

**UNIVERSIDADE ABERTA**  
**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**



**O uso de materiais autênticos com estudantes A1 no ensino de português língua não materna para fins específicos**

**Pedro Miguel Branco Caeiro**

**Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global**

2021



**UNIVERSIDADE ABERTA**  
**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**



**O uso de materiais autênticos com estudantes A1 no ensino de português língua não materna para fins específicos**

**Pedro Miguel Branco Caeiro**

**Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global**

**Tese orientada pela Professora Doutora Susana Correia**

**2021**

## Resumo

Os materiais autênticos revestem-se de grande importância no ensino de uma língua não materna para fins específicos, uma vez que replicam situações da vida real e, se o estudante conseguir compreender e produzir textos escritos e/ou orais da sua área profissional, as suas necessidades têm uma maior probabilidade de serem supridas. No entanto, a utilização de materiais autênticos, mais ou menos adaptados, nem sempre é fácil de concretizar no ensino de uma língua não materna para fins específicos, especialmente em níveis de proficiência iniciais, dadas as limitadas competências de compreensão oral ou escrita dos estudantes.

Nesta tese, será ainda abordada a importância da elaboração de materiais baseados em tarefas na aprendizagem de uma língua para fins específicos e da autenticidade na elaboração dos materiais didáticos, como forma de motivar e preparar os estudantes para o uso da língua no desempenho das suas funções profissionais. Finalmente, é discutido o uso de materiais autênticos nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua e as adaptações a que esses materiais têm de ser submetidos para que a sua utilização seja possível.

A vertente empírica desta tese consistiu na aplicação de questionários a estudantes e professores dos cursos de língua não materna para fins específicos de nível A1 lecionados pelo *Instituto Português do Oriente*, em Macau, de forma a conhecer a sua opinião acerca da autenticidade dos materiais didáticos utilizados e a sua eficácia no processo de aprendizagem. Foi ainda disponibilizado um questionário a outros professores de português língua não materna, com o propósito de saber se e como estes produzem materiais didáticos autênticos. Os resultados destes questionários demonstram que é possível utilizar, com eficácia, materiais autênticos no nível A1, desde que devidamente adaptados, e também a concordância de estudantes e professores acerca da maior eficácia do uso de materiais autênticos. A partir destes resultados, são feitas recomendações acerca do uso de materiais autênticos no ensino uma língua não materna para fins específicos.

materiais didáticos, autenticidade, fins específicos, nível A1

## Abstract

Authentic materials are considered an essential factor in teaching a foreign language for specific purposes, since they replicate real life situations and, if the student is able to understand and read/write texts from his/her professional area, his/her needs have a greater probability of being satisfied. However, using authentic materials, more or less adapted, is not always easy to do when teaching a foreign language for specific purposes, especially in the beginner proficiency levels, due to the students' limited listening and reading abilities.

This thesis argues for the importance of task-based teaching materials when teaching a language for specific purposes and the relevance of authenticity when designing teaching materials, as a way to motivate and prepare the students for using the language in their professional life. Finally, it discusses the use of authentic materials with beginner students and how those materials should be adapted to make them usable in such context.

The empirical part of this thesis consisted on the application of questionnaires, which were sent to students and teachers of the *Instituto Português do Oriente's* foreign language A1 level courses for specific purposes, to know their opinion about the materials' authenticity and how efficient they are in the learning process. Another questionnaire was sent to teachers of Portuguese as a foreign language, to know whether and how authentic teaching materials are designed. The results of the questionnaires confirm that it's possible to effectively use authentic materials at the A1 level, as long as they are properly adapted, and also a significant agreement from both the students and the teachers about the greater effectiveness of authentic materials. From these results, recommendations are made about the use of authentic materials when teaching a foreign language for specific purposes.

teaching materials, authenticity, specific purposes, A1 level

À Alexandra, que cedeu o tempo, que deveria ser dela, à elaboração desta tese,

Aos meus pais, por nunca limitarem a minha curiosidade,

À minha restante família, pelo apoio que sempre me deram,

Aos meus professores, pela ética de trabalho que me inculcaram,

Aos meus alunos, pela motivação para continuar a ensinar.

Este trabalho não seria possível sem a contribuição de diversas pessoas, a começar pela minha orientadora, Susana Correia, que nunca se cansou de me incentivar, mesmo nos momentos mais difíceis. A ela, o meu eterno obrigado.

Queria ainda agradecer a inestimável ajuda da minha colega Shiyi Lu, responsável pela tradução para mandarim dos questionários, sem a qual não haveria respostas para os questionários.

A análise estatística aqui presente não seria possível sem a minha cara amiga, Cristina Ramos, a quem deixo o meu agradecimento, pelo que fez e pelo que impediu que eu tivesse de fazer.

Não posso também deixar de agradecer às entidades que autorizaram a aplicação dos questionários, com especial destaque para o Diretor do Instituto Português do Oriente, Joaquim Ramos, que se mostrou incansável na satisfação dos meus inúmeros requerimentos.

Tenho também de deixar uma palavra aos colegas que me ajudaram a distribuir os questionários aos seus estudantes, especialmente à Raquel Pereira, ao Daniel de Jesus e à Shiyi Lu, que tanto se preocuparam em que eu obtivesse os dados de que precisava.

Finalmente, como não podia deixar de ser, o meu muito obrigado à Alexandra, pelas revisões, pelo tempo e pelo apoio que me deu.

# Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>1. Abordagens teóricas em didática da língua não materna</b> .....	4
1.1. Planificação curricular .....	5
1.1.1. Elaboração de cursos de língua não materna.....	5
1.1.1.1. Princípios gerais.....	5
1.1.1.2. Definição dos objetivos .....	9
1.1.1.3. Seleção dos conteúdos.....	13
1.1.1.3.1. Compreensão da leitura.....	16
1.1.1.3.2. Compreensão do oral.....	18
1.1.1.3.3. Produção e interação escritas.....	19
1.1.1.3.4. Produção e interação orais.....	21
1.1.1.3.5. Síntese.....	22
1.1.1.4. Organização dos conteúdos .....	24
1.1.1.5. Planeamento das aulas .....	30
1.1.1.6. Avaliação do curso .....	34
1.1.2. Cursos para fins específicos .....	36
1.1.2.1. Caracterização .....	36
1.1.2.2. Importância das tarefas .....	37
1.1.2.3. Planificação dos cursos .....	43
1.1.2.4. Estratégias de ensino.....	47
1.1.2.4.1. Antes do curso.....	47
1.1.2.4.2. Durante o curso .....	48
1.1.2.4.3. Após o curso .....	49
1.2. Desenvolvimento de materiais didáticos para fins específicos .....	50
1.2.1. Desenvolvimento de materiais.....	50
1.2.2. Materiais para níveis iniciais .....	52
1.2.3. Desafios no uso de materiais didáticos.....	55
1.3. Autenticidade em materiais didáticos .....	58
1.4. Adaptação de materiais didáticos .....	65
1.5. Avaliação de materiais didáticos .....	71
1.5.1. Seleção de materiais.....	71
1.5.2. Modelos de avaliação.....	74

1.5.3.	Características dos materiais didáticos .....	79
<b>2.</b>	<b>A língua portuguesa em Macau .....</b>	<b>82</b>
2.1.	Estatuto e números .....	83
2.2.	Ensino .....	84
<b>3.</b>	<b>A presente investigação .....</b>	<b>89</b>
3.1.	Pressupostos teóricos .....	90
3.2.	Perguntas de investigação .....	91
3.3.	Hipóteses de trabalho .....	91
<b>4.</b>	<b>Estudo empírico .....</b>	<b>93</b>
4.1.	Elaboração dos questionários .....	94
4.2.	Questionário sobre a produção de materiais didáticos .....	97
4.2.1.	Metodologia .....	98
4.2.1.1.	Procedimento .....	98
4.2.1.2.	Participantes .....	99
4.2.2.	Tratamento dos dados .....	100
4.2.3.	Resultados .....	101
4.2.4.	Discussão .....	108
4.2.5.	Sumário .....	112
4.3.	Questionário sobre materiais didáticos específicos (para professores) .....	113
4.3.1.	Análise prévia dos materiais didáticos .....	113
4.3.1.1.	Curso de Português da Fase da Especialidade do Curso de Formação de Instruendos do Corpo de Bombeiros .....	114
4.3.1.2.	Curso de Língua Portuguesa para a Área de Hotelaria .....	115
4.3.1.3.	Curso de Língua Portuguesa para a Área da Restauração .....	117
4.3.1.4.	Curso Intensivo de Língua Portuguesa .....	118
4.3.2.	Metodologia .....	120
4.3.2.1.	Procedimento .....	120
4.3.2.2.	Participantes .....	124
4.3.3.	Tratamento dos dados .....	126
4.3.4.	Resultados .....	126
4.3.5.	Discussão .....	138
4.3.6.	Sumário .....	142
4.4.	Questionário sobre materiais didáticos específicos (para estudantes) .....	143
4.4.1.	Metodologia .....	143

4.4.1.1.	Procedimento.....	143
4.4.1.2.	Participantes .....	144
4.4.2.	Tratamento dos dados .....	145
4.4.3.	Resultados .....	145
4.4.4.	Discussão.....	165
4.4.5.	Sumário .....	171
<b>5.</b>	<b>Discussão geral .....</b>	<b>173</b>
<b>6.</b>	<b>Conclusões .....</b>	<b>189</b>
	<b>Bibliografia .....</b>	<b>193</b>
	<b>Anexo I: Questionário sobre a produção de materiais didáticos .....</b>	<b>199</b>
	<b>Anexo II: Questionário sobre a avaliação de materiais didáticos (para professores)</b> .....	<b>204</b>
	<b>Anexo III: Questionário sobre a avaliação de materiais didáticos (para estudantes)</b> .....	<b>211</b>
	<b>Anexo IV: Resultados do questionário sobre a produção de materiais didáticos .</b>	<b>219</b>
	<b>Anexo V: Resultados do questionário sobre a avaliação de materiais didáticos</b> <b>(para professores) .....</b>	<b>228</b>
	<b>Anexo VI: Resultados do questionário sobre a avaliação de materiais didáticos</b> <b>(para estudantes).....</b>	<b>242</b>

## Índice de figuras

Figura 1.1: Princípios no ensino de línguas (Nation e Macalister, 2010: 38).....	8
Figura 1.2: Seleção de conteúdos de um curso de língua não materna .....	22
Figura 1.3: Exemplo de uma unidade didática.....	27
Figura 1.4: Microavaliação de tarefas (Ellis, 2015: 225) .....	41
Figura 1.5: Processo de escolha do material didático (McGrath, 2002: 19) .....	72
Figura 1.6: Métodos de análise de material didático (McGrath, 2002: 25-27) .....	72
Figura 1.7: Avaliação de material didático (McGrath, 2002: 29-32) .....	73
Figura 1.8: Modelo de Hutchinson e Waters (1987: 97-99) .....	75
Figura 1.9: Modelo de Littlejohn (1998: 185).....	75
Figura 1.10: Modelo de McGrath (2002: 14) .....	76
Figura 1.11: Modelo de Chan (2009: 126).....	76
Figura 1.12: Modelo de Tomlinson e Masuhara (2018: 56) .....	77
Figura 1.13: Síntese dos modelos de avaliação de materiais .....	77
Figura 1.14: Estrutura de uma unidade didática (Hutchison & Waters, 1987: 109-111)...	79
Figura 4.1: Costuma produzir materiais didáticos para o ensino de português como língua não materna? .....	101
Figura 4.2: Para que fins costuma produzir esses materiais?.....	101
Figura 4.3: Para que níveis costuma produzir esses materiais? .....	102
Figura 4.4: Costuma fazer um levantamento das necessidades dos estudantes antes de iniciar a produção dos materiais? .....	102
Figura 4.5: Na produção de materiais para o ensino de português como língua não materna para fins específicos, a(s) entidade(s) promotora(s) do curso em que os materiais vão ser utilizados requer(em) que determinados conteúdos específicos sejam incluídos? .....	102
Figura 4.6: Quais são as fontes que consulta de forma a encontrar conteúdos para incluir nos materiais que produz? .....	103
Figura 4.7: Qual é o peso aproximado dos seguintes tipos de texto nos materiais que costuma produzir? .....	104
Figura 4.8: Encontrar textos autênticos para didatizar é... ..	104
Figura 4.9: A que tipo de adaptações costuma submeter os textos autênticos, de forma a adaptá-los ao contexto de ensino? .....	104
Figura 4.10: A que adaptações específicas costuma submeter os textos autênticos, de forma a adaptá-los ao nível de proficiência a que o curso se destina? .....	104
Figura 4.11: Adaptar textos autênticos para didatizar é... ..	104
Figura 4.12: Na sua opinião, a partir de que grau de adaptação um texto deixa de ser considerado autêntico?.....	105
Figura 4.13: Como seleciona as tarefas a incluir nos materiais didáticos que produz?..	106
Figura 4.14: Que tipo de tarefas costuma incluir nos materiais didáticos que produz? ..	106
Figura 4.15: Qual é o objetivo comunicativo das tarefas incluídas nos materiais didáticos que produz? .....	106
Figura 4.16: As tarefas incluídas nos materiais didáticos que produzo refletem as necessidades reais dos estudantes.....	107
Figura 4.17: Os materiais que produzo são mais motivantes para os estudantes do que manuais editados.....	107

Figura 4.18: Os materiais para fins específicos que produzem são mais motivantes para os estudantes do que materiais produzidos para fins gerais.....	107
Figura 4.19: Os materiais que produzem são mais eficazes na aprendizagem de língua do que manuais editados.....	107
Figura 4.20: Os materiais para fins específicos que produzem são mais eficazes na aprendizagem de língua do que materiais produzidos para fins gerais.....	107
Figura 4.21: Texto forjado sobre identificação pessoal .....	114
Figura 4.22: Atividade de interpretação do texto (perguntas de resposta direta).....	115
Figura 4.23: Texto autêntico sobre comodidades de um hotel.....	116
Figura 4.24: Texto forjado sobre marcação de um quarto de hotel.....	116
Figura 4.25: Atividade de desenvolvimento vocabular (preenchimento de espaços).....	117
Figura 4.26: Texto forjado sobre marcação de uma mesa num restaurante .....	118
Figura 4.27: Texto forjado sobre fornecer direções .....	119
Figura 4.28: Atividade de compreensão do texto (perguntas sobre direções) .....	119
Figura 4.29: Dados dos cursos e professores .....	125
Figura 4.30: Que conteúdos visuais existem no material? .....	127
Figura 4.31: Esses conteúdos visuais são... ..	127
Figura 4.32: Os seguintes aspetos editoriais facilitam a utilização do material.....	127
Figura 4.33: O material tem em conta os objetivos do curso. ....	128
Figura 4.34: A metodologia prescrita adapta-se ao curso. ....	128
Figura 4.35: O material é sensível a especificidades culturais. ....	128
Figura 4.36: A metodologia seguida corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático.....	129
Figura 4.37: O conteúdo do material corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático.....	129
Figura 4.38: O fim (geral ou específico) explorado no material corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático.....	129
Figura 4.39: O material é adequado ao curso em questão ( <i>i.e.</i> , satisfaz as necessidades dos estudantes).....	129
Figura 4.40: O material é flexível em relação à sua utilização ( <i>i.e.</i> , as unidades podem ser reordenadas ou eliminadas).....	129
Figura 4.41: O material é adaptável a outros cursos / fins.....	130
Figura 4.42: O material promove a autonomia dos estudantes. ....	130
Figura 4.43: Indique o que está incluído nas sequências didáticas. ....	130
Figura 4.44: Indique a natureza dos textos incluídos no material.....	131
Figura 4.45: Os conteúdos linguísticos explorados no material estão relacionados com os textos. ....	131
Figura 4.46: As atividades e tarefas propostas no material estão relacionadas com os textos. ....	131
Figura 4.47: Que competências são exploradas no material? .....	132
Figura 4.48: Que temas estão incluídos no material? .....	132
Figura 4.49: Que usos da língua estão incluídos no material? .....	133
Figura 4.50: Que temas estão incluídos no material? .....	134
Figura 4.51: De que forma são esses conteúdos abordados? .....	135
Figura 4.52: Que tipo de atividades está incluído no material? .....	135
Figura 4.53: Que tipo de tarefas está incluído no material? .....	135

Figura 4.54: Os estudantes conseguem compreender os textos orais / os textos escritos / o vocabulário .....	136
Figura 4.55: Os estudantes conseguem resolver/desempenhar as atividades/tarefas de competência estrutural / compreensão e produção oral / compreensão e produção escrita .....	136
Figura 4.56: Os textos orais incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional. ....	137
Figura 4.57: Os textos escritos incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional. ....	137
Figura 4.58: O vocabulário incluído no material reflete aquele que os estudantes usam no seu quotidiano profissional.....	137
Figura 4.59: As atividades / tarefas de compreensão e produção oral incluídas no material refletem aquelas que os estudantes desempenham no seu quotidiano profissional.....	137
Figura 4.60: As atividades / tarefas de compreensão e produção escrita incluídas no material refletem aquelas que os estudantes desempenham no seu quotidiano profissional.....	137
Figura 4.61: As atividades de competência estrutural incluídas no material refletem as estruturas linguísticas que os estudantes usam no seu quotidiano profissional.....	137
Figura 4.62: O uso da língua representado no material é autêntico. ....	138
Figura 4.63: Dados dos cursos e estudantes .....	145
Figura 4.64: Nacionalidade .....	146
Figura 4.65: Idade.....	146
Figura 4.66: Profissão .....	146
Figura 4.67: Eu uso a língua portuguesa para.....	147
Figura 4.68: O grafismo é claro. ....	148
Figura 4.69: As imagens são adequadas. ....	148
Figura 4.70: As imagens são compreensíveis. ....	148
Figura 4.71: Os seguintes aspetos editoriais facilitam a utilização do material:.....	149
Figura 4.72: O material ajudou-me na aprendizagem da língua.....	149
Figura 4.73: O material foi suficiente para a minha aprendizagem. ....	149
Figura 4.74: O material foi motivante. ....	149
Figura 4.75: Qual é o nível de relevância que as seguintes competências têm no fim específico que o leva a aprender português? .....	151
Figura 4.76: Relevância das competências linguísticas.....	151
Figura 4.77: Qual é o nível de relevância que os temas abordados têm no fim específico que o leva a aprender português? .....	152
Figura 4.78: Relevância dos temas .....	152
Figura 4.79: Gostava que os seguintes temas fossem explorados no material: .....	152
Figura 4.80: Qual é o nível de relevância que os usos da língua abordados têm no fim específico que o leva a aprender português? .....	153
Figura 4.81: Relevância dos usos da língua .....	154
Figura 4.82: Gostava que os seguintes usos da língua fossem explorados no material:.....	155
Figura 4.83: Qual é o nível de relevância que os conteúdos gramaticais abordados têm no fim específico que o leva a aprender português? .....	155
Figura 4.84: Relevância dos conteúdos linguísticos .....	156

Figura 4.85: Gostava que os seguintes conteúdos linguísticos fossem explorados no material:.....	157
Figura 4.86: Qual é o nível de dificuldade... ..	158
Figura 4.87: A minha aprendizagem foi bem-sucedida. ....	161
Figura 4.88: O material deixou-me mais confiante no uso da língua. ....	161
Figura 4.89: Os textos orais refletem aqueles com que me deparo no meu quotidiano profissional.....	162
Figura 4.90: Os textos escritos refletem aqueles com que me deparo no meu quotidiano profissional.....	162
Figura 4.91: O vocabulário reflete aquele que tenho de usar no meu quotidiano profissional.....	162
Figura 4.92: As atividades e tarefas de compreensão e produção oral refletem aquelas que tenho de desempenhar no meu quotidiano profissional. ....	163
Figura 4.93: As atividades e tarefas de compreensão e produção escrita refletem aquelas que tenho de desempenhar no meu quotidiano profissional. ....	163
Figura 4.94: As atividades de competência estrutural refletem as estruturas linguísticas que tenho de usar no meu quotidiano profissional.....	163
Figura 4.95: Revelância das atividades / tarefas.....	164
Figura 4.96: O material reflete o uso da língua de que necessito no meu quotidiano profissional.....	164
Figura 4.97: Os materiais que refletem o uso da língua de que necessito no meu quotidiano profissional facilitam a aprendizagem. ....	165
Figura 5.1: Fatores de autenticidade .....	176
Figura 5.2: Adaptação dos textos .....	178
Figura 5.3: Exploração dos textos através de tarefas.....	180
Figura 5.4: Perceção da autenticidade.....	183
Figura 5.5: Eficácia dos materiais autênticos.....	186

## Introdução

O uso de materiais didáticos autênticos (isto é, baseados em documentos autênticos e culminando na proposta de uma tarefa autêntica por parte do estudante) no ensino de uma língua não materna é considerado uma parte determinante no processo de demonstração do uso real da língua aos estudantes (Basturkmen, 2010). No entanto, é difícil utilizar documentos autênticos adequados, sobretudo perante estudantes de nível A1, uma vez que a autenticidade nem sempre se coaduna com a ainda limitada competência de compreensão oral ou escrita daqueles. Por essa razão, torna-se necessário adaptar o documento autêntico a nível estrutural e a nível lexical, para que o material dele resultante seja compreensível para o estudante e eficaz para a aprendizagem (Hutchinson & Waters, 1987). Esta adaptação, embora retirando autenticidade ao documento original, será, ainda assim, preferível à criação de um material totalmente forjado, visto manter uma ligação ao uso real da língua.

A preocupação com a autenticidade dos materiais e dos estímulos linguísticos revela-se de maior importância em cursos de língua não materna para fins específicos, pois o estudante desses cursos não tem como objetivo o domínio generalizado da língua-alvo, mas apenas de algumas competências linguísticas específicas da sua área profissional, que poderá depois aplicar no seu quotidiano (Basturkmen, 2010). Por isso, apresentar-lhe materiais autênticos, com os quais se irá deparar no dia a dia, parece ser a melhor estratégia para facilitar a sua aprendizagem e aumentar a sua motivação.

O típico estudante de um curso de língua não materna para fins específicos possui já algumas competências na língua-alvo, o que permite que o processo de ensino e aprendizagem se centre nos conteúdos específicos da área em questão, estando já dominados os conteúdos estruturais e vocabulares mais gerais (Kim, 2008). Porém, nos casos em que os estudantes têm um nível de proficiência A1, surge a questão de como ensinar conteúdos específicos sem que estejam já dominados os conteúdos gerais da língua-alvo, de forma a que os estudantes fiquem preparados para interagir em situações específicas da sua área profissional, o que é, afinal, o seu objetivo.

Neste contexto, os materiais autênticos revestem-se de grande importância, uma vez que, se o estudante conseguir compreender e produzir textos escritos e/ou

orais da sua área profissional, as suas necessidades têm uma maior probabilidade de serem supridas e o processo de aprendizagem poderá ser mais bem-sucedido, sem importar se foi ou não atingido um determinado nível de proficiência, uma vez que não era esse o objetivo inicial. A questão que se coloca é saber até que ponto é viável utilizar materiais autênticos, mais ou menos adaptados, para ensinar uma língua não materna para fins específicos.

Para responder a esta questão, será feito um levantamento dos princípios subjacentes à elaboração de cursos de língua não materna, seguindo-se uma análise dos fatores que distinguem os cursos para fins específicos daqueles que se destinam a fins gerais. Será depois feita uma delineação dos princípios que subjazem à construção de material didático, com foco nos fins específicos e seguir-se-ão abordagens aos conceitos da autenticidade, adaptação e avaliação desses materiais.

Sendo necessário responder a questões sobre a eficácia dos materiais autênticos, a vertente empírica desta tese consistirá na aplicação de questionários a estudantes e professores dos cursos de língua não materna para fins específicos lecionados pelo *Instituto Português do Oriente* em Macau, onde este tipo de materiais é utilizado. Serão ainda disponibilizados questionários a outros professores, com o propósito de saber se e como estes produzem materiais didáticos autênticos.

Não faltam estudos acerca do estatuto e do ensino da língua portuguesa em Macau, destacando-se, por exemplo, o projeto *Referencial de Português para Falantes de Língua Materna Chinesa*, que tem como objetivo criar um documento orientador adaptado à realidade local (tarefa meritória e que mereceria esforços idênticos noutras partes do mundo). Porém, à data de conclusão deste trabalho, tinha apenas sido publicada uma obra com reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do português na região a partir de dados obtidos pela aplicação de inquéritos a estudantes de várias instituições de ensino de Macau (Grosso & Jing, 2018). Ainda assim, este projeto debruça-se sobre o ensino de português para fins gerais e a sua adaptação ao público local, pelo que não encerra respostas às questões aqui colocadas. Por outro lado, existem também investigações dedicadas à criação de programas de ensino de português para fins específicos em Macau, como o Direito (Moutinho, Martins, & Nunes, 2011) ou os Negócios (Huan, 2016) mas sem a vertente empírica desta tese, sem esquecer a investigação de Cheng (2012), sobre a seleção de materiais didáticos no ensino de português a estudantes universitários chineses (para fins gerais). No entanto, o foco do presente trabalho é simultaneamente mais

específico, procurando estudar como se podem utilizar materiais autênticos no ensino de cursos para fins específicos com estudantes de nível A1, e mais geral, não se limitando a áreas específicas, como a jurídica, a académica, a administrativa ou a turística, o que se deverá traduzir em resultados originais e mais úteis para a área de estudo do ensino do português como língua não materna.

Além disso, os questionários aqui elaborados poderão ser um contributo valioso para futuros estudos na mesma área temática, já que, entre as entidades promotoras aqui mencionadas, apenas a *Direcção dos Serviços de Administração e Função Pública* aplica questionários de avaliação do curso, mas estes centram-se na avaliação mais geral do curso, não se debruçando sobre os materiais. Também o *Instituto Português do Oriente* aplica questionários aos seus estudantes, mas apenas aos do curso para fins gerais, pelo que também esta vertente empírica da investigação é inédita, tendo como objetivo primordial responder às perguntas de investigação já colocadas, através de um confronto entre a bibliografia consultada e os resultados dos questionários. A partir das conclusões daí provenientes, serão feitas algumas propostas didáticas, que visam resolver os problemas encontrados.

Espera-se que as conclusões desta investigação sejam úteis em posteriores estudos acerca da adaptação e utilização de materiais didáticos autênticos, onde os questionários aqui elaborados poderão ser aproveitados (feitas as necessárias adaptações) na fase da seleção dos materiais, bem como na elaboração de materiais originais, já que algumas das estratégias aqui sugeridas poderão ser úteis a professores noutros contextos de ensino.

## **1. Abordagens teóricas em didática da língua não materna**

## 1.1. Planificação curricular

### 1.1.1. Elaboração de cursos de língua não materna

#### 1.1.1.1. Princípios gerais

A elaboração de um curso de língua não materna envolve fatores internos e externos, isto é, é preciso ter em conta não só o que deve ser aprendido pelos estudantes, mas também o contexto em que essa aprendizagem vai ter lugar. Deste modo, a proficiência dos estudantes e as suas necessidades, bem como os recursos disponíveis, a carga horária necessária e os princípios pedagógicos seguidos por quem cria um curso, devem influir na elaboração do mesmo, sob pena de este não se adequar ao contexto, o que terá reflexos no sucesso da aprendizagem, pois afetará a motivação dos estudantes e, eventualmente, do próprio professor (Nation & Macalister, 2010). Parece evidente que, num curso de língua não materna para fins específicos, esta adequação se revela ainda mais determinante, uma vez que os objetivos dos intervenientes no curso são mais dependentes do contexto: os estudantes têm necessidades linguísticas relacionadas com a sua vida profissional (ou estudantil) e as instituições procuram oferecer (através dos professores) uma experiência de aprendizagem que satisfaça essas necessidades. Os cursos de língua para fins gerais, por outro lado, embora exijam alguma adaptação contextual, têm semelhanças quase universais no que diz respeito aos seus conteúdos e fins.

Se os fatores internos do curso, isto é, os seus conteúdos linguísticos, pragmáticos e socioculturais, podem ser determinados pela formação linguística e didática de quem o elabora, o levantamento dos fatores externos exige uma investigação contextual, de forma a obter informação sobre os estudantes (idade, proficiência, preferências pedagógicas,...), os professores (formação, disponibilidade,...) e a situação de aprendizagem (logística, calendário, foco – geral ou específico,...), sendo ainda possível que existam condicionantes extralinguísticas, como fatores políticos e económicos, que influenciam a elaboração do curso. De acordo com Nation e Macalister (2010: 20)<sup>1</sup>, nesta análise do contexto, é necessário:

- listar os fatores contextuais que vão afetar o curso;

---

<sup>1</sup> Tradução livre do autor.

- hierarquizá-los;
- estudá-los;
- considerar o seu efeito real na elaboração do curso.

Através desta análise, será então possível descobrir o que os futuros estudantes sabem e aquilo que precisam de aprender, ou seja, as suas necessidades linguísticas, ao mesmo tempo que são identificadas as oportunidades e os desafios que podem provir do contexto de ensino (Nation & Macalister, 2010).

A resposta às necessidades dos estudantes é relevante, uma vez que a sua motivação é determinante para o sucesso da aprendizagem, algo que se revela especialmente importante nos casos em que o motivo da aprendizagem é externo ao próprio estudante como, por exemplo, uma exigência da entidade patronal (Ur, 1991). Assim, é necessário que a elaboração do curso tenha em conta as características individuais dos estudantes, como a proficiência, idade, nacionalidade ou perfil sociocultural, que vão influenciar o seu desempenho na aula: um estudante de nível B2 compreende questões inacessíveis a um de nível A1; uma criança não costuma ter os mesmos interesses do que um adulto; estudantes espanhóis e chineses podem reagir de forma diferente ao mesmo texto; professores universitários e trabalhadores da construção civil dão contribuições diferentes para o mesmo tema. Se uma turma é heterogénea, estas diferenças podem afetar o decorrer das aulas, pelo que essas diferenças devem ser tidas em conta no planeamento do curso, que deve incluir tópicos e tipos de texto variados, ainda que seja impossível elaborar um curso que seja igualmente motivante para múltiplos estudantes em todos os momentos.

Não pode esquecer-se ainda que os estudantes atuais têm (regra geral) uma atitude menos passiva do que no passado, adotando uma postura crítica em relação à informação que lhes é facultada e à forma como esta é apresentada, razão pela qual a metodologia de ensino escolhida deve ser atual e relevante, preferencialmente adaptada às preferências dos estudantes em questão, que podem ser conhecidas na fase de recolha de dados contextuais (Nation & Macalister, 2010). Ao envolver os estudantes nesta fase da elaboração do curso, é possível atribuir-lhes responsabilidades no processo de aprendizagem, algo que é benéfico no desenvolvimento da sua autonomia. Ainda como forma de estimular essa autonomia, o descritivo programático do curso deverá ainda incluir informação acerca das

políticas de assiduidade, avaliação e código de conduta seguidas pela instituição onde o curso decorrerá (O'Brien, Mills, & Cohen, 2008). Disponibilizar estas informações permitirá aos estudantes planejar o processo de aprendizagem e adaptar a sua conduta às condições exigidas, o que evitará potenciais problemas futuros, ancorados no argumento da falta de conhecimento das regras.

De acordo com Brown (2002), o processo de elaboração de um curso envolve três fases: diagnóstico; tratamento e aferição. Na fase do diagnóstico, cabe a quem elabora o curso obter informações acerca do contexto de ensino e das necessidades comunicativas dos estudantes, algo que pode ser conseguido a partir da leitura das suas fichas de inscrição ou de inquéritos aplicados previamente. Segue-se o tratamento, isto é, a elaboração de um conjunto de materiais de aprendizagem destinado a satisfazer as necessidades encontradas, tendo em conta os meios disponíveis. Finalmente, deve ser feita uma aferição do curso, preferencialmente de forma contínua, de forma a que possíveis limitações encontradas durante a aplicação dos materiais possam ser colmatadas imediatamente.

Ao iniciar o processo de elaboração do curso com uma análise do contexto e das necessidades dos estudantes, o uso de um manual sem qualquer tipo de adaptações parece tornar-se contraproducente, uma vez que os manuais publicados (por compreensíveis razões financeiras) se destinam a um público o mais geral possível, algo que os torna simultaneamente utilizáveis por todos os estudantes e inadequados a todos os estudantes. Esta limitação dos manuais estende-se a qualquer material previamente preparado e é particularmente visível no âmbito dos cursos para fins específicos, que acrescentam ao diferente contexto extralinguístico um diferente foco linguístico. Por exemplo, é possível que a fórmula “universal” de ensinar os cumprimentos formais e informais não seja útil num curso de português para tradutores, que apenas vão utilizar a língua na sua versão escrita e cuja interação será feita possivelmente apenas por via eletrónica.

Neste processo de elaboração de um curso, estarão subjacentes os princípios pedagógicos do responsável, que pode, ou não, ser o professor (Nunan, 1988). Assim, alguém que defende um ensino baseado na aprendizagem de estruturas vai criar um curso de acordo com uma metodologia mais tradicional, da mesma forma que alguém que crê numa aprendizagem baseada no desempenho de tarefas vai basear o curso na criação de oportunidades para desempenhar essas tarefas e

alguém que prefere a aprendizagem através da leitura, compreensão e análise de textos vai criar um curso rico nesses recursos.

Tradicionalmente, serão esses princípios pedagógicos, juntamente com dados de cursos anteriores, que formarão a base do programa de um novo curso de língua não materna. De acordo com Nation e Macalister (2010), existem vinte princípios a observar no ensino de línguas, divididos em três áreas: conteúdo e sequenciação; formato e apresentação; monitorização e aferição (Figura 1.1), que podem ser utilizados para elaborar um curso, mas também para avaliar cursos já elaborados e postos em prática.

Figura 1.1: Princípios no ensino de línguas (Nation e Macalister, 2010: 38)<sup>2</sup>

conteúdo e sequenciação	formato e apresentação	monitorização e aferição
<ul style="list-style-type: none"> <li>• inclusão de estruturas e léxico mais frequentes;</li> <li>• autonomização dos estudantes;</li> <li>• reciclagem de estruturas e léxico mais importantes;</li> <li>• foco na generalização das regras linguísticas;</li> <li>• progressão constante no nível de dificuldade;</li> <li>• sequenciação pedagógica dos itens a ensinar;</li> <li>• utilização de aprendizagens prévias;</li> <li>• separação de itens semelhantes, que podem causar confusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• motivação dos estudantes;</li> <li>• equilíbrio entre conteúdo temático e estruturas;</li> <li>• utilização de estímulos compreensíveis;</li> <li>• aperfeiçoamento da fluência;</li> <li>• oportunidade para praticar oralidade e escrita;</li> <li>• ensino explícito de regras;</li> <li>• maximização do uso da língua-alvo;</li> <li>• exploração detalhada dos itens;</li> <li>• fomentar uma atitude positiva dos estudantes;</li> <li>• adaptação ao estilo de aprendizagem dos estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• análise constante das necessidades dos estudantes e do contexto;</li> <li>• disponibilização de informação aos estudantes acerca do seu desempenho.</li> </ul>

Em resumo, antes de se iniciar a elaboração de um curso, é necessário não apenas conhecer as necessidades dos estudantes, mas também o contexto em que

<sup>2</sup> Tradução livre do autor.

o curso decorrerá, já que estes fatores vão influenciar o conteúdo que deve estar incluído no programa do curso, os meios disponíveis para o ensinar e as dificuldades que podem surgir na sua aprendizagem por parte dos estudantes. A este diagnóstico segue-se a fase da elaboração do programa, que deve basear-se numa metodologia e em materiais relevantes, de forma a promover a motivação dos estudantes e do próprio professor, cujos princípios pedagógicos e preferências didáticas não podem ser descurados.

### 1.1.1.2. Definição dos objetivos

Após o levantamento das necessidades dos estudantes e a determinação do contexto do curso, devem ser estabelecidos os objetivos, isto é, que competências se espera que os estudantes adquiram durante o curso. Esses objetivos devem refletir os fatores acima mencionados, em combinação com os princípios pedagógicos de quem elabora o curso, e ser claros, para que todas as partes envolvidas saibam para onde dirigir os seus esforços (Nation & Macalister, 2010). Dependendo do contexto, os objetivos podem ser gerais, visando principalmente a capacidade de usar a língua em situações do quotidiano, embora a delimitação dessas situações possa ser discutível, conforme refere o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001). De facto, o contexto pode alterar as situações em que o uso da língua é necessário, já que, por exemplo, em locais sem transportes públicos não parece ser relevante ensinar as estruturas e o vocabulário necessários para interagir com o funcionário de uma bilheteira do metro. Assim, ainda que o ensino de uma língua para fins gerais seja muito semelhante em qualquer contexto, existirão sempre particularidades distintivas em cada curso, de cariz geográfico (diferentes horários de trabalho em diferentes locais), cronológico (cada vez menos é necessário ensinar a estrutura de uma carta formal, progressivamente substituída pelas mais simples e imediatas mensagens de correio eletrónico), etário (as atividades de tempos livres serão necessariamente diferentes entre estudantes adultos e infantis), sociocultural (os horários – e o conteúdo – das refeições são diferentes na cultura portuguesa e chinesa, por exemplo), socioprofissional (o escopo de determinadas entidades e funcionários difere em diferentes estados) e/ou pragmática (os níveis de formalidade envolvidos nas interações pessoais variam de cultura para cultura)

Estas diferenças são maiores quando se trata de definir os objetivos de cursos para fins específicos, que têm um foco mais limitado. É possível que os estudantes tenham de desenvolver apenas algumas das competências (só precisam de falar e ouvir; só precisam de escrever e ler,...) ou, tendo de desenvolver todas as competências, não precisem de dominar todas as situações comunicativas abordadas nos cursos para fins gerais (para uma turma de agentes das forças de segurança, saber fazer pedidos num restaurante não é uma competência essencial) ou precisem de adquirir competências normalmente não trabalhadas nos cursos para fins gerais (a mesma turma de agentes das forças de segurança tem de ser capaz de pedir os documentos identificativos de um cidadão, algo irrelevante para estudantes de outros perfis).

A definição dos objetivos vai ainda depender da metodologia seguida por quem elabora o curso. Os objetivos de aprendizagem podem ser listados por competências (numa abordagem comunicativa), mas também por estruturas gramaticais (numa abordagem mais tradicional) ou por tarefas (numa abordagem baseada em tarefas), entre outras opções. Deste modo, pode definir-se como objetivo para uma unidade didática a expressão da contrafactualidade, o domínio do pretérito imperfeito do conjuntivo, perguntar a alguém o que mudaria na sua vida se tivesse mais tempo livre ou uma combinação de todos estes objetivos.

Embora possam referir-se ao que se espera do professor, tradicionalmente os objetivos de um curso dizem respeito ao desempenho dos estudantes, nomeadamente, o que se pretende que eles aprendam, em que condições e com que grau de proficiência (Nunan, 1988). Quando estes objetivos são explícitos, os estudantes podem então aferir de forma mais exata a sua evolução e saber as competência que ainda têm de aperfeiçoar.

Independentemente do contexto de aprendizagem, os objetivos de um curso devem refletir as necessidades dos estudantes e as competências e estratégias de que eles vão precisar para satisfazer essas necessidades (Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação, 2001). Significa isto que todas as atividades realizadas na sala de aula devem ter como finalidade preparar os estudantes para o desempenho de tarefas comunicativas que terão de realizar no seu quotidiano, algo aplicável tanto a cursos para fins gerais como a cursos para fins específicos. Importa, assim, estabelecer objetivos relevantes para cada situação, evitando o seguimento de um programa pré-estabelecido (quer por um manual, quer

por uma instituição) ou apenas dos princípios pedagógicos de quem elabora o curso (sem atenção ao contexto), bem como a escolha de objetivos mais familiares para quem elabora o curso. Será sempre complicado para um professor ter de ensinar um curso com metodologia, materiais ou temáticas a que não está habituado, mas a alternativa (usar recursos e conteúdos familiares, mas irrelevantes para os estudantes) poderá desmotivar os estudantes e minar a sua motivação, caso julguem que os seus objetivos não estão a ser tidos em conta.

Conforme foi já referido, os objetivos de aprendizagem podem ser de natureza diferente, mas é importante que não sejam limitados apenas à questão do conhecimento linguístico, já que o conhecimento sociolinguístico e pragmático também são essenciais numa competência comunicativa (Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação, 2001). Significa isso que não basta que um estudante saiba conjugar um verbo no presente do conjuntivo; para que exista verdadeira proficiência, tem de saber utilizá-lo de forma gramatical, perceptível (em termos de pronúncia) e apropriada ao contexto (Yalden, 1987). Por outras palavras, saber que a primeira pessoa do singular do pretérito perfeito simples do indicativo do verbo *ir* é *fui* é inútil se não formos capazes de dizer aonde fomos no fim de semana de uma forma compreensível para o nosso interlocutor. Esta capacidade de comunicar (e não apenas conhecer a estrutura da língua) deve ainda permitir a um estudante adaptar as suas ideias ao contexto e expressá-las através das estruturas corretas com léxico adequado à situação para, por exemplo, não se dirigir a um superior hierárquico usando a segunda pessoa do singular nem terminar uma carta informal usando a expressão “Subscrevo-me, com os meus melhores cumprimentos”. O objetivo do ensino de uma língua não materna deverá ser sempre a capacidade de usar a língua e não apenas o conhecimento das suas regras, algo que parece acontecer cada vez mais, embora algumas instituições, professores e até estudantes demonstrem alguma resistência. Mas, mesmo no caso de estudantes que podem não precisar de usar a língua na comunicação face a face (por exemplo, tradutores), a capacidade de adaptar o conhecimento linguístico ao contexto é importante, nomeadamente na necessidade de respeitar o nível de língua (evitar o uso do calão), encontrar expressões idiomáticas equivalentes (“chovem cães e gatos” não é frequente em português) e até a variedade geográfica (seguir a norma sintática do português europeu, evitando intercalá-la com o uso de palavras como “ônibus”,

“grama” ou “subjuntivo”), tendo todos estes exemplos sido encontrados em produções de estudantes de cursos do *Instituto Português do Oriente*.

Ao delinear os objetivos de um curso, os estudantes devem ser tidos em conta não apenas como forma de orientar o programa para a satisfação das suas necessidades, mas também na definição do estilo de ensino a adotar, já que diferentes estudantes têm diferentes preferências e estratégias de aprendizagem (Oxford, 2002). É frequente agrupar os estudantes de origem latina numa categoria mais comunicativa e os estudantes de origem asiática numa categoria mais estrutural, mas estas generalizações ignoram o facto de existirem espanhóis pouco comunicativos e chineses muito faladores. Na verdade, não existem dois estudantes iguais e cada indivíduo irá aprender a língua ao seu ritmo, da forma que ele julgar mais adequada (Ellis, 2020a). Infelizmente, tal significa que é impossível encontrar uma metodologia de ensino que seja eficaz e motivante para toda uma turma, mas é possível, através da prática, encorajar os estudantes a utilizar as suas próprias estratégias de aprendizagem, para que tenham uma maior consciência de como podem aprender de forma mais eficaz e, se necessário, adaptar e flexibilizar essas mesmas estratégias (Nunan, 2002). A experiência do autor mostra, porém, que nem sempre é fácil que isto aconteça, por falta de tempo, por um número de estudantes demasiado elevado para que lhes seja prestada uma atenção individual, por falta de vontade do professor de ceder parte do controlo da aula ou por ausência de iniciativa por parte de alguns estudantes, que dependem em absoluto das instruções do professor.

Deste modo, a definição dos objetivos do curso, dependendo de vários fatores, deve centrar-se nos estudantes, refletindo as suas necessidades e preferências de aprendizagem. O contexto deverá também ser tido em conta, tal como os princípios metodológicos preferidos por quem elabora o curso, mas ambos estes fatores se devem subordinar ao primeiro, dado que de nada serve criar um programa adequado para um público abstrato, se somos confrontados com uma realidade inesperada (por exemplo, um grupo de estudantes orientais que prefere um ensino comunicativo, sem qualquer foco na estrutura da língua). O foco do curso também vai influenciar os seus objetivos, já que um programa para fins específicos vai ser necessariamente diferente de um programa para fins gerais (e dos programas de outros cursos para diferentes fins específicos). Mas, em qualquer contexto, é importante que os objetivos de

aprendizagem sejam comunicativos, pois a finalidade da aprendizagem de uma língua é a comunicação e não apenas o conhecimento linguístico.

### 1.1.1.3. Seleção dos conteúdos

Definidos os objetivos do curso, segue-se a fase da seleção dos conteúdos, ou seja, são escolhidas as competências (e os itens linguísticos necessários para as desenvolver) que os estudantes devem aprender de forma a atingirem esses objetivos. Estes conteúdos (e a sua organização) vão também estar dependentes do contexto do curso, das necessidades dos estudantes e dos princípios didáticos subjacentes, temas já abordados anteriormente (Nation & Macalister, 2010). Significa isso que a seleção dos conteúdos deve equilibrar os conhecimentos teóricos de quem elabora o curso (que conteúdos são apropriados para determinado nível de proficiência e, eventualmente, área específica da língua) e as necessidades reais dos estudantes em cada contexto específico, de modo a que não se criem programas com uma base pedagógica teoricamente adequada, mas sem aplicação prática funcional em determinado contexto, nem, por outro lado, se procurem satisfazer apenas as necessidades dos estudantes, sem uma base teórica que permita a elaboração de um programa coerente, que aborde todos os conteúdos necessários, incluindo aqueles que os estudantes não sabem que precisam de saber utilizar.

Assim, o programa de um curso deve incluir, de acordo com O'Brien, Mills e Cohen (2008: 8)<sup>3</sup>:

- os objetivos a atingir pelos estudantes;
- as tarefas necessárias para que esses objetivos sejam atingidos;
- meios para monitorizar e aferir a progressão dos estudantes;
- critérios para que os estudantes possam autoavaliar essa progressão.

Esta estratégia não é isenta de desafios, porém, já que não é fácil criar um programa que responda às necessidades de todos os estudantes de uma turma, que frequentemente têm diferentes experiências de vida (aprendizagens, trabalho, família,...) e, conseqüentemente, objetivos e formas preferenciais de os atingir diferentes (O'Brien, Mills, & Cohen, 2008). O mesmo problema vai afetar a seleção

---

<sup>3</sup> Tradução livre do autor.

dos materiais para que esses objetivos sejam atingidos, já que estudantes diferentes reagem com maior ou menor motivação a diferentes estímulos, podendo alguns preferir atividades linguísticas (centradas no uso correto de estruturas linguísticas) e outras tarefas comunicativas (centradas no cumprimento de um objetivo independentemente das estruturas utilizadas), questão que se agrava no caso de turmas heterogêneas (em termos de idade, profissão, nacionalidade,...). A aferição da progressão dos estudantes, quando feita por meios avaliativos formais (como testes), pode levar os estudantes a focar-se nessa avaliação como objetivo principal, tornando-se a aprovação no teste mais importante do que a aprendizagem. É, por isso, necessário elaborar critérios para que os estudantes possam autoavaliar a sua progressão, por exemplo, através de listas de tarefas comunicativas que eles já conseguem ou ainda não conseguem desempenhar. Esta autoavaliação exige, porém, um certo grau de autonomia, que nem todos os estudantes possuem.

Ainda segundo O'Brien, Mills e Cohen (2008: 13)<sup>4</sup>, a elaboração do programa de um curso envolve quatro fases:

- reflexão acerca da natureza, promoção e produção da aprendizagem;
- definição das competências, dos conhecimentos e das atitudes relevantes para os estudantes em questão;
- seleção das estratégias para ensinar essas competências, conhecimentos e atitudes;
- criação efetiva do programa.

Deste modo, uma vez confrontadas as bases teóricas com o contexto do curso, são definidos os conteúdos deste e selecionadas as estratégias mais adequadas para os transmitir aos estudantes. Após estas atividades preliminares, é então possível criar um programa apropriado para o contexto em questão.

De acordo com Nation e Macalister (2010: 149)<sup>5</sup>, o conteúdo de um curso pode ainda ser negociado com os estudantes, especialmente quando:

- o professor e os estudantes têm origens diferentes;
- a duração do curso é curta;
- a turma é heterogênea;

---

<sup>4</sup> Tradução livre do autor.

<sup>5</sup> Tradução livre do autor.

- a análise prévia de necessidades é inviável;
- não é adotado um manual;
- as experiências dos estudantes são relevantes para o curso;
- existe flexibilidade por parte da instituição promotora do curso.

Esta negociação implica, no entanto, que os estudantes estejam dispostos a desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem, algo que poderá ter de ser trabalhado na aula (logo, impossível de levar a cabo antes do início do curso). Também problemática é a existência de necessidades diferentes dentro da mesma turma, algo que dificulta as negociações (podrá não ser prático incluir no programa conteúdos relevantes apenas para uma pequena parte da turma). Há ainda a possibilidade de os estudantes perderem algum respeito pelo professor, caso sintam que este não está completamente em controlo do que acontece (ou vai acontecer) na sala de aula (Nation & Macalister, 2010).

Parece óbvio que, negociados ou não, os conteúdos incluídos no programa devem ser relevantes para os estudantes, embora estes não sejam sempre a melhor fonte de informação a esse respeito, já que por vezes não sabem o que precisam de aprender. Convirá, assim, consultar outras fontes, como documentos orientadores (mais úteis na programação de cursos para fins gerais), programas de cursos anteriores semelhantes ou especialistas da área específica em questão que, por vezes, melhor do que os próprios estudantes, podem indicar que competências estes devem aprender.

Uma outra forma de selecionar os conteúdos a ensinar é a adoção de um manual já publicado, cujo(s) autor(es) fizeram já todo este trabalho de pesquisa. O uso de um manual permite uma coerência programática, mais difícil de atingir quando o professor prepara os seus próprios materiais (a menos que tenha tempo para desenvolver tanto o programa como os materiais antes da sua aplicação, algo que nem sempre acontece), mas pode também limitar a criatividade do professor e mesmo a satisfação das necessidades dos estudantes, já que um manual que não foi preparado especificamente para um determinado contexto dificilmente preverá os objetivos dos estudantes em questão (Crawford, 2002).

Mas, ainda que seja adotado um manual, tal não significa que este seja seguido acriticamente. O professor pode adaptar o manual ao contexto em questão,

adicionando ou omitindo conteúdo e atividades de monitorização e aferição ou mudando a sua sequência, o seu formato ou a sua apresentação. Pode ainda usar o manual apenas como uma de diversas fontes de materiais didáticos, selecionando apenas os conteúdos relevantes para cada contexto e não utilizando os restantes (Nation & Macalister, 2010). Para uma utilização adequada dos materiais, é necessário avaliá-los previamente, bem como os critérios a usar na adoção, adaptação ou rejeição de materiais didáticos (incluindo os manuais publicados).

Quais devem então ser os conteúdos a incluir num programa? Caso não existam condicionantes (como o uso de um manual ou imposições da entidade promotora do curso), o ideal será escolher os conteúdos mais relevantes para os estudantes (e sequenciá-los de forma coerente, de acordo com uma base didática), preferencialmente na forma de tarefas que eles terão de desempenhar no seu dia a dia, ou seja, os objetivos serão algo que os estudantes devem saber fazer (e não apenas saber), por exemplo, “Pedir uma refeição no restaurante” (Mishan, 2005). Só depois de definida esta tarefa como um objetivo de aprendizagem se devem seleccionar os conteúdos relevantes para que os estudantes possam desempenhá-la, por exemplo, “usar o modo imperativo” ou “saber o nome de alimentos e bebidas”.

Estes conteúdos relevantes podem ser agrupados nas componentes definidas pelo Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira, isto é, a compreensão da leitura, a compreensão do oral, a produção e interação escritas e a produção e interação orais, embora grande parte dos programas ainda se baseie nos conteúdos estruturais, modelo favorecido também por alguns estudantes. Basear o ensino no significado, por outro lado, prepara os estudantes para o uso real da língua, sendo os conteúdos estruturais abordados apenas quando são necessários para a comunicação (Tomlinson & Masuhara, 2018).

#### 1.1.1.3.1. Compreensão da leitura

Os conteúdos a trabalhar na componente da compreensão da leitura devem, como todos os restantes conteúdos, ser relevantes para os estudantes. Deste modo, a seleção dos mesmos começará com a escolha de textos, preferencialmente autênticos, que serão explorados através de tarefas que devem diferir de simples atividades de compreensão (usadas numa fase inicial, para assegurar a compreensão das ideias principais do texto), envolvendo diversas competências, como tarefas de

produção/interação oral (apresentações/diálogos sobre o tema do texto) ou produção/interação escrita (reprodução do modelo textual, por exemplo). Idealmente, os textos escolhidos serão precedidos de um pré-texto, uma atividade introdutória que prepara os estudantes para o tema a ser trabalhado, normalmente de natureza lexical (Hutchinson & Waters, 1987).

Na componente de compreensão da leitura poderão ser abordadas com alguma facilidade questões estruturais relevantes para o desempenho dessas tarefas comunicativas, como a formação do imperativo a partir de um texto instrutivo. Convirá ainda que o texto escolhido inclua esse conteúdo, quer de forma natural, quer através de uma adaptação, desde que esta última não desvirtue o significado essencial do texto original (Mishan, 2005). Assim, parece ser legítimo modificar a passagem “Peço-lhe que aguarde” por “Aguarde, por favor” (substituindo uma estrutura sintática mais complexa, com recurso ao presente do conjuntivo, por outra mais simples, com recurso ao imperativo, mas de significado idêntico), mas não tão compreensível acrescentar a última frase a um texto que não inclui qualquer pedido semelhante, apenas para incluir a questão estrutural que se pretende abordar. Será preferível, no caso de ser considerado essencial abordar esse conteúdo, encontrar um outro texto ou criar um texto original (algo frequentemente necessário nos níveis mais iniciais, pela inexistência de documentos reais), que terá sempre de ser o mais realista possível.

Assim, os textos selecionados devem ser relevantes para os estudantes e a sua exploração deve focar-se nos conteúdos temáticos e não nos conteúdos estruturais. Esses textos devem ainda ser adequados ao nível dos estudantes, para que a sua interpretação não seja problemática e os estudantes se mantenham motivados (Renandya & Jacobs, 2002). Paralelamente à leitura, podem ser abordados os itens lexicais usados no texto, desde que estes sejam relevantes para os objetivos do curso. Por outro lado, deverá ser evitada a tendência para ocupar o tempo de aula (muitas vezes limitado) a explorar o significado de todas as palavras e combinações de um texto, quando frequentemente este não é útil para a compreensão geral do texto. Poucas situações serão tão frustrantes para um professor como não conseguir avançar com a exploração de um texto porque um estudante (ou vários) não conseguem abstrair-se da incompreensão de uma sequência que pouco ou nada acrescenta ao significado (como, por exemplo, tentar

explicar que “Onde mora?” e “Onde é que mora?” são equivalentes sem explicar exatamente o que significa “é que”).

### 1.1.1.3.2. Compreensão do oral

A componente da compreensão do oral é frequentemente a menos praticada em sala de aula, por ser considerada menos importante, mas também pela maior dificuldade em encontrar textos autênticos adequados, especialmente para cursos elaborados para os níveis de proficiência mais baixos (Nunan, 2002). De facto, o universo de textos escritos disponíveis é bem mais alargado do que o de textos orais e, enquanto os primeiros exigem apenas uma versão impressa (ou nem isso, no caso de ser possível utilizar uma versão digital) para serem utilizados como materiais didáticos, os segundos exigem recursos de difusão áudio, que nem sempre estão disponíveis. No entanto, o uso de textos áudio (ou audiovisuais) é essencial, pois no seu quotidiano o estudante vai receber a maioria da sua informação através desses meios, quer pelos meios de comunicação social quer em diálogos (Nunan, 2002).

A escolha destes textos deve obedecer aos mesmos critérios do que a escolha de textos escritos, isto é, devem ser autênticos, relevantes e acessíveis e introduzidos por um pré-texto. A grande diferença entre estes dois suportes está na maior preparação requerida para a utilização de um texto áudio que não só é mais difícil de encontrar (há poucos textos autênticos compreensíveis para estudantes de nível A1) e editar (os programas informáticos de edição áudio são mais complexos do que os processadores de texto), mas também pode exigir uma transcrição, no caso de ser relevante explorar o léxico ou as estruturas sintáticas do texto, algo que tem normalmente de ser feito por quem elabora o curso e que, de acordo com a experiência do autor, pode ser muito demorado.

A seleção de textos para compreensão oral é ainda relevante porque a linguagem oral tem características específicas, que não se encontram nos textos escritos e com as quais os estudantes vão ser confrontados no seu quotidiano. De acordo com Lam (2002), a fala é caracterizada por vários mecanismos, que devem ser abordados em aula, para que os estudantes os possam compreender (e utilizar) no dia a dia. Esses mecanismos são, ainda segundo Lam (2002: 248)<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Tradução livre do autor.

- mecanismos de criação de tempo (bordões);
- mecanismos facilitadores (elipses, frases feitas);
- mecanismos de compensação (repetições, reformulações).

É importante que as questões de interpretação dos textos orais sejam fornecidas antes da primeira audição, para que os estudantes possam focar a sua atenção nas ideias essenciais do texto (Field, 2002). Cada texto deve ainda ter múltiplas audições, embora o número exato dependa das diretrizes de cada instituição (nos cursos lecionados pelo *Instituto Português do Oriente*, normalmente, cada texto é passado duas vezes, como nos exames do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira) e da atividade ou tarefa exigida (transcrever um texto requer mais repetições do que resumir o mesmo).

Estes textos áudio (ou audiovisuais) caracterizam-se normalmente pela sua informalidade, algo que implica certas imperfeições ao nível da estrutura sintática, do léxico e da pronúncia e pode dificultar a compreensão do estudante, razão pela qual estas limitações devem ser abordadas em aula (Ur, 1991). Igualmente limitativas da compreensão por parte do estudante são a possível fraca qualidade da gravação áudio ou do seu meio de difusão ou, simplesmente, a sua incapacidade de compreender um texto oral a um ritmo natural, já que, quando falantes nativos comunicam com outros nativos, tendem a falar mais rapidamente do que quando comunicam com não nativos (por exemplo, quando o professor fala com os estudantes). Estas dificuldades levam frequentemente a que quem elabora um curso selecione um número reduzido de textos áudio ou crie os seus próprios textos, algo que, não sendo uma solução ideal, parece ser preferível à exclusão deste tipo de textos. Tal como na elaboração de textos escritos, os textos orais devem ser tão realistas quanto possível e culminar na realização de uma tarefa autêntica (por outras palavras, é possível simular a apresentação de um colega a um amigo, desde que o resultado final da sequência seja verosímil – apresentar um colega a outro colega, por exemplo).

#### 1.1.1.3.3. Produção e interação escritas

As tarefas de produção e interação, tanto escritas como orais, exigem um tipo diferente de preparação, uma vez que os conteúdos finais serão produzidos pelos

estudantes, cabendo a quem elabora o curso fornecer exemplos de boas práticas e dotar os estudantes das ferramentas necessárias (estruturas, vocabulário, estratégias,..) para reproduzir esses exemplos. Além disso, exigem ainda a existência de múltiplas oportunidades para a sua prática.

As tarefas de produção e interação incluídas num curso estão frequentemente ligadas às componentes de receção (compreensão do oral e da leitura), sendo muitas vezes o término de uma sequência didática iniciada por estas, isto é, numa primeira fase, os estudantes são expostos a um texto, cuja temática é explorada de forma a expandir o vocabulário específico dos estudantes, seguindo-se a produção de um texto semelhante, a partir do qual se pode aferir a aquisição das competências necessárias. O texto a produzir deverá ser, como todos os conteúdos do curso, relevante para os estudantes, refletindo uma produção verosímil no quotidiano daqueles.

Assim, cabe a quem elabora o curso criar instruções acessíveis e claras aos estudantes, para que estes possam produzir um texto escrito (ou responder a outro texto). A tarefa do professor ocorrerá principalmente após a escrita do texto, cabendo-lhe corrigir os textos e, eventualmente, avaliá-los. Dependendo dos objetivos do curso, pode ser relevante utilizar esses textos como novos materiais a explorar, aproveitando a sua correção para abordar questões como as seguintes, retiradas de produções de estudantes dos cursos do *Instituto Português do Oriente*:

- ortográficas (a partir de *illegal*, explicar que a sequência *ll* não existe em português);
- lexicais (a partir de *ônibus* explicar as diferenças entre o português usado em Portugal e no Brasil);
- sintáticas (a partir de *telefonei o Paulo* explicar que alguns verbos requerem complemento indireto);
- semânticas (a partir de *beber a sopa* explicar que em português a sopa é comida);
- pragmáticas (a partir de *Querido Dr. Silva* explicar que a forma de tratamento mais adequada num contexto formal é *Ex.<sup>mo</sup> Senhor*).

Caso a correção linguística não seja uma prioridade, porém, é possível focar a correção apenas na transmissão da mensagem, algo que torna estas questões estruturais irrelevantes.

Independentemente do objetivo final das tarefas de produção e interação escritas, estas não devem existir num vazio, sendo parte integrante de uma sequência didática. O seu foco deverá estar no desempenho de uma tarefa autêntica e não no uso de determinadas estruturas (por exemplo, deve avaliar-se se o estudante conseguiu escrever um convite de forma adequada e não se usou especificamente a estrutura “Queres” + Infinitivo impessoal) e, após a sua conclusão, o estudante deve receber uma avaliação (não necessariamente quantitativa) do seu trabalho, para saber as áreas em que deve melhorar (planeamento, vocabulário, sintaxe,...). É ainda possível motivar os estudantes com algumas atividades posteriores à escrita, como a publicação dos melhores textos, por exemplo (Seow, 2002).

#### 1.1.1.3.4. Produção e interação orais

Tal como na componente de produção e interação escritas, a seleção dos conteúdos de produção e interação orais centra-se na escolha de modelos a fornecer aos estudantes, para que estes possam produzir os seus próprios textos. Também estas tarefas devem ser a conclusão de uma sequência didática iniciada normalmente com um texto (oral ou escrito). No entanto, a prática desta componente exige maior disponibilidade por parte do professor (que tem de ouvir todos os estudantes e avaliar a sua produção de forma mais instantânea) e uma gestão do tempo de aula mais complexa (enquanto uns estudantes produzem o seu texto, os restantes não podem apenas observar; têm de participar de alguma forma, tomando notas para responderem a questões posteriores, por exemplo, ou realizar uma outra atividade, para que não sintam que esta parte da aula não teve utilidade para si). Esta difícil gestão do tempo, agravada quando o número de estudantes numa turma é muito elevado, faz com que por vezes o desempenho de tarefas de produção e interação orais seja pouco desenvolvido na aula (Green, Christopher, & Lam, 2002).

Quando são realizadas, as tarefas de produção e interação oral devem ter instruções claras, permitindo aos estudantes saber exatamente o que se espera deles, usando vocabulário que eles compreendem. Deve-lhes também ser dado tempo para preparar a tarefa e, no caso da interação, discuti-la com o(s) colega(s).

Após a realização da tarefa, é importante não esquecer o retorno, não só acerca das questões estruturais e lexicais, mas também acerca da pronúncia, já que, tal como na escrita, também na oralidade o estudante deve ter uma ideia do que realizou de forma adequada e inadequada.

Se no caso da produção escrita, a par com o desempenho da tarefa, são avaliadas também a correção gramatical, lexical, semântica e pragmática, no caso da produção oral, as questões fonológicas são um fator importante. Quando um estudante fala (ou interage oralmente com um colega), questões como a pronúncia, a prosódia, o ritmo, o tom ou a fluência do discurso vão afetar a transmissão da mensagem. O objetivo não passa por conseguir que os estudantes obtenham uma fluência oral idêntica à dos falantes nativos, mas que aqueles consigam fazer-se entender por estes (Ur, 1991).

Tal como nas tarefas de produção e interação escritas, o papel de quem elabora o curso é dar as instruções para que os estudantes elaborem os conteúdos, cabendo depois ao professor avaliar essas produções e, eventualmente, usá-las como materiais didáticos, algo que é mais complicado quando envolve textos orais, uma vez que, ainda que as produções dos estudantes sejam gravadas, a sua utilização em aula exige uma transcrição, algo que requer ainda mais tempo do docente.

### 1.1.1.3.5. Síntese

Em resumo, a seleção dos conteúdos para um curso de língua não materna deve ter em conta os seguintes fatores (figura 1.2), sintetizados pelo autor:

Figura 1.2: Seleção de conteúdos de um curso de língua não materna

<b>Compreensão da Leitura e do Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• textos autênticos</li><li>• temas relevantes</li><li>• conteúdos acessíveis aos estudantes</li><li>• foco na compreensão das ideias gerais</li><li>• exploração através de tarefas</li></ul>
<b>Compreensão do Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• características específicas da oralidade</li><li>• questões fornecidas previamente</li><li>• audições múltiplas</li></ul>

<p><b>Produção e Interação</b> <b>Escritas e Orais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tarefa culminante da exploração de um texto</li> <li>• finalidade autêntica</li> <li>• textos podem ser materiais didáticos</li> <li>• foco na mensagem e não na correção</li> <li>• retorno por parte do/a professor(a)</li> </ul>
<p><b>Produção e Interação</b> <b>Orais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gestão do tempo de aula</li> <li>• questões fonológicas</li> </ul>

Poderá notar-se que não está incluída nesta seleção de conteúdos a gramática. Querirá isso dizer que os conteúdos gramaticais não devem ser ensinados? Não; apenas que o ensino de uma língua não deve centrar-se nos conteúdos gramaticais, sob pena de se formarem falantes não nativos que sabem conjugar perfeitamente os verbos irregulares no presente do indicativo mas são incapazes de manter uma conversa, por não compreenderem a pronúncia do seu interlocutor ou por não conhecerem vocabulário suficiente para expressarem as suas ideias. Conhecer a estrutura de uma língua é, no entanto, essencial para o conhecimento da língua como um meio de comunicar, já que apenas quando se respeitam as regras gramaticais se consegue comunicar de forma compreensível e aceitável (Swan, 2002). É mesmo possível, num ensino baseado no desempenho de tarefas, com o foco na transmissão da mensagem, chamar, ainda assim, a atenção para determinadas estruturas gramaticais (Castro, 2019).

Assim, o ensino da gramática deve limitar-se aos itens de que o estudante necessita para satisfazer as suas necessidades comunicativas. Se é preciso falar sobre as atividades do quotidiano, importa abordar o presente do indicativo; se, por outro lado, o estudante pretende falar sobre a família, é importante abordar o uso dos possessivos. Porém, se o estudante precisa de falar sobre os seus planos para o próximo ano, será suficiente abordar a estrutura mais comum para expressar o futuro (*ir + infinitivo*), ao invés de ensinar também o futuro do indicativo ou a construção *haver de + infinitivo*.

Pela mesma razão, também os itens vocabulares – palavras, nomes compostos, combinações fixas, expressões idiomáticas – não estão aqui incluídos, ou seja, devem ser abordados à medida que são necessários para a realização de uma tarefa comunicativa (Ur, 1991). Daí decorre que, logo no pré-texto, o estudante seja confrontado com o vocabulário essencial para a sequência didática que então se

inicia. Ao chamar-lhe a atenção para as palavras e expressões mais comuns na área temática a abordar, este pré-texto vai facilitar a compreensão dos textos que vão ser explorados. Esta fase é também a ideal para que os estudantes contribuam para o processo de ensino, ao apresentarem dúvidas e sugerirem outros itens nos quais quem elaborou o curso não pensou inicialmente.

A exposição ao vocabulário relevante deve ser feita de forma contextual, apresentando-se exemplos do seu uso em textos autênticos. A exploração destes itens pode ser feita na fase de exploração temática do texto, ou seja, entre a compreensão do mesmo e a exploração das questões linguísticas. O objetivo é que os estudantes compreendam não só o que significam esses itens lexicais, mas que os saibam utilizar no contexto adequado.

Em resumo, os conteúdos selecionados para determinado curso devem depender das competências que os estudantes precisam de adquirir. Dependendo do foco do curso, podem incluir conteúdos de compreensão da leitura, compreensão do oral, produção e interação escrita e produção e interação orais, já que certos cursos não exigem a prática de todas estas componentes. Da mesma forma, os conteúdos estruturais e vocabulares devem submeter-se às necessidades dos estudantes, ou seja, apenas se determinado item estrutural ou vocabular é essencial para o desempenho de uma tarefa relevante para o estudante, este deve ser abordado na aula.

#### 1.1.1.4. Organização dos conteúdos

Selecionados os conteúdos a incluir no curso, estes devem ser organizados em unidades didáticas, que são normalmente sequenciais e obedecem a um princípio de dificuldade crescente, embora tal organização dependa dos objetivos do curso, já que é possível que, para um curso com fins específicos, determinadas unidades sejam dispensáveis (por exemplo, num curso intensivo para contabilistas, uma unidade didática relativa a tempos livres e férias poderá não ser relevante). Essa organização dos conteúdos vai, em qualquer dos casos, ser ditada pelo foco do curso e pode distribuir os itens a aprender em diferentes categorias linguísticas ou temáticas, por exemplo (Nation & Macalister, 2010). Assim, de acordo com os

mesmos autores (2010: 73)<sup>7</sup>, os conteúdos de um curso podem ser agrupados em unidades de progressão de natureza:

- vocabular (os alimentos);
- gramatical (o modo imperativo);
- funcional (expressar emoções);
- temática (interagir num restaurante);
- discursiva (produzir textos argumentativos);
- situacional (ser cliente num café);
- competencial (praticar a produção e interação orais);
- estratégica (como pedir uma refeição);
- procedimental (pedir, na realidade, uma refeição).

Tradicionalmente, os conteúdos de um curso eram organizados com base nos conteúdos gramaticais, numa lógica de dificuldade crescente, ou seja, eram primeiro ensinadas as estruturas mais básicas, por exemplo, o presente do indicativo, avançando-se depois para as estruturas mais complexas, por exemplo, a expressão da concessão (Nunan, 1988). Este foco na forma da língua (e não nas suas funções) apresenta, porém, algumas limitações, como o facto de conhecer as estruturas linguísticas não equivaler a saber utilizá-las e a inexistência de uma relação unívoca entre as formas e as funções, já que uma forma pode desempenhar várias funções (por exemplo, a sequência “Estar com” pode significar companhia – “Estou com a Maria no café” –, estado físico – “Estou com sono” – ou psicológico – “Estou com saudades dele” – ou apoio – “Estou com ela nesta discussão”), da mesma forma que a mesma função pode ser desempenhada por diferentes formas (por exemplo, podemos expressar a condição potencial através do futuro do conjuntivo – “Se quiseres” –, do presente do conjuntivo – “Caso queiras” –, do infinitivo pessoal – “No caso de queres” – ou do gerúndio – “Querendo”).

