possibilidade de os participantes escolherem os recursos (linguísticos e não linguísticos) de que necessitam; e a solicitação de um resultado claro e definido (Castro, 2015, p. 216).

Quando levamos a abordagem foco na forma a um nível experimental, vários professores afirmam que é difícil mudarem de estratégias de ensino mesmo que saibam que as que estão a utilizar não vão ao encontro das necessidades dos alunos e não produzem os melhores resultados. Contudo queixam-se que não possuem materiais que possam utilizar ou escolher para alterar as suas práticas nem possuem conhecimentos científico-didáticos para começarem novas práticas sozinhos e sem bases.

Num estudo levado a cabo em Cabo Verde (Pinto, 2010), os professores ficaram entusiasmados por poderem utilizar um novo tipo de ensino para trabalharem com os seus alunos. Só pelo facto de os alunos poderem usar a língua de uma forma mais prática e adequada às exigências da vida melhorou a sua aprendizagem, uma vez que existia uma maior satisfação para com esta.

Os professores realçaram que a própria metodologia do ELBT é mais estimulante, uma vez que a repetição constante das mesmas atividades acaba por levar a uma certa frustração e ao mesmo tempo a um certo receio de alterar a rotina de ensino. Esta estratégia permite um papel menos interventivo, de forma que os alunos, consequentemente, também se sintam num espaço mais seguro para cometerem os seus erros, sentindo-se à vontade ao praticar uma língua que não dominam ainda.

No entanto, e sempre necessário salientar que, em turmas numerosas, é mais difícil ter uma execução de sucesso da abordagem ELBT. Por vezes, observa-se também uma resistência inicial por parte dos professores para adotarem este método. Mesmo assim, de um modo geral, mostraram-se entusiasmados pelo recurso ao ‘foco na forma’, ao invés do ‘foco nas formas’ ou ‘foco no sentido’, às quais estavam mais habituados. O foco nas formas, em que há uma visão da língua segmentada em léxico, regras gramaticais, pronúncia..., os conteúdos são apresentados de forma linear e cumulativa. Por seu lado, o foco no sentido, baseia-se num modelo de aquisição de uma L2 em que se aproxima dos modelos de aquisição de uma língua materna. Ora, neste tipo de abordagem em que há um nível elevado de *input*, os alunos conseguem atingir um bom nível de fluência, mas não atingem a competência linguística, que caracteriza os falantes nativos (*idem*, 2010).

As novas estratégias utilizadas pelos professores entrevistados em Cabo Verde deram resultados positivos, os alunos tiveram melhores resultados e melhoraram as suas capacidades linguísticas ao incluírem a abordagem foco na forma, não só pela abordagem em si, mas pela própria motivação recém-adquirida.

Os alunos começaram a participar de forma mais ativa na aprendizagem da língua e sentiam-se mais implicados no seu estudo, uma vez que o estudo da gramática tornou-se também mais atrativo e

com mais sentido. Os alunos passaram a compreender as regras, mas principalmente os usos dos diversos itens gramaticais nos seus contextos, em situações reais de comunicação. (Pinto, 2011)

Para demonstrar como pode ser feita a implementação de tarefas com foco na forma voltamos a referir o que as diferencia de exercícios gramaticais: a diferença reside no facto de numa tarefa com foco na forma o aluno não ser informado do aspeto linguístico ao qual deve dar atenção, enquanto num exercício gramatical o aluno é informado da estrutura alvo que o exercício procura que utilize

What exactly is a 'task'? How does a 'task' differ from other devices used to elicit learner language, for example, an 'activity', or an 'exercise', or 'drill'? It should be acknowledged from the start that in neither research nor language pedagogy is there complete agreement as to what constitutes a task, making definition problematic (Crookes 1986: 1), nor is there consistency in the terms employed to describe the different devices for eliciting learner language. Figure 1.1 provides a number of definitions of task, drawn from both the research and pedagogic literatures. These definitions address a number of dimensions: (1) the scope of a task, (2) the perspective from which a task is viewed, (3) the authenticity of a task, (4) the linguistic skills required to perform a task, (5) the psychological processes involved in task performance, and (6) the outcome of a task (Ellis, 2013, p. 2).

The following criterial features of a task can be identified:

1. A task is a workplan.

A task constitutes a plan for learner activity. This workplan takes the form of teaching materials or of ad hoc plans for activities that arise in the course of teaching (see Note 1). The actual activity that results may or may not match that intended by the plan. A task, therefore, may not result in communicative behaviour.

2. A task involves a primary focus on meaning.

A task seeks to engage learners in using language pragmatically rather than displaying language. It seeks to develop L2 proficiency through communicating. Thus, it requires a primary focus on meaning. To this end, a task will incorporate some kind of 'gap', i.e. an information, opinion, or reasoning gap. The gap motivates learners to use language in order to close it. The participants choose the linguistic and non-linguistic resources needed to complete the task. The workplan does not specify what language the task participants should use but rather allows them to choose the language needed to achieve the outcome of the task. However, as we have

seen from the preceding discussion, a task creates a certain semantic space and also the need for certain cognitive... (Ellis, 2013, pp. 9-10).

Em alguns casos, é possível transformar um exercício gramatical contextualizado numa tarefa com foco. Podemos utilizar para tal efeito um exercício retirado de um manual utilizado para o ensino de Português como Língua Estrangeira, no nível inicial:

Imagine que está na estação de metro do Saldanha e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque das Nações. Indique-lhe como ir para a estação do Oriente. Pode usar os verbos: apanhar, mudar, sair.

“Desculpe, eu queria ir para o Parque das Nações. Sabe como é que se vai para lá?”
“Olhe, para o Parque das Nações o senhor tem de sair na estação do Oriente.”
Então, _____

(Castro, 2019, p. 118)

Esta atividade requer o uso de construções (ter de + infinitivo) e verbos específicos, o que significa que os alunos já sabem com que estruturas devem responder ao exercício.

Facilmente, esta atividade pode tornar-se uma tarefa com foco na forma, uma vez que bastaria que a atividade pedisse a indicação de um determinado percurso, mas sem que os estudantes tivessem acesso a sugestões de auxílio à resposta, esperando-se que recorressem ao Presente do Indicativo, ao Imperativo e a determinadas construções frásicas.

Imagine que está na estação de metro do Saldanha e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque das Nações. Indique-lhe como ir para a estação do Oriente.

(Castro, 2019, p. 119)

Assim, a tarefa cria apenas um espaço semântico que torna natural o recurso a determinados tempos verbais ou construções, mas viabilizando diferentes soluções para a sua

realização, e sem condicionar os estudantes a usarem determinadas estruturas em detrimento de outras para chegar ao resultado solicitado (pedir e dar instruções, neste caso). (*ibidem.*)

Existem diferentes opções disponíveis para a elaboração de tarefas com foco:

1. Tarefas de produção com foco;
2. Tarefas baseadas na compreensão;
3. Tarefas de promoção da consciência linguística.

As tarefas de produção com foco podem ser elaboradas de modo que os estudantes recorram a uma determinada forma linguística de três maneiras possíveis: útil, natural ou essencial. Este tipo de tarefa é bastante adequado para a automatização de conhecimento já existente.

Para tarefas com foco de modo útil podem-se propor atividades como identificar e descrever diferenças entre imagens, que requer o recurso a preposições por exemplo. Posteriormente o professor pode aferir que estruturas os estudantes já utilizam corretamente e com facilidade.

Tarefas com recurso ao modo natural são aquelas que requerem que naturalmente o estudante utilize um tempo verbal específico, por exemplo, perguntar ao aluno como costumava passar as suas férias de verão quando era criança e esperar que utilize o Pretérito Imperfeito do Indicativo.

Já tarefas com foco no modo essencial possuem mais risco de que os alunos não respondam corretamente por ser necessário um vocabulário já dominado.

Uma forma de testar este modo é pedindo aos estudantes que descrevam determinados objetos sem referir o seu nome. Por exemplo Espelho “objeto que as pessoas utilizam para ver o seu reflexo” ou Candeeiro “Ilumina os ambientes”. Para poderem descrever é necessário já ter algum vocabulário.

Quando nos referimos às tarefas de compreensão é necessário estabelecer uma diferença entre tarefas de compreensão sem foco, em que não é feita qualquer tentativa para estruturar o *input* de modo a promover o *intake*, e em que os estudantes podem evitar o processamento sintático, recorrendo apenas ao processamento semântico; e tarefas de compreensão com foco, em que o processamento sintático é necessário, sendo o *input* manipulado de modo a

promover o registo cognitivo de formas específicas, designadamente, com recurso a estratégias de enriquecimento do *input* ou ao processamento do *input* (Castro, 2015). As estratégias de enriquecimento de *input* podem, também, adotar várias formas:

1. Um texto oral ou escrito que os estudantes têm de ouvir ou ler, contento vários exemplos de estruturas alvo;
2. Um texto escrito, em que as formas-alvo se encontram destacadas graficamente;
3. Um texto, oral ou escrito, seguido e atividades destinadas a chamar a atenção do estudante para a estrutura.

1. Leia o seguinte diálogo entre um grupo de colegas do curso de línguas:

Ingebord - De onde és, Adam?

Adam - Eu sou de Liverpool e estudo tradução aqui em Lisboa e depois vou para Espanha para aperfeiçoar o meu espanhol. E tu o que estudas?

Ingebord - Eu estudo arquitetura.... Ah, este é o Henrik... ele também é de Oslo como eu. E esta é a Isabelle... Ela é de Paris, estuda em Coimbra mas vai para França em breve.

Adam - Vocês também estudam arquitetura em Coimbra?

Henrik - Não, eu estudo direito em Lisboa...

Isabelle - E eu estudo relações internacionais em Coimbra. E tu, quando vais para Espanha?

Adam - No próximo ano... Ainda tenho tempo para aprender a falar melhor português!

Ingebord - Fazes bem... Nós falamos sempre em português uns com os outros para praticar a língua!

E2. Releia o texto e complete o quadro:

	É de...	Estuda em...	Vai para...
Adam			
Isabelle			

Figura 7. Exemplo de estratégia de enriquecimento de *input*¹⁰

(Castro, 2003, p. 122-123)

Neste exercício, podemos observar o recurso a estratégias de enriquecimento de *input*, nomeadamente através de características da língua que se está a aprender que se encontram utilizadas com frequência, aqui, no caso, a repetição de certos verbos e proposições: *ser de, estudar em, ir para*.

As tarefas baseadas na compreensão, destinadas a promover um foco na forma e que Ellis (1995, pp. 87-105) designa por tarefas de interpretação e que abordaremos mais à frente. Com este método,

os alunos conseguem mais facilmente estabelecer ligações entre determinadas formas e o seu significado, e assim promovem o registo cognitivo dessas estruturas.

O conteúdo pode ser escolhido em função das seguintes opções: corpora ou texto manipulado, texto oral ou escrito, texto contínuo ou frases isoladas, texto com ou sem lacunas, uso desviante ou correto da língua.

Todas estas operações envolvidas podem variar entre identificação, julgamento ou organização, assim ao cruzarmos todas as opções chegamos a um nível considerável de tarefas do mesmo tipo.

1. Trabalhe com um colega: a partir do texto anterior (v. figura 7), completem as frases em que os *pronomes reflexos* estão antes do verbo.

Antes do pronome	Pronome	Verbo
Nunca		
	Se	chaman?
Já não		
(O Mustafa, às vezes) também		
	Te	lembras Anika?
(Agora) já		
E onde é que		
(Mas agora) já		
	Nos	ajudemos muito
... todos		

2. Trabalhe com um colega: troquem ideias sobre a opção correta para completar a regra.

- Normalmente, coloca-se o pronome reflexo **antes/depois** do verbo. *Exemplo:* tu levantas-te; ele levanta-se; nós lembramo-nos.
- No entanto, o pronome reflexo é colocado **antes/depois** do verbo em alguns contextos específicos, designadamente:

(advérbio)	Não	me	levanto tarde.
(advérbio)	Nunca	se	levanta cedo.
(pronome interrogativo)	Onde (é que)	nos	sentamos?
(pronome interrogativo)	(Como é que)	te	chamas?
(advérbio)	Também	se	chama Anne?
(advérbio)	Já	se	lembra?
(advérbio)	Ainda não	me	lembro.
(conjunção)	Enquanto	se	sentam, eu falo com o João
(pronome indefinido)	Todos	se	sentem bem.
(pronome indefinido)	Ninguém/alguém	se	esquece de ti

(Castro, 2003, p. 126-127)

Assim, a tarefa de promoção da consciência linguística tem como objetivo fazer com que os alunos descubram autonomamente o modo como uma determinada forma é usada na comunicação, enquanto oferece aos estudantes a oportunidade para comunicarem, sendo um tipo de tarefa que

aparenta ser, de facto efetivo no desenvolvimento do conhecimento explícito e na promoção subsequente do registo cognitivo.

Para além do recurso a tarefas com foco, pode-se também promover um foco na forma metodologicamente, recorrendo a estratégias implícitas e explícitas para chamar a atenção do estudante para a forma enquanto a tarefa está a ser executada. As técnicas implícitas consistem em pedidos de clarificação ou reformulações. Já as técnicas explícitas podem ser promovidas com recurso a informação explícita sobre uma determinada estrutura-alvo, por exemplo, o professor pode chamar a atenção para uma determinada forma linguística, fazendo perguntas ou comentários metalinguísticos.

Existem várias críticas feitas de que no ELBT a atenção à forma se encontra limitada a *feedback* corretivo para minimizar a interferência no desempenho, argumentando que a única gramática abordada é a que gera problemas de comunicação e que conduz à negociação de sentido. É um argumento verdadeiro segundo algumas versões como a proposta por Long, mas como foi demonstrado neste capítulo existem várias outras maneiras de aplicar o ELBT. Existem diferentes versões: enquanto Long enfatiza o recurso a *feedback* corretivo, Skehan valoriza o design da lição e o recurso à fase pré-tarefa e Ellis propõe várias maneiras de promover um foco na forma em todas as fases da lição, com recurso a tarefas e procedimentos específicos.

Contudo, quando nos referimos a Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, torna-se necessário abordar também a metodologia, ou seja, o modo como é implementado, e neste, âmbito, todos os defensores do ELBT consideram importante promover metodologicamente um foco na forma, ainda que existam entendimentos diferentes quanto ao modo como deve ser feito (Castro, 2019, pp. 129-130).

Em suma, a gramática desempenha um papel importante no ELBT tanto em termos de programa como de metodologia, uma vez que o ELBT contempla o ensino da gramática de várias maneiras, embora tente evitar o ensino explícito de itens linguísticos predeterminados (*ibidem.*)

3. Tarefas de Compreensão no Ensino da Gramática

O ensino da gramática tem sido, tradicionalmente, conduzido através da realização de exercícios que implicam a produção de frases que contêm a estrutura gramatical alvo. Nessa abordagem, parte-se do pressuposto que uma produção correta e repetida das estruturas em foco ajudará os estudantes no processo da sua aquisição. Nas palavras de Ellis (1995, p. 87):

Traditionally, grammar teaching has been conducted by means of activities that give learners opportunities to produce sentences containing the targeted structure. These activities can consist of pattern-practice drills of the kind found in the audiolingual method or situational grammar exercises in which the target structure is contextualized in terms of some real or imaginary situations (...). The underlying assumption of both types of activity is that having learners produce the structure correctly and repeatedly helps them learn it.

Contudo, esta forma de ensino da gramática nem sempre se tem revelado eficaz na aquisição bem-sucedida da língua-alvo, sendo, por vezes, aliás, contraproducente. Ellis (1995, p. 88) refere diversas razões pelas quais esta metodologia pode não funcionar, incluindo o facto de os estudantes necessitarem de passar por diferentes estágios na aprendizagem da língua, não estando preparados para produzir aquelas estruturas gramaticais específicas ou considerando-as difíceis, pelo que sentirão uma ansiedade acrescida quando corrigidos.

A maioria das versões mais recentes do ELBT reconhece a importância da gramática no ensino de uma língua estrangeira, sendo que muitas atividades baseadas em tarefas são, frequentemente, seguidas de uma ou mais atividades focadas na forma. O objetivo primário do ELBT é encorajar os estudantes a utilizarem os recursos linguísticos que já possuem para produzir significado, o que lhes permitirá desenvolver uma consciência mais aguçada das suas necessidades de aprendizagem. Em seguida, são-lhes propostas atividades voltadas para a forma para ajudá-los a desenvolver aquela estrutura específica em falta. Assim, o ELBT não tem como foco aferir o conhecimento dos estudantes através de exames, mas sim criar as condições necessárias para que os alunos possam utilizar a língua em situações comunicativas da vida real, mesmo que isso implique a utilização de estruturas gramaticais incorretas. Isto acontece em contraponto a abordagens tradicionais que se focam na precisão de aspetos linguísticos como a gramática, não colocando a tónica na utilização da língua em contextos reais (Willis & Willis, 2007, p. 10).

3.1. Tarefas de Compreensão e Tarefas de Produção

Ellis e Shintani (2014, pp. 116-117) estabelecem uma distinção clara entre dois tipos de tarefas: as tarefas baseadas na compreensão e as tarefas baseadas na produção.

CBI and PBI are two different ways of intervening directly in interlanguage development. The essential difference between them rests on whether production is or is

not required. Comprehension-based activities are designed to provide learners with input only. However, they do not proscribe production: learners are free to engage in both social and private speech when responding to the input. Production-based activities also provide learners with input but in addition they require a response involving production. (...) CBI and PBI can entail 'focused' and/or 'unfocused' instruction.

A diferença essencial entre elas repousa na necessidade ou não de produção. As tarefas de compreensão são elaboradas para fornecer aos estudantes *input*, não proibindo, contudo, a produção, enquanto as tarefas de produção também fornecem *input*, mas além disso, exigem uma resposta que envolve produção. (*ibidem.*)

Ambas as tipologias podem envolver ensino focado e não focado. O ensino focado envolve a pré-seleção de características da língua-alvo de acordo com um programa linguístico, enquanto no ensino não focado não há pré-seleção de características-alvo. Assim sendo, o ensino focado é utilizado para atender à aprendizagem intencional da língua, enquanto o ensino não focado atende à aprendizagem acidental da língua. (*ibidem.*)

Ellis (1993, 1995) destaca, ainda, um tipo de tarefas baseadas na compreensão, que cunhou de tarefas de interpretação, como alternativa à abordagem tradicional em vigor, as tarefas de produção. Este tipo de tarefas, destinadas a promover um foco na forma, têm como objetivo promover o estabelecimento de ligações entre forma e significado, promovendo a sua aquisição cognitiva.

No modelo de aquisição de uma L2 apresentado por Ellis (1990, 1993), ele menciona a importância de estabelecer uma distinção entre conhecimento implícito e explícito, como já apresentamos anteriormente.

Implicit knowledge is typically manifest in some form of naturally occurring language behavior (e.g. a conversation). It is intuitive and, therefore, exists in unanalyzed form. It can be abstract and structured (i.e., rule based) or chunklike (i.e., formulaic). Explicit knowledge typically manifests itself in some form of problem-solving activity (e.g. a sentence transformation exercise), but it can also be accessed in natural language use that allows time for monitoring (...). Explicit knowledge is held consciously and is stored in analyzed form. Unlike implicit knowledge, therefore, it is reportable (Ellis, 1995, p. 88).

