

ENCONTRO DE PONTOS DE REDE

*Desafios e contingências no ensino do PLE:
gerir a adversidade repensando o futuro*

Manuel Bernardo Canha
Daniel de Jesus
Raquel Pereira
Joaquim Coelho Ramos
Maria João Rego
(editores)

Título

Encontro de pontos de rede - Desafios e contingências no ensino do PLE:
Gerir a adversidade repensando o futuro

Editores

Manuel Bernardo Canha
Daniel de Jesus
Raquel Pereira
Joaquim Coelho Ramos
Maria João Rego

Edição

Instituto Português do Oriente

Conceção gráfica

IPOR - Instituto Português do Oriente

Tipografia

Welfare Printing Ltd.

Ano de edição

Maio de 2021

Tiragem

500 exemplares

ISBN: 978-99981-37-03-5

Índice

Apresentação	7
Opening words.....	11
Introdução	15
Introduction.....	19
1. Processos de avaliação em tempos de pandemia: continuidade, interrupção ou evolução? Maria Helena Araújo e Sá, Filomena Capucho.....	23
2. Aulas de conversação à distância – partilha de experiências Magda Barbeita.....	43
3. Ferramentas para o ensino remoto: prática oral do português na pandemia. Jéssica Paula Barbosa, Gabriela C.T.N. do Nascimento.....	61
4. Materiais autênticos em cursos para fins específicos do nível A1 Pedro Caeiro, Susana Correia.....	79
5. Imaginários e representações de uma língua e cultura: reflexão sobre seus papéis no ensino de línguas. Larissa Gonçalves Menegassi.....	105
6. Avaliação na Unidade Curricular de Temas Técnico-Científicos em Português. Zhu Mingshan.....	129
7. A construção e adaptação de ferramentas didático-tecnológicas apropriadas para um ensino-aprendizagem presencial e à distância em tempo de crise Alberto m. C. Pablo.....	143
8. Estratégias didáticas em tempos especiais Wei Ming.....	165
9. Ensino-aprendizagem de pronúncia: a prática da disciplina opcional de português como segunda língua estrangeira para alunos do curso de inglês na UJLC. Zhefei Kang.....	175

Apresentação

A iniciativa “Encontros de Pontos de Rede” tem vindo a reunir, ao longo das suas já cinco edições, docentes e investigadores ligados ao ensino, aprendizagem e estudo da língua portuguesa nas suas múltiplas dimensões de língua pluricêntrica e global.

Centrada na Região Administrativa Especial de Macau e por empreendimento do IPOR – Instituto Português do Oriente, esta iniciativa juntou nos últimos anos dezenas de especialistas, a grande maioria dos quais com experiência de trabalho em países do bloco da Ásia-Oceânia, onde em países como a Austrália, a Tailândia ou o Vietname continua a verificar-se uma procura assinalável pela língua portuguesa. O papel liderante da China neste campo, na região –, onde são já mais de quatro dezenas as instituições onde o Português é estudado – tem sido fundamental para sustentar os números crescentes que acabam por consolidar o prestígio de uma língua que há muito deixou de estar limitada aos territórios onde serve como língua oficial: a ocorrência deste projeto em Macau, plataforma de excelência para o contacto entre a China e os países de língua portuguesa a partir da qual e se desenvolvem atividades de formação de docentes que se estendem a outros países da região, tais como a Coreia do Sul, a Indonésia, Timor-Leste ou o Japão, atesta, de resto, tal afirmação.

O Português é hoje, assumidamente, uma língua de economia, de cultura, de relações internacionais e de ciência, com um alcance cada vez mais alargado, abraçando várias geografias. Para tal qualificação, tem sido crucial o trabalho desenvolvido, quer por organizações supranacionais, com destaque para o IILP - Instituto Internacional da Língua Portuguesa, quer diretamente pelos países da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que, através da disponibiliza-

ção de docentes, do apoio a cátedras, a centros de língua, a leitorados e a centros de investigação, e garantindo a realização de ações de promoção e intercâmbio cultural, assumem a promoção da língua como elemento fundamental da respetiva política externa.