Assim, e tendo em conta que o objetivo de um curso de língua não materna é, primeiramente, que o estudante consiga utilizar o que aprende no seu quotidiano, um programa orientado para que este possa satisfazer as suas necessidades comunicativas parece ser o mais adequado, pelo que uma organização dos conteúdos por tarefas a desempenhar poderá ser preferencial, já que, após confrontar

---

<sup>7</sup> Tradução livre do autor.

os estudantes com um exemplo da tarefa a aprender, lhes fornece as ferramentas (estratégicas, vocabulares e estruturais) necessárias para a reprodução dessa tarefa (Nunan, 1988). Esta organização do curso baseada em tarefas vai limitar os conteúdos estruturais aos considerados necessários para o desempenho das tarefas em questão, já que o objetivo principal é expor os estudantes ao uso natural da língua e encorajar a sua autonomia, através do recurso ao imprevisto, à paráfrase, à autocorreção e a reorganização discursiva (Richards, 2002).

Uma das possíveis limitações desta centragem no desempenho de tarefas é a reduzida atenção dada a questões estruturais. No entanto, ainda que as tarefas não estejam focadas no ensino de estruturas gramaticais, a sua presença nos textos apresentados aos estudantes permite que estes infiram algumas regras linguísticas. Isso poderá ser conseguido através de tarefas com foco, isto é, tarefas que visam destacar aspetos gramaticais, fonológicos, lexicais ou discursivos. Esta tarefa com foco distingue-se ainda assim de uma atividade estrutural, já que não é pedido de forma explícita aos estudantes que usem determinadas estruturas linguísticas, ou seja, as estruturas são usadas naturalmente, a partir das necessidades comunicativas dos estudantes (Castro, 2019). Caso os estudantes sejam incapazes dessa inferência, serão inevitáveis algumas lacunas gramaticais, que podem ser mitigadas através de atividades de cariz estrutural realizadas antes da tarefa (Richards, 2002). Deste modo, apesar de um foco na realização de tarefas, os estudantes obtêm a competência estrutural necessária para cumprir os objetivos do curso.

A criação de unidades didáticas centradas no desempenho de tarefas não invalida, assim, que outros objetivos, de natureza diversa, sejam também tidos em conta na organização de um curso. É possível criar unidades didáticas com objetivos de diferentes naturezas, desde que se estabeleça uma relação coerente entre estes. Por exemplo, se o objetivo final de uma unidade é conseguir que os estudantes sejam capazes de relatar o seu quotidiano, a correta conjugação de verbos no presente do indicativo parece ser essencial para esse fim, tal como a aquisição de vocabulário relativo a ações do dia a dia (refeições, transportes,...), o que pode resultar em exemplos como o da figura 1.3 (criado pelo autor):

Figura 1.3: Exemplo de uma unidade didática

	<b>Conteúdo Vocabular</b>	<b>Conteúdo Estrutural</b>	<b>Tipos de texto</b>	<b>Competências a praticar</b>	<b>Tarefas a realizar</b>
O DIA A DIA	- refeições; - meios de transporte; - locais de trabalho; ...	- presente do indicativo; - verbos reflexivos; ...	- texto descritivo; ...	- compreensão da leitura; - compreensão do oral; - produção oral; ...	- descrever o dia a dia - fazer perguntas acerca do dia a dia; ...

A escolha de uma sequenciação adequada dos conteúdos de um curso pode ser evitada pela adoção de um manual, que fez previamente essa sequenciação (Ur, 1991). No entanto, a ordem adotada pelo manual pode não ser considerada adequada (o que obrigará a uma adaptação) ou os temas ou conteúdos presentes no manual podem não ser considerados relevantes para o contexto em questão (caso em que se torna necessária a adoção de outro manual ou a criação dos próprios materiais). Assim, ainda que seja adotado um manual, é necessário fazer uma avaliação do mesmo, de forma a confrontar o que este oferece com aquilo de que os participantes do curso necessitam.

Baseando a organização do conteúdo do curso no desempenho de tarefas, cada unidade deverá então servir como preparação para esse desempenho. A estrutura de uma unidade didática deverá assim passar por quatro fases essenciais, aqui sintetizadas pelo autor desta investigação:

- pré-texto (exposição a vocabulário e estruturas relevantes para familiarizar os estudantes com o tema);
- texto (exemplo do desempenho da tarefa final);
- exploração do texto (atividades de compreensão relativas a conteúdos linguísticos e temáticos relevantes para o desempenho da tarefa e prática desses mesmos conteúdos);
- tarefa (desempenho autónomo da tarefa).

Dependendo dos critérios de avaliação do curso, o desempenho desta tarefa poderá ou não ser sujeito a uma avaliação (quantitativa ou qualitativa) por parte do professor, mas o estudante deverá sempre receber algum retorno, de forma a poder trabalhar as áreas em que não cumpriu os objetivos.

Um programa baseado no desempenho de tarefas pode também seguir a lógica da dificuldade crescente, embora a aferição dessa dificuldade seja menos óbvia do que a dos conteúdos estruturais, uma vez que depende não só da tarefa em si, mas também de fatores como o nível de apoio recebido por parte do professor, a dificuldade cognitiva da mesma ou até do *stress* sentido pelos estudantes (Nunan, 1988). Deste modo, é possível, de acordo com o mesmo autor (1988: 60)<sup>8</sup>, gerir o aumento do grau de exigência das tarefas, alterando alguns fatores:

- familiaridade do tópico (usar nas primeiras unidades textos com vocabulário e estruturas familiares, introduzindo progressivamente temas com que os estudantes pouco contactam ou com os quais ainda não se confrontaram);
- informação fornecida (inicialmente, fornecer todos os dados necessários para o desempenho da tarefa – dizer onde pode encontrar determinada informação; progressivamente, dar instruções menos específicas – instruir apenas para “pesquisar na *internet*”);
- tipo de texto (passar de textos descritivos para textos argumentativos – de “Descreva a sua última ida a um restaurante” para “Explique porque costuma ou não comer fora”);
- tipo de tarefa (da descrição escrita do próprio quotidiano com consulta dos materiais fornecidos pelo professor para a descrição do quotidiano do colega após uma interação apenas oral);
- apoio do/a professor (primeiro, ativo na preparação do desempenho da tarefa, a esclarecer dúvidas e a fornecer vocabulário; depois, apenas observador da preparação e avaliador do desempenho).

Esta dificuldade crescente deverá ter em conta que todas as unidades didáticas fazem parte do mesmo programa, isto é, deve existir uma linha orientadora que as una de forma coerente. Assim, os conteúdos de cada unidade devem ser ligeiramente mais complexos do que os da unidade que a precede e ligeiramente mais simples do que os da unidade que a segue. Deste modo, é possível que as estruturas ou o vocabulário aprendidos numa unidade voltem a ser utilizados numa unidade posterior, especialmente quando são mais frequentes ou mais relevantes. Até os mesmos temas podem ser abordados mais do que uma vez no mesmo curso, sendo apenas

---

<sup>8</sup> Tradução livre do autor.

necessário que a segunda abordagem seja mais complexa, resultando numa tarefa mais difícil de desempenhar, ou que o vocabulário seja mais diverso, oferecendo mais possibilidades de desempenhar a tarefa (Nation & Macalister, 2010). Por exemplo, numa fase mais inicial de um curso para profissionais de saúde, podem ser abordados simplesmente os estados físicos (“Como se sente?” “Estou com febre.”), tema ao qual se pode voltar numa fase mais avançada, quando os estudantes têm já um vocabulário e uma estrutura gramatical mais desenvolvidos, para explorar a expressão de um diagnóstico médico (“Há quanto tempo tem febre?” “Qual é a temperatura exata?” “Está a tomar alguma coisa para diminuir a febre?”,...).

A sequenciação dos conteúdos (seja baseado no desempenho de tarefas ou não) pode, tal como a sua seleção, ser negociada com os estudantes ou adaptado, a partir da própria perceção do professor de como os estudantes estão a reagir à sua aplicação. Por vezes, será necessário voltar a determinado tema ou estrutura quando tal não estava planeado no programa, porque os estudantes expressaram (ou o professor entendeu) que precisavam de mais prática ou de uma abordagem diferente. Assim, tal como a seleção do conteúdo deve depender do contexto do curso, também a sua organização tem variáveis, pelo que a sequenciação dos conteúdos deve ser flexível, para que se possa modificar tendo em conta a interação em aula (Yalden, 1987).

Assim, a organização dos conteúdos de um curso pode obedecer a diferentes critérios, sendo o da crescente dificuldade estrutural o mais tradicional. No entanto, parece ser mais eficaz do ponto de vista pedagógico uma sequenciação das unidades didáticas com base no desempenho de tarefas. Cada unidade teria como objetivo final o desempenho de uma tarefa, servindo as outras fases da mesma (o pré-texto, o texto e a sua exploração) para fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para o cumprimento do objetivo. Convirá ainda não esquecer que as unidades posteriores podem e devem reciclar os temas, as estruturas e o vocabulário mais importantes já abordados em unidades anteriores, para que os estudantes os continuem a praticar.

### 1.1.1.5. Planeamento das aulas

Após a escolha dos conteúdos da aula e da sua sequenciação, torna-se necessário planear as aulas. De acordo com Nation e Macalister (2010: 143)<sup>9</sup>, isso envolve:

- decidir o número e a duração das aulas;
- seleccionar o conteúdo temático e linguístico de cada aula;
- escolher/produzir os materiais didáticos para cada aula.
- definir o tipo de aferição das aulas.

Assim, a sequenciação dos conteúdos não é feita apenas para a totalidade do curso, mas também para cada aula, que pode ser independente, tratando apenas de um tema, ou parte de um plano mais abrangente, em que um tema é abordado ao longo de diversas aulas (Nation & Macalister, 2010).

Muitas vezes, a decisão acerca do número e duração das aulas não passa pelo professor nem mesmo por quem elabora o curso que, frequentemente, se vê confrontado com um calendário pré-estabelecido, ao qual tem de adaptar os objetivos e conteúdos que pretende incluir no curso, algo frequente no contexto do ensino de português para fins específicos na Região Administrativa Especial de Macau. Não se pode subestimar a importância desta questão, uma vez que, tal como um professor pode ter de ensinar um curso usando métodos ou materiais com os quais não se sente confortável, também quem elabora um curso pode ter as suas escolhas limitadas por um calendário inadequado, seja por não destinar horas suficientes à aprendizagem de conteúdos que ficarão inevitavelmente pouco consolidados, seja por ter uma divisão das aulas pouco eficaz do ponto de vista didático (aulas demasiado próximas, sem tempo para consolidar conhecimentos; aulas demasiado espaçadas, com forte probabilidade de esquecimento de conteúdos). Estes problemas são, obviamente, mitigados caso a elaboração do calendário caiba à mesma pessoa ou entidade que elabora o curso.

As decisões acerca do conteúdo a incluir no curso e da sua sequenciação foram já abordadas anteriormente e as mesmas regras podem aplicar-se à sua distribuição pelas aulas. Cada unidade didática terá como objetivo o desempenho de uma tarefa autêntica, sendo o resto da unidade desenhado para preparar os

---

<sup>9</sup> Tradução livre do autor.

estudantes para esse desempenho. Se uma unidade didática corresponde a uma aula, então a primeira parte da aula será de exposição ao tema, seguindo-se a exploração linguística e temática de textos acerca do mesmo tema, culminando o processo no desempenho da tarefa em questão. Caso a unidade corresponda a diversas aulas, o mesmo processo sucede, com a diferença de que deverá haver uma maior coerência entre as aulas referidas.

É aconselhável que os materiais didáticos do curso estejam preparados antes do seu início, algo que permitirá distribuí-los de forma mais coerente pelas diversas aulas. Não deve esquecer-se, porém, que, no decurso das aulas, é possível que o professor note a necessidade de usar outros materiais, de forma a consolidar determinado conteúdo ou, simplesmente, porque os materiais originais não obtiveram o resultado pretendido. Assim, é requerida alguma flexibilidade na elaboração do plano de aula, já que, por vezes, é necessário recorrer à capacidade de improviso (Farrell, 2002).

Pela mesma razão, é necessário prever um mecanismo de aferição da aula, em que se determina se o plano alcançou os objetivos previamente definidos. Esta aferição revela-se especialmente importante quando o curso tem previstas novas edições, já que permite registar o que os estudantes realmente aprenderam, quais as tarefas que funcionaram ou não, se o horário foi respeitado e que mudanças terão de ocorrer para que o plano de aula seja mais eficaz, algo que pode ser feito através de uma consulta aos estudantes e/ou da observação das suas produções. O planeamento de aulas individuais, ao invés de planear a totalidade do curso, sem divisões de conteúdo, permite ao professor encarar a aula com maior segurança (já que o tempo dedicado a cada tema, conteúdo e tarefa está previamente decidido), manter uma maior coerência nas diferentes sessões do curso e ser substituído mais facilmente (Farrell, 2002).

Apesar dos benefícios de um plano de aula, a interação entre o professor e os estudantes vai certamente exigir algumas mudanças nesse plano, pois seguir cegamente o plano estabelecido, mesmo quando a falta de participação dos estudantes é óbvia resultará certamente em desmotivação da parte destes. Para evitar esse problema, poderá ser aconselhável incluir alguma variedade na aula, algo que, segundo Ur (1991: 217)<sup>10</sup>, pode ser feito de diversas formas:

---

<sup>10</sup> Tradução livre do autor.

- alternar aulas de ritmo elevado com aulas menos agitadas;
- mudar a organização dos conteúdos abordados de aula para aula;
- abordar diferentes tipos de texto;
- abordar diferentes competências;
- alternar aulas mais e menos complexas;
- abordar conteúdos mais formais ou mais lúdicos;
- alternar aulas de debate de ideias e de trabalhos de grupo.

Esta alternância pode causar algumas incoerências, pelo que a eficácia do plano de aula deve ser aferida, observando a resposta dos estudantes, que devem mostrar motivação e adquirir os conteúdos pretendidos (Ur, 1991). Neste sentido, Wilby (2020) sugere que a definição de objetivos de cariz mais positivo (ser capaz de fazer algo, ao invés de precisar de fazer algo) por parte dos estudantes favorece a sua motivação.

Cada plano de aula deve ainda incluir tarefas de reserva, para o caso de o plano original ter sido concluído antes do previsto. É frequente que um mesmo plano preencha toda uma aula ou apenas uma parte dela dependendo da turma, já que basta um estudante mais participativo para que uma turma dedique mais alguns minutos a um conteúdo do que outra, em que os estudantes são mais passivos. É também possível, no caso de turmas mais heterogêneas, diversificar os materiais, permitindo aos estudantes escolherem os que são mais relevantes para si, algo que implica, no entanto, uma grande disponibilidade por parte de quem elabora os materiais do curso, já que não só tem de os preparar ou selecionar, mas também tem de avaliar um maior número de produções mais diversas (Ur, 1991).

Deste modo, a estrutura de uma aula aproxima-se da de uma unidade didática, uma vez que inclui a compreensão de textos (áudio e/ou escritos), através de atividades com foco temático ou linguístico, culminando numa tarefa de produção por parte dos estudantes, já munidos de um modelo. Essa produção deve ser avaliada pelo professor, por forma a informar os estudantes acerca das áreas em que têm de melhorar. Ao longo da aula (bem como ao longo da unidade didática), a repetição dos conteúdos mais importantes é essencial, para que a sua aprendizagem por parte dos estudantes seja mais fácil. A grande diferença entre estas estruturas está na sua duração, uma vez que uma unidade didática pode estar distribuída por diversas aulas,

pelo que uma aula pode incluir apenas atividades pré-textuais e a exploração de um texto, sendo a tarefa de produção desempenhada apenas na aula seguinte ou várias aulas depois, já que diversos textos podem ser explorados dentro da mesma unidade.

Independentemente do plano seguido, este vai sempre depender da reação dos estudantes, que pode provocar alterações ao plano original. Por exemplo, se os conteúdos são considerados pouco interessantes ou as tarefas são demasiado fáceis ou difíceis, a motivação tende a diminuir (Elsulukiyah & Aisyah, 2019), algo que pode até acontecer por fatores imprevisíveis, que nenhuma relação têm com os conteúdos temáticos ou linguísticos da aula. Por exemplo, se a turma é pouco participativa, um estudante normalmente participativo, mas mais tímido, pode sentir-se constrangido e perder a motivação para participar. O oposto também se pode verificar, isto é, um estudante pode desmotivar-se se os seus colegas são demasiado participativos, dificultando o avanço da aula. Há ainda limitações logísticas ao plano de aula: determinadas salas não permitem a emissão de textos áudio ou audiovisuais em boas condições ou impossibilitam o trabalho de grupo, simplesmente pela falta de espaço. Finalmente, existem limitações pedagógicas, já que uma turma com estudantes de nível heterogéneo é muito difícil de gerir por parte do professor, que tem de combinar diferentes ritmos de aprendizagem sem desmotivar os estudantes mais avançados (avançando demasiado devagar) e menos avançados (avançando demasiado depressa) (Lewis, 2002). Obviamente, todos estes fatores devem ser tidos em conta durante o planeamento de uma aula, ainda que nem sempre sejam conhecidos quando se programa a totalidade do curso.

Uma forma de manter os estudantes motivados, segundo Ur (1991: 217)<sup>11</sup>, é através de uma gestão eficaz dos conteúdos da aula, que inclui:

- tarefas mais complexas no início da aula (quando as reservas de energia dos estudantes ainda são elevadas);
- alternância entre tarefas mais e menos agitadas (para marcar diferenças de ritmo, que tornam a aula mais dinâmica);
- transições claras entre as diferentes tarefas (para justificar a sequência);
- interação entre os estudantes no início e no fim da aula (para fortalecer a relação entre eles);

---

<sup>11</sup> Tradução livre do autor.

- tarefas com uma elevada possibilidade de sucesso no final da aula (para os estudantes perceberem o que aprenderam).

Para os estudantes manterem a motivação, precisam ainda de receber retorno frequente, isto é, informação do professor acerca do seu desempenho, algo que pode provir de diversas fontes, sendo os testes (avaliação formal) a mais frequente. No entanto, a avaliação contínua pode ser tão ou mais importante, já que permite uma correção mais rápida de potenciais erros (normalmente, os testes são menos frequentes).

Em resumo, planear uma aula implica distribuir os conteúdos considerados relevantes para o cumprimento dos objetivos de um curso pelo calendário do mesmo curso. Embora o planeamento de um curso siga uma lógica integral, cada aula deve ter um plano individual, com uma relação de coerência com a totalidade do curso e, eventualmente, com a unidade didática do mesmo em que se enquadra. Esse plano estará sempre sujeito a alterações, provocadas pelo contexto (logística, estudantes,...), mas será a base do decurso da aula. A sua eficácia deve ser aferida durante (para permitir alterações imediatas) e após a sua aplicação, para que potenciais limitações possam ser evitadas numa próxima ocasião.

#### 1.1.1.6. Avaliação do curso

A elaboração de um curso deve prever a sua avaliação, ou seja, a aferição da sua eficácia em termos de cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos e de satisfação dos participantes – entidade, professor e estudantes (Nation & Macalister, 2010). Diversos elementos podem ser tidos em conta nesta fase, pelo que estes devem ser definidos antes da atividade letiva. De acordo com Nation e Macalister (2010: 11)<sup>12</sup>, esta avaliação pode referir-se:

- ao número de estudantes que frequenta o curso (atrair mais estudantes significa ter sucesso);
- à rentabilidade do curso (o sucesso, do ponto de vista da entidade promotora, resulta do lucro que provém de um curso);

---

<sup>12</sup> Tradução livre do autor.

- à satisfação dos participantes (o curso é eficaz se os estudantes, os professores e a entidade veem as suas necessidades satisfeitas);
- aos resultados dos estudantes (por exemplo, em cursos de preparação para exames CAPLE);
- à aprendizagem que, de facto, ocorreu (algo que pode ser medido através de questionários de autoavaliação);
- à atualidade do curso (a eficácia depende da aplicação da pesquisa mais corrente);
- ao estatuto do curso (o objetivo é que o curso tenha uma boa reputação na comunidade);
- ao seguimento dos princípios de elaboração de cursos (um curso que siga as regras de elaboração de cursos é considerado eficaz).

Em cada contexto, diferentes fatores podem ser mais importantes, pelo que a avaliação não tem de focar-se em apenas um deles, mas esta deve ser feita, quer durante o curso (para verificar se os objetivos estão a ser atingidos e, se necessário, alterar a abordagem ou os materiais), quer no final deste (para aferir a eficácia do curso e detetar aspetos a melhorar). Esta avaliação deve ocorrer em relação à totalidade do curso (metodologia, seleção e organização dos conteúdos, planeamento das aulas) e também em relação aos materiais didáticos utilizados, cuja eficácia tem de ser aferida.

Ainda segundo Nation e Macalister (2010: 134)<sup>13</sup>, a avaliação de um curso deve seguir os seguintes passos:

- decidir o propósito (alterações no curso, preenchimento de um relatório,...) e o tipo de avaliação (da satisfação dos estudantes, dos seus resultados,...);
- estimar o tempo e o custo da avaliação (ocupará horas letivas?; acrescentará despesas?;...);
- definir o tipo de informação a ser recolhida (eficácia da metodologia, dos materiais,...);
- obter o apoio dos envolvidos (entidade, professor, estudantes,...);
- recolher a informação (através de inquéritos, da observação,...);
- analisar e apresentar os resultados (avaliação positiva, negativa,...);

---

<sup>13</sup> Tradução livre do autor.

- aplicar os resultados (manter, adaptar ou abandonar o plano do curso).

Em resumo, a preparação da avaliação é uma fase importante na elaboração de um curso, já que vai fornecer a base científica para aferir a eficácia do mesmo. A noção de eficácia é, porém, subjetiva, uma vez que os objetivos de quem elabora um curso são muito variados, podendo focar-se apenas na vertente didática (Houve aprendizagem? Os estudantes tiveram uma experiência positiva?) ou em questões extralinguísticas (O curso foi rentável? Dá uma imagem positiva da entidade?). Em qualquer dos casos, no entanto, é esta avaliação que permitirá fazer as alterações necessárias à organização original do curso que dificilmente será perfeita na primeira tentativa, por muito familiarizado que quem elabora o curso esteja com o contexto.

Estas orientações para a elaboração de cursos serão aplicáveis a todo o tipo de cursos de língua não materna, tanto os que têm fins gerais, como os que se focam em fins específicos, embora estes últimos se distingam por alguns fatores que serão discutidos nos capítulos seguintes. No entanto, os princípios essenciais no ensino de línguas mantêm-se, como o foco na satisfação das necessidades dos estudantes ou a necessidade de adaptar os princípios didáticos ao contexto em questão.

## 1.1.2. Cursos para fins específicos

### 1.1.2.1. Caracterização

Os cursos para fins específicos têm uma natureza e implicam uma preparação diferente da que é assumida em cursos para fins gerais, não só ao nível dos objetivos, mas também dos conteúdos temáticos e estruturais e dos materiais utilizados em aula. Todo o planeamento do curso se centra nas necessidades profissionais do estudante e não nos seus interesses pessoais ou académicos, já que o típico estudante de um curso de língua para fins específicos tem como objetivo uma melhoria na sua situação profissional (Basturkmen, 2010).

Uma vez que a sua duração é limitada, os cursos para fins específicos são voltados para a comunicação imediata, ou seja, não importa abordar todos os conteúdos estruturais ou temáticos de um determinado nível de um documento orientador (por exemplo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*), uma vez que a principal necessidade dos estudantes está em conseguir comunicar

na língua-alvo no âmbito profissional, pelo que frequentemente, os cursos para fins específicos seguem um modelo de ensino baseado no desempenho de tarefas, algo que permite aos estudantes aprenderem o uso da língua num contexto autêntico (Tomlinson & Masuhara, 2018). Os materiais utilizados em cursos para fins específicos devem ser escolhidos tendo em conta esse fator, pelo que os tipos e géneros textuais utilizados nas aulas replicam o mais fielmente possível aqueles com que os estudantes se verão confrontados no seu quotidiano profissional.

Os cursos para fins específicos são normalmente dirigidos a estudantes com um nível de proficiência mais avançado, que já dominam a língua-alvo, mas a quem faltam estratégias para a utilizar na sua área profissional, algo que não é abordado nos cursos para fins gerais. No ensino de um curso específico deve ter-se sempre em conta que o objetivo dos estudantes é apenas a utilização da língua na sua área profissional, pelo que, especialmente nos casos em que a proficiência dos estudantes é mais reduzida, convirá não desenvolver uma análise de sinónimos (a palavra “rato” é usada apenas no contexto informático; não importa neste contexto salientar que existe um animal com o mesmo nome) ou explorar combinatórias fixas (de “abrir a porta/a janela”, não será produtivo partir para “abrir uma exceção”). O vocabulário considerado necessário não só é diferente do que é ensinado nos cursos gerais, mas também dependerá do âmbito do curso específico (Coxhead, 2013).

Em suma, os cursos para fins específicos diferenciam-se dos cursos para fins gerais nos objetivos (mais práticos), nos conteúdos temáticos (limitados a uma área específica) e nos conteúdos estruturais (apenas os necessários para a área em questão). O ensino destes cursos baseia-se normalmente no desempenho de tarefas (e não na aprendizagem de itens linguísticos), que devem reproduzir as que o estudante normalmente teria de realizar no seu quotidiano, uma vez que o objetivo é a preparação dos estudantes para o uso da língua em situações autênticas.

#### 1.1.2.2. Importância das tarefas

Sendo o objetivo da aprendizagem de uma língua não materna para fins específicos eminentemente prático, uma abordagem baseada no desempenho de tarefas parece ser a mais adequada. O ensino de línguas baseado em tarefas é uma abordagem ao ensino de línguas não maternas que preconiza a aprendizagem através do desempenho de tarefas comunicativas. Uma tarefa comunicativa consiste

na utilização da língua-alvo com o propósito de atingir um objetivo extralinguístico, isto é, a língua não é o fim, mas apenas o meio para preencher uma lacuna comunicativa, diferindo assim de uma atividade, que envolve a língua-alvo, mas não tem como fim um objetivo extralinguístico (Mishan, 2005). Deste modo, o foco da aprendizagem situa-se, não no seu uso correto da língua-alvo, mas na satisfação de necessidades reais dos estudantes, em especial se as tarefas forem autênticas, aproximando-se daquelas que os estudantes terão de desempenhar no seu quotidiano (Mishan, 2005). Esta aproximação deverá resultar numa maior motivação por parte do estudante, já que estes respondem melhor a programas e materiais elaborados especificamente para o seu contexto de aprendizagem (Long, 2015).

Basear o ensino no desempenho de tarefas comunicativas torna a aprendizagem mais útil e eficaz, já que os resultados obtidos no contexto de aula se baseiam e podem ser replicados na comunicação real. Para que isso aconteça, é importante que o processo se inicie com um levantamento das necessidades dos estudantes, de forma a definir um conjunto de tarefas-alvo, ou seja, daquilo que eles precisam de saber fazer (Long, 2015). Definidas as tarefas a desempenhar, estas devem ser organizadas num programa de dificuldade crescente, consistindo esta sequenciação de tarefas a base do curso, à qual todos os restantes conteúdos se subordinam, isto é, as estruturas gramaticais, o léxico e os textos abordados em aula serão apenas os necessários para o desempenho das tarefas-alvo. Estas tarefas comunicativas podem ainda ser precedidas de tarefas pedagógicas (pré-tarefas), versões menos complexas daquelas, que servem de preparação para o seu desempenho (Benson, 2016). Por exemplo, a tarefa-alvo de atender um telefonema pode ser preparada através de tarefas como saudar alguém ao telefone, perguntar o que se passa, pedir dados pessoais ou despedir-se.

Ellis (2020b: 8)<sup>14</sup> considera que as tarefas podem colmatar uma falha de:

- informação (transmissão de informação de uma pessoa para outra);
- raciocínio (utilização de processos mentais para obter informação);
- opinião (expressão de preferências, sentimentos ou atitudes).

---

<sup>14</sup> Tradução livre do autor.

Estas tarefas terão sempre de ter foco no significado e não na forma, ou seja, embora os desvios estruturais e lexicais possam ser abordados, o objetivo final deverá ser a transmissão da mensagem, independentemente da correção gramatical.

O mesmo autor (2020b: 11)<sup>15</sup> define uma tipologia de tarefas, argumentando que estas podem ser:

- unidirecionais (apenas um estudante transmite informação) ou bidirecionais (ambos os estudantes transmitem informações);
- monológica (sem interação) ou dialógica (com interação);
- fechada (com um desfecho predefinido) ou aberta (sem limitação de desfechos);
- convergente (exigindo colaboração entre os estudantes) ou divergente (exigindo a persuasão de outro estudante);
- retórica (descrever, narrar, instruir, reportar ou argumentar).

Ainda de acordo com o mesmo autor, as tarefas podem ser desempenhadas em aula ou em imersão e podem ser o corolário de uma unidade didática (envolvendo então um texto e a sua exploração linguística e temática) ou elementos independentes de um currículo. Dentro desta tipologia, caberá a quem elabora o curso selecionar as tarefas mais relevantes para cada grupo de estudantes.

De notar que a tarefa não surge num vazio, existindo uma fase prévia, que inclui um foco na forma (ensino das estruturas e vocabulário necessários para o desempenho da tarefa) e o planeamento por parte dos estudantes. Após o desempenho da tarefa, poderá ainda existir uma fase em que os resultados são analisados (ou avaliados), existindo então um novo foco na forma (correção das estruturas e do vocabulário usados incorretamente) e uma possível repetição, caso esta seja considerada necessária para a consolidação das aprendizagens (Ellis, 2020b).

A escolha e sequenciação das tarefas nem sempre é fácil, uma vez que quem elabora o curso (frequentemente o professor) pode não ter conhecimentos suficientes da área específica para saber quais são as mais frequentes ou relevantes (Benson, 2016). Essa lacuna terá de ser preenchida através da análise de documentos autênticos e de consultas a especialistas, sendo por vezes necessário comparar

---

<sup>15</sup> Tradução livre do autor.

diferentes fontes, já que a informação disponibilizada por cada uma delas pode ser discrepante. Uma vez selecionadas as tarefas-alvo, será necessário fazer a exploração linguística de exemplos do seu desempenho, de forma a identificar os itens lexicais e estruturais que podem facilitar a comunicação (Long, 2015). Nesta fase, poderá surgir a tendência de incluir elementos complementares (por exemplo, para o desempenho da tarefa de indicar direções, abordar todos os meios de transporte, incluindo os que não existem no contexto em questão; ou incluir na tarefa de atendimento ao público cumprimentos informais), mas é preciso ter em conta que estes elementos são não apenas irrelevantes para o desempenho das tarefas-alvo mas também uma utilização indevida do tempo de ensino, que é frequentemente muito limitado nos cursos para fins específicos. Convirá notar que, ao analisar exemplos reais do desempenho de tarefas, encontram-se muitas vezes exemplos de um uso menos cuidado da língua (por exemplo, responder a um cumprimento em contexto profissional com “Vai-se andando”) que raramente é abordado em manuais ou em cursos para fins gerais mas que é essencial incluir nos materiais para que o seu desconhecimento não impeça a realização de uma tarefa em aula ou no quotidiano profissional dos estudantes (Long, 2015).

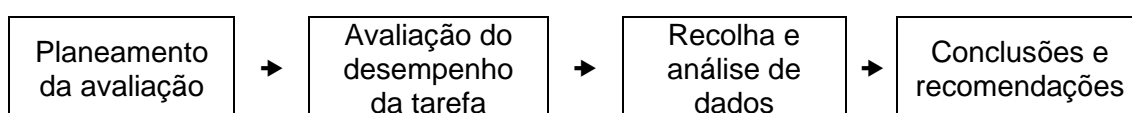
Apesar das vantagens do uso de documentos autênticos, este pode inadvertidamente dificultar a aprendizagem, uma vez que o vocabulário e as estruturas são, por vezes, demasiado complexos para os estudantes, especialmente quando estes não possuem ainda proficiência na língua-alvo (Long, 2015). A adaptação destes textos pode colmatar essa lacuna, embora a modificação deva ser limitada para que o afastamento do uso real da língua não seja excessivo. Durante o processo de aprendizagem, os estudantes adquirirão maior variedade lexical e estrutural, pelo que em níveis mais avançados será possível o uso de materiais baseados em documentos autênticos não adaptados, já que estes promovem a confiança dos estudantes (Huang, 2018).

Porém, ainda que, em níveis de ensino iniciais, sejam usados materiais baseados em documentos adaptados, é sempre a realização de uma tarefa autêntica que determina o sucesso da aprendizagem, sendo expectável que, quando essa realização é bem-sucedida na aula, o mesmo aconteça na vida real, embora fatores extralinguísticos (por exemplo, falta de confiança, ruído ou imprevisibilidade da resposta do interlocutor) possam afetar esse sucesso, algo que pode ainda ser influenciado pelo planeamento por parte dos estudantes (Benson, 2016). Esse

planeamento irá ocorrer antes da tarefa, ao decidir que conteúdos linguísticos e estratégias discursivas devem ser usadas, e durante o seu desempenho, ao adaptar os recursos linguísticos disponíveis ao interlocutor (Ellis, 2005). Uma tarefa realizada após planeamento produz normalmente um discurso mais adequado, já que o estudante teve oportunidade de ensaiar o que tem de dizer ou escrever.

A autenticidade da tarefa é especialmente importante no processo de ensino, uma vez que os estudantes pretendem obter ferramentas para usarem a língua que aprendem com um propósito comunicativo, tendo em vista atingir um objetivo específico (Mishan, 2005). O foco é assim retirado do vocabulário e da gramática e centrado no desempenho de tarefas comunicativas por parte dos estudantes (Ellis, 1998). A determinação da eficácia destas tarefas pode ser incluída na avaliação dos materiais, algo a que Ellis (2015) chama microavaliação (sendo a macroavaliação reservada para todo o processo de ensino). Este processo (Figura 1.4) inicia-se com o planeamento da avaliação, seguindo-se o desempenho da tarefa por parte dos estudantes, a recolha e análise dos dados e a elaboração de um relatório com conclusões e recomendações. A avaliação da tarefa deve incluir não apenas os resultados obtidos, mas também a opinião dos estudantes a seu respeito, já que é a eles que os materiais se destinam.

Figura 1.4: Microavaliação de tarefas (Ellis, 2015: 225)<sup>16</sup>



Quando a tarefa se demonstra adequada e eficaz, parece ser a abordagem mais apropriada para satisfazer as necessidades de determinado grupo de estudantes, embora, ao exigir mais recursos para um público mais reduzido, se torne pouco viável de um ponto de vista da comercialização de manuais, que são mais rentáveis quando se segue um modelo que pode ser aplicado em vários contextos, ainda que não seja exatamente adequado para nenhum deles. O ensino de línguas baseado em tarefas visa ultrapassar as insuficiências de outros métodos, que são, por vezes, demasiado sintéticos (focados na forma) ou analíticos (focados no

---

<sup>16</sup> Tradução livre do autor.

significado), casos, respetivamente, do método tradicional e do método natural. Esta metodologia baseada em tarefas é considerada uma abordagem analítica suave, que tem como objetivo o conhecimento implícito da língua, mas permite o uso de metalinguagem (conhecimento explícito), pelo que propõe um programa baseado em tarefas, princípio das abordagens analíticas, com um foco na forma, princípio das abordagens sintéticas, juntando assim o melhor de cada uma dessas abordagens (Long, 2015).

Long (2015: 300)<sup>17</sup> propõe dez princípios metodológicos que formam e resumiriam a base deste ensino de línguas baseado em tarefas, a saber:

1. usar a tarefa, e não o texto, como unidade de análise;
2. promover a aprendizagem pela ação;
3. apresentar estímulos elaborados (materiais adaptados ao contexto);
4. apresentar estímulos variados;
5. encorajar a aprendizagem indutiva;
6. focar-se na forma;
7. apresentar *feedback* corretivo (analisar os erros);
8. respeitar o processo de desenvolvimento do estudante;
9. promover a aprendizagem cooperativa e colaborativa;
10. individualizar a instrução (centragem no estudante).

Estes princípios deverão ser aplicados na planificação de um curso, não devendo ser menosprezado o papel do professor, a quem cabe escolher as melhores práticas pedagógicas, os materiais e a avaliação para cada contexto de ensino.

Em resumo, o ensino de língua baseado em tarefas parece ser a abordagem mais adequada para um curso de língua não materna para fins específicos, uma vez que se baseia no desempenho de tarefas comunicativas e não na correção linguística, a qual pode não ser determinante para que o estudante atinja o seu objetivo comunicativo. As tarefas são, assim, a base do programa do curso, sendo todos os textos (e a sua exploração linguística e temática) incluídos no programa apenas pela sua relevância para o desempenho daquelas. Quando os estudantes não são ainda proficientes na língua-alvo, poderá ser necessário adaptar os materiais utilizados em aula, evitando sempre afastá-los demasiado do uso real da língua. Ao conciliar o desempenho de tarefas e um foco na forma, o ensino de línguas baseado em tarefas

---

<sup>17</sup> Tradução livre do autor.

constitui uma abordagem analítica suave, que procura juntar os melhores elementos de abordagens analíticas e sintéticas.

### 1.1.2.3. Planificação dos cursos

Nos cursos para fins específicos, os estudantes costumam ter interesses muito homogéneos, o que facilita a sua planificação. Por outro lado, é frequente nos cursos para fins específicos lecionados pelos docentes do *Instituto Português do Oriente*, o professor encontrar-se perante uma turma com níveis de proficiência muito variados, o que pode prejudicar grandemente a dinâmica da aula. Uma possível estratégia para mitigar este problema será a promoção de trabalhos de grupo que reúnam estudantes com diferentes níveis de proficiência para que os mais avançados ajudem os menos proficientes, mas esta estratégia depende muito das relações entre os estudantes, pois pode acontecer que os superiores hierárquicos sejam menos proficientes na língua-alvo e não se sintam confortáveis ao ser ajudados pelos seus subordinados.

Conforme já se referiu, um curso para fins específicos deve centrar-se nas necessidades profissionais dos estudantes, mas estas nem sempre são fáceis de aferir. Por vezes, o próprio estudante tem dificuldades em saber quais são as suas reais necessidades antes de se ver confrontado com elas no decorrer do curso, nas simulações promovidas pelo professor (Wisniewska, 2011). Isto dificulta a tarefa deste, que tem muitas vezes de reformular os materiais que já preparou, aproveitando, se possível, os contributos dos próprios estudantes, através das suas produções orais e escritas ou das suas dúvidas (Belcher, 2009). O ideal neste tipo de cursos é ter a ajuda de informantes da área, a quem falta a experiência letiva, mas sobra o conhecimento do vocabulário e das estruturas essenciais, que constituem lacunas do professor (Basturkmen, 2010).

O objetivo final de qualquer curso para fins específicos é fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para que eles possam utilizar a língua-alvo no âmbito proposto (normalmente, profissional). Por isso, os conteúdos destes cursos diferem do que é ensinado num curso geral, ora indo além disso (vocabulário administrativo), ora eliminando alguns dos seus elementos (casa, família,...) (Dudley-Evans & St. John, 1998). Da mesma forma, a avaliação de um destes cursos não corresponde necessariamente à tradicional, podendo ser diferenciada (por exemplo, se o estudante apenas vai utilizar a língua-alvo ao telefone, poderá não ser necessário

avaliar a sua compreensão da leitura) ou mesmo inexistente, conquanto não confira uma certificação, caso em que será necessário definir os respetivos critérios (Douglas, 2013).

A existência de uma certificação implica que o conteúdo temático e estrutural de um determinado nível de proficiência corresponda aos descritores estabelecidos por um documento orientador, algo que pode ser incompatível com os fins específicos exigidos por determinado curso. Assim, cabe a quem elabora o programa criar estratégias que aproximem estes dois objetivos, como por exemplo criar num curso com fins profissionais unidades temáticas centradas na interação entre colegas, que permitam abordar temas como a casa, a família ou os tempos livres, que não surgirão naturalmente num diálogo entre um quadro da função pública e um cidadão. Além disso, sempre que possível, será útil abordar temas associados ao nível de proficiência em questão, na forma de atividades de consolidação, isto é, após introduzir o imperfeito de cortesia (“Queria informações sobre este assunto.”), poderá ser pertinente pedir aos estudantes para completarem uma série de frases com os verbos nesse tempo, incluindo então os temas pretendidos (“Queria um café e uma sandes, por favor.”). Caso o tempo seja limitado, estas atividades de consolidação poderão tornar-se não presenciais, sendo então resolvidas pelos estudantes em casa. É preciso não perder de vista, porém, que o objetivo essencial dos estudantes é a utilização da língua-alvo num âmbito específico e só se o curso conferir certificação se deverá enveredar por este caminho, já que muitos aspetos de um curso geral podem ser irrelevantes num curso específico.

De facto, ao planear um curso para fins específicos, os temas a abordar podem variar grandemente em relação ao que acontece num curso para fins gerais (Orr, 2002). Conforme já foi referido, o vocabulário relativo às divisões da casa não será muito pertinente para um quadro da função pública no ambiente profissional. Da mesma forma, temas como o material de escritório, que serão úteis para alguém que trabalhe nesse ambiente, revelar-se-ão supérfluos para um agente da autoridade que trabalha no terreno. Deste modo, não só o conteúdo temático será diferente entre os cursos gerais e específicos, mas também diferirá entre cada curso específico

Dentro de cada conteúdo temático, o peso de cada item deverá também ser revisto de acordo com o contexto letivo. Num curso em que todos os estudantes são naturais do mesmo local, não será produtivo dedicar muitas atividades a vocabulário sobre as nacionalidades, da mesma forma que num curso para polícias, não se

perderá muito tempo na discussão de diferentes profissões. Por outro lado, temas abordados de forma menos aprofundada num curso geral têm de ser mais trabalhados em determinados cursos específicos. A diferença entre um boné e um barrete pode não ser muito importante para o típico estudante de A1, mas para um agente das forças de segurança são itens distintos do seu uniforme.

Um dos aspetos mais importantes da planificação é que o conteúdo corresponda às necessidades do estudante e àquilo que ele vai encontrar no seu quotidiano profissional, algo que nem sempre acontece (Dooly & Vinagre, 2021). Para alcançar esta correspondência é necessário conhecer alguma terminologia específica e algumas construções sintáticas típicas de uma determinada área profissional, o que envolve um esforço maior do que aquele que é requerido na planificação de um curso para fins gerais. Poderá ser problemático para o professor abordar temas que desconhece, especialmente quando não tem a ajuda de um informante da área em questão, mas os estudantes poderão ajudar nesta questão (Basturkmen, 2010). A turma perante o professor consiste em profissionais da área, que sabem perfeitamente como agir no ambiente profissional que se tenta replicar nas tarefas realizadas em aula. A sua lacuna está na língua-alvo, com a qual têm de aprender a fazer o que já sabem fazer usando a sua língua materna. Cabe ao professor usar esse recurso para rever ou mesmo abandonar e refazer o material já preparado (Dudley-Evans & St. John, 1998). Esta tarefa pode revelar-se tão frustrante como limitar o que se ensina na sala de aula, já que sabemos que muito mais poderia ser dito em relação a determinado tema, mas normalmente o tempo não é suficiente para abordar questões não essenciais (algo que acontece também, aliás, em cursos de língua não materna para fins gerais).

um curso para fins específicos, não são apenas as questões temáticas que diferem dos cursos para fins gerais; também as questões estruturais abordadas devem ser adaptadas ao âmbito do curso. Num curso de atendimento telefónico, importa que os estudantes dominem as estruturas indicadas para falar ao telefone, por isso, ser-lhes-á útil aprenderem a frase “Poderia dizer-me o seu nome?”, mas não será necessário conhecerem outras utilizações dos verbos no modo condicional. Da mesma forma, ao despedirem-se, podem utilizar a frase “Tenha um resto de bom dia” sem que seja necessário ensinar-lhes todo o modo imperativo. É possível que uma turma de iniciantes absolutos aprenda a diferença entre a primeira e a terceira pessoa do singular dos pronomes e determinantes possessivos sem abordar o plural dos

mesmos. Se o objetivo é apenas entender e utilizar frases como “Qual é o **seu** nome?” e “O **meu** nome é...”, não se torna necessário realizar uma série de atividades sobre todas as formas dos pronomes referidos. Até mesmo a segunda pessoa do singular pode ser omitida, caso o objetivo do curso seja apenas o atendimento ao público, o que dispensa o tratamento informal.

Embora limitativa, esta metodologia permite um avanço mais rápido, tal como a utilização de estruturas que podem ser facilmente replicadas. É possível e desejável ensinar expressões como “Como se chama?”, “Quantos anos tem?”, “De onde é?” e “Onde mora?”, mas será mais produtivo ensinar “Qual é o seu nome?”, “Qual é a sua idade?”, “Qual é a sua nacionalidade?” e “Qual é a sua morada?”, pois não só limita o vocabulário a aprender, mas também abre a porta para uma série de outras perguntas iniciadas da mesma forma. Sabendo fazer estas perguntas, o estudante não deverá ter dificuldades em perceber estruturas como “Qual é o problema?” ou “Qual é a sua comida preferida?”. As expressões menos repetíveis não deixam de ser úteis (até porque são frequentemente mais usadas que as alternativas), mas podem permanecer como vocabulário passivo. Numa interação real, o interlocutor nativo tenderá a recorrer a expressões semelhantes, caso o não nativo não compreenda a sua primeira interpelação, além de que algumas das primeiras fórmulas aprendidas pelos estudantes serão normalmente frases como “Pode repetir?” ou similares, que facilitem o diálogo.

O grande risco desta metodologia é a tendência para a memorização, que pode limitar a autonomia dos estudantes (Paltridge, 2013). Não é muito difícil decorar uma série de fórmulas, mas uma questão inesperada pode deitar tudo a perder. É fácil ensinar um polícia a perguntar “O que se passa?” a um cidadão preocupado, mas é totalmente impossível prepará-lo para todas as respostas que podem surgir na sequência dessa pergunta. O objetivo de um curso específico é preparar os estudantes para reagir ao maior número de situações possíveis no âmbito em questão, mas a competência pragmática tem também uma grande importância, já que o estudante terá de saber adaptar o que aprendeu às situações com que se depara (Kim, 2008).

Assim, na planificação de um curso para fins específicos, é necessário ter como principal objetivo (como em qualquer curso, aliás) a satisfação das necessidades dos estudantes. Os cursos para fins específicos têm, porém, um escopo reduzido de necessidades a satisfazer, cingindo-se estas a uma área mais

limitada, na qual os estudantes devem ser capazes de utilizar adequadamente a língua-alvo. Por isso, todos os materiais devem focar-se nessa área, quer nos conteúdos temáticos, quer nos conteúdos estruturais. Os cursos para fins específicos diferenciam-se ainda por nem sempre incluírem uma avaliação nem exigirem um foco em todas as competências. A metodologia usada nestes cursos pode centrar-se na aprendizagem de estruturas mais produtivas para o âmbito em causa, embora isso possa levar os estudantes a recorrer à memorização, o que impediria uma interação adequada perante situações inesperadas. Mas o maior desafio será provavelmente a coexistência de estudantes com diferentes níveis de proficiência dentro da mesma turma.

#### 1.1.2.4. Estratégias de ensino

##### 1.1.2.4.1. Antes do curso

Visto que os cursos específicos ocorrem normalmente num período de tempo reduzido, é importante rentabilizar todas as aprendizagens. Assim, os textos escolhidos para trabalhar em aula deverão incluir o vocabulário e as expressões mais comuns no contexto específico a que se refere o curso. Será também necessário ter em conta o nível dos estudantes, que terão dificuldades em compreender um texto demasiado complexo para as suas competências.

A inclusão das componentes de produção e compreensão, tanto oral como escrita, vai depender do objetivo do curso. Um curso específico para atendimento telefónico vai centrar-se na interação oral, deixando para segundo plano qualquer tipo de interação escrita. Por outro lado, um curso para tradutores focar-se-á quase por inteiro na leitura e na produção escrita, sendo a oralidade pouco importante (Wisniewska, 2011).

Estes objetivos estabelecidos para o curso devem ser centrais na seleção dos materiais a utilizar. Existirá sempre a tentação de incluir mais um tema ou conteúdo estrutural, mas a carga horária não costuma permitir essa inclusão nesta fase, ainda que se torne, por vezes, óbvio tratar-se da satisfação de verdadeiras necessidades dos estudantes.

Ainda na preparação dos materiais didáticos, será importante conceber atividades que explorem os textos nas suas vertentes vocabular e sintática, isto é, se

num texto surge a palavra “morada”, será útil fazer a ligação entre esse nome e o verbo “morar”. A partir do verbo “agrafar”, é fácil chegar ao nome “agrafador” e perante o nome “altura” podemos referir o adjetivo “alto”. Deste modo, o vocabulário específico não surge como uma série de palavras desconhecidas soltas, mas conjuntos, que partilham uma mesma base e poderão facilitar a interação se alguém disser ao estudante “**Nasci a** 7 de março de 1950.” em vez de “**A minha data de nascimento é** 7 de março de 1950.”. Também a chamada de atenção para alguns afixos comuns pode ser útil. Se o estudante perceber que a palavra “fura**dor**” significa “aquilo que fura”, mais facilmente compreenderá palavras como “vendedor”, “aspirador” ou “calculadora”. Da mesma forma, entendendo o significado do prefixo “in-”, rapidamente o estudante compreenderá palavras como “infeliz”, “inacabado” ou “impossível”.

#### 1.1.2.4.2. Durante o curso

Esta estratégia de exploração do texto pode também ser realizada durante o curso, caso os materiais usados não o prevejam. Na ausência de atividades consideradas úteis nos materiais escolhidos, o professor pode fazer, ele mesmo, essa exploração do texto, embora isso não possa ser feito à custa do cumprimento dos objetivos do curso. Mas, se os estudantes estão motivados e o professor sente que podem beneficiar com esta digressão por temas paralelos, será possível alargar o vocabulário a áreas menos relacionadas com o âmbito específico do curso, partindo, por exemplo, do verbo “abrir”, na frase “Ela **abre** a porta”, para o uso de outros complementos (“Ela abre os olhos / a janela / a boca / a embalagem...”), que, não sendo questões essenciais para os estudantes do curso em questão, podem demonstrar-lhes que a língua que aprendem pode ser útil noutros âmbitos.

Devido à especificidade destes cursos e ao facto de muitas vezes os materiais não serem previamente testados, é importante fazer diagnósticos periódicos, de forma a aferir a eficácia da metodologia e dos materiais e a alterar, se necessário, o planeamento. Estes diagnósticos podem ter a forma de testes ou apenas de fichas de trabalho formativas, de forma a não submeter os estudantes a uma pressão desnecessária. Todos esses diagnósticos devem ser corrigidos em aula, para que os estudantes entendam os seus erros e não os repitam.

Um outro ponto pode ser importante durante o curso, especialmente na interação oral, é a paralinguagem. Os gestos, as expressões faciais e a entoação podem parecer questões menores, mas são frequentemente tão importantes na comunicação como a estrutura gramatical e devem também ser trabalhados em aula (Prior, 2013).

#### 1.1.2.4.3. Após o curso

Caso o curso inclua uma componente de avaliação, será importante que os estudantes tenham acesso ao seu resultado, de forma a poderem identificar os erros e compreenderem as áreas em que têm de melhorar a sua competência. Esta avaliação deve ser usada pelo professor (e pelas entidades promotoras do curso) para identificar os objetivos do curso que eventualmente não tenham sido cumpridos e rever os materiais e as estratégias utilizadas para os ensinar. Nesse sentido, é importante conhecer a opinião dos estudantes a respeito do curso, pelo que será pertinente aplicar um questionário em que aqueles podem identificar o que consideram ter sido eficaz e aquilo que tem margem para melhorias.

Estas estratégias, a aplicar antes do curso e durante e após o mesmo, são meras sugestões, fruto da experiência do autor. Visam a criação de um curso mais funcional e eficaz, que resulte numa aprendizagem rápida e motivante para os estudantes, o que poderá ser feito através da escolha de materiais (textos, atividades e tarefas) apropriados. A exploração desses materiais poderá estar incluída nos próprios materiais ou ser feita pelo professor, no decorrer do curso. A realização de diagnósticos ao longo do curso também poderá ajudar a corrigir atempadamente erros que, caso contrário, se poderiam prolongar até ao final do curso ou mesmo cristalizar-se na aprendizagem dos estudantes. Finalmente, após o curso será conveniente avaliar o mesmo, de forma a corrigir potenciais falhas nos materiais ou nas estratégias utilizadas.

## 1.2. Desenvolvimento de materiais didáticos para fins específicos

### 1.2.1. Desenvolvimento de materiais

Considerando que todos os métodos têm as suas vantagens e desvantagens, mas nenhum possui a capacidade de ser eficaz em todos os contextos, cabe ao professor utilizar o seu conhecimento teórico das metodologias existentes e utilizar o melhor de cada uma delas em cada contexto, num processo que se designa pós-metodológico (Kumaravadivelu, 1994). É assim possível criar um curso que verdadeiramente satisfaça as necessidades dos seus estudantes, o que constitui o fulcro do ensino de uma língua não materna, quer para fins gerais, quer para fins específicos. O planeamento de um curso deve portanto iniciar-se pela definição das necessidades do estudante, algo que é especialmente importante num curso específico, mais difícil de elaborar *a priori*, pois as necessidades dos estudantes são menos acessíveis ao professor (Wisniewska, 2011).

Definidas essas necessidades, o professor encontra-se perante a escolha de utilizar materiais pedagógicos já existentes ou de criar os seus próprios materiais. A segunda escolha parece mais adequada, sobretudo em contexto de ensino de língua para fins específicos, uma vez que materiais especificamente criados para determinado contexto serão certamente mais eficazes na abordagem dos conteúdos relativos a esse mesmo contexto. De facto, os materiais existentes para o ensino de línguas são maioritariamente manuais generalistas, que não têm suficiente foco nas áreas do interesse do estudante de um curso específico e, mesmo em cursos para fins gerais, se revelam frequentemente inflexíveis e sem relevância contextual, já que é impossível ter em conta todos os públicos-alvo possíveis em materiais elaborados *a priori*. Apesar disso, a facilidade de acesso e a poupança de trabalho que representa a sua utilização fazem com que o manual se mantenha uma escolha popular entre docentes de língua não materna (Tomlinson & Masuhara, 2018).

Num contexto ideal, os manuais deveriam ter um suporte digital e incluir uma grande variedade de atividades e tarefas que pudessem ser selecionadas de acordo com cada contexto de utilização (Tomlinson & Masuhara, 2018). No entanto, esta hipótese apenas poderia ser implementada num contexto de ensino global de uma língua, se existisse uma colaboração também ela global entre os produtores de materiais didáticos dessa língua, algo que parece inverosímil, dado que muitas das

instituições em que esses produtores trabalham têm interesses económicos na edição de manuais. Além disso, a criação desta base de dados exigiria uma manutenção permanente, para que os materiais didáticos se mantivessem atuais e relevantes e uma coordenação que decidisse quais as prioridades na produção de novos materiais, que impedisse a redundância nessa produção e que avaliasse o mérito dos materiais a incluir (ou não) nessa base de dados. Embora tal projeto global pudesse ser interessante, a sua aplicação atual parece limitar-se a instituições individuais, cuja estrutura hierárquica já inclui a figura do coordenador e cujos produtores de materiais poderão mais facilmente colaborar entre si e testar os materiais produzidos.

Excluída esta possibilidade e dadas as limitações dos manuais atuais, a melhor opção parece ser a criação dos materiais didáticos por parte de uma pessoa (ou equipa) qualificada e conhecedora do contexto (normalmente o próprio professor). Uma vez que os documentos autênticos são a melhor forma de demonstrar o uso real da língua, essa criação deverá partir de fontes orais e escritas da área específica em questão (Basturkmen, 2010). Esta abordagem tem, porém, algumas insuficiências, como a possível falta de conhecimentos técnicos de quem elabora os materiais (Basturkmen, 2010). Quando isso acontece, resta ao professor fazer uma pesquisa prévia, pedindo mesmo a colaboração de especialistas da área, na disponibilização de documentos reais, que podem, com maior ou menor dificuldade, ser didatizados. No entanto, estes especialistas podem não estar disponíveis ou não ter a noção exata do que é realmente importante para os estudantes que aprendem uma língua não materna no contexto daquela área específica, pois diferentes profissionais têm diferentes opiniões acerca do vocabulário ou das estruturas essenciais do mesmo ramo. Por isso, muitas vezes, os professores de uma língua não materna para fins específicos veem-se isolados, sem colegas com os quais discutir conteúdos e estratégias, já que são pioneiros na exploração de uma determinada área profissional. Resta-lhes, assim, aprender pela experiência e pelo retorno dado pelos estudantes, que, não sendo fluentes na língua-alvo, são especialistas no fim específico em questão. Isto não significa, porém, que todo o material pedagógico tenha de ser feito de raiz (Hutchinson & Waters, 1987). É sempre possível adaptar material já existente, especialmente de outros cursos específicos, já que as questões estruturais não variam grandemente e, ao apostar na adaptação, o professor pode concentrar os seus recursos na criação de conteúdos específicos da área em questão, que podem ajudar os estudantes a desempenhar as suas tarefas na língua-alvo (Kim, 2008). Outra

possibilidade consiste em selecionar itens de diversos manuais e suplementá-los com materiais produzidos pelo professor (Tomlinson & Masuhara, 2018).

Quando é necessário elaborar materiais, como sucede frequentemente no ensino de língua para fins específicos, o processo deve iniciar-se, sempre que possível, pelo estabelecimento de uma equipa, de forma a que exista debate. Ainda que a elaboração de materiais seja uma tarefa individual, os seguintes passos, de acordo com Tomlinson e Masuhara (2018: 68)<sup>18</sup>, são essenciais não só no desenvolvimento de materiais originais, mas também na avaliação de materiais já existentes:

1. listar os princípios pedagógicos subjacentes;
2. hierarquizar esses princípios;
3. converter esses princípios em critérios universais (isto é, em questões como “O material é autêntico?”);
4. desenvolver um conjunto de critérios locais;
5. criar critérios relativos ao meio (papel, digital,...);
6. combinar os três conjuntos de critérios numa tabela e criar um método de classificação (absoluto – satisfaz/não satisfaz o critério; escala – um valor entre 1 e 5;...).

Em suma, quando tem de escolher os materiais a utilizar num determinado curso, o professor deve optar, sempre que possível, por documentos autênticos, ainda que a sua didatização possa ser dificultada por alguma falta de conhecimento técnico da área em questão e encontrá-los possa ser difícil. Uma alternativa eficiente em termos da gestão do tempo consiste em adaptar materiais já existentes à área específica em questão, embora seja essencial que a adaptação mantenha (ou torne) o material autêntico, isto é, que este represente uma utilização verosímil da língua-alvo no âmbito em questão.

### 1.2.2. Materiais para níveis iniciais

Por vezes, os estudantes dos cursos para fins específicos são iniciantes absolutos e precisam de aprender, em paralelo, a utilizar a língua-alvo na sua área

---

<sup>18</sup> Tradução livre do autor.

específica e a utilizar a língua-alvo na sua forma mais básica. Sem nunca esquecer que o objetivo de um estudante de uma língua para fins específicos é obter competências linguísticas que lhe permitam usar de forma adequada a língua-alvo no contexto em questão, é frequentemente necessário incluir na elaboração do curso objetivos e conteúdos mais relacionados com o ensino e aprendizagem de uma língua para fins gerais. Deve-se isto à necessidade que os estudantes têm de compreender algumas estruturas linguísticas, ainda que muito básicas, para que as possam utilizar de forma diferente da que lhes é apresentada originalmente. Algo tão simples como um cumprimento formal torna pertinente ensinar a diferença entre o singular (“Como está?”) e o plural (“Como estão?”), da mesma forma que um agradecimento levanta a questão do género masculino (“Obrigado”) e feminino (“Obrigada”). Estas questões estão já consolidadas num estudante de um nível mais elevado, mas um iniciante absoluto precisa de as conhecer para poder usar corretamente a língua, embora o faça apenas no contexto específico da sua área profissional. O desafio passa por introduzir questões gerais num curso específico sem que os estudantes sintam que estão a aprender conteúdos pouco relevantes para os seus objetivos, o que pode ser motivo de desmotivação da sua parte. Por isso, qualquer tarefa de cariz mais geral deve ser adaptada ao fim específico em causa, usando vocabulário, estruturas e conteúdos com que o estudante se possa deparar no seu quotidiano profissional, de forma a saber como responder a situações reais. Não se espera, obviamente, que um estudante de nível inicial consiga usar a língua-alvo de forma criativa, mas é possível prepará-lo para responder a situações previsíveis, especialmente no domínio da oralidade, e ensinar-lhe estratégias para usar de forma mais abrangente as estruturas em que ele já é proficiente (Goh, 2013).

Todo o conteúdo do curso, porém, deve depender dos objetivos dos estudantes. Os cursos específicos podem ter objetivos de aprendizagem muito diferentes dos que se encontram num curso geral, já que se espera que os estudantes atinjam objetivos numa determinada área. Assim, os materiais e a metodologia a utilizar vão depender de cada situação específica e, embora o mesmo se possa dizer de um curso de língua não materna para fins gerais (ou de qualquer curso), essa dependência obriga a uma preparação mais cuidada no caso dos cursos para fins específicos, que, conforme foi já referido, diferem dos cursos gerais nos conteúdos, nos materiais e até mesmo na avaliação, que pode não existir ou ser mais baseada em determinadas competências (oralidade, escrita,...), já que importa avaliar o uso

contextual da linguagem dos estudantes e não o seu conhecimento linguístico geral (Douglas, 2013).

Se a elaboração de um curso para fins específicos depende do contexto, será então necessário que os estudantes preencham alguns requisitos para poderem frequentá-lo? A resposta é complexa, já que não depende apenas de fatores pedagógicos. Por um lado, como foi já mencionado, os cursos de uma língua não materna para fins específicos são tradicionalmente elaborados para estudantes com alguma proficiência na língua-alvo, de forma a evitar que o tempo que podia ser usado a abordar questões específicas do interesse do estudante seja utilizado a colmatar lacunas nas suas competências linguísticas (ainda que ambas sejam atividades que o beneficiam). Por outro lado, a frequência destes cursos é, por vezes, uma determinação administrativa, que não tem em conta a verdadeira proficiência do estudante na língua-alvo e que pode ser obrigatória. Nestes casos, a motivação dos estudantes pode ser reduzida, especialmente quando os conteúdos linguísticos são demasiado simples ou demasiado complexos para as suas competências. Não quer isto dizer que iniciantes absolutos não possam frequentar um curso para fins específicos, mas, neste caso, a elaboração do programa tem de ter em conta essa situação.

Assim, como utilizar materiais autênticos num curso de língua não materna para fins específicos com estudantes de nível A1? Antes de mais nada, é necessário ter acesso a esses materiais. A *internet* é hoje a fonte mais acessível de exemplos do uso da língua, quer em contexto geral, quer em contextos específicos (Belcher, 2009). Obtidos os materiais autênticos, pode ser necessário adaptá-los aos estudantes em questão, o que é frequente com um público de nível A1. Esta adaptação não deve nunca destituir o documento autêntico da sua função original. O ideal será alterá-lo apenas o suficiente para que o estudante consiga reconhecer o documento original a partir da sua adaptação (por exemplo, em textos bilingues, retirar o texto na língua materna do estudante, mantendo a formatação, permite àquele reconhecer o documento, sem que tenha a possibilidade de recorrer à tradução para compreender o significado do texto na língua-alvo). Ainda que seja necessário forjar alguns documentos, especialmente os textos orais, é importante que a tarefa a desempenhar com base nesses documentos seja autêntica, ou seja, mesmo quando um texto foi gravado com o propósito específico de ser usado na aula, terá de ser apenas um meio para que o estudante consiga desempenhar, recorrendo à língua-alvo, uma tarefa

comunicativa verosímil no seu quotidiano, como por exemplo preencher um formulário a partir dos dados pessoais que ouve num texto (Mishan, 2005).

Parece, assim, ser possível elaborar um curso apenas com materiais autênticos, dependendo do que é considerado autêntico (questão a ser abordada posteriormente). Se o documento tiver de ser utilizado em aula exatamente como foi elaborado, isso revela-se quase impossível, especialmente perante estudantes de nível A1. Se esses materiais puderem resultar de documentos adaptados, então a tarefa torna-se menos complicada. Pegue-se em qualquer diálogo básico sobre informação pessoal e substitua-se uma profissão mais geral pela dos estudantes (“Qual é a sua profissão? Sou gestor de recursos humanos.”). Se, num curso específico para bombeiros, utilizamos a palavra “ambulância” num exercício, é mais fácil ao estudante reconhecer uma ambulância do seu país, pelo que devemos utilizá-la como ilustração. O vocabulário deve ser adaptado, pelo que os formulários usados na abordagem da identificação pessoal devem ser documentos originais com os quais o estudante está familiarizado. No fundo, todos os materiais devem ser relevantes para os estudantes. Para atingir esse objetivo, por vezes, basta introduzir pequenas mudanças, como trabalhar as direções com um mapa local, usar “mesquitas” em vez de “igrejas” como pontos de referência perante estudantes islâmicos ou lembrar-se de referir os pauzinhos se falamos sobre alimentação com um público oriental.

Em suma, embora os cursos para fins específicos sejam idealmente destinados a estudantes com alguma proficiência na língua-alvo, a situação real é diferente e o professor depara-se frequentemente com uma turma de iniciantes absolutos, que precisam de aprender a usar a língua para fins específicos ao mesmo tempo que a aprendem a utilizar para fins gerais. Esta situação leva a uma maior necessidade de adaptação dos documentos autênticos, cuja estrutura é demasiado complexa para os estudantes, tornando a elaboração de um curso para fins específicos uma tarefa mais trabalhosa do que a preparação de um curso para fins gerais.

### 1.2.3. Desafios no uso de materiais didáticos

A elaboração dos materiais de um curso específico pode ser afetada pela duração deste, pois os conteúdos considerados necessários para um determinado grupo de estudantes podem não se coadunar com o tempo letivo, muitas vezes demasiado reduzido para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos

(Basturkmen, 2010). Isto acontece porque, na elaboração de um curso para fins específicos (mais do que num curso geral), o horário de trabalho causa significantes limitações na disponibilidade dos estudantes e não raras vezes as decisões a respeito do horário e da duração desses cursos são motivadas por uma necessidade de eficiência na gestão de recursos humanos e não por razões pedagógicas. O objetivo de um curso para fins específicos é dotar os estudantes das competências necessárias da forma mais rápida possível, o que por vezes implica deixar para segundo plano objetivos sugeridos pelos documentos orientadores do ensino de uma língua não materna (Basturkmen, 2006). Além disso, se a organização do curso depende de instituições não letivas, como a entidade empregadora dos estudantes (algo frequente na Região Administrativa Especial de Macau), os critérios para a frequência do curso estão muitas vezes fora do controlo do professor ou da sua instituição. Quando tal acontece, pouco pode ser feito no planeamento do curso a não ser adaptá-lo à turma que está diante do professor e que é frequentemente imutável. Acresce a esta dificuldade que nem todas as instituições parceiras na organização destes cursos estão abertas a sugestões de cariz didático, como, por exemplo, dividir uma turma em vários níveis, limitar o número de estudantes por turma, alterar o horário das aulas ou adotar materiais diferentes.

Deste modo, qualquer planificação, por mais cuidada que seja, depende sempre de diversos fatores externos para que seja adequadamente aplicada. Questões como as condições logísticas ou o número, nível e motivação dos estudantes vão influenciar o modo como o curso vai, de facto, decorrer. A metodologia de ensino e aprendizagem tem, por vezes, de ser alterada, para se adaptar ao contexto (Hutchinson & Waters, 1987).

Apenas a primeira aplicação dos materiais pedagógicos vai revelar a sua verdadeira adequação (ou falta dela) ao público-alvo e não pode ser esquecido que o levantamento das necessidades dos estudantes deve ser uma preocupação constante ao longo do curso, através da análise das produções escritas e orais daqueles (Belcher, 2009). Muitas vezes, é necessário rever o que foi produzido numa fase preliminar para o adaptar aos estudantes ou mesmo para corrigir erros factuais, pois os estudantes são a mais acessível fonte de conhecimentos técnicos e podem ajudar a colmatar as falhas do professor na área específica em questão, desde que possuam já proficiência suficiente para o fazerem, uma das razões pelas quais os

cursos para fins específicos tendem a ser destinados a estudantes que já detêm algumas competências na língua-alvo (Master, 1998).

Idealmente, a contribuição de especialistas na área específica seria dada ainda na fase da planificação do curso, mas diversos fatores impedem normalmente que tal aconteça, sendo talvez o principal a falta de disponibilidade desses especialistas (Bowker & Pearson, 2002). Esta indisponibilidade pode dever-se aos seus horários, à sua relutância numa colaboração em que podem não se sentir totalmente confortáveis, ou simplesmente ao facto de não existirem especialistas que sejam simultaneamente falantes da língua-alvo. E ainda que tais especialistas existam e estejam dispostos a colaborar, nem sempre a sua contribuição é tão útil quanto seria desejável. Da mesma forma que o professor domina os conteúdos linguísticos mas desconhece a área técnica, o especialista domina a área técnica mas não possui os conhecimentos (meta)linguísticos que lhe permitam saber o que é importante abordar na planificação destes cursos (Bowker & Pearson, 2002). O apoio técnico mais eficaz é muitas vezes a simples disponibilização de documentos autênticos, que o professor poderá didatizar, seleccionando o vocabulário, as estruturas e as tarefas mais relevantes e fazendo uso da sua experiência profissional para elaborar materiais didáticos potencialmente eficazes.

E onde podem esses documentos ser encontrados, se não existe apoio institucional especializado? Como em muitas outras questões, o mundo digital encerra a resposta. Atualmente, é mais fácil do que nunca encontrar em linha documentos autênticos que podem ser explorados em aula, desde meros formulários, que podem ser utilizados para introduzir vocabulário básico acerca de informação pessoal, a herméticos textos legais, que podem ser usados em cursos específicos para trabalhadores da área jurídica. Estudos recentes mostram resultados positivos ao nível da motivação dos estudantes pelo uso da aplicação WhatsApp (Keogh, 2017) ou de fóruns na *internet* (Almeida & Duarte, 2020).

Quando nada existe (o que é frequente se procuramos textos orais), resta ao professor recorrer à sua intuição para elaborar materiais que se assemelhem à real utilização da língua na área em questão ou à ideia que o professor tem dessa utilização (Bowker & Pearson, 2002). Mais uma vez, a primeira utilização dos materiais assim criados em aula será a prova da sua adequação (ou falta dela) ao fim desejado.

Seria expectável que um curso para fins específicos fosse mais motivante para os estudantes, uma vez que responde mais diretamente às suas necessidades (Basturkmen, 2010). Porém, nem sempre é o caso, já que alguns estudantes não frequentam estes cursos por iniciativa própria, mas por obrigação profissional. Além disso, alguns textos, tópicos ou tarefas podem, apesar da sua pertinência para os estudantes, ser desmotivantes para eles (Basturkmen, 2006). Tradicionalmente, materiais mais interativos obtêm um retorno mais motivado por parte dos estudantes, embora questões como um número demasiado elevado de estudantes numa turma possam impedir a sua aplicação eficaz.