Ellis (1995, p. 88) refere ainda que existe uma relação direta e uma relação indireta entre conhecimento implícito e conhecimento explícito, sendo que esta última (a indireta) se revela mais

importante. Nesta linha de raciocínio, o conhecimento explícito da L2 facilita o conhecimento implícito ajudando os estudantes a aperceberem-se de propriedades linguísticas do *input* que, de outra forma, poderia não acontecer (Ellis, 1995, p. 89).

Dessa forma, o *input* é processado através de estratégias *top-down* destinadas a transmitir a mensagem de forma eficiente, ao utilizar pistas, bem como através da utilização de estratégias *bottom-up* através das quais os estudantes tentam decodificar os itens e estruturas específicas da L2 (*ibidem.*)

Para ele, a utilização de estratégias *bottom-top* é essencial para a aquisição da língua-alvo, já que quando o estudante não se apercebe das mesmas, não as adquire (nas suas palavras, “no noticing, no acquisition”). Por outras palavras, o conhecimento explícito da língua facilita a captação das estruturas gramaticais e a sua retenção nas memórias de curto e médio prazo (*ibidem.*)

Ellis (*ibidem*) identifica os processos envolvidos na aprendizagem e uso de estruturas gramaticais: interpretação, integração e produção.

- 1) **Interpretação:** o processo pelo qual os estudantes se esforçam para entender o *input*, apercebendo-se de características linguísticas específicas, bem como dos seus significados. Envolve observação e comparação cognitiva, que possibilita a aquisição. **2) Integração:** ocorre quando os estudantes são capazes de incorporar a aquisição no seu conhecimento implícito. Nem toda a aquisição é assimilada, já que os estudantes só incorporam as características para as quais estão prontos. **3) Produção:** tem como base o conhecimento implícito, mas pode ser complementada pelo conhecimento explícito. Não serve como principal meio de adquirir novas competências linguísticas, mas pode ajudar a aprimorar as existentes.

Este modelo pedagógico assenta no princípio de que o ensino da gramática pode concentrar-se, de forma proveitosa, na interpretação. Assim, o aluno deve focar a sua atenção na observação e compreensão de características gramaticais específicas no *input*, já que é por este meio que se inicia a aquisição de novas competências.

3.2. As Tarefas de Interpretação

As tarefas de interpretação têm como objetivo: **1)** identificar o significado das estruturas gramaticais, facilitando o mapeamento da forma-função, permitindo uma compreensão gramatical (distinta da compreensão da mensagem); **2)** melhorar o *input* de tal forma que os alunos sejam induzidos a perceber uma característica gramatical que, de outra forma, poderiam ignorar; **3)** realizar uma comparação cognitiva entre a forma como uma determinada estrutura transmite significado no *input* e o modo como os estudantes a estão a utilizar quando comunicam. Uma maneira de promover isto é chamar a atenção do aluno para os tipos de erros que normalmente cometem, o que não deve, contudo, ser prioritário.

Interpretation tasks can be devised as sequences of activities that reflect these three operations. That is, in the first instance, learners are required to comprehend input that has been specially contrived to induce learners to attend the meaning of a specific grammatical structure, followed by a task that induces learners to pay careful attention to the important properties of the target feature, and finally by a task that encourages the kind of cognitive comparison learners will have to perform ultimately on their own output (Ellis, 1995, p. 94).

Os estudantes podem utilizar a língua em diversos níveis de complexidade mesmo com uma gramática limitada. O ELBT promove a confiança dos estudantes ao fornecer-lhes muitas oportunidades de usar a língua em contexto de sala-de-aula, sem o medo e a ansiedade de cometer erros. Assim que eles se sentem preparados (com *input* suficiente), eles podem começar a comunicar. Sendo nessa fase somente que a atenção se deve ir direcionando para a forma, por forma a moldar as competências linguísticas dos estudantes, para que se possam expressar com mais complexidade, precisão e correção gramatical (Willis & Willis (2007, p.11) .

Na mesma linha de raciocínio, alguns dos princípios gerais para a elaboração de tarefas de interpretação (Ellis, 1995, p. 94) incluem: **1)** os estudantes devem ser solicitados a processar a estrutura-alvo, não a produzi-la; **2)** uma tarefa de interpretação consiste num estímulo-resposta; **3)** o estímulo pode apresentar-se na forma de *input* oral ou escrito; **4)** as tarefas devem ser sequenciadas de tal modo que primeiro exista uma atenção ao significado, depois à forma-função da estrutura linguística e, só depois, a identificação de erros; **5)** os estudantes devem, após terem completado a tarefa, compreender a utilização da forma-alvo no desempenho de funções comunicativas; **6)** Os

estudantes devem produzir uma resposta pessoal e referencial; **7)** os estudantes devem tomar consciência dos erros mais comuns na utilização da estrutura-alvo, bem como do seu uso correto.

1. Ouvir para compreender

A Edit e a Anika são estudantes Erasmus. Ouça o texto e assinale verdadeiro (v) ou falso (f) para cada afirmação.



- (a). _____ A Anika está a gostar do curso.
- (b). _____ A Edit mora com três estudantes estrangeiros.
- (c). _____ A Anika não se lembra do nome dos colegas da Edit.
- (d). _____ A Edit conheceu o Rey e o Mustafa em uma festa.

2 Ouvir para registar

a. Ouça, novamente o diálogo entre a Anne (A.) e a Edit (E.) e sublinhe a construção verbal que ouvir:

A. - Onde _____ (sentamo-nos/nos sentamos)? Que tal aqui? Então, estás a gostar do curso de Tradução, Edit?

E. - Sim, estou a gostar muito. Já conheço os colegas e como tenho aulas à tarde não _____ (levanto-me/me levanto) muito cedo. E tu, Anika?

A. - Eu também estou a gostar muito dos temas e dos professores... Mas _____ (levanto-me/me levanto) sempre cedo e nunca _____ (deito-me/me deito) tarde.

E. - Tu moras com outros estudantes, não é Anika? Como é que eles _____ (chamam-se/ se chamam)? Já não _____ (lembro-me/me lembro) do nome deles...

A. - Eles chamam-se Rey e Mustafa... O Rey _____ (veste-se/se veste) sempre com um estilo desportivo e o Mustafa, às vezes, também _____ (veste-se/ se veste) assim... Já _____ (lembras-te/ te lembras)?

E. - Sim, claro! Agora, já _____ (lembro-me/ me lembro) bem! O Rey fala muito depressa, não é?

A. - Ah! Ah! É mesmo, Edit!

E. - E onde é que _____ (conheceram-se/ se conheceram)?

A. - Nós _____ (conhecemo-nos/nos conhecemos) aqui na faculdade. Mas agora somos amigos e já _____ (conhecemo-nos/ nos conhecemos) bem e também _____ (ajudamo-nos/nos ajudamos) muito!

E. - Que bom, Anika! Assim, ninguém _____ (sente-se/se sente) sozinho e todos _____ (sentem-se/se sentem) bem!

3 Assinale as frases incorretas e corrija os erros:

- a. - Como é que chamam-se? - Nós chamamo-nos João e Pierre.
- b. - Onde é que eu sento-me? - Podes sentar-te aqui!
- c. - Eu deito-me sempre cedo, e vocês? - Nós deitamos-nos sempre tarde.
- d. - Eles não levantam-se cedo? - Não, eles levantam-se tarde.

4. Experimentação

Faça três perguntas dirigidas a uma figura pública sobre a sua rotina diária. Imagine também as respostas.

Figura 3 - Tarefa de interpretação (Castro, 2015, p. 465)

Uma outra tipologia de tarefas que tem sido usada para promover o foco na forma consiste na elaboração de tarefas de promoção da consciência linguística (as *consciousness-raising tasks*). De acordo com Schmidt, nenhum conhecimento é possível sem algum nível de consciência. Para ele,

intencionalidade e atenção são distintas: enquanto a intenção é sempre fundamental para a aquisição da língua a atenção, voluntária ou involuntária, é. (Schmidt, 1992, p. 209, citado por Ellis, 1995, p. 90). Estas tarefas têm como base de sustentação o papel de facilitação atribuído ao conhecimento explícito no processo de aquisição de conhecimento implícito, tendo como objetivo final, promover a consciência sobre a forma como determinadas características da língua-alvo funcionam (Castro, 2019, p. 125).

As tarefas de promoção da consciência linguística são, assim, elaboradas através das seguintes orientações: 1) seleção de uma característica linguística específica para promover a atenção; 2) ilustração do uso dessa estrutura-alvo e da regra explícita subjacente ao seu uso; 3) expectativa de que os estudantes se esforcem para entender o uso da estrutura-alvo; 4) verbalização da regra subjacente ao seu uso (Ellis, 1991, p. 234, citado por Castro, 2019, pp. 125-126).

Esta tipologia de tarefas tem como objetivo permitir que os estudantes descubram, de forma, autónoma, a utilização da estrutura-alvo numa determinada situação comunicativa, promovendo o desenvolvimento do conhecimento explícito e a promoção da assimilação cognitiva (*ibidem.*)

Algumas abordagens alternativas defendem que o ensino da gramática deveria ser abandonado, já que não produz um desenvolvimento natural e eficaz das competências linguísticas na L2, sugerindo que os estudantes deveriam comunicar livremente na L2, sem colocar qualquer atenção na forma. É possível perceber, em contraponto, que Ellis apresenta uma visão mais ponderada sobre a importância da gramática no ensino da L2, na qual há espaço para diferentes tipos de tarefas.

Ellis (*ibidem.*) propôs uma abordagem que se distancia das anteriormente mencionadas ao desenvolver um modelo baseado na compreensão, na qual o ensino da gramática se mostra compatível com a forma como os estudantes aprendem a L2.

A abordagem de Ellis não é extremista, defendendo que nem todo o ensino de gramática se deve basear na utilização de tarefas de interpretação, existindo espaço para outros tipos de tarefas, como as *consciousness-raising tasks* (Ellis, 1994) e, até, a tradicional *production-based instruction*. Nesta medida, as tarefas de interpretação apresentam-se como apenas uma – ainda que muito promissora – abordagem do ensino da gramática. Um currículo completo contará com tarefas diversificadas, incluindo tanto o foco na forma como no sentido (Ellis, 1995, p. 94).

O ELBT tem como princípio primordial a liberdade concedida aos alunos no uso da língua, o que, muitas vezes é barrado com a resistência de professores experientes, habituados a controlar a produção linguística dos estudantes, por forma a evitar erros. Mas um ensino bem-sucedido requer que

o professor esteja disposto a abrir mão desse controle:

TBT requires a willingness to surrender some of that control. (...) Sometimes teachers who don't have confidence in their own English respond by controlling learners very strictly, so that they can predict almost everything that will happen in the classroom. But if learners are always controlled, they will never learn to use language freely" (Willis & Willis, 2007, p.11).

O foco simultâneo na forma e no significado não é possível, existindo um processo natural, e faseado, através do qual os estudantes adquirem as competências linguísticas. Se os estudantes foram direcionados a focar-se numa estrutura particular específica (foco na forma) e são, posteriormente, chamados a desempenhar uma tarefa comunicativa (foco no significado), pode parecer, à primeira vista, que se trata de uma tarefa que se foca na forma e no significado, mas, na realidade, é difícil que estes consigam concentrar-se em ambos os aspetos ao mesmo tempo.

"They may try conscientiously to produce the target form. As a result, their language will be halting and stilted. They will be unable to concern themselves with real-time communication because their attention is taken up with thinking about form. If this happens, they are only getting practice in making sentences. There is not a primary focus on meaning. They will engage with meaning and will ignore the fact that they are supposed to be producing a particular form. They will engage in a meaning-focused activity, in spite of the teacher's intentions and wishes. If this happens then learners have transformed the activity into a task with a focus on meaning, but from the teacher's point of view the lesson has failed in its declared aim of helping learners incorporate the target form in their spontaneous language use. (...) Learners will not make the most of all the other language they have if their efforts are directed to reproducing the target forms. They will be less likely to grow in fluency and confidence. They will be less equipped to use the language outside of the classroom (Willis & Willis, 2007, p. 17-18).

Por forma a promover uma aquisição bem-sucedida da L2, devemos fornecer uma "dieta rica" de atividades com foco no significado, não devendo permitir que o foco na forma dificulte o foco no significado. Ao praticar repetidamente certas estruturas gramaticais, tal como acontece em muitas abordagens tradicionais, os estudantes irão focar-se excessivamente na reprodução das formas estudadas, o que afetará a sua capacidade de transmitir uma mensagem (significado). Assim sendo, os estudantes deverão primeiro completar um ciclo de tarefas antes de o professor proceder ao isolamento de estruturas específicas:

(...) this suggests that learners should complete a task cycle before the teacher isolates specific forms for study. Learners are then more likely to use a far wider repertoire of language to express themselves during the task; they will deploy whatever language they have already learnt from earlier lessons, and experiment with language they are not sure of in order to get their meaning across (Willis & Willis, 2007, p. 65).

Esta abordagem afasta-se do típico intercâmbio entre estudante e estudante em que o professor questiona, o estudante responde e o professor avalia a resposta do estudante. Ao fazê-lo, possibilita e fomenta o desenvolvimento de competências comunicativas mais próximas das reais necessidades de comunicação dos estudantes, em contextos sociais e relacionais fora da sala-de-aula (*Willis & Willis, 2007, p. 76-81*).

In most classrooms the teacher evaluates the content of the response – is it the right answer? (...) The problem with this kind of teacher-dominated discourse in the language classroom is that it gives learners relatively few opportunities to use the language. Learners would be restricted to making limited responses. (...) So, one of the advantages of task-based classroom is that it enables us to escape the restrictions of the classroom, and involve learners in different types of extended discourse. It provides an arena for informal, spontaneous interaction. (...) (ibidem.)

Assim, concluímos que o ELBT assenta no princípio da liberdade de utilização de recursos linguísticos por parte do estudante, assentando, numa primeira fase, na comunicação do sentido, para depois ser moldado e aperfeiçoado através do foco na forma. Ao utilizar os recursos linguísticos de que dispõe, o estudante comunica, em diferentes graus de complexidade, satisfazendo as suas necessidades de comunicação em contextos relacionais e sociais da vida-real. Ao fazê-lo adquire uma percepção do uso correto das estruturas linguísticas e, também, dos seus erros. Ao obter consciência da lacuna entre o uso correto das estruturas linguísticas e os erros cometidos, o estudante, no seu processo natural de aquisição linguística, melhora as suas competências comunicativas, aprendendo o uso correto das estruturas designadas.

Desta forma, as tarefas de compreensão (com destaque para as tarefas de interpretação propostas por Ellis) permitem ao professor um ensino variado que respeita o processo natural de aquisição da língua. Para isso, o professor tem de estar disposto a abdicar do controlo e das expectativas de expressão sem erros, reduzindo a ansiedade e facilitando a aquisição da L2 pelos estudantes.

Capítulo III Análise de Dados

1. Introdução de Teste

A avaliação linguística é uma ferramenta importante no ensino e aprendizagem de línguas, que pode servir como instrumento de diagnóstico e instrução. De modo que conheçamos objetiva e claramente quais as dificuldades específicas mais difíceis de alunos chineses em aprender o presente de conjuntivo de um ponto de vista pragmático, elabora-se este teste.

1.1. Teste de linguagem comunicativa

O teste de linguagem comunicativa contemporânea trata os testes de língua como um conjunto completo de comportamentos, onde o domínio de uma língua significa que os estudantes podem utilizá-la para comunicar informações e ideias num contexto específico.

Primeiro, no início dos anos 60, Chomsky criticou a visão estruturalista da língua. Fez uma distinção entre “língua” e “linguagem” e argumentou que a competência linguística era de facto competência gramatical (ou conhecimento da língua). “isto é, das suas estruturas e regras, e desempenho o uso real da língua em situações concretas, numa construção marcada- mente dicotômica, sem qualquer preocupação com a função social da língua.” (Vera, 2004, p.7).

Posteriormente, o conceito de competência comunicativa foi primeiramente introduzido pelo sociolinguista Hymes (1975). Ele apresentou o conceito de competência comunicativa como antitético ao que diz Chomsky, que era que a competência linguística era apenas uma componente da competência comunicativa. E considera quatro aspetos da competência comunicativa da linguagem: conhecimentos gramaticais, conhecimentos psicolinguísticos, conhecimentos socioculturais e conhecimentos de presença física. É evidente que a competência da língua, segundo Hymes, sendo estreitamente relacionado com fatores sociais, culturais e outros no contexto do uso da língua.

No início da década de 1980, Canale e Swain (1980, pp.28-31) expandiram o conceito de competência comunicativa com base na hipótese de Hymes da competência comunicativa linguística. propondo um modelo comunicativo de linguagem, a saber: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

O estudioso de testes linguísticos Bachman (1990, pp.81-109) desenvolveu o modelo de competência comunicativa do Canale e Swain no início da década de 1990, considerando que a competência

comunicativa da língua é a capacidade de criar e interpretar significado através da combinação do conhecimento da língua com o contexto de utilização da língua. O seu modelo é composto por três componentes: competência linguística (subdividida em organizacional e pragmática), competência estratégica (que tem a ver com o conhecimento sociocultural, o conhecimento real do mundo) e mecanismos psicofisiológicos (os quais dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico), (Vera, 2004, p-11, citando Bachman, 1990).

1.2. Teste de gramática comunicativa

Do ponto de vista do uso comunicativo da linguagem, por meio de Bachman (1990, pp.81-109), a competência linguística deve incluir a competência organizacional e pragmática na perspectiva do uso da linguagem comunicativa, e que a competência linguística organizacional deve refletir-se principalmente na competência gramatical e discursiva, enquanto a competência pragmática se reflete no ato de falar e na competência sociolinguística. A encarnação integral da competência linguística é realizada através da interação de componentes internos entre si e com a situação. A gramática é aqui vista como um recurso organizador para o significado linguístico. Além disso, Pupura (2004) vê a competência gramatical como a capacidade do aluno de implementar com precisão e significado os conhecimentos gramaticais numa situação de teste ou outra situação de utilização de uma língua. Por conseguinte, o teste de gramática comunicativa avalia não o domínio de uma estrutura linguística, mas a capacidade do aluno de utilizar a gramática para completar uma tarefa comunicativa.

O teste de gramática comunicativa descrito acima é também em conformidade com os objetivos do plano das atividades didáticas baseadas em tarefas proposto nesta tese, que não se concentra apenas nas formas gramaticais, mas utiliza tarefas autênticas para avaliar e concentra-se mais no uso da linguagem no processo comunicativo real.

1.3. Organização do conteúdo do teste

A gramática, como marcador de significado, não pode existir de uma forma separada, nem pode ser aplicada isoladamente. Portanto, para avaliar a capacidade de alunos de utilizar a gramática, o presente teste contém quatro secções, nomeadamente: preenchimento de texto, revisão de textos, escolha de palavras e preencher os espaços em branco, bem como o complemento de conversação.

