



Manuais para o Ensino de Segundas Línguas em Contexto Universitário Europeu: Que Abordagem Metodológica?

Catarina Castro

Fundação para a Ciência e Tecnologia
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa
castro.aclm@gmail.com

Resumo

Partindo de uma revisão da literatura sobre o processo de elaboração de materiais dirigidos ao ensino de segundas línguas (L2) e, em particular, do questionamento da metodologia de apresentação, prática e produção (APP) que tende a ser adotada na maioria dos materiais elaborados para o ensino do inglês como L2, o artigo apresenta algumas conclusões que decorrem de uma análise a alguns manuais atuais dirigidos ao ensino de outras línguas, que teve como finalidade conhecer as suas opções metodológicas. Para tal, analisámos oito manuais adotados em contexto universitário europeu para o ensino de quatro línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano), usando a grelha proposta por Littlejohn (1998, 2011), que permitiu aferir o modo como os procedimentos de elaboração se traduzem na metodologia adotada, no papel que atribuem ao estudante, ao professor e ao próprio manual, no processo de aprendizagem.

A análise revela, em síntese, que, embora os manuais anunciem princípios metodológicos relevantes, globalmente, as propostas de trabalho não refletem as orientações de que supostamente partem. A este nível, destaca-se também o facto de a organização das unidades decorrer, normalmente, em momentos de apresentação, prática e produção, refletindo igualmente a influência da Abordagem Comunicativa na sua versão mais moderada, cujos princípios têm sido questionados por algumas investigações atuais desenvolvidas na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL).

Os dados aferidos levam a concluir que continua a predominar um afastamento generalizado entre a área de desenvolvimento de materiais e a área da ASL, cuja aproximação contribuiria para uma maior sustentação dos dois domínios.

Palavras-chave: manuais; contexto universitário europeu; abordagem comunicativa; aprendizagem de segundas línguas.

Abstract

Starting with a brief review of the literature about language materials development, and questioning, in particular, the presentation, practice and production (PPP) methodology that tends to be adopted in most materials designed for learning English as a second language, the text presents some conclusions derived from an analysis of textbooks designed for learning other languages that aimed to better understand the methodological guidelines that characterize them. With this purpose, we analysed eight textbooks, adopted in European universities for teaching four Romance languages (Portuguese, Spanish, French and Italian), using the general framework proposed by Littlejohn (1998, 2011), and highlighting, in particular, how the procedures for materials development are reflected



in their methodology, as well as in the roles proposed for teachers, learners and the manual, in the learning process.

The analysis reveals, in short, that although the textbooks announce relevant methodological principles, globally, the activities do not reflect these guidelines. On the other hand, the sections in each unit usually follow a sequence of presentation, practice and production, also reflecting the influence of some assumptions supported by the Communicative Language Teaching Approach in its more moderate version, whose principles are currently being questioned by some investigations carried out in the area of Second Acquisition Languages (SLA).

These results lead us to conclude that still exists a widespread gap between the area of materials development and SLA, whose interaction could contribute to a greater support of the two domains.

Keywords: textbooks; European university context; communicative language teaching approach; second language learning.

Resumen

A partir de una revisión de la literatura sobre el proceso de elaboración de materiales dirigidos a la enseñanza de segundas lenguas (L2) y, en particular, del cuestionamiento de la metodología de presentación, práctica y producción, adoptada en la mayoría de los materiales para la enseñanza del inglés como segunda lengua, el texto presenta algunas conclusiones que se derivan de un análisis de manuales actuales dirigidos a la enseñanza de otros idiomas, que tuvo como objetivo comprender sus orientaciones metodológicas. Con este fin, analizamos ocho manuales, adoptados en contexto universitario europeo para la enseñanza de cuatro lenguas románicas (portugués, español, francés e italiano), utilizando lo instrumento propuesto por Littlejohn (1998, 2011), y destacando, en particular, como los procedimientos de elaboración se reflejan en la metodología adoptada, en el papel asignado al estudiante, al maestro y al manual, en el proceso de aprendizaje.

En resumen, los datos revelan que los manuales anuncian principios metodológicos relevantes, aunque en general las actividades no reflejan estas directrices. Por otro lado, las unidades se componen generalmente de secuencias de ejercicios de presentación, práctica y producción, lo que refleja también la influencia del enfoque comunicativo en su versión más moderada, cuyos principios han sido cuestionados por investigaciones actuales realizadas en el área de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL).

Los datos recogidos nos llevan a concluir que todavía hay una brecha entre el área de desarrollo de materiales y el área de ASL, cuya interacción podría contribuir a un mayor apoyo de los dos dominios.

Palabras-clave: manuales; contexto universitario europeo; enfoque comunicativo; aprendizaje de segundas lenguas.



Introdução

Dada a importância que os materiais didáticos¹ assumem no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2)² é surpreendente que o seu desenvolvimento (i.e. o processo de produção e de uso), apenas, tenha sido reconhecido como área relevante de investigação a partir dos anos noventa (Tomlinson, 2012, p. 144), altura em que deixa de se centrar, essencialmente, no estabelecimento de critérios de avaliação, seleção ou elaboração e passa a ser um campo que procura aprofundar o modo como os materiais podem facilitar a aprendizagem de L2.

Por outro lado, e se, até há pouco tempo, a informação disponível sobre o processo de elaboração de materiais dirigidos à aprendizagem de L2 não permitia aferir se os seus autores se baseavam em uma análise de necessidades, critérios baseados em princípios ou em algum tipo de planificação, atualmente, graças a vários trabalhos desenvolvidos na área (Byrd, 2001; Tomlinson, 1998, 2011, 2013; Maley, 2003; Mares, 2003; Prowse, 1998, 2011), é já possível afirmar que a maioria dos autores se baseia, sobretudo, na intuição, recorre frequentemente à reprodução de atividades de outros materiais, sendo pouco guiada por princípios de aprendizagem de L2 ou outro tipo de fundamentação teórica.

Em termos de abordagens pedagógicas, é também notório o facto de muitos materiais atuais dirigidos à aprendizagem de L2 continuarem a basear-se em uma metodologia de apresentação, prática e produção (Richards, 2006, p. 8), que se sustenta na crença de que o foco em estruturas específicas conduz à aprendizagem e à automatização, ainda que, segundo alguns autores (e.g. Skehan, 1996) não tenha, atualmente, credibilidade, apesar de ser compatível com alguns dogmas educativos, que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis.