No mesmo tópico, convirá não esquecer que também o professor tem as suas limitações e, caso seja responsável por um número elevado de estudantes, dificilmente será capaz de acompanhar devidamente a sua progressão, bem como de criar material ao ritmo necessário. A criação de material pedagógico consome o tempo do professor de forma significativa e a necessidade de o rever e alterar frequentemente torna a tarefa ainda mais complexa. Quando esta tarefa é responsabilidade de uma equipa, a carga horária pode ser mais aliviada, mas pode resultar na produção de materiais com cuja utilização o professor não se sente confortável. Além disso, ninguém tem mais meios para saber que tipo de materiais poderão resultar com determinada turma do que o professor que com ela interage regularmente.

O produtor de materiais para um curso para fins específicos terá então de estar preparado para enfrentar desafios, tanto pedagógicos (por exemplo, estudantes de níveis diferentes na mesma turma,...), como institucionais (por exemplo, cursos de curta duração,...). Um dos principais será, sem dúvida, onde encontrar documentos para didatizar, algo que poderá fazer em linha, através das instituições promotoras do curso ou dos próprios estudantes. Enfrenta ainda o desafio de criar materiais que sejam não só úteis, mas também motivantes, algo que apenas pode ser avaliado após uma primeira utilização do material, fazendo com que possíveis revisões só sejam produtivas num curso posterior.

### 1.3. Autenticidade em materiais didáticos

De forma a apresentar aos estudantes os usos da língua com que estes se vão deparar no seu quotidiano, os materiais didáticos devem ter autenticidade. De acordo

com Mishan (2005), a autenticidade resulta da fonte do texto (que deve ser uma comunicação real, não elaborada de raiz), da manutenção do objetivo comunicativo e do contexto situacional do texto original (que não deve ser adaptado de forma a perder estas características fundamentais), da exploração desse texto (através de tarefas que devem reproduzir necessidades comunicativas reais dos estudantes) e da percepção dos estudantes em relação ao texto e à sua exploração (que devem ser consideradas autênticas por aqueles). Deste modo, para que um material didático seja considerado autêntico, este deve incluir a exploração de textos que mantêm o seu objetivo comunicativo original (ou seja, que não foram elaborados especificamente para o ensino de língua) através de tarefas que os estudantes consideram verosímeis no seu quotidiano.

Esta escolha pela elaboração de materiais autênticos como base de um curso de língua não materna para fins específicos, quando um manual de ensino de língua estrangeira seria uma solução mais simples, deve-se, em primeiro lugar, à falta de especificidade de um manual para fins gerais, que não permite aos estudantes praticarem suficientemente o uso da língua-alvo nas situações específicas em que o terão de fazer na sua vida profissional. Não quer isto dizer, porém, que os manuais não possam ser utilizados como base, conforme foi já referido. Quando questionados acerca do ensino de português a estudantes universitários chineses, 44% dos professores inquiridos (chineses e portugueses) afirmaram que a falta de um manual adequado era a principal dificuldade (Cheng, 2012) e, de facto, não se pode menosprezar a poupança de tempo conseguida ao reformular uma tarefa ao invés de a criar de raiz. No entanto, no contexto de ensino de língua para fins específicos, essa reformulação terá sempre de ser feita, para que o material didático seja verdadeiramente específico.

Esta especificidade pode ser conseguida pela utilização de documentos autênticos, isto é, textos cujo propósito comunicativo e contexto de utilização se mantêm na sua transformação em material didático (Mishan, 2005). Estes textos devem refletir aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional, bem como as tarefas que deles derivam, fazendo com que os estudantes possam usar estes materiais como treino para a utilização da língua-alvo na vida real. Isso implica que, por vezes (especialmente com estudantes de nível A1), esses textos e tarefas autênticos tenham de ser adaptados, de forma a serem compreensíveis para os estudantes.

Deste modo, cabe ao professor apresentar materiais específicos a utilizar na interação com os estudantes, tendo sempre em conta a idade, o género, o nível de proficiência, as necessidades e as preferências destes, bem como a duração do curso (Tomlinson & Masuhara, 2018). Os materiais elaborados devem resultar, preferencialmente, de documentos autênticos, isto é, de documentos reais, com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional e que mantêm o seu propósito comunicativo e o contexto de utilização quando são transformados em materiais didáticos. Alguns exemplos de documentos autênticos, listados pelo autor desta investigação, são:

- formulários;
- secções informativas em páginas da *internet*;
- sinalética;
- organogramas;
- legislação;
- documentos oficiais (memorandos, atas, ofícios,...);
- comentários *online*.

A utilização destes documentos, no entanto, nem sempre é possível, quer pela sua indisponibilidade, quer pela sua complexidade linguística, a qual pode tornar impossível a sua utilização com uma turma de estudantes com proficiência menos desenvolvida na língua-alvo. No caso de ter como público uma turma de iniciantes na língua-alvo, o professor perde ainda a capacidade de utilizar as produções textuais daqueles como base para a criação de novo material didático, já que são normalmente demasiado simples, não obstante o facto de poder utilizá-las, ainda assim, como forma de identificar lacunas na aprendizagem dos estudantes, o que dará ao professor uma direção a seguir na produção dos materiais seguintes (Bowker & Pearson, 2002).

À partida, os estudantes estarão mais motivados para a aprendizagem se esta resultar na satisfação das suas necessidades comunicativas e, nesse sentido, os materiais resultantes de documentos autênticos serão mais motivantes, até porque têm um impacto positivo na ligação afetiva dos estudantes aos textos (Castillo Losada, Insuasty, & Jaime Osorio, 2017). Porém, é frequente que os estudantes considerem que tais materiais são pouco interessantes, talvez por num período pós-

-laboral continuarem a estar perante textos e tarefas que já passaram o dia a ouvir/ler/produzir e desempenhar. Neste caso, caberá ao professor encontrar outras formas de motivação, que poderão ser, por exemplo, a realização de trabalhos de grupo ou a inclusão de variações na tarefa a desempenhar, incluindo vocabulário diferente.

Se a proficiência dos estudantes impossibilita a utilização de materiais autênticos, o professor tem então de adaptar materiais já existentes às necessidades dos estudantes, opção preferível à de usar apenas textos produzidos artificialmente pelo professor, já que estes podem não refletir o uso da língua com que o estudante se vai deparar. Essa adaptação é especialmente complexa quando incide sobre um texto oral, já que a edição se limita normalmente a truncar passagens consideradas desnecessárias, sendo difícil inserir novos elementos no texto. Quando é possível (especialmente em textos escritos), pode incidir sobre todos os elementos do texto, desde o vocabulário à sintaxe, de forma a que o estudante esteja permanentemente em contacto com a linguagem utilizada na sua área específica, devendo mesmo as atividades de cariz mais estrutural conter referências a situações e expressões com que ele se possa deparar no decurso do seu quotidiano profissional (Coxhead, 2013). Existe a possibilidade de o professor cometer erros nas suas adaptações, principalmente nas questões de vocabulário, devido à sua falta de conhecimentos técnicos na área, erros esses que poderão ser corrigidos pelos próprios estudantes, caso estes possuam competência linguística suficiente para os detetarem. Huan (2016) sugere a criação de um dicionário específico (no caso, para a área dos negócios), algo que poderá ser útil no desenvolvimento do vocabulário, mas que terá uma utilidade limitada no desenvolvimento da competência comunicativa. Convém nunca esquecer que os estudantes sabem desempenhar todas as tarefas que são praticadas na aula; apenas não sabem desempenhá-las utilizando a língua-alvo e a respetiva paralinguagem, como a postura, os gestos e os referentes culturais, isto é, não lhes basta conhecer o vocabulário específico da área.

Quando esses erros são descobertos ou quando os materiais simplesmente não funcionam com o público-alvo, cabe ao professor readaptar e, possivelmente, expandir os materiais (Hutchinson & Waters, 1987). A experiência obtida ajudará certamente o professor a produzir melhores materiais na ocasião seguinte e, na impossibilidade de testar os materiais em grande escala, pois o público-alvo é

reduzido, esta metodologia de tentativa e erro revela-se a mais produtiva para conseguir criar materiais realmente eficazes.

Uma questão frequentemente relegada para segundo plano, mas que não pode ser menosprezada é a da formatação dos materiais, que deve ser a mais próxima possível do original a que o estudante seria exposto. Hoje, é possível recorrer a diversos programas informáticos que tornam a tarefa da adaptação mais fácil e é importante que o professor se familiarize com eles, até porque a utilização de meios audiovisuais na aula contribui para um maior envolvimento dos professores no processo, o que beneficia a sua motivação (Arnó-Macià, 2014). Além disso, nas aulas à distância, cada vez mais comuns, alguns conhecimentos básicos de aplicações informáticas são essenciais, para que uma videoconferência não seja apenas uma aula dada à distância, mas um verdadeiro aproveitamento das potencialidades do novo meio de comunicação. O produtor dos materiais didáticos deve ter em conta o contexto em que estes vão ser utilizados, de modo a poder prepará-los e otimizá-los para exploração numa aula presencial, virtual ou mista.

É opinião do autor que as questões de formatação vão além da estética. Algumas questões práticas podem tornar o material (em papel) mais eficaz e atraente, como a existência de paginação, a numeração das linhas, a transcrição dos textos orais ou simplesmente evitar que as atividades de compreensão da leitura de um texto estejam no verso da folha onde se encontra esse texto. Alguns estudantes preferem ainda trabalhar com documentos informáticos, pelo que disponibilizá-los em formato digital (Word ou PDF, por exemplo) pode facilitar a motivação daqueles. Também neste contexto, a utilização de materiais inéditos ao invés de um manual publicado possibilita a sua disponibilização em linha, ao contrário do que aconteceria com um manual, protegido por direitos de autor.

Por muito que o professor se esforce por encontrar documentos autênticos que possam ser didatizados, algumas questões essenciais num determinado curso para fins específicos não terão nunca sido abordadas, pelo que não existirá nada para encontrar. Resta-lhe assim criar os seus próprios materiais, podendo ser útil nesse caso usar os materiais elaborados para outros cursos para fins gerais ou para outros fins específicos como fonte de ideias. Ainda que nem todos os professores sejam capazes de produzir materiais pedagógicos eficazes ou não tenham tempo de o fazer ao ritmo desejado, esta situação vai certamente ocorrer, pelo que o professor terá de se socorrer da sua criatividade, de forma a partir de documentos autênticos e adaptá-

-los a materiais didáticos que satisfaçam as necessidades dos estudantes (Hutchinson & Waters, 1987).

Estes materiais didáticos autênticos devem ser culturalmente específicos, atuais e desafiantes (Mishan, 2005). Por outras palavras, devem representar a cultura da língua-alvo, referir-se a temas (e linguagem) correntes e relevantes e apresentar um objetivo a atingir por parte dos estudantes, objetivo esse que deverá ser adequado ao nível de proficiência daqueles e ter a forma de uma tarefa o mais semelhante possível a uma que o estudante teria de desempenhar no seu quotidiano profissional.

Apenas tarefas que os estudantes têm de desempenhar na vida real são consideradas autênticas, embora existam outros critérios para que uma tarefa seja autêntica. De acordo com Mishan (2005: 75)<sup>19</sup>, essas tarefas devem:

- refletir o propósito comunicativo do texto em que se baseiam;
- ser apropriadas ao texto em que se baseiam;
- provocar respostas relacionadas com o texto em que se baseiam;
- assemelhar-se a tarefas da vida real;
- ativar o conhecimento da língua-alvo e da cultura-alvo por parte dos estudantes;
- envolver comunicação significativa entre estudantes.

De acordo com a mesma autora (2005: 79)<sup>20</sup>, as tarefas autênticas podem corresponder a sete propósitos comunicativos:

- transmitir informação a partir do texto lido/ouvido;
- persuadir um(a) colega a mudar de opinião ou a realizar uma ação;
- fazer pedidos a um(a) colega;
- dar instruções a um(a) colega;
- provocar uma reação a um(a) colega;
- interagir com um(a) colega, no âmbito pessoal ou profissional;
- ativar a imaginação ou emoção de um(a) colega.

---

<sup>19</sup> Tradução livre do autor.

<sup>20</sup> Tradução livre do autor.

Deste modo, as tarefas autênticas podem consistir em, por exemplo (Mishan, 2005: 84)<sup>21</sup>:

- reagir a estímulos textuais com ações (seguir instruções para chegar a um determinado local);
- extrair informação de estímulos textuais (completar um formulário com dados ouvidos/lidos);
- responder, oralmente ou por escrito, a estímulos textuais (escrever uma resposta a um *e-mail*);
- transferir informação de um meio para outro (tomar notas numa conversa telefónica);
- inferir informação a partir de estímulos textuais (compreender a relação entre os interlocutores a partir da sua interação e reagir em conformidade);
- analisar as formas linguísticas de estímulos textuais (compreender diferentes utilizações de itens lexicais e utilizá-los em conformidade);
- elaborar novas informações a partir das existentes em estímulos textuais (fazer uma síntese da informação de vários textos).

Ao basear os materiais didáticos em tarefas autênticas, será possível preparar os estudantes para que utilizem de forma apropriada os itens linguísticos aprendidos na aula. A eficácia destes materiais poderá ser verificada através de uma avaliação dos materiais (tema abordado posteriormente), que pode envolver inquéritos a que os estudantes respondam antes, durante ou após a realização do curso.

A utilização de materiais autênticos implica ainda que o programa de cada curso seja elaborado ligando os objetivos pedagógicos de cada nível de proficiência às tarefas que os estudantes terão de desempenhar. Inevitavelmente, alguns materiais autênticos vão requerer o domínio de estruturas de outros níveis e alguns objetivos do nível em questão não vão ter correspondência com o uso da língua que os estudantes vão fazer. Assim, será necessário adaptar os programas, dando sempre prioridade às necessidades dos estudantes, o que significa que alguns temas e tarefas de outros níveis terão de substituir temas e tarefas do nível em questão, algo que se poderá conseguir ensinando fórmulas e não estruturas, por exemplo, abordando “Podia ajudar-me?” sem ensinar o pretérito imperfeito de cortesia.

---

<sup>21</sup> Tradução livre do autor.

Esta correspondência entre os objetivos linguísticos e comunicativos de um curso pode ser feita através da seleção de textos autênticos que incluam os itens linguísticos a abordar e da elaboração de tarefas autênticas que requeiram o seu uso. Caso esses textos autênticos não existam, será necessário adaptá-los ou forjá-los, mantendo, no entanto, alguma aparência de autenticidade – não serão reais, mas serão possíveis. Em seguida, são definidas as estruturas e o vocabulário necessários para desempenhar a tarefa em questão. Assim, se o estudante precisa de dar indicações, podem ser-lhe apresentados diálogos (ainda que forjados) em que tal aconteça, seguindo-se uma abordagem do vocabulário (toponímia) e das estruturas (imperativo formal), terminando a unidade com uma tarefa autêntica (dar indicações para um local real).

Em resumo, a autenticidade é determinante num bom material didático, ainda que essa autenticidade recaia sobre a tarefa a realizar e não necessariamente sobre o texto. A grande maioria dos documentos autênticos tem de ser adaptada para que seja produtiva em aula, mas importa manter o máximo possível o seu teor original, sendo a adaptação sempre preferível à criação de documentos forjados. Na elaboração do programa, deverá ser tida em conta a coordenação entre os objetivos linguísticos e comunicativos do curso, sendo sempre dada prioridade a estes últimos.

#### 1.4. Adaptação de materiais didáticos

Tendo em conta que os documentos autênticos raramente podem ser utilizados como materiais didáticos sem qualquer tipo de alteração, costuma ser necessário submetê-los a algum tipo de adaptação. Muitas vezes, esta adaptação provém da avaliação dos próprios materiais (sejam eles editados ou produzidos especificamente para o contexto em questão), pela qual se pode aferir a sua adequação ao curso onde devem ser aplicados. A adaptação revela-se mais frequentemente necessária nos níveis mais básicos, uma vez que um estudante de nível B2 ou superior já terá as competências necessárias para contornar as dificuldades de um texto para alcançar o seu significado, ser capaz de resolver as atividades de compreensão e desempenhar as tarefas com ele relacionadas, mas um estudante de nível A1 dificilmente compreenderá um texto autêntico sem quaisquer alterações. A este propósito, refira-se que a proposta de Huan (2016) para uma sequência didática na área do português para negócios pressupõe como público-alvo

um grupo de estudantes de nível B2, que será um nível pedagogicamente mais adequado para abordar conteúdos específicos, mas a realidade sobrepõe-se a preceitos pedagógicos.

Nesta fase, convirá distinguir a autenticidade (a correspondência entre os materiais didáticos e a utilização da língua de que os estudantes vão necessitar no seu quotidiano) da adequabilidade (a correspondência entre os materiais didáticos e os objetivos do curso). Poderá parecer intuitivo preferir incondicionalmente materiais autênticos, mas nem sempre estes se revelam os mais adequados para determinado curso, quer porque a didatização dos documentos autênticos resultou em materiais pouco eficazes (porque não resultam em aprendizagem ou porque não respondem às necessidades dos estudantes), quer porque em determinado contexto foi decidido que o melhor material a utilizar seria um manual publicado. Esta adequabilidade pode referir-se à totalidade dos materiais ou apenas a parte deles: por exemplo, após a abordagem de um item linguístico, os estudantes podem continuar a ter algumas dúvidas e necessitar de atividades de consolidação adicionais, que serão encontradas em manuais publicados ou outros materiais previamente elaborados para outros cursos (por vezes, até pelo próprio professor). Neste caso, o professor poderá optar por utilizar um excerto desse outro material (adaptado ao contexto do curso em questão, se necessário), que, sendo menos autêntico, será, ainda assim, mais adequado.

Uma questão importante na adaptação de documentos autênticos é a perda de autenticidade inerente a essa adaptação. Quando adaptamos documentos autênticos, podemos estar a retirar-lhes autenticidade, pelo que será importante definir quando um documento deixa de ser autêntico. Parece claro que é diferente adaptar um texto ao novo acordo ortográfico e eliminar uma grande porção do mesmo porque os estudantes não são suficientemente proficientes para compreender a totalidade do texto original. E mesmo neste caso, é muito diferente cortar um parágrafo que pode ser supérfluo e retirar partes do texto que alteram a sua interpretação. Será que trocar um verbo no conjuntivo por um verbo no indicativo, com a devida adaptação sintática, é apenas uma adaptação ou estamos já no domínio do texto forjado? Partindo do princípio de que um texto autêntico é produzido com o propósito de transmitir uma mensagem e não de apresentar uma questão linguística, então apenas mudanças no texto que alterem essa mensagem transcendem o domínio da adaptação. No entanto, se considerarmos que a autenticidade depende

também do contexto, então a simples utilização de um texto autêntico como fonte de material pedagógico é suficiente para lhe retirar a autenticidade. Isto significa, portanto, que a questão mais importante não é a autenticidade do texto, mas sim a autenticidade das tarefas que dele resultam e que devem sempre refletir as tarefas que os estudantes devem desempenhar no seu quotidiano profissional (Mishan, 2005). Ao adaptar ou forjar materiais pedagógicos (ou mesmo utilizando materiais autênticos), o professor está a expor o estudante a possíveis usos da língua-alvo, mas o objetivo final será sempre o de o estudante conseguir desempenhar tarefas no mundo real e, para isso, precisa de saber como reagir a esses materiais, autênticos ou não. Deste modo, embora sendo privilegiado o uso de materiais autênticos, de forma a garantir a sua relevância para o estudante, o uso de materiais adaptados ou mesmo forjados justifica-se, desde que o fim seja o de os usar como base para o desempenho de uma tarefa autêntica por parte do estudante, tarefa essa que seria praticada na aula. O uso de materiais forjados pode revelar-se especialmente importante na utilização de textos orais numa aula de um nível mais inicial, pois dificilmente uma interação oral na área específica do curso decorrerá a um ritmo compreensível para esses estudantes, já para não mencionar que dificilmente se encontraria tal texto disponível. Já em relação a documentos escritos, hoje em dia, é fácil encontrar textos autênticos, especialmente na *internet*, e os processadores de texto permitem uma adaptação muito mais rápida do que o processo de cortar, colar e fotocopiar que era exigido num passado não muito distante, existindo assim poucas razões para forjar textos. Ainda assim, uma investigação sobre a seleção e produção de materiais didáticos no ensino de português a estudantes universitários chineses (em Portugal e na China) revelou que apenas 10,3% dos conteúdos do nível A1 correspondiam a materiais autênticos (Cheng, 2012), o que é algo preocupante, ainda que os dados se refiram a cursos para fins gerais.

Ao utilizar materiais autênticos ou adaptados à área específica em questão, o professor consegue expor o estudante à língua-alvo e, simultaneamente, prepará-lo para interagir no seu domínio profissional. Estes materiais mostram-se especialmente eficazes na exposição ao vocabulário, embora também algumas questões estruturais possam ser abordadas, sendo importante que estas sejam apresentadas com exemplos retirados da área profissional dos estudantes (Polio, 2014).

Convirá notar que esta adaptação pode aplicar-se a documentos autênticos, didatizados pela primeira vez, ou a materiais já existentes, editados ou inéditos. É

possível analisar um manual publicado e decidir que a sua utilização num determinado curso é adequada, mas apenas após a sua adaptação ao contexto de ensino. Da mesma forma, um conjunto de materiais elaborados para um determinado contexto (por exemplo, para um curso de língua não materna para outros fins específicos lecionado na mesma instituição a estudantes do mesmo nível) pode ser considerado adequado se submetido apenas a algumas adaptações vocabulares.

A adaptação dos materiais ao contexto de ensino permite que o seu potencial seja maximizado e o aproveitamento eficaz dos textos, adaptados ou não, é mais um elemento que pode ser tido em conta na avaliação de determinado material (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013).

Mas quando é necessária a adaptação? De acordo com McDonough, Shaw e Masuhara (2013: 68)<sup>22</sup>, a adaptação de materiais pode dever-se aos seguintes fatores:

- o contexto de ensino (por exemplo, abordar os tufões no tema do clima é relevante em Macau, mas não em Portugal);
- os requisitos do curso (por exemplo, um curso específico para a área do Direito pode abordar apenas profissões dessa área);
- os estudantes (por exemplo, um curso para crianças não precisa de abordar idas à discoteca nos tempos livres);
- os professores (por exemplo, alguém pouco familiarizado com tecnologia não vai certamente sentir-se à vontade ao utilizar o telemóvel como ferramenta de ensino);
- os próprios materiais (por exemplo, os materiais podem conter um texto rico em questões morfológicas que não são exploradas na fase da compreensão).

Uma boa adaptação de materiais vai modificar o seu conteúdo (textos, atividades e tarefas) de forma a torná-los mais apropriados para determinado contexto de ensino (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013). Isso significa tornar o conteúdo relevante para os estudantes, por exemplo, substituindo a frase “Vou para o trabalho de metro” por “Vou para o trabalho de autocarro” se não existe metro no local de ensino; substituir “coordenador” por “supervisor” se é com este que os estudantes interagem no local de trabalho ou, simplesmente, rodar a imagem do sinal de trânsito

---

<sup>22</sup> Tradução livre do autor.

indicativo de rotunda para que a circulação se faça pela esquerda em locais onde tal acontece na realidade. Nenhuma destas adaptações será absolutamente necessária, mas qualquer uma delas demonstra consciência da realidade em que vivem os estudantes, algo que tornará os materiais mais relevantes para eles e que eles certamente valorizarão.

É preciso recordar, porém, que, para que uma adaptação seja adequada, o produtor do material deve ter formação adequada, não só na elaboração de materiais, mas também na área específica do curso em questão (Cristóvão & Beato-Canato, 2016). Além disso, as necessidades dos estudantes devem provir de dados empíricos e não apenas da percepção do produtor dos materiais, algo que poderá ser conseguido através da aplicação de um questionário sociolinguístico prévio, que permita determinar os contextos em que os estudantes utilizam a língua-alvo (Tomlinson & Masuhara, 2018).

Segundo os mesmos autores (2018: 104), o processo de adaptação tem sete fases, a saber:

1. percepção do contexto de ensino (através de um estudo sociolinguístico, através de questionários ou de dados estatísticos, para determinar as necessidades dos estudantes);
2. levantamento de razões para possíveis adaptações (confrontando o contexto de ensino com os objetivos linguísticos do curso em questão);
3. avaliação dos materiais existentes (verificando se têm a capacidade de auxiliar os estudantes a atingir os objetivos definidos);
4. listagem dos itens a adaptar (caso os materiais não sejam totalmente adequados, o que é necessário mudar para que o sejam?);
5. adaptação (fazer as alterações necessárias para que os materiais se tornem adequados ao contexto de ensino);
6. processo de ensino (primeira utilização dos materiais);
7. revisão (verificar se os materiais foram eficazes no processo de aprendizagem dos estudantes, possivelmente, através de novos questionários).

Na fase da revisão dos materiais, poderá chegar-se à conclusão de que é necessária uma readaptação, quando a utilização dos materiais adaptados se demonstra ineficaz. Esta fase é essencial, pois não é possível criar regras absolutas para a adaptação de materiais, algo que depende sempre do contexto de ensino.

Idealmente, quem leciona estes cursos deveria receber formação neste processo, mas este tema (e a produção de materiais em geral) não costuma ser incluído nos currículos (Tomlinson & Masuhara, 2018). Assim, quer os professores quer os criadores de materiais didáticos (muitas vezes a mesma pessoa) dependem muito da sua própria percepção que, podendo ser muito acertada, não deixa de ser falível.

Quando a avaliação de um material demonstra ser necessária uma adaptação, esta pode consistir, de acordo com McDonough, Shaw e Masuhara (2013: 70)<sup>23</sup>, nos seguintes processos:

- adição de elementos – expandir um texto ou acrescentar atividades;
- eliminação de elementos – truncar parte de um texto que pode ser desinteressante;
- modificação de elementos – reescrever parte de um texto, para eliminar uma expressão que não desejamos abordar;
- simplificação de elementos – tornar um texto mais acessível aos estudantes;
- reordenação de elementos – abordar primeiro as questões linguísticas e depois as de conteúdo.

Todas estas adaptações têm como fim obter uma maior correspondência entre o que é necessário para o curso e o que existe. Convirá não abusar da adaptação, descaracterizando um texto de tal forma que este se torna irreconhecível, incompreensível ou perde o seu significado original. É muito diferente substituir “O desemprego não desceu de forma visível” por “O desemprego não desceu muito” e por “O desemprego não desceu”. Acima de tudo, a adaptação não pode retirar autenticidade ao texto, à sua exploração ou às tarefas que dele partem (Mishan, 2005)

É sempre necessário manter um equilíbrio entre o desafio causado pelo uso de materiais autênticos (que mantém os estudantes motivados) e a acessibilidade destes, que, se forem demasiado complexos, poderão desmotivar os estudantes (Petrova & Erstling, 2021). Existe ainda a possibilidade de usar aquilo a que Silva (2017) chama textos semiautênticos, que combinam uma estrutura textual autêntica, mas limitam o vocabulário e as estruturas aos elementos já conhecidos dos estudantes.

---

<sup>23</sup> Tradução livre do autor.

Esta necessidade de adaptar os materiais ao contexto em questão pode dever-se a diversos fatores, aqui listados a partir da experiência do autor:

- geográficos (perante a tarefa de dar indicações numa cidade, substituir o mapa original por um da cidade dos estudantes);
- cronológicos (substituir os dados estatísticos de um texto rico em questões lexicais e estruturais por outros mais atuais);
- etários (numa turma de crianças, substituir as atividades de tempos livres por outras mais adequadas à idade dos estudantes);
- socioculturais (ao abordar o tema da alimentação, substituir imagens de uma mesa portuguesa por uma mesa chinesa);
- socioprofissionais (mudar um formulário de dados pessoais para refletir os itens mais relevantes para os estudantes em questão);
- pragmáticos (tornar mais formal um *e-mail* rico em vocabulário relevante, de maneira a torná-lo verosímil no contexto profissional dos estudantes).

Em suma, não retirando demasiada autenticidade, a adaptação parece ser necessária, especialmente nos níveis iniciais, pois permite explorar os textos de forma mais eficaz. Esta adaptação pode dever-se ao contexto, aos requisitos do curso, ou a características dos estudantes, do professor ou dos materiais, mas deve sempre ir no sentido da obtenção de uma maior correspondência entre os fins do curso e o conteúdo dos materiais. A adaptação pode consistir em adicionar, eliminar, modificar, simplificar ou reordenar elementos do texto, mas não lhe pode retirar autenticidade, uma vez que o objetivo final é o de os materiais fornecerem ao estudante ferramentas para que este consiga desempenhar uma tarefa comunicativa relevante para o seu quotidiano profissional.

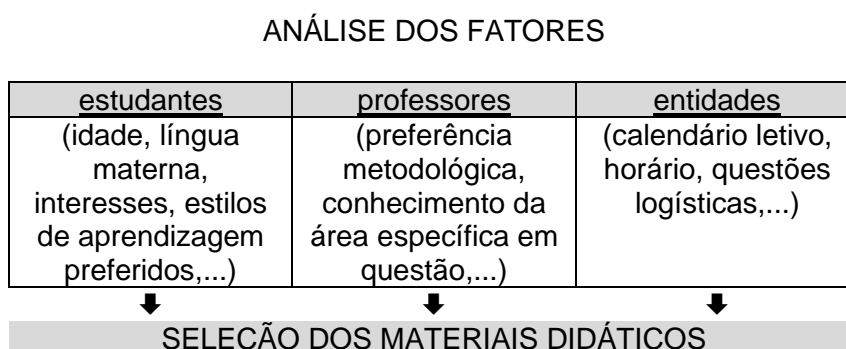
## 1.5. Avaliação de materiais didáticos

### 1.5.1. Seleção de materiais

Embora as questões pedagógicas devam ser prioritárias, é inevitável que questões logísticas desempenhem um papel na decisão acerca da seleção dos materiais a utilizar num curso para fins específicos, já que o professor pode simplesmente não ter tempo para preparar materiais de raiz. Além disso, existem

imposições institucionais, como a decisão de um estabelecimento usar determinado manual, ainda que o professor não aprecie as suas características. Apesar destas condicionantes, a escolha do material a usar não pode ser independente do contexto de ensino. É preciso saber para que vai ser usado, a quem se destina e em que situação o material será aplicado (McGrath, 2002). Assim, o processo de seleção dos materiais deve suceder a uma análise dos fatores envolvidos no curso (Figura 1.5), uma vez que seria inútil selecionar um material audiovisual e depois descobrir que a sala não tem meios para o utilizar. Da mesma forma, usar imagens de filmes americanos para ilustrar géneros cinematográficos pode não resultar perante um público asiático, que não tem os mesmos referentes culturais.

Figura 1.5: Processo de escolha do material didático (McGrath, 2002: 19)<sup>24</sup>



Depois de determinado o contexto de utilização, é possível passar à análise do material, que consiste apenas na descrição do que nele se encontra, sem quaisquer juízos de valor (McGrath, 2002). De acordo com o mesmo autor, esta análise pode ser feita através de: um método impressionista, de correspondência ou de análise aprofundada (Figura 1.6), mas o ideal será talvez utilizar todos estes métodos de forma integrada, para que a análise seja o mais completa possível.

Figura 1.6: Métodos de análise de material didático (McGrath, 2002: 25-27)<sup>25</sup>

Método impressionista	análise superficial, que permite tirar algumas conclusões básicas sobre o que o material contém
Método de correspondência	verificação da correspondência entre o que material contém e aquilo que é necessário

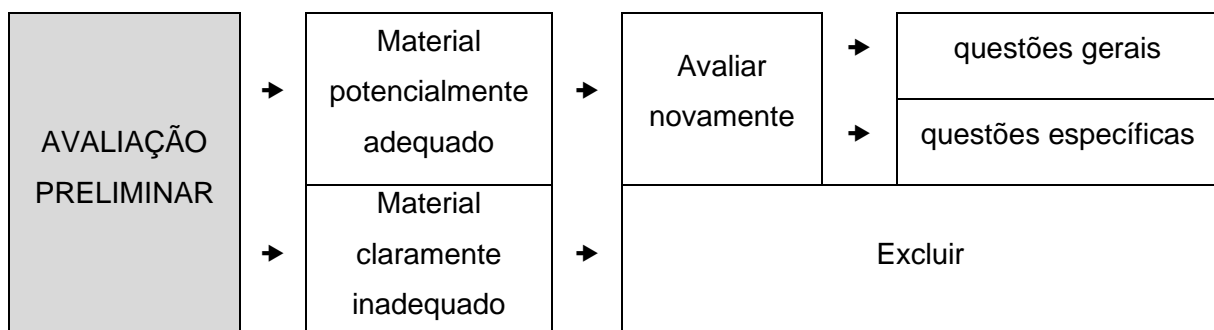
<sup>24</sup> Tradução livre do autor.

<sup>25</sup> Tradução livre do autor.

Método de análise aprofundada	análise detalhada de alguns excertos do material, de forma a verificar se as suas propostas teóricas são levadas à prática
-------------------------------	--

À análise segue-se a avaliação (Figura 1.7), fase em que se verifica se o material corresponde ao que é necessário num determinado contexto de ensino. Esta avaliação pode iniciar-se com uma fase preliminar, em que se excluem materiais obviamente inadequados (McGrath, 2002). Um material preparado para uma turma de agentes das forças de segurança dificilmente será adaptável a uma turma de crianças, embora alguns itens se possam aproveitar. Da mesma forma, será certamente mais fácil criar um material de raiz do que adaptar um texto utilizado no nível C1 para um turma de A1. Excluídos estes materiais, pode então passar-se à avaliação mais pormenorizada dos restantes, através de um questionário, com perguntas gerais (relativas ao material em si) e específicas (relativas ao contexto de utilização do material). Este questionário poderá ser reutilizável, mas os critérios específicos devem mudar de acordo com o contexto de utilização (McGrath, 2002). Por exemplo, questões relacionadas com o material em si (“Qual é o público-alvo?”, “Para que nível de proficiência foi elaborado?”, “Qual é a estrutura do manual?,...”) são produtivas na avaliação de qualquer material, mas questões acerca do seu contexto de uso (“Aborda temas da área jurídica?”, “É sensível às questões culturais do Japão?”, “Inclui diálogos informais?”,...) apenas devem ser aplicados quando são relevantes.

Figura 1.7: Avaliação de material didático (McGrath, 2002: 29-32)<sup>26</sup>



<sup>26</sup> Tradução livre do autor.

A utilização de um manual como material central de um curso parece ser a solução mais simples, tendo então a avaliação dos manuais existentes no mercado uma importância essencial. No entanto, no caso dos cursos para fins específicos, nem sempre esses manuais existem, o que leva o professor a ter de optar por produzir ou adaptar materiais, algo que poderá também ser motivado por questões de reputação, algo que uma instituição ganha ao produzir os seus próprios materiais de ensino, ou de ganhos profissionais, pois os professores que produzem materiais tornam-se mais conscientes do processo de ensino e aprendizagem, algo que é valorizado a um nível profissional (Hutchinson & Waters, 1987). Alguns professores poderão também preferir produzir os seus próprios materiais por uma questão de gosto pessoal (Li & Li, 2021), algo que será abordado na vertente empírica desta tese.

Deste modo, a seleção de materiais decorre em duas fases: a primeira é a análise, em que apenas se faz um levantamento dos conteúdos do material; seguindo-se a avaliação, em que se verifica se o material corresponde às necessidades dos estudantes de determinado curso. Esta avaliação é, obviamente, contextual, pelo que materiais inadequados para um curso podem ser adequados para outro. Uma das formas mais produtivas de avaliar materiais consiste na aplicação de um questionário que poderá determinar se um material é adequado para o contexto em questão.

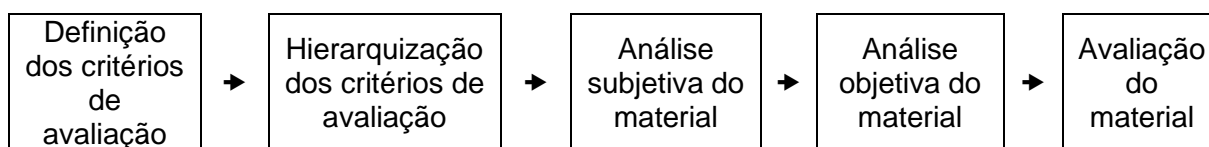
### 1.5.2. Modelos de avaliação

Ainda que a decisão final acerca dos materiais didáticos recaia sobre a didatização de textos autênticos, o professor pode sempre recorrer a recursos já existentes, sejam manuais ou materiais preparados especificamente para o curso em questão, caso este tenha já sido previamente lecionado, ou outro curso suficientemente semelhante para que algumas tarefas ou atividades possam ser reproduzidas ou adaptadas. Note-se que os elementos estruturais da língua são os mesmos, independentemente do foco do curso específico, pelo que pode ser suficiente encontrar um novo texto para apresentar a mesma questão linguística, mantendo as atividades de consolidação linguística.

Quando existem materiais disponíveis, cabe ao professor avaliá-los, de forma a optar pela sua utilização inalterada, pela sua adaptação ou pelo desenvolvimento de novos materiais de raiz, caso os recursos existentes sejam inadequados

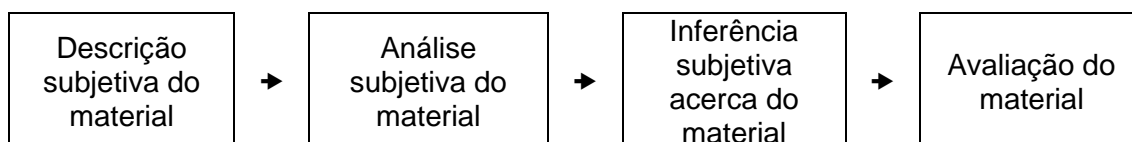
(Hutchinson & Waters, 1987). O processo de avaliação (Figura 1.8) consiste em verificar a correspondência entre as soluções disponíveis e as necessidades de determinado público, sendo o resultado dessa avaliação positivo quando existe correspondência. De acordo com os mesmos autores, este processo deve iniciar-se com a definição dos critérios de avaliação, que devem ser hierarquizados, já que alguns materiais podem corresponder a determinadas necessidades e não a outras e é importante selecionar o material cujas lacunas são mais facilmente remediáveis, através de uma adaptação. À definição dos critérios de avaliação, devem seguir-se uma análise subjetiva, isto é, que material é necessário para o curso, tendo em conta o público, os objetivos, o conteúdo e a metodologia, e uma análise objetiva, ou seja, em que medida os materiais avaliados correspondem a essas necessidades.

Figura 1.8: Modelo de Hutchinson e Waters (1987: 97-99)<sup>27</sup>



Existem, porém, outros modelos de avaliação de materiais didáticos. Littlejohn (Figura 1.9) sugere uma análise com diferentes níveis, iniciada com uma descrição objetiva do que está no material, seguindo-se uma análise subjetiva do que é pedido aos seus utilizadores e uma inferência subjetiva acerca do que está implícito no material acerca da teoria de ensino e aprendizagem que propõe. Também este modelo conclui a análise com a avaliação da correspondência entre os materiais e o contexto do curso, que determinará a sua rejeição, adoção ou adaptação (Littlejohn, 1998).

Figura 1.9: Modelo de Littlejohn (1998: 185)<sup>28</sup>

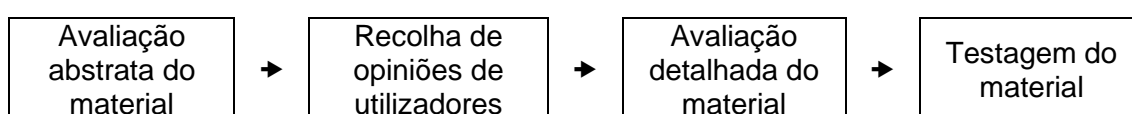


<sup>27</sup> Tradução livre do autor.

<sup>28</sup> Tradução livre do autor.

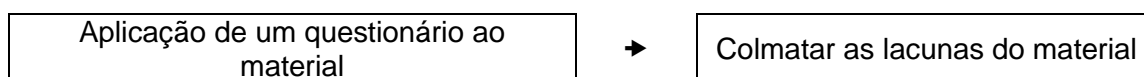
McGrath (Figura 1.10), por seu lado, propõe iniciar o processo com uma avaliação abstrata, para descartar os materiais obviamente inadequados e prever eventuais defeitos e insuficiências nos restantes. Esta avaliação poderá ser complementada pela recolha de opiniões de outros utilizadores do material, seguindo-se então uma nova avaliação, mais detalhada. Idealmente, o processo continua com a testagem dos materiais antes da sua seleção, embora por vezes isso não seja possível. Mais uma vez, o que se procura nos materiais é uma correspondência entre o que estes disponibilizam e os objetivos do curso.

Figura 1.10: Modelo de McGrath (2002: 14)<sup>29</sup>



Chan (Figura 1.11) considera que os modelos de avaliação de materiais são insuficientemente detalhados e se centram em questões práticas, como o custo e a disponibilidade, e não nos aspetos linguísticos do material, pelo que propõe um modelo holístico, baseado num questionário, que deve ser aplicado ao material, de forma a encontrar as suas lacunas, que podem ser resolvidas através da adaptação ou da criação de novos materiais.

Figura 1.11: Modelo de Chan (2009: 126)<sup>30</sup>



Tomlinson e Masuhara (2018) elaboram, além do processo de avaliação, uma lista dos itens a avaliar em cada material didático, que inclui:

- o grafismo (se é atrativo e claro);
- o interesse (se causa motivação nos estudantes);
- a credibilidade (se são ou parecem autênticos);
- a validade (se promove a aprendizagem);
- a flexibilidade (se é utilizável em diferentes contextos);
- o nível de dificuldade (se é adequado à proficiência dos estudantes);

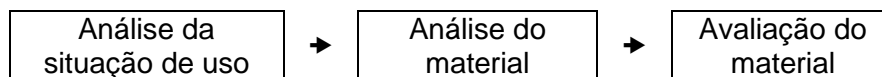
<sup>29</sup> Tradução livre do autor.

<sup>30</sup> Tradução livre do autor.

- a relevância (se os conteúdos respondem às necessidades dos estudantes);
- o valor (se facilita a aprendizagem a curto e longo prazo);
- o apoio ao professor (se inclui materiais auxiliares);
- a adequação institucional (se corresponde aos critérios da instituição).

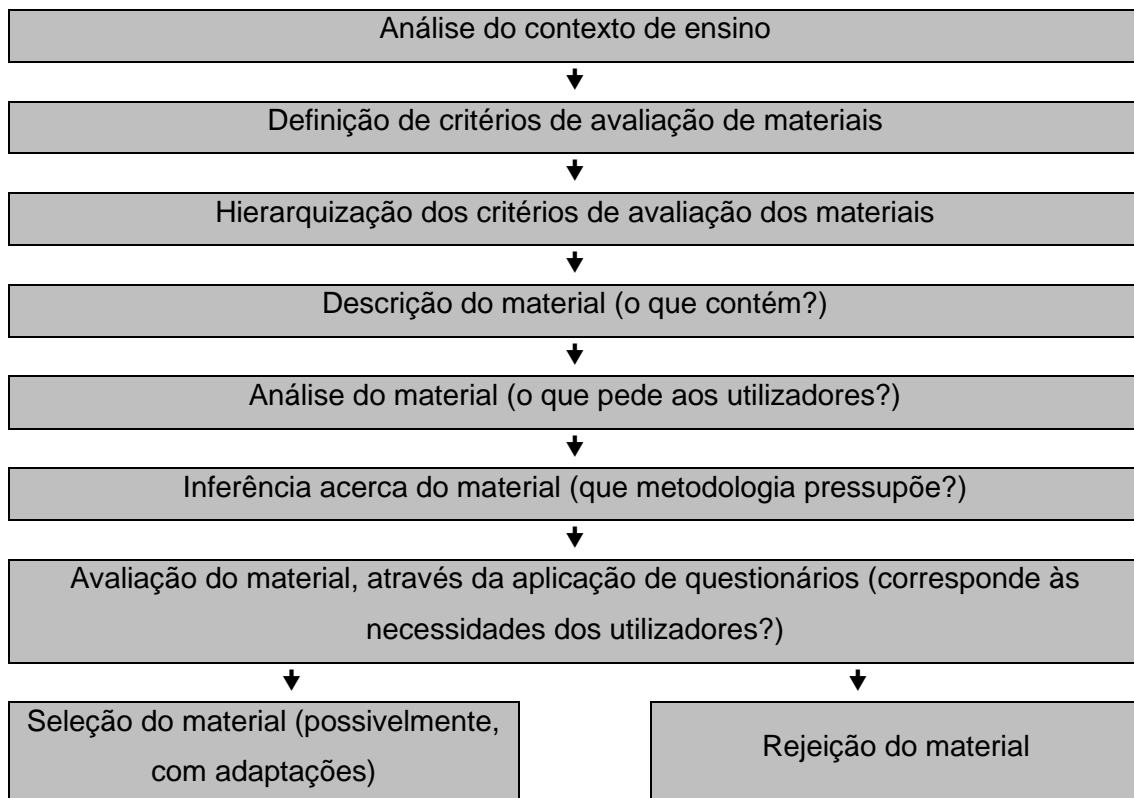
Os mesmos autores (Figura 1.12) consideram que o processo de avaliação se deve iniciar com uma análise à situação de uso do material, apenas depois se partindo para uma análise do mesmo (que inclui os itens acima). Segue-se a avaliação da sua adequação, que determina a ação a tomar, que pode ser a sua adoção, adaptação ou rejeição.

Figura 1.12: Modelo de Tomlinson e Masuhara (2018: 56)<sup>31</sup>



Ao confrontar estes modelos, é possível sintetizá-los da seguinte forma:

Figura 1.13: Síntese dos modelos de avaliação de materiais



<sup>31</sup> Tradução livre do autor.

Independentemente do modelo escolhido, a avaliação dos materiais deverá, obviamente, ser feita antes da sua utilização em aula, mas não termina nesse momento. Durante a sua aplicação, os materiais devem ser postos à prova e as reações dos estudantes tidas em conta. Um material que não resulta com determinada turma não é necessariamente ineficaz, mas poderá precisar de ser modificado. E convém não esquecer que o que resulta com uma turma pode não resultar com outra de idêntica composição. Uma nova fase de avaliação poderá ocorrer após o final do curso, com a participação ativa dos estudantes, que podem referir o que lhes agradou ou não nos materiais usados ao longo do curso.

Qualquer avaliação será sempre contextual, já que materiais que se revelam apropriados para um curso podem ser totalmente inadequados para outro (Tomlinson, 2013). Também a própria personalidade do professor e as suas preferências metodológicas vão influenciar a escolha dos materiais a utilizar, nos casos em que essa decisão lhe cabe. Se a decisão cabe a uma instituição, outros fatores vão ser determinantes, como, por exemplo, o facto de a entidade editar o seu próprio material, algo que a levará a utilizá-lo nos cursos por si promovidos, situação que resulta frequentemente no uso de material desatualizado, mas que tem de ser rentabilizado pelo editor.

Todos os modelos de avaliação referidos têm em comum a preocupação com a satisfação das necessidades dos estudantes em particular e do curso em geral. O valor de um material didático vai, por isso, depender da sua eficácia num determinado contexto de ensino. Quando essa avaliação o define como inadequado, é necessário adaptar o material ao contexto ou criar novos materiais, aos quais poderá ser aplicado o mesmo modelo de avaliação (McGrath, 2002). Idealmente, todo este processo decorrerá antes do curso, mas é aconselhável avaliar a eficácia dos materiais usados no final do curso, a partir das opiniões dos envolvidos (estudantes, entidades e o próprio professor).

### 1.5.3. Características dos materiais didáticos

Como devemos, então, avaliar o material didático? De acordo com Hutchinson e Waters (1987: 107)<sup>32</sup>, os materiais devem ser:

- estimulantes – ter textos interessantes, propor atividades agradáveis, proporcionar a oportunidade de praticar o que se aprende e ter um conteúdo compreensível para professor e estudantes;
- organizados – seguir um caminho claro do início ao fim da aprendizagem;
- representativos da teoria de aprendizagem do produtor;
- representativos da complexidade da tarefa de aprender uma língua;
- uma fonte de aprendizagem de novas técnicas para os professores;
- modelos do uso apropriado da língua.

Todas estas questões podem ser avaliadas quer em manuais publicados quer nos materiais produzidos para um curso (geral ou específico) de língua.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), cada unidade do material didático (Figura 1.14) deve iniciar-se com um pré-texto, que fornece contexto e desperta o interesse do estudante, seguindo-se o texto, o foco no conteúdo, o foco linguístico e a tarefa. O foco no conteúdo e na língua vão fornecer as ferramentas para que o estudante consiga desempenhar a tarefa, que é a base de qualquer unidade temática. O objetivo do material não é que o estudante aprenda a língua de forma abstrata, mas que a consiga utilizar para desempenhar tarefas autênticas, algo que tem especial importância nos cursos para fins específicos. Mais uma vez, estas questões devem ser tidas em conta na avaliação de qualquer material.

Figura 1.14: Estrutura de uma unidade didática (Hutchison & Waters, 1987: 109-111)<sup>33</sup>

1. Pré-texto	Fornece contexto; desperta o interesse do estudante
2. Texto	Áudio ou escrito
3. Foco no conteúdo	Exploração das questões temáticas do texto
4. Foco linguístico	Exploração das questões linguísticas do texto
5. Tarefa	Uso das aprendizagens (temáticas e linguísticas) da unidade na comunicação

<sup>32</sup> Tradução livre do autor.

<sup>33</sup> Tradução livre do autor.

Na fase da compreensão do texto, os estudantes devem ser levados a desenvolver o seu conhecimento temático e linguístico, para que o possam usar na fase da tarefa. Isso implica dar a conhecer vocabulário e expressões associadas a determinada área temática (não com listas de palavras, mas com o seu uso em contexto) e explorar as questões linguísticas, de forma a permitir aos estudantes desenvolver a sua competência estrutural. Parece evidente que, nos níveis mais básicos, a metalinguagem não será muito importante, mas, ainda assim, é possível fornecer recursos valiosos aos estudantes, como, por exemplo, generalizar o uso dos verbos modais, como *poder* ou *dever*, sem que seja necessário que eles compreendam o que é um verbo modal.

Sempre que se produzem materiais para um curso, deve existir uma unidade estrutural, que estará idealmente planeada desde o início da produção. A dificuldade deverá ser crescente, para que os estudantes não percam motivação, ganhem confiança e se tornem mais criativos no uso da língua que aprendem. Esta dificuldade crescente culminará nas tarefas, que refletirão a evolução do estudante, que deverá compreender que consegue fazer algo que antes não conseguia (Hutchinson & Waters, 1987). Para que seja útil, a tarefa deverá ser autêntica, como, por exemplo, no final de uma unidade acerca da localização de objetos, ser pedido ao estudante que descreva a disposição do material de escritório que tem na sua secretária.

Por vezes, os materiais não são eficazes por serem demasiado descritivos e se centrarem na compreensão, não culminando no desempenho de tarefas, o principal objetivo do ensino para fins específicos. A especificidade dos materiais pode também ser um problema quando os estudantes têm lacunas no conhecimento linguístico geral (Hutchinson & Waters, 1987). Isto acontece especialmente quando se trabalha com uma turma de estudantes de língua para fins específicos de um nível básico. É frequente que os estudantes consigam identificar vocabulário relacionado com o seu trabalho (*arquivar, atender, reunir-se,...*) mas tenham dificuldades em compreender um texto que inclua termos relacionados com o quotidiano (*sair com os amigos, comer uma sandes,...*), normalmente considerados mais básicos.

Um outro elemento que pode ser avaliado é a seleção do texto, que deve ser, se possível, autêntico, embora isso seja mais complicado quando os estudantes têm um nível mais básico. Essa dificuldade aumenta quando se pretende utilizar em aula um texto oral, já que estes são mais difíceis de encontrar e adaptar (Feak, 2013). É

mais fácil reescrever excertos de um texto escrito do que editar um texto áudio, algo que exige um programa informático e alguma perícia que nem todos os produtores de materiais terão. Assim, muitas vezes não resta outra opção que não seja recorrer aos colegas e gravar um texto criado para a ocasião, que poderá, ainda assim, ser útil, desde que resulte numa tarefa autêntica.

Nem todos os textos são capazes de gerar atividades letivas, pelo que a seleção deve ter isso em conta. O texto deve ainda ser representativo da área de interesse dos estudantes e ser um estímulo para a realização de uma tarefa importante para eles (Hutchinson & Waters, 1987). Um texto rico em conteúdo linguístico (vocabulário, tempos verbais, conectores,...) será uma melhor base para atividades de compreensão, mas, caso não se revele suficiente nesse âmbito, é sempre possível adaptá-lo, tendo, porém, cuidado para não lhe retirar demasiada autenticidade.

Esta adaptação pode ser feita a textos que pretendemos explorar ou a materiais completos, editados ou não. Como foi já referido, por vezes os materiais disponíveis não correspondem totalmente aos objetivos de determinado curso, mas podem, ainda assim, ser utilizados, desde que submetidos a alterações. Uma notícia de jornal pode parecer perfeita para uma turma de nível A2, mas a inclusão de um tempo verbal desconhecido, de uma expressão idiomática ou de um referente cultural demasiado complexo para o estudante pode dificultar ou inviabilizar a sua utilização. Este problema pode resolver-se com uma simples reescrita (ou eliminação) do excerto problemático.

Em suma, uma unidade didática deverá iniciar-se com um pré-texto, que contextualiza o conteúdo a tratar, seguindo-se um texto, idealmente autêntico, ainda que seja necessário adaptá-lo. Posteriormente, dar-se-á a exploração do texto, com foco no conteúdo e nas questões linguísticas, culminando cada unidade com uma tarefa, a base do ensino de línguas para fins específicos. É importante que exista uma coerência entre as diversas unidades de um conjunto de materiais didáticos, sendo por isso essencial a existência de uma planificação prévia e de uma coordenação eficaz, no caso de haver mais do que um produtor de materiais.

## **2. A língua portuguesa em Macau**

## 2.1. Estatuto e números

Macau é um caso particular no universo das regiões de língua oficial portuguesa, uma vez que, detendo o território alguma autonomia política (é uma região administrativa especial, com uma lei básica própria), depende, ainda assim, do governo da República Popular da China para questões de relações externas e de defesa<sup>34</sup>. No entanto, em assuntos culturais, a região detém um elevado grau de autonomia, pelo que as decisões acerca de questões linguísticas cabem ao Executivo da Região Administrativa Especial de Macau, embora o Governo Central da China se certifique de que as decisões tomadas na região não contrariam os seus interesses (Chou, 2013).

De acordo com o artigo 9.º da Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China,

“Além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial.”

Por isso, é possível encontrar as línguas chinesa (com escrita tradicional e simplificada) e portuguesa (por vezes, também o inglês) como opção em todas as páginas oficiais das instituições governamentais, os programas de formação profissional dos trabalhadores da administração pública em Macau (incluindo as forças de segurança e os juristas) incluem cursos de português e inglês para fins específicos, os nomes das ruas surgem escritos em chinês<sup>35</sup> e português, o boletim oficial<sup>36</sup> é bilingue (chinês e português) e alguns estabelecimentos comerciais têm nome em chinês e português (embora as traduções nem sempre sejam feitas de forma competente). Pode ainda destacar-se a existência de um canal de televisão e uma estação de rádio em língua portuguesa, ambos pertencentes à TDM – Teledifusão de Macau, e de quatro jornais em língua portuguesa, os diários *Hoje Macau*, *Ponto Final* e *Tribuna de Macau* e o semanário *O Clarim* (editado em

---

<sup>34</sup> Artigos 13.º e 14.º da Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China.

<sup>35</sup> Na sua versão tradicional, usada na escrita da língua cantonesa.

<sup>36</sup> Documento editado pela Imprensa Oficial, onde são publicados os atos legislativos da administração pública da Região Administrativa Especial de Macau.

português, inglês e chinês). No entanto, o português sempre foi em Macau uma língua minoritária.

De acordo com os últimos intercensos realizados em Macau, em 2016, dos 632 857 habitantes de Macau com idade igual ou superior a 3 anos, apenas 3 675 indivíduos (0,5%) têm o português como primeira língua, número mais de cem vezes inferior ao dos falantes de cantonês (506 625) e inferior ainda ao dos falantes de mandarim (34 606), outros dialetos chineses (33 453), tagalo<sup>37</sup> (9 415) e inglês (12 155) (Direcção dos Serviços de Estatística e Censos, 2017). A situação da língua portuguesa é um pouco melhor no domínio das línguas faladas, uma vez que 14 293 dos habitantes (2,3%) admitiu falar português, número ainda assim muito inferior ao dos falantes de cantonês (553 596), mandarim (318 978), outros dialetos chineses (115 188), inglês (173 841) ou tagalo (25 722) (Direcção dos Serviços de Estatística e Censos, 2017). Significa isto que o número de falantes de língua portuguesa é quase cinco vezes superior ao número de indivíduos que a fala como primeira língua, pelo que dois terços dos falantes de português em Macau o aprendem como língua não materna. Assim, o português não é muito relevante enquanto língua materna ou língua de comunicação em Macau. É perfeitamente possível sobreviver no território sem falar português e é até mais fácil fazê-lo com proficiência em inglês.

## 2.2. Ensino

Apesar do reduzido número de falantes, a língua portuguesa continua a ser ensinada em Macau, não só na *Escola Portuguesa de Macau*, que segue o currículo estabelecido pelo *Ministério da Educação de Portugal*, mas também em diversas instituições públicas e privadas. Falta, porém, uma abordagem coordenada a este ensino, bem como a adequação de programas e estratégias de ensino ao público-alvo (Escaleira, 2017). Dias (2013) menciona também a existência de lacunas na compreensão e integração de realidades linguísticas (bem como étnicas e culturais) diversas no território. A mesma autora (2013: 776) apresenta ainda uma lista das condicionantes associadas ao ensino do português em Macau:

- falta de professores profissionalizados com formação específica em PLE;

---

<sup>37</sup> Uma das línguas oficiais das Filipinas (juntamente com o inglês), proveniência de mais de 10 000 imigrantes em Macau (Direcção dos Serviços de Estatística e Censos, 2017).

- uso da mesma metodologia que é usada para o ensino de língua materna (LM);
- falta de materiais didáticos adequados às características dos alunos de língua materna chinesa;
- Expansão rápida do inglês [...].

Também Água-Mel (2014) aponta problemas no ensino do português em Macau, que costuma basear-se em motivações extrínsecas por parte dos estudantes, como a passagem num exame, e uma centragem algo exagerada na vertente escrita da língua, já que os estudantes parecem ter desinteresse pela comunicação oral.

Somando a estas limitações o facto de o português não ser primeira língua da maioria dos seus falantes nem constituir uma língua de comunicação particularmente eficaz, que razões existem então para a que a língua portuguesa continue a ser aprendida em Macau? Poderemos falar em razões afetivas, mas a principal motivação para aprender português parece ser de cariz económico, quer empresarialmente, para um mais fácil acesso a mercados emergentes (com destaque para o angolano), quer pessoalmente, para a obtenção de um melhor emprego.

Com o objetivo de “Preservar e difundir a língua e a cultura portuguesas no Oriente [...]” e “Concorrer [...] para o intercâmbio e a cooperação entre Portugal e a Região Administrativa Especial de Macau (R.A.E.M.), valorizando a difusão da Língua e Cultura Portuguesas como instrumento privilegiado de promoção das relações culturais, económicas e de cooperação empresarial”<sup>38</sup>, foi fundado, em 1989, o *Instituto Português do Oriente*. Cabe-lhe, então, o ensino do português como língua estrangeira em Macau. Para esse fim, organiza semestralmente o Curso Geral de Português Língua Estrangeira, com a duração de 150 horas e disponível entre os níveis A1 e C1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, bem como um Curso Intensivo de 90 horas, entre junho e agosto. Ambos estes cursos são destinados ao público em geral, não diferindo grandemente o seu conteúdo do que se pode encontrar em qualquer outro curso de português como língua não materna para fins gerais noutra parte do mundo.

Mas a elevada procura de cursos de português para fins específicos em Macau tem levado a que o número destes cursos esteja gradualmente a aumentar, abrangendo hoje diversas áreas profissionais desta região, como a banca, com o

---

<sup>38</sup> Artigo 3.º dos Estatutos do IPOR.

Curso de Português para Trabalhadores Bancários (dois níveis, ambos A1, cada um com 30 horas letivas), cujos estudantes são funcionários do *Banco Nacional Ultramarino*, instituição detida pela *Caixa Geral de Depósitos* e com uma numerosa clientela portuguesa, pelo que o português pode ser muito útil no contexto profissional destes estudantes.

Também o ensino superior está representado no universo dos cursos específicos, quer em cursos para estudantes universitários, como os Cursos de Língua Portuguesa (40 horas cada, todos de nível A1) lecionados no *Instituto de Formação Turística*, com 6 níveis temáticos (I - Hotelaria, II – Cozinha, III – Restauração, IV – Viagens e Turismo, V – Eventos Culturais, Artes e Espetáculos e VI – Comércio), parte do currículo do *Instituto de Formação Turística*, ou os cursos de Português para as Áreas da Hotelaria, Restauração e Viagens e Turismo (cada um com a duração de 30 horas e destinados a estudantes de nível A1), lecionados na mesma instituição. São também disponibilizados Cursos de Formação Básica em Língua Portuguesa (50 horas, A1) para estudantes do ensino superior de Macau, que vão frequentar um curso de verão de um mês em Portugal e um Curso de Formação Básica em Português Funcional na Área do Ensino Superior (dois níveis – A1 e A2 – de 150 horas), destinado aos funcionários da *Direcção dos Serviços do Ensino Superior*<sup>39</sup>. Ainda no âmbito do ensino, o *Instituto Português do Oriente* organiza, em colaboração com a *Direcção dos Serviços de Educação e Juventude*<sup>40</sup>, um Curso Intensivo de Língua e Cultura Portuguesa (300 horas), destinado a estudantes (de nível A1) que terminam o ensino secundário e vão frequentar um curso anual de língua portuguesa em Portugal, antes de ingressarem no curso superior de Direito no mesmo país.

Conforme foi já referido, o Direito é uma das áreas onde a língua portuguesa ainda se mantém relevante, estando toda a legislação escrita em chinês e português, assim como as decisões judiciais e as transcrições das sessões da Assembleia Legislativa<sup>41</sup>. Assim, através de um protocolo com o *Centro de Formação Jurídica e Judiciária*, o *Instituto Português do Oriente* organiza o Curso de Linguagem Jurídica, disponível para juristas de diversas entidades públicas. Este curso, com dois níveis

---

<sup>39</sup> Entidade governamental responsável pelo ensino superior na Região Administrativa Especial de Macau.

<sup>40</sup> Entidade governamental responsável pelo ensino não superior na Região Administrativa Especial de Macau.

<sup>41</sup> Órgão legislativo da Região Administrativa Especial de Macau.

disponíveis (B1 e B2), inclui uma primeira fase, de 200 horas, dedicada apenas ao Programa de Aperfeiçoamento de Língua Portuguesa na Área Jurídica, e uma segunda fase, na qual, entre outras matérias do âmbito jurídico, se incluem mais 40 horas dedicadas apenas ao ensino da língua portuguesa.

A principal área específica é, porém, a administração pública, incluindo cursos para grupos profissionais e forças de segurança. No primeiro caso, existe um Curso Intensivo de Português, com três níveis (dentro do A1, cada um com 30 horas letivas), assim como cursos mais específicos, como os Cursos de Conversação em Português, na Área Administrativa e no Atendimento ao Público, cada um deles com dois níveis (A1 e A2) de 30 horas. No segundo caso, são organizados cursos, quase todos de nível A1, para a Escola Superior de Forças de Segurança de Macau, como os Cursos de Português de 12 horas, incluídos na fase básica do Curso de Formação para Instruendos (do *Corpo de Bombeiros* e do *Corpo de Polícia de Segurança Pública*) e no Curso de Formação para Guardas Prisionais, ou os Cursos de Português de 18 horas, parte da fase comum (ao *Corpo de Bombeiros* e ao *Corpo da Polícia de Segurança Pública*) dos Cursos de Promoção a Bombeiro/Guarda Principal, Subchefe e Chefe, e do Curso de Etiqueta e de Serviços de Excelência, comum a todas as forças de segurança de Macau. Além destes, são ainda organizados cursos específicos para cada força de segurança, como o Curso de Português de 20 horas, parte do Curso de Formação Básica para o Pessoal dos Serviços de Alfândega e da fase de especialidade do Curso de Formação de Instruendos do *Corpo de Bombeiros*, o Curso de Português de 25 horas, incluído na fase da especialidade do Curso de Formação de Instruendos do *Corpo da Polícia de Segurança Pública*, ou o Curso de Português Prático para Assuntos Policiais, para estudantes do *Corpo de Polícia de Segurança Pública*, o único destes cursos destinado a aprendentes de nível A2.

No universo destes cursos para fins específicos, existe uma grande variedade em termos de carga horária, que varia entre as 12 horas do Curso de Português para Guardas Prisionais e do Curso de Português da fase básica do Curso de Formação para Instruendos e as 300 horas do Curso Intensivo de Língua e Cultura Portuguesa para os estudantes que vão frequentar o ensino superior em Portugal. Também o nível de proficiência inicial dos aprendentes varia entre o A1, nível da grande maioria dos aprendentes, e o B2, do nível intermédio do Programa de Aperfeiçoamento de Língua Portuguesa na Área Jurídica. Como é natural, esta variedade vai exigir materiais diferentes para cada curso e nem todos serão o escopo desta investigação,

mas a sua enumeração ilustra a importância do português em Macau, mostrando que o número de falantes não é uma demonstração cabal da relevância de uma língua num determinado território.

### **3. A presente investigação**

### 3.1. Pressupostos teóricos

De acordo com a literatura, o primeiro passo na elaboração de um curso de língua não materna é conhecer as necessidades dos estudantes e o contexto em que aquele vai decorrer. Esses fatores devem influenciar a elaboração do programa do curso, de forma a que este seja relevante para os estudantes. Para tal, o foco de um curso de língua não materna deverá ser, mais do que os conteúdos linguísticos, a comunicação na língua-alvo, algo favorecido por um ensino baseado em tarefas, que permite que os estudantes pratiquem os usos da língua de que necessitarão no seu quotidiano. Estes objetivos comunicativos são especialmente relevantes no caso dos cursos para fins específicos, já que os estudantes precisam de adquirir as ferramentas necessárias para interagir num contexto mais limitado (normalmente, o seu quotidiano profissional), pelo que abordar conteúdos linguísticos não relevantes seria contraproduativo. Assim, o ensino baseado em tarefas parece ser a melhor metodologia para a elaboração de um curso de língua não materna para fins específicos, devendo aquelas ser o mais autênticas possível, isto é, aproximar-se ao máximo das tarefas que os estudantes devem desempenhar no seu quotidiano profissional.

Os materiais a utilizar nestes cursos de língua não materna para fins específicos devem, sempre que possível, basear-se em documentos autênticos e as sequências didáticas neles incluídas deverão culminar numa tarefa também ela autêntica. No entanto, quando os estudantes têm um nível de proficiência A1 (o que acontece frequentemente), poderá ser necessário adaptar esses materiais, sendo, porém, necessário que estes mantenham um determinado grau de verosimilhança, e que as tarefas a desempenhar pelos estudantes se mantenham autênticas.

A determinação da autenticidade de um certo material didático dependerá da sua correspondência com as necessidades comunicativas dos estudantes, isto é, um material didático autêntico refletirá os tipos de texto, as estruturas, o vocabulário e os usos da língua com que um estudante se deparará no seu quotidiano profissional.

Em Macau, existem numerosos cursos de língua portuguesa para fins específicos, na sua maioria dirigidos a estudantes com um nível de proficiência A1, pelo que parece um local ideal para a realização desta investigação, já que permite avaliar e explorar a eficácia dos materiais didáticos criados pelos docentes desses cursos e verificar até que pontos estes são considerados autênticos pelos estudantes

que os utilizam. Conforme foi já referido, o foco desta investigação no uso de materiais autênticos em cursos para fins específicos para estudantes de nível A1 não significa que os resultados não possam ser extrapolados para outros contextos, como o ensino de português para fins específicos para estudantes de outros níveis ou mesmo para o ensino de português para fins gerais, já que nada indica que a adequabilidade dos materiais didáticos autênticos se limite aos cursos para fins específicos.

### 3.2. Perguntas de investigação

Tendo em conta os pressupostos teóricos anteriormente abordados, importa então responder às seguintes perguntas:

- se os materiais didáticos devem ser autênticos, o que confere autenticidade aos materiais?;
- tendo os estudantes um nível de proficiência A1, como didatizar esses materiais autênticos, para que sejam utilizáveis?;
- uma vez que os materiais autênticos devem refletir o quotidiano profissional dos estudantes de cursos de língua não materna para fins específicos, os materiais didáticos que criamos são realmente autênticos?;
- num contexto em que são utilizados materiais com diferentes graus de autenticidade, os materiais mais autênticos são considerados mais eficazes do que os materiais menos autênticos?

### 3.3. Hipóteses de trabalho

Espera-se que os resultados da investigação confirmem que a autenticidade dos materiais didáticos provém da sua orientação para o desempenho de tarefas autênticas (ou seja, tarefas que refletem as necessidades comunicativas dos estudantes) e da utilização como fonte de documentos autênticos (isto é, documentos que mantêm o propósito comunicativo e o contexto de utilização originais), cuja adaptação deverá ser recomendada sempre que estes sejam elaborados para estudantes de um nível de proficiência A1. O grau da adaptação necessário para que os materiais sejam compreensíveis para os estudantes deverá variar de acordo com

cada produtor de material didático, visto tratar-se de algo subjetivo e dependente do público-alvo. Alguns preferirão manter o material o mais próximo possível do original, desta forma desafiando os estudantes a elevar o seu nível de compreensão do oral ou da leitura; outros escolherão fazer mais adaptações do foro lexical, sintático, gráfico ou outros.

Os produtores dos materiais didáticos considerarão, provavelmente, que os materiais por eles elaborados terão um elevado grau de autenticidade, algo que deverá também depender das adaptações efetuadas, já que materiais mais adaptados serão naturalmente considerados menos autênticos. Nos casos em que as necessidades dos estudantes foram aferidas antes da elaboração do curso, será expectável que também estes os considerem autênticos, embora essa avaliação dependa também da capacidade de quem criou os materiais.

Talvez a resposta mais importante seja a que determina se os materiais considerados mais autênticos por docentes e estudantes são, de facto, classificados pelos inquiridos como mais eficazes do que os considerados menos autênticos. Se o uso de materiais didáticos autênticos é realmente aconselhável em cursos de língua não materna para fins específicos, espera-se que os estudantes considerem que os materiais considerados mais autênticos são mais motivantes, desenvolvem a sua autonomia e resultam em aprendizagens bem-sucedidas.

## **4. Estudo empírico**

## 4.1. Elaboração dos questionários

A vertente empírica desta tese consiste na aplicação de questionários relativos aos materiais utilizados no ensino de português para fins específicos em turmas de nível A1 (Anexos II e III). A utilização de questionários como método de investigação deve-se ao facto de estes permitirem conhecer a opinião de um número relevante de indivíduos através da consulta de uma pequena amostra desses indivíduos (Dörnyei & Csizér, 2012).