O incremento da perceção internacional da relevância da língua portuguesa obriga, por seu turno, a que se consolidem estruturas de formação de professores, se valorizem recursos humanos e se otimize a relação entre os centros de investigação – seja de investigação teórica, seja de investigação aplicada – e a prática docente de todos os dias. As metodologias de ensino de uma língua viva não podem, elas próprias e por maioria de razão, cristalizar-se no tempo, devendo também ajustar-se às realidades socioculturais em que se movem e aos novos desafios da globalização, dos quais a sala de aula multicultural e a sala de aula digital são apenas dois dos que mais têm chamado, recentemente, a atenção dos peritos.

Debater tais questões, com argumentos cientificamente sustentados, e partilhar boas-práticas são vias nucleares para aumentar a qualidade do ensino, a eficiência da aprendizagem e a adequação dos processos em geografias tão díspares quanto inspiradoras.

Os “Encontros de Pontos de Rede”, enquanto reuniões anuais temáticas, surgem justamente neste âmbito de constante atualização científico-pedagógica que se exige aos profissionais da área.

Com um cariz fortemente oficial, esta iniciativa mostrou ter resultados práticos de relevo, suscetíveis de aplicação concreta nos estabelecimentos de ensino dos países desta região do globo, mas também inspirando soluções para desafios emergentes noutras paragens. Perante tais resultados, que têm efetivamente permitido um crescimento da qualidade do ensino local através da aplicação de novas estratégias e abordagens pedagógico-didáticas, o passo seguinte teria de ser, forçosamente, investir num mecanismo de propagação de resultados, garantindo um efeito multiplicador para o investimento feito nos colóquios regulares organizadas sob a égide deste projeto.

A criação de uma revista de divulgação, com orientação científica e em versão impressa e digital, aparece, desta forma, como uma evolução natural para concretizar um instrumento que permita, já

a partir deste número inaugural, compartilhar os frutos do debate acadêmico e as propostas que dele vão nascendo.

Tendo em conta o objetivo de ajudar a contrariar o que, de forma muitas vezes simplista e pouco rigorosa, se afirma ser “o distanciamento entre o laboratório e o terreno”, o corpo de editores quer-se propositadamente dinâmico, mudando de número para número, incorporando especialistas ligados à investigação, à reflexão e à prática letiva, assim trazendo para a comunidade as mais-valias que decorrem de um diálogo aberto e de uma conjugação de diferenças de especialização que acabam por ser a chave para resultados credíveis e transversais.

É com esta expectativa que se apresenta o primeiro número da revista “Encontro de Pontos de Rede”, com cada número centrado no tema anualmente lançado para debate no fórum que lhe dá o nome, sem outro objetivo que não seja o de contribuir para o desenvolvimento da língua portuguesa e do seu ensino (em sentido lato), considerados enquanto práticas desenvolvidas em espaços culturalmente distintos, cuja diversidade importa convocar e mobilizar em benefício de (cada vez) melhores soluções pedagógicas.

O Diretor do IPOR
Joaquim Coelho Ramos

Opening words

The “Encontros de Pontos de Rede” initiative has brought together, throughout its five editions, professionals and researchers linked to the activities of teaching, learning and study of the Portuguese language in its multiple dimensions of pluri-centric and global language.

Focused on the Macau Special Administrative Region and organized by IPOR - Instituto Português do Oriente, this initiative serves as colloquium for open discussion, and has brought together dozens of specialists in recent years, the vast majority of them having experience working in countries in the Asia-Oceania block, where we keep observing a notable demand for the Portuguese language, namely in countries such as in countries such as Australia, Thailand or Vietnam. China’s leading role in this field, in the region – having already more than forty institutions where Portuguese is taught and studied – has been instrumental in sustaining the growing numbers that end up consolidating the prestige of a language that is no longer limited to the countries and territories where it serves as official language: the occurrence of this project in Macau, a platform of excellence to operate contact between China and the Portuguese-speaking countries, from which teacher training activities are carried out reaching other countries in the region, such as South Korea, Indonesia, Timor-Leste or Japan, further confirms that statement.