“The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language” (Haliday & Mathiesen 2014, p.3), sendo uma manifestação concreta das várias

mensagens contidas no sistema linguístico, um produto dinâmico construído pelas forças combinadas da cultura, situação e símbolos linguísticos, um ato de significado social. Assim, a compreensão e escolha de diferentes palavras e dispositivos gramaticais na compreensão e produção de qualquer discurso pode refletir a profundidade de compreensão e a capacidade dos utilizadores da língua como seres sociais de manipular os recursos do sistema linguístico. Os testes de gramática comunicativa testam a competência gramatical de alunos sobre o texto, uma vez que a competência comunicativa da língua inclui a capacidade de compreender a língua e a capacidade de expressar a língua. (Xu Qiang, 2000, p.255), por conseguinte, todas as partes do teste são construídas com base no texto.

“O preenchimento de texto testa a compreensão do significado, enquanto a revisão de textos testa a expressão exata do significado, incluindo exatidão e decência.” (Li Youju 1997, p.324), o que permite testar de forma mais aprofundada a capacidade de alunos de utilizar estruturas gramaticais com precisão através do contexto.

Para além dos três tipos de tópicos acima referidos, a escrita é também uma habilidade típica baseada na produção, que é a utilização prática da estrutura e do vocabulário da língua. Existem outras formas possíveis de testar a gramática através de expressões escritas menos a escrita de textos inteiros. Neste teste, o teste é implementado para completar algumas frases num determinado contexto, a fim de alcançar o objetivo comunicativo real. A componente de escrita é mesmo baseada no modelo de teste da linguagem comunicativa do Bachman. Ao contrário dos testes de escrita tradicionais, os testes de escrita comunicativa centram-se na função comunicativa da língua e na adequação linguística.

2. Caracterização dos Participantes

O presente capítulo apresenta os dados obtidos através das fichas de exercícios aplicadas a uma amostra total de 45 estudantes chineses divididos em três grupos: grupo UP, estudantes chineses que aprenderam português em universidades em Portugal; grupo UC, estudantes chineses que aprenderam português em universidades na China; e grupo CI, estudantes chineses que aprenderam português através de cursos intensivos na China. Para facilitar a leitura dos dados, os grupos serão designados grupo UP (Universidades de Portugal), grupo UC (Universidades da China) e grupo CI (Cursos Intensivos), respetivamente.

Os 45 estudantes foram divididos uniformemente pelos três grupos, sendo cada grupo constituído por um total de 15 estudantes que responderam a uma ficha de trabalho composta por cinco exercícios. Dois desses exercícios consistiam em completar espaços utilizando verbos no

conjuntivo; o terceiro exercício consistia em encontrar erros nas frases e corrigi-las utilizando o presente do conjuntivo; o quarto exercício consistia em completar frases simulando uma entrevista de emprego; e, por último, o quinto exercício consistia em enviar um áudio no qual respondessem a uma de três perguntas fornecidas. Tanto a ficha de exercícios como as respostas corretas podem ser encontradas nos anexos.

Os três grupos e a respetiva divisão foram pensados de forma a possibilitar a comparação entre as diferentes modalidades de ensino, as diferenças existentes entre as três tipologias apresentadas no ensino e aprendizagem da língua portuguesa por parte dos estudantes.

O grupo UP, para além de frequentar aulas que são, na sua totalidade, ministradas em português, encontra-se envolvido no seio da cultura portuguesa, sendo exposto tanto às nuances linguísticas do português, como aos aspetos culturais e sociais que lhes estão associados. Está comprovado que um ambiente linguístico apropriado é propício a um desenvolvimento mais rápido e sólido de competências linguísticas, nomeadamente no que diz respeito à fluência do discurso, já que esta se encontra intimamente ligada a outros elementos como a cultura, a gastronomia, a música, estilo de vida, entre outros. Assim, podemos partir do pressuposto de que estudantes expostos ao ensino em Portugal atingirão um nível de fluência mais elevado, num menor espaço de tempo.

O grupo UP, por sua vez, tem menos acesso à língua e cultura portuguesas, pois não se encontra envolvido por estas de uma forma tão evidente. Contudo, o facto de não estar exposto a um ambiente de desenvolvimento de uma fluência coloquial e das *nuances* da comunicação do dia-a-dia, este grupo acaba por apresentar um português mais correto e formal. Isto deve-se também ao facto de não ser exposto a tantas variações linguísticas como regionalismos ou calão, bem como a erros gramaticais cometidos por nativos.

O grupo CI é, de uma forma geral, o que apresenta menos contacto com a língua. O seu nível de fluência depende, de igual modo, dos estudos desenvolvidos numa fase posterior aos estudos formais, nomeadamente por conta própria. Esses estudos podem ter incluído escrita, leitura, conversação, ou formas mais indiretas que tenham possibilitado a manutenção dos conteúdos “vivos” após um período mais ou menos longo de aprendizagem intensiva.

Por outro lado, importa salientar que as pessoas que frequentam cursos intensivos têm, por norma, objetivos específicos associados a necessidades linguísticas decorrentes do seu trabalho, estudos, viagens, entre outros, sejam eles do foro pessoal ou profissional. Por esse motivo, este grupo

tende a apresentar um domínio de vocabulário de determinadas áreas do saber, mais específico e direcionado, sendo, por vezes, demasiado específico e isolado, ou com pouca utilidade prática fora do escopo que lhe cabe.

As idades da amostra considerada para esta análise encontram-se distribuídas ao longo de uma faixa, sendo a diferença de idades entre a pessoa mais velha e a pessoa mais jovem de 16 anos. A média das idades de todos os participantes é de 25,9 anos.

No grupo UP, a pessoa mais nova tinha 21 anos, à data de realização da ficha de exercícios e, a mais velha, 30, constituindo uma média de idades de 24,8 anos. No grupo UC, os extremos variaram entre os 20 e os 32, resultando numa média de 24,7 anos. Já no grupo CI, por sua vez, as idades situam-se entre os 21 e os 36 anos. Este é o grupo que apresenta mais pessoas com idade acima dos 30 anos e uma média de idades de 28,2.

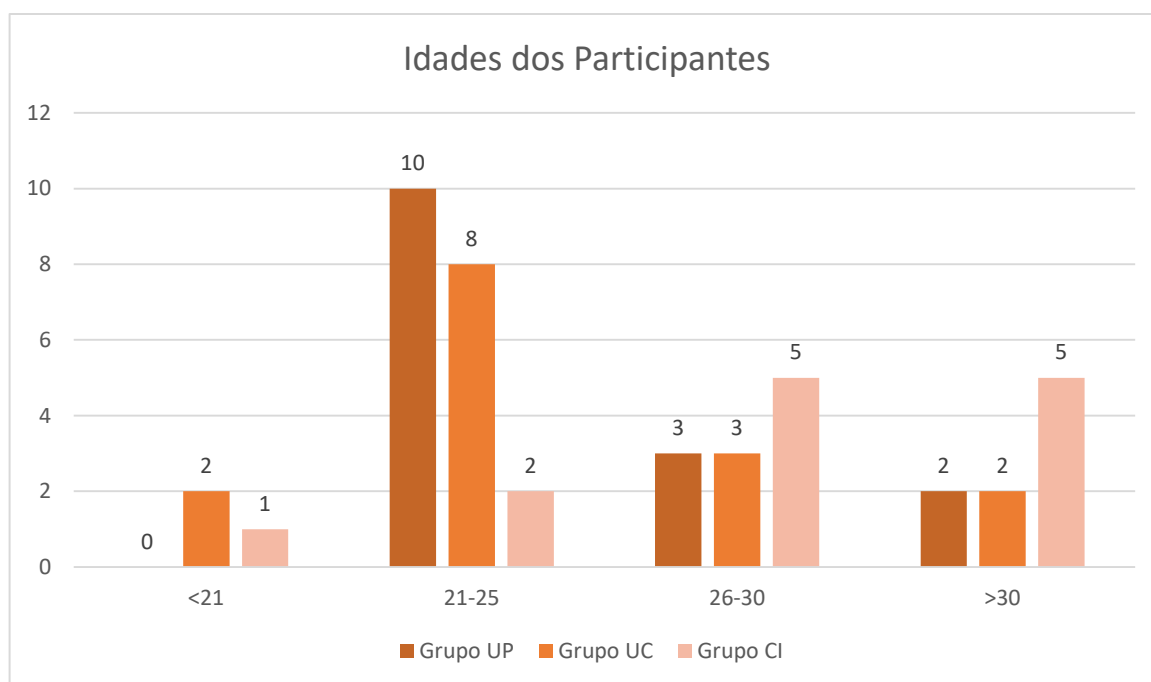


Gráfico 1 - Análise da idade dos participantes

Em relação ao género dos participantes, a maior parte pertence ao sexo feminino, num total de 31 participantes do sexo feminino para 14 participantes do sexo masculino. O facto de a amostra ser constituída por uma esmagadora maioria de mulheres pode refletir as tendências dos últimos anos no que respeita à frequência de cursos de Humanidades e Artes, que têm sido maioritariamente constituídos por estudantes do sexo feminino. Já em 2015, Ribeiro Ferreira (2015, p. 33), num estudo

global sobre a desigualdade de género no meio académico chegou à conclusão que existe uma predominância de “cursos tipicamente femininos e de cursos tradicionalmente masculinos, indicando uma preferência das mulheres pelos setores das ciências humanas e saúde, e dos homens pelas ciências exatas e engenharias”.

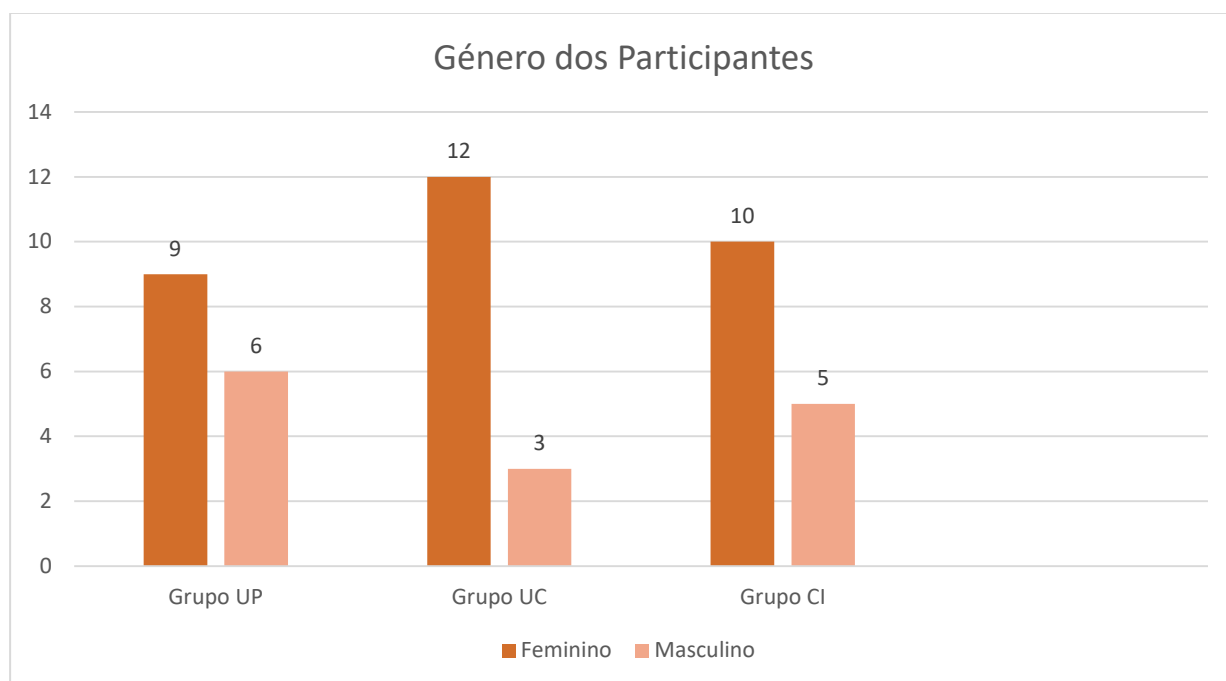


Gráfico 2 - Análise do género dos participantes

Um outro fator que importa mencionar antes de procedermos à análise das respostas é de ordem temporal, isto é, é de relevância perceber há quanto tempo (em anos) cada aluno começou a aprender português.

No grupo UP, a pessoa que iniciou a aprendizagem da língua portuguesa há menos tempo, havia começado há 1,5 anos, e a que iniciou há mais começou há 10 anos, o que resulta numa média de grupo de 4,2 anos. No caso do grupo UC, a pessoa que iniciou os estudos há menos tempo, fê-lo há 2 anos, enquanto a que iniciou há mais tempo, começou há 10 anos, resultando numa média de grupo de 5,2 anos. O grupo CI, por sua vez, apresenta extremos entre 1, mínimo, e 8, máximo, com uma média de grupo de 3,5 anos.

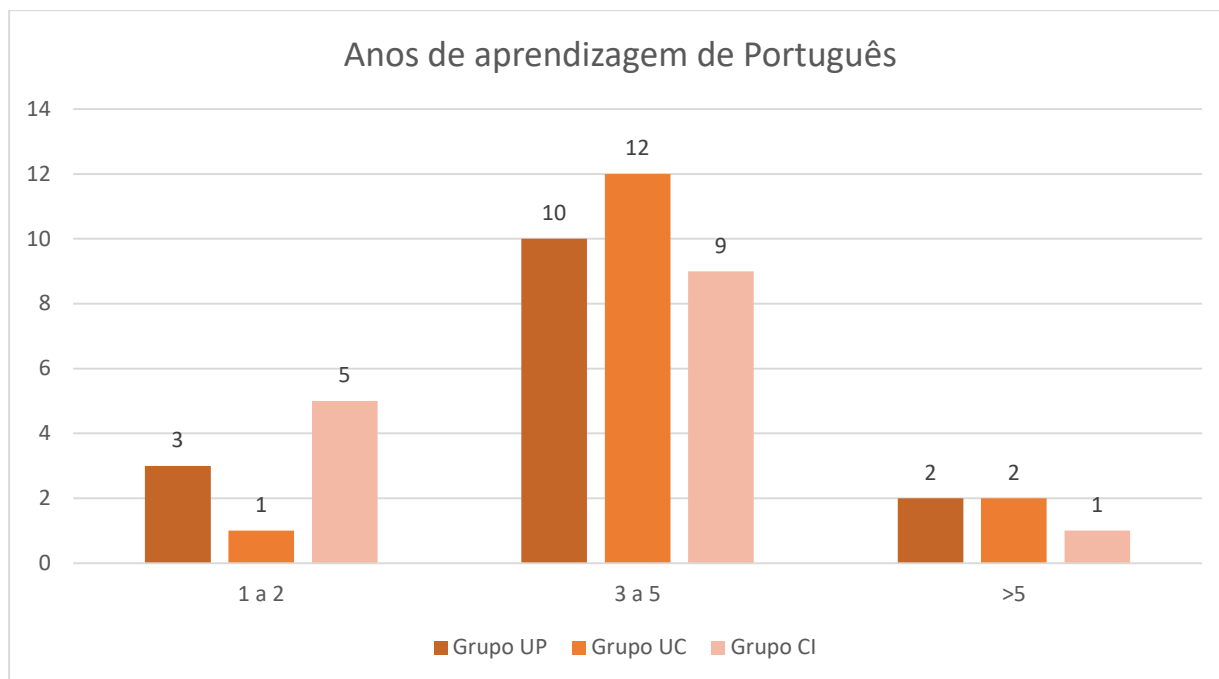


Gráfico 3 - Média de anos de aprendizagem da língua de cada grupo de alunos

3. Explicação e Análise dos Resultados dos Exercícios

De seguida, procederei à explicação de cada exercício e respetivos resultados, servindo-me de gráficos para efetuar a sua análise. Contudo, tendo em conta a diversidade de respostas obtidas, bem como a não obrigatoriedade do uso do conjuntivo em alguns exercícios, importa salientar o seguinte:

- Erros de singular e plural, ou seja, de flexão ou coerência de género não serão marcados devido às diferenças das regras linguísticas entre o português e o mandarim. Só serão identificados como errados erros relacionados com o tempo verbal, gramática e erros “evidentes” no contexto do exercício-alvo.
- Os estudantes não foram previamente avisados de que as perguntas deveriam ser respondidas no conjuntivo, embora, e à exceção do exercício 2, o emprego deste modo verbal seja obrigatório para que a resposta seja considerada correta. No exercício 2, alguns estudantes corrigiram a frase sem recorrerem ao auxílio de verbos, mas sim de outros recursos linguísticos. Ainda assim, na correção deste exercício só consideraremos corretas correções realizadas com o auxílio de verbos, embora não tenhamos considerado errado quem as emendou de outra forma.

- Em todos os gráficos deste capítulo, o primeiro conjunto de resultados corresponde às percentagens de respostas corretas em cada grupo. A existência de respostas corretas em outros modos verbais faz com que seja indispensável a análise das mesmas e a comparação das percentagens de uso do conjuntivo e do indicativo nos exercícios relevantes.

Exercício 1

Leia o e-mail que a Fátima escreveu à sua amiga brasileira e complete o texto com os verbos em falta na forma correta.

Olá, linda!

Não tive tempo para me encontrar contigo e para te dar um beijo de despedida!

____ Espero _____ (eu/esperar) que tudo ____ esteja ____ (estar) a correr bem e ____ tenhas ____ (tu/ter) boa saúde.

Lamento que não ____ possas ____ (tu/poder) voltar a Portugal neste momento devido à COVID-19.

Recentemente, Portugal ____ tem estado ____ (ter) a registar elevadas taxas de infeção, é provável que isso ____ se deva ____ (dever/se) aos encontros familiares durante o Natal. Portanto, o Governo ____ determinou ____ (determinar) um conjunto de medidas extraordinárias para “limitar a propagação da pandemia e proteger a saúde pública”.

Embora a situação ____ seja ____ (ser) difícil nesta fase, parece-me que tudo ____ esteja ____ (estar) bem. Pelo menos por agora, a vacina já foi administrada a mais de 100 mil pessoas em Portugal.

O Brasil também ____ tem ____ (ter) uma pandemia muito grave. Caso não ____ haja ____ (haver) necessidade de sair, é melhor que ____ fiques ____ (tu/ficar) em casa.

Onde quer que ____ estejas ____ (tu/estar), vou sentir a tua falta.

Beijinhos, Fátima

No exercício 1, as médias dos três grupos de respostas corretas foram praticamente iguais. Num total de 13 pontos, o grupo UP obteve uma pontuação de 9,7; grupo UC obteve uma pontuação igual, de 9,7; e o grupo CI de 9,6. Ou seja, os três grupos obtiveram uma performance semelhante na resolução do exercício acertando cerca de 10 espaços num total de 13.