Os questionários conduzidos nesta investigação tiveram como público-alvo os professores e estudantes que utilizaram os materiais em cursos lecionados pelo *Instituto Português do Oriente*. Foram ainda disponibilizados questionários a outros professores, com o propósito de saber se e como estes produzem materiais didáticos autênticos (Anexo I).

Assim, a vertente empírica desta investigação consistiu na elaboração e aplicação de três questionários:

- i) um “Questionário sobre a produção de materiais didáticos”, destinado a professores de português língua não materna, para aferir que materiais didáticos estes produzem e como o fazem;
- ii) um “Questionário sobre a avaliação de materiais didáticos (para professores)”, destinado aos professores dos cursos para fins específicos de nível A1 lecionados pelo *Instituto Português do Oriente*, para avaliar esses materiais em termos de perceção da sua autenticidade e da sua eficácia;
- iii) um “Questionário sobre a avaliação de materiais didáticos (para estudantes)”, destinado aos estudantes dos mesmos cursos, de forma a confrontar os dados obtidos com os dos professores.

Para qualquer destes questionários, importava saber que perguntas incluir, algo que foi decidido a partir dos pressupostos teóricos da investigação por questionário em língua não materna. De acordo com Dörnyei e Csizér (2012), um questionário deverá ser relativamente curto, não sendo aconselhável que a sua

resposta demore mais do que 30 minutos. As questões incluídas deverão, segundo os mesmos autores (2012: 78)<sup>42</sup>:

- ser curtas e simples;
- ser escritas numa linguagem natural;
- excluir palavras e frases ambíguas;
- evitar construções negativas;
- excluir perguntas duplas (isto é, cada pergunta deve resultar apenas numa resposta).

Num questionário sobre materiais didáticos específicos, será relevante saber, antes de mais nada, se esses materiais são adequados para o curso em que vão ser utilizados. Isso pode ser conseguido através de uma análise superficial, que excluirá desde logo alguns materiais que não correspondam ao nível desejado, se dediquem a temas irrelevantes no contexto em questão, não sejam suficientemente atuais ou, simplesmente, não estejam disponíveis (McGrath, 2002). Assim, as primeiras questões, de cariz eliminatório, deverão ser relativas à disponibilidade, ao nível e ao fim específico do material. Convirá notar que o foco num diferente fim específico não é um fator eliminatório da utilização do material, pela já mencionada possibilidade de o usar como inspiração para a didatização de textos, atividades e tarefas, tal como materiais elaborados para cursos de nível A1 para fins gerais. Recorde-se que, entre outros, aspetos de funcionamento da língua não requerem uma adaptação substancial quando são abordados num curso para fins específicos.

Após esta análise superficial, é possível criar uma bateria de questões, relativas a aspetos pedagógicos (por exemplo, se o material satisfaz as necessidades dos estudantes) e discursivos (por exemplo, se os textos representam discurso autêntico da área específica em questão). Preferencialmente, estas questões terão como objetivo uma resposta direta, embora em alguns casos possa ser usada uma escala (Chan, 2009).

Uma outra estratégia consiste em iniciar a avaliação com uma análise externa (ou macroavaliação), focada nos seguintes aspetos (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013: 55-57)<sup>43</sup>:

---

<sup>42</sup> Tradução livre do autor.

<sup>43</sup> Tradução livre do autor.

- público-alvo;
- nível de proficiência dos utilizadores;
- contexto de uso;
- metodologia usada (que se reflete nas unidades temáticas apresentadas);
- questões editoriais (por exemplo, o grafismo, o número de exemplares disponíveis);
- escopo dos materiais (indicados para a totalidade ou parte de um curso);
- suporte dos materiais (por exemplo, texto escrito, áudio, imagético, audiovisual);
- conteúdos abordados (tanto de cariz linguístico como de cariz cultural).

O objetivo desta macroavaliação é determinar se um material é inadequado, sendo então descartado, ou potencialmente apropriado, sendo então submetido a uma avaliação interna (ou microavaliação), em que é avaliado se o conteúdo do material corresponde ao que foi anunciado no descritivo programático e às necessidades das entidades envolvidas no curso (instituição, professor e estudantes). Idealmente, quando tal acontece, o material deve ser adotado, sendo mais útil quando obtém respostas positivas a questões acerca da sua utilização, generalização, adaptabilidade e flexibilidade (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013).

Parte significativa da avaliação dos materiais deve incidir sobre o seu conteúdo, já que aqueles devem integrar os diferentes aspetos do processo de aprendizagem. Assim, terão uma avaliação positiva os materiais com uma estrutura coerente, iniciada com um estímulo (pré-texto e texto), a que se seguem atividades de compreensão com foco no conteúdo (questões não linguísticas) e com foco linguístico (questões estruturais), culminando a estrutura numa tarefa, isto é, no uso da língua para o desempenho de uma função comunicativa (Hutchinson & Waters, 1987). Assim, os questionários incluirão também questões relacionadas com a estrutura das sequências didáticas que integram os materiais avaliados. Assumindo que cada uma dessas sequências didáticas inclui um texto, importa avaliar também este, em termos de autenticidade, suporte, extensão, temática, estruturas linguísticas e vocabulário.

Importa também avaliar a forma como os textos são explorados, nomeadamente, procurando determinar o foco das atividades (linguísticas, culturais

ou ambas), as competências exploradas (compreensão ou produção, oralidade ou escrita) e a tipologia das respostas às questões colocadas aos estudantes (por exemplo, atividades de verdadeiro/falso, escolha múltipla, correspondência, preenchimento de espaços, reescrita de frases, resposta direta, pesquisa autónoma).

Sendo a sequência didática centrada na realização de uma tarefa, parece ser essencial avaliá-la. De acordo com Mishan (2005), essas questões deverão incidir sobre a relação da tarefa com o texto, a sua autenticidade e se esta cria interação relevante entre os estudantes.

Ainda no âmbito da exploração do texto, é importante recolher informação acerca dos estudantes, o que pode ser obtido antes do início do curso, servindo então como um importante apoio na seleção dos materiais a utilizar num determinado contexto de ensino e como forma de determinar o que tem de ser produzido. No entanto, esta avaliação deverá também ser contínua, ocorrendo durante a sua utilização, através do registo das reações dos estudantes e dos resultados que estes obtêm nas atividades e tarefas realizadas, e ainda após o final do curso, momento em que existirão dados mais objetivos acerca da eficácia dos materiais utilizados (Masuhara, 1998).

De acordo com estes pressupostos, foram então elaborados os três questionários já mencionados, visando obter respostas às perguntas de investigação.

#### 4.2. Questionário sobre a produção de materiais didáticos

O questionário sobre a produção de materiais didáticos (reproduzido na íntegra no Anexo I) destina-se a professores de português língua não materna e deverá dar respostas acerca dos fatores que conferem autenticidade aos materiais didáticos, do grau de adaptação a que estes podem ser submetidos sem perderem essa autenticidade, como explorar essa autenticidade através de tarefas e qual é a perceção dos professores acerca da eficácia proveniente dos materiais autênticos.

## 4.2.1. Metodologia

### 4.2.1.1. Procedimento

Este questionário foi distribuído a diversos docentes de português língua não materna, para ter uma percepção mais exata da percentagem de professores que produz os seus próprios materiais e para que fins e níveis estes são produzidos. O questionário foi elaborado através da plataforma Qualtrics, sendo-lhe atribuído um código QR e um URL, que foram disponibilizados aos potenciais respondentes.

As perguntas neste questionário foram feitas principalmente em forma de respostas dicotómicas (sim / não) e escalas, de forma a que as respostas fossem mais fáceis de analisar (Dörnyei & Taguchi, 2012). Sempre que possível, foi utilizada uma escala de Likert, em que o respondente é confrontado com uma afirmação e tem de escolher uma resposta entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente” ou, perante a descrição de determinada atividade ou tarefa, o respondente afere o seu grau de dificuldade numa escala entre “muito difícil” e “muito fácil”. Nas respostas através de escalas de Likert, foi escolhido um número par de opções para evitar a escolha de respostas neutras (isto é, o elemento central da escala), forçando assim os inquiridos a darem uma opinião mais definitiva (Reynolds, 2010). Espera-se que desta forma os inquiridos reflitam realmente sobre se concordam (parcial ou totalmente) ou não discordam (parcial ou totalmente) de uma afirmação ou se consideram que um texto, uma atividade ou uma tarefa é (muito) fácil ou (muito) difícil. Quando necessário, existem ainda questões nominais, como, por exemplo, os inquiridos são questionados acerca do tipo de texto (“autêntico”, “adaptado” ou “forjado”) que costumam utilizar nos materiais didáticos que produzem.

Este questionário inicia-se com uma questão que visa estabelecer se os inquiridos produzem materiais didáticos para fins específicos, após a qual será relevante saber que metodologia é seguida nessa produção, pelo que existem questões sobre a existência ou não de um levantamento prévio das necessidades dos estudantes e dos documentos utilizados como base nessa produção, quer no seu suporte, quer na sua autenticidade. No caso de serem usados documentos autênticos, procurar-se-á descobrir a que tipo e grau de adaptações (se estas existirem) estes são submetidos durante a sua didatização e qual o nível de

dificuldade sentido pelo produtor dos materiais nessa adaptação, para que sejam conhecidas as estratégias de adaptação mais comuns.

Interessa também saber quais as competências abordadas nos materiais produzidos especificamente pelos professores e a dificuldade que estes sentem na sua produção, bem como se estão incluídas propostas de tarefas a realizar pelos estudantes, de forma a descobrir se o ensino baseado em tarefas é considerado uma boa opção por parte dos produtores de materiais didáticos para o ensino de línguas para fins específicos.

Para saber o que pensam estes professores criadores de materiais didáticos acerca das perguntas de investigação desta tese, o questionário termina com algumas afirmações acerca das quais os professores devem declarar o seu grau de concordância, a saber:

- As tarefas incluídas nos materiais didáticos que produzo refletem as necessidades reais dos estudantes;
- Os materiais que produzo são mais motivantes para os estudantes do que manuais editados;
- Os materiais que produzo são mais motivantes para os estudantes do que materiais produzidos para fins gerais;
- Os materiais que produzo são mais eficazes na aprendizagem do que manuais editados;
- Os materiais que produzo são mais eficazes na aprendizagem da língua do que materiais produzidos para fins gerais.

O grau de concordância dos professores em relação a estas afirmações permitirá ter uma ideia mais aproximada da importância que questões como a inclusão de tarefas nos materiais didáticos ou a produção de materiais específicos para cada curso têm quando os professores produzem materiais didáticos.

#### 4.2.1.2. Participantes

Os respondentes a este questionário foram professores de português língua não materna, ligados ou não ao *Instituto Português do Oriente*, uma vez que se pretende obter informação acerca da produção de materiais por parte dos professores de língua não materna em qualquer contexto. Assim, os questionários foram enviados

a docentes de diversas idades (dos 24 aos 64 anos), localizações (Ásia, Europa e América do Norte) e condições profissionais (funcionários de instituições de ensino, investigadores e profissionais independentes), sendo-lhes ainda pedido que partilhassem o acesso aos questionários com outros colegas. No total, responderam a este questionário 35 professores de português língua estrangeira.

#### 4.2.2. Tratamento dos dados

Os dados recolhidos foram tratados através da aplicação Microsoft Excel, de forma a reunir as respostas idênticas e obter os valores absolutos e percentuais, que podem ser encontrados no anexo IV. Para excluir a possibilidade de acaso na sua distribuição, as respostas dos inquiridos foram submetidas a um teste de qui-quadrado de aderência, apropriado para dados não-paramétricos e utilizável com amostras de tamanho reduzido (Glen, 2021). Assim, se um número significativo dos professores inquiridos concordar plenamente com a afirmação de que os materiais que produz são mais eficazes na aprendizagem de uma língua do que manuais editados, será mais provável que o universo dos professores pense da mesma forma do que se as respostas forem divididas de forma mais equitativa entre as diferentes opções.

Para descortinar possíveis relações entre respostas a diferentes questões, os dados obtidos foram também submetidos a testes de qui-quadrado de independência (Glen, 2021), que permitem verificar, por exemplo, se o levantamento prévio das necessidades dos estudantes leva a uma maior perceção de eficácia dos materiais didáticos por parte dos professores.

Para ambos os testes, foi usado um valor alfa de 0,05, o que significa que é previsível que em 95% dos casos, as respostas da totalidade da população recaiam dentro dos intervalos estabelecidos, ou seja, os resultados da amostra mais ou menos uma margem de erro e, no caso da correlação entre diferentes variáveis, que existe uma possibilidade de 95% de que os resultados não sejam independentes.

Todos os resultados dos testes qui-quadrado são apresentados da seguinte forma:  $X^2$  (graus de liberdade,  $N$  = tamanho da amostra) = valor de qui-quadrado,  $p$  = valor  $p$ , estando todos os valores arredondados às milésimas. Quando os valores  $p$  são inferiores a 0,001 (ou seja, 0,1%), serão reportados da seguinte forma:  $p = < .001$ .

### 4.2.3. Resultados

A larga maioria dos respondentes ao Questionário sobre a produção de materiais didáticos (83%) declarou produzi-los ( $\chi^2 (1, N = 35) = 15,114, p = < .001$  – Figura 4.1). Cerca de três quartos dos professores (76%) afirmou produzir materiais para fins gerais, enquanto apenas 66% declarou fazê-lo para fins específicos, mas estes resultados não são estatisticamente significativos ( $\chi^2 (1, N = 41) = 0,220, p = .639$  – Figura 4.2), ou seja, a reduzida diferença entre as respostas torna difícil fazer inferências em relação à população em geral. Os materiais produzidos pelos inquiridos destinam-se principalmente aos níveis B1 ou inferiores (todos com percentagens acima dos 50%), tendo o nível A1 recebido a maior percentagem de respostas, com 89% dos professores a declarar produzir materiais para esse nível ( $\chi^2 (5, N = 93) = 22,161, p = < .001$  – Figura 4.3).

Figura 4.1: Costuma produzir materiais didáticos para o ensino de português como língua não materna?

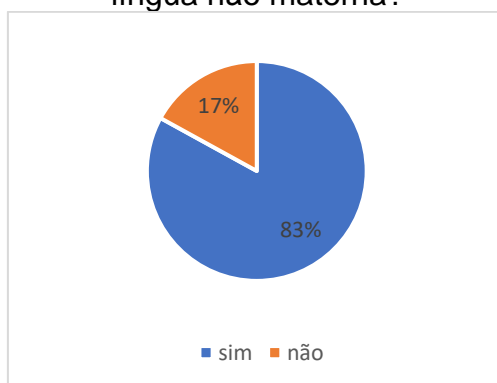


Figura 4.2: Para que fins costuma produzir esses materiais?

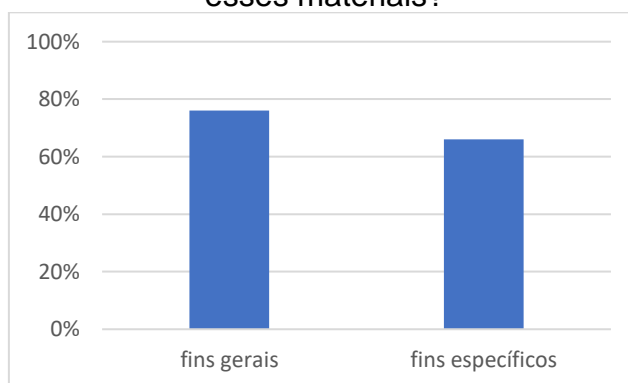
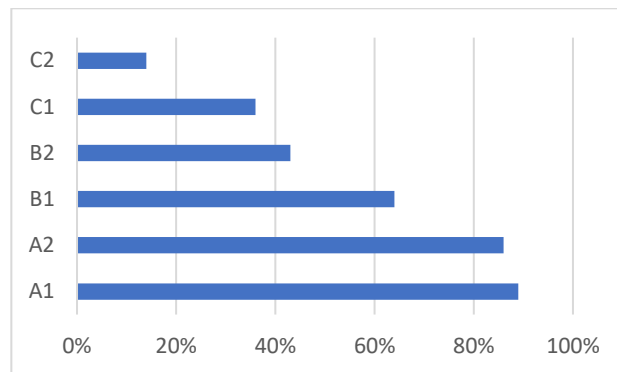


Figura 4.3: Para que níveis costuma produzir esses materiais?



Entre os professores inquiridos, 76% afirmou fazer um levantamento prévio das necessidades dos estudantes ( $\chi^2 (1, N = 29) = 7,759, p = .005$  – Figura 4.4) e receber indicações da(s) entidade(s) promotora(s) do curso em questão ( $\chi^2 (1, N = 17) = 4,765, p = .029$  – Figura 4.5).

Figura 4.4: Costuma fazer um levantamento das necessidades dos estudantes antes de iniciar a produção dos materiais?

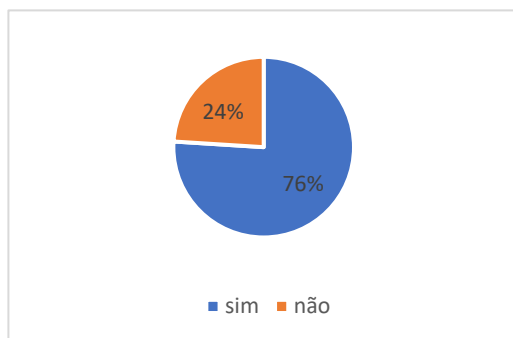
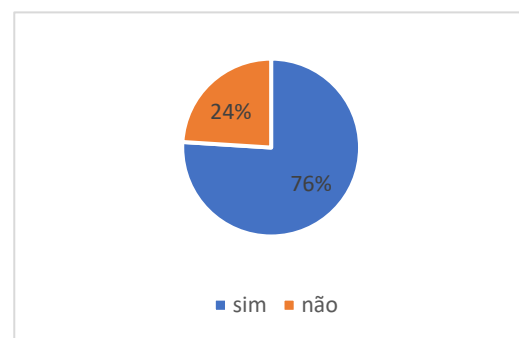
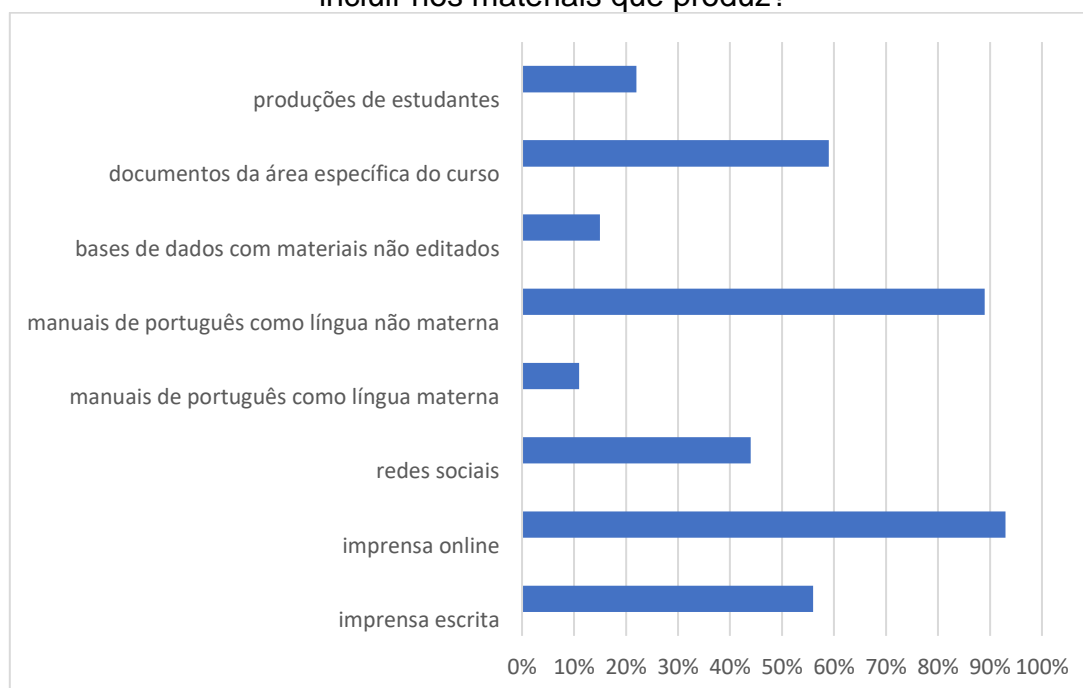


Figura 4.5: Na produção de materiais para o ensino de português como língua não materna para fins específicos, a(s) entidade(s) promotora(s) do curso em que os materiais vão ser utilizados requer(em) que determinados conteúdos específicos sejam incluídos?



Depois de estabelecidos os conteúdos a incluir, as fontes mais utilizadas pelos professores inquiridos para os abordar são a imprensa *online* e os manuais de português como língua não materna (com percentagens de 93% e 89%, respetivamente), seguindo-se os documentos da área específica do curso e a imprensa escrita, com percentagens entre os 50% e os 60% ( $\chi^2 (7, N = 105) = 38,771, p = < .001$  – Figura 4.6).

Figura 4.6: Quais são as fontes que consulta de forma a encontrar conteúdos para incluir nos materiais que produz?



Os professores inquiridos demonstram preferência pelo uso de textos autênticos ou adaptados, já que apenas 18% admitiu usar textos forjados ( $X^2 (2, N = 26) = 10,606, p = < .050$  – Figura 4.7), embora encontrar textos autênticos para didatizar seja considerado difícil para 62% dos inquiridos ( $X^2 (3, N = 26) = 19,846, p = < .001$  – Figura 4.8). A adaptação desses textos autênticos ao contexto de ensino faz-se, de acordo com os resultados deste questionário, principalmente por questões socioculturais (88% dos inquiridos admitiu substituir os temas originais dos textos autênticos por questões mais relevantes no local onde o curso é lecionado), embora a substituição de dados desatualizados por dados contemporâneos também fosse selecionada por 58% dos professores ( $X^2 (5, N = 68) = 13,177, p = .021$  – Figura 4.9). Essa adaptação pode consistir na adição, eliminação ou modificação de elementos do texto, já que todas as opções obtiveram mais de 75% de respostas afirmativas, não permitindo assim inferir tendências na população em geral ( $X^2 (2, N = 58) = 0,241, p = .886$  – Figura 4.10). 60% dos professores inquiridos consideraram que adaptar textos autênticos como forma de os didatizar é difícil ( $X^2 (3, N = 25) = 27,000, p = < .001$  – Figura 4.11).

Figura 4.7: Qual é o peso aproximado dos seguintes tipos de texto nos materiais que costuma produzir?

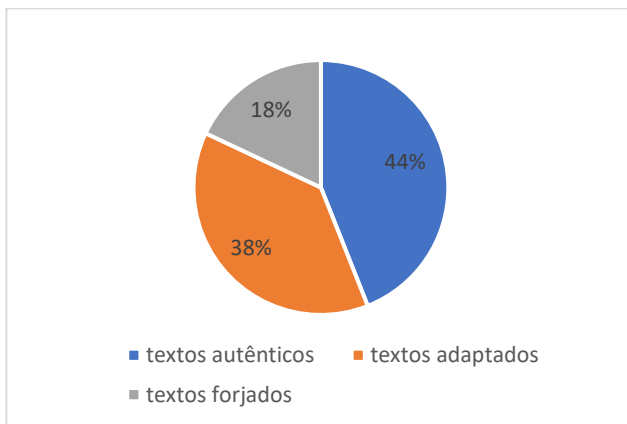


Figura 4.8: Encontrar textos autênticos para didatizar é...

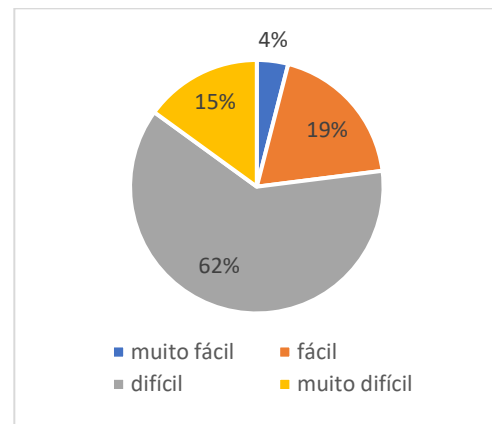


Figura 4.9: A que tipo de adaptações costuma submeter os textos autênticos, de forma a adaptá-los ao contexto de ensino?

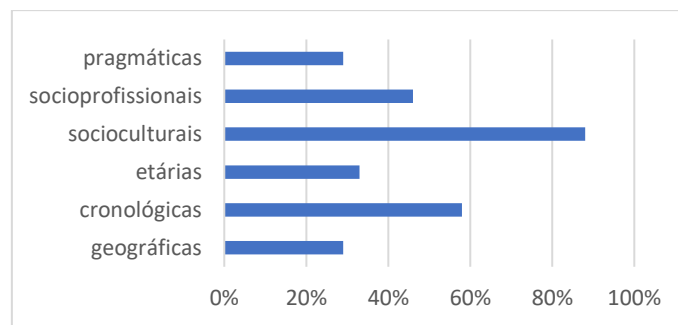


Figura 4.10: A que adaptações específicas costuma submeter os textos autênticos, de forma a adaptá-los ao nível de proficiência a que o curso se destina?

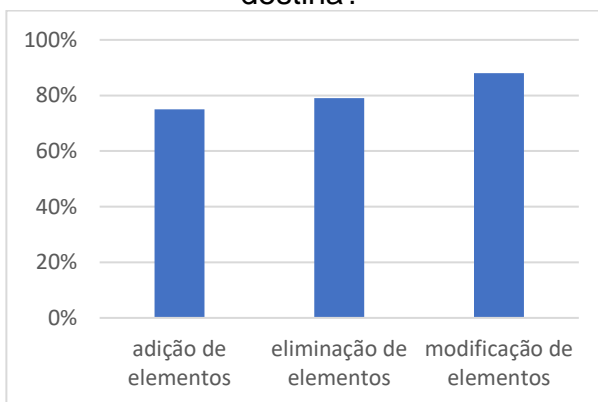
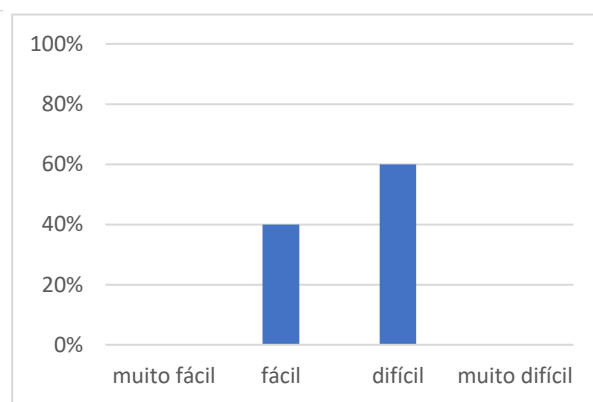
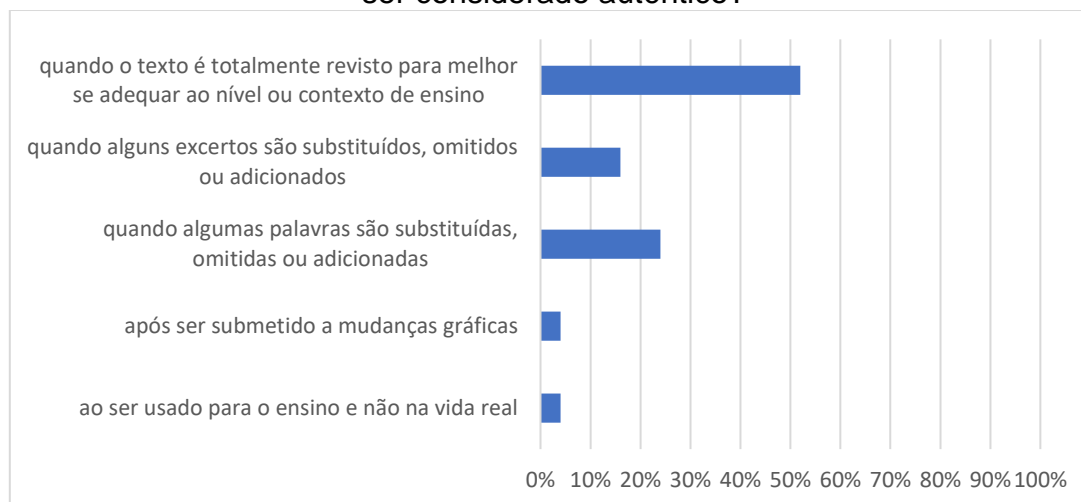


Figura 4.11: Adaptar textos autênticos para didatizar é...



Na sua maioria (52%), os professores inquiridos foram da opinião de que é possível substituir, omitir ou adicionar excertos a um texto sem que este deixe de ser considerado autêntico, sendo necessário revê-lo por completo (ao ponto da sua descaracterização) para que este perca a sua autenticidade ( $X^2(4, N = 25) = 19,600, p = < .001$  – Figura 4.12).

Figura 4.12: Na sua opinião, a partir de que grau de adaptação um texto deixa de ser considerado autêntico?



Em relação à inclusão de tarefas nos materiais, 96% dos inquiridos afirmou fazê-lo ( $X^2(7, N = 25) = 23,890, p = .001$ ), selecionando-as sobretudo a partir do levantamento prévio das necessidades dos estudantes (76%) e com base em tarefas incluídas em materiais de ensino de português como língua não materna para fins gerais (72%), conforme a figura 4.13. As tarefas incluídas nos materiais didáticos são especialmente de análise (isto é, tarefas que visam a compreensão do objetivo comunicativo de determinadas estruturas linguísticas), resposta (comentário pessoal a um estímulo textual) e inferência (retirada de conclusões a partir da leitura e/ou audição de um texto), com percentagens, respetivamente, de 92%, 88% e 83%, mas a escolha de múltiplos itens por parte dos inquiridos torna impossível inferir tendências gerais ( $X^2(6, N = 113) = 9,097, p = .168$  – Figura 4.14). As tarefas selecionadas têm como principais objetivos comunicativos a interação entre os estudantes (96%) e a transmissão de informação (83%), tendo objetivos como persuadir (33%) e provocar emoções (29%) recebido percentagens mais baixas de respostas afirmativas ( $X^2(6, N = 91) = 17,692, p = .007$  – Figura 4.15).

Figura 4.13: Como seleciona as tarefas a incluir nos materiais didáticos que produz?

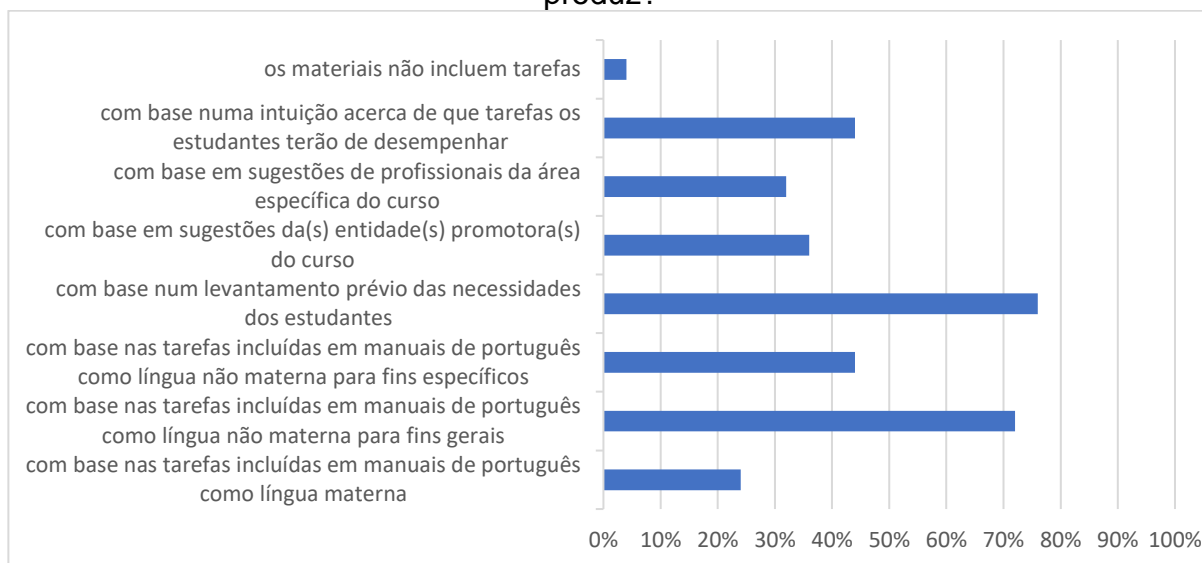


Figura 4.14: Que tipo de tarefas costuma incluir nos materiais didáticos que produz?

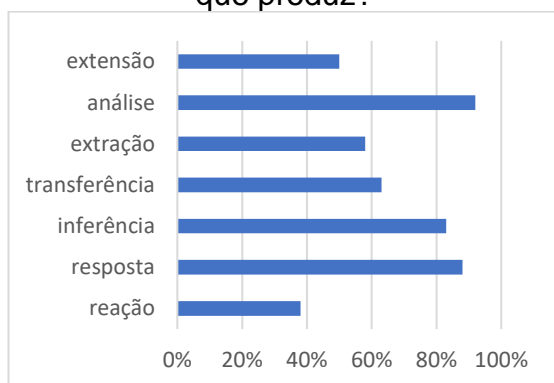
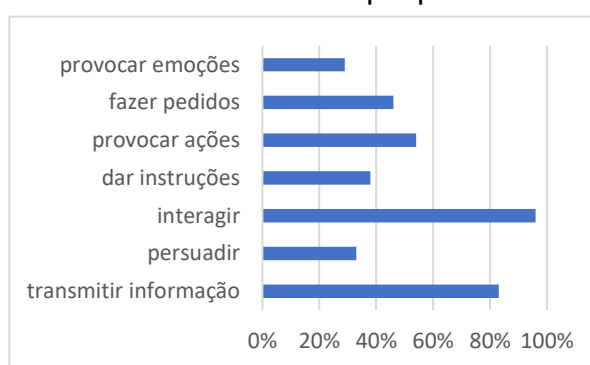


Figura 4.15: Qual é o objetivo comunicativo das tarefas incluídas nos materiais didáticos que produz?



A grande maioria dos inquiridos (96%) afirma concordar parcial ou totalmente com a ideia de que as tarefas incluídas nos materiais que produzem refletem as necessidades dos estudantes, ( $X^2(3, N = 24) = 24,333, p = < .001$  – Figura 4.16) e são mais motivantes para estes do que manuais editados (88%,  $X^2(3, N = 24) = 15,667, p = .001$  – Figura 4.17), e do que materiais não editados produzidos para fins gerais (75%,  $X^2(3, N = 16) = 6,500, p = .090$  – Figura 4.18), embora este último dado não seja estatisticamente significativo, já que as respostas estão menos concentradas na concordância em relação à afirmação. Em relação à percepção da sua eficácia, a maioria dos professores inquiridos concorda parcial ou totalmente com a ideia de que os materiais que produzem são mais eficazes na aprendizagem da língua do que manuais editados (80%,  $X^2(3, N = 25) = 22,520, p = < .001$  – Figura 4.19), e do que

materiais não editados produzidos para fins gerais (69%,  $\chi^2 (1, N = 25) = 11,362, p = .003$  – Figura 4.20).

Figura 4.16: As tarefas incluídas nos materiais didáticos que produzo refletem as necessidades reais dos estudantes.

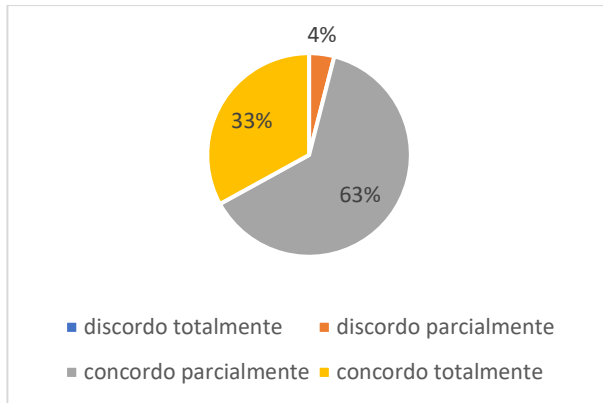


Figura 4.17: Os materiais que produzo são mais motivantes para os estudantes do que manuais editados.

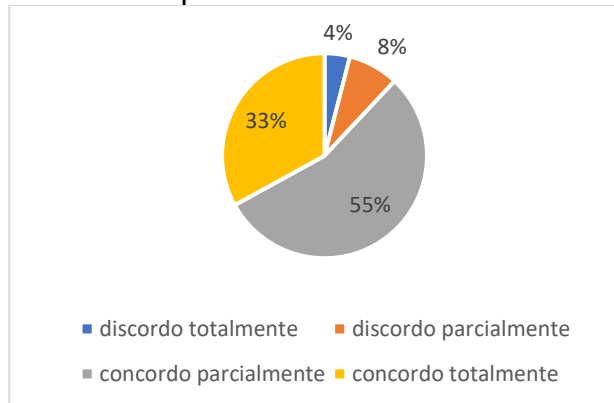


Figura 4.18: Os materiais para fins específicos que produzo são mais motivantes para os estudantes do que materiais produzidos para fins gerais.

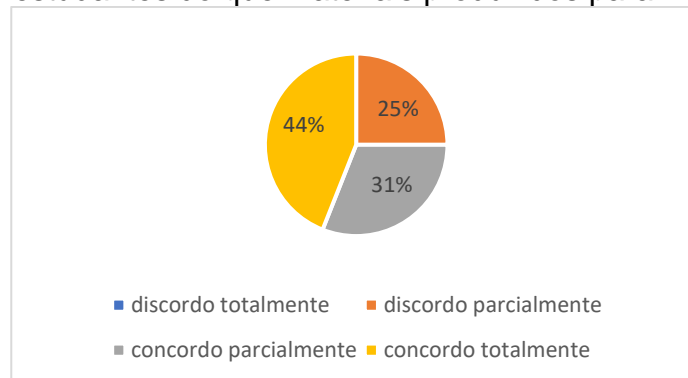


Figura 4.19: Os materiais que produzo são mais eficazes na aprendizagem de língua do que manuais editados.

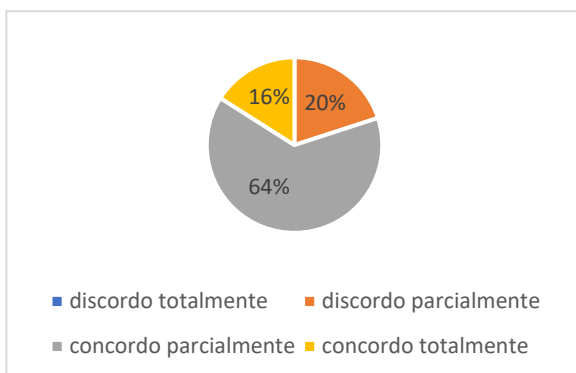
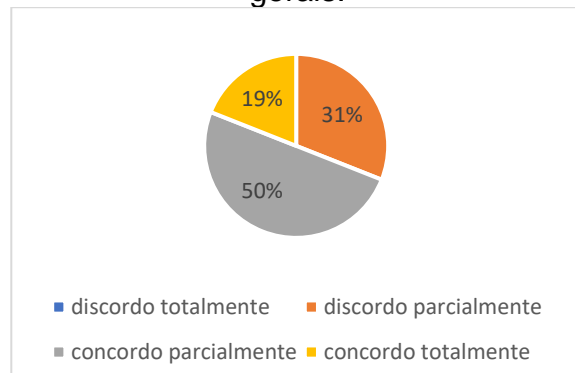


Figura 4.20: Os materiais para fins específicos que produzo são mais eficazes na aprendizagem de língua do que materiais produzidos para fins gerais.



Os dados relativos à eficácia dos materiais são correlacionáveis com os referentes ao levantamento prévio das necessidades dos estudantes ( $X^2(1, N = 25) = 10,225, p = .017$ ) ou seja, é possível associar esta consulta prévia a uma maior eficácia dos materiais percebida pelos professores. O mesmo não acontece, porém, com a existência de sugestões por parte da entidade promotora do curso ( $X^2(1, N = 16) = 0,629, p = .730$ ), não sendo possível relacionar as respostas a esta questão com as da eficácia dos materiais.

Os professores comparam também favoravelmente a autenticidade dos materiais que produzem com os materiais produzidos para fins gerais ( $X^2(3, N = 16) = 8,500, p = .03673$ ), mas não é possível encontrar uma relação de dependência entre estes dados e o levantamento prévio das necessidades dos estudantes ( $X^2(1, N = 19) = 3,0011, p = .223003$ ).

#### 4.2.4. Discussão

As respostas a este questionário dão a entender que uma grande parte dos docentes prefere ou sente a necessidade de produzir os seus próprios materiais. Estes dados estão de acordo com Basturkmen (2010), que afirma que os estudantes se sentirão mais motivados quando os materiais didáticos refletem o uso da língua de que aqueles necessitam no seu dia a dia e a melhor forma de conseguir essa correspondência será criar materiais específicos para cada curso, uma vez que os manuais previamente editados não podem prever o contexto em que um curso decorrerá (Crawford, 2002). Deste modo, não surpreende que os resultados dos questionários demonstrem uma clara preferência pela produção de materiais didáticos em relação ao uso de manuais editados, algo, aliás, comprovado por um estudo recente de Li e Li (2021), que conclui que os professores não só adaptam os materiais disponíveis aos estudantes, mas também improvisam novas tarefas que consideram relevantes durante essa adaptação. Perante estes dados, torna-se difícil compreender o recurso exclusivo a um manual editado (apesar da poupança de trabalho que a sua utilização permite) e espera-se que este trabalho possa ser um ponto de partida para apoiar a criação de materiais verdadeiramente específicos, ao indicar possíveis fontes de documentos autênticos e formas de os didatizar, que, no caso de estudantes de nível A1, exigirão sempre um certo grau de adaptação.

Tendo isso em conta, é sempre útil proceder a um questionário sociolinguístico prévio, para que as necessidades comunicativas dos estudantes possam ser determinadas (Tomlinson & Masuhara, 2018) e isso reflete-se nos resultados do questionário, com os professores a considerarem as necessidades dos estudantes um dos fatores essenciais na escolha de conteúdos a incluir nos materiais didáticos. Compreende-se que nem sempre a aplicação desse questionário é possível, mas os seus benefícios são comprovados pela importância que os professores inquiridos deram a essa questão, bem como a correlação desta consulta com a percepção de que os materiais dela provenientes satisfazem as necessidades dos estudantes. A primeira secção do questionário disponibilizado aos estudantes (Anexo III) poderá ser uma base para essa consulta, preferencialmente colmatado com a consulta das entidades promotoras do curso (normalmente a entidade empregadora dos estudantes), que podem ainda tornar esse questionário parte do processo de inscrição. Com efeito, a distância entre os conteúdos dos cursos (mais voltados para a prática linguística) e as necessidades reais dos estudantes (mais voltadas para competências específicas da sua área profissional) notam-se especialmente no ensino à distância para fins específicos, modalidade especialmente relevante durante esta pandemia e que não deverá perder importância no futuro, antes pelo contrário (Dooly & Vinagre, 2021). Não se veem razões para que a distância entre conteúdos e necessidades se mantenha, desde que exista uma implementação mais abrangente de um levantamento de necessidades e da sua verdadeira aplicação na elaboração do programa dos cursos.

Além da produção de materiais específicos para cada curso e da consulta dos estudantes e das entidades promotoras do curso, uma outra forma de tornar os materiais didáticos mais condizentes com o quotidiano dos estudantes (isto é, de lhes conferir autenticidade) é o recurso a fontes autênticas. Sendo possível usar um manual editado como material didático de um curso, será difícil que este seja suficiente para refletir adequadamente o contexto comunicativo dos estudantes, especialmente quando estamos perante cursos para fins específicos. Assim, será aconselhável suplementar esse manual com materiais produzidos pelo professor (Tomlinson & Masuhara, 2018) ou mesmo dispensar o manual. De acordo com os resultados deste questionário, embora os professores prefiram usar materiais inéditos, não excluem o recurso a manuais editados como fonte, mas, ainda assim, o recurso a fontes digitais é prevalente, algo que se deverá, certamente, à sua facilidade

de acesso (Belcher, 2009). Os exemplos de documentos autênticos referenciados neste trabalho (formulários, legislação, comentários) têm sido usados como fontes dos materiais didáticos elaborados pelos docentes do *Instituto Português do Oriente* para os cursos para fins específicos por eles lecionados e os resultados têm sido positivos, como aliás os resultados dos questionários demonstram.

A autenticidade nos materiais pode também ser conseguida pelo uso de textos (orais e escritos) autênticos, que deverão provir de fontes relevantes para o curso em questão (Basturkmen, 2010). Os professores inquiridos parecem confirmar esta ideia, ao declararem usar maioritariamente textos autênticos ou adaptados, estes últimos especialmente necessários para cursos com estudantes de nível A1, para os quais é difícil encontrar textos autênticos adequados ao seu nível de proficiência (Nunan, 2002). Este é certamente um aspeto positivo a retirar destes resultados, reforçado pelo facto de os professores usarem textos adaptados, mesmo quando na sua maioria consideram essa tarefa difícil.

Admitindo que alguma adaptação é sempre necessária (em especial com níveis de proficiência mais iniciais), um texto adaptado não pode, ainda assim, desvirtuar o objetivo comunicativo do texto original (Mishan, 2005). Apesar da subjetividade inerente ao grau de autenticidade de um texto, as respostas à pergunta sobre até que ponto um texto pode ser alterado sem que deixe de ser autêntico parecem indicar que a maioria dos docentes inquiridos admite a existência de alguma margem de manobra na adaptação de um texto antes de este ser considerado inautêntico, considerando que a adição, substituição ou omissão de palavras ou mesmo excertos não provoca a perda de autenticidade de um texto.

Esta adaptação, segundo Mishan (2005), é admissível, desde que a exploração do texto resulte no desempenho de uma tarefa autêntica, pelo que a inclusão de tarefas nos materiais didáticos será uma necessidade e os dados parecem comprová-lo, com uma quase unanimidade dos inquiridos a afirmar que os materiais que produzem incluem tarefas. Essas tarefas são selecionadas maioritariamente com base no levantamento das necessidades dos estudantes, demonstrando a importância deste processo numa fase preliminar da preparação do curso.

O foco no desempenho de tarefas permite a exploração da autenticidade dos materiais didáticos, já que aquelas têm, por definição, um objetivo extralinguístico, que deverá refletir uma necessidade comunicativa dos estudantes no seu quotidiano

(Mishan, 2005). Sendo por vezes difícil aceder às reais necessidades comunicativas dos estudantes antes do curso, o professor tem de frequentemente recorrer à sua intuição (Bowker & Pearson, 2002), mas os resultados dos inquéritos revelam que poucos professores recorrem a essa opção, talvez por falta de conhecimentos da área, algo que só poderá ser resolvido através de formação específica. No entanto, esta requer não só um planeamento do curso mais prolongado no tempo, mas também a disponibilidade de especialistas na área e uma coordenação eficaz entre as necessidades descritas pelo especialista e a sua didatização por parte dos produtores dos materiais didáticos.

A escolha dos conteúdos a incluir nos materiais didáticos deveria privilegiar tarefas comunicativas (Mishan, 2005), mas os dados deste questionário sugerem um foco no desempenho de tarefas mais objetivas, talvez por estas serem consideradas mais úteis na vida profissional, onde será mais importante transmitir dados do que convencer alguém a aceitar uma proposta, especialmente nos níveis mais iniciais, onde o foco está em questões mais concretas. Apesar disso, os professores, de forma quase unânime, concordam com a afirmação de que as tarefas que incluem nos materiais didáticos refletem as necessidades reais dos estudantes. Estes dados parecem indicar que nem sempre os estudantes têm necessidade de desempenhar tarefas comunicativas (ou que os professores têm essa perceção). Mais uma vez, a secção do questionário disponibilizado aos estudantes acerca do uso da língua de que os estudantes necessitam poderá ajudar a determinar quais são essas necessidades.

Estes materiais autênticos serão, em princípio, mais motivantes para os estudantes, uma vez que respondem diretamente às suas necessidades (Basturkmen, 2010), algo que os dados deste questionário parecem comprovar, com os professores a concordarem com a ideia de que os materiais que produzem para fins específicos são mais motivantes do que manuais editados e (de forma menos significativa) do que materiais produzidos para fins gerais. Naturalmente, nem todos os professores (e estudantes) concordam com esta aceção, razão pela qual os questionários de avaliação dos materiais didáticos poderão ditar as revisões necessárias. O papel da motivação no desempenho das tarefas é demonstrado por Wilby (2020), que relaciona os objetivos mais positivos (“Quero melhorar as minhas competências”) com uma maior persistência no desempenho de tarefas menos interessantes, ao invés de estudantes com objetivos negativos (“Quero evitar ser

reprovado no curso”), que perdem a motivação mais facilmente. Não tendo muitos formandos de cursos para fins específicos a possibilidade de escolher não frequentar esses cursos, criar tarefas que despertem interesse nos estudantes será essencial e a melhor forma de o fazer será utilizando materiais autênticos.

Resta então saber o que os dados deste questionário indicam acerca da eficácia dos materiais autênticos e a percepção dos professores é, de forma estatisticamente significativa, que os materiais didáticos autênticos são mais eficazes na aprendizagem do que manuais editados, algo que está relacionado com a consulta prévia das necessidades dos estudantes, mais do que com a existência de sugestões por parte da entidade promotora do curso, que não parece estar ligada de forma estatisticamente significativa com uma percepção da eficácia dos materiais didáticos. Assim, parece ser possível concluir que quem elabora materiais didáticos está convencido da sua maior eficácia, informação que será confrontada com a opinião dos estudantes na discussão geral.

#### 4.2.5. Sumário

Os dados deste questionário permitem concluir que os professores de português como língua não materna inquiridos preferem produzir os seus próprios materiais didáticos, baseando-se na imprensa *online* e em manuais editados para os produzir. Esses materiais destinam-se principalmente aos níveis mais iniciais (B1 ou inferior) e a seleção dos seus conteúdos provém normalmente de um levantamento prévio das necessidades dos estudantes e, eventualmente, de sugestões da(s) entidade(s) promotora(s). É dada preferência a textos autênticos ou adaptados, embora a adaptação seja considerada difícil. Esta é feita maioritariamente por razões socioculturais e consiste na adição, modificação ou eliminação de elementos textuais, não representando isso, de acordo com os inquiridos, na perda de autenticidade do texto original. Os materiais costumam incluir tarefas, especialmente de análise, resposta e inferência, que são maioritariamente baseadas num levantamento prévio das necessidades dos estudantes ou em manuais editados. Os objetivos comunicativos dessas tarefas são normalmente a interação entre os estudantes ou a transmissão de informações. Finalmente, a maioria dos inquiridos concorda com a

ideia de que os materiais que produzem são mais adequados, motivantes e eficazes do que manuais editados ou materiais produzidos para fins gerais.

### 4.3. Questionário sobre materiais didáticos específicos (para professores)

O questionário sobre a avaliação de materiais didáticos (para professores), reproduzido na íntegra no Anexo II, destina-se aos professores dos cursos para fins específicos de nível A1 lecionados pelo *Instituto Português do Oriente* e deverá dar respostas acerca da perceção de autenticidade (e da eficácia dessa autenticidade) que aqueles têm acerca dos materiais didáticos utilizados nos cursos em questão.

#### 4.3.1. Análise prévia dos materiais didáticos

Todos os materiais didáticos analisados foram produzidos pelos docentes do *Instituto Português do Oriente* e não estão disponíveis para o público em geral, tendo aqui sido analisados com a autorização do *Instituto Português do Oriente*. São materiais didáticos elaborados para cursos específicos do nível A1 dos setores das forças de segurança, do turismo (hotelaria e restauração) e da administração pública. Os materiais são naturalmente diferentes em cada curso, fruto dos conteúdos específicos de cada área. Todos eles desempenham um papel central no curso e cabe ao professor disponibilizá-los aos formandos, em papel ou em cópia digital. Os materiais diferem na sua autenticidade, quer por serem produzidos por professores diferentes, quer por se destinarem a diferentes estudantes.

De acordo com as autorizações recebidas para a aplicação dos questionários, serão aqui analisados os materiais didáticos elaborados para os seguintes cursos:

- Curso de Português da Fase da Especialidade do Curso de Formação de Instruendos do *Corpo de Bombeiros*;
- Curso de Língua Portuguesa para a Área da Hotelaria;
- Curso de Língua Portuguesa para a Área da Restauração;
- Curso Intensivo de Língua Portuguesa.

Esta investigação foca-se na autenticidade dos materiais, conforme definida por Mishan (2005), pelo que serão analisados os seus textos, em relação às fontes

(se são autênticos, adaptados ou forjados), à manutenção do seu objetivo comunicativo e contexto originais (no caso de serem autênticos) e à sua exploração (através de atividades e tarefas autênticas ou não), análise que será posteriormente confrontada com a percepção dos estudantes em relação aos mesmos materiais.

#### 4.3.1.1. Curso de Português da Fase da Especialidade do Curso de Formação de Instruendos do *Corpo de Bombeiros*

O curso de português da fase da especialidade da formação de instruendos do *Corpo de Bombeiros* destina-se a formandos com um conhecimento quase nulo da língua portuguesa, pelo que os textos usados são na sua totalidade forjados, ainda que elaborados de forma a refletirem a realidade dos estudantes (Figura 4.21):

Figura 4.21: Texto forjado sobre identificação pessoal

##### 2. **Ler o seguinte texto.**

Olá! Eu sou o Kuok Wa Ng e tenho 45 anos. Eu sou chinês, de Macau, e sou casado. A minha mulher chama-se In Na e tem 42 anos.  
Eu falo cantonês, mandarim, português e um pouco de inglês, mas a minha mulher não fala português.  
Eu sou bombeiro e trabalho no Quartel da Taipa.

Este texto, não sendo autêntico, é realista, uma vez que se assemelha ao que um dos formandos deste curso elaboraria, caso se estivesse a identificar. Terá sido usado ao invés de um texto autêntico (até porque não é fácil encontrar um texto autêntico sobre identificação pessoal), já que, deste modo, todo o vocabulário e as estruturas são controlados de forma a serem acessíveis aos estudantes. No entanto, o texto em questão seria talvez mais eficaz na aprendizagem, caso resultasse numa tarefa, como, por exemplo, pedir ao formando para produzir (oralmente ou por escrito) um texto semelhante. No caso destes materiais, a escolha recaiu em questões de resposta direta (Figura 4.22).

Figura 4.22: Atividade de interpretação do texto (perguntas de resposta direta)

**2.1. Responder às perguntas sobre o texto.**

a. Qual é o apelido dele?

---

b. Quantas línguas é que o Kuok Wa fala?

---

c. Quem é que tem quarenta e cinco anos?

---

Estas questões, sendo úteis na aferição da compreensão da leitura, não parecem contribuir grandemente para a satisfação das necessidades dos formandos, que provavelmente não terão de responder a questões semelhantes no seu quotidiano profissional. Mesmo em relação às tarefas, o material deste curso não é muito variado, permitindo apenas aos formandos praticar questões de identificação pessoal (“Onde é que vive?”; “Perguntar ao colega qual é o estado civil dele.”) e descrever um colega (“Observar o colega e fazer a descrição física dele [...]”). Por estes motivos, tendo em conta a definição de autenticidade abordada, para efeitos de análise dos resultados dos questionários, os materiais didáticos utilizados no curso de português da fase da especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros* são considerados pouco autênticos. É certo que a reduzida carga horária do curso dificulta a criação de materiais que promovam a interação e a participação dos estudantes, mas seria possível utilizar alguns documentos autênticos.







#### 4.3.1.2. Curso de Língua Portuguesa para a Área de Hotelaria

O curso de português para a área de hotelaria, sendo igualmente destinado a formandos com um conhecimento nulo ou básico da língua portuguesa, faz uso de alguns documentos autênticos, como por exemplo documentos de identificação (para trabalhar a identificação pessoal), mapas (para trabalhar a localização), plantas (para trabalhar as direções), fotografias (para trabalhar o vocabulário específico) e sinalética (para trabalhar as diferentes partes de um hotel). São também utilizados pequenos textos, como por exemplo, descrições de alojamento em portais da *internet* (Figura 4.23):

Figura 4.23: Texto autêntico sobre comodidades de um hotel

### 1. Observar a descrição das comodidades do Hotel Parisian.

Principais comodidades

-  1 piscina
-  Acesso Wi-Fi gratuito
-  Quartos familiares
-  Transporte de/para o aeroporto (gratuito)
-  Quartos para não fumadores
-  Bar

**Bom para casais – avaliaram as comodidades com 8,7 para estadias de duas pessoas.**

**Multibanco e serviço de câmbio:** Vai precisar de numerário? Este alojamento tem uma caixa multibanco e serviço de câmbio no local.

Encontram-se ainda textos forjados (Figura 4.24), já que a natureza dos usos da língua abordados (reservar um quarto de hotel, fazer *check-in* e *check-out*) torna difícil a existência de documentos autênticos.

Figura 4.24: Texto forjado sobre marcação de um quarto de hotel



### 4. Ler e ouvir o texto. (AUDIO 15)

**Hóspede:** Boa noite! **Tenho** uma reserva para três noites em nome de Gabriel Silva.

**Rececionista:** Boa noite, sr. Silva, um momento... Aqui está. É um quarto duplo para não fumadores, com casa de banho privativa. E são três diárias, correto?

Ainda assim, os textos são realistas e a sua exploração culmina normalmente numa tarefa autêntica, como fazer e responder a perguntas de identificação pessoal (“Perguntar sobre os dados do hóspede [...]”), preencher formulários (“Preencher o formulário do Hotel Macau.”), identificar e responder a pedidos e reclamações de hóspedes (“O que estão a pedir os hóspedes? Fazer frases para cada resposta”) ou informar sobre serviços (“Escrever uma frase adequada a cada símbolo”). Confrontando esta análise com a definição de autenticidade abordada nesta investigação, considera-se que os materiais didáticos utilizados no curso de português para a área da hotelaria têm um elevado grau de autenticidade.

### 4.3.1.3. Curso de Língua Portuguesa para a Área da Restauração

O material didático utilizado no curso de português para a área da restauração é, tal como os anteriores, destinado a formandos com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. Tem uma duração idêntica à do curso de português para a área da hotelaria e uma estrutura semelhante. Tal como nos materiais utilizados para esse curso, são utilizados documentos autênticos, como plantas (para trabalhar as direções), fotografias (para trabalhar o vocabulário específico) e sinalética (para trabalhar as diferentes partes de um restaurante). São ainda utilizadas ementas e rótulos alimentares, de forma a que os formandos possam desenvolver o vocabulário da área da alimentação e restauração (Figura 4.25):

Figura 4.25: Atividade de desenvolvimento vocabular (preenchimento de espaços)

 1.2 Ouvir o texto e completar os espaços. (ÁUDIO 6)

<b>Arroz de Pato à Portuguesa (Importado de Portugal)</b>	\$265
<b>Frango _____ com Batata Frita e Salada</b>	\$260
<b>Galinha à Africana com _____ Gratinada</b>	\$275
<b>Secretos de Porco Preto Grelhados com Batata Frita e Salada (Importado de Portugal)</b>	\$270

Nas interações no âmbito da restauração são utilizados textos forjados (Figura 4.26), pela (quase) total inexistência de textos autênticos com este objetivo comunicativo.

Figura 4.26: Texto forjado sobre marcação de uma mesa num restaurante

### 1. Ler com atenção o seguinte texto. (TEXTO 3)

[A Carla e o Frederico vão jantar ao restaurante **Belcanto** do Hotel Macau. O Frederico faz a reserva.]

**Rececionista:** Restaurante *Belcanto*, bom dia. Está a falar com a Isabel. Em que posso ajudar?  
**Frederico:** Bom dia, Isabel. Queria reservar uma mesa, por favor.  
**Rececionista** Com certeza. Para quando quer fazer a reserva?  
**Frederico:** Para amanhã, se possível.  
**Rececionista** Muito bem. E para que horas?  
**Frederico:** É possível para as 19h30?  
**Rececionista** Sim, sem problema. E quantas pessoas são?  
**Frederico:** Somos dois. Mesa para duas pessoas, se faz favor.

No entanto, mesmo na sequência destes textos inautênticos é também proposto o desempenho de tarefas autênticas, como aceitar uma reserva (“Dramatizar um diálogo ao telefone com o colega. [...] Vai [...] perguntar os dados da reserva, perguntar o nome do cliente [...]”), elaborar uma ementa (“Elaborar uma ementa com pratos portuguesas. Escolher três entradas, duas sopas, dois pratos de carne [...]”) ou responder a uma reclamação (“Dialogar com o colega. Vai perguntar o que se passa [...] e propor uma solução”). Assim, com base na definição de autenticidade abordada neste trabalho, considera-se que os materiais didáticos utilizados no curso de português para a área da restauração têm um elevado grau de autenticidade.

#### 4.3.1.4. Curso Intensivo de Língua Portuguesa

O material didático utilizado no curso intensivo de português destina-se, tal como os restantes, a formandos com pouca ou nenhuma proficiência na língua portuguesa. Os textos são, quase na sua totalidade, forjados, devido à dificuldade em encontrar textos autênticos sobre interações em escritórios ou equipamento e material de escritório. Esses textos são, porém, realistas (Figura 4.27):

Figura 4.27: Texto forjado sobre fornecer direções

## Dar indicações



- Como vou para o gabinete do Dr. Miranda?
- Vai em frente e sobe as escadas. O gabinete fica à direita.

ir em  
frente



Vai em frente.  
=  
Segue em frente.

Ao uso de textos forjados, corresponde a proposta de uma tarefa autêntica (Figura 4.28):

Figura 4.28: Atividade de compreensão do texto (perguntas sobre direções)



RESPONDER

Onde fica a casa de banho?

---

---

Onde ficam os elevadores?

---

---

São também utilizados documentos autênticos, como plantas de escritórios, fotografias de material de escritório ou organogramas da administração pública de Macau, com os símbolos das respetivas entidades. Também a estes documentos correspondem tarefas autênticas, como dar direções num escritório (“Como vou para o arquivo?”) ou localizar-se na hierarquia da administração pública (“Preencher o formulário com os seus dados pessoais: entidade; tutela; grupo de pessoal; nível; grau; categoria; escalão; habilitações”). Por isso, a partir da definição de autenticidade aqui seguida, os materiais usados no curso intensivo de português são considerados relativamente autênticos.

Assim, em resumo, e sempre de acordo com o conceito de que a autenticidade provém de textos autênticos (de fontes reais, que mantêm o seu objetivo comunicativo e contexto originais), explorados através de tarefas também elas autênticas (Mishan, 2005), os materiais didáticos usados nos cursos de português para as áreas da hotelaria e da restauração são considerados os mais autênticos, por incluírem diversos textos autênticos, explorados maioritariamente através de tarefas autênticas, os materiais usados no curso intensivo de português serão um pouco menos autênticos, por incluírem poucos textos autênticos, mas numerosas tarefas autênticas, e os materiais usados no curso de português da fase da especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros* são considerados os menos autênticos, por não fazerem uso de documentos autênticos nem proporem tarefas comunicativas autênticas.

### 4.3.2. Metodologia

#### 4.3.2.1. Procedimento

Os materiais didáticos utilizados nos cursos lecionados por docentes do *Instituto Português do Oriente* foram avaliados através de dois questionários: um destinado aos professores desses cursos e outro aos seus estudantes, de forma a conhecer e confrontar a opinião das duas partes envolvidas. Seria útil conhecer também a opinião das entidades envolvidas na organização do curso (normalmente a entidade empregadora dos estudantes), mas essa opção foi descartada, uma vez que as pessoas envolvidas nessa organização não costumam ser especialistas na área da didática e/ou não têm suficientes conhecimentos da língua portuguesa para

poderem aferir a autenticidade dos materiais produzidos. O questionário foi elaborado através da plataforma Qualtrics, sendo-lhe atribuído um código QR e um URL, que foram disponibilizados aos potenciais respondentes.

As questões incluídas seguiram o mesmo modelo do Questionário sobre a produção de materiais didáticos, ou seja, incluem maioritariamente respostas dicotómicas e escalas de Likert, existindo ainda algumas questões nominais, como quando, por exemplo, os inquiridos são questionados acerca dos conteúdos estruturais incluídos nos materiais didáticos (“pronomes pessoais”, “verbo ‘ser’”,...).

Obviamente, o questionário destinado aos professores inclui questões mais técnicas dentro da área da didática, como o papel atribuído ao docente, ao estudante e aos próprios materiais, algo que permitirá descortinar a orientação metodológica dos materiais didáticos em questão. Ainda na mesma área temática, foi pedido aos professores que indicassem o seu grau de concordância com afirmações como:

- O material didático tem em conta os objetivos do curso;
- A metodologia prescrita adapta-se ao curso;
- O material promove a autonomia dos estudantes;
- O uso da língua representado no material é autêntico;
- O material é sensível a especificidades culturais.

A resposta a estas questões relativas à metodologia permitirá não só conhecer a orientação metodológica do material em questão, mas também a adequação deste ao contexto, já que professores e estudantes podem ter preferência por determinado tipo de aprendizagem e, ainda que o material avaliado aborde conteúdos adequados de forma adequada, a sua utilização poderá não ser a mais eficaz na aprendizagem de um grupo de estudantes com diferentes necessidades. Pretende-se que este questionário (Anexo II) não seja exclusivamente utilizado no contexto da avaliação de materiais produzidos pelo *Instituto Português do Oriente*, mas que possa ser também utilizado na avaliação de quaisquer materiais, tendo em vista a aferição da sua adequação a qualquer curso.

Com o mesmo propósito, foram também colocadas questões acerca da estrutura do material didático, nomeadamente, o número de horas letivas previsto na sua utilização e o número e âmbito das unidades temáticas, bem como a metodologia escolhida para a sua organização. O objetivo destas questões é descobrir se o

material em questão se adequa a um curso, sem que seja necessário analisá-lo de forma mais aprofundada, já que não é apropriado utilizar, sem adaptações, materiais didáticos para fins gerais com a duração prevista de 120 horas num curso para fins específicos com a duração de 20 horas.

Ainda antes da análise do conteúdo do material didático, foram abordados alguns aspetos editoriais, como o suporte, o meio de disponibilização ou os conteúdos visuais presentes e a sua função. Importa aqui saber se estas questões editoriais facilitam a utilização do material, algo que o tornará, necessariamente, mais eficaz.

Em relação ao conteúdo do material, serão inicialmente colocadas questões genéricas a seu respeito, nomeadamente:

- O conteúdo do material didático corresponde ao anunciado na introdução ou no descritivo programático?
- O fim explorado no material corresponde ao anunciado na introdução ou no descritivo programático?
- A metodologia seguida corresponde ao anunciado na introdução ou no descritivo programático?
- O material é adequado ao curso em questão, isto é, satisfaz as necessidades dos estudantes?
- O material é flexível em relação à sua utilização, isto é, as unidades temáticas podem ser reordenadas ou eliminadas?
- O material é adaptável a outros cursos ou fins?

O grau de concordância dos professores em relação a estes aspetos permitirá saber se os materiais analisados são adequados ao curso em questão e ainda a que cursos se poderão adaptar.

Importa também analisar as sequências didáticas incluídas nos materiais, de forma a conhecer a sua organização e se existe algum tipo de ligação entre os textos utilizados, os conteúdos linguísticos abordados e as atividades e tarefas a realizar, prevendo-se uma avaliação mais positiva obtida por materiais em que esta ligação se verifica.

Segue-se uma secção relativa à relevância dos materiais para o curso em questão, existindo então questões acerca das competências exploradas e de como essa exploração é feita. Foram também abordados os temas, os usos da língua e os

conteúdos linguísticos incluídos no material didático analisado (tendo como base as orientações do *Referencial Camões PLE* (Camões, Instituto da Cooperação e da Língua - Portugal, 2017), assim como se essa abordagem é implícita ou explícita. Existem ainda questões sobre o tipo de atividades e tarefas incluído nos materiais. Pretende-se aqui saber de forma mais exata o que está incluído nos materiais, sendo talvez esta secção a que terá uma utilidade mais prática na decisão da inclusão ou exclusão dos materiais analisados, especialmente em situações em que o programa do curso tem como base os conteúdos a ensinar.

Foi também analisado o grau de dificuldade dos materiais, do ponto de vista dos professores, que avaliaram a facilidade com que os estudantes conseguem compreender os textos e desempenhar as atividades e tarefas com eles relacionadas. O objetivo destas questões será avaliar se os materiais foram preparados tendo em conta o nível de proficiência dos estudantes, algo que pode ser difícil de conseguir, especialmente numa primeira tentativa.

Este questionário termina com uma secção acerca da autenticidade dos materiais, aspeto importante na produção de materiais para o ensino de línguas, especialmente em cursos para fins específicos. Nesta secção, os professores deverão indicar o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

- Os textos orais incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional;
- Os textos escritos incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional;
- As atividades e tarefas de compreensão e produção oral incluídas no material refletem as que os estudantes desempenham no seu quotidiano profissional;
- As atividades e tarefas de compreensão e produção escrita incluídas no material refletem as que os estudantes desempenham no seu quotidiano profissional;
- As atividades de competência estrutural incluídas no material refletem as estruturas linguísticas que os estudantes usam no seu quotidiano profissional;
- O vocabulário incluído no material reflete aquele que os estudantes usam no seu quotidiano profissional;

A resposta a estas questões depende necessariamente da percepção dos professores e não somente de dados empíricos, uma vez que é virtualmente impossível saber exatamente com que textos um estudante se depara no seu quotidiano profissional, razão pela qual estas respostas deverão ser confrontadas com as obtidas no questionário destinado aos estudantes. Para que seja possível estabelecer uma ligação entre a eficácia dos materiais didáticos e a sua autenticidade, foi feita uma análise dos materiais utilizados nos cursos em questão.

Embora, no contexto desta investigação, o objetivo seja a obtenção de respostas acerca do uso de materiais didáticos no ensino de línguas para fins específicos a estudantes de nível A1, este questionário será útil também se puder ser aplicado na avaliação de qualquer tipo de materiais, razão pela qual foi elaborado de forma a possibilitar a sua aplicação em materiais de qualquer nível e fim, conforme se poderá verificar a partir da sua consulta. Assim, as primeiras perguntas deste questionário referem-se ao nível e fim para o qual os materiais foram elaborados e as questões acerca dos conteúdos linguísticos incluídos têm em conta diferentes itens, de acordo com o nível indicado pelo respondente (ainda que, nesta investigação, todos os estudantes frequentassem o nível A1).