É, ainda, possível verificar que, independentemente das limitações apontadas aos manuais, vários estudos mostram que a maioria dos professores de línguas, em diferentes espaços geográficos, continua a recorrer a este instrumento de trabalho em sala de aula, como conclui Tomlinson (2012, p. 158), com base, por um lado, em um inquérito recente, desenvolvido pelo *British Council* (2008), em que 65% dos professores inquiridos indica recorrer a um manual com frequência e apenas 6% refere nunca o fazer; e, por outro, em um inquérito semelhante, conduzido na Malásia, Reino Unido e Vietnam, em que 92% dos inquiridos refere usar, regularmente, um manual, embora 78% se tenha mostrado insatisfeito em relação aos recursos de que dispõe.

Partindo do contexto referido, e uma vez que grande parte dos trabalhos mencionados se baseia no desenvolvimento de materiais gerais dirigidos ao ensino do inglês como L2, considerámos importante conhecer também, de modo mais aprofundado, as orientações que os autores e os professores tendem a privilegiar, em particular, nos materiais usados no ensino de outras L2, particularmente em contexto universitário europeu, pelo que efetuámos uma análise a alguns manuais, que têm sido adotados para o ensino de várias línguas românicas em universidades europeias, com a finalidade de aferir o modo como os procedimentos de elaboração se traduzem, em particular,

na metodologia, assim como no papel que atribuem ao estudante, ao professor e ao manual no

¹ O conceito de material didático refere-se, aqui, a material textual que tenha sido selecionado e explorado com finalidades pedagógicas (McGrath, 2002, p. 7).

² O conceito de segunda língua (L2) será usado para referir qualquer outra língua que o indivíduo tenha adquirido depois da língua materna (L1).



processo de aprendizagem.

Contextualização teórica

Ao longo dos anos, o conhecimento sobre a aprendizagem de L2 tem mudado significativamente e se, até finais dos anos sessenta, era abordada, essencialmente, como um processo de formação de hábitos, centrado no desenvolvimento da competência gramatical, mediante um tipo de prática controlada; a partir dos anos setenta, a aprendizagem de L2 passa a ser encarada de uma perspetiva muito diferente, sendo amplamente influenciada pelo surgimento da Abordagem Comunicativa, tanto ao nível da elaboração de programas de ensino como da metodologia (Richards, 2006, p. 6), e pela consequente valorização de um conjunto mais amplo de competências, que passa a ser considerado necessário ao uso da língua não só de modo correto, mas também apropriado e fluente, em função da situação, dos participantes, das suas intenções e dos papéis que desempenham.

Desde o seu aparecimento até ao presente, a Abordagem Comunicativa tem evoluído bastante, existindo, atualmente, várias correntes que se baseiam em paradigmas e tradições diversas e que aplicam um conjunto geral de princípios de modos diferentes (ibidem, p. 22), com a finalidade de promover a referida competência comunicativa: assim, enquanto a instrução baseada no conteúdo (*content based Instruction*) e o ensino baseado em tarefas (*task based Instruction*) se centram nos processos que se consideram facilitar a aprendizagem; a instrução baseada em textos (*text based Instruction*) e o ensino de línguas baseado em competências (*competency based language teaching*) centram-se, em particular, nos resultados da aprendizagem, que constituem o ponto de partida para a planificação do curso.

No âmbito da Abordagem Comunicativa é, ainda, possível distinguir duas versões, que Howatt (1984, p. 279) designa, respetivamente, por versão forte e versão fraca ou moderada: a “versão forte” baseia-se, essencialmente, na assunção de que a língua é adquirida através da comunicação e que os estudantes descobrem o sistema linguístico no processo de comunicar; enquanto a “versão moderada” traduz o entendimento mais generalizado de que é possível identificar e ensinar, separadamente, as diferentes componentes da competência comunicativa e promover o uso automático de novos itens linguísticos, mediante uma prática controlada, recorrendo, tipicamente, a procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção (APP), sendo que a “apresentação” se refere à disponibilização de informação explícita sobre uma determinada estrutura gramatical (dirigida ao conhecimento declarativo), a “prática” refere-se ao uso de exercícios que envolvem a produção controlada da estrutura-alvo, e a “produção” envolve o desempenho de tarefas com a finalidade de promover a sua automatização.

R. Ellis (2003, p. 29) refere, contudo, que a perspetiva sobre a língua que se encontra subjacente a este segundo tipo de ensino tem sido criticada, nomeadamente, por abordar o ensino da língua como uma série de “produtos” que podem ser adquiridos sequencial e cumulativamente, quando a investigação tem mostrado que os estudantes não adquirem a língua deste modo e que, pelo contrário, constroem uma série de sistemas (que compõem a designada interlíngua), os quais vão sendo, gradualmente, gramaticalizados e reestruturados à medida que novas características da língua-alvo são incorporadas.

Não obstante, apesar de a metodologia de APP ter sido questionada, pelo facto de se sustentar



na crença de que o foco em estruturas específicas conduz à aprendizagem e à automatização (Skehan, 1996, p.18), a verdade é que o ensino comunicativo de línguas atual tende a corresponder à versão moderada da Abordagem Comunicativa, por ser compatível com dogmas educativos pré-existentes (R. Ellis, 2003, p. 29), que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis, sendo que “[...] many [authors] seem to make the assumption that clear presentation and active, relevant practice are sufficient to lead to acquisition” (Tomlinson, 2010a, p. 81).

Este entendimento manifesta-se, também, no facto de muitos materiais continuarem a basear-se em abordagens de APP, que se traduzem, em muitos casos, no foco em itens linguísticos isolados e em atividades de prática elementar de audição e repetição:

The reality, though, is that for the last forty years most coursebooks have been and are still using PPP [Presentation, Practice, Production] approaches, with a focus on discrete forms and frequent use of such low-level practice activities as listen and repeat, dialogue repetition, matching and filling in the blanks (Tomlinson, 2012, p. 160).

A falta de sustentação teórica da generalidade dos materiais dirigidos à aprendizagem de línguas tem, assim, suscitado várias críticas que incidem, em particular, na referida focalização em formas isoladas (e.g. Long, 1991; R. Ellis, 2001) e na adoção do método de APP (e.g. Willis & Willis, 2007; Tomlinson, 2010b, 2012), mas também tem motivado o surgimento de propostas alternativas, entre as quais se destacam algumas ideias inovadoras, como abordagens de consciencialização linguística (Bolitho, 2003; Bolitho & Tomlinson, 2005; Tomlinson, 2007, 1994), em que os estudantes são conduzidos a experienciar um texto de modo holístico, passando depois à análise e descoberta de aspetos linguísticos; ou, ainda, abordagens que valorizam a experiência de uso da língua e em que os estudantes são solicitados a responder aos textos de modo pessoal, antes de os explorarem através de atividades criativas e analíticas (Tomlinson, 2003a).