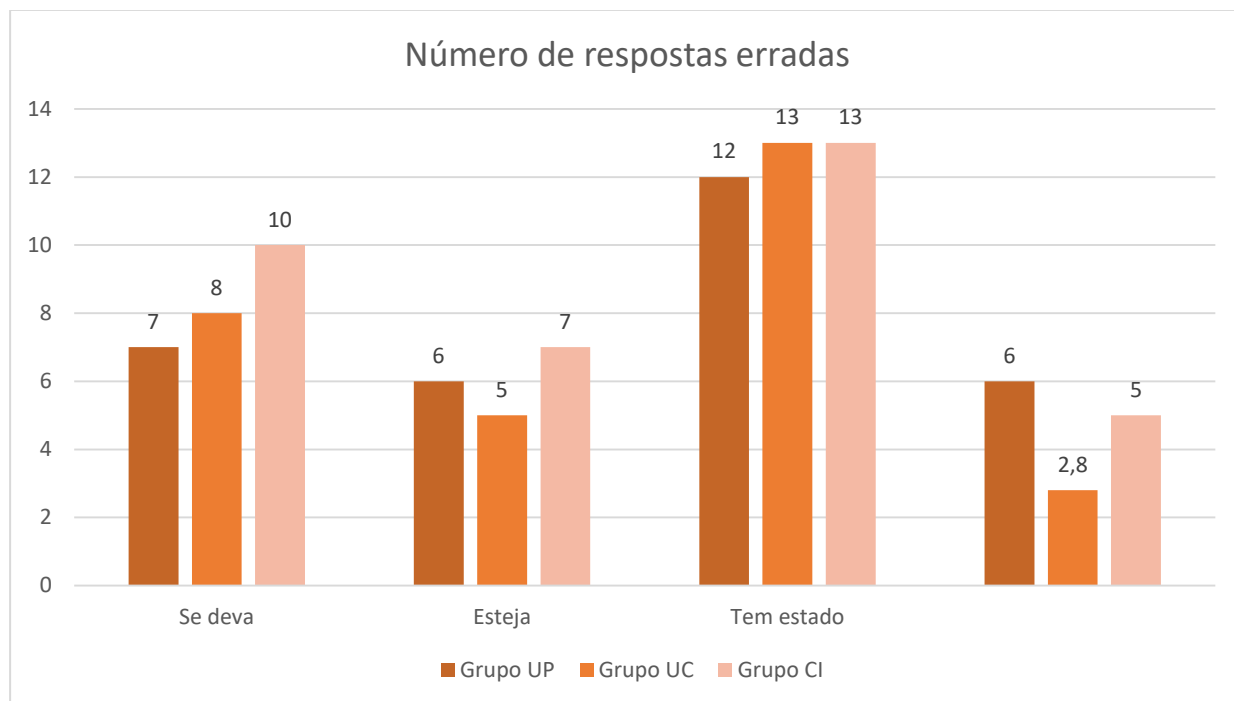


Gráfico 4 - Número de respostas erradas por grupo e conjugação verbal

Os erros mais cometidos envolveram os verbos *dever-se a*, como por exemplo em “(...) é provável que isso **se deva** (dever) aos encontros familiares durante o Natal.”; *estar*, como por exemplo em “(...) parece-me que tudo **esteja** (estar) bem.”; e *estar* como em “Recentemente, Portugal **tem estado** (ter) a registar elevadas taxas de infeção”. O gráfico acima apresenta a quantidade de estudantes que erraram a conjugação destes verbos. Estes erros foram detetados em todos os grupos.

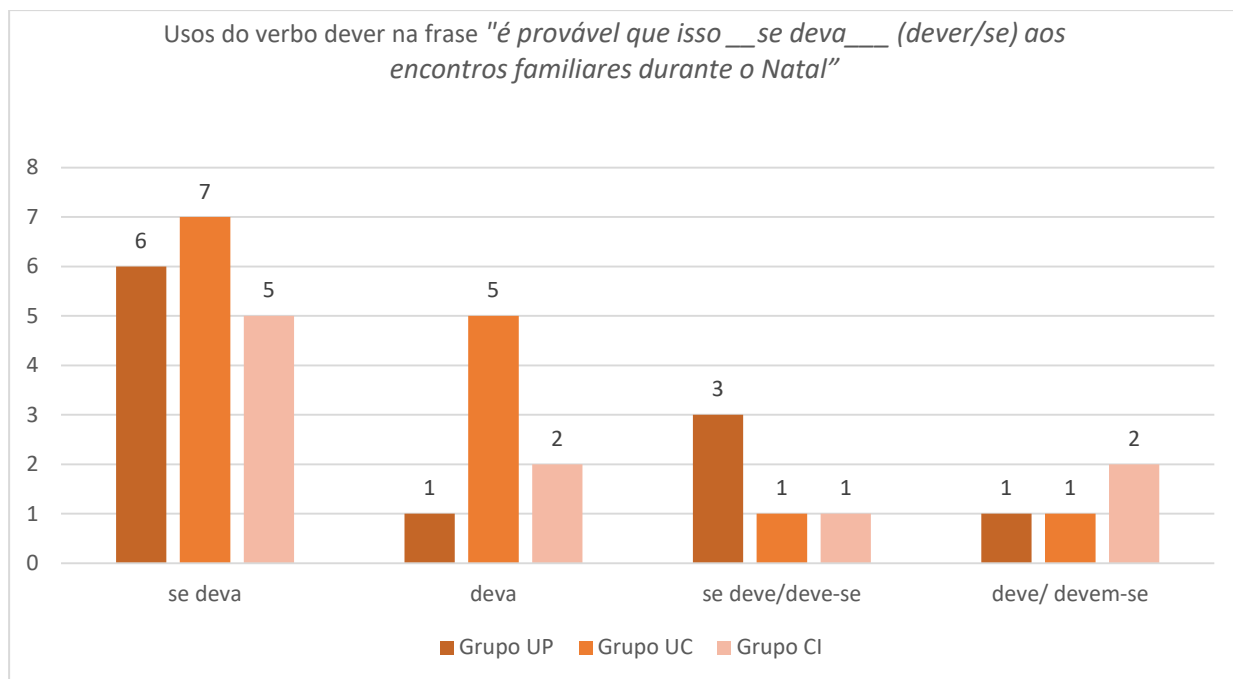


Gráfico 5 - Usos comuns do verbo dever presentes nas respostas dos alunos

A resposta correta é “*se deva*” uma vez que o presente do conjuntivo é usado para indicar desejos, hipóteses e suposições, sendo acompanhado da expressão de dúvida “é provável que”, que transmite apenas uma probabilidade, não uma certeza.

Embora uma grande percentagem dos estudantes tenha acertado e optado por “*se deva*”, podemos verificar que ocorreram muitos erros na conjugação do verbo. Embora não seja um erro grave, uma vez que o conjuntivo está bem aplicado, a ausência do “*se*” subtrai o sentido e a lógica da frase.

Já no que respeita ao erro “*se deve*” ou “*deve-se*”, podemos perceber que o aluno entende qual a função e utilidade do conjuntivo embora ainda não o saiba aplicar corretamente. Para além destes erros, existem outros menos predominantes que ocorreram com menor frequência, nos quais se incluem respostas como: *deveria*, *devede-se*, *se dever*, *deviam-se*, etc.

Podemos observar que os erros cometidos variam muito entre si e entre os três grupos, sendo que os estudantes chineses que aprendem português na China apresentem uma maior dificuldade em conjugar verbos pronominais.

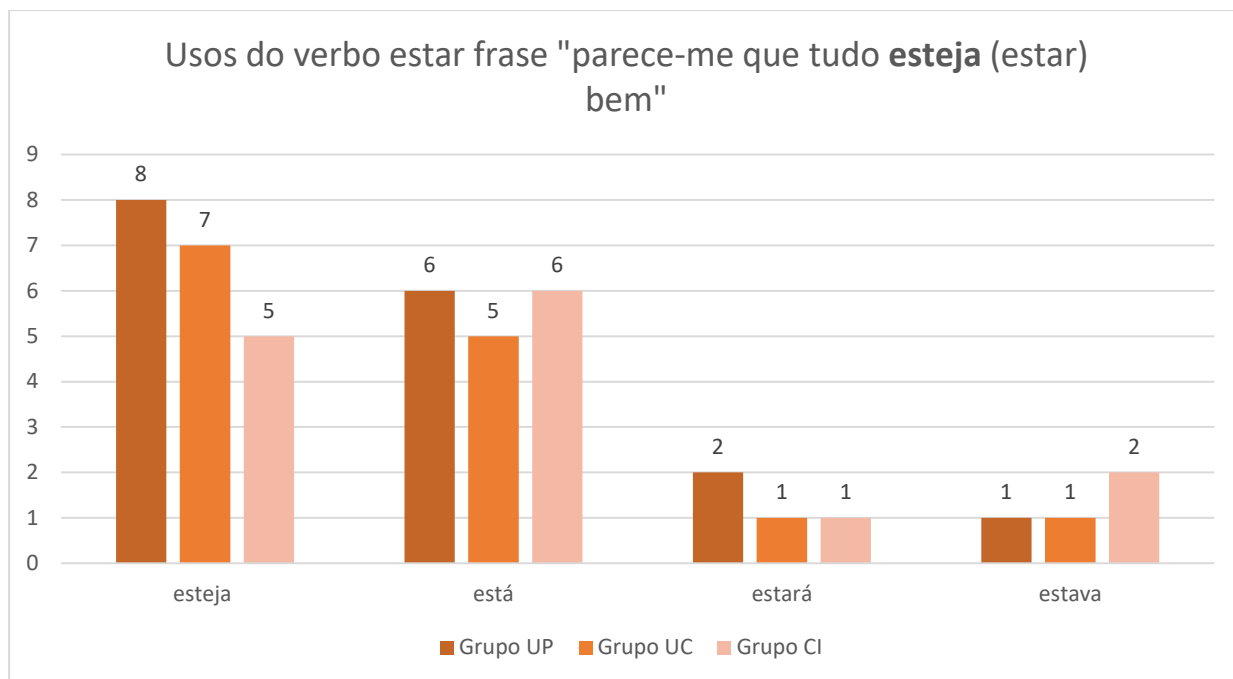


Gráfico 6 - Usos comuns do verbo estar na frase "parece-me que tudo **esteja** (estar) bem"

Com o verbo *estar* o erro registado de forma mais frequente foi a utilização da forma verbal “está” no presente do indicativo. A utilização da mesma não compromete, por completo, o sentido e a lógica da frase, mas, tendo em conta que o exercício tem como objetivo avaliar a utilização do modo conjuntivo, considerámos a sua utilização como incorreta. A resposta “estará”, por sua vez, compromete o sentido da frase, embora se trate de um erro compreensível, já que se pode seguir o raciocínio de que, no futuro, quando a pandemia passasse, tudo *estará* bem.

A conjugação correta é “esteja” utilizando-se o modo conjuntivo quando o verbo da oração principal exprime um desejo, uma vontade, uma dúvida, entre outros, sendo seguido pela conjunção subordinativa “que”. Desta forma, podemos dizer que os três grupos revelaram um certo grau de dificuldade em diferenciar a necessidade de um verbo no modo conjuntivo ou no modo indicativo.

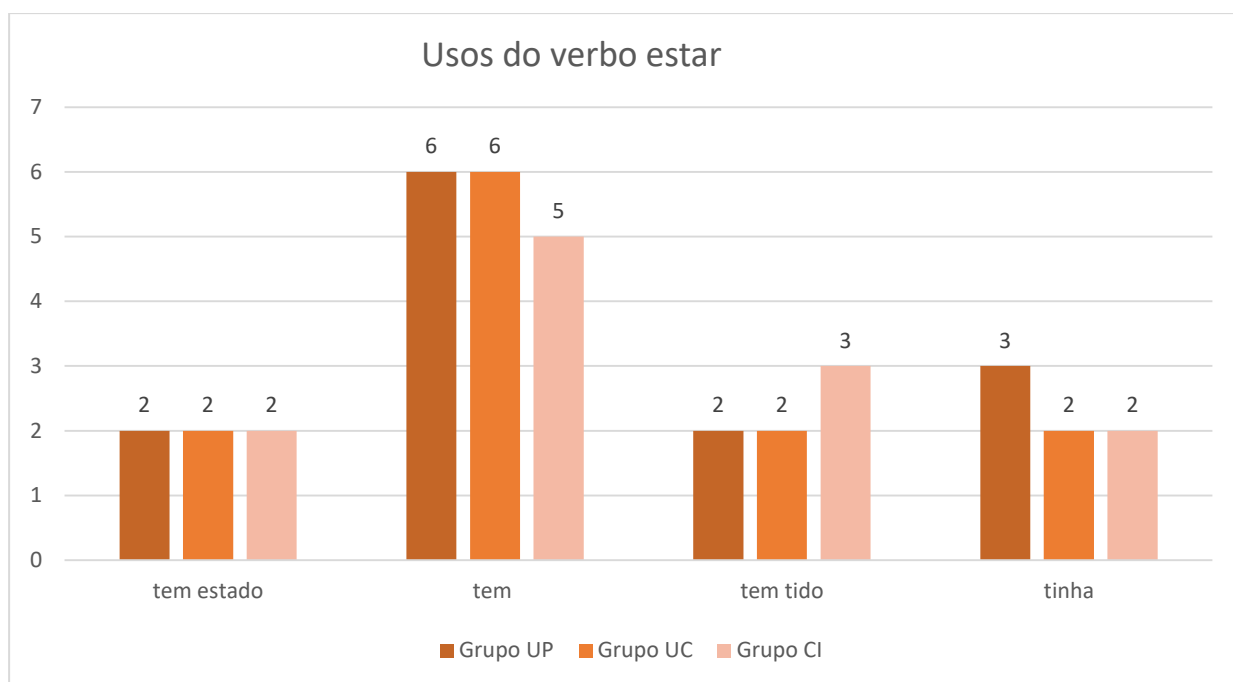


Gráfico 7 - Usos comuns observados na conjugação do verbo “ter” na frase “*Recentemente, Portugal _____ tem estado _____ (ter) a registar elevadas taxas de infeção*”.

O erro mais comum detetado na utilização do verbo *ter* foi “tem”, quando a resposta certa seria “tem estado”. Ou seja, verificou-se que, em muitas instâncias, o verbo principal não foi utilizado, sendo que o estudante recorreu apenas ao uso do verbo auxiliar. Neste caso, percebemos que o sentido da frase fica fortemente comprometido. Através deste exemplo, podemos perceber que os estudantes chineses têm, de um modo geral, dificuldade na utilização desta conjugação, especialmente quando esta implica a utilização de um tempo composto formado por verbo principal e verbo auxiliar. O erro “tem tido” não se trata de um erro grave por se entender a confusão com o facto de *Portugal ter muitos casos de Covid-19*, onde *ter* é verbo principal. De um modo geral, podemos, então, concluir que todos os grupos sentiram dificuldade na conjugação do verbo principal *estar* acompanhado pelo verbo auxiliar *ter* no modo conjuntivo.

Exercício 2

II. Leia o artigo seguinte, identificando os erros gramaticais e procedendo à sua correção.

Novo Confinamento: 6 Sugestões Para Ajudar A Combater A Solidão

Com a chegada de 2021, muitas pessoas desejam que será um ano melhor. Contudo, ainda estejamos muito longe de voltar a socializar na vida real.

Em todo o continente europeu, muitos indivíduos sentem-se mais sós do que antes do aparecimento do vírus. A Kaspersky criou uma lista de recomendações e ideias para que ajuda os portugueses a ultrapassar os próximos meses mais “cinzentos” e solitários de confinamento.

- 1. Organizar uma noite de cinema que veja um filme online com a família e amigos.*
- 2. Visitar um novo museu ou dos seus museus favoritos que é disponível de fazer uma visita virtual.*
- 3. Assistir a um concerto ou festival online leva a que desfruta de uma experiência "ao vivo" a partir do conforto da sua própria casa.*
- 4. Ter aulas de exercício físico disponíveis online, em que os participantes podem escolher participar com os seus amigos e familiares, para que se apoiem uns aos outros.*
- 5. Caso quer aprender algo novo, procure cursos disponíveis online, desde culinária até à aprendizagem de uma nova língua, dos quais pode agora desfrutar, individualmente ou em grupo.*
- 6. Nos sites de Arcade-based games, é possível que junta os amigos e familiares para resolver puzzles ou competir da mesma forma que fariam com os jogos de tabuleiro.*

Fonte: Susana Krauss, em Sapo, consultado a 17 de janeiro de 2021 (adaptado)

O exercício 2 implica que os estudantes corrijam os erros das frases utilizando verbos no modo conjuntivo. Após analisar os dados, podemos concluir que existem três tipos principais de respostas incorretas: i) não identificação dos erros e, portanto, não correção dos mesmos, ii) correção errada dos erros, iii) correção de outras estruturas e ao verbo em questão. Muitos estudantes também corrigiram frases que já estavam corretas, mas que poderiam ser elaboradas de outras formas.

No que diz respeito aos oito erros a serem corrigidos, a média do grupo UP é de 3 (2,8), a média do grupo UC é de 4 (3,8) e a média do grupo CI é de 4 (3,7).

No grupo UP, foi possível verificar que três estudantes não corrigiram nenhum erro, enquanto nos grupos UC e CI, apenas um estudante (em cada grupo) não efetuou qualquer correção.

Neste exercício, não se verificou a existência de um tipo de erros mais frequentes, mas foi possível observar que alguns erros foram corrigidos mais vezes do que outros. A falta de erros assinalados poderá justificar-se pelo facto de o português ser uma língua estrangeira para os estudantes, pelo que pode existir uma falta de confiança em relação ao conhecimento previamente adquirido, já que a identificação de erros exige, por norma, um domínio maior das *nuances* da língua, especialmente de aspetos linguísticos que se adquirem através da repetição e do hábito, extravasando as normas gramaticais. Além disso, alguns erros podem ser cometidos pelos estudantes de forma tão natural que estes não os reconhecem como erros, o que revela, mais uma vez, a sua falta de consciência linguística.

Um dos erros mais frequentes observados foi o verbo "desfrutar" na frase "Caso quer aprender algo novo, procure cursos disponíveis online, desde culinária até à aprendizagem de uma nova língua, dos quais pode agora desfrutar, individualmente ou em grupo.", cuja correção adequada seria "desfrutar". No grupo CI, apenas duas pessoas fizeram a correção devida, no grupo UC, apenas cinco pessoas, e no grupo UP, somente quatro pessoas procederam à devida correção. A conjugação correta seria "desfrute" porque, após orações completivas, deve usar-se o modo conjuntivo.

É, ainda, de salientar que o grupo UP cometeu o maior número de erros o que pode ser justificado pelo facto de terem um maior contacto com a língua portuguesa falada. Ou seja, podem estar expostos a mais variações da língua, como calão, gírias, regionalismos, abreviações e até erros cometidos por falantes nativos, o que pode afetar negativamente os seus hábitos gramaticais. Por outro lado, os outros grupos, que aprendem predominantemente português por meio de um ensino formal, estão inseridos num ambiente académico, e trabalhando com manuais, ficheiros de áudio e vídeo (músicas, filmes, etc.) selecionados, tendo, por isso, mais acesso a um português padrão, o que lhes permite identificar mais facilmente os erros gramaticais presentes nas frases. Há, portanto, neste grupo, um foco maior nos aspetos formais da língua.

No caso do verbo *querer*, a conjugação correta é "queira", já que "depois das conjunções condicionais usa-se o conjuntivo" (Almeida, 1979, p. 563) e, ao tratar-se, neste caso, de uma conjunção condicional, não combina com o futuro do conjuntivo.

Já no verbo *juntar* utilizamos o conjuntivo por este ser, por excelência, o modo das orações subordinadas.

Exercício 3

III. Complete o texto com o verbo adequado na sua forma correta.

<i>dar</i>	<i>alugar</i>	<i>alertar</i>	<i>fazer</i>	<i>criar</i>
<i>passear</i>	<i>poder</i>	<i>alugar</i>	<i>ficar</i>	<i>sair</i>

Os animais estão a ser usados como pretexto para saídas à rua em Barcelos e também em Cascais.