#### 4.3.2.2. Participantes

Foram selecionados como potenciais respondentes do questionário destinado aos professores os docentes dos cursos específicos de língua não materna lecionados pelos docentes do *Instituto Português do Oriente* a terminar entre o final do ano de 2020 e o início de 2021, a saber:

- o Curso de Português Funcional, lecionado a funcionários da *Direcção dos Serviços do Ensino Superior*;
- a disciplina de língua portuguesa do Curso de Etiqueta e de Serviços de Excelência, lecionado a agentes do *Corpo da Polícia de Segurança Pública* e do *Corpo de Bombeiros*, organizado em conjunto com a *Escola Superior das Forças de Segurança de Macau*;
- o Curso Intensivo de Língua Portuguesa, lecionado a funcionários dos *Serviços de Administração e Função Pública*;

- o Curso de Português da Fase da Especialidade do Curso de Formação de Instruendos do *Corpo de Bombeiros*;
- o Curso de Português da Fase da Especialidade do Curso de Formação de Instruendos do *Corpo da Polícia de Segurança Pública*;
- o Curso de Língua Portuguesa para a Área de Hotelaria, lecionado a estudantes do *Instituto de Formação Turística*;
- o Curso de Língua Portuguesa para a Área da Restauração, lecionado a estudantes do *Instituto de Formação Turística*.

Foi feito um pedido por escrito para a aplicação dos questionários às entidades responsáveis pelos cursos acima referidos, tendo o *Instituto Português do Oriente* aprovado a sua aplicação, tal como a *Direcção dos Serviços de Administração e Função Pública* e o *Instituto de Formação Turística de Macau*. A *Escola Superior de Forças de Segurança de Macau* não respondeu ao pedido em tempo útil para que os estudantes dos cursos de etiqueta e de serviços de excelência e do curso de português da fase da especialidade da formação de instruendos do *Corpo da Polícia de Segurança Pública* pudessem responder aos questionários, mas autorizou a aplicação destes aos estudantes do curso de português da fase da especialidade da formação de instruendos do *Corpo de Bombeiros*. A *Direcção dos Serviços do Ensino Superior* nunca respondeu ao pedido de aplicação dos questionários, pelo que os estudantes do curso de português funcional foram excluídos desta investigação. Uma vez que havia interesse em comparar as respostas de estudantes e professores destes cursos, foi decidido que apenas seriam enviados os questionários de avaliação dos materiais didáticos aos professores dos cursos cujos estudantes foram autorizados a responder aos respetivos questionários pelas entidades competentes. Deste modo, os questionários de avaliação dos materiais didáticos foram enviados aos professores dos cursos listados abaixo na Figura 4.29.

Figura 4.29: Dados dos cursos e professores

Designação	Datas	Carga horária	N.º docentes
Curso de Português da Fase da Especialidade do Curso de Formação de Instruendos do <i>Corpo de Bombeiros</i>	23/11/2020 a 14/12/2020	20h	2

Curso de Língua Portuguesa para a Área de Hotelaria	05/11/2020 a 21/01/2021	35h	1
Curso de Língua Portuguesa para a Área da Restauração	24/08/2020 a 30/11/2020	35h	3
Curso Intensivo de Língua Portuguesa	19/10/2020 a 25/11/2020	30h	3

O questionário de avaliação dos materiais didáticos usados em cursos de português como língua não materna destinado aos professores, cujos resultados se encontram no anexo V, obteve 9 respostas (isto é, todos os professores a quem foi pedida resposta), divididos pelos seguintes cursos:

- curso de português da fase da especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros* (2 professores);
- curso de português para a área da hotelaria (1 professor);
- curso de português para a área da restauração (3 professores);
- curso intensivo de português (3 professores).

#### 4.3.3. Tratamento dos dados

Os dados recolhidos foram tratados através da aplicação Microsoft Excel, de forma a reunir as respostas idênticas e obter os valores absolutos e percentuais, que podem ser encontrados no anexo V. Foram usados os mesmos testes e critérios estatísticos da secção anterior.

#### 4.3.4. Resultados

Em relação aos aspetos gráficos dos materiais didáticos, os professores afirmaram que os conteúdos visuais consistem maioritariamente em fotografias, incluídas em todos os materiais ( $\chi^2 (4, N = 19) = 8,632, p = .071$  – Figura 4.30) e desempenham mais do que uma função meramente ilustrativa, já que podem ser exploradas como texto ( $\chi^2 (2, N = 8) = 4,749, p = .093$  – Figura 4.31), por exemplo, sendo usadas num exercício de compreensão da leitura relativo ao vestuário. Porém, estes dados não têm significância estatística, uma vez que a reduzida amostra não permite inferir que os resultados obtidos seriam reproduzidos na população.

Figura 4.30: Que conteúdos visuais existem no material?

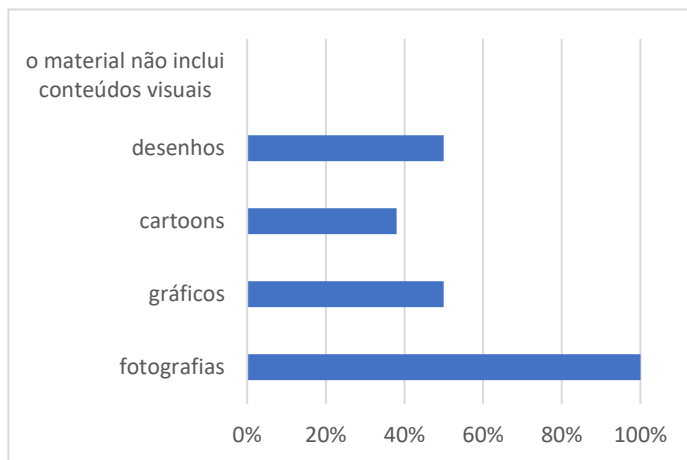
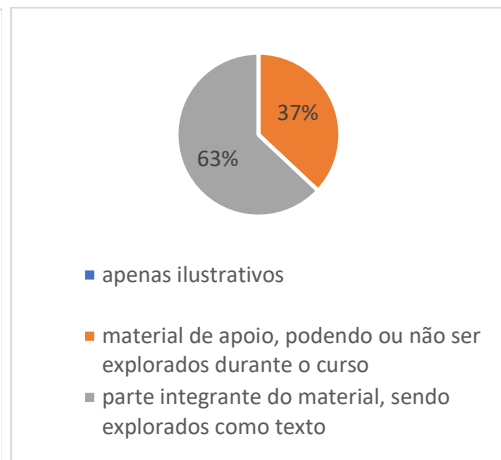
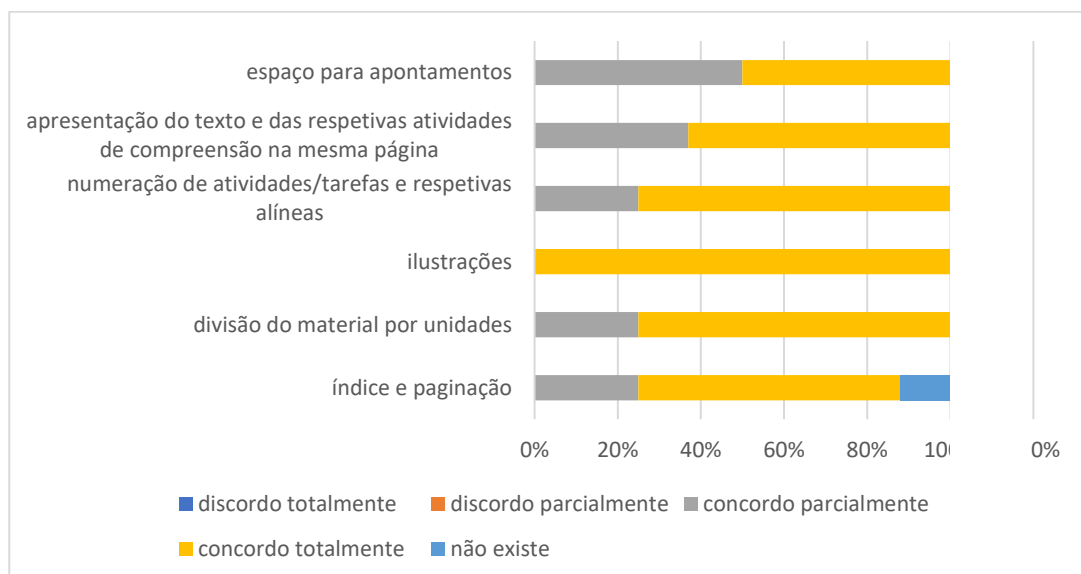


Figura 4.31: Esses conteúdos visuais são...



No que diz respeito aos aspetos editoriais, todos os professores concordaram (total ou parcialmente) com a ideia de que fatores como a existência de um índice e paginação ( $X^2(4, N = 8) = 10,750, p = .030$ ), a divisão do material por unidades ( $X^2(4, N = 8) = 17,000, p = .002$ ), a existência de ilustrações ( $X^2(4, N = 8) = 32,000, p < .001$ ), a numeração de atividades/tarefas e respetivas alíneas ( $X^2(4, N = 8) = 17,000, p = .002$ ), a apresentação do texto e das respetivas atividades de compreensão na mesma página ( $X^2(4, N = 8) = 13,250, p = .010$ ) e a existência de espaço para apontamentos ( $X^2(4, N = 8) = 12,000, p = .017$ ) facilitam a utilização do material didático (Figura 4.32).

Figura 4.32: Os seguintes aspetos editoriais facilitam a utilização do material.



A maioria dos professores (75%) considerou que os materiais elaborados têm em conta os objetivos do curso ( $X^2(3, N = 8) = 12,000, p = .007$  – Figura 4.33) e que a metodologia prescrita se adapta ao curso, afirmação com a qual 100% dos respondentes concordou total ou parcialmente ( $X^2(3, N = 8) = 100,000, p = .050$  – Figura 4.34). Os professores consideraram também que os materiais são sensíveis a especificidades culturais, afirmação que recebeu a concordância total ou parcial de 76% dos inquiridos, mas a distribuição destas respostas torna impossível inferir tendências em relação à população ( $X^2(3, N = 8) = 2,000, p = .572$  – Figura 4.35).

Figura 4.33: O material tem em conta os objetivos do curso.

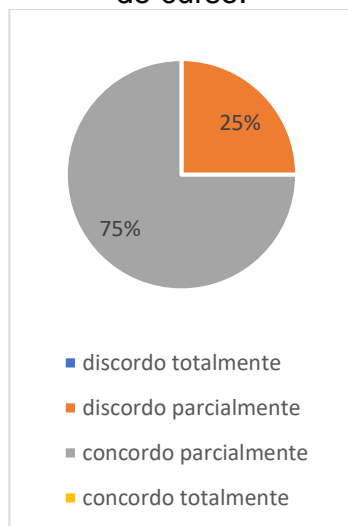


Figura 4.34: A metodologia prescrita adapta-se ao curso.

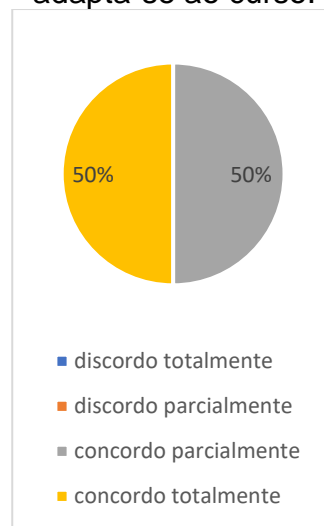
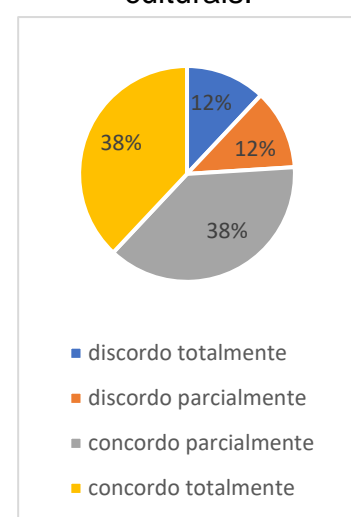


Figura 4.35: O material é sensível a especificidades culturais.



Todos os professores concordam total ou parcialmente com a ideia de que a metodologia ( $X^2(3, N = 7) = 9,571, p = .023$  – Figura 4.36), e o conteúdo dos materiais, ( $X^2(3, N = 7) = 9,571, p = .023$  – Figura 4.37), correspondem ao anunciado no descritivo programático, incluindo no seu foco no fim específico em questão, embora este dado não tenha significância estatística, já que nenhuma opção teve respostas significativamente mais elevadas ( $X^2(3, N = 7) = 7,286, p = .063$  – Figura 4.38). Existe também concordância (total ou parcial) em relação à ideia de que o material satisfaz as necessidades dos estudantes ( $X^2(3, N = 6) = 7,333, p = .062$  – Figura 4.39) e é flexível, permitindo a reordenação ou eliminação de algumas unidades ( $X^2(3, N = 7) = 7,286, p = .063$  – Figura 4.40). Estes dois dados não permitem, porém, inferir tendências da população, pela reduzida amostra, que requer uma maior diferença entre as frequências para a obtenção de representatividade estatística. Os

professores afirmam ainda, de forma significativa, que o material didático que utilizaram pode ser adaptado a outros cursos ou fins ( $X^2(3, N = 7) = 9,571, p = .023$  – Figura 4.41), além de promover a autonomia dos estudantes ( $X^2(3, N = 8) = 8,000, p = .046$  – Figura 4.42).

Figura 4.36: A metodologia seguida corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático.

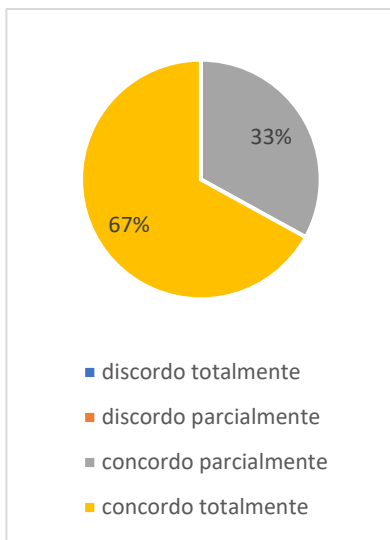


Figura 4.37: O conteúdo do material corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático.

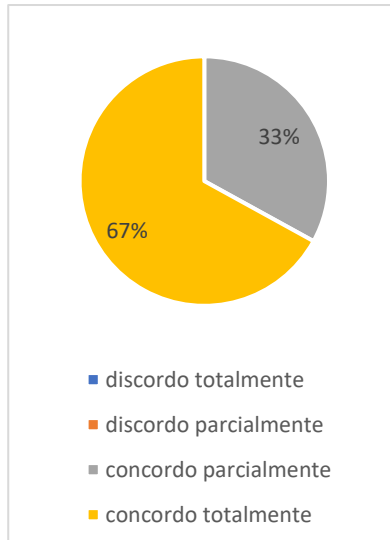


Figura 4.38: O fim (geral ou específico) explorado no material corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático.

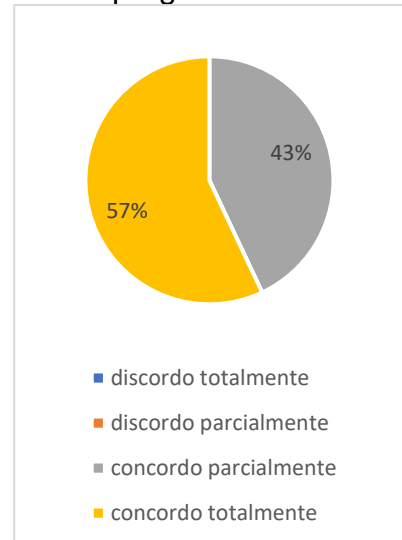


Figura 4.39: O material é adequado ao curso em questão (i.e., satisfaz as necessidades dos estudantes).

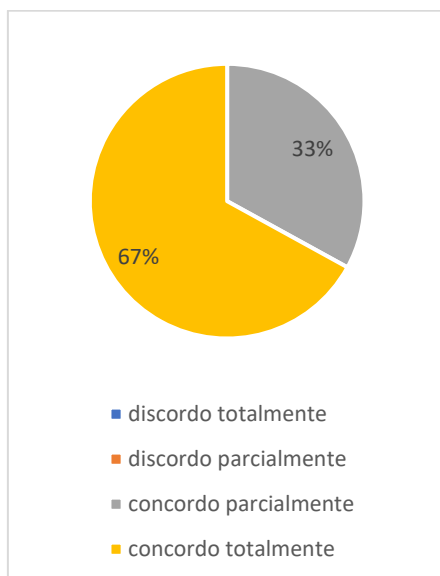


Figura 4.40: O material é flexível em relação à sua utilização (i.e., as unidades podem ser reordenadas ou eliminadas).

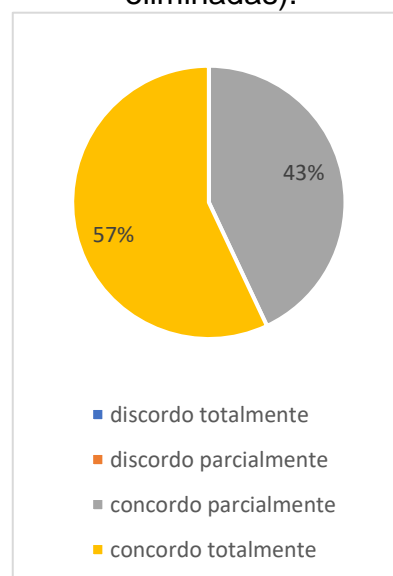


Figura 4.41: O material é adaptável a outros cursos / fins.

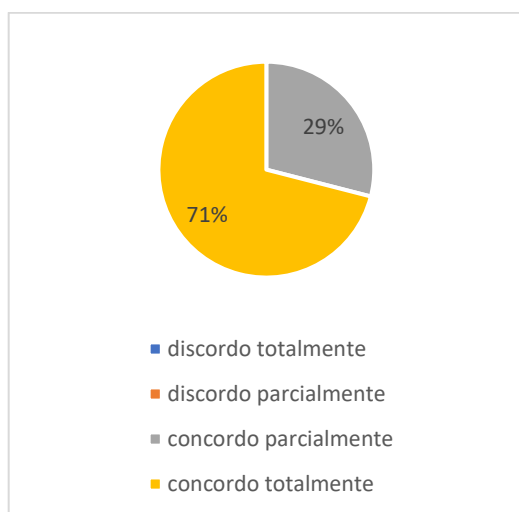
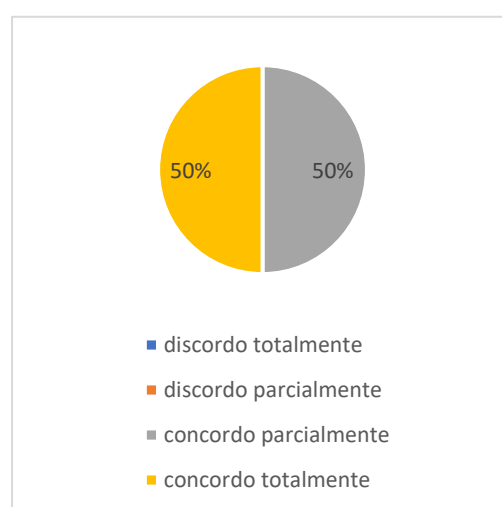
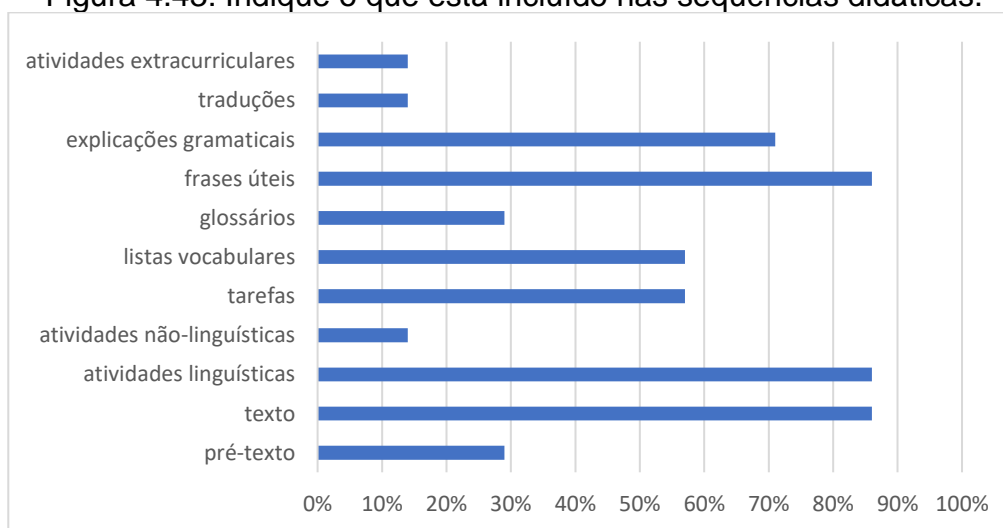


Figura 4.42: O material promove a autonomia dos estudantes.



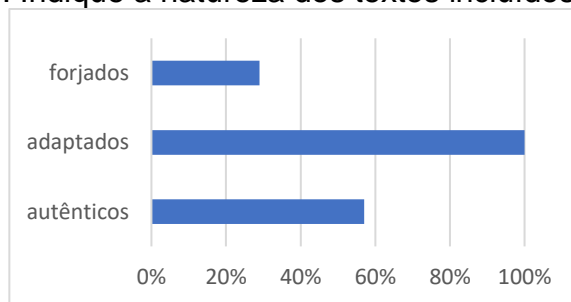
As respostas dos professores mostram que a maioria das sequências didáticas inclui a exploração dos textos através de atividades linguísticas (86%), mas não inclui atividades não-linguísticas (relacionadas com o tema trabalhado) e pouco mais de metade dos inquiridos (57%) declarou que os materiais didáticos utilizados incluíam tarefas. As atividades pré-textuais também são raras (apenas 29% dos professores indicou encontrá-las nos materiais utilizados), mas os materiais incluíam frequentemente listas de frases úteis (86%) e explicações gramaticais (71%). Os dados acerca do que está incluído nas sequências didáticas não passam, porém, o teste da significância estatística, pelo que não podem ser considerados representativos da população ( $X^2(10, N = 38) = 12,946, p = .227$  – Figura 4.43).

Figura 4.43: Indique o que está incluído nas sequências didáticas.



De acordo com os professores inquiridos, os textos encontrados nos materiais didáticos avaliados são maioritariamente adaptados (todos os materiais os incluem) e autênticos (57%), embora estes dados não sejam estatisticamente significativos ( $X^2(2, N = 13) = 2,923, p = .232$  – Figura 4.44).

Figura 4.44: Indique a natureza dos textos incluídos no material.



Todos os professores concordam total ou parcialmente com a ideia de que os conteúdos linguísticos explorados ( $X^2(3, N = 7) = 14,143, p = .003$  – Figura 4.45), e as atividades e tarefas propostas nos materiais ( $X^2(3, N = 7) = 14,143, p = .003$  – Figura 4.46), mantêm uma relação de coerência com os textos da mesma sequência didática. As competências mais exploradas nos materiais em questão são as da compreensão (da leitura e do oral), destacando-se também a produção escrita e a interação oral. De acordo com os professores inquiridos, as competências menos exploradas (29%) são a da produção oral e da competência estrutural, embora estes dados não sejam significativos ( $X^2(5, N = 25) = 2,100, p = .350$  – Figura 4.47), pois as respostas foram distribuídas de uma forma que não permite destacar qualquer das competências.

Figura 4.45: Os conteúdos linguísticos explorados no material estão relacionados com os textos.

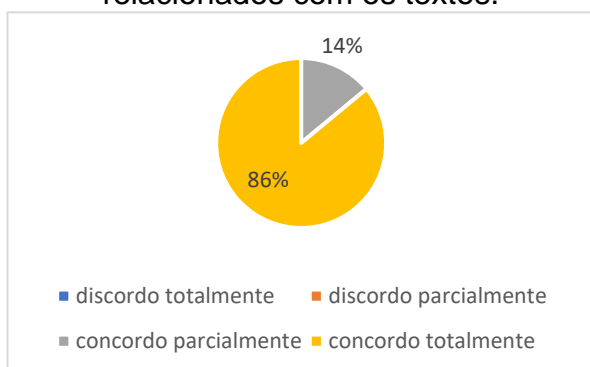


Figura 4.46: As atividades e tarefas propostas no material estão relacionadas com os textos.

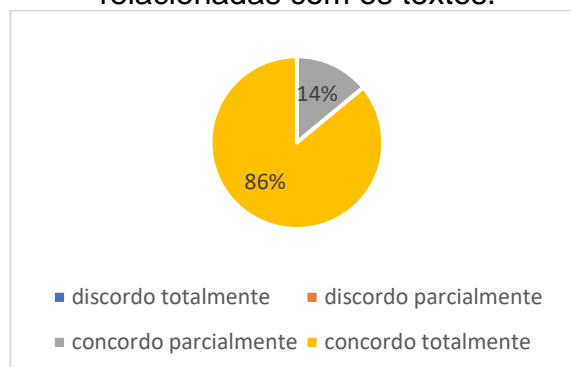
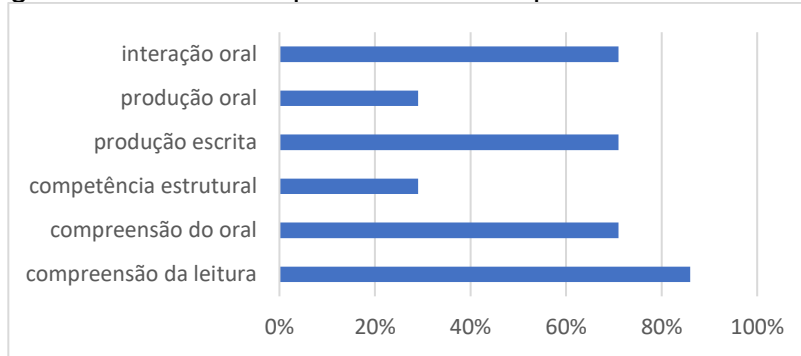


Figura 4.47: Que competências são exploradas no material?



De acordo com os professores inquiridos, os materiais didáticos avaliados abordam principalmente os temas da vida diária (adaptada ao cotidiano profissional dos estudantes) e das viagens e deslocamentos (nos casos em questão, no âmbito da localização de edifícios e do fornecimento de direções num ambiente urbano). Os restantes temas propostos pelo *Referencial Camões PLE* obtiveram um número mais reduzido de respostas afirmativas ( $\chi^2 (9, N = 31) = 7,387, p = .597$  – Figura 4.48). Em relação aos usos da língua ( $\chi^2 (7, N = 24) = 6,000, p = .540$  – Figura 4.49), o foco destes materiais está claramente em interagir socialmente e trocar informações (os únicos usos da língua com mais de 50% de respostas afirmativas). Em ambos os casos, porém, os dados não têm significância estatística, mais uma vez pela difusão das respostas pelos diversos itens, que não permitem destacar qualquer tema ou uso da língua.

Figura 4.48: Que temas estão incluídos no material?

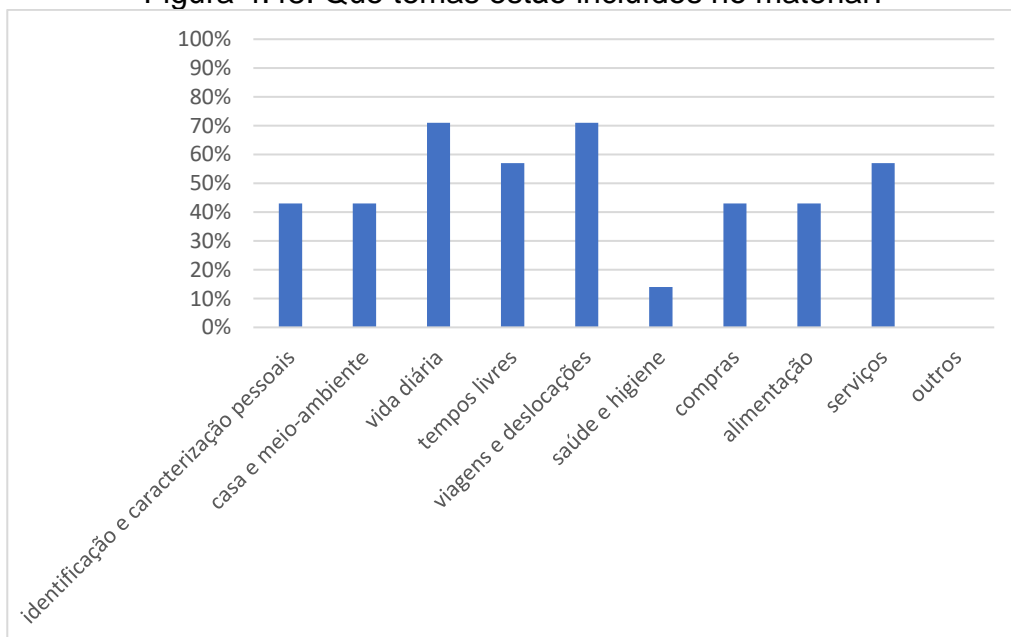
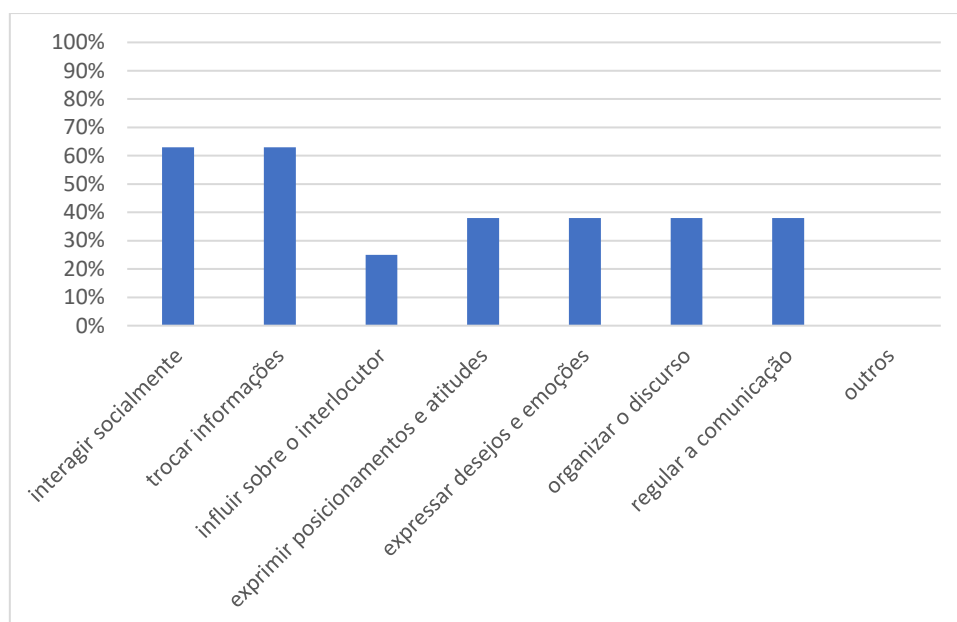


Figura 4.49: Que usos da língua estão incluídos no material?



Todos os conteúdos linguísticos indicados pelo *Referencial Camões PLE* são abordados pelos materiais ( $X^2(22, N = 89) = 4,292, p = .999$  – Figura 4.50), maioritariamente de forma explícita ( $X^2(1, N = 9) = 1,000, p = .317$  – Figura 4.51), de acordo com os professores inquiridos, ainda que as respostas estejam distribuídas de uma forma que impossibilita a inferência de tendências na população. No seu conjunto, os materiais incluem todos os tipos de atividades considerados no questionário, isto é, verdadeiro/falso, escolha múltipla, correspondência, preenchimento de espaços, reescrita de frases e resposta aberta a questões ( $X^2(5, N = 36) = 1,333, p = .932$  – Figura 4.52). Embora nem todos os materiais incluam todo o tipo de atividades, todas elas estão incluídas em, pelo menos, três dos materiais avaliados. De notar ainda que estas atividades incidem, em qualquer dos materiais avaliados, sobre todas as competências consideradas, ou seja, a compreensão do oral, a compreensão da leitura, a competência estrutural, a produção escrita e a produção e interação oral.

Figura 4.50: Que temas estão incluídos no material?

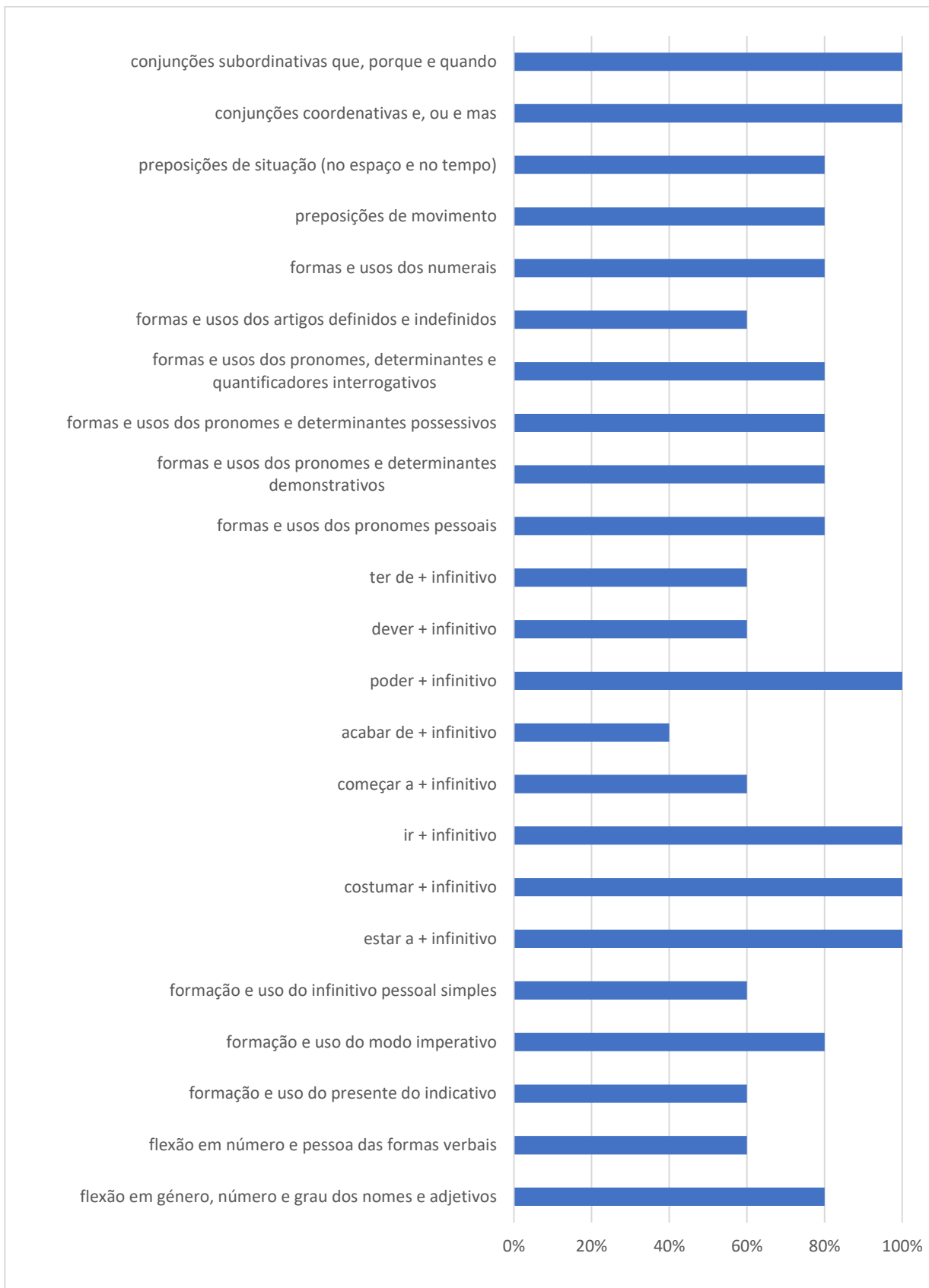


Figura 4.51: De que forma são esses conteúdos abordados?

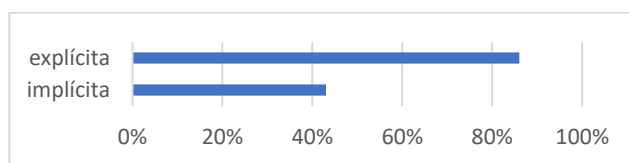
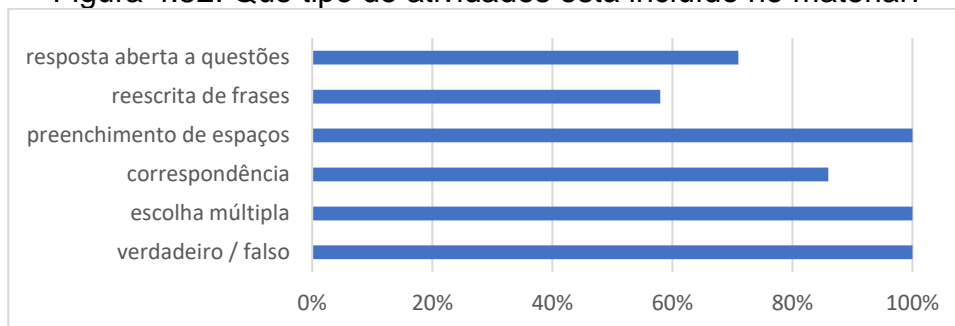
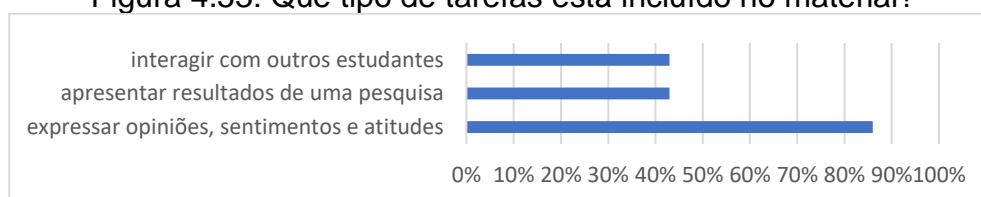


Figura 4.52: Que tipo de atividades está incluído no material?



Quanto às tarefas, os materiais incluem principalmente a expressão de opiniões, sentimentos e atitudes, mas também estão incluídos a apresentação de resultados de uma pesquisa e a interação com outros estudantes ( $\chi^2 (2, N = 12) = 1,500, p = .472$  – Figura 4.53), embora as respostas não estejam suficientemente concentradas para permitir inferir tendências na população em geral. Todos os materiais incluem tarefas, embora em número e qualidade diferente, conforme foi já referido.

Figura 4.53: Que tipo de tarefas está incluído no material?



Quando questionados acerca da dificuldade dos textos orais e escritos e do vocabulário contidos no material, todos os professores concordaram total ou parcialmente com a ideia de que eram compreensíveis para os estudantes, embora os únicos resultados significativos se refiram aos textos orais ( $\chi^2 (3, N = 7) = 9,571, p = .023$  – Figura 4.54), uma vez que os restantes resultados não são suficientemente diversos para que seja possível fazer inferências. Também em relação à resolução das atividades e ao desempenho das tarefas propostas pelos materiais, a totalidade dos professores inquiridos concordou total ou parcialmente com a ideia de que os

estudantes conseguem desempenhar as atividades e tarefas de compreensão, produção e interação oral, de compreensão e produção escrita e de competência estrutural, ainda que os resultados apenas sejam estatisticamente significativos, pelas razões acima referidas, em relação à competência estrutural e à compreensão e produção orais ( $X^2(3, N = 7) = 9,571, p = .023$  – Figura 4.55).

Figura 4.54: Os estudantes conseguem compreender os textos orais / os textos escritos / o vocabulário

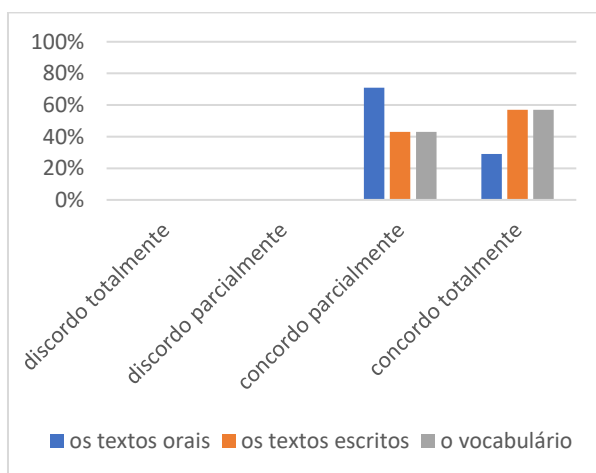
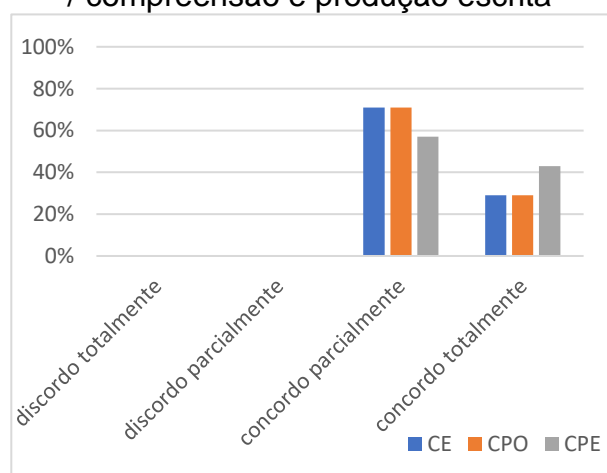


Figura 4.55: Os estudantes conseguem resolver/desempenhar as atividades/tarefas de competência estrutural / compreensão e produção oral / compreensão e produção escrita



Um dos temas mais importantes desta investigação era aferir a autenticidade dos materiais e os professores concordaram, total ou parcialmente, que os textos presentes nos materiais refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional, embora, devido à reduzida amostra e à falta de concentração das respostas, não seja possível encontrar significância estatística nestes dados, tanto em relação aos textos orais ( $X^2(3, N = 4) = 4,000, p = .262$  – Figura 4.56), como em relação aos textos escritos ( $X^2(3, N = 5) = 5,400, p = .145$  – Figura 4.57). A mesma opinião também se verificou em relação ao vocabulário, na medida em que todos os professores consideraram, mais uma vez, sem significância estatística, refletir aquele que os estudantes utilizam no seu quotidiano profissional ( $X^2(3, N = 4) = 6,000, p = .112$  – Figura 4.58). Quanto às atividades e tarefas incluídas nos materiais, os professores que os utilizaram foram unânimes em concordar, total ou parcialmente, com a ideia de que refletem aquelas que os estudantes têm de desempenhar no seu quotidiano profissional, tanto as referentes à compreensão e produção oral ( $X^2(3, N = 5) = 5,400, p = .145$  – Figura 4.59), como as referentes à compreensão e produção

escrita ( $\chi^2 (3, N = 5) = 5,400, p = .145$  – Figura 4.60) e as de competência estrutural ( $\chi^2 (3, N = 5) = 5,400, p = .145$  – Figura 4.61), sendo importante ressaltar que a reduzida amostra torna difícil inferir tendências na população. Em geral, todos os professores concordaram, total ou parcialmente, com a ideia de que os materiais avaliados refletem o uso da língua de que os estudantes necessitam no seu cotidiano profissional, isto é, que são autênticos ( $\chi^2 (3, N = 8) = 17,000, p = < .001$  – Figura 4.62).

Figura 4.56: Os textos orais incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu cotidiano profissional.

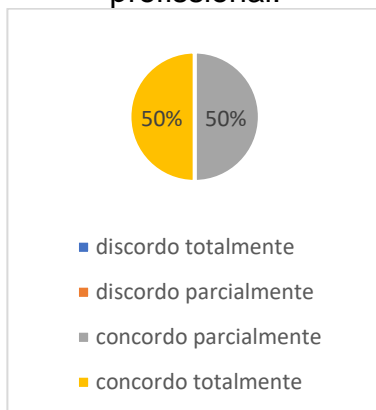


Figura 4.57: Os textos escritos incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu cotidiano profissional.

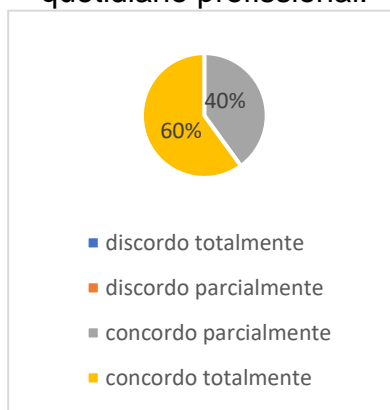


Figura 4.58: O vocabulário incluído no material reflete aquele que os estudantes usam no seu cotidiano profissional.

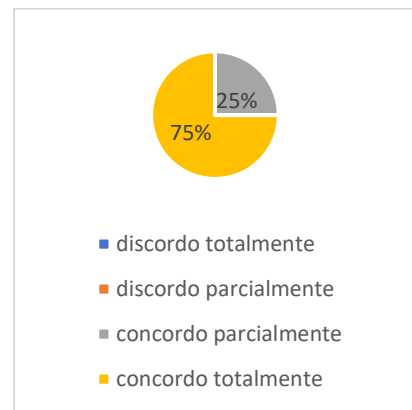


Figura 4.59: As atividades / tarefas de compreensão e produção oral incluídas no material refletem aquelas que os estudantes desempenham no seu cotidiano profissional.

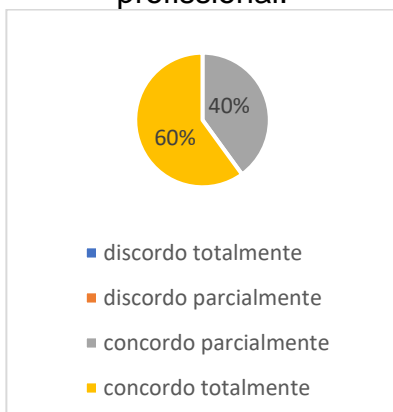


Figura 4.60: As atividades / tarefas de compreensão e produção escrita incluídas no material refletem aquelas que os estudantes desempenham no seu cotidiano profissional.

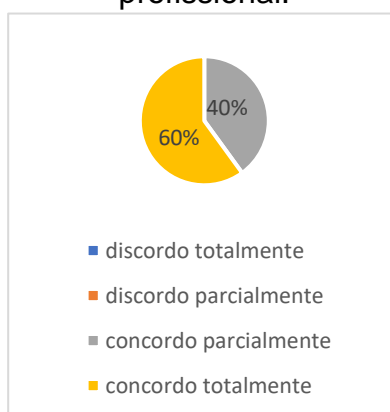


Figura 4.61: As atividades de competência estrutural incluídas no material refletem as estruturas linguísticas que os estudantes usam no seu cotidiano profissional.

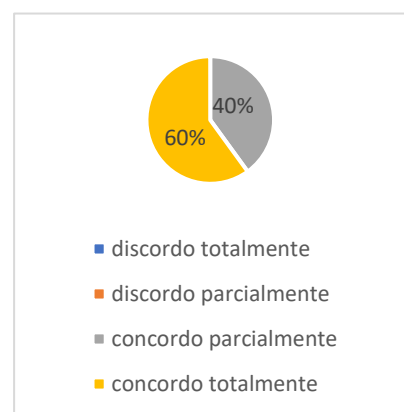
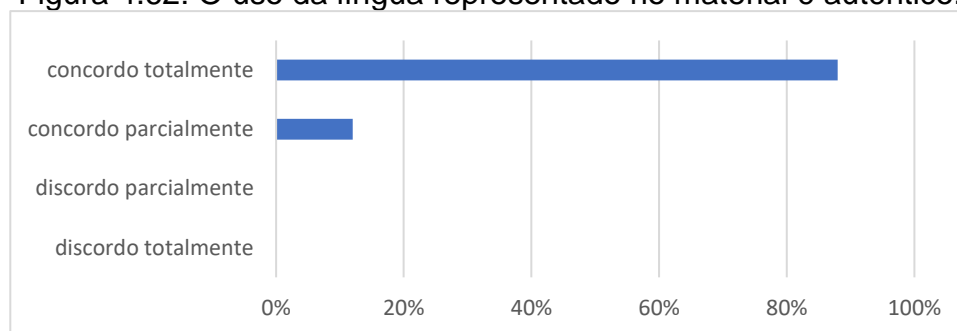


Figura 4.62: O uso da língua representado no material é autêntico.



#### 4.3.5. Discussão

Na produção de materiais didáticos autênticos, será sempre necessário ter em conta o perfil dos seus utilizadores (Tomlinson & Masuhara, 2018), pelo que a adequabilidade daqueles dependerá da grau a que estes se prestam a satisfazer as necessidades de todas as partes envolvidas (professores, estudantes e entidades promotoras). Nesse sentido, seria importante perceber se os professores consideravam que os materiais utilizados nos cursos em questão eram adequados a esses mesmos cursos e as respostas foram maioritariamente positivas, com aqueles a concordarem, de forma estatisticamente significativa com a ideia de que existe uma correspondência entre os materiais e os objetivos declarados do curso, algo a que não será certamente alheio o facto de estes materiais terem sido elaborados especificamente para os cursos em que foram utilizados. Ainda que nem todos os professores de língua se sintam confortáveis na elaboração de materiais didáticos, esta parece ser uma capacidade importante, especialmente na área dos fins específicos, cujos estudantes (e entidades promotoras) exigem um certo grau de adequabilidade dos materiais. Será aconselhável eliminar esta potencial falta de aptidão para a produção de materiais com sessões de formação profissional, em que algumas bases da elaboração de materiais didáticos (fontes a consultar, formas de didatizar os textos, conteúdo das sequências didáticas, avaliação do que foi produzido) podem ser discutidas, à imagem do que foi abordado na primeira parte desta investigação.

Considerando que é essencial que os materiais didáticos sejam adaptados ao contexto de ensino (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013), a sua adaptabilidade (isto é, a possibilidade de poderem ser usados noutros contextos com um mínimo de

alterações) representa um grande mais-valia, pois evita que cada curso específico exija a criação de materiais didáticos totalmente novos, o que representa uma sempre bem-vinda poupança de tempo. A este respeito, os professores tiveram uma opinião igualmente positiva, mas, ainda que a adaptabilidade dos materiais possa ser verificada através da comparação entre algumas atividades e tarefas, quase idênticas, em diferentes materiais (por exemplo, localizar-se na hierarquia do *Corpo de Bombeiros* e na hierarquia da Administração Pública), não é possível inferir conclusões definitivas a este respeito a partir desta amostra.

A autenticidade dos materiais didáticos deve também refletir-se nos seus conteúdos, que, idealmente, partem de uma identificação das necessidades dos estudantes para que as competências a adquirir por estes sejam definidas (Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação, 2001). Por isso, os temas abordados são frequentemente diferentes dos preconizados por documentos orientadores, já que é mais importante preparar os estudantes para o uso da língua no seu quotidiano do que ensinar-lhes as estruturas linguísticas normalmente associadas ao seu nível de proficiência (Tomlinson & Masuhara, 2018). No entanto, os dados deste questionário acerca dos conteúdos das sequências didáticas parecem indicar um foco na forma, que demonstra um equilíbrio entre uma abordagem mais tradicional e outra mais comunicativa, com foco no significado, que se reflete na exploração do texto através de tarefas. É possível que esse foco em atividades gramaticais se deva ao facto de a exploração linguística ser habitualmente mais fácil de elaborar por parte de um professor de língua não materna do que a exploração temática de uma área que lhe é estranha, algo que reforça a necessidade de uma formação em áreas temáticas específicas, também defendida por Cristóvão e Beato-Canato (2016), embora as autoras se centrem numa abordagem por géneros textuais e não centrada em tarefas, parecendo esta última ser mais adequada para o ensino de língua para fins específicos.

Ainda sobre a autenticidade, os professores inquiridos afirmam que a maioria dos textos incluídos nos materiais didáticos avaliados são adaptados e autênticos, dados que apontam para uma tendência dos professores para não considerarem a autenticidade como algo exclusivo, isto é, os materiais didáticos podem incluir textos adaptados sem deixarem de ser considerados autênticos na sua generalidade. Contudo, a análise dos materiais feita previamente pelo autor demonstra que existem talvez mais textos forjados do que os professores inquiridos indicaram. Esta

discrepância poderá ter sido motivada por estes textos estarem por vezes incluídos numa sequência didática que termina com o desempenho de uma tarefa autêntica. É possível que os professores inquiridos tenham considerado a sequência como um todo e isso tenha influenciado as suas respostas. Neste sentido, será importante reforçar o conceito de autenticidade como foi definido nesta investigação, isto é, a reprodução, o mais fiel possível, do uso autêntico da língua. Tal não implica que o texto explorado seja autêntico ou adaptado, mas a tarefa a desempenhar pelos estudantes no decurso da sequência didática deverá ser, ela sim, autêntica. Será esse o caso em algumas das sequências nos materiais analisados, mas dificilmente a resposta a perguntas abertas sobre um texto escrito será algo comum no quotidiano de qualquer estudante de língua e algumas (não muitas) sequências didáticas não vão além dessa atividade. Reforçar esta centragem na autenticidade das tarefas deverá resultar na elaboração de materiais mais adequados e motivantes.

Um outro fator que contribui para a autenticidade dos materiais didáticos é a sua adaptação à proficiência dos estudantes (Renandya & Jacobs, 2002) e os professores inquiridos são da opinião de que os textos orais não representam um grande nível de dificuldade para os estudantes, revelando uma opinião semelhante em relação aos textos escritos e ao vocabulário, mas sem representatividade nestes dois últimos aspetos. Também as atividades e tarefas incluídas nos materiais são consideradas acessíveis aos estudantes, dados que serão confrontados com as respostas dos estudantes a questões semelhantes na discussão geral. Convirá, porém, garantir que esta acessibilidade não redunde numa ausência de desafio, que é essencial para a motivação dos estudantes, como Petrova e Erstling (2021) mencionam num trabalho acerca do ensino da língua francesa na Rússia no nível A2, mas cujo título (traduzido como “Básico, mas não elementar”) traduz perfeitamente este equilíbrio entre a facilidade de compreensão dos textos, atividades e tarefas e alguma dificuldade na sua leitura / execução. Recomenda-se aqui acrescentar ao levantamento prévio das necessidades dos estudantes uma secção de diagnóstico, de forma a que os materiais sejam produzidos tendo em conta não só os usos da língua que os estudantes vão precisar de dominar, mas também o seu nível de proficiência nas diferentes competências linguísticas. Será muito difícil que toda uma turma (mesmo de nível A1) tenha exatamente o mesmo nível de proficiência, mas um compromisso será certamente possível. Para a elaboração deste diagnóstico, poderá

ser usado o *Referencial Camões PLE*, que define as funções, a gramática e as noções que os estudantes de cada nível devem conhecer e utilizar corretamente.

O uso de materiais didáticos autênticos deverá conduzir à promoção da autonomia dos estudantes (Kim, 2008), pelo que será importante conhecer a percepção dos professores a esse respeito e os inquiridos concordaram, unanimemente, com a afirmação de que os materiais em questão preenchiam esse requisito. Também estes dados serão confrontados com os relativos aos estudantes, para confirmar se ambas as partes concordam com o desenvolvimento da autonomia por parte dos estudantes promovido pelos materiais didáticos. Embora não se encontrem nos materiais analisados, existem diversas estratégias para enfatizar esta autonomia, como disponibilizar a resolução das atividades propostas e a transcrição dos textos orais (bem como o ficheiro áudio dos mesmos textos) ou mesmo sugerir atividades extracurriculares, para que os estudantes mais empenhados possam desenvolver a sua competência além do que lhes é exigido pelo programa do curso.

Embora a autenticidade dos materiais avaliados tivesse já sido analisada pelo autor, importava ainda saber a opinião dos professores que os utilizaram em aula. Em relação aos textos incluídos nos materiais, a concordância dos inquiridos acerca da sua autenticidade parece demonstrar que mesmo os textos forjados (mais comuns no curso de português da fase da especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros*) são considerados realistas, embora a significância estatística destes dados seja reduzida, tanto em relação aos textos orais, como em relação aos textos escritos. Em conjunto com as respostas positivas obtidas acerca da autenticidade do vocabulário utilizado (também elas sem significado estatístico), estes dados permitem concluir (com a devida ressalva da falta de significância estatística dos dados) que a verosimilhança dos textos e do vocabulário pode ser conseguida mesmo com o recurso a textos forjados.

Tendo em conta que as atividades de exploração do texto devem refletir o quotidiano dos estudantes (Coxhead, 2013), tanto quanto as tarefas (Mishan, 2005), importava saber qual a percepção dos professores a esse respeito e esta foi de concordância absoluta para todo o tipo de atividades e/ou tarefas (compreensão e produção orais, compreensão e produção escrita e competência estrutural), mas será preciso ter ainda em consideração que os professores podem sentir alguma dificuldade em saber quais são exatamente as tarefas que os estudantes precisam de desempenhar (Benson, 2016). Os dados mais significativos em relação à

autenticidade provêm do uso da língua, que os professores consideram ser autêntico. Esta autenticidade poderá ainda provir dos meios utilizados, conforme demonstrou Keogh (2017), ao utilizar com sucesso a aplicação WhatsApp para promover a comunicação autêntica entre os estudantes. Esta forma de promover a prática linguística dos estudantes tem um preço, porém, já que o professor terá sempre de desempenhar funções de moderador, pelo que será importante que esta atividade tenha um horário previamente delimitado.

A partir dos dados deste questionário, parece ser razoável concluir que todos os materiais analisados, independentemente da autenticidade dos textos, são considerados autênticos na sua generalidade, uma vez que as tarefas propostas refletem, de acordo com os professores, aquelas que os estudantes têm de desempenhar no seu quotidiano.

#### 4.3.6. Sumário

Nunca esquecendo que a amostra estudada é reduzida para que se possam inferir tendências definitivas e absolutas, é possível, ainda assim, concluir que os professores inquiridos parecem considerar que os materiais didáticos avaliados são adequados aos cursos em questão e que têm um elevado potencial de adaptação a outros cursos ou fins. A avaliação positiva dos materiais estende-se aos seus conteúdos, que incluem todas as componentes linguísticas (talvez com um peso demasiado elevado atribuído à competência estrutural, em cursos inerentemente comunicativos) e se centram no uso do textos autênticos ou adaptados (algo inevitável com estudantes de nível A1), embora exista recurso a textos forjados. Ainda que por vezes esses textos forjados sejam explorados através de tarefas autênticas, a definição de autenticidade adotada nesta investigação implica que tanto as tarefas como os textos com que elas se relacionam devem ser autênticos, pelo que a autenticidade dos materiais utilizados nestes cursos não fica provada. Falta ainda, porém, analisar um outro fator de autenticidade, a perceção dos estudantes, que será posteriormente confrontada com estes dados, de forma a perceber se os materiais considerados mais autênticos pelo autor serão percecionados da mesma forma pelos estudantes que os utilizaram.

É opinião generalizada dos docentes que utilizam os materiais que os textos, o vocabulário, as atividades e as tarefas incluídos nos materiais se adequam ao nível

de proficiência dos estudantes e promovem a sua autonomia. Além disso, os professores consideram que os textos, o vocabulário, as atividades e as tarefas refletem aquelas que os estudantes têm de desempenhar no seu quotidiano, pelo que os materiais avaliados são considerados autênticos pela esmagadora maioria dos docentes.

#### 4.4. Questionário sobre materiais didáticos específicos (para estudantes)

O questionário sobre a avaliação de materiais didáticos (para estudantes), reproduzido na íntegra no Anexo III, destina-se aos estudantes dos cursos para fins específicos de nível A1 lecionados pelo *Instituto Português do Oriente* e deverá dar respostas às mesmas questões do questionário disponibilizado aos professores, servindo a comparação entre os dados de ambos como base para a análise das diferentes perceções que os participantes no curso têm acerca da autenticidade e da sua eficácia.

##### 4.4.1. Metodologia

###### 4.4.1.1. Procedimento

A configuração geral do Questionário sobre materiais didáticos específicos aplicado aos estudantes foi a mesma do questionário aplicado aos professores, isto é, elaboração através da plataforma *Qualtrics* e questões baseadas em respostas dicotómicas e escalas de Likert, existindo ainda algumas questões nominais, como quando, por exemplo, os inquiridos são questionados acerca dos conteúdos estruturais incluídos nos materiais didáticos (“pronomes pessoais”, “verbo ‘ser’”, ...).

O questionário a que os estudantes devem responder inicia-se com questões acerca da identificação pessoal dos estudantes e dos contextos em que estes utilizam a língua-alvo, itens baseados, mais uma vez, no Referencial Camões PLE. O objetivo passa por perceber que tarefas os estudantes têm de saber desempenhar no final do curso, algo que deveria ser o fio condutor da produção dos materiais. Infelizmente, nem sempre é possível obter as respostas a estas questões antes do início do curso

(por não ser possível saber que estudantes o frequentarão com a devida antecedência), algo que potencia a elaboração de materiais didáticos inadequados.

Após esta primeira secção, surgem questões semelhantes às encontradas no questionário destinado aos professores, uma vez que a comparação das respostas dadas por ambas as partes é essencial na obtenção de respostas exatas, já que tarefas que o professor julga adequadas podem ser consideradas irrelevantes pelos estudantes. Assim, existirão questões acerca dos aspetos editoriais e do conteúdo do material didático utilizado. Além das questões já utilizadas no questionário destinado aos professores, será dada aos estudantes a oportunidade de escolherem dentro de uma lista de temas, usos da língua, conteúdos linguísticos e tarefas aqueles que gostariam de ver ser abordados no material. Estas listas foram elaboradas tendo em conta as recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e do *Referencial Camões* e foram, neste caso, centradas no nível A1, mas a mesma estratégia poderá ser utilizada para os restantes níveis sem necessidade de grandes alterações no questionário. Tendo em conta os diferentes temas abordados em diferentes cursos para fins específicos, existem nestas secções questões diferentes para cada um desses cursos.

O questionário destinado aos estudantes termina com questões acerca da autenticidade e da eficácia do material, semelhantes às existentes no questionário destinado aos professores, uma vez que o objetivo é confrontar as respostas de ambas as partes. Tal como o questionário destinado aos professores, também este tem como objetivo uma aplicação além do âmbito desta investigação, algo que exigirá alguma adaptação, mas, mais uma vez, pretende-se que o presente questionário possa ser útil enquanto base de trabalho.

#### 4.4.1.2. Participantes

Foram selecionados como potenciais respondentes os estudantes dos mesmos cursos específicos de língua não materna lecionados pelos docentes do *Instituto Português do Oriente* a cujos docentes foram enviados questionários. Pelas razões já referidas, essa lista ficou reduzida aos seguintes cursos (Figura 4.63):

Figura 4.63: Dados dos cursos e estudantes

Designação	Datas	Carga horária	N.º estudantes
Curso de Português da Fase da Especialidade do Curso de Formação de Instruendos do <i>Corpo de Bombeiros</i>	23/11/2020 a 14/12/2020	20h	46
Curso de Língua Portuguesa para a Área de Hotelaria	05/11/2020 a 21/01/2021	35h	14
Curso de Língua Portuguesa para a Área da Restauração	24/08/2020 a 30/11/2020	35h	78
Curso Intensivo de Língua Portuguesa	19/10/2020 a 25/11/2020	30h	41

O questionário de avaliação dos materiais didáticos usados em cursos de português como língua não materna destinado aos professores, cujos resultados se encontram no anexo VI, obteve respostas de 99 estudantes (55% do total), divididos pelos seguintes cursos:

- curso de português da fase da especialidade da formação de instruendos do *Corpo de Bombeiros* (24 estudantes – 52% do total);
- curso de português para a área da hotelaria (11 estudantes – 79% do total);
- curso de português para a área da restauração (33 estudantes – 42% do total);
- curso intensivo de português (31 estudantes – 76% do total).

#### 4.4.2. Tratamento dos dados

Os dados recolhidos foram tratados através da aplicação Microsoft Excel, de forma a reunir as respostas idênticas e obter os valores absolutos e percentuais, que podem ser encontrados no anexo VI. Foram usados os mesmos testes e critérios estatísticos da secção anterior.

#### 4.4.3. Resultados

O perfil dos estudantes de cada curso é diverso, sendo a única constante uma maioria de nacionalidade chinesa, que representa 95% do total (Figura 4.64). A média de idades varia entre os 20 anos no curso de português para a área da restauração (cujos formandos são maioritariamente estudantes universitários) e os 31 anos no curso de português para a área da hotelaria (destinado principalmente a profissionais da área), sendo a média do total dos estudantes de 27 anos (Figura 4.65). Em relação

à profissão, no curso de português da fase da especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros* todos os formandos são bombeiros, no curso de português para a área da restauração, todos os formandos são estudantes universitários e no curso intensivo de português, todos os formandos são funcionários públicos, existindo apenas variedade no curso de português para a área da hotelaria, onde se encontram 9 profissões diferentes entre os 11 formandos (Figura 4.66).

Figura 4.64: Nacionalidade

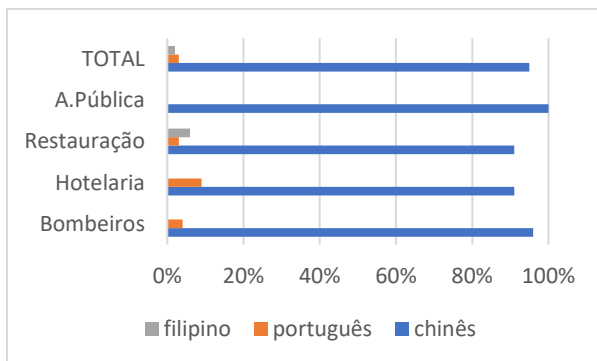


Figura 4.65: Idade

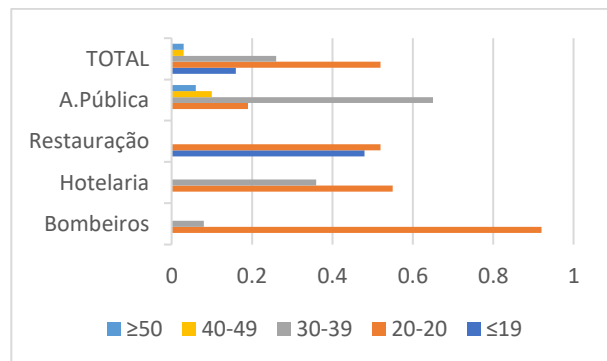
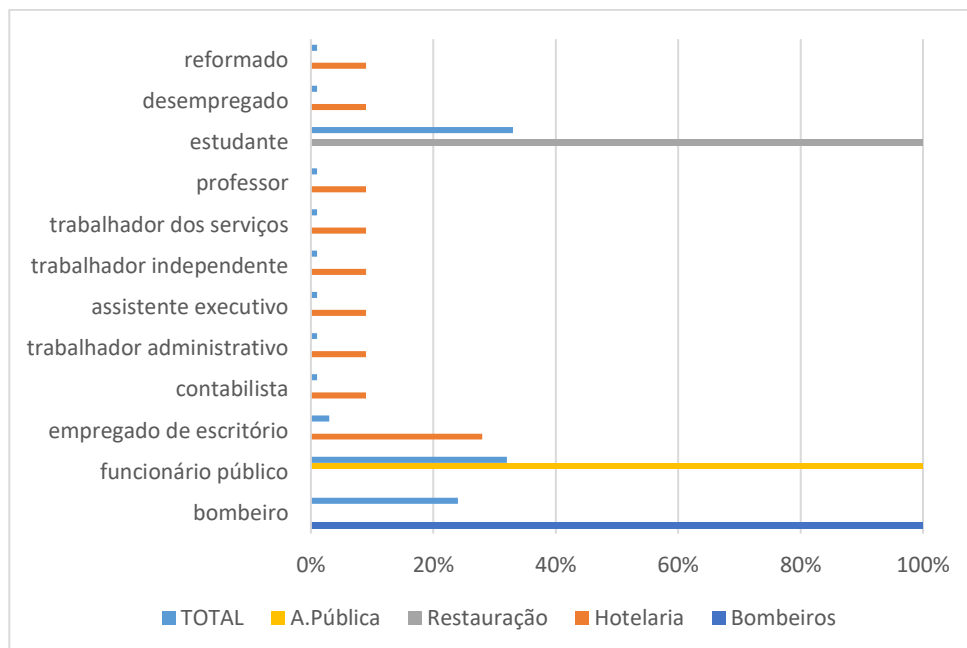


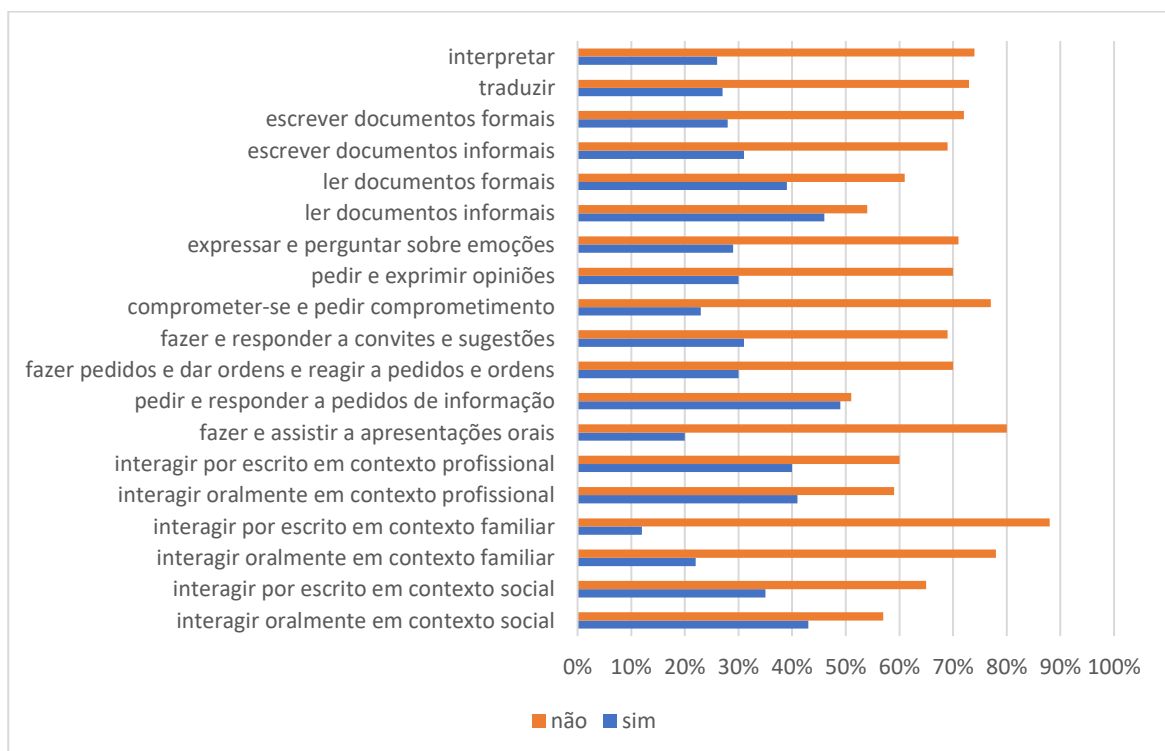
Figura 4.66: Profissão



Na definição do perfil dos estudantes, estes foram também questionados acerca da sua utilização da língua portuguesa (Figura 4.67), sendo que a maioria não

usa o português de forma regular. As exceções foram os formandos do curso de português para a área da hotelaria, dos quais 60% afirmou usar o português para interagir oralmente em contexto social ( $X^2(1, N = 10) = 0,400, p = .527$ ), e 50% declarou fazer o mesmo por escrito ( $X^2(1, N = 10) = 0, p = 1.000$ ). 60% dos mesmos formandos declaram usar o português para pedir e responder a pedidos de informação ( $X^2(1, N = 10) = 0,400, p = .527$ ), tal como 58% dos formandos do curso de português para a área da restauração ( $X^2(1, N = 31) = 0,806, p = .369$ ). Os formandos do curso de português para a área da hotelaria também deram uma maioria de respostas afirmativas acerca da leitura de documentos formais ( $X^2(1, N = 10) = 0,400, p = .527$ ) e informais ( $X^2(1, N = 9) = 2,778, p = .956$ ), bem como da escrita de documentos informais ( $X^2(1, N = 10) = 1,600, p = .206$ ). Finalmente, os formandos do curso intensivo de português declararam ler documentos formais ( $X^2(1, N = 28) = 0,571, p = .450$ ) e informais ( $X^2(1, N = 28) = 0,143, p = .706$ ), não sendo, porém, nenhum destes resultados estatisticamente significativos, ou seja, não houve uma prevalência suficiente de respostas afirmativas para fazer inferências na população. Todas as restantes questões acerca da utilização do português tiveram uma resposta afirmativa abaixo de 51%.