Neste âmbito, entre as várias propostas existentes, destacamos, igualmente, alguns autores, como R. Ellis (1998, 2003, 2011), Van den Branden (2006) e Willis & Willis (2007), que têm sustentado a adoção de abordagens baseadas em tarefas, em que os estudantes aprendem a língua mediante o desempenho de atividades centradas, primeiramente, no sentido, existindo, de facto, uma base psicolinguística assim como um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, embora tenham havido, ainda, poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais, ou para elaborar manuais e outros materiais que reflitam a sua adoção, como constata R. Ellis (2003, p. 336) e Tomlinson (2012, p. 160), nomeadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua (Marques Dias, 2008, p. 43).

De facto, apesar das críticas e dúvidas associadas a uma abordagem de APP, a maioria dos professores tende a incorporar tarefas no âmbito de abordagens mais tradicionais, sendo poucos os que têm recorrido a tarefas como unidades de ensino, ou seja, preparando cursos completos nos quais as tarefas ocupam um lugar central, opções que ilustram dois tipos de ensino (e de utilização de tarefas), designados na literatura, respetivamente, como “ensino de línguas apoiado em tarefas” (*task supported language teaching*)³ e “ensino de línguas baseado em tarefas” (*task based language teaching*).⁴

³ No ensino de línguas apoiado em tarefas, as tarefas são, tipicamente, usadas na fase final de produção.

⁴ Corresponde a um tipo de ensino que se baseia, inteiramente, em tarefas.



Nos debates europeus sobre educação e em termos de abordagens preferenciais para o ensino de línguas tem vindo, igualmente, a ganhar relevância a Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua, em que a L2 (língua estrangeira, regional ou minoritária e/ou outra língua oficial nacional) é utilizada para ensinar determinadas matérias curriculares e não, especificamente, para o ensino da língua (Tomlinson, 2012, p. 161).

A existência de paradigmas educativos e de contextos linguísticos diversificados na Europa tem, no entanto, dado origem a modelos diferentes de ensino bilingue, e embora a União Europeia e o Conselho da Europa tenham vindo a emitir várias recomendações, encorajando a utilização da língua em contexto, continuam a existir, ainda, poucas publicações sobre o desenvolvimento de materiais de acordo com esta abordagem.

Em suma, a revisão da literatura que fizemos permitiu-nos constatar que, apesar de o conhecimento sobre o processo de aprendizagem de L2 ter evoluído e apontar para procedimentos diferentes, os materiais atuais continuam a basear-se, sobretudo, em metodologias tradicionais (Richards, 2006, p. 8), sendo possível afirmar que, para além de algumas propostas metodológicas alternativas, os recursos mais inovadores têm sido elaborados no âmbito de projetos (Tomlinson, 2012, p. 167), que têm explorado, designadamente, abordagens indutivas (Tomlinson, 1995), o trabalho sobre textos (Tomlinson, 1995, 2003b), ou, ainda, a realização de tarefas (Prabhu, 1987; R. Ellis, 2003; Van den Braden, 2006) e a aprendizagem integrada de conteúdo e língua (Logioio, 2010).

Metodologia

Partindo do contexto referido, e com a finalidade de conhecer mais profundamente as características de alguns materiais usados na aprendizagem de línguas românicas, o presente artigo tem como finalidade apresentar algumas conclusões que decorrem, em particular, de uma análise efetuada a oito manuais de nível inicial, adotados em contexto universitário para o ensino de quatro línguas românicas - português (manuais *Olá, Portugal!* e *Português XXI-1*), espanhol (manuais *Destino Erasmus* e *Con dinámica*), francês (manuais *Rond Point* e *Alter ego*), e italiano (manuais *Campus Italia* e *Universitalia*) - destacando, em particular, o modo como os procedimentos de elaboração adotados pelos autores se traduzem na metodologia, assim como no papel que atribuem ao estudante, ao professor e ao próprio manual, no processo de aprendizagem.

Sublinhamos, ainda, que a finalidade da análise consistiu, apenas, em fazer um levantamento das características metodológicas adotadas em cada manual, não estando em causa fazer qualquer tipo de avaliação sobre o seu potencial de adequação ao público-alvo ou os efeitos na aprendizagem, que dependem de fatores muito mais amplos e complexos. Este objetivo justifica, igualmente, a escolha da grelha de análise elaborada por Littlejohn (1998, 2011), que se destina a descrever materiais dirigidos ao ensino de L2, com base em critérios que permitem efetuar uma análise, sem que esta traduza a perspetiva do autor quanto às características que os materiais devem apresentar, como se verifica em muitos outros instrumentos equivalentes (e.g. Byrd, 2001; McGrath, 2002; Harmer, 2007).

Com esta finalidade e recorrendo à grelha de análise proposta por Andrew Littlejohn em 1998 (revista em 2011) analisámos oito manuais, publicados pela primeira vez entre 2003 e 2010 - três dos quais por editoras alemãs ou em parceria com editoras alemãs (respetivamente: *Universitalia*,



editora Hueber; *Con dinámica*, editora Klett; *Olá, Portugal!*, editora Klett; *Campus Italia*, editora Guerra Edizioni e editora Klett) e os restantes por editoras sediadas em países onde a língua-alvo é língua nacional⁵ - os quais foram selecionados em função de alguns critérios que passamos a referir:

(i) no que diz respeito ao tipo de recurso, embora os materiais referidos sejam, quase sempre, acompanhados por outras componentes (CD áudio, CD ROM, ou mesmo um *site*), optámos por centrar a análise em manuais (e, em particular, no livro do aluno), pelo facto de termos verificado que o manual continua a ser, amplamente, usado nos cursos de línguas.

(ii) quanto à relação do estudante com a língua, ainda que a análise incida, genericamente, em manuais dirigidos ao ensino e aprendizagem de L2 (ou seja, qualquer outra língua que o indivíduo tenha adquirido depois da língua materna), a quase totalidade dos manuais⁶ que analisámos dirige-se, especificamente, à aprendizagem do respetivo idioma como língua estrangeira (isto é, sem imersão).