Portuguese is today, admittedly, a widespread language for economic purposes, culture, international relations and science, with an increasingly broader scope, embracing several geographies. For such qualification, the work developed so far, either by supranational organizations, with emphasis on the IILP - International Institute of the Portuguese Language, or directly by the CPLP countries - Commu-

nity of Portuguese Speaking Countries, has been crucial. They do so by making lecturers available overseas, by supporting research groups and language centers; by guaranteeing active cultural exchange, they assume the promotion of Portuguese language as a fundamental element of each Portuguese-speaking country's foreign policy.

The increase in the international perception of the relevance of the Portuguese language, in turn, requires the consolidation of teacher training structures, that human resources are properly valued and that the relationship between research centers and everyday teaching practice is optimized. The teaching methodologies of such a language cannot be allowed to stand still in time: they must keep adjusting to socio-cultural changes and to the new challenges of globalization, among which the multicultural classroom and the digital classroom are just two that are now drawing the experts' attention.

Debating such issues, with scientifically supported arguments, and sharing good practices are core ways to increase the quality of teaching, the efficiency of learning and the adequacy of processes in cultures as diverse as they are inspiring.

The "Encontros de Pontos de Rede", being an annual thematic meeting, arise precisely in this context of constant scientific-pedagogical updating, required by professionals in the teaching area.

With a strongly workshop-like nature, this initiative showed to have relevant practical results, susceptible of direct application in the educational establishments of the countries in this region of the globe, but also inspiring solutions for emerging challenges elsewhere. In view of these results, which have effectively allowed updates through the application of new strategies and pedagogical-didactic approaches, the next step would have to be, necessarily, to invest in a mechanism of propagation of results, guaranteeing a multiplier effect for the investment made in the regular colloquia organized under the aegis of this project.

This publication, with scientific guidance and in print and digital version, appears, therefore, as a natural evolution to materialize an instrument that allows, starting from this inaugural issue, to share the fruits of the academic debate and the emerging proposals.

Bearing in mind the objective of helping to counter what, often in an inaccurate fashion, is pointed out to be a “distance between the lab and the terrain”, we purposefully look towards a dynamic core of editors, incorporating specialists linked to research, reflection and teaching practice, thus bringing to the community the added value that results from an open scientific dialogue and a combination of differences in specializations that end up being the key to credible and transversal results.

Joaquim Coelho Ramos,
Director of IPOR

Introdução

A disseminação pandémica do vírus Covid-19 impôs ao mundo uma nova realidade até aqui apenas explorada como possibilidade fantástica em obras de ficção, realidade essa que abalou a convicção enraizada de que somos capazes de antever e controlar o futuro com precisão e a confiança numa certa ordem que se acreditava sólida, perene. Reagindo à paralisante perplexidade inicial, foi necessário reformular pensamentos e práticas, adaptando-os e readaptando-os, face à constante e imprevisível alteração de cenários que se foram sucedendo e que se mantêm em contínua mutação. Para o melhor e para o pior, parece hoje haver uma consciência geral de que a vida em sociedade não voltará a ser a mesma e de que o regresso à normalidade que conhecíamos não acontecerá.

Tal como em outras áreas de atividade, em Educação as dinâmicas de trabalho à distância, já anteriormente em uso e em expansão, emergiram como alternativa natural à presença física dos intervenientes, em espaços e horários comuns. Viveram-se dilemas, sentiram-se e identificaram-se dificuldades e limites, mas tem sido também possível aferir potencialidades da interação à distância, no que toca à racionalização e agilização de processos administrativos e à condução da ação pedagógico-didática.

Entendemos, pois, que seria altura de fazer os balanços possíveis e de repensar o futuro próximo e o futuro mais distante pós-pandemia, em tempo ainda incerto. Na linha da matriz fundadora dos Encontros de Pontos de Rede, o EPR 2020 procurou criar um espaço de partilha de experiências entre professores de Português Língua Estrangeira (PLE) e investigadores nesta área, orientado, prioritariamente, para a reflexão sobre a ação e para a reconstrução da

ação no contexto da problemática que o título do evento sugere – *Desafios e contingências no ensino do PLE: gerir a adversidade repensando o futuro*.