Há quem " _____ " animais para poder sair à rua, há animais a serem muitas vezes "obrigados" a _____ três vezes por dia com pessoas diferentes, para que estas _____ à rua.

O presidente da Câmara de Barcelos, Miguel Costa Gomes, disse que "é uma série de expedientes que as pessoas usam, e a ser verdade é lamentável". Muitas vezes, os animais chegam a _____ sinais de estarem "cansados de passear", tudo faz com que as pessoas possam sair à rua com o pretexto de os passear.

"Vão-me chegando histórias de pessoas que _____ animais para andar na rua (...). É óbvio que não (nós) _____ ser irresponsáveis a esse ponto, de forma que _____ expedientes para virmos à rua", _____, pedindo que cada um _____ a sua parte: _____ em casa sempre que possível.

Fonte: Rafaela Simões, MAGG, consultado a 18 de janeiro de 2021(adaptado)

O terceiro exercício apresenta várias semelhanças com o primeiro, uma vez que os estudantes também precisam de preencher os espaços usando o modo conjuntivo. Neste exercício, o grupo UP obteve uma média de 4,9 (de 10 respostas corretas), o grupo UC obteve 4,6 (de 5) e o grupo CI obteve 4,2 (de 4). Foi possível perceber que os estudantes tiveram mais dificuldade em realizar este exercício, constituindo um maior desafio em termos de conjugação de verbos, conforme solicitado na frase, e até mesmo devido ao grau de dificuldade na compreensão do significado do texto.

Neste exercício, houve uma maior percentagem de espaços deixados em branco e de verbos usados fora do contexto, o que nos leva a pensar que os estudantes tiveram dificuldades na tradução e na compreensão do contexto do texto e dos seus objetivos comunicativos. Uma das razões para essa

difficuldade pode ter sido o facto de o texto ser mais formal, ao contrário do exercício 1, que se tratava de uma carta entre amigas, e, por ser um trecho de uma reportagem, o que o pode ter tornado menos acessível.

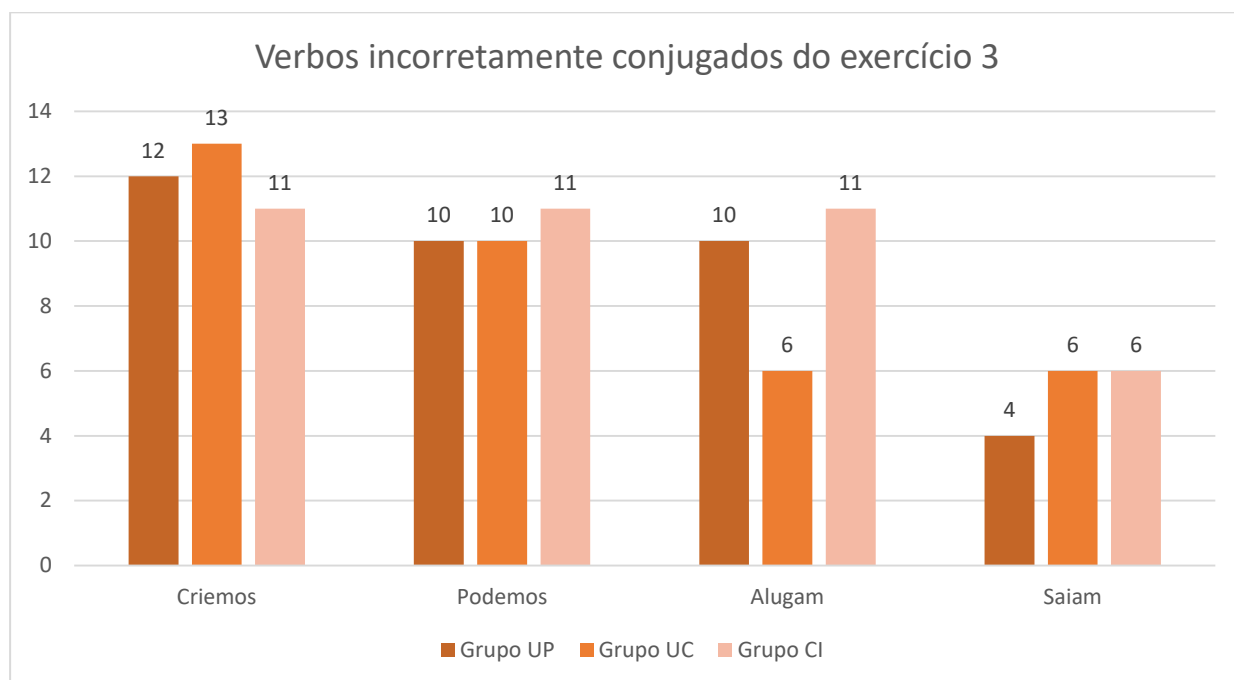


Gráfico 8 - Número de respostas erradas por grupo e conjugação verbal

Os erros mais frequentes no exercício 3 ocorreram com o verbo *alugar* em "Há quem **alugue** animais para poder sair à rua," o verbo *poder* em "É óbvio que (nós) não **podemos** ser irresponsáveis a esse ponto (...)", o verbo *criar* em (...) de forma que **criemos** expedientes para irmos à rua (...)" e o verbo *sair* na frase "(...) para que estas **saíam** à rua."

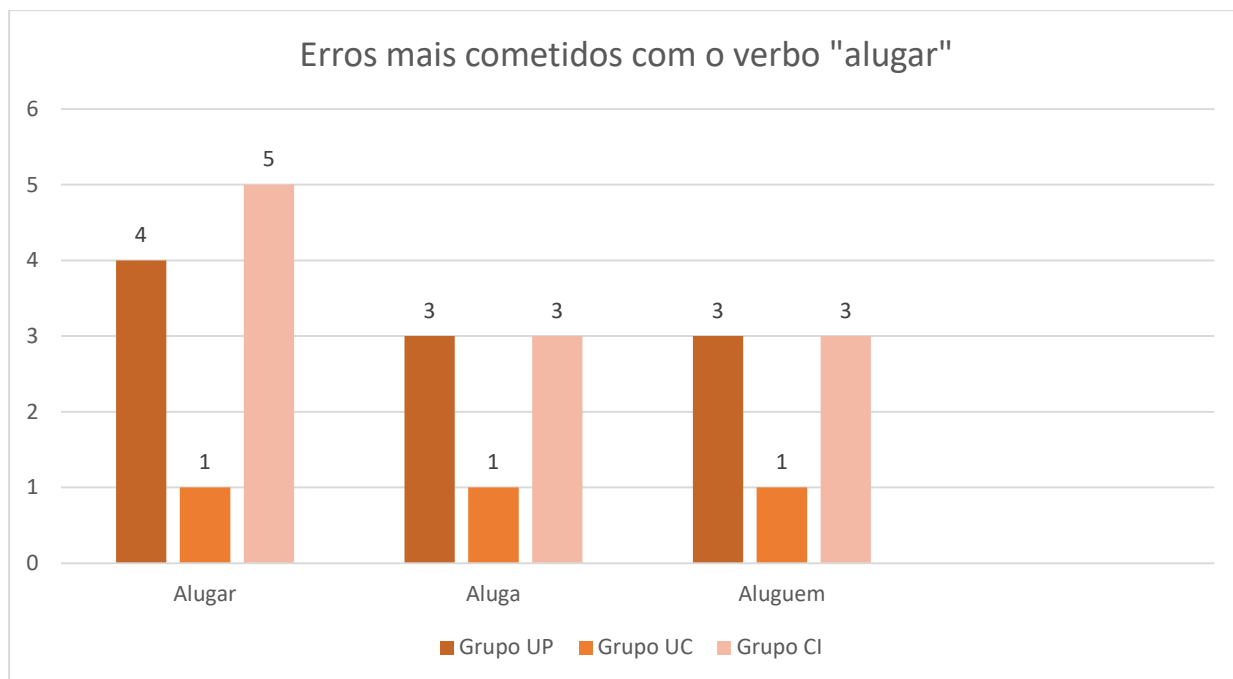


Gráfico 9 - Erros mais comuns na conjugação do verbo “alugar”

Os erros mais frequentes incluíram o uso dos verbos no infinitivo, na primeira pessoa no presente, e na terceira pessoa do plural no conjuntivo. Verificaram-se outros erros com menor incidência, como "alugados", "alugaram" e "alugado". Alguns estudantes também utilizaram outros verbos, como "chegar" e "passar", e houve casos em que os estudantes deixaram o espaço por preencher.

Quando nos servimos do modo indicativo, consideramos o facto expresso pelo verbo como certo, real, seja no presente, seja no passado, seja no futuro. Ao empregarmos o modo conjuntivo, é completamente diversa a nossa atitude. Encaramos, então, a existência do facto como uma coisa incerta, duvidosa eventual, ou mesmo irreal (Cunha & Cintra, 1984, p. 463-464).

Os erros mais frequentes verificados nas respostas a esta questão são mais compreensíveis, porque, em mandarim, os verbos encontram-se sempre no infinitivo, não sendo conjugados.

Para que o verbo esteja corretamente conjugado no exercício, ele deve estar no presente do conjuntivo, na terceira pessoa do singular (**há quem alugue**). Quem aluga? Alguém. Portanto, aqueles que conjugaram na terceira pessoa do plural demonstraram que já têm algum conhecimento sobre o uso do modo conjuntivo, embora possam ainda ter algumas dúvidas sobre se o verbo deveria concordar no singular ou no plural.

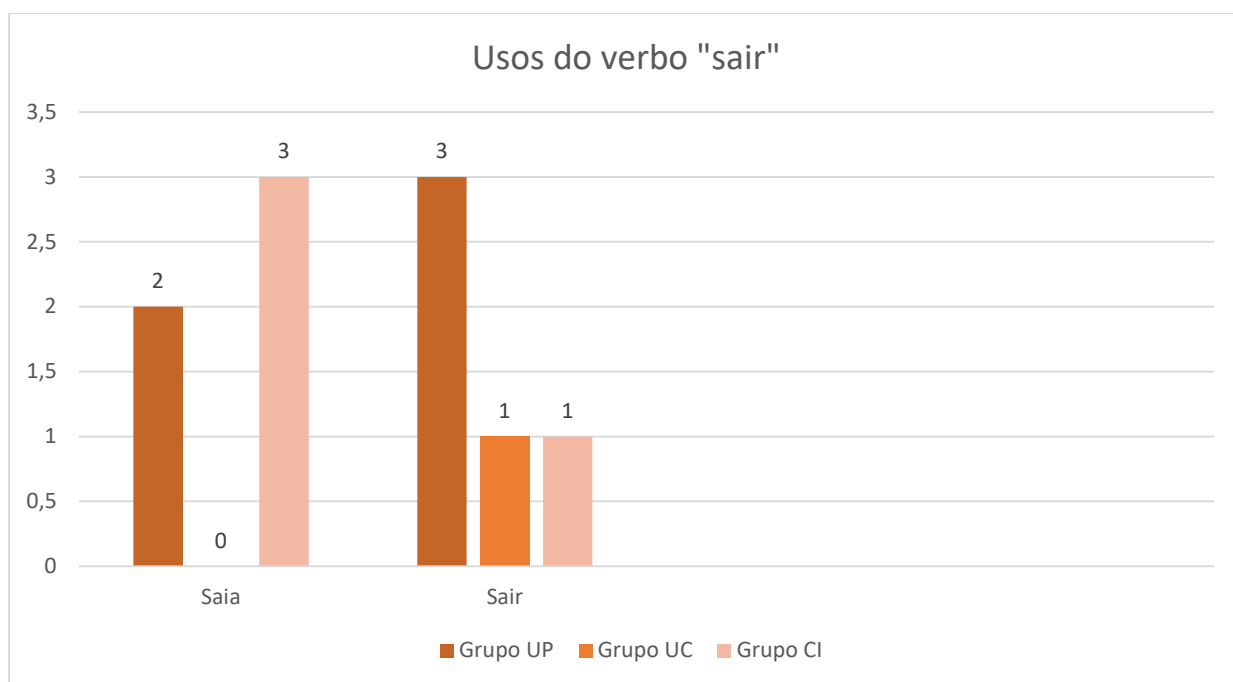


Gráfico 10 - Erros mais frequentes do verbo sair na frase "(...) para que estas saiam à rua."

Os erros mais observados nas respostas a este exercício não têm que ver com a conjugação errada do verbo, mas sim com a falta de resposta ou com o uso incorreto de verbos, como *passear*.

"Saíam" encontra-se corretamente conjugado no modo conjuntivo, na terceira pessoa do plural, enquanto "saia" se encontra conjugado na terceira pessoa do singular, o que nos leva novamente à questão do singular e do plural. Além disso, há que salientar também o uso do verbo no infinitivo, como já observado no erro anterior com o verbo *alugar*.

"O presente do conjuntivo toma a perspectiva do momento de enunciação e, no contexto apropriado, pode indicar não só o tempo presente, mas também o futuro. Por outras palavras, a relação entre o estado de coisas descrito pelo presente de conjuntivo e o ponto de perspectiva temporal é sobreposta ou posterior. Em primeiro lugar, o presente do conjuntivo indica um ato relacionado com o presente, ou seja, "o presente do conjuntivo no verbo subordinado combina-se com um verbo principal no presente de indicativo, o qual toma como referência o momento de enunciação" (Oliveira, 2013, p. 536).

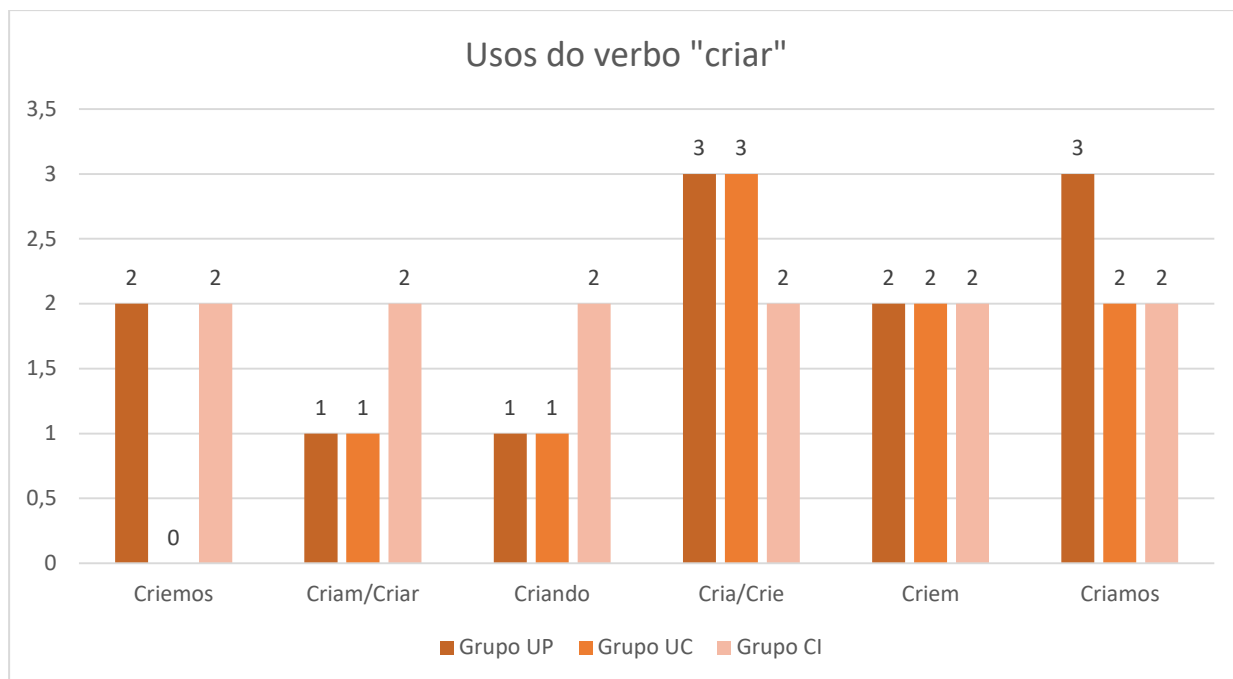


Gráfico 11 - Respostas obtidas com o verbo “criar” na frase (...) de forma que **criemos** expedientes para virmos à rua (...)"

A análise das respostas permitiu, também, observar a existência de numerosos erros na utilização do verbo *criar*, para além de outros erros de menor dimensão e menos recorrentes. Foi, ainda, possível observar que um número significativo de estudantes ou não responderam à questão ou utilizaram outros verbos nas suas respostas. Podemos concluir que a ocorrência de tantos erros na conjugação deste verbo justifica-se, em parte, pelo facto de grande parte dos estudantes desconhecer o significado da palavra “expedientes”, o que aumentou o grau de complexidade do exercício. A resposta correta seria “criemos”, em consonância com o resto da frase, conjugado no modo conjuntivo por se tratar de uma oração subordinada completiva.

Desde modo, e tendo em conta que ninguém, no grupo UC, conseguiu responder corretamente à questão, concluímos que de os estudantes chineses continuam a apresentar dificuldades na conjugação de verbos após orações subordinadas completivas.

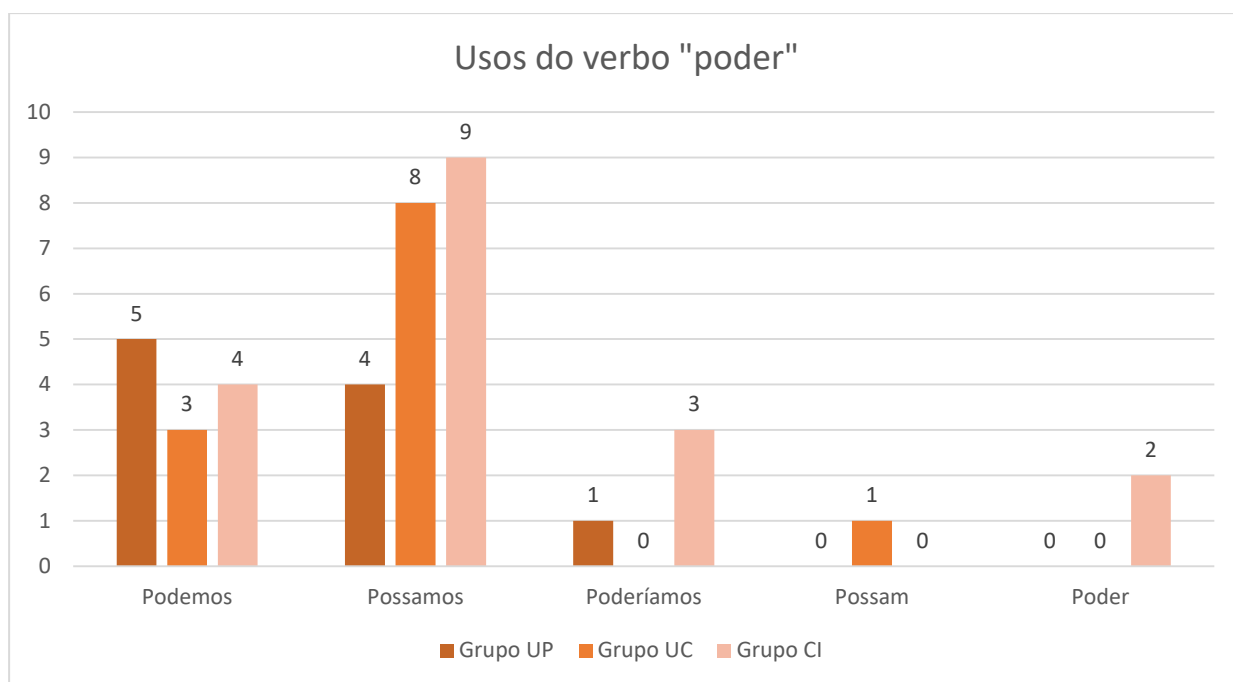


Gráfico 12 - Respostas obtidas na conjugação do verbo *poder* na frase "É óbvio que (nós) não **podemos** ser irresponsáveis a esse ponto (...)".