(iii) relativamente às línguas abrangidas, apenas analisámos manuais que se destinam ao ensino de línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano), uma vez que, na revisão da literatura efetuada, a investigação sobre o desenvolvimento de materiais dirigidos ao ensino de L2 incidiu, predominantemente, em recursos dirigidos ao ensino do inglês.

(iv) no que diz respeito aos níveis de aprendizagem, os manuais analisados dirigem-se ao ensino e aprendizagem de níveis iniciais de aprendizagem, pressupondo-se, assim, que os estudantes, a quem os recursos se dirigem, têm conhecimentos equivalentes, isto é, pouco ou nenhum conhecimento prévio da língua-alvo.

(v) em relação ao público-alvo e ao contexto de aprendizagem, os oito manuais referidos dirigem-se a um público adulto ou jovem adulto e foram adotados em contexto universitário alemão,⁷ apesar de apenas alguns terem sido elaborados, especificamente, para este contexto de aprendizagem,⁸ sendo que a escolha de uma universidade alemã como contexto de uso dos manuais analisados decorre, sobretudo, do facto de a instituição se caracterizar por uma forte promoção da aprendizagem de L2 e pela atualidade metodológica privilegiada nos cursos, o que permitiu localizar instrumentos de trabalho recentes, usados para este fim.

Depois de feita a seleção, o processo de análise incidu em duas dimensões de cada manual, a publicação e o *design* (ver esquema, no doc. A, em anexo): a publicação refere-se à parte

⁵ A este respeito assinala-se, como exceção, o manual de francês *Rond Point* que foi publicado pelo *Centre de Recherche et de Publications de Langue*, sediado em Barcelona.

⁶ O manual *Destino Erasmus* dirige-se a estudantes que visitam Espanha ao abrigo de programas de intercâmbio, embora tenhamos verificado que é também adotado para o ensino do idioma como Língua Estrangeira.

⁷ Todos os manuais foram adotados, nos anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012, em cursos de línguas ministrados no Centro de Línguas da Universidade Livre de Berlim, o que foi aferido com base em um levantamento informal efetuado junto dos respetivos professores.

⁸ Apenas os manuais de italiano e o de espanhol (*Con dinámica*) foram elaborados, especificamente, para estudantes universitários alemães. Por sua vez, o manual *Destino Erasmus* dirige-se a estudantes universitários que podem ter várias nacionalidades e os manuais *Rond Point* e *Olá, Portugal!*, embora se dirijam a um público jovem adulto alemão, não foram elaborados para um contexto universitário, podendo ser usados também em contextos como Institutos de Línguas. Os restantes manuais dirigem-se, apenas a um público adulto ou jovem adulto.



tangível do manual, enquanto o *design* diz respeito ao pensamento subjacente ao material, isto é, à sua “filosofia” (Littlejohn, 2011, p.184), para a qual assume particular importância tudo o que os estudantes são solicitados a fazer e o papel que os manuais reservam para si próprios, já que podem pretender gerir todo o processo de aprendizagem, transmitindo orientações detalhadas sobre o modo como professores e estudantes devem agir, ou limitar-se a fornecer ideias gerais, que os professores e estudantes são encorajados a desenvolver ou complementar.

As duas dimensões referem-se, portanto, a aspetos bastante distintos do material que foram analisados gradualmente, ao longo de três níveis (ver esquema no doc. B, em anexo), começando por um levantamento de dados relativamente acessível e avançando, depois, para níveis mais abstratos que exigiram inferências, juízos subjetivos graduais e uma análise das várias componentes do material, antes de se poder chegar a conclusões.

O primeiro nível da análise, de todos, o mais objetivo, centra-se, portanto, na informação que é explicitamente fornecida pelo material, como a data de publicação; o público-alvo; o tipo de material (geral ou específico, suplementar ou principal); a quantidade de tempo letivo coberta pelo manual; e o modo como este deve ser usado. Para além dos aspetos referidos, a análise incidiu, ainda, em algumas características físicas do material, como o tipo de publicação (reutilizável ou não); o número de páginas; o uso da cor; o número total de componentes (livro do estudante, caderno de exercícios, CD áudio, etc.); e o modo de organização do manual.

Por sua vez, o segundo nível de análise incidiu nas tarefas propostas, definidas por Littlejohn (2011, p.188) como qualquer proposta de trabalho existente no material, destinada a ser realizada pelo estudante e que tenha como objetivo direto a aprendizagem de L2, uma definição ampla que permite contemplar uma grande variedade de atividades, desde exercícios tradicionais a projetos.

Para esta segunda fase, Littlejohn (2011, p. 189) distingue três áreas centrais para a análise das tarefas, formulando algumas questões que se destinam a identificar as fronteiras e a natureza de cada uma e que abrangem, respetivamente: (i) o processo pelo qual os estudantes são conduzidos; (ii) as modalidades de trabalho propostas; (iii) e os conteúdos em que os estudantes se têm de focar (ver esquema no doc. C, em anexo).

O autor (*ibidem*, p.190) propõe, ainda, que cada uma das questões enunciadas seja colocada em relação a um extrato do material, com a finalidade de apurar a sua natureza e os papéis atribuídos ao estudante e ao professor, pelo que, seguindo esta orientação, analisámos todas as tarefas propostas na primeira e na quinta unidade⁹ de cada manual, a que corresponde um total de 799 tarefas, com a finalidade de encontrar resposta para as três questões referidas: o que é que se espera que o estudante faça?; com quem?; e com que conteúdo?

Finalmente, e depois de termos aferido algumas características objetivas de cada manual e analisado as tarefas propostas em duas unidades de cada um, passámos ao terceiro nível (de todos o mais subjetivo), que tem como finalidade chegar à “natureza” do material, com base em um cruzamento de informação que abrange aspetos como: os objetivos e os princípios de seleção propostos (de tarefas, conteúdo, temas); o tipo de atividades apresentado; o papel atribuído aos estudantes e ao professor em sala de aula; o papel dos estudantes na aprendizagem; e o papel do manual como um todo (*ibidem*, p. 98).

⁹ No caso do manual Olá, Portugal!, a análise das tarefas incidiu nas unidades um e seis, pelo facto de a unidade cinco corresponder a uma unidade de revisão.



Resultados

No primeiro nível de análise, aferimos algumas semelhanças entre os manuais, que se traduzem no número de níveis abrangidos (a maioria abrange dois níveis iniciais de aprendizagem) e uma progressão de objetivos comunicativos que decorre das orientações estabelecidas pelo QECR (2001), assim como a existência de componentes associadas ao livro do aluno, como um caderno de exercícios, CD áudio e um livro do professor.