Figura 4.67: Eu uso a língua portuguesa para...



Em relação à apresentação dos materiais, os estudantes consideraram maioritariamente que o grafismo (comum a quase todos os materiais, de acordo com indicações do *Instituto Português do Oriente*) era claro ( $X^2 (3, N = 89) = 43,539, p = < .001$  – Figura 4.68) e que as imagens incluídas (provenientes maioritariamente do banco de imagens *Shutterstock*) eram adequadas ( $X^2 (3, N = 88) = 46,545, p = < .001$  – Figura 4.69) e compreensíveis ( $X^2 (3, N = 89) = 40,124, p = < .001$  – Figura 4.70). Todas estas questões tiveram uma percentagem de concordância (total ou parcial) por parte dos estudantes acima dos 80%.

Figura 4.68: O grafismo é claro.

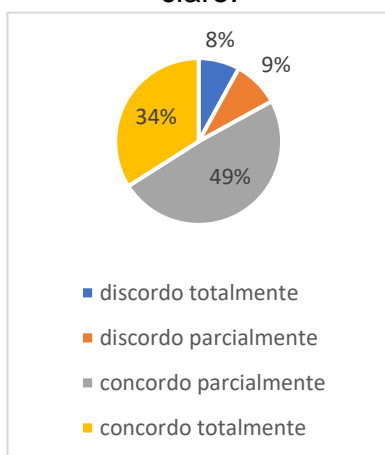


Figura 4.69: As imagens são adequadas.

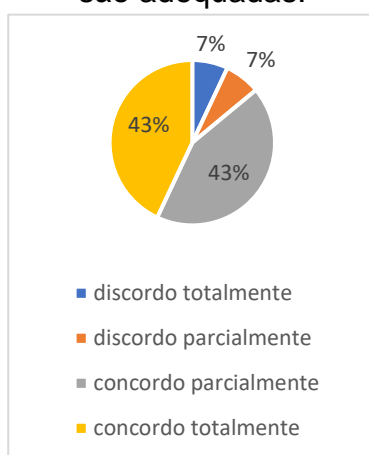
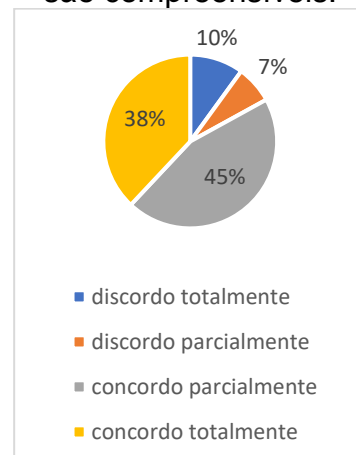
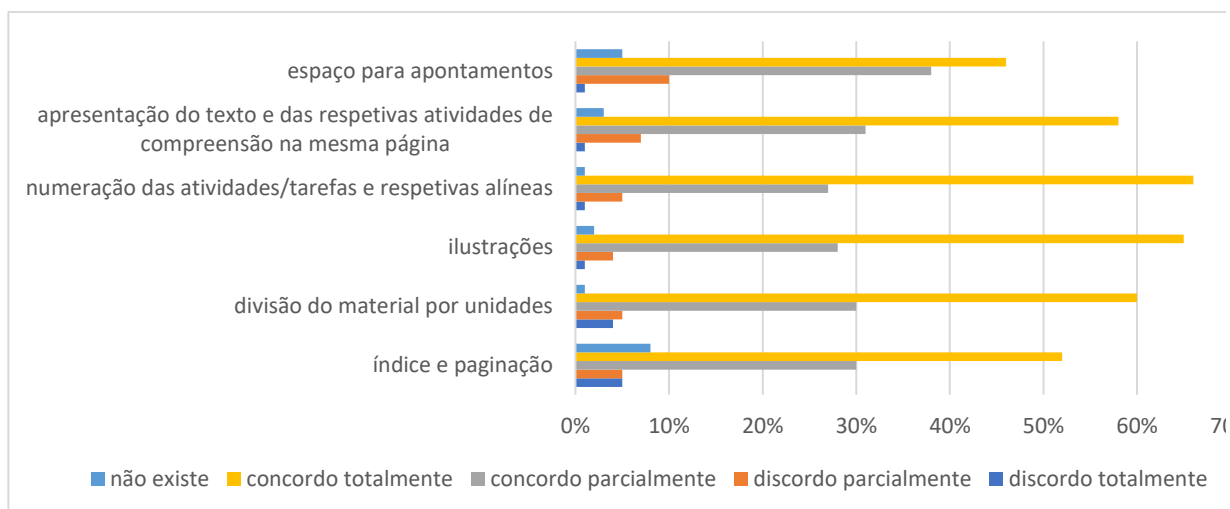


Figura 4.70: As imagens são compreensíveis.



No que diz respeito aos aspetos editoriais (Figura 4.71), a maioria dos estudantes concordou (total ou parcialmente) com a ideia de que fatores como a existência de um índice e paginação ( $X^2 (4, N = 83) = 70,916, p = < .001$ ), a divisão do material por unidades ( $X^2 (4, N = 83) = 106,819, p = < .001$ ), a existência de ilustrações, ( $X^2 (4, N = 83) = 125,373, p = < .001$ ), a numeração de atividades/tarefas e respetivas alíneas ( $X^2 (4, N = 83) = 129,470, p = < .001$ ), a apresentação do texto e das respetivas atividades de compreensão na mesma página ( $X^2 (4, N = 83) = 98,988, p = < .001$ ) e a existência de espaço para apontamentos ( $X^2 (4, N = 82) = 69,585, p = < .001$ ) facilitam a utilização do material didático. Neste âmbito, a numeração das atividades/tarefas e das respetivas alíneas e a existência de ilustrações tiveram as maiores percentagens de concordância por parte dos estudantes (93%), mas mesmo as questões menos valorizadas pelos estudantes, como a existência de um índice e paginação (82% de concordância) e a existência de espaço para apontamentos (84%) tiveram uma percentagem de concordância muito elevada.

Figura 4.71: Os seguintes aspectos editoriais facilitam a utilização do material:



A maioria dos estudantes (96%) concordou, parcial ou totalmente, com a ideia de que os materiais os ajudaram na aprendizagem da língua ( $X^2(3, N = 75) = 70,333, p = < .001$  – Figura 4.72). Houve maior discordância em relação à ideia de que os materiais foram suficientes para a aprendizagem, já que quase um quarto dos estudantes inquiridos (24%) discordou (total ou parcialmente) dessa questão ( $X^2(3, N = 75) = 48,573, p = < .001$  – Figura 4.73), enquanto 88% dos estudantes concordou (total ou parcialmente) com a ideia de que os materiais foram motivantes ( $X^2(3, N = 75) = 67,987, p = < .001$  – Figura 4.74).

Figura 4.72: O material ajudou-me na aprendizagem da língua.

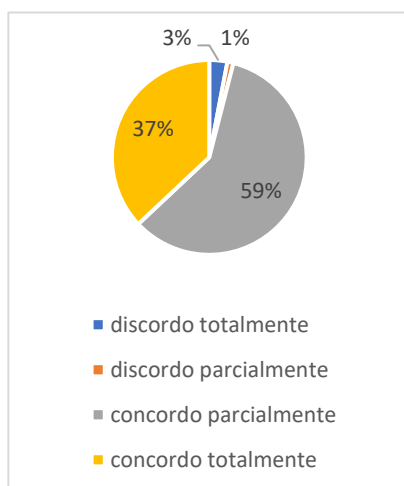


Figura 4.73: O material foi suficiente para a minha aprendizagem.

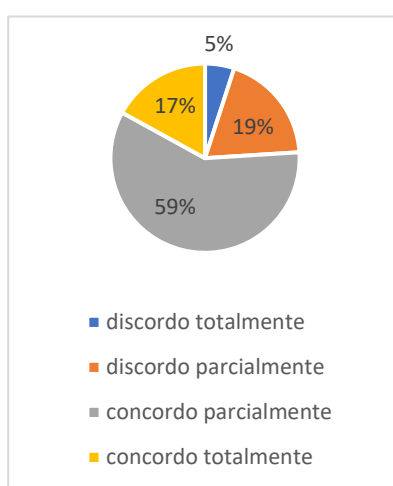
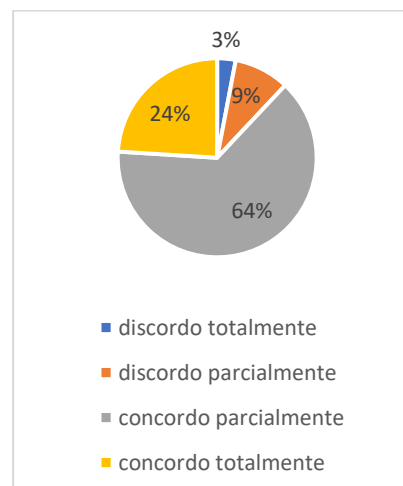


Figura 4.74: O material foi motivante.



Significativamente, é possível encontrar uma correlação entre estas questões, sendo possível relacionar a percepção de que os materiais auxiliaram na aprendizagem da língua com a motivação que provocam ( $X^2(3, N = 75) = 61,799, p = < .001$ ) e, em menor escala, mas ainda assim estatisticamente significativa, com a sua suficiência ( $X^2(3, N = 75) = 22,469, p = .008$ ), sendo ainda possível encontrar uma relação entre a motivação e a suficiência dos materiais ( $X^2(3, N = 75) = 29,611, p = < .001$ ). Esta percepção de que os materiais auxiliaram na aprendizagem da língua relaciona-se ainda com a confiança que estes geram no uso da língua por parte dos estudantes ( $X^2(3, N = 75) = 41,064, p = < .001$ ) e com o facto de refletirem o uso da língua de que os estudantes necessitam ( $X^2(3, N = 75) = 65,538, p = < .001$ ).

Do ponto de vista dos estudantes, todas as competências foram consideradas maioritariamente relevantes ou muito relevantes (Figura 4.75), encontrando-se os testes de significância de cada competência na figura 4.76 (de forma a não interferir demasiado na leitura do texto). A compreensão do oral é a única competência linguística a obter menos de 80% de concordância total ou parcial (atingindo, ainda assim, 79%). Os estudantes do curso de português da fase de especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros* deram as respostas mais negativas, já que apenas 59% consideraram a compreensão do oral ou a compreensão da leitura relevantes para o seu quotidiano profissional. Esta menor relevância também se verificou na avaliação da produção escrita e da competência estrutural (ambas com 68% dos estudantes a considerá-la relevantes ou muito relevantes), sendo que apenas os dados acerca da última são estatisticamente significativos ( $X^2(3, N = 22) = 9,636, p = < .022$ ). Nota-se uma percentagem mais alta apenas nas competências da produção e da interação oral (com 82% e 73%, respetivamente). A exceção provém dos formandos do curso de português da fase de especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros*, embora só os resultados em relação à competência de produção oral fossem estatisticamente significativos ( $X^2(3, N = 22) = 18,000, p = < .001$ ).

Figura 4.75: Qual é o nível de relevância que as seguintes competências têm no fim específico que o leva a aprender português?

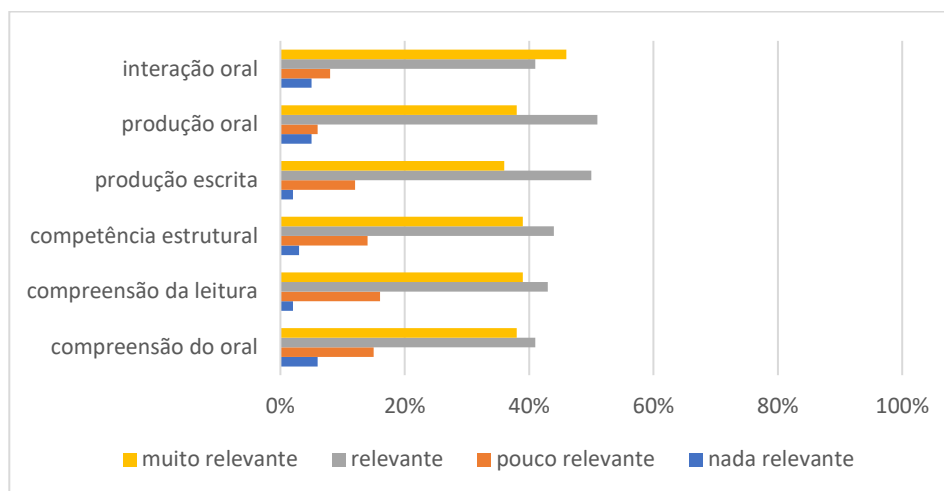


Figura 4.76: Relevância das competências linguísticas

Competências Linguísticas	Resultados do teste $X^2$
Compreensão do oral	$X^2 (3, N = 84) = 29,048, p = < .001$
Compreensão da leitura	$X^2 (3, N = 84) = 37,810, p = < .001$
Competência estrutural	$X^2 (3, N = 84) = 40,095, p = < .001$
Produção escrita	$X^2 (3, N = 84) = 47,810, p = < .001$
Produção oral	$X^2 (3, N = 84) = 54,762, p = < .001$
Interação oral	$X^2 (3, N = 84) = 46,571, p = < .001$

As respostas dos estudantes parecem demonstrar que os temas abordados pelos materiais são relevantes (Figura 4.77), com a maioria dos estudantes do curso de português da fase de especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros* a considerar os temas abordados relevantes ou muito relevantes (57% de média). A maioria dos estudantes do curso de português para a área da hotelaria e da restauração também considerou todos os temas relevantes ou muito relevantes (82% e 92% de média, respetivamente), tal como os estudantes do curso intensivo de português para a área da administração pública (78% de média), mas apenas as respostas dos estudantes do curso de português para a área da restauração e do curso intensivo de português foram estatisticamente significativas (Figura 4.78), permitindo assim inferir que as respostas da população teriam uma distribuição idêntica. Em geral, os estudantes mostraram interesse na exploração (ou numa maior exploração) de temas como a vida diária, os tempos livres e as viagens ou deslocações, mas nenhum deles com uma percentagem de respostas afirmativas acima dos 67% (Figura 4.79).

Figura 4.77: Qual é o nível de relevância que os temas abordados têm no fim específico que o leva a aprender português?

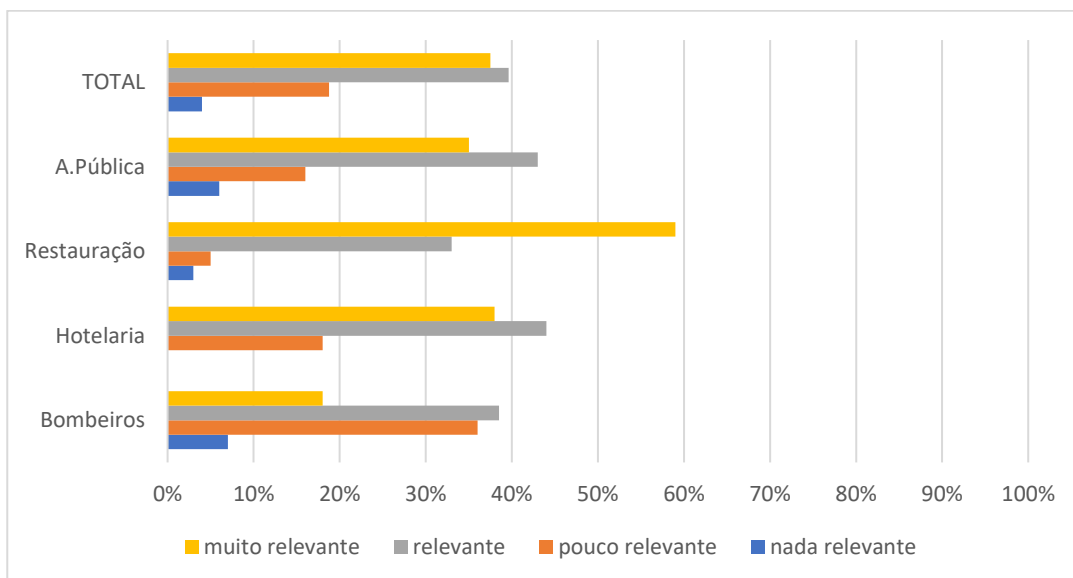
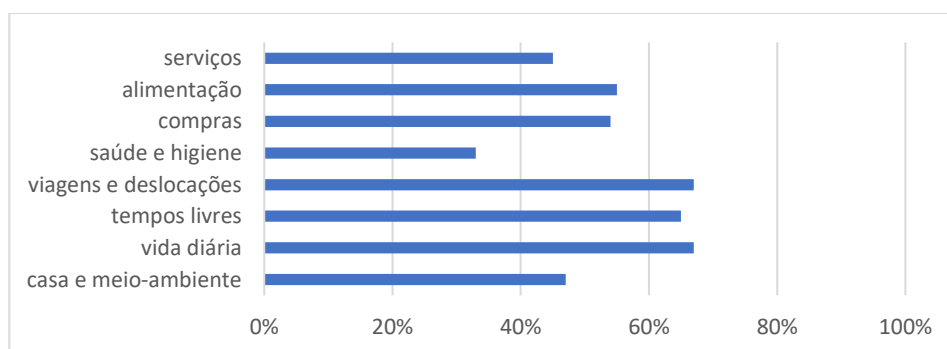


Figura 4.78: Relevância dos temas

Grupos	Temas	Resultados do teste $\chi^2$
Restauração	Cumprimentos, boas-vindas e reservas	$\chi^2 (3, N = 27) = 25,593, p = < .001$
	Pedidos, pratos e alimentos	$\chi^2 (3, N = 28) = 23,429, p = < .001$
	Reclamações, opiniões e pagamentos	$\chi^2 (3, N = 28) = 23,143, p = < .001$
Administração Pública	Sons e grafia da língua portuguesa	$\chi^2 (3, N = 26) = 9,077, p = .028$
	Relações sociais no trabalho	$\chi^2 (3, N = 26) = 13,692, p = .003$
	Equipamento e material de escritório	$\chi^2 (3, N = 26) = 7,846, p = .049$
	Carreiras e serviços na administração pública	$\chi^2 (3, N = 26) = 16,154, p = .001$

Figura 4.79: Gostava que os seguintes temas fossem explorados no material:



Tal como aconteceu com os temas abordados, a maioria dos estudantes considerou que os todos os usos da língua incluídos nos materiais eram relevantes ou muito relevantes (Figura 4.80), variando a média entre os 73% dos estudantes do curso de português da fase da especialidade da formação do *Corpo de Bombeiros* (mais uma vez a percentagem média mais reduzida) e os 88% dos estudantes do curso de português para a área da restauração (mais uma vez a percentagem média mais elevada), encontrando-se os dados estatisticamente significativos relativos a usos da língua concretos na figura 4.81, mais uma vez, de forma a evitar interferências no texto. O uso da língua que os estudantes mais gostariam de ver abordado (neste caso, abordado de forma mais aprofundada) nos materiais é a interação social, com 86% de respostas afirmativas (Figura 4.82).

Figura 4.80: Qual é o nível de relevância que os usos da língua abordados têm no fim específico que o leva a aprender português?

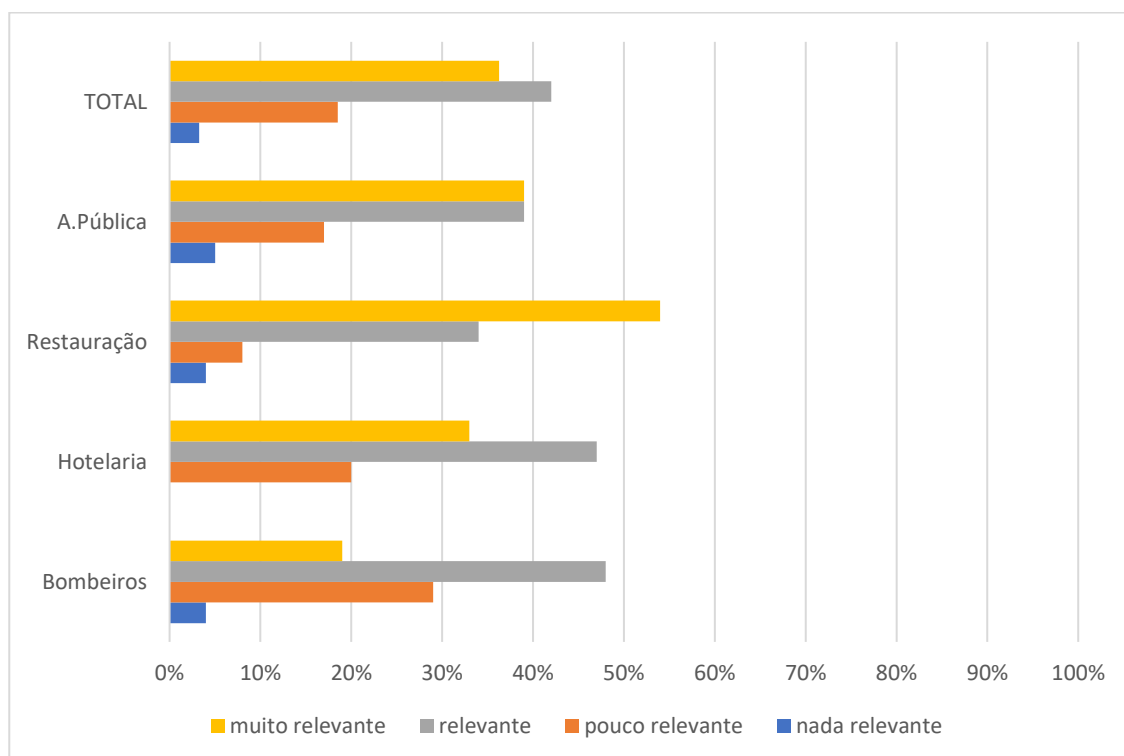
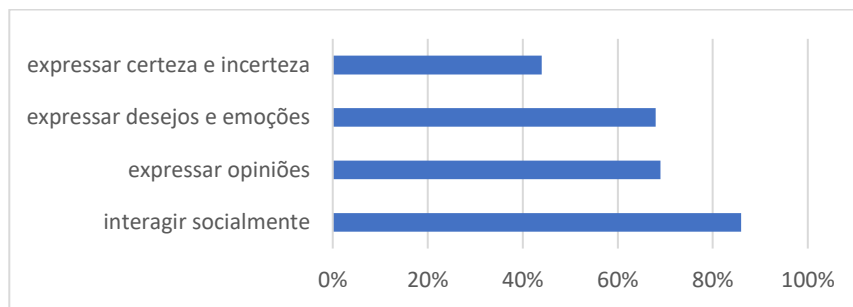


Figura 4.81: Revelância dos usos da língua

<b>Grupos</b>	<b>Usos da língua</b>	<b>Resultados do teste <math>X^2</math></b>
Bombeiros	Pedir e transmitir informação pessoal	$X^2 (3, N = 22) = 11,818, p = .008$
Restauração	Cumprimentar e responder a cumprimentos	$X^2 (3, N = 28) = 16,857, p = < .001$
	Apresentar-se e apresentar outros	$X^2 (3, N = 27) = 27,963, p = < .001$
	Anotar reservas	$X^2 (3, N = 28) = 9,429, p = .024$
	Receber clientes	$X^2 (3, N = 28) = 12,286, p = .007$
	Anotar pedidos	$X^2 (3, N = 28) = 15,429, p = < .001$
	Identificar alimentos e bebidas	$X^2 (3, N = 28) = 23,143, p = < .001$
	Responder a reclamações	$X^2 (3, N = 28) = 15,429, p = .002$
	Elaborar uma ementa	$X^2 (3, N = 28) = 28,286, p = < .001$
	Identificar utensílios de mesa e de cozinha	$X^2 (3, N = 28) = 23,143, p = < .001$
	Localizar pessoas e objetos	$X^2 (3, N = 28) = 35,963, p = < .001$
	Classificar alimentos e bebidas	$X^2 (3, N = 28) = 27,714, p = < .001$
	Apresentar a conta e aceitar pagamentos	$X^2 (3, N = 28) = 14,857, p = .002$
	Administração Pública	Identificar-se e identificar outros
Perguntar e informar sobre dados pessoais		$X^2 (3, N = 25) = 11,960, p = .008$
Preencher formulários		$X^2 (3, N = 25) = 12,600, p = .006$
Cumprimentar e responder a cumprimentos		$X^2 (3, N = 25) = 12,600, p = .006$
Despedir-se e responder a despedidas		$X^2 (3, N = 25) = 12,600, p = .006$
Agradecer e responder a agradecimentos		$X^2 (3, N = 25) = 12,600, p = .006$
Apresentar-se e apresentar outros		$X^2 (3, N = 25) = 11,960, p = .008$
Identificar serviços da administração pública		$X^2 (3, N = 25) = 14,200, p = .004$
Identificar carreiras da administração pública		$X^2 (3, N = 24) = 9,667, p = .022$

Figura 4.82: Gostava que os seguintes usos da língua fossem explorados no material:



Todos os conteúdos linguísticos indicados pelo *Referencial Camões PLE* foram considerados relevantes ou muito relevantes (Figura 4.83) pela maioria dos estudantes do curso de português da fase da especialidade da formação do *Corpo de Bombeiros* (82%), do curso de português para a área da restauração (97%) e do curso intensivo de português para a administração pública (87%). Curiosamente, a maioria dos estudantes do curso de português para a área da hotelaria considerou todos os conteúdos relevantes ou muito relevantes (77%), exceto as preposições e locuções prepositivas de tempo, que foram consideradas pouco relevantes por 57% dos inquiridos dentro deste grupo, encontrando-se os dados estatisticamente relevantes, devido ao seu elevado número, na figura 4.84. O conteúdo linguístico que os estudantes gostariam de ver abordado de forma mais aprofundada foi a flexão em género, número e grau dos nomes e dos adjetivos, com 63% de respostas afirmativas (Figura 4.85). Mais nenhum conteúdo linguístico teve uma percentagem de respostas afirmativas acima dos 55%.

Figura 4.83: Qual é o nível de relevância que os conteúdos gramaticais abordados têm no fim específico que o leva a aprender português?

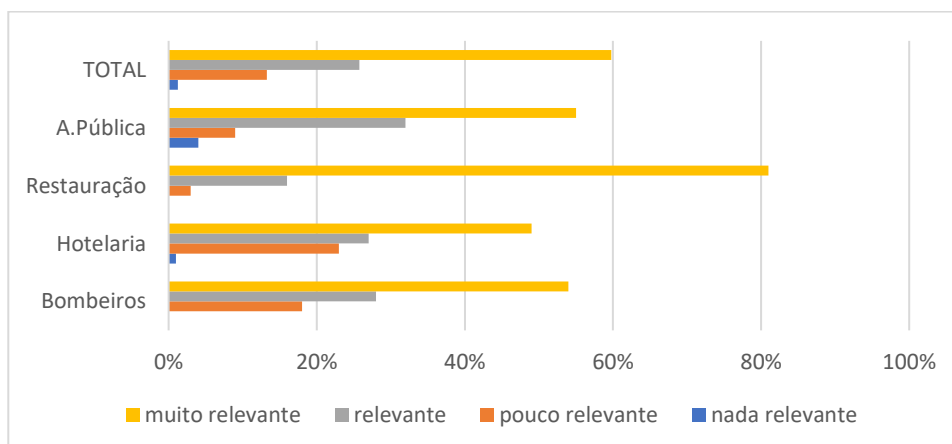
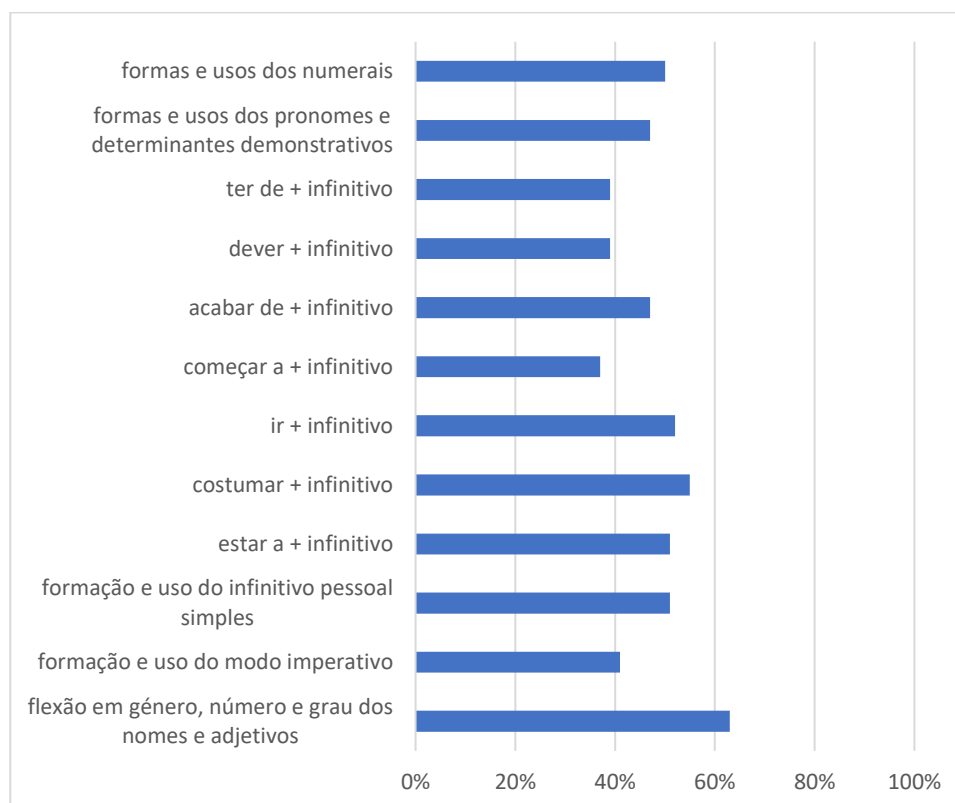


Figura 4.84: Revelância dos conteúdos linguísticos

<b>Grupos</b>	<b>Conteúdos linguísticos</b>	<b>Resultados do teste <math>X^2</math></b>
Bombeiros	Verbo “ser”	$X^2 (3, N = 22) = 14,727, p = .002$
	Verbo “ter”	$X^2 (3, N = 22) = 11,818, p = .008$
	Flexão em género e número dos adjetivos	$X^2 (3, N = 22) = 13,636, p = .003$
	Verbo “querer”	$X^2 (3, N = 21) = 11,952, p = .008$
	Verbo “trabalhar”	$X^2 (3, N = 22) = 16,182, p = .001$
	Contração das preposições	$X^2 (3, N = 22) = 16,182, p = .001$
	Verbos “morar” e “viver”	$X^2 (3, N = 22) = 12,545, p = .006$
Restauração	Verbos “ser” e “estar”	$X^2 (3, N = 28) = 46,286, p = < .001$
	Verbos regulares no presente do indicativo	$X^2 (3, N = 28) = 56,571, p = < .001$
	Preposições e locuções de lugar e movimento	$X^2 (3, N = 28) = 56,571, p = < .001$
	Pronomes e determinantes possessivos	$X^2 (3, N = 28) = 56,571, p = < .001$
	Verbos “ter de”, “precisar de”, “dever” e “poder”	$X^2 (3, N = 27) = 36,556, p = < .001$
	Contração de “com” com os pronomes pessoais	$X^2 (3, N = 27) = 52,852, p = < .001$
	Pronomes, determinantes e quantificadores indefinidos	$X^2 (3, N = 27) = 52,852, p = < .001$
	Pronomes e determinantes demonstrativos	$X^2 (3, N = 27) = 52,852, p = < .001$
	Construção “estar a” + infinitivo	$X^2 (3, N = 28) = 46,286, p = < .001$
	Formas dos pronomes pessoais depois de “para”	$X^2 (3, N = 27) = 41,296, p = < .001$
	Formas dos pronomes pessoais de complemento indireto	$X^2 (3, N = 27) = 52,852, p = < .001$
	Pretérito perfeito simples do indicativo	$X^2 (3, N = 27) = 37,741, p = < .001$
	Pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos	$X^2 (3, N = 28) = 55,714, p = < .001$
	Pretérito imperfeito de cortesia	$X^2 (3, N = 28) = 51,143, p = < .001$
	Graus dos adjetivos	$X^2 (3, N = 28) = 34,000, p = < .001$
Particípio passado	$X^2 (3, N = 28) = 32,857, p = < .001$	

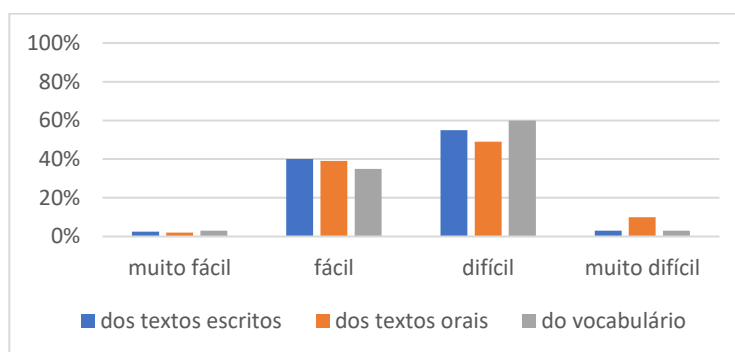
Administração Pública	Pronomes pessoais	$X^2 (3, N = 23) = 18,217, p = .004$
	Verbo “estar”	$X^2 (3, N = 24) = 20,333, p = < .001$
	Verbo “chamar-se”	$X^2 (3, N = 23) = 17,174, p = < .001$
	Verbo “ser”	$X^2 (3, N = 24) = 23,667, p = < .001$
	Verbo “ter”	$X^2 (3, N = 22) = 22,727, p = < .001$
	Verbos “abrir” e “fechar”	$X^2 (3, N = 23) = 11,261, p = .010$
	Verbo “ir”	$X^2 (3, N = 23) = 14,043, p = .003$
	Verbos “descer” e “subir”	$X^2 (3, N = 23) = 8,130, p = .043$
	Pronomes e determinantes possessivos	$X^2 (3, N = 23) = 16,478, p = < .001$
	Contração das preposições com os artigos definidos	$X^2 (3, N = 23) = 16,478, p = < .001$
	Verbos regulares no presente do indicativo	$X^2 (3, N = 23) = 17,87, p = < .001$
	Pronomes e determinantes demonstrativos	$X^2 (3, N = 23) = 16,478, p = < .001$
	Preposições e locuções de lugar e movimento	$X^2 (3, N = 23) = 12,304, p = .006$
	Preposições e locuções de tempo	$X^2 (3, N = 23) = 15,783, p = .001$

Figura 4.85: Gostava que os seguintes conteúdos linguísticos fossem explorados no material:



Quando questionados acerca da dificuldade dos textos orais ( $X^2(3, N = 80) = 47,500, p = < .001$ ) e escritos ( $X^2(3, N = 80) = 68,400, p = < .001$ ) e do vocabulário ( $X^2(3, N = 80) = 74,800, p = < .001$ ) incluídos no material (Figura 4.86), os estudantes classificaram-nos maioritariamente como difíceis ou muito difíceis, com exceção dos estudantes do curso intensivo de português para a administração pública, dos quais 58% consideraram os textos escritos fáceis ( $X^2(3, N = 24) = 25,333, p = < .001$ ). Já em relação à resolução das atividades e ao desempenho das tarefas propostas pelos materiais, os estudantes mostraram-se mais divididos. Em relação às atividades de competência estrutural, a maioria dos instruídos do *Corpo de Bombeiros* e dos estudantes do curso de restauração consideraram-nas difíceis ou muito difíceis, enquanto a maioria dos estudantes do curso de hotelaria e dos funcionários da administração pública as consideraram maioritariamente fáceis. Uma divisão semelhante ocorreu na avaliação da dificuldade das atividades e tarefas orais, com a maioria dos instruídos do *Corpo de Bombeiros* e dos estudantes de hotelaria a considerarem-nas difíceis ou muito difíceis e a maioria dos estudantes de restauração e dos funcionários da administração pública a classificarem-nas como fáceis ou muito fáceis. Apenas na avaliação das atividades e tarefas escritas houve algo mais próximo de uma tendência, com os estudantes de hotelaria e restauração e os funcionários da administração pública a classificarem-nas maioritariamente como fáceis ou muito fáceis, enquanto apenas os instruídos do *Corpo de Bombeiros* as consideraram difíceis ou muito difíceis.

Figura 4.86: Qual é o nível de dificuldade...



Quanto a atividades mais específicas e limitando a apresentação aos dados considerados estatisticamente significativos, no âmbito da compreensão do oral, o

preenchimento de tabelas com informação ouvida num texto áudio ( $X^2(3, N = 21) = 18,429, p = < .001$ ), e a resposta por escrito a questões orais ( $X^2(3, N = 21) = 21,000, p = < .001$ ), foram consideradas maioritariamente difíceis ou muito difíceis. Por outro lado, atividades como fazer a correspondência entre o texto áudio e imagens ( $X^2(3, N = 79) = 47,835, p = < .001$ ) ou escolher a resposta certa dentro de um grupo para completar uma frase relativa a um texto áudio ( $X^2(3, N = 23) = 17,870, p = < .001$ ) foram maioritariamente consideradas fáceis ou muito fáceis.

As atividades de compreensão da leitura, como ordenar diálogos escritos ( $X^2(3, N = 56) = 42,143, p = < .001$ ), decidir se afirmações sobre um texto escrito são verdadeiras ou falsas ( $X^2(3, N = 56) = 29,286, p = < .001$ ), fazer a correspondência entre texto escrito e imagens ( $X^2(3, N = 59) = 68,119, p = < .001$ ), legendar imagens com palavras num quadro ( $X^2(3, N = 59) = 47,780, p = < .001$ ), responder a questões sobre um texto escrito ( $X^2(3, N = 79) = 52,291, p = < .001$ ) e escolher a resposta certa dentro de um grupo para completar frases acerca de um texto escrito ( $X^2(3, N = 79) = 61,911, p = < .001$ ) foram consideradas, na generalidade, fáceis ou muito fáceis

Em relação às atividades de competência estrutural, os estudantes não demonstraram uma tendência muito pronunciada para a facilidade ou dificuldade das mesmas. Fazer a correspondência entre perguntas e respostas ( $X^2(3, N = 79) = 57,253, p = < .001$ ) foi considerado maioritariamente fácil ou muito fácil, enquanto atividades como completar um texto com palavras ou excertos em falta ( $X^2(3, N = 79) = 36,899, p = < .001$ ) e fazer a correspondência entre palavras e os seus antónimos, ( $X^2(3, N = 34) = 27,647, p = < .001$ ) foram consideradas maioritariamente difíceis ou muito difíceis, embora nenhuma destas tendências fosse superior a 60%.

As atividades e tarefas de produção escrita como elaborar um diálogo ( $X^2(3, N = 35) = 14,257, p = .003$ ) ou escrever um texto descritivo ( $X^2(3, N = 44) = 52,909, p = < .001$ ) foram consideradas difíceis ou muito difíceis, sendo o único item considerado maioritariamente fácil ou muito fácil a elaboração de uma ementa por parte dos estudantes do curso de português para a área da restauração ( $X^2(3, N = 28) = 16,571, p = .001$ ).

Finalmente, as atividades e tarefas de produção e interação oral de responder a questões orais ( $X^2(3, N = 23) = 13,000, p = .005$ ) e dialogar com um colega ( $X^2(3, N = 24) = 18,333, p = < .001$ ) foram consideradas fáceis ou muito fáceis pela maioria dos estudantes, mas itens como ler siglas ou acrónimos ( $X^2(3, N = 27) = 17,593, p =$

< .001) ou desempenhar um papel num diálogo ( $X^2 (3, N = 55) = 43,109, p = < .001$ ) foram maioritariamente considerados difíceis ou muito difíceis.

83% dos estudantes inquiridos afirmou concordar, total ou parcialmente, com a ideia de que a sua aprendizagem foi bem-sucedida ( $X^2 (3, N = 76) = 63,684, p = < .001$  – Figura 4.87), dado que depende estatisticamente da perceção de que os materiais favorecem essa aprendizagem ( $X^2 (3, N = 75) = 42,437 p = < .001$ ). Essa percentagem variou entre os 72% registados pelos estudantes do curso intensivo de português para a administração pública ( $X^2 (3, N = 22) = 7,455, p = .059$ ) e os 90% registados pelos instruídos do *Corpo de Bombeiros* ( $X^2 (3, N = 20) = 32,400, p = < .001$ ), embora apenas estes últimos dados sejam significativos. Os estudantes afirmaram ainda que o material os tornou mais confiantes no uso da língua, numa percentagem de concordância, total ou parcial, de 91% ( $X^2 (3, N = 75) = 92,520, p = < .001$  – Figura 4.88). Esta confiança pode ainda correlacionar-se com a suficiência dos materiais ( $X^2 (3, N = 75) = 77,398, p = < .001$ ) e com a motivação que estes provocam ( $X^2 (3, N = 75) = 76,904, p = < .001$ ). De uma forma particular, os estudantes do curso intensivo de português para a administração pública deram as respostas menos positivas, ainda assim, com 87% de concordância, total ou parcial, com a ideia de que o material os tornou mais confiantes no uso da língua ( $X^2 (3, N = 22) = 14,000, p = .003$ ). Por outro lado, os estudantes do curso de português para a área da hotelaria foram unânimes nessa concordância ( $X^2 (3, N = 7) = 9,571, p = .022$ ).

O sucesso na aprendizagem está ainda relacionado, de acordo com os testes de independência, com a perceção de que os materiais são suficientes ( $X^2 (3, N = 75) = 53,494, p = < .001$ ), contribuem para a confiança no uso da língua por parte dos estudantes ( $X^2 (3, N = 75) = 115,869, p = < .001$ ), são motivantes ( $X^2 (3, N = 75) = 44,137, p = < .001$ ) e refletem os usos da língua de que os estudantes necessitam no seu quotidiano profissional ( $X^2 (3, N = 75) = 96,060, p = < .001$ ). Importa referir ainda que, em termos absolutos, 175 dos 179 estudantes (quase 98% do total) que terminaram os cursos em questão receberam uma avaliação positiva, sendo as únicas reprovações registadas no curso de português para a área da restauração, mas uma percentagem significativamente mais elevada (17% no total, chegando a 28% entre os estudantes do curso intensivo de português para a administração pública) considerou que a sua aprendizagem não foi bem-sucedida.

Figura 4.87: A minha aprendizagem foi bem-sucedida.

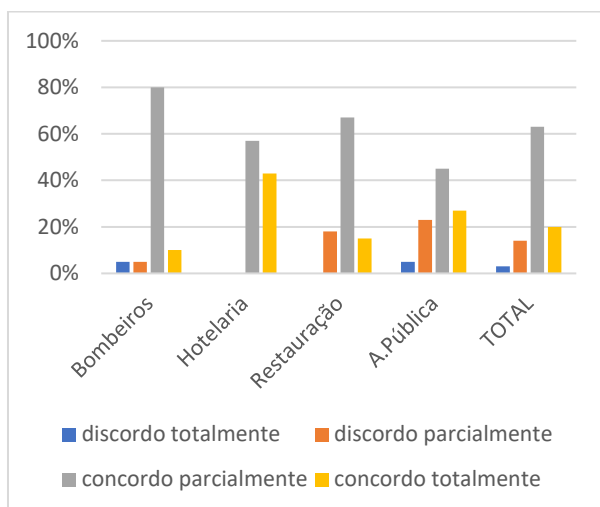
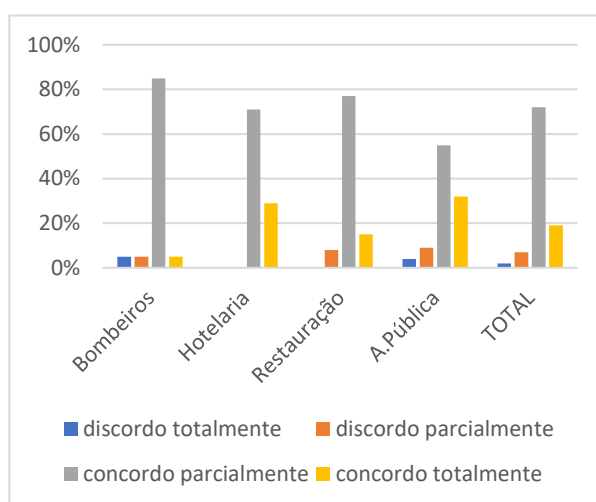


Figura 4.88: O material deixou-me mais confiante no uso da língua.



Os estudantes consideraram, maioritariamente, que os textos orais ( $X^2 (3, N = 75) = 101,907, p = < .001$  – Figura 4.89) e escritos ( $X^2 (3, N = 75) = 81,853, p = < .001$  – Figura 4.90) presentes nos materiais refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional. A média de concordância, total ou parcial, com esta ideia é de 91% em relação aos textos orais e de 86% em relação aos textos escritos. Não existe uma grande variação entre os diferentes grupos de estudantes, variando a média de concordância, total ou parcial, entre os 86% e os 95% nos textos orais e entre os 85% e os 88% nos textos escritos. A este propósito, é possível estabelecer uma correlação entre a reflexão do quotidiano dos estudantes nos textos orais e nas atividades e tarefas correspondentes ( $X^2 (3, N = 73) = 84,850, p = < .001$ ), verificando-se o mesmo em relação aos textos escritos e as respetivas atividades e tarefas ( $X^2 (3, N = 72) = 76,662, p = < .001$ ). Concordância semelhante verificou-se em relação ao vocabulário, que 89% dos estudantes consideraram refletir aquele que eles utilizam no seu quotidiano profissional ( $X^2 (3, N = 72) = 65,444, p = < .001$  – Figura 4.91). A diferença entre a opinião dos estudantes dos diferentes cursos foi maior, mas ainda assim não muito significativa, variando a concordância total ou parcial com a relevância do vocabulário presente nos materiais entre os 72% e os 95%.

Figura 4.89: Os textos orais refletem aqueles com que me deparo no meu cotidiano profissional.

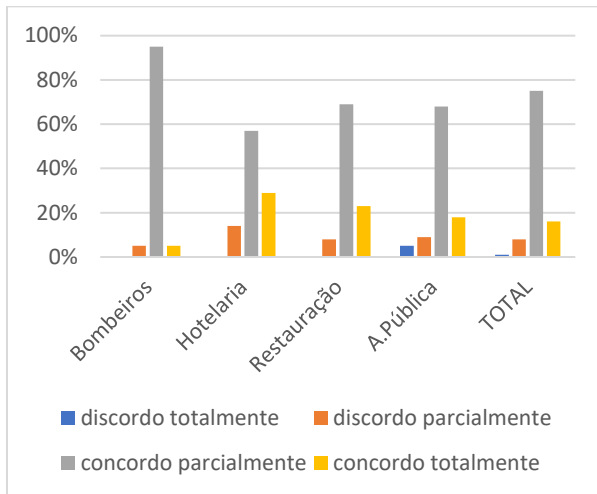


Figura 4.90: Os textos escritos refletem aqueles com que me deparo no meu cotidiano profissional.

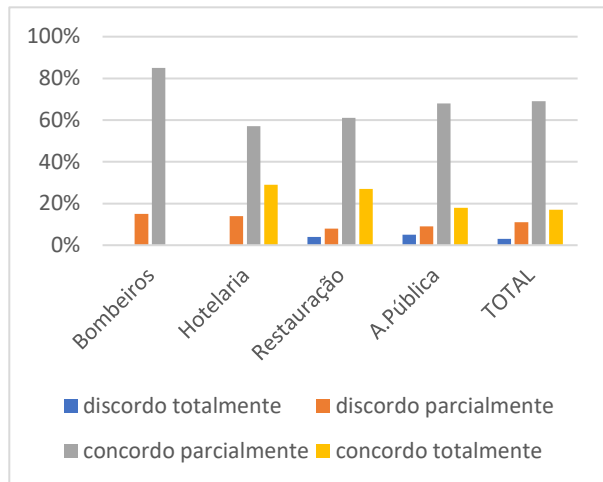
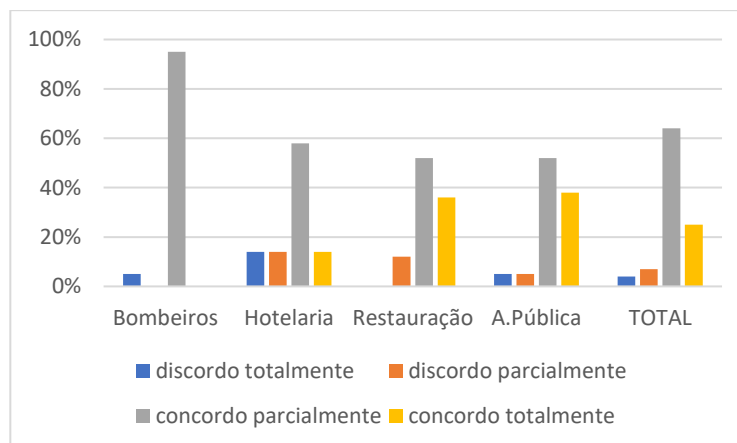


Figura 4.91: O vocabulário reflete aquele que tenho de usar no meu cotidiano profissional.



Quanto às atividades e tarefas incluídas nos materiais, a maioria dos estudantes concordou, total ou parcialmente, com a ideia de que refletem aquelas que têm de desempenhar no seu cotidiano profissional, numa percentagem que variou entre 88% para as tarefas de compreensão e produção escrita ( $\chi^2 (3, N = 73) = 66,123, p = < .001$  – Figura 4.92), os 86% para as atividades e tarefas de compreensão e produção oral ( $\chi^2 (3, N = 74) = 64,703, p = < .001$  – Figura 4.93) e os 85% para as atividades de competência estrutural ( $\chi^2 (3, N = 73) = 63,932, p = < .001$  – Figura 4.94).

Figura 4.92: As atividades e tarefas de compreensão e produção oral refletem aquelas que tenho de desempenhar no meu cotidiano profissional.

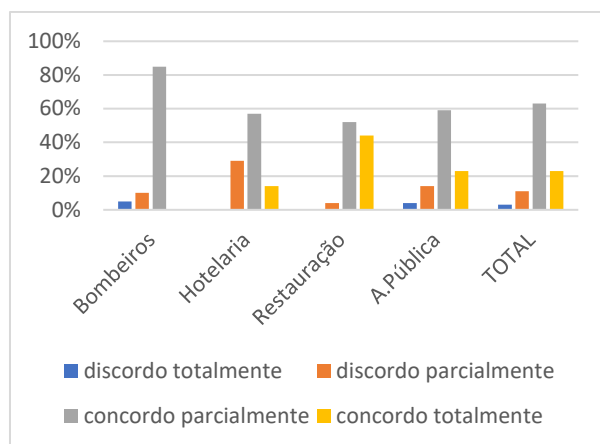


Figura 4.93: As atividades e tarefas de compreensão e produção escrita refletem aquelas que tenho de desempenhar no meu cotidiano profissional.

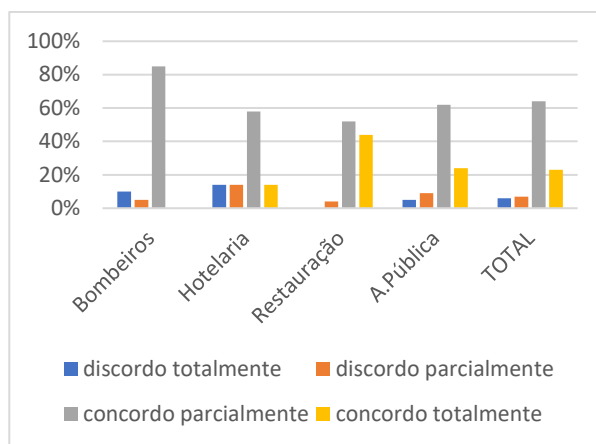
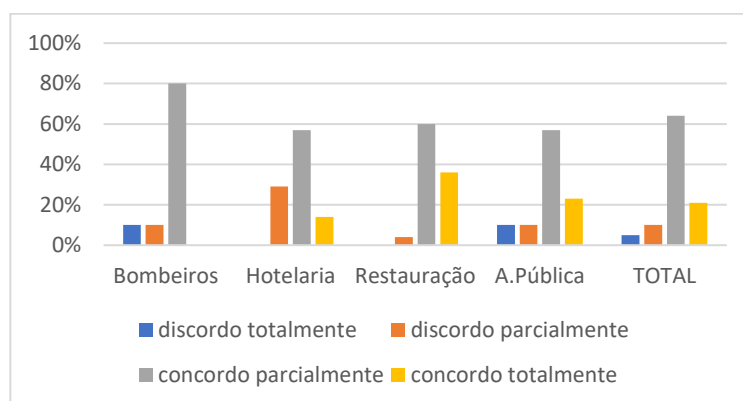


Figura 4.94: As atividades de competência estrutural refletem as estruturas linguísticas que tenho de usar no meu cotidiano profissional.



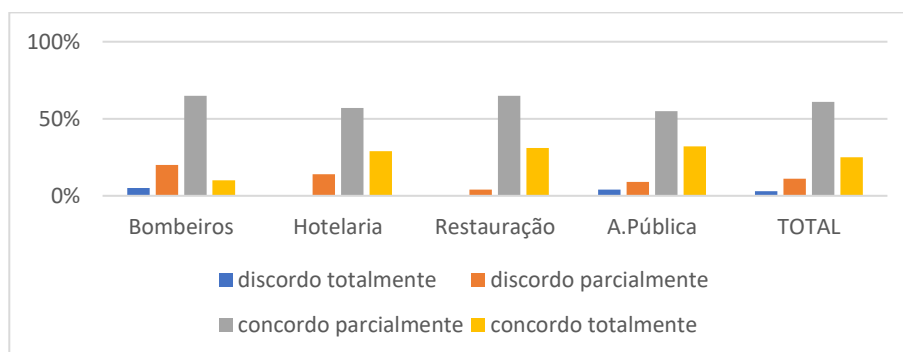
De notar que todas as atividades e tarefas foram avaliadas individualmente em relação à sua autenticidade, sendo os resultados com significância estatística apresentados na figura 4.95. Sem exceção, todas as atividades e tarefas foram consideradas relevantes ou muito relevantes pela maioria dos estudantes, variando a percentagem de respostas neste sentido entre os 89% dos estudantes do curso de português para a área da restauração, em relação às tarefas de fazer e aceitar reservas, elaborar uma ementa e fazer e responder a reclamações, e os 70% dos estudantes do curso de português da fase da especialidade da formação de instrutores do *Corpo de Bombeiros*, em relação à tarefa de descrever um colega.

Figura 4.95: Revelância das atividades / tarefas

Grupos	Atividades / Tarefas	Resultados do teste $X^2$
Bombeiros	Fazer e responder a perguntas sobre identificação pessoal	$X^2 (3, N = 22) = 10,727, p = .013$
Restauração	Fazer e aceitar uma reserva	$X^2 (3, N = 28) = 23,143, p = < .001$
	Elaborar uma ementa	$X^2 (3, N = 28) = 20,857, p = < .001$
	Fazer e responder a uma reclamação	$X^2 (3, N = 28) = 20,857, p = < .001$
Administração Pública	Fazer e responder a perguntas sobre identificação pessoal	$X^2 (3, N = 24) = 14,333, p = .003$
	Preencher formulários	$X^2 (3, N = 24) = 11,000, p = .012$
	Responder a questões sobre dados pessoais	$X^2 (3, N = 24) = 12,333, p = .006$

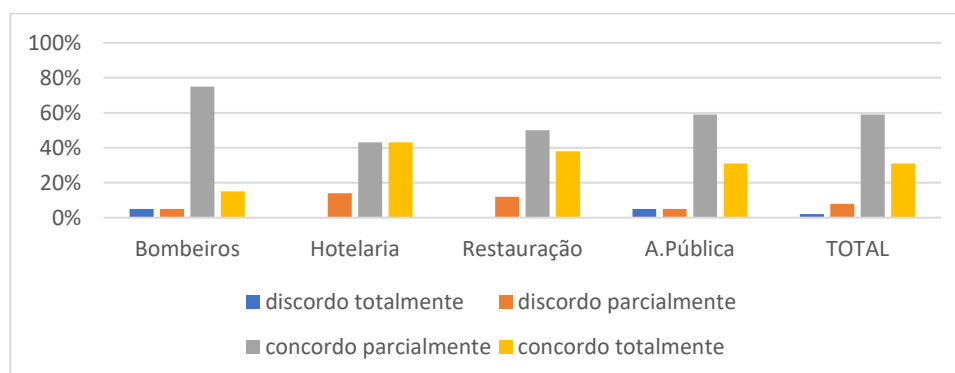
Na sua maioria (86%), os estudantes concordaram, total ou parcialmente, com a ideia de que os materiais avaliados refletem o uso da língua de que necessitam no seu cotidiano profissional ( $X^2 (3, N = 26) = 28,462, p = < .001$  – Figura 4.96), com os estudantes do curso de português para a área da restauração (96%) a registarem a concordância mais elevada ( $X^2 (3, N = 26) = 28,462, p = < .001$ ) e os estudantes do curso de português da fase da especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros* (75%) a registarem a concordância menos elevada ( $X^2 (3, N = 20) = 18,000, p = < .001$ ). Esta percepção de relação entre os materiais e o cotidiano dos estudantes está estatisticamente dependente da concordância em relação à suficiência dos materiais ( $X^2 (3, N = 75) = 53,220, p = < .001$ ), à motivação que estes geram ( $X^2 (3, N = 75) = 51,652, p = < .001$ ) e à confiança que provocam ( $X^2 (3, N = 75) = 107,546, p = < .001$ ).

Figura 4.96: O material reflete o uso da língua de que necessito no meu cotidiano profissional.



Uma outra questão importante para esta investigação consistia em saber se os materiais autênticos são mais eficazes na aprendizagem do que materiais inautênticos. A este propósito, foi colocada aos estudantes essa questão, sem qualquer referência aos materiais avaliados e as respostas foram positivas, já que 90% dos estudantes concordou, total ou parcialmente, com a ideia de que os materiais autênticos são mais eficazes ( $X^2 (3, N = 75) = 58,600, p = < .001$  – Figura 4.97), dados podem ser relacionados com a percepção de autenticidade dos materiais analisados ( $X^2 (3, N = 74) = 123,157, p = < .001$ ).

Figura 4.97: Os materiais que refletem o uso da língua de que necessito no meu quotidiano profissional facilitam a aprendizagem.



#### 4.4.4. Discussão

O recurso a materiais didáticos autênticos justifica-se por apresentar aos estudantes exemplos do uso real da língua, sendo assim a melhor forma de satisfazer as suas necessidades comunicativas quotidianas. Mas será que sabemos realmente quais são as necessidades dos estudantes? É possível que quem elabora materiais didáticos não possua suficiente conhecimento acerca do contexto de ensino (nomeadamente da área temática a que o curso se refere), especialmente nos cursos para fins específicos (Basturkmen, 2010), pelo que a aplicação de um questionário sociolinguístico prévio deve ser um passo essencial na preparação de um curso (Tomlinson & Masuhara, 2018). Nesse sentido, este questionário inicia-se com um levantamento das situações em que os estudantes fazem uso da língua que aprendem, já que serão essas as suas necessidades comunicativas, ou seja, os usos da língua que devem ser desenvolvidos ao longo do curso.

Os resultados dessa secção do questionário demonstram que a maior parte dos estudantes inquiridos não usa o português regularmente e todas as exceções falham o teste de significância, devido à reduzida amostra ou à pequena variância dos resultados. Assim, parece possível concluir que, na generalidade, os estudantes destes cursos utilizam muito pouco a língua portuguesa no seu dia a dia, algo que reflete a situação do português em Macau, que, sendo língua oficial, é pouco frequente no quotidiano local e cujo ensino oficial na região carece de uma abordagem coordenada, programas adequados e estratégias específicas para os estudantes locais (Escaleira, 2017), pelo que não surpreende o reduzido número de falantes com um nível de português limitado a frases soltas e algum vocabulário específico. Some-se a isso a falta de oportunidades de praticar a língua-alvo e é natural que as poucas competências adquiridas na escola (onde o português não é obrigatório, salvo na Escola Portuguesa de Macau) se vão esbatendo.

Conhecer as situações em que os estudantes utilizam a língua que aprendem é, no entanto, apenas parte do processo de elaboração dos materiais didáticos, que devem ser totalmente adaptados ao seu contexto de utilização (Basturkmen, 2010). Significa isso que as competências a desenvolver, as áreas temáticas exploradas, os usos da língua abordados, os conteúdos linguísticos incluídos e as atividades e tarefas a desempenhar devem ser relevantes para os estudantes.

Na sua maioria, os estudantes consideraram todas as competências relevantes, com exceção dos formandos do curso de português da fase de especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros* (que valorizaram principalmente as competências orais). Isto dever-se-á ao facto de os formandos deste curso serem, de todos os respondentes, os que menos utilizam a língua portuguesa no seu dia a dia, já que raramente contactam com falantes de português no seu quotidiano profissional e poucas vezes se deparam com documentos escritos em língua portuguesa. Este resultado dever-se-á à amostra, já que alguns dos cursos específicos lecionados por docentes do *Instituto Português do Oriente* se centram no atendimento ao público ou no atendimento telefónico (cujos estudantes considerariam, em princípio, as competências orais mais relevantes do que as de escrita e leitura). Em qualquer caso, esta questão parece ser uma das mais importantes no levantamento prévio das necessidades dos estudantes, uma vez que será pouco relevante praticar competências de que os estudantes não necessitarão, especialmente em cursos com tão reduzida carga horária.

A ausência de alguns temas propostos pelo *Referencial Camões PLE* nos materiais avaliados resultará do pendor específico destes materiais, que se centram nas temáticas mais relevantes para os estudantes, ficando assim excluídos temas como a saúde e a higiene, normalmente abordados em cursos de português como língua não materna de nível A1. Apesar disso, a maioria dos estudantes considerou, que os temas abordados eram relevantes. Os instruídos do *Corpo de Bombeiros*, mais uma vez, deram as respostas mais negativas, algo que se deverá à falta de autenticidade notada nos materiais, bem como ao já referido pouco uso que estes estudantes farão da língua portuguesa no seu quotidiano. Também neste tópico, o inquérito de levantamento das necessidades dos estudantes poderá ser importante, mas não tanto como indicações da entidade promotora do curso, preferencialmente, aliadas à formação profissional dos docentes já mencionada.

Os usos da língua abordados nos materiais avaliados foram igualmente considerados relevantes ou muito relevantes pela maioria dos estudantes. Não surpreenderá que as avaliações mais positivas em relação à relevância dos usos da língua provenham dos formandos dos cursos com os materiais considerados mais autênticos. Em relação aos temas não abordados, a interação social foi o mais desejado pelos formandos, que mostram um interesse significativo em usar a língua portuguesa em ambientes sociais. Esta abordagem à vertente social da língua foi estudada por Almeida e Duarte (2020), numa investigação sobre o uso de textos autênticos de *chats* (com estudantes de nível A2/B1), que demonstram um uso real da língua e não a sua estrutura idealizada, prevalente nos manuais editados. Esta demonstração de um uso mais informal da língua será, porém, mais útil noutros contextos, uma vez que o ensino de uma língua para fins específicos se debruça normalmente sobre um uso da língua em situações mais formais, por muito que os estudantes tenham interesse em expandir os seus conhecimentos.

Além disso, os estudantes consideraram relevantes ou muito relevantes os conteúdos linguísticos abordados nos materiais, mas o interesse na exploração de outros conteúdos deste tipo foi reduzido, o que parece demonstrar que os estudantes não têm muito interesse em desenvolver a sua competência estrutural ou, simplesmente, não têm noção dos conteúdos linguísticos de que necessitam. De qualquer forma, o confronto destas respostas com as dadas aos usos da língua desejados parece indicar que o foco dos estudantes está na comunicação e não no conhecimento explícito da língua, pelo que os conteúdos estruturais devem limitar-se

aos necessários para o desempenho de tarefas autênticas, um dos aspetos da produção de materiais para fins específicos em que os professores não deverão precisar do auxílio de profissionais da área.

Quanto às atividades e tarefas incluídas nos materiais, a percentagem de concordância total ou parcial em relação à sua autenticidade por parte de qualquer grupo de estudantes foi também elevada, pelo que se conclui que a avaliação generalizada das atividades e tarefas é muito positiva em relação à autenticidade. Reunidos estes dados, é possível concluir que todos os materiais avaliados, independentemente da autenticidade dos textos, são considerados autênticos na sua generalidade, uma vez que as tarefas propostas refletem, de acordo com os estudantes, aquelas que eles têm de desempenhar no seu quotidiano (Mishan, 2005). A revisão bibliográfica efetuada na primeira parte desta investigação encerra algumas sugestões úteis no sentido de elaborar sequências didáticas com tarefas relevantes, que deverão ser a meta da produção de materiais (para fins específicos e não só).

Parece razoável assumir que, se os estudantes consideram, de forma significativa, que as competências linguísticas, os temas, os usos da língua, os conteúdos linguísticos e as atividades e tarefas são relevantes para eles, os materiais deverão ser considerados autênticos, já que parecem responder às suas necessidades comunicativas. Os estudantes revelam uma opinião igualmente positiva em relação aos textos, tanto orais, como escritos, considerando que ambos refletem aqueles com que se deparam no seu quotidiano profissional. A correlação entre a reflexão do quotidiano dos estudantes nos textos orais e escritos e as atividades e tarefas correspondentes parece indicar uma adequada exploração dos textos por parte de quem elaborou os materiais didáticos. Quando confrontados com a análise feita pelo autor, estes dados parecem demonstrar que os textos incluídos nos materiais (mesmo os forjados, mais comuns no curso de português da fase da especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros*) são considerados realistas pelos estudantes. A mesma opinião também se verificou em relação ao vocabulário, parecendo ser razoável concluir que a verosimilhança dos textos e do vocabulário pode ser conseguida mesmo com o recurso a fontes inautênticas, algo também defendido por Silva (2017), que considera que textos semiautênticos, com temas autênticos, mas apenas vocabulário e estruturas que os estudantes já dominam, podem facilitar o seu entendimento. Os textos autênticos, por outro lado, permitirão conhecer a(s) cultura(s) associada(s) à língua-alvo e a sua compreensão

umentará certamente a confiança dos estudantes nas suas capacidades (Huang, 2018), pelo que um equilíbrio entre a autenticidade e a acessibilidade terá de ser alcançado, especialmente nos níveis iniciais.

Em geral, notou-se uma tendência mais elevada por parte dos estudantes do curso de português para a área da restauração a considerarem que os materiais didáticos que utilizaram refletem o uso da língua de que necessitam no seu quotidiano profissional. Pelo contrário, os estudantes do curso de português da fase da especialidade da formação de instruídos do *Corpo de Bombeiros* registaram uma concordância menos elevada com essa ideia, algo que parece refletir a avaliação feita pelo autor, que considerou os materiais usados nesse curso os menos autênticos de todos os que foram analisados. Os testes de independência aplicados aos resultados destes questionários tornam ainda possível concluir que materiais didáticos que refletem o quotidiano dos estudantes geram nestes motivação e confiança, pelo que o seu uso trará benefícios ao processo de aprendizagem da língua.

Será expectável que materiais considerados autênticos sejam mais motivantes para os estudantes (Basturkmen, 2010) e a concordância de uma grande maioria dos estudantes com essa ideia é significativa, especialmente tendo em conta que poucos deles têm a opção de não frequentar os cursos em questão ou desistir deles. A motivação dos estudantes pode ser conseguida pelo recurso a materiais autênticos, que Castillo Losada, Insuasty e Jaime Osorio (2017) afirmam ter um impacto positivo no domínio afetivo, embora isso nem sempre se verifique, especialmente nos cursos para fins específicos, pois alguns formandos desses cursos poderão simplesmente não ter interesse na sua área profissional. Assim, mais do que relevantes para a área específica dos estudantes, convirá que os materiais sejam interessantes para eles (Elsulukiyah & Aisyah, 2019).

Existiu igualmente concordância com a ideia de que os materiais foram suficientes para a aprendizagem, embora com menor adesão, e este resultado menos positivo prender-se-á com a reduzida carga horária destes cursos, em que é difícil abordar todos os conteúdos que os estudantes julgam necessários, quer na conceção dos materiais, quer no decurso das aulas (Basturkmen, 2010). Apesar disso, os estudantes consideraram também, de forma significativa, que os materiais didáticos os tornaram mais confiantes no uso da língua, dado que se pode correlacionar com a suficiência dos materiais e com a motivação que estes provocam.

A autenticidade dos materiais será irrelevante se não tiver efeitos positivos na aprendizagem da língua, razão pela qual um dos critérios a que devem obedecer é a de facilitarem a aprendizagem (Tomlinson & Masuhara, 2018) e, tal como os professores, a maioria dos estudantes concordou com a ideia de que os materiais os ajudaram na aprendizagem da língua. As únicas discordâncias totais em relação à ideia de que os materiais didáticos avaliados auxiliaram na aprendizagem da língua vieram do curso de português da fase de especialidade da formação de instrutores do *Corpo de Bombeiros*, ao qual correspondem os materiais considerados menos autênticos, tanto pelo autor como pelos próprios estudantes, estes, de forma estatisticamente significativa. Esta percepção de que os materiais auxiliaram na aprendizagem da língua relaciona-se com a confiança e motivação que estes geram, a sua suficiência e com o facto de refletirem o uso da língua de que os estudantes necessitam.

Os efeitos positivos dos materiais didáticos autênticos deveriam, então, refletir-se numa aprendizagem bem-sucedida e as respostas dos estudantes a este respeito permitem concluir que, na sua maioria, os estudantes consideraram que a sua aprendizagem foi bem-sucedida. Um dado muito relevante para esta investigação é a existência de uma correlação entre o sucesso na aprendizagem e a percepção do auxílio dos materiais nessa aprendizagem, que parece demonstrar que existe, realmente, uma relação entre o uso de materiais autênticos (ou que os estudantes percebem como autênticos) e uma aprendizagem bem-sucedida.