Quando falamos do verbo *poder*, cuja conjugação correta, neste exercício, seria “podemos”, no modo indicativo, na primeira pessoal do plural, percebemos que os estudantes chineses apresentam bastante dificuldade em fazer a sua utilização correta. A maior parte dos estudantes responderam no modo conjuntivo, *quicá* por terem pressuposto que, como a maioríssimas partes das perguntas até agora exigia tal modo, esta também pediria, não tendo prestado tanta atenção ao contexto frásico. O modo indicativo é utilizado para indicar um facto de existência objetiva, indicando um elevado grau de certeza e realidade no passado, presente e futuro.

Com o modo indicativo exprime-se, em geral, uma ação ou um estado considerados na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro (Cunha & Cintra, 2016, p. 462).

O modo indicativo aparece fundamentalmente ligado a um estado de coisas reconhecido pelo locutor com necessário ou com um grau elevado de probabilidade (Mateus et al, 1987, p. 106).

O conjuntivo é o oposto do indicativo, expressando subjetivamente incerteza e dúvida. Assim, o início da frase com a expressão “como é óbvio” deixa pouca margem para incerteza ou dúvida, o que faz com que o verbo no indicativo seja o correto.

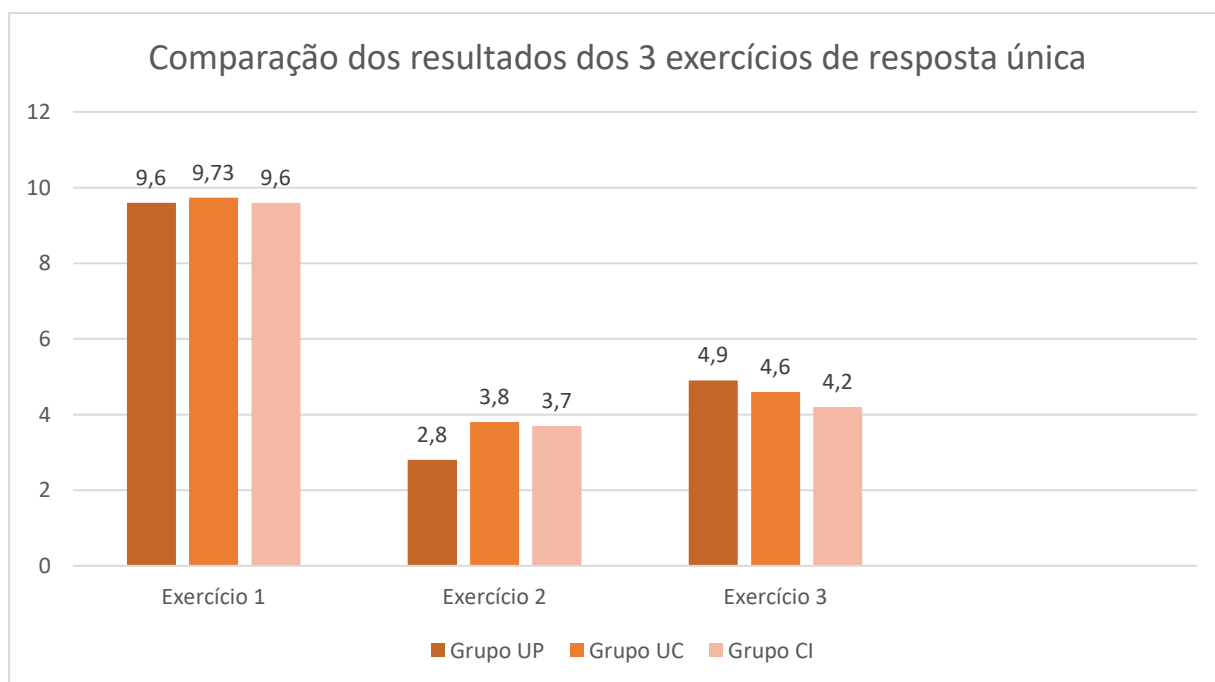


Gráfico 13 - Média de respostas corretas, em cada um dos exercícios, pelos três grupos.

No gráfico apresentado acima, podemos observar a média de respostas corretas, em cada um dos exercícios, pelos três grupos. Em dois deles, verificamos que o grupo UC apresenta melhores resultados; por sua vez, o grupo UP apresenta mais respostas corretas na realização do exercício 3; e o grupo CI tem sempre resultados mais baixos que (exercícios 2 e 3) ou ao mesmo nível do grupo UP (exercício 1).

Exercício 4

O exercício 4 implica que os estudantes completem as frases segundo as estruturas fornecidas e, em certos casos, de forma mais espontânea. Este exercício acaba por ser muito útil aos estudantes por replicar um contexto real, que podem vivenciar no seu dia-a-dia, tal como em entrevistas de emprego, reuniões da empresa, entre outros.

IV. O Pedro quer um emprego de assistente de Marketing, ele veio para uma entrevista. Complete as frases em falta no diálogo.

Secretária: Sr. Pedro, pode entrar o senhor Francisco está à sua espera:

Francisco: Bom dia Sr. Pedro.

Pedro: Bom dia.

Francisco: Por favor sente-se. Trouxe o seu currículo?

Pedro: Sim, _____

Francisco: Como é que o Sr. Pedro ficou a saber da vaga?

Pedro: Descobri esta oportunidade no site Sapo Emprego, e esta vaga chamou a minha atenção devido a _____

Francisco: Já percebi, e porque o motivo o Sr. quer ser o novo assistente de marketing na nossa empresa?

Pedro: Uma vez que _____

Francisco: O que sabe o Senhor sobre a nossa empresa?

Pedro: Esta empresa é a maior empresa de Marketing hoje em Portugal e com reconhecimento mundial pelos seus ótimos desenvolvimentos.

Francisco: Está disposto a viajar frequentemente?

Pedro: Sim, estou, além disso sou uma pessoa que _____

Francisco: Como é que o senhor gosta de trabalhar? Prefere trabalhar sozinho ou em equipa?

Pedro: Gosto da dinâmica de trabalhar em grupo e sinto-me bem interagindo com outras pessoas, mas não acho que _____

Francisco: O que o senhor poderá contribuir para a nossa empresa?

Pedro: Caso _____

Francisco: O que o diferencia dos outros candidatos?

Pedro: Eu não conheço os demais candidatos, mas acredito que sejam fortes concorrentes, no entanto, creio que _____

Francisco: Para finalizar a entrevista. Qual é o seu passatempo favorito?

Pedro: _____

Francisco: Obrigado. É tudo, por agora. Em breve entraremos em contato com o senhor, muito prazer em conhecê-lo, Sr. Pedro.

Pedro: Muito obrigado Sr. Francisco.

Este exercício permite aferir como é o português destes estudantes em situações do dia-a-dia, já que estes são chamados a utilizar os verbos e vocabulário autonomamente, como fariam de forma espontânea numa situação real. Contudo, não conseguimos apresentar gráficos com erros específicos pela diversidade das respostas recolhidas. Desta forma, para avaliarmos os níveis de desempenho de cada grupo, iremos avaliar as respostas de cinco estudantes de cada grupo, escolhidos aleatoriamente para cada um dos espaços em branco. Para cada opção, serão escolhidos diferentes estudantes para que se analisem as repostas recolhidas.

“Pedro: Sim, _____”

Grupo UP

- 1. “Sim, aqui está.” (10 anos de aprendizagem da língua)*
- 2. “Sim, aqui está o meu currículo.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
- 3. “Sim, trouxe-o.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
- 4. “Sim, trago.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
- 5. “Sim, já.” (2 anos de aprendizagem da língua)*

Podemos observar que só um aluno respondeu incorretamente à pergunta, o quinto. Todos os outros responderam corretamente, apesar da diversidade de respostas apresentadas.

Grupo UC

1. *“Sim, aqui está.” (2 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“Sim, trouxe-o.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“Sim, trouxe.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“Sim, obrigado.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“Sim, trouxe o meu currículo.” (10 anos de aprendizagem da língua)*

O segundo estudante, embora tenha conjugado corretamente o verbo, enganou-se na sua ortografia, utilizando um “z” em vez da letra “x”. O aluno, do quarto exemplo, respondeu de uma forma que pode ser considerada incorreta, embora, se considerarmos que está a agradecer ao convite para se sentar, a resposta não se encontra errada, mesmo que não tenha sido essa a finalidade pensada para a pergunta. Fora estes dois estudantes, que cometeram erros de menor gravidade, todos os outros responderam corretamente, demonstrando que, nesta questão, apresentavam um bom domínio do modo conjuntivo.

Grupo CI

1. *“Sim, o trouxe.” (2 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“Sim, este é o meu currículo, aqui está.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“Sim, aqui está.” (1 ano de aprendizagem da língua)*
4. *“Sim, para você.” (2 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“Sim, trouxe” (3 anos de aprendizagem da língua)*

Neste grupo, temos novamente uma situação que, não sendo totalmente incorreta -o que depende da forma como foi interpretada (v. exemplo 4) também não se encontra totalmente correta. Ou seja, não é considerada incorreta caso o estudante tenha escrito a resposta como se estivesse a entregar o currículo ao entrevistador. Mesmo que assim não tenha sido, não apresenta erros de ortografia, ao contrário do aluno do primeiro exemplo, que escreveu “trouxi” em vez de “trouxe” e usou o pronome átono antes do verbo e não depois.

Vejamos, agora, o seguinte segmento:

Pedro: Descobri esta oportunidade no site Sapo Emprego, e esta vaga chamou a minha atenção devido a _____

Grupo UP

- 1. “Estava à procura de um emprego de assistente de marketing no site Sapo Emprego e pensei que seria perfeito para mim.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
- 2. “a vossa empresa. Tinha tido ouvido a vossa empresa há muitas vezes, é uma empresa muito famosa na área de Marketing.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
- 3. “o meu major e a minha preferencia” (3 anos de aprendizagem da língua)*
- 4. “ter mostrado o sonho da vossa empresa que corresponde ao meu objetivo de procurar um posição de trabalho melhor e ao vosso êxito no passado, o que me convenceu a entregar o meu currículo.” (2,5 anos de aprendizagem da língua)*
- 5. “suas características” (6 anos de aprendizagem da língua)*

Podemos perceber que os estudantes apresentam dificuldades em responder de acordo com o fim da frase apresentada, quando chamados a dar continuidade a “a”. Percebemos que os estudantes continuam a frase de acordo com o que querem dizer e não com o que estaria gramaticalmente correto.

O aluno do segundo exemplo esquece-se de usar verbos para dar coerência à frase, no caso, o verbo *falar* em “tinha ouvido falar da vossa (...)”. O terceiro aluno utiliza a palavra “major”, não utilizada em português, para se referir a uma licenciatura ou mestrado e não utiliza acentos, em “(...) a minha preferencia.”, que deveria ser “à minha preferência”.

Já o quarto aluno apresenta um vocabulário mais diversificado, consegue desenvolver o diálogo com facilidade, enquanto o quinto aluno, que estuda português há mais anos, não o faz, respondendo de forma curta.

Grupo UC

1. *“Tenha um bom salário e a empresa fique na minha terra natal” (7 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“salário dele é muito encandator. Além disso, vou aprender muito 89onhecimento de relação a Marketing que não conheci.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“ao salário” (4 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“Bom desenvolvimento profissional e salário” (6 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“à necessidade de experiência em marketing” (10 anos de aprendizagem da língua)*

Nas respostas dadas pelo grupo UC, podemos observar outros erros, embora se mantenha a tendência para não respeitarem a estrutura apresentada quando elaboram a resposta. Foram, também, vários os erros ortográficos cometidos pelos estudantes como em “fique”, “encandator” e “conhecimento”. As respostas em relação aos outros dois grupos apresentam-se mais curtas e assertivas.

Grupo CI

1. *“a minha atenção devido a esta vaga se enquadra bem na minha especialização. Estudei marketing na faculdade. E vejo que a sua empresa não está longe da minha casa. Só gusta trinta minutos de metro para ir a trabalhar. Por isso, creio que é um bom trabalho para mim” (1 ano de aprendizagem da língua)*
2. *“o emprego de assistente de Marketing é muito 89proveit para min por causa da minha expiência antiga.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“a sua função e também o local do trabalho” (2 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“esta vaga é meu gosto” (4 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“ao facto de que 89proveitaria ao máximo os meus estudos, fora disso, o local de trabalho é perto da minha casa” (8 anos de aprendizagem da língua)*

O terceiro grupo também não respeita a estrutura frásica, mas por outro lado, os estudantes tentaram desenvolver mais as suas respostas. O primeiro aluno oferece várias razões pelas quais o trabalho seria indicado para ele. O único erro “grave” que se observa é em “(...) gusta trinta minutos

(...)”, uma vez que o verbo “custar” encontra-se escrito erradamente e não é o verbo adequado para aquilo que o estudante procura dizer, embora consigamos perceber o que tenta expressar. Um verbo correto para usar nesse contexto, seria, por exemplo “demorar”.

O segundo estudante apresenta vários erros ortográficos, embora se exprima corretamente. O terceiro aluno não apresenta erros. O quarto não construiu corretamente a frase que deveria ler-se: “esta vaga é do meu gosto”. Por fim, o quinto aluno também apresenta erros de ortografia e dificuldade a unir as orações da frase, em vez de “fora disso” deveria ler-se “para além disso”, pois mesmo “fora isso” não estaria correto, uma vez que está a apresentar dois aspetos positivos.

Pedro: Uma vez que _____

Grupo UP

1. *“tive trabalho há 2 anos como o assistente. A minha experiência irá ajudar-me. E mais, sou inteligente e queria possuir o mais empregado avançado.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“sempre fui apaixonado por marketing e vocês estão fazendo coisas incríveis, quero fazer parte disso.” (10 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“Uma vez que uma vez que goste de Marketing e já tinha muita exprencia nesta area” (4 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“conheceei um professor, ele ensinou me muito, começava a entrar neste campo, e eu acho que tenho esse talento.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“tirei a licenciatura em marketing na Universidade de Lisboa e que trabalhei neste área há dez anos, creio que tenho a capacidade suficiente para desempenhar bem o papel desta posição.” (2,5 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo UC

1. *“queira aprender mais.” (7 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“eu queria mudar uma condição de trabalho, e queria estudar mais conhecimento do Marketing.” (4 anos de aprendizagem da língua)*

3. *“frequentei o curso relacionado a marketing, e acho que a empresa há espaço para eu usar as minhas capacidades” (6 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“gostaria de se tornar mais profissional neste emprego de marketing, e devido a tiver muitas experiências nesta área, tenho confiança que posso esforçar a trabalhar e aumentar a minha capacidade” (5 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“tive já muita experiência nesta área, posso ser o candidato mais adequado. Além disso, acho que posso aprender muito aqui se for aceito.” (6 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo CI

1. *“sou uma pessoa muito curiosa e gostava de conhecer um novo ambiente de trabalho e quero valorizar o meu português. E vossa companhia calha bem nesta minha situação.” (1 ano de aprendizagem da língua)*
2. *“estude gestão de Marketing na universidade, desejo de procurar o trabalho relacionado com esta especialidade depois da graduação, para que coloque em prática o conhecimento aprendido. Agora, sua empresa tem esta vaga, acredito que por meio do treinamento da empresa e do meu próprio esforço, vou fazer o trabalho melhor” (2 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“me contrate ,eu sou competente para este trabalho. farei um bom trabalho que responsável por min.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“sou formado em gerência pela Universidade de Lisboa. Acredito que possuo competências requisitas para este cargo.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“sou licenciado em marketing e tenho experiência de estágio de 1 ano como assistente de marketing” (4 anos de aprendizagem da língua)*

Pedro: Sim, estou, além disso sou uma pessoa que _____

Grupo UP

1. *“adorar conhecer as coisas novas” (5 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“seja responsável e persistente” (6 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“goste de conhecer a cultura nova. Gostaria de fazer amizades com outras pessoas.” (3 anos de aprendizagem da língua)*

4. *"gosta muito de viajar, estudar novas culturas e conhecer várias pessoas durante viagens." (5 anos de aprendizagem da língua)*
5. *"gosta de viajar, também custamo ler os livros sobre culturas da diferentes países" (5 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo UC

1. *"adora estudar" (7 anos de aprendizagem da língua)*
2. *"prefere andar as setes partidas do mundo. Durante o meu tempo livre, gostaria de viajar sozinho para lugar diferente." (3 anos de aprendizagem da língua)*
3. *"gosta de viajar no estrangeiro" (4 anos de aprendizagem da língua)*
4. *"está disposta a dar muito tempo e energia para o meu favorito trabalho. Por outro lado, eu sou uma pessoa que tem muito gosto de viajar no meu tempo livre." (3 anos de aprendizagem da língua)*
5. *"gosta de viajar para vários lugares no mundo. E sou uma pessoa que trabalha com diligência." (5 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo CI

1. *"se adapta a aos diferentes ambientes de trabalho" (1 ano de aprendizagem da língua)*
2. *"gosta de fazer amigos e extrovertida. Eu viajo todos os anos durante as férias. Caso viaje combinar com o trabalho, não só pode reduzir a pressão, mas também é mais fácil para obter inspiração para o trabalho e criatividade durante as viagens." (2 anos de aprendizagem da língua)*
3. *"aprendo muito novo coisa e também gosto de desporto" (3 anos de aprendizagem da língua)*
4. *"gosto muito de turismo, já tinha visitando vários países nos anos passados." (5 anos de aprendizagem da língua)*
5. *"gosta de trabalhar e não me importo de trabalhar horas extras" (4 anos de aprendizagem da língua)*

Pedro: Gosto da dinâmica de trabalhar em grupo e sinto-me bem interagindo com outras pessoas, mas não acho que _____

Grupo UP

1. *“só possa fazer trabalho em equipa. Sou uma pessoa com muitas capacidades e também posso fazer trabalho sozinho muito bem” (4 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“trabalho sozinho afete a eficiência do trabalho” (5 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“tenha dificuldade em trabalhar sozinho, tendo experiência de escrever alguns textos sobre os acontecimentos das minhas viagens e de preparar sozinho para fazer apresentações. Tenho confiança em trabalhar sozinho” (2,5 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“uma pessoa possa mudar a sua produtividade por causa de um colega de trabalho.” (1,5 ano de aprendizagem da língua)*
5. *“seja uma boa forma se tudo ocorrer de maneira desorganizada.” (4 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo UC

1. *“trabalhe sozinho é mal.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“trabalhe sozinho é uma maneira má, porque nesta maneira posso trabalhar eficientemente” (2 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“seja inaceitável trabalhar sozinho porque acho que pode ser mais eficiente” (3,5 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“seja bom trabalhar horas extras muitas vezes” (3 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“seja bom trabalhar sozinho, não só ganho as opiniões diferentes mas também trabalho mais eficiente” (3 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo CI