A este nível também aferimos que a organização das secções em cada unidade (ou, por vezes, a sequência de tarefas) tende a ser feita em função de momentos de apresentação, prática e produção (ver exemplo no doc. D, em anexo), para além de ser habitual a existência de secções destinadas, exclusivamente, à análise e sistematização gramatical.

Quanto aos restantes aspetos analisados no primeiro nível, há uma maior variação entre os manuais que se traduz, nomeadamente, no número de horas de trabalho previstas para cada nível; no número e extensão das unidades propostas; na maior ou menor integração de desenhos e fotografias; e no recurso (com maior, menor ou nenhuma frequência) à língua materna do estudante.

Por fim, destaca-se o facto de, em alguns casos, o livro do aluno revelar uma forma de organização que se parece adequar, sobretudo, ao trabalho em sala de aula e com acompanhamento do professor, uma opção que se traduz no acesso limitado, por parte do estudante, a orientações metodológicas aprofundadas, assim como, por vezes, às transcrições dos textos orais ou à correção de todas as tarefas apresentadas, o que, de algum modo, inviabiliza o trabalho autónomo.

No segundo nível de análise, analisámos 799 tarefas com a finalidade de encontrar resposta para as três questões referidas: o que é que se espera que o estudante faça?; com quem?; e com que conteúdo?

Quanto à primeira questão, aferimos uma predominância de tarefas em que o estudante é solicitado a responder com base em um conjunto de opções limitadas pelo manual (ver exemplo no doc. E, em anexo), em detrimento de tarefas em que é livre de se expressar sem qualquer guião prévio, uma tendência que pode ser atribuída ao facto de os manuais se dirigirem a níveis iniciais de aprendizagem, mas que, por vezes, impede os estudantes de recorrerem a outros recursos linguísticos e de testarem a sua adequação à situação comunicativa.

Quanto ao foco (ou seja, os aspetos em que o estudante é solicitado a se concentrar), todos os manuais analisados apresentam maior incidência de tarefas com foco predominante no sentido, ou seja, foco na mensagem que está a ser transmitida, em detrimento de um foco em regras e regularidades (ver exemplo no doc. F, em anexo), uma tendência que nos parece refletir a influência de algumas assunções atuais sustentadas pela Abordagem Comunicativa, como a importância atribuída ao envolvimento na mensagem (Richards, 2006, pp. 24-25).

Os manuais apresentam, ainda, tendências semelhantes relativamente ao tipo de processo mental promovido pelas tarefas, predominando a seleção de informação, a expressão de ideias/informação próprias (embora, predominantemente, limitadas a orientações dadas pelos manuais) e a descodificação semântica e proposicional de sentido (ver exemplo no doc. G, em anexo).

Quanto à segunda questão ("com quem?"), que incide nas modalidades de trabalho propostas, existe, em todos os manuais analisados, uma clara predominância de tarefas que envolvem trabalho individual, face ao número de tarefas que requerem trabalho a pares, em pequenos grupos ou



envolvendo toda a turma (ver exemplos nos doc. D e E., em anexo).

Em relação à terceira pergunta ("com que conteúdo?"), aferimos uma clara predominância de conteúdo escrito (limitado a palavras ou frases), a que se encontra, por vezes, associado conteúdo oral. É, ainda, frequente a presença de gráficos (fotografias, ilustrações e diagramas) que, na sua grande maioria, têm como função ilustrar ou complementar outro tipo de conteúdo (oral ou escrito), como as tarefas em anexo permitem ilustrar.

Finalmente, quanto à natureza do conteúdo que se espera que o estudante venha a produzir, a grande maioria das tarefas requer a produção de palavras ou frases (orais e escritas) sem nenhuma mensagem específica (ver exemplo no doc. H, em anexo), embora também seja significativo o número de tarefas que requer informação pessoal ou a opinião dos estudantes, embora limitada por orientações do manual (ver exemplo no doc. E em anexo), e, ainda, conteúdo ficcional.

No terceiro nível de análise, e quanto aos objetivos e princípios metodológicos explicitamente anunciados pelos manuais, identificámos, com base, sobretudo, em informação disponível no livro do aluno, mas também no livro do professor (e, por vezes, no site da respetiva editora), as seguintes orientações metodológicas (predominantes): i) adequação ao público-alvo; ii) valorização da autenticidade do conteúdo disponibilizado; iii) promoção do trabalho a pares e em grupo; iv) adoção de uma abordagem indutiva no trabalho gramatical; v) mobilização das quatro macrocapacidades linguísticas (compreensão/expressão oral e escrita); vi) promoção da autonomia do estudante.

Relativamente aos objetivos e princípios enunciados, concluímos que o manual de francês *Alter ego* é o instrumento de trabalho mais coerente, uma vez que aplica a quase totalidade dos princípios que anuncia. Quanto aos restantes manuais, aferimos, pelo contrário, que certas opções metodológicas revelam alguma incoerência ou, até mesmo, contradição face aos princípios estabelecidos, em particular, no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e à promoção do trabalho cooperativo, que se traduz na pouca iniciativa concedida aos estudantes e na predominância de trabalho individual.

Quanto aos papéis atribuídos pelo manual ao estudante em sala de aula, na quase totalidade dos casos, o manual tende a controlar bastante o conteúdo que é disponibilizado e produzido pelo estudante, mediante a apresentação de orientações ou de um guião, mesmo quando é solicitada a sua opinião. A este nível, destacam-se os manuais *Destino Erasmus*, *Alter ego* e *Português XXI-I* pelo facto de, pelo contrário, concederem um espaço razoável de experimentação ao estudante, mediante a proposta de algumas tarefas que não são limitadas por opções ou instruções específicas.

Assinala-se, igualmente, a impossibilidade de o estudante tomar decisões relativamente ao seu percurso pedagógico, uma função que é apenas (pontualmente) atribuída ao professor e que se traduz, também, no facto de as orientações metodológicas serem, apenas, aprofundadas no livro do professor, e constando de modo muito geral no livro do aluno, quando a promoção da autonomia, em particular no que diz respeito a estudantes adultos, depende também da responsabilização do estudante pela sua aprendizagem.

Deduzimos, assim, que o papel atribuído ao estudante, em sala de aula, se traduz em um utilizador cuja atuação é bastante condicionada por opções e diretrizes do manual, sendo-lhe concedidas poucas oportunidades para participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem ou recorrer a conteúdo de outras fontes, que não o manual.