No mesmo tema, importa referir ainda que muitos dos estudantes aprovados no curso consideraram que a sua aprendizagem não foi bem-sucedida. Isto parece demonstrar que os resultados da avaliação não são o único fator que os estudantes têm em conta quando consideram o sucesso da aprendizagem, mas estes dados não refletem toda a realidade, uma vez que a taxa de aprovação dos estudantes depende de vários fatores, como a dificuldade dos elementos de avaliação (que não foram tidos em conta nesta investigação) e questões institucionais que podem levar a algum facilitismo em determinados cursos, cujos participantes dependem da aprovação na disciplina de português para a progressão na carreira.

O sucesso na aprendizagem está ainda relacionado com a percepção de que os materiais são suficientes, contribuem para a confiança no uso da língua por parte dos estudantes, são motivantes e refletem os usos da língua de que os estudantes necessitam no seu quotidiano profissional. A elevada significância estatística destes

dados demonstra uma forte relação entre os materiais didáticos e o sucesso na aprendizagem.

Analisados todos estes fatores, resta saber se os estudantes consideram que os materiais autênticos são mais eficazes na aprendizagem do que materiais inautênticos e estes revelaram também uma percentagem de concordância muito elevada e estatisticamente significativa. Estes dados podem ser relacionados com a percepção de autenticidade dos materiais analisados, pelo que a ideia de que os materiais autênticos são mais eficazes em geral não será independente da ideia de que os materiais em questão foram aferidos como mais eficazes. Assim, será possível concluir que a opinião dos estudantes (provavelmente influenciada por esta experiência) é de que os materiais autênticos são mais eficazes na aprendizagem do que materiais inautênticos, o que coincide com a hipótese de trabalho apresentada anteriormente.

#### 4.4.5. Sumário

Salvo algumas situações específicas em que o português é essencial no desempenho da sua função profissional, os estudantes inquiridos não usam regularmente a língua portuguesa, o que será uma das causas para os elevados números de cursos de português para iniciantes absolutos oferecidos pelo *Instituto Português do Oriente* na Região Administrativa Especial de Macau.

As competências exploradas, os temas propostos, os usos da língua abordados e os conteúdos linguísticos praticados foram considerados relevantes pela grande maioria dos estudantes inquiridos, mostrando que, ainda que nem todos os materiais didáticos sejam considerados autênticos, a planificação dos conteúdos programáticos dos cursos parece ter sido feita de forma correta. Também as atividades e tarefas a desempenhar são consideradas relevantes, na sua maioria, pelos estudantes, sendo importante notar que estes valorizaram especialmente aspetos relacionados com a interação oral, provavelmente fruto do seu reduzido contacto com documentos escritos em português. Os textos (orais e escritos) e o vocabulário obtiveram igualmente avaliações positivas em relação à sua relevância para o quotidiano profissional dos estudantes, confirmando a ideia de que os materiais são, na sua generalidade, considerados relevantes no seu contexto de utilização. Em todos estes aspetos, a percentagem de concordância em relação à relevância dos

materiais didáticos foi, naturalmente, mais elevada entre os estudantes que utilizaram os materiais considerados mais autênticos.

Os estudantes inquiridos consideraram, na sua maioria, que os materiais didáticos os ajudaram na aprendizagem da língua, foram suficientes para essa aprendizagem e contribuíram para a sua motivação ao longo do curso. Estes dados parecem confirmar a ideia de que os materiais produzidos especificamente obtêm melhores resultados, especialmente quando existe uma preocupação com a autenticidade, já que os materiais considerados menos autênticos (quer pelo autor, quer pelos estudantes) foram avaliados de forma menos positiva nestes aspetos.

Apesar de considerarem, maioritariamente, que os materiais didáticos contribuíram para a sua aprendizagem e que esta foi concluída com sucesso, um número significativo dos estudantes que obtiveram uma avaliação positiva no final do curso tiveram uma opinião contrária, mostrando que outros fatores, além dos resultados da avaliação, serão tidos em conta pelos estudantes na aferição do sucesso da sua aprendizagem. De uma forma geral, porém, os estudantes consideram que materiais que refletem o seu quotidiano (ou seja, materiais autênticos) são mais eficazes na aprendizagem, dado que vai ao encontro da hipótese de trabalho.

## **5. Discussão geral**

De forma a sustentar a tese de que os materiais didáticos autênticos são o melhor meio de obter uma aprendizagem bem-sucedida, foram elaborados três questionários, com o objetivo de conseguir responder às perguntas de investigação:

- O que confere autenticidade aos materiais didáticos?
- Como didatizar esses materiais autênticos?
- Os materiais didáticos que utilizamos são autênticos?
- O materiais autênticos são mais eficazes na aprendizagem?

Partindo do princípio de que os materiais didáticos autênticos são a forma mais adequada de apresentar aos estudantes o uso real da língua (Basturkmen, 2010), importa saber o que confere autenticidade aos materiais didáticos, sendo expectável que as respostas recaiam sobre a utilização de fontes autênticas e uma orientação para o desempenho de tarefas autênticas. Essa autenticidade será ainda mais premente no caso dos cursos de língua não materna para fins específicos, em que os estudantes preferem materiais didáticos mais direcionados às suas necessidades comunicativas (Tomlinson & Masuhara, 2018). Este fator deverá implicar algum grau de adaptação dos materiais didáticos, especialmente quando os estudantes têm um nível de proficiência A1 (Hutchinson & Waters, 1987), pelo que importa saber como esses materiais autênticos devem ser didatizados, de forma a serem utilizáveis pelos estudantes em questão, devendo as respostas variar de acordo com os inquiridos. Como resultado deste processo, os materiais didáticos perderão, necessariamente, alguma autenticidade (Mishan, 2005), sendo importante aferir se os materiais submetidos a essa adaptação são realmente autênticos, esperando-se que as respostas de professores e estudantes (caso as suas necessidades comunicativas sejam satisfeitas) sejam positivas. Sendo a resposta positiva, interessa, ainda assim, saber se os materiais considerados autênticos são, de facto, mais eficazes do que outro tipo de materiais, devendo os estudantes considerá-los mais motivantes, geradores de confiança e eficazes.

Assim, para aferir a autenticidade dos materiais, será importante conhecer as fontes dos seus textos, o grau de adaptação a que estes são submetidos, como são explorados e qual é a perceção que os estudantes têm dessa autenticidade (Mishan, 2005). Quanto às fontes dos textos, os resultados do estudo empírico demonstram que existe uma maior tendência para o recurso à imprensa *online* e a manuais de

português como língua não materna. Apesar da prioridade dada a fontes autênticas, como preconizado pela literatura (Basturkmen, 2010), o uso de manuais editados parece contradizer a percepção de autenticidade que professores e estudantes têm dos materiais didáticos, uma vez que os manuais editados dificilmente abordam as necessidades específicas dos estudantes (Tomlinson & Masuhara, 2018). Assim, a resposta à pergunta “O que confere autenticidade aos materiais didáticos?” confirma apenas parcialmente a hipótese de trabalho, já que os professores inquiridos declaram usar documentos autênticos como fonte, mas existe ainda um recurso elevado a manuais editados. Este dado levanta a possibilidade de os inquiridos terem uma noção errada da autenticidade, pelo que parece relevante criar uma sessão de formação profissional acerca da produção de materiais didáticos para fins específicos, que poderia iniciar-se com uma secção a respeito da autenticidade, para que quem elabora materiais didáticos pudesse ter uma ideia mais exata de como classificar um texto como autêntico.

A autenticidade pode ainda ser reforçada pelo conhecimento das necessidades dos estudantes e da(s) entidade(s) promotora(s) do curso antes de iniciar o processo de elaboração dos materiais didáticos. As entidades promotoras poderiam disponibilizar especialistas na área (Long, 2015), que poderiam ajudar os produtores de materiais didáticos a conhecer de forma mais exata as necessidades dos estudantes. Caso contrário, existe o risco de que os conteúdos dos materiais não correspondam a essas necessidades (Dooly & Vinagre, 2021). Nesse sentido, urge insistir numa comunicação mais ativa entre as diferentes entidades envolvidas no curso (estudantes, professores e entidades promotoras), que em certos contextos (como por exemplo Macau) pode dever-se à barreira linguística. Estes fatores que podem gerar autenticidade nos materiais didáticos estão sintetizados na figura 5.1, onde são os pressupostos teóricos são confrontados com os dados empíricos e são apresentadas propostas de resolução (ou mitigação) dos problemas percecionados.

Conforme foi já mencionado, é possível encontrar uma relação de dependência estatística entre o levantamento prévio das necessidades dos estudantes e uma maior percepção de eficácia dos materiais autênticos, pelo que se conclui que a aplicação de um inquérito sociolinguístico prévio fomenta a criação de materiais autênticos, que respondem a essas necessidades (Tomlinson & Masuhara, 2018), e promovem, de acordo com os professores inquiridos, um maior sucesso na aprendizagem da língua. Por outras palavras, o conhecimento das necessidades comunicativas dos

estudantes parece ser um requisito prévio para a criação de materiais autênticos, embora nem todos os produtores de materiais inquiridos afirmem fazê-lo, o que se poderá dever a questões burocráticas, já que muitas vezes, os formadores e os formandos destes cursos não têm contacto antes da primeira aula e é impossível aos primeiros terem dados sobre os segundos. Independentemente da razão, parece ser benéfico para todas as partes envolvidas facilitar o levantamento das necessidades dos estudantes para que estas possam orientar a elaboração dos materiais didáticos do curso.

Figura 5.1: Fatores de autenticidade

<b>Pressupostos teóricos</b>	<b>Dados empíricos</b>	<b>Propostas</b>
Devem ser consultadas fontes da área específica (Basturkmen, 2010: 63)	Os professores consultam fontes (especialmente digitais) da área específica	-
Os manuais são insuficientes porque não se focam nas necessidades específicas dos estudantes (Tomlinson & Masuhara, 2018: 3)	Os professores usam frequentemente manuais como fonte textual	Formação para produtores de materiais acerca da autenticidade (o que é e de onde vem)
Deve existir um levantamento prévio das necessidades dos estudantes (Tomlinson & Masuhara, 2018: 104)	Os professores tendem a consultar as necessidades dos estudantes, associando esse levantamento ao sucesso na aprendizagem	Aplicar sempre um questionário prévio de levantamento de necessidades comunicativas (que tarefas precisam os formandos de desempenhar)
Devem ser consultados especialistas da área (Long, 2015: 107)	Os especialistas nem sempre dão sugestões (ou não existe comunicação com eles)	Mais comunicação entre docentes e entidades promotoras, no sentido de conhecer as necessidades comunicativas dos estudantes
Por vezes, os conteúdos dos materiais didáticos não correspondem às necessidades dos estudantes (Dooly & Vinagre, 2021: 6)	Professores e estudantes concordam que os conteúdos dos materiais avaliados correspondem às necessidades dos estudantes	-

Escolhidos os textos, preferencialmente autênticos, a incluir nos materiais didáticos, importa saber como os didatizar, ou seja, como os adaptar ao ensino, e saber até que ponto materiais autênticos podem ser adaptados sem perderem a sua autenticidade (questões sintetizadas na figura 5.2). A adaptação do material didático ao contexto de ensino é essencial (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013) e os motivos para que tal aconteça são variados, destacando-se nas respostas a estes questionários as questões socioculturais, isto é, a substituição dos temas originais (normalmente relativos à cultura e à sociedade de países lusófonos) por temas relevantes no local onde o curso é lecionado. Outro motivo relevante para modificar um texto original de forma a adaptá-lo ao contexto foi a data em que o curso decorre. Poderá ser necessário substituir dados desatualizados por outros mais correntes para que um texto possa continuar a ser aproveitado para o ensino. Como exemplo, é frequente a Administração Pública de Macau sofrer remodelações e as instituições mudarem de designação (e de quadros diretivos), à medida que adquirem ou perdem funções. Assim, os materiais didáticos inicialmente produzidos para o *Gabinete de Apoio ao Ensino Superior* passaram a ser usados na *Direcção dos Serviços do Ensino Superior* quando a instituição mudou de nome. Esta mudança afetou ainda a designação dos cargos hierárquicos (por exemplo, o coordenador passou a diretor), pelo que qualquer atividade ou tarefa que envolvesse essa questão teve de ser alterada em consonância com os novos dados. Recentemente, a mesma instituição voltou a mudar de designação, ao fundir-se com a *Direcção dos Serviços de Educação e Juventude*, passando agora a chamar-se *Direcção dos Serviços de Educação e Desenvolvimento da Juventude*, sendo por isso necessária nova revisão dos materiais, provando que não são apenas questões pedagógicas que podem ditar a necessidade de modificar os materiais didáticos, sendo todo o contexto do curso igualmente importante nessa matéria. Seria útil, neste ponto, adotar uma *checklist*, a que seria sujeito qualquer material didático antes da sua adoção, incluindo os fatores anteriormente listados e incluídos nos questionários (geográficos, cronológicos, etários, socioculturais, socioprofissionais e pragmáticos).

Será sempre difícil limitar a exploração textual a fontes autênticas. A maioria dos textos incluídos nos materiais analisados são adaptados, provavelmente devido à dificuldade em encontrar textos autênticos que sejam simultaneamente compreensíveis para estudantes de nível A1 (Mukundan, Kalajahi, & Babae, 2016). Esta necessidade de adaptação confirma a hipótese de trabalho segundo a qual a

didatização dos materiais autênticos implica algum grau de adaptação dos documentos originais. É possível encontrar nesta investigação possíveis fontes de documentos autênticos (tendo em vista a criação de materiais para fins específicos, mas não limitadas a este fim), que poderão ser adaptados a diferentes contextos, e formas de os didatizar, aspetos que podem ser abordados na já mencionada sessão de formação profissional, de forma a dar aos professores menos inclinados a criar os seus próprios materiais didáticos as ferramentas necessárias para o fazer.

Mas até onde é possível adaptar um texto para que este deixe de ser considerado autêntico? Mishan (2005) defende que a simples utilização de um texto como material didático já lhe retira autenticidade, mas a maioria dos inquiridos respondeu que um texto precisa de ser totalmente revisto para deixar de ser considerado autêntico, sendo permissíveis substituições, omissões ou adições de excertos completos, sem que o significado original se perca. Sendo a perceção da autenticidade algo subjetiva, torna-se difícil recomendar um critério objetivo para que determinado material receba um selo de autenticidade, mas a opinião generalizada dos professores parece ser suficientemente flexível para que qualquer alteração que não desvirtue o texto do seu significado original seja admissível, algo que vai contra a hipótese de trabalho que previa uma maior variação do grau de adaptação a que os professores admitiam submeter os textos autênticos. Deste modo, a resposta à pergunta “Como didatizar os materiais autênticos?” parece ser através da adaptação, que pode ser extensa, desde que não desvirtue o texto do seu objetivo comunicativo e contexto originais.

Figura 5.2: Adaptação dos textos

<b>Pressupostos teóricos</b>	<b>Dados empíricos</b>	<b>Propostas</b>
A adaptação deve aproximar o texto do contexto de ensino (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013: 67)	Os professores fazem essas adaptações, especialmente por motivos socioculturais e cronológicos	A criação de uma <i>checklist</i> , com possíveis motivos de adaptação antes da utilização de materiais existentes
É difícil usar apenas materiais autênticos com estudantes de nível A1 (Mukundan, Kalajahi, & Babae, 2016: 101).	Os materiais didáticos analisados, destinados ao nível A1, usam especialmente textos adaptados	A criação de uma listagem de fontes a consultar para facilitar a pesquisa de documentos autênticos. Formação sobre como didatizar textos autênticos.

<p>A adaptação de um texto fá-lo perder autenticidade (Mishan, 2005: 12)</p>	<p>Os professores são flexíveis em relação ao grau de adaptação a que um texto pode ser sujeito antes de perder a sua autenticidade</p>	<p>Uma definição mais exata, a nível institucional, do grau e tipo de adaptação permitido, sugerindo-se a manutenção do objetivo comunicativo e do contexto originais como limite mínimo para a autenticidade</p>
<p>A adaptação de um texto não pode fazê-lo perder o seu significado original (Mishan, 2005: ix)</p>	<p>Os professores admitem a adição, substituição ou omissão de excertos sem que o texto perca a sua autenticidade</p>	<p>-</p>

Devendo a exploração textual ser voltada para o desempenho de uma tarefa autêntica por parte dos estudantes (Mishan, 2005), será também importante examinar as tarefas incluídas nos materiais, tendo em conta o seu tipo, os seus objetivos e até que ponto satisfazem as necessidades dos estudantes em questão (temas sintetizados na figura 5.3). Os inquiridos demonstraram preferência pelas tarefas escolhidas com base no levantamento prévio das necessidades dos estudantes e pelas incluídas em manuais de ensino de português como língua não materna. Tendo em conta as respostas a outras questões semelhantes, é provável que o recurso a manuais editados se dê quando não existe a possibilidade de aferir previamente as necessidades dos estudantes e/ou quando a(s) entidade(s) promotora(s) não disponibiliza(m) informações acerca dos conteúdos desejados no curso, pois parece pouco produtivo não utilizar essas informações como base na produção de materiais. Ainda assim, mais um recurso a manuais editados mostra que a importância da autenticidade não ressoa totalmente em quem produz os materiais didáticos e, tendo em conta que os resultados dos questionários demonstram que os estudantes associam a autenticidade dos materiais à eficácia da sua aprendizagem, será importante resolver esta dissonância. É possível que os produtores de materiais didáticos inquiridos considerem que a adaptação de uma tarefa de um manual ao contexto do curso lhe confira autenticidade, mas esta questão é discutível, já que a autenticidade implica a manutenção do objetivo comunicativo original, que, no caso de um manual editado, é apenas instrutivo, não existindo interesse real por parte do emissor (o autor do manual) no cumprimento da tarefa proposta. A adaptação deverá

partir do material autêntico e não resultar nele, pois só assim é possível obter autenticidade na fonte e no objetivo comunicativo e contexto de utilização.

As tarefas selecionadas têm uma tipologia variada, pelo que os professores inquiridos parecem utilizar um leque variado de tarefas nos materiais didáticos que elaboram, o que só abona em seu favor (e em favor da variedade dos materiais, que deverá resultar numa maior motivação dos estudantes). Quanto ao objetivo destas tarefas, o destaque vai para a interação entre estudantes ou entre estudantes e o professor, mostrando que as tarefas incluídas nos materiais didáticos visam principalmente a comunicação, algo que coincide com os objetivos de um curso específico, centrado normalmente na satisfação de necessidades comunicativas imediatas (Goh, 2013). Será também importante sensibilizar os professores para a importância da elaboração de tarefas autênticas e da diferença entre estas e as atividades, que se revelam mais comuns na generalidade dos manuais editados.

Mais importante do que selecionar tarefas variadas ou que promovam a interação será saber se estas satisfazem as necessidades dos estudantes (Ellis, 2020b). Na sua grande maioria, os inquiridos concordam total ou parcialmente com esta afirmação, sendo importante referir que, de acordo com os dados dos questionários, os professores parecem ter maior facilidade em considerar os materiais autênticos do que os estudantes, o que poderá confirmar que os professores têm dificuldades em identificar as necessidades comunicativas dos estudantes, como defende Wisniewska (2011). Os questionários aqui disponibilizados poderão ser úteis na avaliação dos materiais didáticos utilizados e assim permitir encontrar possíveis diferenças de opinião entre estudantes e professores. Uma subsequente versão revista dos materiais poderá ser depois sujeita a nova avaliação, num processo recorrente, até porque as necessidades dos estudantes vão mudando.

Figura 5.3: Exploração dos textos através de tarefas

<b>Pressupostos teóricos</b>	<b>Dados empíricos</b>	<b>Propostas</b>
As tarefas autênticas representam algo que os estudantes têm de desempenhar na vida real (Mishan, 2005: 70)	Os professores selecionam tarefas com base nas necessidades dos estudantes e em manuais editados	-

<p>O objetivo de um curso específico é a satisfação de necessidades comunicativas (Goh, 2013: 62)</p>	<p>Os professores selecionam principalmente tarefas com objetivos comunicativos</p>	<p>Formação sobre a elaboração de tarefas (e.g., fazer perguntas sobre identificação pessoal) e a diferença entre estas e as atividades (e.g., completar frases com os interrogativos)</p>
<p>As tarefas devem satisfazer as necessidades dos estudantes (Ellis, 2020b: 7)</p>	<p>Os professores têm uma opinião mais positiva acerca da satisfação das necessidades dos estudantes do que os próprios estudantes</p>	<p>Revisão ou substituição das tarefas dos materiais didáticos que os estudantes consideram menos relevantes</p>

A autenticidade dos textos é essencial, por fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para usarem a língua que aprendem no contexto em que precisam dela (Mishan, 2005). Mas serão os textos incluídos nos materiais didáticos realmente representativos daqueles com que os estudantes se deparam no seu cotidiano profissional? A resposta à pergunta “Os materiais didáticos que utilizamos são autênticos?” varia entre professores e estudantes, com os primeiros a registarem uma concordância mais intensa com esta afirmação (dados sintetizados na figura 5.4). As respostas tendencialmente positivas acerca da autenticidade dos materiais confirmam a hipótese de trabalho, mas a diferença aqui verificada parece indicar, de forma algo preocupante, que os professores julgam estar a disponibilizar textos relevantes aos estudantes, que duvidam dessa relevância. Não parece ser uma discrepância muito significativa, mas sustenta a necessidade de um questionário de avaliação dos materiais por parte dos estudantes a aplicar após cada um destes cursos.

De uma forma mais detalhada, a ideia de que os textos incluídos nos materiais refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu cotidiano profissional é mais intensa entre os estudantes do Curso de Língua Portuguesa para a Área da Hotelaria e do Curso de Língua Portuguesa para a Área da Restauração, mas a diferença não é muito significativa em relação aos estudantes do Curso Intensivo de

Língua Portuguesa. Apenas os estudantes do Curso de Português da Fase da Especialidade da Formação de Instruendos do *Corpo de Bombeiros* (cujos materiais foram considerados pelo autor os menos autênticos), a opinião foi menos positiva, parecendo confirmar a análise do autor. Algo semelhante acontece com o vocabulário, o uso da língua e as atividades e tarefas incluídas nos materiais didáticos, que os professores consideram refletir o quotidiano dos estudantes de forma mais acentuada do que os próprios estudantes. A manutenção da tendência para os professores considerarem os materiais mais autênticos do que os estudantes parece comprovar a ideia anteriormente mencionada de que se torna necessário ter mais em conta as avaliações que estes fazem dos materiais usados no curso.

Um outro ponto em que professores e os estudantes discordaram diz respeito à dificuldade dos materiais, que, independentemente do grau de autenticidade, deve ser proporcional à proficiência dos estudantes, podendo ser necessário adaptá-los com esse propósito (Tomlinson & Masuhara, 2018). Todos os professores concordaram total ou parcialmente com a ideia de que eram compreensíveis para os estudantes, mas estes classificaram-nos maioritariamente como difíceis ou muito difíceis. Este desfasamento parece indicar que os estímulos textuais selecionados por quem elabora os materiais não têm em conta a verdadeira proficiência dos estudantes ou, em alternativa, que os estudantes não têm noção da sua própria proficiência. Qualquer que seja a razão, uma discrepância tão grande entre as impressões de estudantes e professores deve ser motivo de reflexão e, possivelmente, de uma necessidade de ajuste dos materiais, a partir dos comentários dos estudantes.

Em todas as questões relativas à dificuldade dos materiais, nota-se uma tendência da parte dos professores para considerarem os textos, o vocabulário, as atividades de compreensão e as tarefas fáceis ou muito fáceis, enquanto os estudantes têm uma visão diferente, considerando-as maioritariamente difíceis ou muito difíceis. Seria fácil olhar para estas diferenças de opinião como naturais, já que os professores acharão sempre tudo mais fácil do que os estudantes, mas uma discrepância tão transversal a vários tipos de atividades e tarefas será certamente motivo de reflexão. Será necessário simplificar os materiais ou o desafio que estes apresentam poderá ser benéfico no processo de aprendizagem e na motivação dos estudantes? Infelizmente, a resposta não se encerra nestes questionários e exigiria uma investigação mais extensa, com uma comparação entre os resultados obtidos

através do uso destes materiais e de outros considerados mais acessíveis pelos estudantes.

Figura 5.4: Percepção da autenticidade

<b>Pressupostos teóricos</b>	<b>Dados empíricos</b>	<b>Propostas</b>
A autenticidade dá aos estudantes as ferramentas de que estes necessitam para comunicar no seu quotidiano (Mishan, 2005: 12)	Os estudantes são mais céticos acerca da autenticidade dos materiais didáticos do que os professores	A aplicação de um questionário de avaliação dos materiais didáticos no final de cada curso (ver Anexo II) e a revisão dos materiais com base nessa avaliação
O nível de dificuldade dos materiais didáticos deve ser adequado à proficiência dos estudantes (Tomlinson & Masuhara, 2018: 33)	Os professores consideram que os materiais didáticos têm um grau de dificuldade mais reduzido do que os estudantes	A revisão ou substituição de textos, atividades e tarefas que os estudantes consideram demasiado fáceis ou difíceis

Mostrando os dados dos questionários que professores e estudantes acreditam (com maior ou menor convicção) que os materiais didáticos analisados são autênticos, resta saber se isso se traduz num processo de aprendizagem mais eficaz. Este sucesso poderá medir-se de diversas formas, desde uma simples análise da taxa de aprovação, até à análise de dados mais subjetivos, como a motivação dos estudantes, a promoção da sua autonomia ou a sua consciência de que o processo resultou numa aprendizagem bem-sucedida (Nation & Macalister, 2010), dados sintetizados na figura 5.5.

A esmagadora maioria dos estudantes que frequentaram estes cursos foi aprovada. Significará isso que os materiais autênticos foram eficazes no processo de aprendizagem? Não necessariamente. Conforme foi já referido, diversos fatores concorrem para uma certa falta de correspondência entre a aprovação no curso e a aprendizagem, pelo que será importante analisar outras questões.

Será importante notar que todos os estudantes que consideram que a sua aprendizagem foi bem-sucedida consideraram que os materiais contribuíram para a

sua aprendizagem, refletiam o uso da língua de que necessitavam no seu cotidiano e os tornaram mais confiantes no uso da língua, foram motivantes e suficientes para a sua aprendizagem. Por outro lado, não parece existir uma correspondência tão forte entre a percepção de insucesso na aprendizagem e a utilidade dos materiais, uma vez que, entre estudantes que consideraram (total ou parcialmente) que a sua aprendizagem não foi bem-sucedida, poucos afirmaram que os materiais não os ajudaram na aprendizagem. Deste modo, a percepção de sucesso na aprendizagem parece estar ligada a uma boa avaliação dos materiais, mas o insucesso na aprendizagem tem uma ligação muito ténue a uma avaliação mais negativa dos materiais, uma vez que não só os estudantes que consideram não ter tido uma aprendizagem bem-sucedida revelam opiniões positivas acerca de diversos aspetos dos materiais didáticos, como muitos dos estudantes que dão opiniões negativas acerca dos diferentes aspetos dos materiais didáticos consideram que o processo de aprendizagem teve sucesso. Assim, parece ser possível concluir que materiais autênticos (que refletem o uso da língua de que os estudantes necessitam no seu quotidiano) contribuem para o sucesso da aprendizagem, mas a falta de autenticidade dos mesmos não impede esse sucesso, algo que contraria o preceito de que a autenticidade é determinante num bom material didático (Mishan, 2005). Os dados dos questionários permitem inferir que a autenticidade será benéfica, mas não obrigatória.

Quando questionados acerca da utilidade dos materiais didáticos na sua aprendizagem, os estudantes revelaram uma maior concordância, com valores mais elevados entre os estudantes do Curso de Português para a Área da Restauração e os estudantes do Curso Intensivo de Língua Portuguesa, provindo o valor mais baixo dos estudantes do Curso de Português da Fase da Especialidade da Formação de Instruendos do *Corpo de Bombeiros*. Estes dados parecem sugerir que os estudantes com acesso aos materiais considerados menos autênticos os consideraram menos úteis na aprendizagem (que foi, ainda assim, considerada bem-sucedida). Os estudantes têm uma concordância menos pronunciada em relação à suficiência dos materiais, reforçando a ideia de que estes, embora considerados autênticos e úteis, não são considerados suficientes para a aprendizagem por um número considerável de estudantes, dado que parece estar mais relacionado com a quantidade (proporcional, aliás, à reduzida carga horária destes cursos) do que com a qualidade dos materiais didáticos, cuja avaliação foi maioritariamente positiva.

Em relação ao efeito dos materiais autênticos na motivação dos estudantes, os resultados dos questionários confirmam estudos anteriores (Huang, 2018; Castillo Losada, Insuasty, & Jaime Osorio, 2017), já que os professores consideram enfaticamente que os materiais produzidos especificamente são mais motivantes do que manuais editados e do que materiais produzidos para fins gerais, com os estudantes a registarem uma concordância ligeiramente inferior, com os professores a registarem também uma forte concordância em relação à ideia de que os materiais analisados favorecem a autonomia dos estudantes. Estes dados dão a entender, mais uma vez, que os professores têm frequentemente uma ideia mais positiva do efeito dos materiais didáticos na aprendizagem dos estudantes do que estes. Confrontando esta informação com a mais fácil tendência dos professores para considerarem os materiais autênticos, seria útil olhar para os resultados deste inquérito (e aplicar novos inquéritos depois de cada curso) e reformular os materiais que os estudantes avaliaram de forma menos positiva, de forma a adequá-los à percepção que estes têm da autenticidade e dos seus efeitos na motivação.

Por outras palavras, tanto professores como estudantes consideram que materiais produzidos para fins específicos (que, de acordo com outras respostas deste questionário, serão previsivelmente autênticos) são motivantes para os estudantes que os utilizam, algo que contraria a possibilidade, apresentada por Basturkmen (2006), de que os estudantes podem sentir-se desmotivados por materiais que refletem o seu quotidiano profissional. A este propósito, a ideia de que os materiais didáticos para fins específicos se devem focar em conteúdos relevantes para os estudantes (Tomlinson & Masuhara, 2018) não parece corresponder aos desejos dos formandos destes cursos, que, perante a opção de abordarem outros temas, usos da língua e conteúdos linguísticos, não hesitam em escolher vários itens que gostariam de ver nos materiais didáticos. Tendo estes cursos normalmente uma carga horária reduzida, satisfazer todos esses desejos parece impossível, devendo aqui enfatizar-se a satisfação das necessidades.

A questão mais importante será, no entanto, saber se os materiais autênticos são percecionados como mais eficazes do que materiais não autênticos (Tomlinson & Masuhara, 2018) e, neste ponto, os professores têm uma concordância menos convicta em relação à ideia de que materiais produzidos especificamente são mais eficazes na aprendizagem do que manuais editados e do que materiais produzidos para fins gerais. Estes dados são menos relevantes do que os obtidos dos inquéritos

aplicados aos estudantes, que consideram que os materiais que refletem o uso da língua de que eles necessitam no seu quotidiano profissional (isto é, materiais autênticos) tornam a aprendizagem mais eficaz, algo que parece indicar que a eficácia garantida pelos materiais autênticos é uma ideia generalizada entre os estudantes, mais até do que entre os professores. Significativamente, os testes de independência demonstram uma relação entre esta visão positiva acerca da autenticidade e a autonomia e a confiança que os materiais geram nos estudantes. Os dados dos questionários permitem assim responder à pergunta “Os materiais autênticos são mais eficazes na aprendizagem?”, indicando que materiais autênticos tornam os estudantes mais autónomos e confiantes, o que resulta numa aprendizagem bem-sucedida, confirmando a hipótese de trabalho.

Figura 5.5: Eficácia dos materiais autênticos

<b>Pressupostos teóricos</b>	<b>Dados empíricos</b>	<b>Propostas</b>
Os materiais autênticos promovem a aprendizagem (Tomlinson & Masuhara, 2018: 53)	Os estudantes consideram que os materiais didáticos, que classificaram como autênticos, contribuíram para a sua aprendizagem da língua, mas duvidam da sua suficiência	Acrescentar conteúdos temáticos (e.g., vida diária) e linguísticos (e.g., expressão do futuro próximo) aos programas, com base nas respostas dos formandos aos questionários de avaliação dos materiais didáticos (ver anexo VI)
Os materiais didáticos autênticos são mais motivantes do que os inautênticos (Castillo Losada, Insuasty, & Jaime Osorio, 2017: 97; Huang, 2018: 28)	Os professores consideram, mais do que os estudantes, que os materiais didáticos autênticos foram motivantes	Continuar a investigação para perceber como aumentar a motivação dos estudantes, que está relacionada com a sua perceção de autenticidade dos materiais didáticos
Por vezes, os materiais autênticos podem ser desmotivantes (Basturkmen, 2006: 19)	Os estudantes consideraram os materiais motivantes	-
Os materiais autênticos devem focar-se nos conteúdos relevantes para os estudantes (Tomlinson & Masuhara, 2018: 11)	Os estudantes consideraram os conteúdos relevantes, mas gostariam de ver outros conteúdos abordados	Acrescentar conteúdos aos programas ou substituir conteúdos menos motivantes por outros

Os materiais didáticos devem encorajar a autonomia dos estudantes (Richards, 2002: 154)	Os professores consideram que os estudantes se tornaram mais autónomos	-
Os materiais autênticos são mais eficazes do que materiais não autênticos (Tomlinson & Masuhara, 2018: 53)	Os estudantes consideraram, mais do que os professores, que os materiais autênticos foram eficazes	Reforçar, junto dos professores, a ideia de que os materiais autênticos são eficazes

Nunca esquecendo que não existiu um grupo de controlo e que as amostras não eram, em alguns casos, suficientemente numerosas para que se pudessem retirar conclusões estatisticamente significativas, os resultados foram por vezes suficientemente diversos para que fosse possível inferir algumas tendências, como a maior convicção dos professores em relação ao contributo dos materiais autênticos para a motivação dos estudantes e a maior convicção destes em relação à eficácia dos mesmos materiais na aprendizagem. As frequentes avaliações menos positivas por parte dos formandos do Curso de Português da Fase da Especialidade da Formação de Instruendos do *Corpo de Bombeiros*, cujos materiais foram considerados menos autênticos, parecem também contribuir para a tese da maior eficácia dos materiais autênticos.

Outro dado que parece confirmar esta tese é a opinião dos estudantes que consideraram que os materiais não foram úteis na sua aprendizagem. Estes estudantes tendem a considerar os materiais insuficientes para a aprendizagem e não geradores de confiança ou motivação, levando a que a sua aprendizagem não seja bem-sucedida. Porém, os mesmos estudantes afirmam ainda que os materiais não refletem o seu quotidiano profissional, levantando a possibilidade de que o insucesso na sua aprendizagem se pode ter devido à falta de autenticidade (na sua ótica) dos materiais didáticos. Esta relação entre a falta de autenticidade dos materiais e o insucesso na aprendizagem será o motivo mais premente para a revisão dos materiais didáticos, de forma a aproximá-los do conceito de autenticidade dos estudantes. Os mesmos dados parecem provar a relação entre os materiais autênticos e o sucesso na aprendizagem, algo confirmado pelos testes de independência, que mostram que os estudantes que consideraram os materiais autênticos relacionam essa autenticidade com benefícios na aprendizagem.

Em resumo, tomando em consideração as perguntas de investigação, os dados dos questionários parecem suportar que um levantamento prévio das necessidades dos estudantes, apoiado ou não por indicações de uma eventual entidade promotora do curso, contribui para a autenticidade dos materiais. De forma a conferir autenticidade aos materiais, será necessário consultar fontes autênticas, de forma a que os textos utilizados nos materiais sejam também eles autênticos, isto é, que mantenham o seu objetivo comunicativo e contexto de utilização originais.

A didatização destes textos implica sempre um determinado grau de adaptação, especialmente perante estudantes de nível A1, motivada especialmente por questões socioculturais, que levam a que os conteúdos tenham de ser adaptados ao contexto social e cultural do local em que o curso decorrerá. Essas adaptações podem consistir na adição, omissão ou substituição de elementos do texto e não implicam a perda de autenticidade do texto, a menos que este seja totalmente revisto, ao ponto de perder o seu objetivo comunicativo e contexto de utilização originais. A exploração destes textos faz-se especialmente através de tarefas interativas ou de pedidos de informação, dando um cariz comunicativo ao processo, condizente com um curso para fins específicos, já que o principal fim será a satisfação das necessidades comunicativas dos estudantes.

Assim, os materiais didáticos elaborados para um curso para fins específicos de nível A1 serão, à partida, centrados em textos adaptados à proficiência dos estudantes. Os questionários aqui analisados parecem mostrar que, nos casos em estudo, os textos, o vocabulário, os usos da língua, as atividades e as tarefas refletem os itens com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional, garantindo assim a autenticidade dos materiais. Destaca-se aqui uma maior facilidade em considerar autênticos todos os aspetos mencionados por parte dos professores do que por parte dos estudantes.

Por fim, se os materiais didáticos são autênticos, isso resultará num processo de aprendizagem mais bem-sucedido? A resposta parece ser afirmativa, já que, além de considerarem a sua própria aprendizagem bem-sucedida, os estudantes também declararam maioritariamente que os materiais os ajudaram a sentir-se motivados e mais confiantes no uso da língua. Consideraram também que os materiais autênticos são mais eficazes na aprendizagem do que materiais não autênticos, numa convicção superior à dos próprios professores.

## 6. Conclusões

O uso de materiais autênticos no ensino de um curso para fins específicos destinado a estudantes de nível A1 parece ser aconselhável, especialmente se tivermos em conta que o mais importante é a autenticidade da tarefa que os estudantes devem desempenhar a partir do material utilizado em aula e não necessariamente a autenticidade do próprio material, que terá quase certamente de ser adaptado de forma a ser compreensível para os estudantes. Os dados dos questionários aplicados indicam que os materiais didáticos utilizados nos cursos avaliados são maioritariamente baseados em textos adaptados e nem por isso os estudantes os consideram menos condizentes com as suas necessidades comunicativas.

O desafio consiste em saber como adaptar documentos autênticos de forma a não os descaracterizar e torná-los, simultaneamente, motivantes para os estudantes. As respostas aos questionários propostos neste trabalho, que indicam que os materiais didáticos analisados geraram motivação, apesar de serem maioritariamente baseados em textos adaptados, poderão ser uma importante ferramenta não só para selecionar os materiais mais adequados para cada curso, sejam eles usados na sua forma original ou adaptados, mas também como guia na produção de novos materiais (baseados ou não em documentos autênticos). Os materiais produzidos pelo professor deverão ter sempre uma avaliação mais positiva do que os que estão disponíveis; caso contrário, não representarão mais do que um desperdício de tempo e recursos.

Com o objetivo de confirmar se os materiais didáticos autênticos geram uma aprendizagem bem-sucedida, foram elaborados os questionários em anexo, cujos dados parecem indicar que um levantamento prévio das necessidades não só dos estudantes, mas também de uma eventual entidade promotora do curso promovem a autenticidade. Infelizmente, isso nem sempre é possível, pelo que muitas vezes quem elabora materiais didáticos fica à mercê da sua própria pesquisa e criatividade ou recorre a manuais editados, que procurará adaptar ao contexto do curso. Idealmente, a base desses materiais vai ser constituída por textos (escritos ou orais) autênticos, obtidos a partir de fontes como a imprensa digital ou páginas da *internet* relevantes para o fim específico do curso. Em relação a este aspeto, aconselha-se a criação de

listagens de fontes, onde estes documentos autênticos podem ser encontrados, listagens essas que poderiam ser divididas por áreas temáticas e teriam sempre de ser específicas de cada área geográfica e permanentemente adaptadas. É também essencial insistir no levantamento prévio das necessidades dos estudantes, que é da maior importância na definição dos objetivos do curso, que os materiais didáticos devem refletir. A comunicação com as entidades promotoras do curso revela-se igualmente importante, uma vez que podem auxiliar neste levantamento de necessidades, bem como disponibilizar especialistas na área, que poderão ser uma enorme mais-valia na formação de quem vai elaborar os materiais didáticos.

Obtidos os textos autênticos, importa adaptá-los aos estudantes. No caso dos estudantes de nível A1, o seu nível de proficiência é frequentemente incompatível com a dificuldade dos textos encontrados, pelo que um determinado nível de adaptação é quase sempre necessário. Esta adaptação resultará inevitavelmente numa certa perda de autenticidade, que não será total desde que o texto original não seja desvirtuado do seu objetivo comunicativo original. O processo de exploração destes textos, que incluirá atividades linguísticas e temáticas, deverá culminar com o desempenho de uma tarefa autêntica, para que mesmo um texto forjado possa revestir-se de alguma utilidade comunicativa para os estudantes. Recomenda-se aqui a aplicação de um questionário, à semelhança do que se encontra no Anexo II, que permita aferir as necessidades de adaptação dos materiais didáticos em análise.

Sendo quase impossível limitar os materiais didáticos (especialmente os que se destinam aos níveis iniciais) a textos autênticos, aqueles deverão então incluir uma mescla de textos autênticos (os possíveis) e adaptados (provavelmente, a grande maioria). A autenticidade deverá refletir-se nos textos, no vocabulário, nos usos da língua abordados, nas atividades e, especialmente, nas tarefas. O respeito por este princípio resultará em materiais que serão mais facilmente considerados autênticos pelos estudantes, sendo que, conforme se verifica pelos resultados dos questionários, os professores tendem a considerar todos estes aspetos autênticos mais facilmente do que os estudantes. Esta tendência torna pertinente analisar as respostas dos estudantes no que diz respeito à relevância de determinadas atividades e tarefas específicas de cada curso, como orientação para uma revisão dos materiais que os torne mais autênticos do ponto de vista dos estudantes, que estão, convém não esquecer, mais familiarizados com a área específica do curso do que os professores. Assim, no final de qualquer curso, deve ser aplicado um questionário de avaliação

dos materiais didáticos aos estudantes (à semelhança do que se encontra no Anexo III), que permita encontrar as carências daqueles do ponto de vista dos seus utilizadores.

Finalmente, a questão mais importante: serão os materiais autênticos de facto mais eficazes na aprendizagem? Os dados dos questionários parecem indicar que sim, com uma maioria significativa dos estudantes e dos professores a considerar que os materiais autênticos são mais motivantes para os estudantes, promovem a sua confiança e autonomia e resultam numa aprendizagem bem-sucedida. Sobre este aspeto, que não é exatamente inédito ou surpreendente, será de destacar que os estudantes parecem confiar mais na eficácia dos materiais autênticos do que os professores, algo que poderá ser indicativo de uma certa perceção por parte destes de que o processo de aprendizagem não está a ser tão bem-sucedido como as taxas de aprovação fazem crer. A esse propósito, talvez fosse útil rever o processo de avaliação, para o aproximar da ideia dos professores daquilo em que consiste uma aprendizagem bem-sucedida. Também aqui, o questionário presente no Anexo III será útil, por permitir aferir a perceção dos estudantes em relação à satisfação das suas necessidades, à confiança e à autonomia que os materiais didáticos geraram e ao sucesso da aprendizagem. Em princípio, esta constante aplicação de inquéritos levará a uma revisão também ela constante dos materiais didáticos, mas o que parece um processo frustrante é, na verdade, um processo de desenvolvimento pedagógico. Os materiais nunca serão perfeitos, porque o público será sempre diferente, mas a tentativa de fazer melhor terá certamente resultados positivos ao nível da qualidade do trabalho.

Os resultados dos questionários demonstraram que existem dúvidas por parte dos professores acerca do conceito de autenticidade, pelo que uma das conclusões desta investigação se prende não com os materiais didáticos, mas com quem os produz. Parece ser de grande utilidade elaborar uma sessão de formação de professores acerca da autenticidade, que aborde:

- o que é a autenticidade?
- como se confere autenticidade a materiais didáticos?
- onde se encontram textos autênticos?
- como se adaptam esses textos?
- até onde se adaptam esses textos?

- como se exploram esses textos?

Será expectável que tal formação, que poderia ser de cariz oficial, com demonstração de exemplos práticos e não exigiria uma grande carga horária, favoreça a criação de materiais verdadeiramente autênticos e não será difícil encontrar conteúdos para ela neste trabalho.

Espera-se que esta investigação possa contribuir para a evolução do ensino de português língua estrangeira, em especial – mas não só – em Macau. Não só os questionários aqui apresentados podem ser utilizados para avaliar materiais didáticos existentes (com as necessárias adaptações ao contexto) e orientar a elaboração de novos materiais, mas também os dados obtidos podem ser úteis na elaboração de novos cursos de português língua estrangeira para fins específicos (e não só), já que demonstram que os materiais que refletem o uso da língua de que os estudantes necessitam no seu quotidiano são mais motivantes, desenvolvem a sua autonomia e contribuem para o sucesso no processo de aprendizagem da língua.

Não menos importantes são os dados mais problemáticos, como a discrepância entre a perceção de autenticidade e de sucesso da aprendizagem por parte de professores e estudantes, que poderá ser resolvida, como foi sugerido anteriormente, pela recolha das opiniões dos estudantes acerca dos textos, do vocabulário, das atividades e das tarefas e, se possível, da aferição das suas necessidades antes da realização do curso. A formação sugerida anteriormente deverá também desempenhar um papel importante na mitigação destas diferenças, ao dar ferramentas aos potenciais produtores de materiais didáticos para adaptarem os materiais autênticos ao público-alvo. Outra questão a melhorar será a reduzida autenticidade de alguns dos materiais produzidos, que, não impedindo totalmente a aprendizagem, não a potencia como devia. Nesse sentido, a aplicação prévia do inquérito de avaliação dos materiais didáticos poderia sinalizar essa lacuna, levando a uma revisão, que lhes poderia conferir maior autenticidade antes da sua utilização.

Em resumo, a expectativa do autor é que este trabalho constitua uma ferramenta para a avaliação e produção de materiais didáticos verdadeiramente autênticos e que os dados obtidos na sua vertente empírica possam contribuir para elevar a qualidade do ensino de português como língua estrangeira na Região Administrativa Especial de Macau.

## Bibliografia

- Água-Mel, C. (2014). O Ensino do Português em Macau: Por Que razão Aprender Só a Escrever Não Chega? Em M. J. Grosso, & A. P. Cleto, *O Português na China - Ensino e Investigação*. Lidel.
- Almeida, I. S., & Duarte, I. M. (2020). Os chats online como fontes de materiais autênticos para a aula de PLE. *Linguarum Arena*, 11, 43-56.
- Arnó-Macià, E. (2014). Information Technology and Languages for Specific Purposes in the EHEA: Options and Challenges for the Knowledge Society. Em E. Bárcena, T. Read, & J. Arús (Edits.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era* (Vol. Languages for Specific Purposes in the Digital Era). Suíça: Springer.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah (Estados Unidos): Lawrence Erlbaum Associates.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Houndmills (Reino Unido): Palgrave MacMillan.
- Belcher, D. (2009). What ESP Is and Can Be: An Introduction. Em D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 1-20). Ann Arbor (Estados Unidos): University of Michigan Press.
- Benson, S. D. (2016). Task-based language teaching: An empirical study of task transfer. *Language Teaching Research*, 20(3), 341-365. doi:10.1177/1362168815569829
- Bowker, L., & Pearson, J. (2002). *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. New York (Estados Unidos): Routledge.
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press (Reino Unido).
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua - Portugal. (2017). *Referencial Camões PLE*. Obtido de Camões, Instituto da Cooperação e da Língua - Portugal: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>
- Castillo Losada, C., Insuasty, E., & Jaime Osorio, M. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89-104. doi:10.15446/profile.v19n1.56763
- Castro, C. (2019). A gramática no ensino de línguas baseado em tarefas. *Diacrítica*, 32(2), 115-132. doi:10.21814/diacritica.434
- Chan, C. S. (2009). Forging a link between research and pedagogy: A holistic framework for evaluating business English materials. *English for Specific Purposes*(36), pp. 125-136.
- Cheng, C. (2012). *A Seleção e a Produção de Materiais Didáticos no Processo de Ensino do Português aos Alunos Chineses*, (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Chou, B. (2013). Local Autonomy in Action: Beijing's Hong Kong and Macau Policies. *Journal of Current Chinese Affairs*, 42(3), 29-54.

- Coxhead, A. (2013). Vocabulary and ESP. Em B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 115-132). San Francisco (Estados Unidos): John Wiley & Sons.
- Crawford, J. (2002). The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 80-91). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Cristóvão, V. L., & Beato-Canato, A. P. (2016). A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *Delta*(32 (1)). doi:<https://doi.org/10.1590/0102-44504428105967036>
- Dias, A. P. (2013). Para uma Educação Global em Macau. *Administração*, XXVI, pp. 773-779.
- Direcção dos Serviços de Estatística e Censos. (Abril de 2017). *Intercensos 2016 - Resultados Globais*. Macau (China): Centro de Documentação e Difusão de Informação da DSEC. Obtido de [www.dsec.gov.mo](http://www.dsec.gov.mo)
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2021). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 1-15. doi:10.1017/S0261444821000069
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to Design and Analyse Surveys in Second Language Acquisition Research. Em A. Mackey, & S. M. Gass, *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (pp. 74-94). Hoboken (Estados Unidos): Blackwell.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2012). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing* (2.<sup>a</sup> ed.). New York (Estados Unidos): Routledge.
- Douglas, D. (2013). ESP and Assessment. Em B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 367-383). San Francisco (Estados Unidos): John Wiley & Sons.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. (1998). *Development in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1998). Macro- and micro-evaluations of task-based teaching. Em B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 212-235). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). Planning and task-based performance: Theory and research. Em R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 3-36). Amsterdam (Países Baixos): John Benjamins.
- Ellis, R. (2015). Teachers evaluating tasks. Em M. (. Bygate, *Domains and Directions in the Development of TBLT* (pp. 247-270). Amsterdam (Países Baixos): John Benjamins. doi:<https://doi.org/10.1075/tblt.8>
- Ellis, R. (2020a). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 1-16. doi:10.1017/S0261444820000038
- Ellis, R. (2020b). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Elsulukiyyah, A., & Aisyah, R. (2019). Teaching Essay Writing Using Authentic Materials to Improve Students' Writing Performance. *Journal of English Educators Society*, 4(2), 79-87.

- Escaireira, M. d. (2017). Língua Portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau. *Linguarum Arena*(8), 49-68.
- Farrell, T. S. (2002). Lesson Planning. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 30-39). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Feak, C. B. (2013). ESP and Speaking. Em B. Paltridge, & S. Starfield (Edits.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 35-53). Malden (Estados Unidos): Wiley-Blackwell.
- Field, J. (2002). The Changing Face of Listening. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 242-247). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Glen, S. (2021). *Chi-Square Statistic: How to Calculate It / Distribution*. Obtido em 05 de 06 de 2021, de StatisticsHowTo.com: <https://www.statisticshowto.com/probability-and-statistics/chi-square/>
- Goh, C. C. (2013). ESP and Listening. Em B. Paltridge, & S. Starfield (Edits.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 55-76). San Francisco (Estados Unidos): John Wiley & Sons.
- Green, C. F., Christopher, E. R., & Lam, J. (2002). Developing Discussion Skills in the ESL Classroom. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 225-233). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Grosso, M. J., & Jing, Z. (2018). *A Promoção do Português em Macau e no Interior da China*. Macau (China): Universidade de Macau.
- Huan, L. (2016). *Teoria e Aplicação da Língua Portuguesa na Categoria de Negócios*, (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Huang, S. (2018). Authentic Texts as Reading Materials in a Chinese in a Foreign Language Classroom: Learners' Perceptions and Pedagogical Implications. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 23, 1-40.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach* (6.<sup>a</sup> (1991) ed.). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Keogh, C. (2017). Using WhatsApp to create a space of language and content for students of international relations. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*(10(1)), 75-104. doi:10.5294/laclil.2017.10.1.4
- Kim, D. (2008). *English for Occupational Purposes: One Language?* London (Reino Unido): Continuum.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), pp. 27-48.
- Lam, W. Y. (2002). Raising Students' Awareness of the Features of Real-World Listening Input. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 248-253). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Lewis, M. (2002). Classroom Management. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 40-48). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.

- Li, Z., & Li, H. (2021). Making materials use in language classrooms visible: Evidence from two university English teachers in China. *Cogent Education*. doi:10.1080/2331186X.2020.1870802
- Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. Em B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179-211). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Learning*. Malden (Estados Unidos): Wiley-Blackwell.
- Master, P. (1998). *Responses to English for Specific Purposes*. San Jose (Estados Unidos): San Jose State University.
- Masuhara, H. (1998). What do teachers really want from coursebooks? Em B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 236-266). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (3.<sup>a</sup> ed.). Malden (Estados Unidos): Wiley-Blackwell.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh (Reino Unido): Edinburgh University Press.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol (Reino Unido): Intellect.
- Moutinho, R., Martins, C., & Nunes, M. P. (2011). O Ensino do Português para Fins Jurídicos em Macau. *Revista SIPLÉ*, 2(1), 113-129.
- Mukundan, J., Kalajahi, S. A., & Babaei, R. (2016). Material for Teaching Writing. Em M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. F. Faravani, & H. R. Kargozari (Edits.), *Issues in Materials Development* (pp. 93-108). Rotterdam (Países Baixos): Sense Publishers.
- Nation, I., & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York (Estados Unidos): Routledge.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford (Reino Unido): Oxford University Press.
- Nunan, D. (2002). Learner Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 133-143). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- O'Brien, J. G., Mills, B. J., & Cohen, M. W. (2008). *The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach*. San Francisco (Estados Unidos): Jossey-Bass.
- Orr, T. (2002). The Nature of English for Specific Purposes. (T. Orr, Ed.) *English for Specific Purposes*, 1-3.
- Oxford, R. L. (2002). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 124-132). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Paltridge, B. (2013). Genre and English for Specific Purposes. Em B. Paltridge, & S. Starfield (Edits.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 347-366). San Francisco (Estados Unidos): John Wiley & Sons.

- Petrova, L., & Erstling, L. (2021). Basic but not Elementary - Modern Working at the A2 Level. *Social Science Research Network*. Obtido de <https://ssrn.com/abstract=3861290>
- Polio, C. (2014). Using Authentic Materials in the Beginning Language Classroom. *Clear News*, 1, pp. 1-5.
- Prior, P. (2013). Multimodality and ESP research. Em B. Paltridge, & S. Starfield (Edits.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 519-534). San Francisco (Estados Unidos): John Wiley & Sons.
- Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. (2001). Porto: Edições ASA.
- Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2002). Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It? Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 295-302). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Reynolds, D. W. (2010). *Assessing Writing, Assessing Learning - A Practical Guide for Evaluating and Reporting on Writing Instruction Programs*. Ann Arbor (Estados Unidos): University of Michigan Press.
- Richards, J. C. (2002). Addressing the Grammar Gap in Task Work. Em J. C. Richard, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 153-166). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 315-320). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Silva, M. K. (2017). Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum*, 20(31), 1-29. doi:10.11606/1982-883720311
- Swan, M. (2002). Seven Bad Reasons for Teaching Grammar - and Two Good Ones. Em J. C. Richards, & W. A. Renandya (Edits.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 148-152). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2013). Materials Evaluation. Em B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 21-25). London (Reino Unido): Bloomsbury.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Oxford (Reino Unido): Wiley Blackwell.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Wilby, J. (2020). Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation programme: A programme evaluation study. *Language Teaching Research*. doi:10.1177/1362168820917323
- Wisniewska, H. (2011). Revision Books in ESP: Myths and Reality. Em A. Akbarov (Ed.), *Language for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 103-113). Newcastle upon Tyne (Reino Unido): Cambridge Scholars Publishing.

Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.

## **Anexo I: Questionário sobre a produção de materiais didáticos**



1. Costuma produzir materiais didáticos para o ensino de português como língua não materna? (*sim / não*) – uma resposta negativa termina o questionário
2. Para que fins costuma produzir esses materiais (pode escolher mais do que uma opção)? (*fins gerais / fins específicos*)
3. Para que níveis costuma produzir esses materiais (pode escolher mais do que uma opção)? (*A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2*)
4. Costuma fazer um levantamento das necessidades dos estudantes antes de iniciar a produção dos materiais? (*sim / não*)
5. Na produção de materiais para o ensino de português como língua não materna para fins específicos, a(s) entidade(s) promotora(s) do curso em que os materiais vão ser utilizados requer(em) que determinados conteúdos específicos sejam incluídos? (*sim / não*) – apenas se o respondente produz materiais para fins específicos
6. Quais são as fontes que consulta de forma a encontrar conteúdos para incluir nos materiais que produz (pode escolher mais do que uma opção)? (*imprensa escrita / imprensa online / redes sociais / manuais de português como língua materna / manuais de português como língua não materna / bases de dados com materiais não editados / documentos da área específica do curso / produções de estudantes*)
7. Qual é o peso aproximado das seguintes competências nos materiais que costuma produzir: compreensão oral; compreensão da leitura; competência estrutural; produção e interação orais; produção escrita? (*0% a 100%*)
8. Qual é o grau de dificuldade que sente na produção de conteúdos para as seguintes competências: compreensão do oral; compreensão da leitura; competência estrutural; produção e interação orais; produção escrita? (*muito fácil / fácil / difícil / muito difícil*)
9. Qual é o peso aproximado dos seguintes tipos de texto nos materiais que costuma produzir: textos autênticos; textos adaptados; textos forjados? (*0% a 100%*)
10. Encontrar textos autênticos para didatizar é... (*muito fácil / fácil / difícil / muito difícil*)
11. A que tipo de adaptações costuma submeter os textos autênticos, de forma a adaptá-los ao contexto de ensino (pode escolher mais do que uma opção)? [*geográficas (e.g., substituir topónimos portugueses pelos do local onde o*

*curso é lecionado) / cronológicas (e.g., substituir informação desatualizada por dados contemporâneos) / etárias (e.g., substituir temas/textos adultos por infantis) / socioculturais (e.g., substituir temas portugueses por questões mais relevantes no local onde o curso é lecionado) / socioprofissionais (e.g., substituir temas/textos gerais por específicos) / pragmáticas (e.g., substituir textos informais por formais)] – apenas se o respondente produz materiais a partir de textos autênticos*

12. A que adaptações específicas costuma submeter os textos autênticos, de forma a adaptá-los ao nível de proficiência a que o curso se destina (pode escolher mais do que uma opção)? *[adição de elementos (e.g., acrescentar informação para tornar o texto mais claro) / eliminação de elementos (e.g., truncar parte de um texto para o tornar mais compreensível) / modificação de elementos (e.g., reescrever uma frase para tornar o texto mais simples)] – apenas se o respondente produz materiais a partir de textos autênticos*
13. Adaptar textos autênticos para os didatizar é... *(muito fácil / fácil / difícil / muito difícil) – apenas se o respondente produz materiais a partir de textos autênticos*
14. Na sua opinião, a partir de que grau de adaptação um texto deixa de ser considerado autêntico? *(ao ser usado para o ensino e não na vida real / após ser submetido a mudanças gráficas / quando algumas palavras são substituídas, omitidas ou adicionadas / quando alguns excertos são substituídos, omitidos ou adicionados / quando o texto é totalmente revisto para melhor se adequar ao nível ou contexto de ensino)*
15. Como seleciona as tarefas a incluir nos materiais didáticos que produz (pode escolher mais do que uma opção)? *(com base nas tarefas incluídas em manuais de português como língua materna / com base nas tarefas incluídas em materiais de ensino de português como língua não materna para fins gerais / com base nas tarefas incluídas em materiais de ensino de português como língua não materna para fins específicos / com base num levantamento prévio das necessidades dos estudantes / com base em sugestões da(s) entidade(s) promotora(s) do curso / com base em sugestões de profissionais da área específica do curso / com base numa intuição acerca de que tarefas os estudantes terão de desempenhar / os materiais não incluem tarefas)*
16. Que tipo de tarefas costuma incluir nos materiais didáticos que produz (pode escolher mais do que uma opção)? *[reação (e.g., alterar planos a partir da*

*recepção de uma informação nova) / resposta (e.g., comentar um texto, dando uma opinião pessoal) / inferência (e.g., retirar conclusões a partir da leitura ou da audição de um texto) / transferência (e.g., elaborar oralmente uma história a partir de uma imagem) / extração (e.g., retirar informação factual de um texto) / análise (e.g., compreender o objetivo comunicativo de determinadas estruturas linguísticas) / extensão (e.g., elaborar um texto que completa o estímulo textual original)] – apenas se os materiais produzidos pelo respondente incluem tarefas*

17. Qual é o objetivo comunicativo das tarefas incluídas nos materiais didáticos que produz (pode escolher mais do que uma opção)? (*transmitir informação / persuadir / interagir / dar instruções / provocar ações / fazer pedidos / provocar emoções*) – apenas se os materiais produzidos pelo respondente incluem tarefas
18. Qual é o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: as tarefas incluídas nos materiais didáticos que produzo refletem as necessidades reais dos estudantes; os materiais que produzo são mais motivantes para os estudantes do que manuais editados; os materiais para fins específicos que produzo são mais motivantes para os estudantes do que materiais produzidos para fins gerais; os materiais que produzo são mais eficazes na aprendizagem de língua do que manuais editados; os materiais para fins específicos que produzo são mais eficazes na aprendizagem de língua do que materiais produzidos para fins gerais? (*discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente*)

**Anexo II: Questionário sobre a avaliação de materiais didáticos  
(para professores)**

1. O material utilizado no curso está disponível para o público em geral? (*sim / não*)
2. Para que nível foi o material elaborado (pode escolher mais do que uma opção)? (*A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2*)
3. Para que fim foi o material elaborado? (*fim geral / fim específico*)
4. Para que fim específico foi o material elaborado? (*setor bancário / setor jurídico / setor educativo / setor turístico / setor da administração pública / setor das forças de segurança / outro: qual?*) – apenas se o material foi elaborado para fins específicos
5. Indique o papel desempenhado pelo material no contexto do curso: (*central / apoio a outro material didático / extracurricular*)
6. Indique o papel do professor prescrito pelo material (pode escolher mais do que uma resposta): (*disponibilizar o material / ditar o decurso da aula / orientar os estudantes / complementar o material / esclarecer dúvidas / avaliar o desempenho dos estudantes / criar elementos de avaliação*)
7. Indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações: o material tem em conta os objetivos do curso; a metodologia prescrita adapta-se ao curso; o material promove a autonomia dos estudantes; o uso da língua representado no material é autêntico; o material é sensível a especificidades culturais. (*discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente*)
8. Para quantas horas letivas foi elaborado o material? (*<20 / 20-39 / 40-59 / 60-79 / 80-99 / 100-120 / >120*)
9. Quantas unidades temáticas tem o material? (*<3 / 3-4 / 5-6 / 7-8 / 9-10 / >10*)
10. Como estão organizadas essas unidades temáticas (pode escolher mais do que uma opção)? (*por dificuldade crescente dos conteúdos linguísticos / por dificuldade crescente do uso da língua / agrupadas por tipo de tarefa / agrupadas por áreas vocabulares*)
11. Qual é o suporte do material? (*escrito / áudio / audiovisual*)
12. Como é disponibilizado o material (pode escolher mais do que uma opção)? (*em papel / cópia digital*)
13. Que conteúdos visuais existem no material (pode escolher mais do que uma opção)? (*fotografias / gráficos / cartoons / desenhos / o material não inclui conteúdos visuais*)

14. Esses conteúdos visuais são (pode escolher mais do que uma opção)...  
*(apenas ilustrativos / material de apoio, podendo ou não ser explorados durante o curso / parte integrante do material, sendo explorados como texto) – apenas se os materiais incluem conteúdos visuais*
15. Os seguintes aspectos editoriais facilitam a utilização do material: índice e paginação; divisão do material por unidades; ilustrações; numeração de atividades/tarefas e respectivas alíneas; apresentação do texto e das respectivas atividades de compreensão na mesma página; espaço para apontamentos.  
*(discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente / não existe)*
16. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: o conteúdo do material corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático; o fim (geral ou específico) explorado no material corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático; a metodologia seguida corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático; o material é adequado ao curso em questão (*i.e.*, satisfaz as necessidades dos estudantes); o material é flexível em relação à sua utilização (*i.e.*, as unidades podem ser reordenadas ou eliminadas); o material é adaptável a outros cursos/fins. *(discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente)*
17. Indique o que está incluído nas sequências didáticas (pode escolher mais do que uma opção): *(pré-texto / texto / atividades linguísticas / atividades não-linguísticas / tarefas / listas vocabulares / glossários / frases úteis / explicações gramaticais / traduções / atividades extracurriculares)*
18. Indique a natureza dos textos incluídos no material (pode escolher mais do que uma opção): *(autênticos / adaptados / forjados)*
19. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: os conteúdos linguísticos explorados no material estão relacionados com os textos; as atividades e tarefas propostas no material estão relacionadas com os textos. *(discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente)*
20. Que competências são exploradas no material (pode escolher mais do que uma opção)? *(compreensão da leitura / compreensão do oral / competência estrutural / produção escrita / produção oral / interação oral)*

21. Como são exploradas essas competências? (*separadamente / em conjunto, na mesma sequência didática*)
22. Que temas estão incluídos no material (pode escolher mais do que uma opção)? (*identificação e caracterização pessoais / casa e meio-ambiente / vida diária / tempos livres / viagens e deslocações / saúde e higiene / compras / alimentação / serviços / outro(s): quais?*)
23. Que usos da língua estão incluídos no material (pode escolher mais do que uma opção)? (*interagir socialmente / trocar informações / influir sobre o interlocutor / exprimir posicionamentos e atitudes / expressar desejos e emoções / organizar o discurso / regular a comunicação / outro(s): quais?*)
24. Que conteúdos linguísticos estão incluídos no material (pode escolher mais do que uma opção)?
- a. apenas se o material foi elaborado para o nível A1 (*flexão em gênero, número e grau dos nomes e adjetivos / flexão em número e pessoa das formas verbais / formação e uso do presente do indicativo / formação e uso do modo imperativo / formação e uso do infinitivo pessoal simples / estar a + infinitivo / costumar + infinitivo / ir + infinitivo / começar a + infinitivo / acabar de + infinitivo / poder + infinitivo / dever + infinitivo / ter de + infinitivo / formas e usos dos pronomes pessoais / formas e usos dos pronomes e determinantes demonstrativos / formas e usos dos pronomes e determinantes possessivos / formas e usos dos pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos / formas e usos dos artigos definidos e indefinidos / formas e usos dos numerais / preposições de movimento / preposições de situação (no espaço e no tempo) / conjunções coordenativas e, ou e mas / conjunções subordinativas que, porque e quando*)
  - b. apenas se o material foi elaborado para o nível A2 (*flexão em gênero, número e grau dos nomes e adjetivos / formação e uso do presente do indicativo / formação e uso do pretérito perfeito simples do indicativo / formação e uso do pretérito imperfeito do indicativo / formação e uso do modo imperativo / formação e uso do particípio passado / formação e uso do pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo / estar a (no passado) + infinitivo / andar a + infinitivo / poder + infinitivo / dever + infinitivo / graus dos advérbios / formas, usos e colocação dos pronomes*)

*pessoais / formas, usos e colocação dos pronomes e determinantes demonstrativos / formas, usos e colocação dos pronomes e determinantes possessivos / formas e usos dos pronomes e quantificadores indefinidos / usos e colocação dos pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos / formas, usos e colocação dos artigos definidos e indefinidos / formas dos numerais / preposições de movimento / preposições de situação (no espaço e no tempo) / conjunções e locuções coordenativas nem, logo, pois e por isso / conjunções e locuções subordinativas como, enquanto, desde que e se)*

- c. apenas se o material foi elaborado para o nível B1 *(flexão em género, número e grau dos nomes e adjetivos / uso do presente do indicativo / formação e uso do pretérito perfeito composto do indicativo / formação e uso do infinitivo pessoal simples / formação e uso do futuro simples do indicativo / formação e uso do condicional simples / formação e uso do presente do conjuntivo / formação e uso do particípio passado / haver de + infinitivo / continuar a + infinitivo / acabar de + infinitivo / deixar de (no passado) + infinitivo / graus dos advérbios / formas, usos e colocação dos pronomes pessoais / formas, usos e colocação dos pronomes e determinantes demonstrativos / usos e colocação dos pronomes e determinantes possessivos / formas, usos e colocação dos pronomes e quantificadores indefinidos / formas e colocação dos pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos / formas e usos dos pronomes e determinantes relativos / usos dos artigos definidos e indefinidos / formas dos numerais / preposições de movimento / preposições de situação (no espaço, no tempo e na noção) / conjunções e locuções coordenativas copulativas, disjuntivas, adversativas, explicativas e conclusivas / conjunções e locuções subordinativas completivas, causais, finais, temporais, condicionais, concessivas e consecutivas)*
- d. apenas se o material foi elaborado para o nível B2 *(flexão em género, número e grau dos nomes e adjetivos / uso do presente do indicativo / uso do futuro simples do indicativo / uso do condicional simples / formação e uso do pretérito imperfeito do conjuntivo / formação e uso*

*do futuro simples do conjuntivo / formação e uso do pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo / formação e uso do condicional composto / formação e uso do infinitivo impessoal composto / formação e uso do gerúndio simples / haver de (no passado) + infinitivo / deixar de + infinitivo / estar para + infinitivo / ir a + infinitivo / vir a + infinitivo / ir/vir ter com/a / ir + gerúndio / graus dos advérbios / formas e colocação dos pronomes pessoais / usos dos pronomes e determinantes demonstrativos / usos dos pronomes e determinantes possessivos / formas, usos e colocação dos pronomes e quantificadores indefinidos / formas, usos e colocação dos pronomes e determinantes relativos / usos dos artigos definidos / formas dos numerais / preposições de situação (no espaço e na noção) / conjunções e locuções coordenativas adversativas, explicativas e conclusivas / conjunções e locuções subordinativas completivas, finais, condicionais, concessivas e comparativas)*

- e. apenas se o material foi elaborado para o nível C1 (*uso do futuro simples do indicativo / uso do condicional simples / uso do presente do conjuntivo / formação e uso do futuro simples do conjuntivo / uso do condicional composto / formação e uso do pretérito perfeito composto do conjuntivo / formação e uso do futuro composto do conjuntivo / formação e uso do infinitivo pessoal composto / formação e uso do gerúndio composto / formação e uso do pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo / ir (no passado) + gerúndio / colocação dos pronomes pessoais / formas e usos dos pronomes e determinantes demonstrativos / usos dos pronomes e determinantes possessivos / usos dos artigos definidos e indefinidos / preposições de situação (no espaço, no tempo e na noção) / conjunções e locuções subordinativas temporais, concessivas, condicionais e finais*)
- f. apenas se o material foi elaborado para o nível C2 (*uso do gerúndio simples / formação e uso do particípio passado / formas e colocação dos pronomes pessoais / usos e colocação dos pronomes e determinantes possessivos / usos dos artigos definidos*)