1. *“trabalhar sozinho seja mau, porque uma pessoa tem que afrontar desafios” (1 ano)*
2. *“todos os trabalhos devam ser feitos cooperativamente. Porque trabalhar sozinho fornece oportunidades e espaços para resolver problemas. Penso que o método mais efectivo para acabar trabalho é fazer de forma independente antes que faça em equipa. A vantagem disso é colectar os opiniões de pessoas diferentes e providar fornecer mais modos de resolver os problemas.” (2 anos de aprendizagem da língua)*

3. *“trablho sozinho não é um bom soluções, em alguns situações, queria trabalho sozinho e pensar bem dos estrategica e realizar o trabalho com todos esforços” (5 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“trabalhar sozinho será um problema” (4 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“que trabalha sozinho também será um grande desafio que eu prefiro” (8 anos de aprendizagem da língua)*

Pedro: Caso _____

Grupo UP

1. *“seja contratado darei o meu melhor como assistente de marketing trazendo novos métodos de fazer marketing para o alcance dos objectivos da empresa” (10 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“possa entrar na sua empresa, vou trazer os benefícios que vocês precisam.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“eu trabalhe na nossa empresa, eu vou contribuir para a exploração do mercado chinês.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“seja admitida, farei o meu melhor para melhorar as minhas vendas e oferecer o serviço da melhor forma possível aos nossos clientes.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“tenha a oportunidade de trabalhar na vossa empresa, vou despende todo o meu esforço por trabalho.” (6 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo UC

1. *“eu tiver a honra de entrar na empresa, vou conhecer o sistema de trabalho o mais rápido possível e ganhar mais confiança dos clientes.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“empregado da sua empresa, trarei mais lucro para a empresa” (3,5 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“eu entre na sua empresa, farei o departamento de marketing mais unidos e trabalhar mais eficientemente” (3 anos de aprendizagem da língua)*

4. *“entre na sua empresa, creio que a minha experiência é benéfico pelo desenvolvimento. Porque já trabalho na área há quase sete anos” (3 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“eu obtenha este posse, vou tentar mais para complementar as tarefas de trabalho” (10 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo CI

1. *“eu trabalho muitos anos , já tenho experiência de trabalho, eu posso adaptar trabalho em breve.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“consiga entrar na vossa empresa com sucesso, queria aprender passo a passo para que pudesse conhecer o mercado profundamente” (2 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“eu tenha sorte de entrar em nossa empresa, vou trabalhar para encontrar mais novos projectos.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“Caso seja contratado com o novo assistente, posso contribuir com a minha capacidade de simple -ficar o processo tratamentos de reclamações, com os meus experiencias, desenvolver estratégias para trabalhar mais eficaz, fiz todos meus esforços pelo desenvolvimento da empresa.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“tenha esta chance, eu acredito que tenho a experiência necessária para contribuir com os objetivos atuais da empresa, incluindo expandir a nossa marketing para todo o território nacional” (8 anos de aprendizagem da língua)*

Pedro: Eu não conheço os demais candidatos, mas acredito que sejam fortes concorrentes, no entanto, creio que _____

Grupo UP

1. *“a minha expriência do estudo e trabalho no estrangeiro vai sei um ponto diferente do que outros. De certa maneira, acho que com essa expriência ganhei boa capacidade nessa área, apesar disso, também tenho agora confiança em resolver problemas seja no trabalho, seja na vida qoutidiana.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“trabalha neste domínio com energia suficiente” (5 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“eu novo e tenho experiência.” (2 anos de aprendizagem da língua)*

4. *“tenho capacidade melhor do que outros.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“me escolha é o melhor.” (1,5 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo UC

1. *“consiga tratar os todos trabalhos com melhores formas.” (7 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“eu tenho algo mais especial para a empresa” (3 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“eu tenho uma vantagem forte de personalidade em comparação com os demais candidatos. Sou suficiente e sei levar as coisas a bom tempo, além disso, sou uma pessoa afável e muito criativa. Tenho facilidade de desenvolver e manter boas relações com as pessoas bastante diferentes.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“tenha capacidades suficientes para manter a posição.” (6 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“a minha experiência e capacidade falou tudo para mim. Acredito que a empresa vai tomar a melhor decisão.” (6 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo CI

1. *“nos constituir colega e candidatos.E melhor obtemperar.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“as expriências do meu emprego e a minha capacidade sejam mais vantajoso do que eles, também são os quais a empresa precisa.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“eu posso dar contributos à empresa.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“com o meu conhecimento sobre o mercado e a minha capacidade liguística, consigo contribuir para a vossa empresa no futuro.” (2 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“eu seja capaz de fazer este trabalho com minha excelente capacidade de organização e coordenação” (4 anos de aprendizagem da língua)*

Francisco: Para finalizar a entrevista. Qual é o seu passatempo favorito?

Pedro: _____

Grupo UP

1. *“O meu passatempo é ler.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“comer comida tradicional” (2 anos de aprendizagem da língua)*

3. *“o meu passatempo favorito é conhecer, conhece mais lugar, pessoas ou coisas” (4 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“O seu passatempo favorito é fazer caminhadas.” (4 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“Prefiro tocar violão na rua.” (1,5 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo UC

1. *“Fazer exercício, acho que se você quiser ser dinâmico, tem que fazer exercício regularmente, assim, podemos trabalhar e viver mais contente e confortável .” (2 anos)*
2. *“No meu passatempo, gosto de ir às compras e passear à fronteira do oceano.” (4 anos)*
3. *“eu tenho muito gosto de ouvir música de Li Jian, um cantor de chines muito excedente. A meu ver, ele tem muito talento na caridade de música, ele tem ideia especial e distinta sobre música. Por isso, eu costumo. passar muito tempo para ouvir as canções dele. Adicionalmente, eu apaixono-me pela leitura, eu tenho interesse forte para os livros sobre filosofia e psicologia” (3 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“Gostaria de ler os livros e fazer as comidas deliciosas.” (10 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“Para mim, o futebol é um desporto favorito. Participo em algumas partidas por aos/nos fins-de-semana.” (3 anos de aprendizagem da língua)*

Grupo CI

1. *“gosto de fazer deportes” (2 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“gosto de desporto, viajar, jogar badminton.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“jogo de computador” (8 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“Durante o meu passatempo prefiro que fazer exercícios físicos. E com eu gosto muito de turismo, gosto editar os vídeos tirando durante a viagem e partilhar os fotos no website.” (5 anos de aprendizagem da língua)*
5. *“Gosto de passar o meu tempo livre praticando desportos” (1 ano de aprendizagem da língua)*

Exercício 5

O exercício 5 pretendia avaliar a oralidade dos participantes e o objetivo é que respondessem/desenvolvessem um dos seguintes temas:

5.1 Recentemente o Pedro tem estado maldisposto e o seu médico disse-lhe que está subsaudável devido à sua vida insalubre. Pede-se-lhe, como amigo do Pedro, que lhe dê 3 ou 4 conselhos úteis para que ele tenha uma vida saudável.

** Inicie a sua resposta com: “Para que/a fim de que.....”*

5.2 Em que tipo de local gosta de passar férias normalmente? Indique 3 ou 4 características desses lugares.

** Inicie a sua resposta com: “Eu gosto de passar férias em sítios/lugares/locais que.....”*

5.3 Carla é uma colega que não coopera ativamente na realização do trabalho de grupo, e quer juntar-se ao seu grupo desta vez. Tem de lhe propor algumas (3 ou 4) exigências de modo a que possam completar bem o vosso trabalho de grupo.

** Inicie a sua resposta com: “Caso queiras juntar-se ao meu grupo, ...”*

Como as respostas são muitas e diversas, não iremos analisar palavras, construções frásicas, formas verbais, ou outras estruturas linguísticas. usadas de forma incorreta, fora do escopo desta análise. Além disso, dos 45 estudantes, apenas 13 enviaram áudios em que foi possível identificar falhas e dificuldades na oralidade. Considerando que apenas 13 estudantes procederam ao envio do áudio e que, por exemplo, apenas um estudante do grupo CI o fez, não é possível fazer uma análise detalhada ou considerações gerais sobre os resultados obtidos. Importa salientar que uma grante parte dos estudantes respondeu por escrito a uma das opções colocadas, torando possível, mesmo assim, analisar erros comuns em situações comunicativas espontâneas, relacionadas com atividades do dia a dia e experiências pessoais. Por se tratar de uma tarefa não focalizada, ou seja, sem foco, pudemos identificar erros que não são passíveis de ser identificados nos exercícios anteriores.

Assim, no grupo UP, sete estudantes enviaram os respetivos ficheiros de áudio; no grupo UC, cinco estudantes; e, no grupo CI, somente um. No primeiro grupo percebemos que o português falado dos estudantes é muito distinto entre si. Estudantes que se encontram a aprender português há 4 anos,

por exemplo, apesar de apresentarem dificuldade em ter um português claro, conjugam os verbos globalmente bem, enquanto estudantes que estudam há 2 anos, apresentam um português relativamente claro, mas com bastantes erros nas conjugações. Em estudantes cujo tempo de estudo da língua portuguesa é mais longo, percebe-se que já conjugam os verbos com mais correção, mas apresentam dificuldade em incluir o conjuntivo no seu diálogo e ainda fazem uso de construções fráscas erradas.

Verificou-se também que alguns estudantes acabam por misturar línguas, incluindo certas palavras em espanhol ou em inglês, quando não se lembram de como as produzir corretamente em português, o que acaba por demonstrar que, embora ainda apresentem falhas na comunicação, tentam superar as mesmas com recurso a outras línguas que os ouvintes possam entender.

Em relação aos estudantes deste grupo que optaram por escrever, temos também um leque de níveis distintos de português, nomeadamente no que diz respeito às suas competências comunicativas. Referindo quatro respostas por escrito destes estudantes (entre parêntesis encontra-se o número de anos de estudo de português), como se exemplifica de seguida:

1. *“gosto viagem e tento cultura de deferente pais. No vários de país que foi, Portugal é o país para viver adequadamente. Aqui tem ambiente boa, pessaoa simpática, atc. Quando tenho tampo gosto passear na montanha e tirar fotos para lembro o vive naqui.” (2 anos)*
2. *“Para que tenha boa saúde, tem que cuidar do seu hábito quotidiano. Primeiro, é importante que se deite cedo e se levante cedo. Fazer desporto todos os dias a fim de que aumente a resistência imunitária. Além essas mencionadas em cima, mesmo que queira consumir comida frita, precisa de controlar a quantidade e é melhor que escolhe alimentação saudável.” (6 anos)*
3. *“É importante que dorme mais cedo
É melhor que às vezes treina um pouco
Caso cumpri os meus conselhos vai ter uma boa vida” (4 anos)*
4. *“Para que a tua vida torne mais saudável, desejo que possas adotar algumas das minhas sugestões:
1.É bom que durmas mais cedo. 2.É óbvio que bebas mais água quente é bom para tua saúde. 3. Tomar que possas passear todos os dias.” (1,5 anos)*

Podemos perceber que o estudante, do primeiro exemplo, apresenta dificuldades com as construções frásicas, não utiliza o modo conjuntivo, nem utiliza corretamente o singular e o plural, o feminino e masculino, entre outros aspetos, para além de apresentar vários erros de ortografia. Este estudante encontra-se a aprender português há dois anos.

No segundo exemplo, vindo de um aluno que estuda português há seis anos, podemos observar uma maior formalidade do discurso, embora sem grande fluidez. Conjuga corretamente os verbos no modo conjuntivo, apesar de produzir construções que não são naturais nem corretas, como “(...) a fim de que aumente a resistência imunitária.”, em vez de “a fim de aumentar (...)”. O último verbo, “escolher”, está mal conjugado, pois deveria estar no modo conjuntivo, na terceira pessoa do singular.

O terceiro estudante, que aprende português há um ano e meio, escreve por tópicos, pelo que não podemos avaliar a fluência do discurso. Os verbos encontram-se mal conjugados, “dorme” deveria ser “durma”, na terceira pessoa do singular no modo conjuntivo, “treina” deveria ser “treine”, também na terceira pessoa do singular no modo conjuntivo, “cumpri” seria “cumpra” no mesmo modo e pessoa que os anteriores e “vai ter” poderia encontrar-se no futuro do verbo ter, “terá”.

Por fim, o quarto estudante, que estuda português há quatro anos, utiliza também tópicos, embora tenha começado com uma frase que revela já alguma fluência, só contendo o erro da falta do pronome reflexivo “se” em “se torne”.

Já nos tópicos, conjuga bem os verbos no conjuntivo, embora apresente falhas na utilização de construções factuais-positivas, no caso “é óbvio” e de conjunções causais para explicar o porquê de beber a água quente.

Assim, no grupo UP, é possível perceber a diferença do nível de português entre os estudantes que estudam a língua há mais ou menos tempo.

No grupo UC, cinco estudantes enviaram os ficheiros de áudio, o que permitiu analisar com mais rigor o seu nível de oralidade. Em relação ao tempo de estudo de português, temos novamente diferentes níveis, com estudantes que estudam há sete anos e que não cometem nenhum erro, e estudantes que estudam há seis, mas que apresentam dificuldades com o singular e plural, e com alguns tempos verbais, incluindo o conjuntivo. É importante referir que, embora não seja uma surpresa que o tempo de aprendizagem de uma segunda língua não é o único fator a considerar, é a dedicação e esforço individuais assumem também um papel importante na aquisição linguística, bem como a

predisposição para a aprendizagem de línguas estrangeiras, já que há estudantes com mais facilidade em aprender e adquirir uma segunda língua. Além disso, os métodos de ensino utilizados variam conforme as instituições de ensino, os docentes, e o contexto educativo como um todo. Deste modo, não é difícil de perceber que um estudante que estuda há três anos não apresente nenhum erro e fale fluentemente português, enquanto outro, tendo estudado por um período de tempo semelhante ou até superior, conjuga os verbos de forma errada e apresenta uma dicção pobre.

De seguida, apresentam-se quatro respostas transcritas, para que possamos proceder a uma comparação mais clara dos resultados obtidos:

1. *“Para que **manta** mantenhas uma dieta completa e equilibrada, é melhor comer o ovo e beber leite no pequeno-almoço, e comer batatas doces, bife ou frango no almoço, podes comer camarões e vegetais no jantar, mas depois de 19:00 horas, não podes comer nada, sobretudo a fruta, porque fruta tem muito açúcar, é importante que controle a ingestão de açúcar, talvez precise de beber água todos os dias.*
*Por outro lado, tens que fazer o exercício regularmente, caso não faça exercícios, vais ficar muito difícil de emagrecer, o seu médico disse que **precisa** precisava de prestar atenção ao seu corpo, **proibir** proibia que **comer** comesses muito numa refeição, e aconselho que **adormeca** adormeças mais cedo, **ficar** ficas acordado até tarde é prejudicial para **o seu corpo** a tua saúde.” (2 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“Olá Pedro. Ouço que **tenhas** tens estado maldisporto. Por isso, gostaria de dar alguns conselhos para ti e espero que **ajude-te** te ajude. Primeiramente, é melhor que tenhas as dietas e hábitos regular de vida. Por exemplo, toma três refeições a tempo, levante-te e vá para a cama a tempo no dia-a-dia. Deste modo, podes manter arrecadar a nutrição e o sono suficiente. Além disso, é necessário que **comer** comas as frutas e os legumes por dia. Acredito que é muito útil para digerir e manter o saúde. É Importante salientar que **fazer** fazes desporto, isto também é uma muito **importante** importância para **manter** manteres o corpo forte. Em poucos traços, ter uma vida saudável é uma coisa que devemos insistir todos os dias. Ansiava por vê-te aceitar os meus conselhos e ter uma vida melhor.” (3 anos de aprendizagem da língua)*

3. *“Eu gosto de passar férias em lugares com neve, devido à comida deliciosa, lugar bonito e pessoa entusiasma.” (10 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“1. Para que fique saudável, come mais legumes e frutas. 2.A fim de que tenha a vida saudável, faz mais exercício. 3. Dorme-se mais cedo para que melhore o seu estado.” (6 anos de aprendizagem da língua)*

Os primeiros dois estudantes escreveram textos mais extensos, tendo estes já sido corrigidos por um falante nativo ou fluente de português. Os erros originais foram mantidos, o que permite que se faça uma análise clara dos resultados obtidos, em comparação com as formas corretas.

Podemos perceber que o primeiro aluno apresenta bastante dificuldade em conjugar tempos verbais e que se esquece de introduzir alguns elementos frásicos ao longo do discurso. Tratando-se de um aluno que aprende português há relativamente pouco tempo, apresenta um bom vocabulário e é capaz de se expressar com alguma fluência.

O segundo estudante, que aprende português há três anos, apresenta algumas conjugações erradas e faz uma escolha de verbos e de vocabulário pouco comum, mas que não se encontra, necessariamente, errada. Apresenta ainda vários erros de construção frásica e de ortografia.

O terceiro aluno estuda português há já bastante tempo, mas é incapaz de se expressar com fluência e desenvolver mais as respostas. Vemos, ainda, que escreveu apenas uma frase, que apresenta um só verbo no indicativo e que, apesar disso, apresenta erros gramaticais.

O quarto exemplo pertence a um estudante que também escreve por tópicos e que mistura os modos verbais e o singular e plural ao longo da frase, como é possível observar em: “A fim de que tenha a vida saudável, faz mais exercício.”, que deveria ler-se “a fim de que tenhas a vida saudável, faz mais exercício” ou “A fim de que tenha a vida saudável, faça mais exercício”.

No grupo CI, apenas um estudante enviou um ficheiro áudio e conjugou bem os verbos, tendo sido coerente na utilização dos mesmos, demonstrando fluência e correção no uso de tempos e modos verbais. Em termos de vocabulário, o seu uso é, de um modo geral, variado e bem empregue, apesar de algumas falhas, o que é normal, principalmente se se tiver em conta que a estudante só estuda português há dois anos.

Abaixo, apresentamos as respostas de quatro estudantes, devidamente transcritas, tal como nos grupos anteriores:

1. *“Para que tenha melhora disposto, deve praticar mais deportes, escutar musica com frequencia e falar mais com os seus amigos.
Gosto de passar férias em sítios donde hay muitas pessoas conhecidas, los cuales tenham um ambiente com harmonia, e os colegas sejam simpáticos.” (2 anos de aprendizagem da língua)*
2. *“Para que continuar viajar muito sitio ,e melhor sempre disciplinar.e ganhar um corpo saude. Embora que nos ja comemos legumes na jantar ,mas tambem e precisa come muito fruta fresco. A hora faz todos coisa .a fim de que passear esta fora, o ar e mais fresco do que quarto
Caso queiras juntar-se ao meu grupo, primeiro trocar a suas deficiencias. Quando dar si serviço rapido voltar a sua sentado,fazer a plano de lista para mi. E melhor que vi receatamnte o erro de trabalho.Cada dia escrever hoje de serviço que teja insuficiente e pensar que amanha como faz. Deseja que voce talvez nao ganhar sucesso no emprego . por isso juntar o meu grupo.Vamos .” (3 anos de aprendizagem da língua)*
3. *“Para que conpanha sua familia,é melhor que tem atenção com sua saúde, precisa de desporto todos os dias ,come legumes e frutas ,não pode só comer carne,e ainda deve dormir cedo.
Eu gosto de passar férias em sítios que tem Flores e animais, porque as flores são muito lindas, Os animais são muito bonitinho, deixa me cheio de contente.” (3 anos de aprendizagem da língua)*
4. *“Para que tenha uma vida saudável, é melhor que faça exercícios físicos todos os dias.
A fim de que mantenha a saúde, não penso que deva beber cerveja frequentemente.
Para que se sinta mais energético que agora, é necessário que durma bem, pelo menos 8 horas por dia.” (2 anos de aprendizagem da língua)*

Podemos verificar que, dos três grupos, o grupo CI foi o que demonstrou maior dificuldade em escrever estes pequenos textos de forma livre. O primeiro estudante confunde português com espanhol, sendo que grande parte do vocabulário se encontra escrito nessa língua. Mesmo assim, conjuga bem a maior parte dos verbos, ainda que com erros de construção frásica, por exemplo em “Para que tenha melhora disposto (...)” em vez de “Para que tente melhorar a sua disposição...”.