Não obstante, e embora reconheçamos que a tendência para controlar o discurso do estudante é uma estratégia habitual em instrumentos didáticos dirigidos a níveis iniciais de aprendizagem, por se entender que os estudantes não dispõem ainda de uma base linguística sólida que lhes permita desenvolver autonomamente os tópicos propostos, consideramos fundamental haver um espaço de experimentação e de testagem de recursos linguísticos, que deve ser previsto pelos materiais desde o início da aprendizagem da língua.

Por outro lado, e ainda que a maioria dos manuais integre explicações dirigidas ao professor sobre o método adotado, bem como sugestões para a dinamização das aulas e condução das tarefas, apenas pontualmente admite a possibilidade de as propostas de trabalho serem adaptadas em função do contexto de aprendizagem. A este nível, destaca-se, também, o reduzido número de tarefas que prevê (explicitamente) qualquer tipo de interação com o professor, ou que solicita conteúdo que tenha como fonte o docente.

O professor parece ter, assim, um papel limitado à gestão e condução das tarefas em sala de aula, sendo, fundamentalmente, um intermediário entre o manual e o estudante, ainda que alguns dos manuais analisados lhe atribuam outras funções, como a de avaliar o progresso dos estudantes e de funcionar como fonte complementar do manual, a que o estudante pode recorrer sempre que os seus conhecimentos linguísticos não lhe permitam interpretar ou usar a língua alvo autonomamente.

No que diz respeito ao papel do estudante na aprendizagem, a análise efetuada permitiu verificar que, apesar de haver uma valorização das vivências e experiências dos estudantes, que são frequentemente integradas e associadas ao conteúdo proposto (mesmo quando limitadas a um conjunto de opções pré-determinadas), a maioria dos manuais integra um número significativo de tarefas em que o estudante tem um papel predominantemente recetivo e que não envolve qualquer tipo de produção (escrita ou oral), já que se tratam de tarefas que envolvem audição, compreensão, associação ou identificação de informação disponibilizada.

Deduzimos, assim, que a aprendizagem da língua se baseia, frequentemente, na compreensão e reprodução de modelos fornecidos pelo manual, sendo a aprendizagem, concebida, predominantemente, como a acumulação gradual e (sobretudo) explícita de itens gramaticais, estruturas linguísticas e de vocabulário, que se encontra subjacente ao método de APP.

Finalmente, o manual, como um todo, tende a apresentar-se como um instrumento estruturador de todo o processo de ensino e aprendizagem, assumindo a responsabilidade pela totalidade dos objetivos propostos, bem como pelas tarefas e conteúdos destinados à preparação linguística dos estudantes, exercendo um forte controlo, quer sobre o conteúdo disponibilizado, uma vez que não remete para outras fontes exteriores ao manual (no conjunto dos manuais, apenas se registou uma tarefa de pesquisa, no manual *Olá, Portugal!*), quer sobre o conteúdo produzido pelo estudante (a quem concede, em geral, pouca liberdade na gestão do discurso), e atribuindo ao professor a função (predominante) de executar as orientações estabelecidas e, muito pontualmente, de as adaptar às necessidades concretas de aprendizagem.

Conclusões

Da análise que efetuámos destacamos o facto de, apesar de os manuais terem objetivos semelhantes, apresentam algumas variações entre si em aspetos importantes (designadamente,



quanto ao número de unidades e de tarefas propostas, *número de horas de trabalho* previstas para os mesmos níveis, *línguas usadas*), e que, por outro lado, preconizam, globalmente, *princípios metodológicos relevantes* (que se traduzem na importância atribuída à *adequação de temas e tarefas* ao público-alvo, à interação, à cooperação entre os estudantes e, ainda, à promoção da autonomia), embora, com base em uma amostra de quase oitocentas tarefas, tenhamos aferido algumas incongruências que se traduzem no facto de, frequentemente, as propostas de trabalho não refletirem as orientações de que, supostamente, partem.

Por outro lado, e apesar de desconhecemos, mais profundamente, os procedimentos adotados pelos respetivos autores, julgamos que as variações e incoerências aferidas podem ser o resultado da inexistência de instrumentos de referência comuns (para além do QECR, 2001), que apoiem os responsáveis pela elaboração de materiais, bem como do recurso à intuição e experiência que os autores tendem a fazer ou, em alguns casos, do envolvimento de vários autores no processo de elaboração.

Destacamos também o facto de todos os manuais analisados apresentarem maior incidência de tarefas com foco no sentido, em detrimento de um foco em regras e regularidades, e de a organização das secções em cada unidade decorrer, normalmente, em função de momentos de apresentação, prática e produção, o que parece refletir a influência de algumas assunções atuais sustentadas pela Abordagem Comunicativa (Richards, 2006, p. 24), na sua versão mais moderada, cujos princípios são, atualmente, questionados, por abordar o ensino da língua como uma série de “produtos” que podem ser adquiridos sequencial e cumulativamente, quando a investigação tem mostrado que os estudantes não adquirem a língua deste modo e que, pelo contrário, constroem uma série de sistemas (que compõem a designada interlíngua), os quais vão sendo, gradualmente, gramaticalizados e reestruturados à medida que novas características da língua-alvo são incorporadas.

Os dados referidos levam-nos, assim, a concluir que os manuais analisados, dirigidos ao ensino de línguas românicas como L2 em contexto universitário, poderiam beneficiar muito mais com a integração dos resultados apurados pela investigação na área da ASL, pois parece continuar a predominar um afastamento generalizado entre a área de desenvolvimento de materiais e a área da ASL, cuja aproximação poderia contribuir para uma maior sustentação dos dois domínios.

Concluimos, contudo, que de modo a promover a aproximação entre o discurso teórico e a prática é, por um lado, necessário ir além dos fundamentos que sustentam algumas abordagens atuais e continuar a analisar os fatores contextuais que, em última análise, determinam os procedimentos e materiais que os professores escolhem e que, por outro lado, é fundamental haver um maior investimento na formação e atualização metodológica dos professores de línguas (que, na maior parte das vezes, são também os autores dos materiais comerciais existentes), com a finalidade de divulgar e clarificar os princípios e técnicas que se encontram subjacentes a outro tipo de abordagens.