25. De que forma são estes conteúdos abordados (pode escolher mais do que uma opção)? (*implícita / explícita*)

26. Que tipo de atividades está incluído no material (pode escolher mais do que uma opção)? (*verdadeiro/falso / escolha múltipla / correspondência / preenchimento de espaços / reescrita de frases / resposta aberta a questões*)
27. Que tipo de tarefas está incluído no material (pode escolher mais do que uma opção)? (*expressar opiniões, sentimentos ou atitudes / apresentar resultados de uma pesquisa / interagir com outros estudantes*)
28. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: os estudantes conseguem compreender os textos orais; os estudantes conseguem compreender os textos escritos; os estudantes conseguem compreender o vocabulário; os estudantes conseguem resolver as atividades de competência estrutural; os estudantes conseguem desempenhar as atividades / tarefas de compreensão e produção oral; os estudantes conseguem desempenhar as atividades / tarefas de compreensão e produção escrita. (*discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente*)
29. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: os textos orais incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional; os textos escritos incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional; as atividades / tarefas de compreensão e produção oral incluídas no material refletem aquelas que os estudantes desempenham no seu quotidiano profissional; as atividades / tarefas de compreensão e produção escrita incluídas no material refletem aquelas que os estudantes desempenham no seu quotidiano profissional; as atividades de competência estrutural incluídas no material refletem as estruturas linguísticas que os estudantes usam no seu quotidiano profissional; o vocabulário incluído no material reflete aquele que os estudantes usam no seu quotidiano profissional. (*discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente*) – apenas se o material foi elaborado para fins específicos

**Anexo III: Questionário sobre a avaliação de materiais didáticos  
(para estudantes)**



1. Dados pessoais: nacionalidade; idade; profissão.
2. Eu utilizo a língua portuguesa para: interagir oralmente em contexto social; interagir por escrito em contexto social; interagir oralmente em contexto familiar; interagir por escrito em contexto familiar; interagir oralmente em contexto profissional; interagir por escrito em contexto profissional; fazer e assistir a apresentações orais; pedir e responder a pedidos de informação; fazer pedidos ou dar ordens e reagir a pedidos e ordens; fazer e responder a convites e sugestões; comprometer-se e pedir comprometimento; pedir e exprimir opiniões; expressar e perguntar sobre emoções; ler documentos informais; ler documentos formais; escrever documentos informais; escrever documentos formais; traduzir; interpretar. (*sim / não*)
3. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: o grafismo é claro; as imagens são adequadas; as imagens são compreensíveis (*discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente*)
4. Os seguintes aspetos editoriais facilitam a utilização do material: índice e paginação; divisão do material por unidades; ilustrações; numeração das atividades/tarefas e respetivas alíneas; apresentação do texto e das respetivas atividades de compreensão na mesma página; espaço para apontamentos. (*discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente / não existe*)
5. Qual é o nível de relevância que as seguintes competências têm no fim específico que o leva a aprender português: compreensão do oral; compreensão da leitura; competência estrutural; produção escrita; produção oral; interação oral? (*nada relevante; pouco relevante; relevante; muito relevante*)
6. Qual é o nível de relevância que os seguintes temas têm no fim específico que o leva a aprender português (os itens consistem nos temas incluídos no material a avaliar)? (*nada relevante; pouco relevante; relevante; muito relevante*)
7. Gostava que os seguintes temas fossem explorados no material (pode escolher um ou vários) (os itens consistem nos temas não incluídos no material a avaliar, entre as seguintes opções: identificação e caracterização pessoais /

*casa e meio-ambiente / vida diária / tempos livres / viagens e deslocações / saúde e higiene / compras / alimentação / serviços)*

8. Qual é o nível de relevância que os seguintes usos da língua têm no fim específico que o leva a aprender português (os itens consistem nos usos da língua incluídos no material a avaliar)? (*nada relevante; pouco relevante; relevante; muito relevante*)
9. Gostava que os seguintes usos da língua fossem explorados no material (pode escolher um ou vários) (os itens consistem nos usos de língua não incluídos no material a avaliar, entre as seguintes opções: *interagir socialmente / trocar informações / expressar opiniões / expressar desejos e emoções / expressar certeza e incerteza*)
10. Qual é o nível de relevância que os seguintes conteúdos linguísticos têm no fim específico que o leva a aprender português (os itens consistem nos conteúdos linguísticos incluídos no material a avaliar)? (*nada relevante; pouco relevante; relevante; muito relevante*)
11. Gostava que os seguintes conteúdos linguísticos fossem explorados no material (pode escolher um ou vários) (os itens consistem nos conteúdos linguísticos não incluídos no material a avaliar, entre as seguintes opções):
  - a. apenas se o material foi elaborado para o nível A1 (*flexão em género, número e grau dos nomes e adjetivos / flexão em número e pessoa das formas verbais / formação e uso do presente do indicativo / formação e uso do modo imperativo / formação e uso do infinitivo pessoal simples / estar a + infinitivo / costumar + infinitivo / ir + infinitivo / começar a + infinitivo / acabar de + infinitivo / poder + infinitivo / dever + infinitivo / ter de + infinitivo / formas e usos dos pronomes pessoais / formas e usos dos pronomes e determinantes demonstrativos / formas e usos dos pronomes e determinantes possessivos / formas e usos dos pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos / formas e usos dos artigos definidos e indefinidos / formas e usos dos numerais / preposições de movimento / preposições de situação (no espaço e no tempo) / conjunções coordenativas e, ou e mas / conjunções subordinativas que, porque e quando*)
  - b. apenas se o material foi elaborado para o nível A2 (*flexão em género, número e grau dos nomes e adjetivos / formação e uso do presente do*

*indicativo / formação e uso do pretérito perfeito simples do indicativo / formação e uso do pretérito imperfeito do indicativo / formação e uso do modo imperativo / formação e uso do particípio passado / formação e uso do pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo / estar a (no passado) + infinitivo / andar a + infinitivo / poder + infinitivo / dever + infinitivo / graus dos advérbios / formas, usos e colocação dos pronomes pessoais / formas, usos e colocação dos pronomes e determinantes demonstrativos / formas, usos e colocação dos pronomes e determinantes possessivos / formas e usos dos pronomes e quantificadores indefinidos / usos e colocação dos pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos / formas, usos e colocação dos artigos definidos e indefinidos / formas dos numerais / preposições de movimento / preposições de situação (no espaço e no tempo) / conjunções e locuções coordenativas nem, logo, pois e por isso / conjunções e locuções subordinativas como, enquanto, desde que e se)*

- c. apenas se o material foi elaborado para o nível B1 *(flexão em género, número e grau dos nomes e adjetivos / uso do presente do indicativo / formação e uso do pretérito perfeito composto do indicativo / formação e uso do infinitivo pessoal simples / formação e uso do futuro simples do indicativo / formação e uso do condicional simples / formação e uso do presente do conjuntivo / formação e uso do particípio passado / haver de + infinitivo / continuar a + infinitivo / acabar de + infinitivo / deixar de (no passado) + infinitivo / graus dos advérbios / formas, usos e colocação dos pronomes pessoais / formas, usos e colocação dos pronomes e determinantes demonstrativos / usos e colocação dos pronomes e determinantes possessivos / formas, usos e colocação dos pronomes e quantificadores indefinidos / formas e colocação dos pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos / formas e usos dos pronomes e determinantes relativos / usos dos artigos definidos e indefinidos / formas dos numerais / preposições de movimento / preposições de situação (no espaço, no tempo e na noção) / conjunções e locuções coordenativas copulativas, disjuntivas, adversativas, explicativas e conclusivas / conjunções e locuções*

*subordinativas completivas, causais, finais, temporais, condicionais, concessivas e consecutivas)*

- d. apenas se o material foi elaborado para o nível B2 (*flexão em género, número e grau dos nomes e adjetivos / uso do presente do indicativo / uso do futuro simples do indicativo / uso do condicional simples / formação e uso do pretérito imperfeito do conjuntivo / formação e uso do futuro simples do conjuntivo / formação e uso do pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo / formação e uso do condicional composto / formação e uso do infinitivo impessoal composto / formação e uso do gerúndio simples / haver de (no passado) + infinitivo / deixar de + infinitivo / estar para + infinitivo / ir a + infinitivo / vir a + infinitivo / ir/vir ter com/a / ir + gerúndio / graus dos advérbios / formas e colocação dos pronomes pessoais / usos dos pronomes e determinantes demonstrativos / usos dos pronomes e determinantes possessivos / formas, usos e colocação dos pronomes e quantificadores indefinidos / formas, usos e colocação dos pronomes e determinantes relativos / usos dos artigos definidos / formas dos numerais / preposições de situação (no espaço e na noção) / conjunções e locuções coordenativas adversativas, explicativas e conclusivas / conjunções e locuções subordinativas completivas, finais, condicionais, concessivas e comparativas)*)
- e. apenas se o material foi elaborado para o nível C1 (*uso do futuro simples do indicativo / uso do condicional simples / uso do presente do conjuntivo / formação e uso do futuro simples do conjuntivo / uso do condicional composto / formação e uso do pretérito perfeito composto do conjuntivo / formação e uso do futuro composto do conjuntivo / formação e uso do infinitivo pessoal composto / formação e uso do gerúndio composto / formação e uso do pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo / ir (no passado) + gerúndio / colocação dos pronomes pessoais / formas e usos dos pronomes e determinantes demonstrativos / usos dos pronomes e determinantes possessivos / usos dos artigos definidos e indefinidos / preposições de situação (no espaço, no tempo e na noção) / conjunções e locuções subordinativas temporais, concessivas, condicionais e finais)*)

- f. apenas se o material foi elaborado para o nível C2 (uso do gerúndio simples / formação e uso do particípio passado / formas e colocação dos pronomes pessoais / usos e colocação dos pronomes e determinantes possessivos / usos dos artigos definidos)
12. Qual é o nível de relevância que as seguintes tarefas têm no fim específico que o leva a aprender português (os itens consistem nas tarefas incluídas no material a avaliar)? (*nada relevante; pouco relevante; relevante; muito relevante*)
13. Qual é o nível de dificuldade: dos textos escritos; dos textos orais; do vocabulário? (*muito fácil / fácil / difícil / muito difícil*)
14. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de compreensão do oral (os itens consistem nas atividades de compreensão oral incluídas no material a avaliar)? (*muito fácil / fácil / difícil / muito difícil*)
15. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de compreensão da leitura (os itens consistem nas atividades de compreensão da leitura incluídas no material a avaliar)? (*muito fácil / fácil / difícil / muito difícil*)
16. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de competência estrutural (os itens consistem nas atividades de competência estrutural incluídas no material a avaliar)? (*muito fácil / fácil / difícil / muito difícil*)
17. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de produção escrita (os itens consistem nas atividades de produção escrita incluídas no material a avaliar)? (*muito fácil / fácil / difícil / muito difícil*)
18. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de produção e interação oral (os itens consistem nas atividades de produção e interação oral incluídas no material a avaliar)? (*muito fácil / fácil / difícil / muito difícil*)
19. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: os textos orais refletem aqueles com que me deparo no meu quotidiano profissional; os textos escritos refletem aqueles com que me deparo no meu quotidiano profissional; as atividades e tarefas de compreensão e produção oral refletem aquelas que tenho de desempenhar no meu quotidiano profissional; as atividades e tarefas de compreensão e produção escrita refletem aquelas que tenho de desempenhar no meu quotidiano profissional; as atividades de competência estrutural refletem as estruturas linguísticas que tenho de usar no meu quotidiano profissional; o vocabulário reflete aquele que tenho de usar no

meu cotidiano profissional. (*discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente*)

20. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: a minha aprendizagem foi bem-sucedida; o material ajudou-me na aprendizagem da língua; o material foi suficiente para a minha aprendizagem; o material deixou-me mais confiante no uso da língua; o material foi motivante; o material reflete o uso da língua de que necessito no meu cotidiano profissional; os materiais que refletem o uso da língua de que necessito no meu cotidiano profissional facilitam a aprendizagem. (*discordo totalmente / discordo parcialmente / concordo parcialmente / concordo totalmente*)

**Anexo IV: Resultados do questionário sobre a produção de  
materiais didáticos**



1. Costuma produzir materiais didáticos para o ensino de português como língua não materna?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
sim	29	83
não	6	17
<b>TOTAIS</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

2. Para que fins costuma produzir esses materiais (pode escolher mais do que uma opção)?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
fins gerais	22	76
fins específicos	19	66
<b>TOTAIS</b>	<b>29</b>	<b>-</b>

3. Para que níveis costuma produzir esses materiais (pode escolher mais do que uma opção)?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
A1	25	89
A2	24	86
B1	18	64
B2	12	43
C1	10	36
C2	4	14
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>-</b>

4. Costuma fazer um levantamento das necessidades dos estudantes antes de iniciar a produção dos materiais?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
sim	22	76
não	7	24
<b>TOTAIS</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

5. Na produção de materiais para o ensino de português como língua não materna para fins específicos, a(s) entidade(s) promotora(s) do curso em que os materiais vão ser utilizados requer(em) que determinados conteúdos específicos sejam incluídos?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
sim	13	76
não	4	24
<b>TOTAIS</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

6. Quais são as fontes que consulta de forma a encontrar conteúdos para incluir nos materiais que produz (pode escolher mais do que uma opção)?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
imprensa escrita	15	56
imprensa <i>online</i>	25	93
redes sociais	12	44
manuais de português como língua materna	3	11
manuais de português como língua não materna	24	89
bases de dados com materiais não editados	4	15
documentos da área específica do curso	16	59
produções de estudantes	6	22
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>-</b>

7. Qual é o peso aproximado das seguintes competências nos materiais que costuma produzir:

	<b>% média</b>
compreensão do oral	26%
compreensão da leitura	23%
competência estrutural	20%
produção e interação orais	18%
produção escrita	13%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

8. Qual é o grau de dificuldade que sente na produção de conteúdos para as seguintes competências:

a) compreensão do oral

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	4
fácil	10	40
difícil	11	44
muito difícil	3	12
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

b) compreensão da leitura

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	2	8
fácil	14	56
difícil	9	36
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

c) competência estrutural

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	5	20
fácil	15	60
difícil	4	16
muito difícil	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

d) produção e interação orais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	4
fácil	13	52
difícil	10	40
muito difícil	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

e) produção escrita

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	2	8
fácil	16	64
difícil	7	28
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

9. Qual é o peso aproximado dos seguintes tipos de texto nos materiais que costuma produzir:

	<b>% média</b>
textos autênticos	44%
textos adaptados	38%
textos forjados	18%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

10. Encontrar textos autênticos para didatizar é...

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	4
fácil	5	19
difícil	16	62
muito difícil	4	15
<b>TOTAIS</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

11. A que tipo de adaptações costuma submeter os textos autênticos, de forma a adaptá-los ao contexto de ensino (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
geográficas (e.g., substituir topónimos portugueses pelos do local onde o curso é lecionado)	7	29
cronológicas (e.g., substituir informação desatualizada por dados contemporâneos)	14	58
etárias (e.g., substituir temas/textos adultos por infantis)	8	33
socioculturais (e.g., substituir temas portugueses por questões mais relevantes no local onde o curso é lecionado)	21	88
socioprofissionais (e.g., substituir temas/textos gerais por específicos)	11	46
pragmáticas (e.g., substituir textos informais por formais)	7	29
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>-</b>

12. A que adaptações específicas costuma submeter os textos autênticos, de forma a adaptá-los ao nível de proficiência a que o curso se destina (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
adição de elementos (e.g., acrescentar informação para tornar o texto mais claro)	18	75
eliminação de elementos (e.g., truncar parte de um texto para o tornar mais compreensível)	19	79
modificação de elementos (e.g., reescrever uma frase para tornar o texto mais simples)	21	88
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>-</b>

13. Adaptar textos autênticos para didatizar é...

	N.º	%
muito fácil	-	-
fácil	10	40
difícil	15	60
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

14. Na sua opinião, a partir de que grau de adaptação um texto deixa de ser considerado autêntico?

	N.º	%
ao ser usado para o ensino e não na vida real	1	4
após ser submetido a mudanças gráficas	1	4
quando algumas palavras são substituídas, omitidas ou adicionadas	6	24
quando alguns excertos são substituídos, omitidos ou adicionados	4	16
quando o texto é totalmente revisto para melhor se adequar ao nível ou contexto de ensino	13	52
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

15. Como seleciona as tarefas a incluir nos materiais didáticos que produz (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
com base nas tarefas incluídas em manuais de português como língua materna	6	24
com base nas tarefas incluídas em materiais de ensino de português como língua não materna para fins gerais	18	72
com base nas tarefas incluídas em materiais de ensino de português como língua não materna para fins específicos	11	44
com base num levantamento prévio das necessidades dos estudantes	19	76
com base em sugestões da(s) entidade(s) promotora(s) do curso	9	36
com base em sugestões de profissionais da área específica do curso	8	32
com base numa intuição acerca de que tarefas os estudantes terão de desempenhar	11	44
os materiais não incluem tarefas	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>-</b>

16. Que tipo de tarefas costuma incluir nos materiais didáticos que produz (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
reação (e.g., alterar planos a partir da receção de uma informação nova)	9	38
resposta (e.g., comentar um texto, dando uma opinião pessoal)	21	88
inferência (e.g., retirar conclusões a partir da leitura ou da audição de um texto)	20	83
transferência (e.g., elaborar oralmente uma história a partir de uma imagem)	15	63
extração (e.g., retirar informação factual de um texto)	14	58
análise (e.g., compreender o objetivo comunicativo de determinadas estruturas linguísticas)	22	92
extensão (e.g., elaborar um texto que completa o estímulo textual original)	12	50
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>-</b>

17. Qual é o objetivo comunicativo das tarefas incluídas nos materiais didáticos que produz (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
transmitir informação	20	83
persuadir	8	33
interagir	23	96
dar instruções	9	38
provocar ações	13	54
fazer pedidos	11	46
provocar emoções	7	29
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>-</b>

18. Qual é o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) As tarefas incluídas nos materiais didáticos que produzo refletem as necessidades reais dos estudantes

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	1	4
concordo parcialmente	15	63
concordo totalmente	8	33
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

b) Os materiais que produzo são mais motivantes para os estudantes do que manuais editados

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	1	4
discordo parcialmente	2	8
concordo parcialmente	13	55
concordo totalmente	8	33
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

c) Os materiais para fins específicos que produzo são mais motivantes para os estudantes do que materiais produzidos para fins gerais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	4	25
concordo parcialmente	5	31
concordo totalmente	7	44
<b>TOTAIS</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

d) Os materiais que produzo são mais eficazes na aprendizagem de língua do que manuais editados

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	5	20
concordo parcialmente	16	64
concordo totalmente	4	16
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

e) Os materiais para fins específicos que produzo são mais eficazes na aprendizagem de língua do que materiais produzidos para fins gerais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	5	31
concordo parcialmente	8	50
concordo totalmente	3	19
<b>TOTAIS</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

**Anexo V: Resultados do questionário sobre a avaliação de  
materiais didáticos (para professores)**

1. O material utilizado no curso está disponível para o público em geral?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
sim	-	-
não	9	100
<b>TOTAIS</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

2. Para que nível foi o material elaborado (pode escolher mais do que uma opção)?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
A1	9	100
A2	-	-
B1	-	-
B2	-	-
C1	-	-
C2	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>9</b>	<b>-</b>

3. Para que fim foi o material elaborado?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
fim geral	-	-
fim específico	9	100
<b>TOTAIS</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

4. Para que fim específico foi o material elaborado?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
setor bancário	-	-
setor jurídico	-	-
setor educativo	1	20
setor turístico	2	40
setor da administração pública	1	20
setor das forças de segurança	1	20
outro	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

5. Indique o papel desempenhado pelo material no contexto do curso:

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
central	9	100
apoio a outro material didático	-	-
extracurricular	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

6. Indique o papel do professor prescrito pelo material didático (pode escolher mais do que uma opção):

	N.º	%
disponibilizar o material	5	56
ditar o decurso da aula	6	67
orientar os estudantes	9	100
complementar o material	6	67
esclarecer dúvidas	8	89
avaliar o desempenho dos estudantes	6	67
criar elementos de avaliação	4	44
<b>TOTAIS</b>	<b>9</b>	<b>-</b>

7. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) O material tem em conta os objetivos do curso

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	2	25
concordo parcialmente	6	75
concordo totalmente	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

b) A metodologia prescrita adapta-se ao curso

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	4	50
concordo totalmente	4	50
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

c) O material promove a autonomia dos estudantes

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	4	50
concordo totalmente	4	50
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

d) O uso da língua representado no material é autêntico

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	1	12
concordo totalmente	7	88
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

e) O material é sensível a especificidades culturais

	N.º	%
discordo totalmente	1	12
discordo parcialmente	1	12
concordo parcialmente	3	38
concordo totalmente	3	38
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

8. Para quantas horas letivas foi elaborado o material?

	N.º	%
<20	-	-
20-39	6	75
40-59	2	25
60-79	-	-
80-99	-	-
100-120	-	-
>120	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

9. Quantas unidades temáticas tem o material?

	N.º	%
<3	1	12,5
3-4	1	12,5
5-6	2	25
7-8	2	25
9-10	1	12,5
>10	1	12,5
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

10. Como estão organizadas essas unidades temáticas (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
por dificuldade crescente de conteúdos linguísticos	4	50
por dificuldade crescente do uso da língua	3	38
agrupadas por tipo de tarefa	3	38
agrupadas por áreas vocabulares	4	50
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>-</b>

11. Qual é o suporte do material?

	N.º	%
escrito	-	-
áudio	-	-
audiovisual	8	8
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

12. Como é disponibilizado o material (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
em papel	7	88
cópia digital	5	63
TOTAIS	<b>8</b>	-

13. Que conteúdos visuais existem no material (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
fotografias	8	100
gráficos	4	50
<i>cartoons</i>	3	38
desenhos	4	50
o material não inclui conteúdos visuais	-	-
TOTAIS	<b>8</b>	-

14. Esses conteúdos visuais são (pode escolher mais do que uma opção):

	N.º	%
apenas ilustrativos	-	-
material de apoio, podendo ou não ser explorados durante o curso	3	37
parte integrante do material, sendo explorados como texto	5	63
TOTAIS	<b>8</b>	-

15. Os seguintes aspetos editoriais facilitam a utilização do material:

a) índice e paginação

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	25
concordo totalmente	5	63
não existe	1	12
TOTAIS	<b>8</b>	<b>100</b>

b) divisão do material por unidades

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	25
concordo totalmente	6	75
não existe	-	-
TOTAIS	<b>8</b>	<b>100</b>

c) ilustrações

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	-	-
concordo totalmente	8	100
não existe	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

d) numeração de atividades/tarefas e respectivas alíneas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	25
concordo totalmente	6	75
não existe	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

e) apresentação do texto e das respectivas atividades de compreensão na mesma página

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	3	37
concordo totalmente	5	63
não existe	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

f) espaço para apontamentos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	4	50
concordo totalmente	4	50
não existe	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

16. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) O conteúdo do material corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	29
concordo totalmente	5	71
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

b) O fim (geral ou específico) explorado no material corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	3	43
concordo totalmente	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

c) A metodologia seguida corresponde ao anunciado na introdução / no descritivo programático

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	29
concordo totalmente	5	71
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

d) O material é adequado ao curso em questão (*i.e.*, satisfaz as necessidades dos estudantes)

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	33
concordo totalmente	4	67
<b>TOTAIS</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

e) O material é flexível em relação à sua utilização (*i.e.*, as unidades podem ser reordenadas ou eliminadas)

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	3	43
concordo totalmente	4	57
TOTAIS	<b>7</b>	<b>100</b>

f) O material é adaptável a outros cursos / fins

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	29
concordo totalmente	5	71
TOTAIS	<b>7</b>	<b>100</b>

17. Indique o que está incluído nas sequências didáticas (pode escolher mais do que uma opção):

	N.º	%
pré-texto	2	29
texto	6	86
atividades linguísticas	6	86
atividades não-linguísticas	1	14
tarefas	4	57
listas vocabulares	4	57
glossários	2	29
frases úteis	6	86
explicações gramaticais	5	71
traduções	1	14
atividades extracurriculares	1	14
TOTAIS	<b>7</b>	-

18. Indique a natureza dos textos incluídos no material (pode escolher mais do que uma opção):

	N.º	%
autênticos	4	57
adaptados	7	100
forjados	2	29
TOTAIS	<b>7</b>	-

19. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) Os conteúdos linguísticos explorados no material estão relacionados com os textos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	1	14
concordo totalmente	6	86
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

b) As atividades e tarefas propostas no material estão relacionadas com os textos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	1	14
concordo totalmente	6	86
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

20. Que competências são exploradas no material (pode escolher mais do que uma opção)?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
compreensão da leitura	6	86
compreensão do oral	5	71
competência estrutural	2	29
produção escrita	5	71
produção oral	2	29
interação oral	5	71
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>-</b>

21. Como são exploradas essas competências?

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
separadamente	2	29
em conjunto, na mesma unidade didática	5	71
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

22. Que temas estão incluídos no material (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
identificação e caracterização pessoais	3	43
casa e meio-ambiente	3	43
vida diária	5	71
tempos livres	4	57
viagens e deslocações	5	71
saúde e higiene	1	14
compras	3	43
alimentação	3	43
serviços	4	57
outros	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>-</b>

23. Que usos da língua estão incluídos no material (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
interagir socialmente	5	63
trocar informações	5	63
influir sobre o interlocutor	2	25
expressar posicionamentos e atitudes	3	38
expressar desejos e emoções	3	38
organizar o discurso	3	38
regular a comunicação	3	38
outros	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>-</b>

24. Que conteúdos linguísticos estão incluídos no material (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
flexão em género, número e grau dos nomes e adjetivos	4	80
flexão em número e pessoa das formas verbais	3	60
formação e uso do presente do indicativo	3	60
formação e uso do modo imperativo	4	80
formação e uso do infinitivo pessoal simples	3	60
<i>estar a</i> + infinitivo	5	100
<i>costumar</i> + infinitivo	5	100
<i>ir</i> + infinitivo	5	100
<i>começar a</i> + infinitivo	3	60
<i>acabar de</i> + infinitivo	2	40
<i>poder</i> + infinitivo	5	100
<i>dever</i> + infinitivo	3	60

<i>ter de + infinitivo</i>	3	60
formas e usos dos pronomes pessoais	4	80
formas e usos dos pronomes e determinantes demonstrativos	4	80
formas e usos dos pronomes e determinantes possessivos	4	80
formas e usos dos pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos	4	80
formas e usos dos artigos definidos e indefinidos	3	60
formas e usos dos numerais	4	80
preposições de movimento	4	80
preposições de situação (no espaço e no tempo)	4	80
conjunções coordenativas <i>e, ou e mas</i>	5	100
conjunções subordinativas <i>que, porque e quando</i>	5	100
TOTAIS	5	-

25. De que forma são esses conteúdos abordados (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
implícita	3	43
explícita	6	86
TOTAIS	7	-

26. Que tipo de atividades está incluído no material (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
verdadeiro / falso	7	100
escolha múltipla	7	100
correspondência	6	86
preenchimento de espaços	7	100
reescrita de frases	4	58
resposta aberta a questões	5	71
TOTAIS	7	-

27. Que tipo de tarefas está incluído no material (pode escolher mais do que uma opção)?

	N.º	%
expressar opiniões, sentimentos e atitudes	6	86
apresentar resultados de uma pesquisa	3	43
interagir com outros estudantes	3	43
TOTAIS	7	-

28. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) Os estudantes conseguem compreender os textos orais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	5	71
concordo totalmente	2	29
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

b) Os estudantes conseguem compreender os textos escritos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	3	43
concordo totalmente	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

c) Os estudantes conseguem compreender o vocabulário

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	3	43
concordo totalmente	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

d) Os estudantes conseguem resolver as atividades de competência estrutural

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	5	71
concordo totalmente	2	29
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

e) Os estudantes conseguem desempenhar as tarefas / atividades de compreensão e produção oral

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	5	71
concordo totalmente	2	29
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

f) Os estudantes conseguem desempenhar as tarefas / atividades de compreensão e produção escrita

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	4	57
concordo totalmente	3	43
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

29. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) Os textos orais incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	50
concordo totalmente	2	50
<b>TOTAIS</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

b) Os textos escritos incluídos no material refletem aqueles com que os estudantes se deparam no seu quotidiano profissional

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	40
concordo totalmente	3	60
<b>TOTAIS</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

c) As atividades / tarefas de compreensão e produção oral incluídas no material refletem aquelas que os estudantes desempenham no seu quotidiano profissional

	N.º	%
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	40
concordo totalmente	3	60
<b>TOTAIS</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

d) As atividades / tarefas de compreensão e produção escrita incluídas no material refletem aquelas que os estudantes desempenham no seu cotidiano profissional

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	40
concordo totalmente	3	60
<b>TOTAIS</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

e) As atividades de competência estrutural incluídas no material refletem as estruturas linguísticas que os estudantes usam no seu cotidiano profissional

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	2	40
concordo totalmente	3	60
<b>TOTAIS</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

f) O vocabulário incluído no material reflete aquele que os estudantes usam no seu cotidiano profissional

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
discordo totalmente	-	-
discordo parcialmente	-	-
concordo parcialmente	1	25
concordo totalmente	3	75
<b>TOTAIS</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

**Anexo VI: Resultados do questionário sobre a avaliação de  
materiais didáticos (para estudantes)**

## 1.Dados pessoais

### a) nacionalidade

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
chinês	94	95	23	96	10	91	30	91	31	100
português	3	3	1	4	1	9	1	3	-	-
filipino	2	2	-	-	-	-	2	6	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>99</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

### b) idade

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
≤19	16	16	-	-	-	-	16	48	-	-
20>29	51	52	22	92	6	55	17	52	6	19
30>39	26	26	2	8	4	36	-	-	20	65
40>49	3	3	-	-	-	-	-	-	3	10
≤50	3	3	-	-	1	9	-	-	2	6
<b>TOTAIS</b>	<b>99</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

### c) profissão

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
bombeiro	24	24	24	100	-	-	-	-	-	-
funcionário público	31	32	-	-	-	-	-	-	31	100
empregado de escritório	3	3	-	-	3	28	-	-	-	-
contabilista	1	1	-	-	1	9	-	-	-	-
trabalhador administrativo	1	1	-	-	1	9	-	-	-	-
assistente executivo	1	1	-	-	1	9	-	-	-	-
trabalhador independente	1	1	-	-	1	9	-	-	-	-
trabalhador dos serviços	1	1	-	-	1	9	-	-	-	-
professor	1	1	-	-	1	9	-	-	-	-
estudante	33	33	-	-	-	-	33	100	-	-
desempregado	1	1	-	-	1	9	-	-	-	-
reformado	1	1	-	-	1	9	-	-	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>99</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

2. Eu utilizo a língua portuguesa para:

a) interagir oralmente em contexto social

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	40	43	11	46	6	60	11	34	12	43
não	54	57	13	54	4	40	21	66	16	57
TOTAIS	94	100	24	100	10	100	32	100	28	100

b) interagir por escrito em contexto social

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	33	35	5	21	5	50	14	45	9	43
não	60	65	19	79	5	50	17	55	19	57
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

c) interagir oralmente em contexto familiar

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	20	22	8	33	4	40	5	16	3	11
não	73	78	16	67	6	60	26	84	25	89
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

d) interagir por escrito em contexto familiar

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	11	12	4	17	2	22	3	10	2	7
não	80	88	19	83	7	78	28	90	26	93
TOTAIS	91	100	23	100	9	100	31	100	28	100

e) interagir oralmente em contexto profissional

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	38	41	13	54	3	30	11	35	11	39
não	55	59	11	46	7	70	20	65	17	61
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

f) interagir por escrito em contexto profissional

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	37	40	11	46	2	20	13	42	11	39
não	56	60	13	54	8	80	18	58	17	61
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

g) fazer e assistir a apresentações orais

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	19	20	3	12	5	50	10	32	1	4
não	74	80	21	88	5	50	21	68	27	96
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

h) pedir e responder a pedidos de informação

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	46	49	10	42	6	60	18	58	12	43
não	47	51	14	58	4	40	13	42	16	57
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

i) fazer pedidos e dar ordens e reagir a pedidos e ordens

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	28	30	10	42	5	50	10	32	3	11
não	65	70	14	58	5	50	21	68	25	89
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

j) fazer e responder a convites e sugestões

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	29	31	10	42	4	40	10	32	5	18
não	64	69	14	58	6	60	21	68	23	82
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

k) comprometer-se e pedir comprometimento

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	21	23	7	29	4	40	6	19	4	14
não	72	77	17	71	6	60	25	81	24	86
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

l) pedir e exprimir opiniões

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	28	30	7	29	4	40	13	42	4	14
não	65	70	17	71	6	60	18	58	24	86
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

m) expressar e perguntar sobre emoções

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	27	29	4	17	5	50	12	39	6	21
não	66	71	20	83	5	50	19	61	22	79
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

n) ler documentos informais

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	42	46	6	25	7	78	14	45	15	54
não	50	54	18	75	2	22	17	55	13	46
TOTAIS	92	100	24	100	9	100	31	100	28	100

o) ler documentos formais

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	36	39	8	33	6	60	6	20	16	57
não	56	61	16	67	4	40	24	80	12	43
TOTAIS	92	100	24	100	10	100	30	100	28	100

p) escrever documentos informais

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	29	31	5	21	7	70	10	32	7	25
não	64	69	19	79	3	30	21	68	21	75
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

q) escrever documentos formais

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	26	28	10	42	2	22	6	19	8	29
não	66	72	14	58	7	78	25	81	20	71
TOTAIS	92	100	24	100	9	100	31	100	28	100

r) traduzir

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	25	27	5	21	3	30	12	39	5	18
não	68	73	19	79	7	70	19	61	23	82
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

s) interpretar

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
sim	24	26	8	33	3	30	10	32	3	11
não	69	74	16	67	7	70	21	68	25	89
TOTAIS	93	100	24	100	10	100	31	100	28	100

3. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) O grafismo é claro

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	7	8	1	4	-	-	3	10	3	11
discordo parcialmente	8	9	2	9	1	10	1	3	4	15
concordo parcialmente	44	49	14	61	6	60	10	35	14	52
concordo totalmente	30	34	6	26	3	30	15	52	6	22
TOTAIS	89	100	23	100	10	100	29	100	27	100

b) As imagens são adequadas

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	6	7	1	4	-	-	4	14	1	4
discordo parcialmente	6	7	2	9	-	-	1	3	3	12
concordo parcialmente	38	43	13	57	6	60	8	28	11	42
concordo totalmente	38	43	7	30	4	40	16	55	11	42
TOTAIS	88	100	23	100	10	100	29	100	26	100

c) As imagens são compreensíveis

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	9	10	1	4	-	-	4	14	4	15
discordo parcialmente	6	7	2	9	-	-	1	3	3	11
concordo parcialmente	40	45	13	57	7	70	10	35	10	37
concordo totalmente	34	38	7	30	3	30	14	48	10	37
TOTAIS	89	100	23	100	10	100	29	100	27	100

4. Os seguintes aspetos editoriais facilitam a utilização do material:

a) índice e paginação

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	4	5	-	-	-	-	2	7	2	8
discordo parcialmente	4	5	1	5	1	12	1	4	1	4
concordo parcialmente	25	30	12	55	5	63	4	15	4	15
concordo totalmente	43	52	6	27	2	25	20	74	15	58
não existe	7	8	3	13	-	-	-	-	4	15
<b>TOTAIS</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

b) divisão do material por unidades

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	3	4	1	5	-	-	-	-	2	8
discordo parcialmente	4	5	2	8	-	-	2	7	-	-
concordo parcialmente	25	30	11	50	5	63	3	11	6	23
concordo totalmente	50	60	7	32	3	37	22	82	18	69
não existe	1	1	1	5	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

c) ilustrações

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	1	1	-	-	-	-	-	-	1	4
discordo parcialmente	3	4	1	5	-	-	1	4	1	4
concordo parcialmente	23	28	10	45	4	50	2	7	7	27
concordo totalmente	54	65	9	41	4	50	24	89	17	65
não existe	2	2	2	9	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

d) numeração das atividades/tarefas e respetivas alíneas

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	1	1	-	-	-	-	-	-	1	4
discordo parcialmente	4	5	1	5	-	-	1	4	2	8
concordo parcialmente	22	27	11	50	3	37	2	7	6	23
concordo totalmente	55	66	9	40	5	63	24	89	17	65
não existe	1	1	1	5	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

e) apresentação do texto e das respetivas atividades de compreensão na mesma página

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	1	1	-	-	-	-	-	-	1	4
discordo parcialmente	6	7	2	9	1	12	2	7	1	4
concordo parcialmente	26	31	9	41	3	38	3	11	11	42
concordo totalmente	48	58	10	45	4	50	21	78	13	50
não existe	2	3	1	5	-	-	1	4	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

f) espaço para apontamentos

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	1	1	-	-	-	-	-	-	1	4
discordo parcialmente	8	10	2	10	1	12	3	11	2	8
concordo parcialmente	31	38	9	43	3	38	7	26	12	46
concordo totalmente	38	46	8	37	4	50	17	63	9	35
não existe	4	5	2	10	-	-	-	-	2	8
<b>TOTAIS</b>	<b>82</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

5. Qual é o nível de relevância que as seguintes competências têm no fim específico que o leva a aprender português?

a) compreensão do oral

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
nada relevante	5	6	2	9	-	-	1	4	2	8
pouco relevante	13	15	7	32	1	12	2	7	3	11
relevante	34	41	10	45	3	38	13	46	8	31
muito relevante	32	38	3	14	4	50	12	43	13	50
TOTAIS	84	100	22	100	8	100	28	100	26	100

b) compreensão da leitura

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
nada relevante	2	2	2	9	-	-	-	-	-	-
pouco relevante	13	16	7	32	-	-	3	11	3	12
relevante	36	43	10	45	3	37	11	39	12	46
muito relevante	33	39	3	14	5	63	14	50	11	42
TOTAIS	84	100	22	100	8	100	28	100	26	100

c) competência estrutural

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
nada relevante	2	3	1	5	-	-	-	-	1	4
pouco relevante	12	14	6	27	1	12	2	7	3	11
relevante	37	44	11	50	3	38	9	32	14	54
muito relevante	33	39	4	18	4	50	17	61	8	31
TOTAIS	84	100	22	100	8	100	28	100	26	100

d) produção escrita

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
nada relevante	2	2	2	9	-	-	-	-	-	-
pouco relevante	10	12	5	23	1	12	1	4	3	11
relevante	42	50	10	45	4	50	13	46	15	58
muito relevante	30	36	5	23	3	38	14	50	8	31
TOTAIS	84	100	22	100	8	100	28	100	26	100

e) produção oral

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
nada relevante	4	5	2	9	-	-	-	-	2	8
pouco relevante	5	6	2	9	1	12	1	3	1	4
relevante	43	51	14	64	3	38	15	54	11	42
muito relevante	32	38	4	18	4	50	12	43	12	46
TOTAIS	84	100	22	100	8	100	28	100	26	100

f) interação oral

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
nada relevante	4	5	2	9	-	-	-	-	2	8
pouco relevante	7	8	4	18	1	12	-	-	2	8
relevante	34	41	9	41	3	38	14	50	8	30
muito relevante	39	46	7	32	4	50	14	50	14	54
TOTAIS	84	100	22	100	8	100	28	100	26	100

6. Qual é o nível de relevância que os seguintes temas têm no fim específico que o leva a aprende português?

6.1. Bombeiros

a) identificação pessoal

	N.º	%
nada relevante	1	5
pouco relevante	8	36
relevante	8	36
muito relevante	5	23
TOTAIS	22	100

b) descrição física e psicológica

	N.º	%
nada relevante	2	9
pouco relevante	8	36
relevante	9	41
muito relevante	3	14
TOTAIS	22	100

6.2. Hotelaria

a) boas-vindas, reservas e *check-in*

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	12
relevante	4	50
muito relevante	3	38
TOTAIS	8	100

b) instalações, serviços e empregados de hotel

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	24
relevante	3	38
muito relevante	3	38
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

c) quartos de hotel

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	12
relevante	4	50
muito relevante	3	38
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

d) despedidas e *check-out*

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	24
relevante	3	38
muito relevante	3	38
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

### 6.3. Restauração

a) cumprimentos, boas-vindas e reservas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	1	4
relevante	8	29
muito relevante	17	63
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

b) pedidos, pratos e alimentos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	7
relevante	10	36
muito relevante	16	57
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

c) reclamações, opiniões e pagamentos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	1	4
relevante	10	35
muito relevante	16	57
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### 6.4. Administração Pública

a) sons e grafia da língua portuguesa

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	5	19
relevante	9	35
muito relevante	11	42
<b>TOTAIS</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

b) relações sociais no trabalho

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	8	31
relevante	13	50
muito relevante	5	19
<b>TOTAIS</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

c) equipamento e material de escritório

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	4	16
pouco relevante	2	8
relevante	10	38
muito relevante	10	38
<b>TOTAIS</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

d) carreiras e serviços na administração pública

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	2	6
pouco relevante	1	4
relevante	13	50
muito relevante	10	39
<b>TOTAIS</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

7. Gostava que os seguintes temas fossem explorados no material (pode escolher um ou vários):

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
casa e meio-ambiente	<b>39/83</b>	<b>47</b>	7	33	4	50	16	57	12	46
vida diária	<b>56/83</b>	<b>67</b>	12	57	5	63	21	75	18	69
tempos livres	<b>54/83</b>	<b>65</b>	13	62	7	88	23	82	11	42
viagens e deslocações	<b>56/83</b>	<b>67</b>	16	76	4	50	18	64	18	69
saúde e higiene	<b>27/83</b>	<b>33</b>	5	24	4	50	10	36	8	31
compras	<b>45/83</b>	<b>54</b>	10	48	2	25	21	75	12	46
alimentação	<b>30/55</b>	<b>55</b>	12	57	2	25	ND	ND	16	62
serviços	<b>37/83</b>	<b>45</b>	10	48	4	50	9	32	14	54
TOTAIS	-	-	<b>21</b>	-	<b>8</b>	-	<b>28</b>	-	<b>26</b>	-

8. Qual é o nível de relevância que os seguintes usos da língua têm no fim específico que o leva a aprender português?

#### 8.1. Bombeiros

a) pedir e transmitir informação pessoal

	N.º	%
nada relevante	1	4
pouco relevante	5	23
relevante	12	55
muito relevante	4	18
TOTAIS	<b>22</b>	<b>100</b>

b) descrever-se e descrever outros

	N.º	%
nada relevante	1	5
pouco relevante	7	35
relevante	8	40
muito relevante	4	20
TOTAIS	<b>20</b>	<b>100</b>

#### 8.2. Hotelaria

a) cumprimentar e responder a cumprimentos

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	12
relevante	4	50
muito relevante	3	38
TOTAIS	<b>8</b>	<b>100</b>

b) pedir e dar informações pessoais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	12
relevante	3	38
muito relevante	4	50
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

c) preencher uma reserva

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	4	57
muito relevante	2	29
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

d) fazer pedidos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	12
relevante	4	50
muito relevante	3	38
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

e) dar direções

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	25
relevante	4	50
muito relevante	2	25
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

f) informar sobre horários

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	12
relevante	4	50
muito relevante	3	38
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

g) informar sobre preços e contactos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	25
relevante	3	37,5
muito relevante	3	37,5
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

h) descrever instalações

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	3	37,5
relevante	3	37,5
muito relevante	2	25
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

i) explicar o funcionamento de equipamentos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	25
relevante	4	50
muito relevante	2	25
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

j) pedir opiniões

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	25
relevante	4	50
muito relevante	2	25
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

### 8.3. Restauração

a) cumprimentar e responder a cumprimentos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	5	18
relevante	8	28
muito relevante	15	54
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

b) apresentar-se e apresentar outros

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	4
relevante	9	33
muito relevante	17	63
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

c) anotar reservas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	6	21
relevante	12	43
muito relevante	9	32
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

d) receber clientes

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	2	7
pouco relevante	3	11
relevante	10	36
muito relevante	13	46
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

e) anotar pedidos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	2	7
pouco relevante	2	7
relevante	14	50
muito relevante	10	36
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

f) identificar alimentos e bebidas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	1	4
relevante	10	35
muito relevante	16	57
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

g) responder a reclamações

	N.º	%
nada relevante	2	7
pouco relevante	2	7
relevante	10	36
muito relevante	14	50
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

h) elaborar uma ementa

	N.º	%
nada relevante	2	7
pouco relevante	2	7
relevante	5	18
muito relevante	19	68
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

i) identificar utensílios de mesa e de cozinha

	N.º	%
nada relevante	1	3
pouco relevante	2	7
relevante	8	29
muito relevante	17	61
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

j) localizar pessoas e objetos

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	-	-
relevante	8	30
muito relevante	19	70
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

k) classificar alimentos e bebidas

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	3
relevante	10	36
muito relevante	17	61
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

l) apresentar a conta e aceitar pagamentos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	11
relevante	11	39
muito relevante	13	46
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### 8.4. Administração Pública

a) identificar-se e identificar outros

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	2	8
relevante	11	46
muito relevante	10	42
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

b) perguntar e informar sobre dados pessoais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	12
relevante	10	40
muito relevante	11	44
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

c) perguntar e indicar datas e horários

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	7	28
relevante	8	32
muito relevante	9	36
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

d) preencher formulários

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	12
relevante	12	48
muito relevante	9	36
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

e) cumprimentar e responder a cumprimentos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	12
relevante	9	36
muito relevante	12	48
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

f) despedir-se e responder a despedidas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	12
relevante	9	36
muito relevante	12	48
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

g) agradecer e responder a agradecimentos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	12
relevante	9	36
muito relevante	12	48
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

h) apresentar-se e apresentar outros

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	12
relevante	11	44
muito relevante	10	40
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

i) identificar equipamento, material e mobiliário de escritório

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	3	12
pouco relevante	5	20
relevante	7	28
muito relevante	10	40
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

j) localizar pessoas e objetos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	8	32
relevante	9	36
muito relevante	7	28
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

k) identificar espaços dos serviços públicos

	N.º	%
nada relevante	1	4
pouco relevante	7	28
relevante	7	28
muito relevante	10	40
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

l) identificar serviços da administração pública

	N.º	%
nada relevante	2	8
pouco relevante	3	12
relevante	14	56
muito relevante	6	24
<b>TOTAIS</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

m) identificar carreiras da administração pública

	N.º	%
nada relevante	1	4
pouco relevante	4	17
relevante	11	46
muito relevante	8	33
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

9. Gostava que os seguintes usos da língua fossem explorados no material (pode escolher um ou vários):

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
interagir socialmente	<b>50/58</b>	<b>86</b>	19	86	7	88	24	86	ND	ND
trocar informações	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
expressar opiniões	<b>37/54</b>	<b>69</b>	13	59	6	75	ND	ND	18	75
expressar desejos e emoções	<b>56/82</b>	<b>68</b>	14	64	5	63	19	68	18	75
expressar certeza e incerteza	<b>36/82</b>	<b>44</b>	8	36	4	50	14	50	10	42
<b>TOTAIS</b>	-	-	22	-	8	-	28	-	24	-

10. Qual é o nível de relevância que os seguintes conteúdos gramaticais têm no fim específico que o leva a aprender português?

10.1. Bombeiros

a) verbo “ser”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	3	14
relevante	7	32
muito relevante	12	54
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

b) verbo “ter”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	4	18
relevante	7	32
muito relevante	11	50
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

c) flexão em género e número dos adjetivos

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	4	18
relevante	6	27
muito relevante	12	55
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

d) verbo “querer”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	6	29
relevante	4	19
muito relevante	11	52
<b>TOTAIS</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

e) verbo “trabalhar”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	4	18
relevante	5	23
muito relevante	13	59
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

f) contração das preposições

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	4	18
relevante	5	23
muito relevante	13	59
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

g) verbos “morar” e “viver”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	3	14
relevante	9	41
muito relevante	10	45
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

10.2. Hotelaria

a) pronomes pessoais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	2	29
muito relevante	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

b) verbo “estar”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	2	29
muito relevante	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

c) verbo “ser”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	2	29
muito relevante	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

d) contração das preposições

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	3	43
muito relevante	3	43
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

e) pronomes e determinantes possessivos

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	29
relevante	2	29
muito relevante	3	42
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

f) numerais

	N.º	%
nada relevante	1	14
pouco relevante	1	14
relevante	1	14
muito relevante	4	58
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

g) verbo “ter”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	3	43
muito relevante	3	43
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

h) verbos regulares no presente do indicativo

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	29
relevante	2	29
muito relevante	3	42
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

i) verbo “chamar-se”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	29
relevante	2	29
muito relevante	3	42
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

j) conetores

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	29
relevante	2	29
muito relevante	3	42
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

k) advérbios de lugar

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	3	43
muito relevante	3	43
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

l) verbos “ter de”, “precisar de”, “dever” e “poder”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	33
relevante	1	17
muito relevante	3	50
<b>TOTAIS</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

m) verbo “querer”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	2	29
muito relevante	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

n) pretérito imperfeito de cortesia

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	29
relevante	2	29
muito relevante	3	42
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

o) verbo “ir”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	29
relevante	2	29
muito relevante	3	42
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

p) preposições e locuções de lugar e movimento

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	29
relevante	2	29
muito relevante	3	42
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

q) verbo “fazer”

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	2	29
muito relevante	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

r) pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	2	29
muito relevante	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

s) construção “estar a” + infinitivo

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	2	29
muito relevante	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

t) pronomes e determinantes demonstrativos

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	29
relevante	1	14
muito relevante	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

u) preposições e locuções de tempo

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	4	57
relevante	-	-
muito relevante	3	43
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

### 10.3. Restauração

#### a) verbos “ser” e “estar”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	-	-
relevante	6	21
muito relevante	22	79
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### b) verbos regulares no presente do indicativo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	-	-
relevante	4	14
muito relevante	24	86
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### c) preposições e locuções de lugar e movimento

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	-	-
relevante	4	14
muito relevante	24	86
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### d) pronomes e determinantes possessivos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	-	-
relevante	4	14
muito relevante	24	86
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### e) verbos “ter de”, “precisar de”, “dever” e “poder”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	7
relevante	5	19
muito relevante	20	74
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

f) contração de “com” com os pronomes pessoais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	4
relevante	3	11
muito relevante	23	85
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

g) pronomes, determinantes e quantificadores indefinidos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	4
relevante	3	11
muito relevante	23	85
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

h) pronomes e determinantes demonstrativos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	4
relevante	3	11
muito relevante	23	85
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

i) construção “estar a” + infinitivo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	-	-
relevante	6	21
muito relevante	22	79
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

j) formas dos pronomes pessoais depois de “para”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	7
relevante	4	15
muito relevante	21	78
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

k) formas dos pronomes de complemento indireto

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	4
relevante	3	11
muito relevante	23	85
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

l) pretérito perfeito simples do indicativo

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	4
relevante	6	22
muito relevante	20	74
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

m) pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	3
relevante	3	11
muito relevante	24	86
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

n) pretérito imperfeito de cortesia

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	-	-
relevante	5	18
muito relevante	23	82
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

o) graus dos adjetivos

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	3	11
relevante	5	18
muito relevante	20	71
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

p) participípio passado

	N.º	%
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	3
relevante	8	29
muito relevante	19	68
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### 10.4. Administração pública

##### a) pronomes pessoais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	2	9
relevante	6	26
muito relevante	14	61
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

##### b) verbo “estar”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	2	8
relevante	6	25
muito relevante	15	63
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

##### c) verbo “chamar-se”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	13
relevante	5	22
muito relevante	14	61
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

##### d) verbo “ser”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	2	8
relevante	5	21
muito relevante	16	67
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

##### e) verbo “ter”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	5
pouco relevante	2	9
relevante	4	18
muito relevante	15	68
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

f) verbos “abrir” e “fechar”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	4	18
relevante	6	26
muito relevante	12	52
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

g) verbo “ir”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	2	9
relevante	8	35
muito relevante	12	52
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

h) verbos “descer” e “subir”

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	4	18
relevante	9	39
muito relevante	9	39
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

i) pronomes e determinantes possessivos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	1	4
relevante	9	39
muito relevante	12	53
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

j) contração das preposições com os artigos definidos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	1	4
relevante	9	39
muito relevante	12	53
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

k) verbos regulares no presente do indicativo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	1	4
relevante	8	35
muito relevante	13	57
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

l) pronomes e determinantes demonstrativos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	1	4
relevante	9	39
muito relevante	12	53
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

m) preposições e locuções de lugar e movimento

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	13
relevante	7	31
muito relevante	12	52
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

n) preposições e locuções de tempo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	1	4
relevante	11	48
muito relevante	10	44
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

11. Gostava que os seguintes conteúdos linguísticos fossem explorados no material (pode escolher um ou vários):

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
flexão em género, número e grau dos nomes e adjetivos	<b>30/48</b>	<b>63</b>	10	53	6	86	ND	ND	14	64
flexão em número e pessoa das formas verbais	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
formação e uso do presente do indicativo	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
formação e uso do modo imperativo	<b>31/75</b>	<b>41</b>	10	53	3	43	11	40	7	32
formação e uso do infinitivo pessoal simples	<b>38/75</b>	<b>51</b>	6	31	3	43	19	70	10	45
<i>estar a</i> + infinitivo	<b>21/41</b>	<b>51</b>	7	37	ND	ND	ND	ND	14	64
<i>costumar</i> + infinitivo	<b>41/75</b>	<b>55</b>	5	26	4	57	21	78	11	50
<i>ir</i> + infinitivo	<b>39/75</b>	<b>52</b>	8	42	5	71	18	67	8	36
<i>começar a</i> + infinitivo	<b>28/75</b>	<b>37</b>	5	26	4	57	12	44	7	32
<i>acabar de</i> + infinitivo	<b>35/75</b>	<b>47</b>	7	36	4	57	16	59	8	36
<i>poder</i> + infinitivo	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
<i>dever</i> + infinitivo	<b>16/41</b>	<b>39</b>	6	32	ND	ND	ND	ND	10	45
<i>ter de</i> + infinitivo	<b>16/41</b>	<b>39</b>	8	42	ND	ND	ND	ND	8	36
formas e usos dos pronomes pessoais	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
formas e usos dos pronomes e determinantes demonstrativos	<b>9/19</b>	<b>47</b>	9	47	ND	ND	ND	ND	ND	ND
formas e usos dos pronomes e determinantes possessivos	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
formas e usos dos pronomes, determinantes e quantificadores interrogativos	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
formas e usos dos artigos definidos e indefinidos	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
formas e usos dos numerais	<b>23/46</b>	<b>50</b>	10	53	ND	ND	13	48	ND	ND
preposições de movimento	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
preposições de situação (no espaço e no tempo)	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
conjunções coordenativas <i>e, ou e mas</i>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
conjunções subordinativas <i>que, porque e quando</i>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
TOTAIS	-	-	19	-	7	-	27	-	22	-

12. Qual é o nível de relevância que as seguintes tarefas têm no fim específico que o leva a aprender português?

### 12.1. Bombeiros

a) fazer e responder a perguntas sobre identificação pessoal

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	4	18
relevante	10	46
muito relevante	8	36
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

b) descrever um colega

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	2	10
pouco relevante	4	20
relevante	8	40
muito relevante	6	30
<b>TOTAIS</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

### 12.2. Hotelaria

a) soletrar o nome

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	3	43
muito relevante	3	43
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

b) fazer e responder a perguntas sobre identificação pessoal

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	3	43
muito relevante	3	43
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

c) preencher formulários

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	4	57
muito relevante	2	29
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

d) pedir opiniões

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	14
relevante	1	29
muito relevante	4	57
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

e) responder a questões sobre datas e horários

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	1	14
relevante	4	57
muito relevante	2	29
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

f) dar direções

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	2	29
relevante	2	29
muito relevante	3	42
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

### 12.3. Restauração

a) fazer e aceitar uma reserva

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	2	7
relevante	8	28
muito relevante	17	61
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

b) elaborar uma ementa

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	2	7
pouco relevante	1	4
relevante	9	32
muito relevante	16	57
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

c) fazer e responder a uma reclamação

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	2	7
pouco relevante	1	4
relevante	9	32
muito relevante	16	57
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### 12.4. Administração pública

a) fazer e responder a perguntas sobre identificação pessoal

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	3	12
relevante	10	42
muito relevante	11	46
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

b) preencher formulários

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	-	-
pouco relevante	5	21
relevante	11	46
muito relevante	8	33
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

c) responder a questões sobre dados pessoais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
nada relevante	1	4
pouco relevante	3	13
relevante	12	50
muito relevante	8	33
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

d) localizar-se na hierarquia da função pública

	N.º	%
nada relevante	1	4
pouco relevante	6	25
relevante	8	33
muito relevante	9	38
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

13. Qual é o nível de dificuldade:

a) dos textos escritos?

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
muito fácil	2	2,5	1	5	-	-	1	3	-	-
fácil	32	40	6	28	2	39	10	36	14	58
difícil	44	55	13	62	4	57	17	61	10	42
muito difícil	2	2,5	1	5	1	14	-	-	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

b) dos textos orais?

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
muito fácil	2	2	1	5	-	-	1	4	-	-
fácil	31	39	8	37	2	39	11	39	10	42
difícil	39	49	10	48	4	57	12	43	13	54
muito difícil	8	10	2	10	1	14	4	14	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

c) do vocabulário?

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
muito fácil	2	2,5	1	5	-	-	1	3	-	-
fácil	28	35	7	33	3	43	10	36	8	33
difícil	48	60	11	52	4	57	17	61	16	67
muito difícil	2	2,5	2	10	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

## 14. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de compreensão do oral?

### 14.1. Bombeiros

a) preencher tabelas com informação do texto

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	5
fácil	6	28
difícil	13	62
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

b) fazer a correspondência entre texto e imagem

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	5
fácil	11	55
difícil	7	35
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

### 14.2. Hotelaria

a) responder por escrito a perguntas orais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	3	43
difícil	3	43
muito difícil	1	14
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

b) escrever palavras ouvidas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	2	29
difícil	4	57
muito difícil	1	14
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

c) fazer a correspondência entre texto e imagem

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	14
fácil	4	57
difícil	2	29
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

### 14.3. Restauração

a) fazer a correspondência entre texto e imagem

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	3	11
fácil	15	53
difícil	5	18
muito difícil	5	18
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

### 14.4. Administração pública

a) responder por escrito a perguntas orais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	12	50
difícil	10	42
muito difícil	2	8
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

b) fazer a correspondência entre texto e imagem

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	4
fácil	14	59
difícil	8	33
muito difícil	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

c) escolher a resposta certa dentro de um grupo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	4
fácil	13	57
difícil	8	35
muito difícil	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

15. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de compreensão da leitura?

15.1. Bombeiros

a) ordenar diálogos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	2	9
fácil	9	43
difícil	9	43
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

b) decidir se afirmações sobre o texto são verdadeiras ou falsas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	3	14
fácil	7	33
difícil	10	48
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

c) corrigir afirmações falsas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	2	9
fácil	8	38
difícil	10	48
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

d) responder a questões sobre o texto

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	2	10
fácil	9	45
difícil	8	40
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

e) escolher a resposta certa dentro de um grupo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	2	9
fácil	9	43
difícil	9	43
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

f) preencher tabelas com informação do texto

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	2	9
fácil	8	38
difícil	10	48
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

## 15.2. Hotelaria

a) ordenar diálogos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	5	71
difícil	2	29
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

b) decidir se afirmações sobre o texto são verdadeiras ou falsas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	4	57
difícil	3	43
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

c) fazer a correspondência entre texto e imagem

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	6	86
difícil	1	14
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

d) legendar imagens

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	5	71
difícil	2	29
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

e) responder a questões sobre o texto

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	6	86
difícil	1	14
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

f) escolher a resposta certa dentro de um grupo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	14
fácil	5	72
difícil	1	14
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

g) preencher tabelas com informação do texto

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	4	57
difícil	3	43
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

### 15.3. Restauração

a) ordenar diálogos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	3	11
fácil	18	64
difícil	7	25
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

b) decidir se afirmações sobre o texto são verdadeiras ou falsas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	5	18
fácil	16	57
difícil	7	25
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

c) fazer a correspondência entre texto e imagem

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	5	18
fácil	18	64
difícil	5	18
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

d) legendar imagens

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	4	14
fácil	11	39
difícil	12	43
muito difícil	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

e) responder a questões sobre o texto

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	4	14
fácil	12	43
difícil	11	39
muito difícil	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

f) escolher a resposta certa dentro de um grupo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	3	11
fácil	16	57
difícil	7	25
muito difícil	2	7
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

g) preencher tabelas com informação do texto

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	3	11
fácil	9	32
difícil	11	39
muito difícil	5	18
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### 15.4. Administração pública

a) fazer a correspondência entre texto e imagem

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	17	71
difícil	7	29
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

b) legendar imagens

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	4
fácil	19	79
difícil	4	17
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

c) responder a questões sobre o texto

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	15	63
difícil	8	33
muito difícil	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

d) escolher a resposta certa dentro de um grupo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	17	74
difícil	6	26
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

e) preencher tabelas com informação do texto

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	12	50
difícil	9	38
muito difícil	3	12
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

f) decodificar siglas

	N.º	%
muito fácil	-	-
fácil	10	42
difícil	12	50
muito difícil	2	8
TOTAIS	<b>24</b>	<b>100</b>

16. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de competência estrutural?

16.1. Bombeiros

a) preencher espaços num texto com palavras em falta

	N.º	%
muito fácil	1	5
fácil	8	40
difícil	11	55
muito difícil	-	-
TOTAIS	<b>20</b>	<b>100</b>

b) escrever perguntas para respostas

	N.º	%
muito fácil	1	5
fácil	8	40
difícil	11	55
muito difícil	-	-
TOTAIS	<b>20</b>	<b>100</b>

c) fazer a correspondência entre perguntas e respostas

	N.º	%
muito fácil	1	5
fácil	6	30
difícil	13	65
muito difícil	-	-
TOTAIS	<b>20</b>	<b>100</b>

d) completar textos com excertos em falta

	N.º	%
muito fácil	1	5
fácil	6	30
difícil	12	60
muito difícil	1	5
TOTAIS	<b>20</b>	<b>100</b>

## 16.2. Hotelaria

a) preencher espaços num texto com palavras em falta

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	3	43
difícil	3	43
muito difícil	1	14
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

b) escrever perguntas para respostas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	4	57
difícil	3	43
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

c) fazer a correspondência entre perguntas e respostas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	4	57
difícil	3	43
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

d) ligar verbos e complementos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	4	57
difícil	3	43
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

e) completar textos com excertos em falta

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	5	71
difícil	2	29
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

f) fazer corresponder palavras com os seus antónimos

	N.º	%
muito fácil	-	-
fácil	2	33
difícil	4	67
muito difícil	-	-
TOTAIS	<b>6</b>	<b>100</b>

### 16.3. Restauração

a) preencher espaços num texto com palavras em falta

	N.º	%
muito fácil	3	11
fácil	7	25
difícil	14	50
muito difícil	4	14
TOTAIS	<b>28</b>	<b>100</b>

b) escrever perguntas para respostas

	N.º	%
muito fácil	3	11
fácil	11	39
difícil	11	39
muito difícil	3	11
TOTAIS	<b>28</b>	<b>100</b>

c) fazer a correspondência entre perguntas e respostas

	N.º	%
muito fácil	4	14
fácil	11	39
difícil	12	43
muito difícil	1	4
TOTAIS	<b>28</b>	<b>100</b>

d) completar textos com excertos em falta

	N.º	%
muito fácil	2	7
fácil	10	36
difícil	11	39
muito difícil	5	18
TOTAIS	<b>28</b>	<b>100</b>

e) fazer corresponder palavras com os seus antónimos

	N.º	%
muito fácil	2	7
fácil	12	43
difícil	14	50
muito difícil	-	-
TOTAIS	<b>28</b>	<b>100</b>

#### 16.4. Administração pública

a) preencher espaços num texto com palavras em falta

	N.º	%
muito fácil	-	-
fácil	13	54
difícil	8	33
muito difícil	3	13
TOTAIS	<b>24</b>	<b>100</b>

b) escrever perguntas para respostas

	N.º	%
muito fácil	-	-
fácil	14	59
difícil	8	33
muito difícil	2	8
TOTAIS	<b>24</b>	<b>100</b>

c) fazer a correspondência entre perguntas e respostas

	N.º	%
muito fácil	-	-
fácil	16	67
difícil	8	33
muito difícil	-	-
TOTAIS	<b>24</b>	<b>100</b>

d) completar textos com excertos em falta

	N.º	%
muito fácil	-	-
fácil	13	54
difícil	7	29
muito difícil	4	17
TOTAIS	<b>24</b>	<b>100</b>

17. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de produção escrita?

### 17.1. Bombeiros

a) escrever um texto descritivo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	5
fácil	4	20
difícil	14	70
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

### 17.2. Hotelaria

a) elaborar um diálogo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	3	43
difícil	3	43
muito difícil	1	14
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

### 17.3. Restauração

a) elaborar um diálogo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	3
fácil	12	43
difícil	10	36
muito difícil	5	18
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

b) elaborar uma ementa

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	2	7
fácil	16	57
difícil	6	22
muito difícil	4	14
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

#### 17.4. Administração pública

a) escrever um texto descritivo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	6	25
difícil	17	71
muito difícil	1	4
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

18. Qual é o nível de dificuldade das seguintes atividades de produção e interação oral?

#### 18.1. Bombeiros

a) ler siglas e acrónimos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	5
fácil	8	40
difícil	10	50
muito difícil	1	5
<b>TOTAIS</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

b) desempenhar um papel num diálogo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	5
fácil	7	35
difícil	12	60
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

#### 18.2. Hotelaria

a) ler siglas e acrónimos

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	2	29
difícil	4	57
muito difícil	1	14
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

b) ler datas

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	3	43
difícil	3	43
muito difícil	1	14
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

c) desempenhar um papel num diálogo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	2	29
difícil	5	71
muito difícil	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

18.3. Restauração

a) desempenhar um papel num diálogo

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	4
fácil	12	43
difícil	13	46
muito difícil	2	7
<b>TOTAIS</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

18.4. Administração pública

a) dialogar com um colega

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	-	-
fácil	13	54
difícil	9	38
muito difícil	2	8
<b>TOTAIS</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

b) responder a questões orais

	<b>N.º</b>	<b>%</b>
muito fácil	1	4
fácil	11	48
difícil	9	39
muito difícil	2	9
<b>TOTAIS</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

19. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) Os textos orais refletem aqueles com que me deparo no meu quotidiano profissional

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	1	1	-	-	-	-	-	-	1	5
discordo parcialmente	6	8	1	5	1	14	2	8	2	9
concordo parcialmente	56	75	19	95	4	57	18	69	15	68
concordo totalmente	12	16	-	-	2	29	6	23	4	18
<b>TOTAIS</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

b) Os textos escritos refletem aqueles com que me deparo no meu quotidiano profissional

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	2	3	-	-	-	-	1	4	1	5
discordo parcialmente	8	11	3	15	1	14	2	8	2	9
concordo parcialmente	52	69	17	85	4	57	16	61	15	68
concordo totalmente	13	17	-	-	2	29	7	27	4	18
<b>TOTAIS</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

c) As atividades e tarefas de compreensão e produção oral refletem aquelas que tenho de desempenhar no meu quotidiano profissional

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	2	3	1	5	-	-	-	-	1	4
discordo parcialmente	8	11	2	10	2	29	1	4	3	14
concordo parcialmente	47	63	17	85	4	57	13	52	13	59
concordo totalmente	17	23	-	-	1	14	11	44	5	23
<b>TOTAIS</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

d) As atividades e tarefas de compreensão e produção escrita refletem aquelas que tenho de desempenhar no meu quotidiano profissional

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	4	6	2	10	1	14	-	-	1	5
discordo parcialmente	5	7	1	5	1	14	1	4	2	9
concordo parcialmente	47	64	17	85	4	58	13	52	13	62
concordo totalmente	17	23	-	-	1	14	11	44	5	24
<b>TOTAIS</b>	<b>73</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

e) As atividades de competência estrutural refletem as estruturas linguísticas que tenho de usar no meu quotidiano profissional

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	4	5	2	10	-	-	-	-	2	10
discordo parcialmente	7	10	2	10	2	29	1	4	2	10
concordo parcialmente	47	64	16	80	4	57	15	60	12	57
concordo totalmente	15	21	-	-	1	14	9	36	5	23
<b>TOTAIS</b>	<b>73</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

f) O vocabulário reflete aquele que tenho de usar no meu quotidiano profissional

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	3	4	1	5	1	14	-	-	1	5
discordo parcialmente	5	7	-	-	1	14	3	12	1	5
concordo parcialmente	46	64	18	95	4	58	13	52	11	52
concordo totalmente	18	25	-	-	1	14	9	36	8	38
<b>TOTAIS</b>	<b>72</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

20. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

a) A minha aprendizagem foi bem-sucedida

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	2	3	1	5	-	-	-	-	1	5
discordo parcialmente	11	14	1	5	-	-	5	18	5	23
concordo parcialmente	48	63	16	80	4	57	18	67	10	45
concordo totalmente	15	20	2	10	3	43	4	15	6	27
<b>TOTAIS</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

b) O material ajudou-me na aprendizagem da língua

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	2	3	2	10	-	-	-	-	-	-
discordo parcialmente	1	1	-	-	-	-	1	4	-	-
concordo parcialmente	44	59	16	80	5	71	11	42	12	55
concordo totalmente	28	37	2	10	2	29	14	54	10	45
<b>TOTAIS</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

c) O material foi suficiente para a minha aprendizagem

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	4	5	1	5	-	-	2	8	1	4
discordo parcialmente	14	19	4	20	-	-	5	19	5	23
concordo parcialmente	44	59	14	70	5	71	14	54	11	50
concordo totalmente	13	17	1	5	2	29	5	19	5	23
<b>TOTAIS</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

d) O material deixou-me mais confiante no uso da língua

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	2	2	1	5	-	-	-	-	1	4
discordo parcialmente	5	7	1	5	-	-	2	8	2	9
concordo parcialmente	54	72	17	85	5	71	20	77	12	55
concordo totalmente	14	19	1	5	2	29	4	15	7	32
<b>TOTAIS</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

e) O material foi motivante

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	2	3	2	10	-	-	-	-	-	-
discordo parcialmente	7	9	3	15	1	14	1	4	2	9
concordo parcialmente	48	64	13	65	4	57	19	73	12	55
concordo totalmente	18	24	2	10	2	29	6	23	8	36
<b>TOTAIS</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

f) O material reflete o uso da língua de que necessito no meu quotidiano profissional

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	2	3	1	5	-	-	-	-	1	4
discordo parcialmente	8	11	4	20	1	14	1	4	2	9
concordo parcialmente	46	61	13	65	4	57	17	65	12	55
concordo totalmente	19	25	2	10	2	29	8	31	7	32
<b>TOTAIS</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

g) Os materiais que refletem o uso da língua de que necessito no meu quotidiano profissional facilitam a aprendizagem

	TOTAL		Bombeiros		Hotelaria		Restauração		A. Pública	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
discordo totalmente	2	2	1	5	-	-	-	-	1	5
discordo parcialmente	6	8	1	5	1	14	3	12	1	5
concordo parcialmente	44	59	15	75	3	43	13	50	13	59
concordo totalmente	23	31	3	15	3	43	10	38	7	31
TOTAIS	75	100	20	100	7	100	26	100	22	100