O aluno do segundo exemplo apresenta muita dificuldade ao escrever em português, apresenta muitos erros nas conjugações, na ortografia, na escolha de vocabulário e nas construções frásicas em si. Respondeu a mais do que uma sugestão e ao responder à última escreve certas frases que são bastante complicadas de entender devido aos erros cometidos.

Já o terceiro aluno omite alguns verbos e apresenta alguns erros de ortografia e de vocabulário, mas conjuga bem alguns verbos, embora apresente falhas no conjuntivo, por exemplo “é melhor que tem atenção (...)” em vez de “é melhor que tenha atenção...”.

O quarto e último aluno é o que apresenta no grupo inteiro um nível mais elevado de português, embora ainda apresente erros (embora não graves) como “exercícios físicos” em vez de “exercício físico”.

Uma das razões para que o grupo CI apresente piores resultados no exercício que devido à reduzida quantidade de estudantes que enviaram ficheiros áudio, acabaram por ter mais liberdade de escrita pode ter a ver com os métodos de ensino e aprendizagem de cursos intensivos que muitas vezes sujeitam os estudantes a níveis mais baixos de capacidade de conversação.

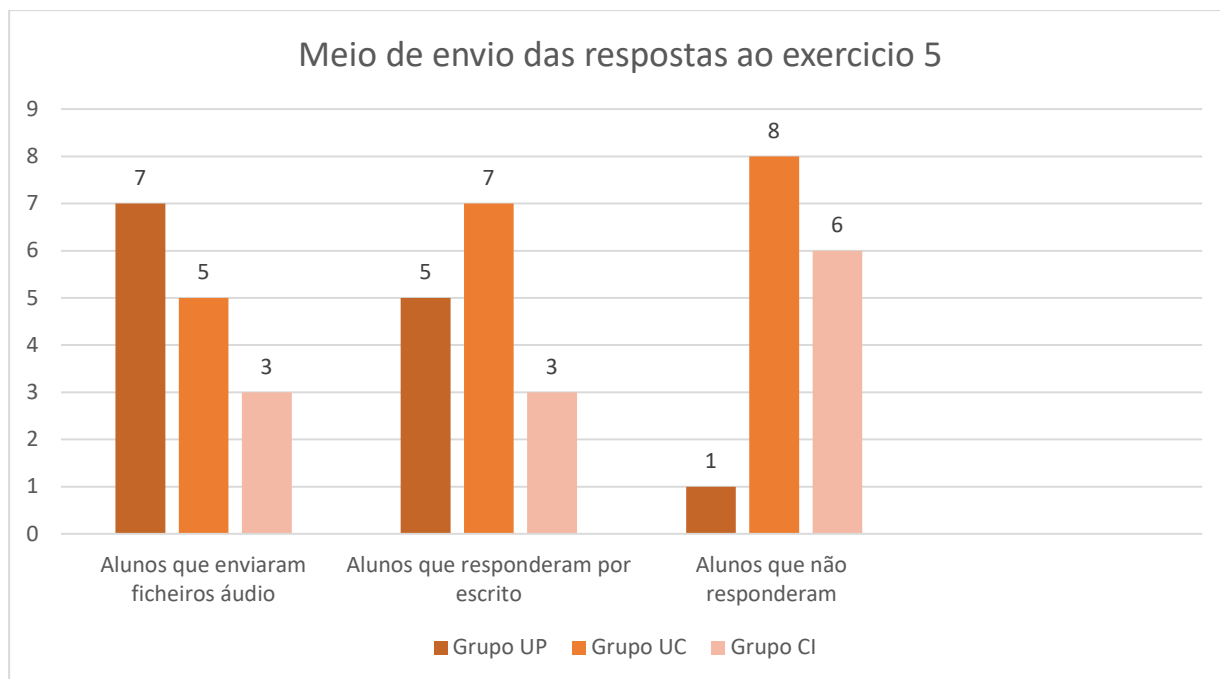


Gráfico 14 - Meio de envio escolhido pelos alunos para submeter as respostas referentes ao exercício

5

Neste gráfico podemos observar o número de estudantes que enviaram áudios em comparação com os que optaram por responder por escrito e os que não responderam de nenhuma das duas formas ao exercício 5.

Conclusão

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) emerge como uma abordagem pedagógica eficaz para o ensino de línguas estrangeiras, destacando a importância da aprendizagem por meio da realização de tarefas significativas e autênticas em contextos comunicativos reais. Ao longo desta tese, por meio da revisão da literatura relevante, enfatizou-se a relevância do foco no significado no processo de aquisição de uma segunda língua, contrastando essa abordagem com métodos tradicionais que se concentram na memorização de regras gramaticais e prática de estruturas linguísticas isoladas.

O ELBT é, assim, uma abordagem que enfatiza a importância de aprender por meio da realização de tarefas práticas em situações do dia-a-dia em que o estudante se vê diante da necessidade de utilizar os seus recursos linguísticos. Assim, os alunos são incentivados a aprender por meio da realização de tarefas que têm um propósito comunicativo claro e que são relevantes para suas necessidades e interesses.

Uma das principais vantagens do ELBT é que ele promove a comunicação genuína, proporcionando aos estudantes a oportunidade de praticar suas habilidades linguísticas em situações que se assemelham às que eles podem encontrar na vida real. Outra vantagem do ELBT é que ele pode ser adaptado às necessidades e características específicas dos alunos, o que, como refletimos anteriormente, desempenha um papel importante na aquisição de uma L2. Isso significa que os professores podem selecionar tarefas que sejam relevantes para os interesses e necessidades individuais dos alunos, o que pode aumentar a sua motivação e envolvimento no processo de aprendizagem.

Além disso, o ELBT enfatiza a importância da avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos recebam *feedback* construtivo e reflitam sobre o seu próprio progresso.

No entanto, a implementação do ELBT também pode apresentar desafios. Por exemplo, pode ser difícil selecionar tarefas que sejam relevantes para todos os alunos numa sala de aula. Além disso, pode ser difícil avaliar o desempenho dos alunos em tarefas que são mais abertas e menos estruturadas do que exercícios tradicionais.

Para superar estes desafios, é importante que os professores recebam formação adequada que lhes permita uma correta e eficaz implementação do ELBT. Isso inclui entender a distinção entre tarefas e exercícios, selecionar tarefas relevantes para os interesses e necessidades dos alunos e avaliar o desempenho dos alunos de forma integrada no processo de ensino e aprendizagem.

Estabelecemos também a distinção entre tarefas e exercícios, um elemento crucial para a correta implementação do ELBT, ressaltando a importância de proporcionar aos alunos uma variedade de atividades com foco no significado, sem negligenciar a importância da forma na comunicação eficaz. Além disso, a adaptação da abordagem às necessidades e características específicas dos estudantes foi identificada como um fator determinante para o sucesso do ELBT, incluindo a seleção de tarefas relevantes para os interesses e necessidades individuais dos alunos.

Apesar dos desafios e limitações associados à implementação do ELBT, a revisão da literatura sugere que essa abordagem representa uma valiosa contribuição para o ensino de línguas estrangeiras, promovendo a comunicação autêntica e o uso da língua em contextos reais. A adaptação da abordagem às necessidades individuais dos alunos, a avaliação integrada e a formação adequada dos professores são elementos cruciais para o sucesso do ELBT.

As tarefas de compreensão (com destaque para as tarefas de interpretação propostas por Ellis) permitem ao professor um ensino variado que respeita o processo natural de aquisição da língua. Contudo, neste contexto, há uma condição essencial para uma implementação bem-sucedida: o professor tem de estar disposto a abdicar do controlo e das expectativas de expressão sem erros, reduzindo a ansiedade e facilitando a aquisição da L2 pelos estudantes.

Ao longo do estudo realizado, recolhemos uma amostra de 45 estudantes pertencentes a três grupos diferenciados: o grupo UP, composto por estudantes chineses a frequentar universidades portuguesas, o grupo UC, composto por estudantes chineses a frequentar universidades chinesas e, por fim, o CI, composto por estudantes chineses a frequentar cursos intensivos na China. O objetivo comum de todos os indivíduos desta amostra é a aprendizagem bem-sucedida da língua portuguesa, já que, à data de recolha dos dados, todos se encontravam a frequentar cursos de língua portuguesa, apesar de em geografias, instituições e moldes distintos.

O objetivo do estudo prendeu-se com estabelecer uma comparação entre a influência dos diversos métodos de ensino utilizados (o que, naturalmente, recebeu também influência da geografia e circunstâncias) na aprendizagem da língua portuguesa.

Pudemos observar que o grupo UP, para além de frequentar aulas ministradas somente em português, o que permite uma imersão profunda na língua, se encontra também imerso no ecossistema linguístico, tendo acesso fácil aos diversos aspetos sociais e culturais da língua e tendo, por um lado, mais necessidades práticas do uso da língua, o que se deve à própria natureza em do

ambiente em que se encontra inserido, e por outro lado, mais oportunidades para utilizar os recursos linguísticos de que dispõe em situações comunicativas do dia-a-dia.

O grupo UC, por sua vez, dispõe de um acesso mais reduzido à língua portuguesa e aos seus aspetos culturais e sociais, já que não se encontra num ambiente propício à exposição linguística.

O grupo IC é, de uma forma geral, o que apresentou menos contacto com a língua. O seu nível de fluência depende, de igual modo, dos estudos desenvolvidos numa fase posterior aos estudos formais, nomeadamente por conta própria. Contudo, os alunos apresentam, por norma, objetivos específicos que estão, regra geral, associados a necessidades linguísticas específicas decorrentes do seu trabalho, dos estudos, viagens, entre outros, sejam eles do foro pessoal ou profissional. Por esse motivo, este grupo tende a apresentar um domínio de vocabulário específico de determinadas áreas do saber.

Nesta análise dos dados, observamos que os estudantes enfrentaram dificuldades na conjugação de verbos no modo conjuntivo, na língua portuguesa. Além disso, a análise sugeriu que a exposição a diferentes registos da língua portuguesa, como gírias e variações regionais, pode ter influenciado a falta de confiança dos estudantes na identificação de erros gramaticais, especialmente por parte do grupo mais exposto a situações comunicativas do dia-a-dia em Portugal. À medida que avançam nos seus estudos (mais anos de estudos), contudo, eles demonstram uma compreensão crescente do modo conjuntivo e de suas complexidades, como evidenciado pela conjugação correta do mesmo.

O tempo de aprendizagem não é, todavia, o único fator determinante na proficiência em língua portuguesa. A dedicação, o esforço individual e a predisposição para aprender línguas estrangeiras desempenham também um papel importante. Além disso, os métodos de ensino e a qualidade da instrução variam entre instituições, docentes e contextos educativos, afetando significativamente o desenvolvimento da fluência na língua.

Em última análise, esta análise destaca que a fluência e o domínio da língua portuguesa são resultados complexos influenciados por uma variedade de fatores, incluindo a exposição cultural, o ambiente de aprendizagem, a dedicação pessoal e a qualidade do ensino. Cada aluno desenvolve a sua proficiência de maneira única, o que explica as variações significativas observadas nos grupos estudados.

Em suma, os resultados desta análise indicam que o ensino e a prática contínua do modo conjuntivo são essenciais para melhorar a proficiência dos estudantes na língua portuguesa e para superar as dificuldades observadas que identificámos na realização análise desses exercícios específicos.

Assim, concluímos que o ELBT, ao assentar no princípio da liberdade de utilização de recursos linguísticos por parte do estudante, baseia-se, numa fase inicial, na comunicação do sentido, para depois ser moldado e aperfeiçoado através do foco na forma. Ao utilizar os recursos linguísticos de que dispõe, o estudante comunica, em diferentes graus de complexidade, satisfazendo as suas necessidades de comunicação em contextos relacionais e sociais da vida-real. Ao fazê-lo adquire uma percepção do uso correto das estruturas linguísticas e, também, dos seus erros. Ao obter consciência da lacuna entre o uso correto das estruturas linguísticas e os erros cometidos, o estudante, no seu processo natural de aquisição linguística, melhora as suas competências comunicativas, aprendendo o uso correto das estruturas designadas.

Por forma a promover uma aquisição bem-sucedida da L2, devemos fornecer uma “dieta rica” de atividades com foco no significado, não devendo permitir que o foco na forma dificulte o foco no significado. Ao praticar repetidamente certas estruturas gramaticais, tal como acontece em muitas abordagens tradicionais, os estudantes irão focar-se excessivamente na reprodução das formas estudadas, o que afetará a sua capacidade de transmitir uma mensagem (significado).

Em síntese, uma abordagem pedagógica que valorize a comunicação e o uso autêntico da língua poderá ser muito benéfica no ensino da língua portuguesa a estudantes chineses, já que lhes permitirá um maior contacto com o a realidade comunicativa da língua e as suas diferentes dimensões. Embora a implementação do ELBT possa apresentar desafios, a adaptação da abordagem, a avaliação integrada e a formação dos professores são aspetos fundamentais para o seu êxito. Portanto, o ELBT representa uma abordagem promissora para o ensino de línguas estrangeiras, particularmente no contexto abordado ao longo desta investigação.

Referências

- Bechara, E. (2002). *Moderna Gramática Portuguesa* (37ª ed.). Rio de Janeiro, Editora Lucerna.
- Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de La Lengua. Espanola. (1ª ed.)*. Madrid, Espasa Calpe.
- Brown, H. D. (1994). *Taching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents.
- Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the languages of the world*. Chicago, University of Chicago Press.
- Bei, J. (2006). 任务型教学法初探 [Estudo preliminar do ensino baseados em tarefas]. *Journal of Zhejiang Business Tchnology Institute*, 5(1), Ningbo.
- Castilho, A. T. (1968). *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Marília, FFCL de Marília.
- Catarina, C. (2017). *Ensino de línguas Baseado em Tarefas Da Teoria à Prática*. Lisboa, Lidel-Edições Técnicas, Lda.
- Cegalla, D. P. (1981). *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo, Nacional.
- Coan, M. (2003). *As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na. significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações entre função(ões)-forma(s) em tempo real e aparente* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and relates problems*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, Edições João Sá da Costa.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2016). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (7ª ed., 2ª imp.). Lisboa, Edições João Sá da Costa.
- Cunha, L. F. (2013). Aspecto. In E. P. Raposo, et al. (Eds.), *Gramática do Português* (vol.I, pp. 591-600), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford. University Press.
- Fátima, R. A. D. (2004). *Variação no uso do pretérito imperfeito (indicativo e subjuntivo) na função de cotemporalidade a um ponto de referência passado* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). London, Routledge.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Long M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press.

Li, X. (1997). *语言测试：科学与艺术* [Testes linguísticos: Ciência e arte]. Changsha, Hunan Education Press.

Li, G. (2015). *任务型教学的形成、引进、探索和趋势* [Formação, introdução, exploração e tendências do ensino baseado em tarefas], *CURRICULUM, Teaching Material and Method*, 35(9), 108-116, Universidade de ShanXi.

Liu, S., & Yao, G. (s.d.). *语法测试发展的新趋势——交际语法测试* [Nova tendência no teste de gramática: Teste gramatical comunicativo]. Tianjin, Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade de Ciência e Tecnologia de Tianjin.

Marques, R. (2017). *O modo conjuntivo*. In *Manual de Linguística Portuguesa* (pp.610-635). Lisboa, Universidade de Lisboa.

Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Inês, D., & Faria, I. H. (1987). *Gramática da Língua Portuguesa* (2ª ed. rev. e aum.). Lisboa, Caminho.

Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Inês, D., & Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, (37ª ed. rev. e aum.). Lisboa, CAMINHO

Matos, G. (2013). Elipse. In E.B.P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (Vol. I). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Nunan D. (2000). *Designing tasks for the communicative classroom*. Beijing, Renmin Education Press/ Foreign Language Teaching and Research Press/ Oxford University Press.

Nunan, D. (1991). *Communicative Tasks and the Language Curriculum*, *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.

Oliveira, F. (2008). Sobre os tempos do Conjuntivo. In F. Oliveira & I. M. Duarte (Orgs.), *O Fascínio da Linguagem: Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonsec* (pp.109-118). Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Oliveira, C., & Coelho, M. (2018). *Português Global 3*. Macau, The Commercial Press.

Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality* (1st ed.). Cambridge, Cambridge University Press.

Parreira, M, A. S. (2013). *A alternância entre indicativo e subjuntivo: Um estudo dos verbos pensar e querer* (Dissertação de mestrado, Centro Universitário de Brasília).

- Pimpão, T. S. (2009). *Presente do subjuntivo e presente do indicativo: Um encontro na história. Working Papers em linguística.*, 10 (1), 1-16. Florianópolis.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford, Oxford University Press.
- Pupura, J. E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1997). *Interactive language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sun, R. (2020). *Análise dos principais erros de alunos chineses no uso do conjuntivo em português* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro).
- Tang, R. (2007). *The research of task-based teaching approach in English class* (Tese de doutoramento, Guangxi Normal University).
- Travaglia, L. C. (2016). *O aspecto verbal no português: A categoria e sua expressão* (5ª ed.). Uberlândia, EDUFU.
- Trinta, C. D. (2016). *Distribuição dos modos conjuntivo e indicativo no português falado e escrito em angola: Um contributo no estudo comparativo com o PE, numa perspetiva semântica* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Vera, S. (2004). *Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?)*. Soletas, 4(8). São Gonçalo.
- Willis, J. R. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow, Longman.
- Wang, S., & Lu Y. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.
- Wei, Y. (2003). *外语任务型教学研究 (Estudo sobre o ensino de línguas estrangeiras baseado em tarefas)* (Tese de doutoramento, Universidade Normal da China Oriental).
- Wei, Y. (2005). *任务型教学原则解读 [Interpretação dos princípios de ELBT]*. Global Education, 2005 (6), 54-57.
- Xia, J., & Kong, X. (1998). '难题教学法'与'任务型教学法'的理论依据及其模式比较 (A lógica do [ensino baseado em problemas] e do "ensino baseado em tarefas" e a comparação dos seus modelos). Foreign Language World.
- Xu, Y. (2015). *法语体范畴研究 [Estudo da categoria do aspeto da língua francesa]* (dissertação de mestrado, Universidade de Nanquim).
- Xu, Q. (2000). *交际法英语教学和考试评估 [O ensino e avaliação de inglês baseado na abordagem comunicativa]*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.