Referências

- Ainciburu, M., Rodríguez, V., Mendéz, A. et al. (2009). *Con Dinámica, Competencias y Estrategias - A1/A2/B1*. Stuttgart: Klett.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., & Waendendries, M. (2006). *Alter Ego – A2*. Paris: Hachette Livre.
- Bielsa, P., Gallén, S., Tapia, M. et al. (2009). *Destino Erasmus I*. Barcelona: Universitat de Barcelona/SGEL Educación.
- Bolitho, R. (2003). Materials for Language Awareness. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 422-425). Londres: Continuum.
- Bolitho, R., Tomlinson, B. (2005). *Discover English*. Oxford: Macmillan.
- British Council (2008). *Teaching English: Coursebooks*. London.
- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation and Selection and Analysis for Implementation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 415-427). Boston: Heinle & Heinle.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Asa.
- Denyer, M. (2004). *Rond Point 1 - Guide Pédagogique*. Barcelona: Difusión.
- Ellis, R. (2001). Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51, 1- 46.
- Ellis, R. (2011). Macro- and Micro-evaluations of Task-Based Teaching. In B. Tomlinson, *Materials Development*, 2ª ed. (pp. 212-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). The Evaluation of Communicative Tasks. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development* (pp. 217-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Errico, R., Esposito, M., & Grandi, N. (2008). *Campus Italia - A1/A2*. Perugia: Guerra Edizioni; Stuttgart: Klett.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman ELT.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Labascoule, J., Lause, C., Royer, C. (2005). *Rond Point 1- A1*. Barcelona: Difusión.
- Littlejohn, A. (1998). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development* (pp. 190-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlejohn, A. (2011). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (ed.), *Materials Development*, 2ª ed. (pp. 179-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Logioio, A. J., (2010). *Raising Intercultural Awareness at a Primary Level Through Storytelling within a CLIL Approach* (Dissertação de Mestrado não publicada) Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52).



Amsterdam: John Benjamins.

Maley, A. (2003). Creative Approaches to Writing Materials. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 183-198). Londres: Continuum.

Mares, C. (2003). Writing a Coursebook. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 130-140). Londres: Continuum.

Marques Dias, H. B. (2008). *Português Europeu Língua Não Materna à Distância: (Per)curso de Iniciação Baseados em Tarefas* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Aberta, Portugal.

McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edimburgh: Edinburgh University Press.

Piotti, D., Savorgnani, G., & Carrara, E. (2010). *Universitalia, Corso di Italiano 1*. Ismaning: HueberVerlag.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Prata, M., Silva, A. (2011). *Olá Portugal - Portugiesisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett.

Prowse, P. (1998). How Writers Write: Testimony from Authors. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development* (pp. 130-145). Cambridge: Cambridge University Press.

Prowse, P. (2011). How Writers Write: Testimony from Authors. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development*, 2ª ed. (pp. 151-173), Cambridge: Cambridge University Press.

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

Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62

Tavares, A. (2003). *Português XXI-1: Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.

Tomlinson, B. (2013). *Applied Linguistics and Materials Development*. Londres: Bloomsbury.

Tomlinson, B. (2003a). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Continuum.

Tomlinson, B. (2003b). Humanizing the Coursebook. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 162-73). Londres: Continuum.

Tomlinson, B. (2007). *Language Acquisition and Development: Studies of First and other Language Learners*. Londres: Continuum.

Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*, 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. *Language Teaching*, 45.2, 143-179.

Tomlinson, B. (2010a). Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning. *Folio Journal of the Materials Development Association*, Part 2, 911.



Tomlinson, B. (2010b). Principles of Effective Materials Development. In N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Materials* (pp. 81-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (1994). Pragmatic Awareness Activities. *Language Awareness*, 3 & 4, 119-129.

Tomlinson, B. (1995). Work in Progress: Textbook Project. *Folio 2.1*, 26-31.

Van den Braden, K. (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



Anexos

Doc. A: âmbito de análise (publicação e design)

1. Publication

1. Place of the learner's materials in any wider set of materials
2. Published form of the learner's materials
3. Subdivision of the learner's materials into sections
4. Subdivision of sections into sub-sections
5. Continuity
6. Route
7. Access

2. Design

1. Aims
2. Principles of selection
3. Principles of sequencing
4. Subject matter and focus of subject matter
5. Types of teaching/learning activities
 - what they require the learner to do
 - manner in which they draw on the learner's process competence (knowledge, affects, abilities, skills)
6. Participation: who does what with whom
7. Learner roles
8. Teacher roles
9. Role of the materials as a whole

In Andrew Littlejohn (2011:183)

In Littlejohn (2011, p. 183)

Doc. B: Níveis de análise dos manuais

1. 'WHAT IS THERE'

- statements of description
- physical aspects of the materials
- main steps in the instructional sections

'objective description'

2. 'WHAT IS REQUIRED OF USERS'

- subdivision into constituent tasks
- an analysis of tasks: what is the learner expected to do? Who with? With what content?

'subjective analysis'

3. 'WHAT IS IMPLIED'

- deducing aims, principles of selection and sequence
- deducing teacher and learner roles
- deducing demands on learner's process competence

'subjective inference'

In Andrew Littlejohn (2011:185)

In Littlejohn (2011, p. 185)



Doc. C: Quadro para a análise das tarefas propostas nos manuais

Task Analysis Sheet		Task number:																		
I. What is the learner expected to do?																				
A. TURN-TAKE																				
Initiate																				
Scripted response																				
Not required																				
B. FOCUS																				
Language system (rules or form)																				
Meaning																				
Meaning/system/form relationship																				
C. MENTAL OPERATION																				
<i>[detailed according to what is found in the materials]</i>																				
II. WHO WITH?																				
<i>[detailed according to what is found in the materials]</i>																				
III. WITH WHAT CONTENT?																				
A. INPUT TO LEARNERS																				
Form																				
Source																				
Nature																				
B. OUTPUT FROM LEARNERS																				
Form																				
Source																				
Nature																				

In Andrew Littlejohn (2011:191)

In Littlejohn (2011, p. 191)



Doc. D.: Exemplo de sequência de tarefas (método APP)

4a. Confrontate ora le vostre risposte con il testo. Cercate altri modi per esprimere le stesse funzioni.