Nesse sentido, desafiámos todos os colegas dos pontos de rede do ensino da língua portuguesa na Ásia e Oceânia a apresentar as suas propostas de comunicação e os respetivos textos subordinados ao tema desta edição, inscrevendo-as num dos seguintes eixos temáticos:

Eixo 1. Estratégias e recursos didáticos

Eixo 2. Avaliação e certificação de aprendizagens

Eixo 3. Dinâmicas de trabalho entre professores

Nesta publicação, divulgamos oito textos correspondentes a outras tantas intervenções orais durante o encontro e um texto em coautoria de duas convidadas intervenientes no painel *Contingências e oportunidades: da ação didática ao trabalho entre professores*. Sendo o português uma língua pluricêntrica, todas as suas variantes foram aceites, bem como a utilização pontual da grafia anterior ao último acordo ortográfico, quando tal foi expressamente solicitado pelos autores.

Os temas tratados revelam primeiramente um interesse prioritário pela atuação pedagógico-didática num cenário inesperado (e para o qual, aparentemente à partida, professores e alunos não estavam preparados), com focos preferenciais incidindo sobre a conceção e rentabilização de estratégias e de recursos didáticos e sobre a avaliação.

Por outro lado, das abordagens adotadas nas análises que dão corpo aos textos transparece essencialmente uma postura prudente, não prescritiva, de partilha de experiências vividas, denotando olhares sobre uma realidade recente, ainda pouco estudada. Mas relatam-se também experiências de intervenção enquadradas em projetos de investigação (no âmbito de estudos pós-graduados e, num caso, no contexto de um projeto europeu) e apresenta-se um contributo de reflexão puramente teórica, procurando aprofundar referenciais para a ação.

Do conjunto das reflexões emerge uma conclusão que nos conduz ao reencontro com a temática de partida. Os efeitos da pandemia far-se-ão sentir por tempo indeterminado. É necessário assumi-lo e

aprender, adaptando e adaptando-nos. Mas parece também que afinal já sabíamos o essencial e que a situação gerada tem constituído, acima de tudo, uma oportunidade para rentabilizarmos e consolidarmos conhecimento já construído em torno, entre outros temas, das potencialidades das tecnologias digitais, de práticas colaborativas em Educação e de abordagens pedagógico-didáticas centradas no aprendente.

Deriva daqui um importante alerta para nós educadores, os que se posicionam mais como pensadores e os apaixonados pela ação, alerta esse também já por nós conhecido. Não basta saber e dizer para agir em conformidade. E não é possível agir conseqüentemente, sem saber e sem pensar. Talvez a necessidade urgente de atuar com consistência que resultou de uma ocasião crítica tenha gerado uma oportunidade de nos pormos à prova nas nossas teorias, convicções e práticas.

O Coordenador do Centro de Língua Portuguesa/ IPOR
Bernardo Canha

Introduction

The pandemic spread of the Covid-19 virus imposed a new reality on the world that until now has only been explored by fiction as a fantastic possibility; a reality that has shaken the ingrained conviction that we are able to predict and control the future with precision and full confidence in a certain order up to now taken as solid, perennial. Reacting to the paralyzing initial perplexity, the need emerged to reformulate thoughts and practices, adapting and re-adapting them, according to the constant and unpredictable alteration of the scenarios that have followed and that are constantly changing. Today, for better and for worse, there seems to be a general awareness that life in society will never be the same, and that the return to normalcy as we once knew it will not happen.

As in many other areas, in Education, the dynamics of distance work, already in use and expanding, emerged as a natural alternative to the physical presence of the agents, in common spaces and times. Dilemmas were experienced, difficulties were felt and limits were identified, but it has also been possible to assess the potential of remote interaction, with regard to the rationalization and streamlining of administrative procedures, as well as to the implementation of pedagogical and didactic approaches.

We believe that it is now time to make an initial balance and to rethink both the near future and the more distant future after the pandemic, in a time still filled with uncertainty. In line with the founding matrix of the “Encontro de Pontos de Rede” meetings, EPR 2020 sought to create a space for sharing experiences among Portuguese as a Foreign Language (PLE) teachers and researchers in this area, oriented primarily to areas such as reflection-on-action and to

the reconstruction-of-action within the context of the problem that the title of the event suggests – “Challenges and contingencies in the teaching of PLE: managing adversity while rethinking the future”.

Following this purpose, we challenged all colleagues from the Portuguese language teaching network points in Asia and Oceania to present their communication proposals and the respective texts under the theme of this year’s meeting, inscribing them in one of the following topic axes:

Axis 1. Strategies and didactic resources

Axis 2. Learning assessment and certification

Axis 3. Work dynamics among teachers

In this edition, we publish eight texts corresponding to as many oral interventions during the meeting and a text co-authored by two of the invited participants in the “Contingencies and opportunities panel: from didactic action to work among teachers”. As Portuguese is a pluricentric language, all its variants were accepted, as well as the occasional use of the spelling prior to the last orthographic reform, when this was explicitly requested by the authors.

The themes dealt with primarily reveal a priority interest in pedagogical and didactic activities in an unexpected scenario (and for which, apparently, teachers and students were not prepared at the outset), with preferential attention focusing on the design and implementation of teaching strategies and resources, and on the evaluation process and procedures.

On the other hand, from the approaches adopted in the analyses that give substance to the texts, a prudent, non-prescriptive posture sustained on shared experiences emerges, denoting diverse perspectives on a recent reality, claiming additional studies. Intervention experiences are also reported within the framework of research projects (in the context of postgraduate studies and, in one case, in the context of an European project), and a contribution from essentially theoretical reflection is presented, seeking to deepen references for action.

From these reflections, a set of conclusions leading us to rediscover the proposed theme emerges. The effects of the pandemic will be felt for a period of time yet to be determined; it is vital to acknowledge it and to learn from it, by adapting procedures and by adapting ourselves. Nevertheless, it also seems that, after all, we already knew the essentials. The current situation has been, in this sense and above all, an opportunity to develop and consolidate knowledge already built around, among other topics, the potential of digital technologies, collaborative practices in Education and student-centered pedagogical and didactic approaches.

From this, an important warning becomes clearer to us educators, both those who position themselves more as thinkers and those passionate about action: knowledge and discourse on action are not sufficient to act accordingly. And it is not possible to act with consequence, without knowing and without thinking. Perhaps the urgent need to act consistently resulting from a critical scenario has provided us with an opportunity to prove ourselves, in our theories, beliefs, and practices.

Bernardo Canha

Coordinator of the Portuguese Language Centre/ IPOR

1. Processos de avaliação em tempos de pandemia: continuidade, disrupção ou evolução?

Maria Helena Araújo e Sá*
Filomena Capucho**

Resumo

O contexto de pandemia, com conseqüentes alterações dos modos e média de comunicação pedagógica (Santos, 2020; Alves e Faria, 2020), tem vindo a provocar grandes mudanças nas práticas de ensino/aprendizagem (Caron, 2020, Villiot-Leclercq, 2020; Peraya & Peltier, 2020; Anderson, 2020; Brammer & Clark, 2020), acarretando forçosamente adaptações no que diz respeito aos processos de avaliação.

A partir da análise de duas experiências em curso – o Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da Universidade Católica Portuguesa e a certificação EVAL-IC (avaliação das competências em Intercompreensão: www.evalic.eu) - refletiremos sobre as possibilidades que o novo contexto nos abre, assim como formas de superar as limitações a que, naturalmente, estamos sujeitos.

Afinal, não poderá a pandemia ser tomada como um fator de consciencialização e consolidação de práticas centradas no aluno?

* Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia; Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

** Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu; CECC (Centro de Estudos de Comunicação e Cultura).

Abstract

The pandemic context, and the subsequent alterations of modes and media in pedagogic communication (Santos, 2020; Alves e Faria, 2020), have been causing significant change in teaching and learning practices (Caron, 2020, Villiot-Leclercq, 2020; Peraya & Peltier, 2020; Anderson, 2020; Brammer & Clark, 2020), determining adaptations as far as assessment processes are concerned.