Marco: Allora ti va di andare in centro?
Katrin: Sì, volentieri! A piedi o in metro?
Marco: In metro, a piedi è un po' lontano e io sono stanco. Prendiamo la linea gialla della metropolitana fino al Duomo.
Marco: Allora dicevi che abiti in centro, dove esattamente?
Katrin: In corso Buenos Aires. E tu?
Marco: Io abito fuori città, ma non è lontano, solo 30 minuti di treno... e tu, cosa studi?
Katrin: Sociologia, e tu Psicologia, vero?
Marco: Sì, sono all'ultimo anno.
Katrin: Nooo, è vero? Ma quanti anni hai?
Marco: Eh! 23 anni! E tu?
Katrin: Io ho 19 anni, ho ancora tutti gli esami da fare.
Marco: Dai! Piano piano...
Katrin: Eccoci! Questa è la nostra fermata.
Katrin: Che ne dici di mangiare qualcosa? Ho una fame terribile!!!
Marco: D'accordo, qui vicino c'è un'ottima pizzeria.



Katrin: Ok!
Marco: Senti, ma qual è il tuo numero di telefono?
Katrin: A casa non abbiamo un telefono fisso, ma ho il cellulare.
Marco: Aspetta un attimo, prendo la mia agenda...
Katrin: Sì dimmi.
Marco: 347 1436825 lo ripeto 347 1436825. E il tuo?
Katrin: Il mio è 338 2357849, ripeto 338 2357849.

4b. Completate le frasi con i verbi.

- Dove abit....?
- In Corso Buenos Aires e tu?
- Io abit.....fuori città. Cosa stud....?
- Sociologia e tu?
- Io studi..... Psicologia.

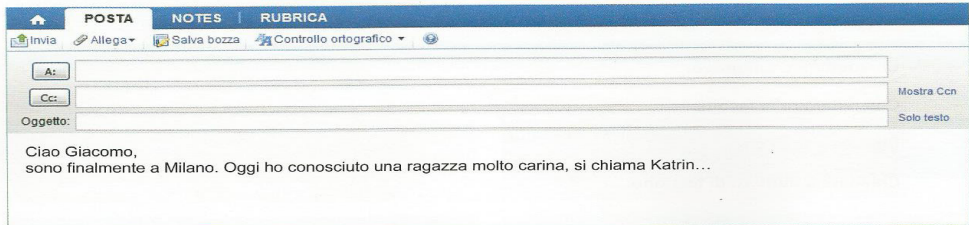
- Quanti anni?
- 19 anni e ancora tutti gli esami da fare.
- A casa non un telefono fisso, ma il cellulare.

Quando si usa la preposizione *in* e quando *a*?

- Dove abiti?
- **A** Perugia, **in** via Pinturicchio, e tu?
- Io abito **in** periferia.

- Vivi **in** Italia?
- No, studio all'università, ma vivo **in** Argentina, **a** Buenos Aires.

4c. Completate la mail che Marco scrive a un amico.



Ciao Giacomo,
sono finalmente a Milano. Oggi ho conosciuto una ragazza molto carina, si chiama Katrin...

In Campus Italia (2008, p. 20)



Doc. E: Exemplo de tarefa com um conjunto de opções limitadas.

B. Todas las culturas tienen remedios naturales para los problemas de salud más comunes. Elige entre las opciones del siguiente cuestionario las que sueles hacer tú cuando te encuentras en esas situaciones.

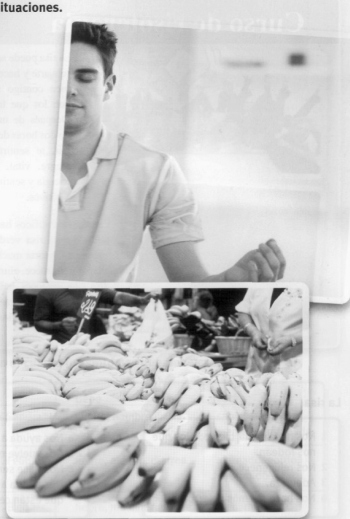
1 Cuando no me puedo dormir,
☐ ... cuento ovejas.
☐ ... me bebo un vaso de leche.
☐ ... leo un libro aburrido.

2 Cuando me da hipo,
☐ ... bebo agua de un vaso por el borde opuesto.
☐ ... pido a alguien que me dé un susto.
☐ ... aguanto la respiración.

3 Cuando estoy tosiendo mucho,
☐ ... chupo un caramelo.
☐ ... pongo una cebolla cortada por la mitad cerca del lugar donde estoy.
☐ ... hago ejercicios de relajación.

4 Cuando tengo agujetas,
☐ ... bebo agua con azúcar.
☐ ... como muchos plátanos.
☐ ... hago ejercicio.

5 Cuando tengo resaca,
☐ ... bebo otro vaso de la misma bebida con la que me he emborrachado.
☐ ... bebo agua con gas.
☐ ... tomo un café muy cargado.



In Destino Erasmus (2009, p. 61)

Doc. F: Exemplo de tarefa com foco predominante no sentido

a. Ascoltate più volte cosa racconta Stefi, 22 anni, di Arezzo.
Dopo ogni ascolto consultatevi con un compagno diverso.

b. Ascoltate un'altra volta e rispondete alle domande.

a. Che cosa ha fatto Stefi subito dopo la maturità? _____

b. Dove è andata? _____

c. Quando ci è andata? _____

d. Dove ha abitato? _____

e. Che lavori ha fatto? _____

f. Che cosa studia adesso? _____

g. Quanto tempo è rimasta in questo posto? _____

h. Che cosa ha imparato? _____

c. Confrontate le vostre risposte con quelle di un compagno e poi controllate con un ultimo ascolto.

In Universitalia (2010, p. 67)



Doc. G: Processos cognitivos predominantes (seleção de informação; expressão de ideias/informação próprias; e descodificação de sentido).

Point Langue

► **PARLER D'UN PAYS**

a) Relisez le texte et trouvez deux mots utilisés pour nommer les gens d'un pays :
les gens, ... , ...

b) Reliez chaque verbe à un nom.

bénéficier de •	• civisme
avoir droit à •	• nonchalance
faire preuve de •	• cinq semaines de congés payés
	• un bon système de santé
	• de bonnes conditions de vie

S'EXERCER N° 1

6

Échangez. À partir des descriptions que les auteurs font de la France et des Français, trouvez-vous des différences importantes avec votre pays et ses habitants ? Dites lesquelles.

In Alter ego (2006, p. 45)

Doc. H: Exemplo de uma tarefa que requer a produção de frases sem nenhuma mensagem específica.

O que é isto?
O que é isso?
O que é aquilo?

1. Faça perguntas e responda como no exemplo com o vocabulário da sala de aula.

porta / janela / mesa / cadeira / estojo / pasta /
lápiz / borracha / livro / dicionário / quadro /
parede / chão / planta ...

Exemplo:

O que é isto?
Isso é uma caneta.

In Português XXI (2003, p. 29)