Based on the analysis of two on-going experiences – the Master’s in Portuguese as a Foreign Language/Second Language of the Universidade Católica Portuguesa and the certification EVAL-IC (assessment of competences in Intercomprehension: www.evalic.eu) – we will reflect upon the possibilities generated by the new context, as well as on ways of overcoming the limitations that we, naturally, will have to face.

Afterall, can’t the pandemic be taken as a contributing factor for the awareness and consolidation of learner-centred practices?

Keywords: assessment, certification, pandemic, language education, Higher Education

1. Introdução

As mudanças sociais provocadas pela necessidade de adaptação a um contexto de pandemia têm vindo a marcar a vida de todos nós, não só em Portugal, mas também em todo o mundo e, muito especialmente, na Europa, espaço em que nos situamos. Falar destas mudanças, debatê-las, analisá-las, criticá-las, resistir-lhes ou aceitá-las tornou-se já quase banal nos nossos dias. Como parte nuclear da uma sociedade que funciona de forma sistémica, a Escola não é exceção e, durante o último ano, os estudos, projetos e publicações que refletem as preocupações dos especialistas face às mudanças têm-se multiplicado (ver, por exemplo, convocatórias específicas para projetos da parte de agências financiamento nacionais e supra-nacionais).

O processo de ensino-aprendizagem assenta, antes do mais, em linguagens e modalidades comunicativas. A passagem da comunicação em face a face a uma comunicação à distância obrigou a transformações e a adaptações rápidas relacionadas com a necessidade de utilização de novos média, o que, por sua vez, determina indubitavelmente a forma como neles se usam as linguagens, se comunica e se constroem as relações interpessoais (SANTOS, 2020; ALVES E FARIA, 2020). Trata-se, importa destacar, de uma realidade que não partiu de qualquer evolução natural, que não foi preparada por processos formativos, mas que a obrigatoriedade da implementação de fortes restrições urgentes no contacto social impôs a todos os atores envolvidos na Educação de crianças, jovens e adultos. Como qualquer transformação brusca, ela acarretou turbulências, numa desestabilização por vezes caótica de hábitos naturalizados.

Consequentemente, foi urgente reagir e adaptar, recriar ou criar novas práticas de ensino-aprendizagem, já amplamente referidas na literatura (CARON, 2020, VILLIOT-LECLERCQ, 2020; PERAYA & PELTIER, 2020; ANDERSON, 2020; BRAMMER & CLARK, 2020). Neste contexto, a avaliação das aprendizagens, abarcando processos, critérios, meios e formas, tem retido a atenção dos profissionais de Educação, retomando as questões básicas de “o que avaliar”, “como avaliar”, “para quê avaliar”, num contexto marcado pela dificulda-

de de controle estrito, onde tudo agora é diferente e os sujeitos se encontram em espaços e dispõem (ou não) de meios e recursos que o sistema não pode controlar. Mais do que nunca, a urgência de colocar o aluno (com a sua responsabilização acrescida) no centro do processo faz-se sentir:

As oportunidades de uma avaliação ao serviço das aprendizagens foram muito amplificadas pelos “convites” ao feedback individual e à criação de rubricas de avaliação nas diversas plataformas digitais. A avaliação tradicional do teste é colocada em causa pelas novas condições de pandemia, que sugere outras formas de pensar o modo de classificar e certificar as aprendizagens. O aluno passa a ser o centro de todos os guiões da escola. (Macedo, 2020: 35)

Este texto aborda fundamentalmente a problemática da avaliação e da certificação no contexto do Ensino Superior, através da reflexão sobre duas realidades distintas inerentes a duas histórias diferentes vivenciadas pelas autoras: a avaliação proposta pelo Projeto EVAL-IC, na qual ambas estiveram implicadas, visando a certificação de competências de comunicação plurilingue (<http://evalic.eu/>) e a avaliação implementada no âmbito da Unidade Curricular de Didática do Português Língua Não-Materna (PLNM) do Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda da Universidade Católica Portuguesa.

Em ambos os casos, questionar-nos-emos sobre a existência de continuidades, disrupções ou evoluções, analisando sobretudo as mudanças ocorridas e os fatores subjacentes que as determinaram. Esta reflexão poderá levar-nos a enunciar alguns princípios que poderão ser seguidos, não só no aqui-e-agora em tempos de pandemia, mas também no que poderá permanecer de válido para o futuro e constituir elementos de evolução das práticas educativas.

2. EVAL-IC ou De como, em tempos que agora parecem idos, se montou um dispositivo de avaliação e certificação tendo na génese a comunicação a distância

EVAL-IC (Avaliação das Competências em Intercompreensão) foi um projeto europeu desenvolvido por uma equipa de 14 instituições do ensino superior entre 2016-2019 e que tinha como objetivo elaborar descritores, um protocolo e instrumentos de avaliação e certificação de competências de intercompreensão (IC) em línguas românicas. O projeto assenta na constatação de que, apesar das prioridades e políticas da União Europeia em termos de desenvolvimento do plurilinguismo e pluriculturalidade e da vasta investigação e recursos didáticos existentes para as várias abordagens plurais (CANDELIER et al., 2007), incluindo a IC, estas continuam a encontrar ampla resistência à sua inserção curricular (ARAÚJO E SÁ & PINHO, 2015), o que, em boa medida, se relaciona com o habitus predominantemente monolíngue dos ambientes educativos (GOGOLIN, 1994), que cultivam uma perspetiva atomizada das línguas, colocando-as umas em confronto com as outras e/ou em alternativa. Contudo, relaciona-se também com a ausência de descritores precisos para identificar e avaliar as competências de linguagem que estas abordagens permitem desenvolver. Neste âmbito, constata-se igualmente a ausência de instrumentos validados internacionalmente que permitam atestar e certificar os diferentes níveis de competência. Antes de avançar, importa explicitar, face à miríade de aproximações possíveis, que o projeto adota um conceito de IC próximo do de “inter-comunicazione” proposto por Balboni (2007), isto é, como

“un mode de communication global qui fait appel à des compétences potentiellement partielles et déséquilibrées dans diverses langues ainsi qu’à des compétences spécifiques additionnelles (métalinguistiques, cognitives, stratégiques, entre autres) et à des dispositions envers la communication, et les associe pour assurer la communication entre individus locuteurs de langues différentes n’ayant pas forcément appris la langue des autres. » (Ollivier, Capucho, & Araújo e Sá, 2020).

Este modo de comunicação é potenciado pelo parentesco linguístico das línguas dos sujeitos e o projeto focou-se nas línguas românicas, trabalhando com o espanhol, francês, italiano, português e romeno.

O processo de desenvolvimento dos instrumentos de avaliação e certificação desenrolou-se em 4 etapas. A primeira visou a **definição de critérios e descritores** da competência de intercompreensão e a sua declinação em diferentes dimensões verbais e em 6 níveis ou estádios de desenvolvimento (retomados do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), considerando três domínios de atividade (recepção, interprodução e interação, oral e escrita). Esta etapa foi apoiada por uma vasta revisão preliminar da literatura de estudos empíricos realizados em intercompreensão (para uma descrição, ver OLLIVIER, CAPUCHO, & ARAÚJO E SÁ, 2019; 2020).

Como resultado, foram propostas as seguintes dimensões a avaliar:

- linguística (referente à mobilização de conhecimentos de natureza fonética, grafemática, ortográfica, morfossintática, lexical e semântica no âmbito das línguas românicas);
- para/não verbal (relativa ao recurso do sujeito a estes códigos para adaptar a linguagem às necessidades concretas da situação de comunicação);
- socio-pragmática (considerando o uso de conhecimentos de natureza lexical, discursiva e pragmática, para compreender várias línguas e/ou ativar uma modalidade de comunicação adequada ao contexto de comunicação plurilingue);
- intercultural (relativa ao modo como são considerados os aspetos culturais presentes nas situações de comunicação, para compreender várias línguas e/ou explorar repertórios pluriculturais, visando a co-construção do sentido).

Cada uma destas dimensões foi declinada em três critérios de avaliação:

- adequação, considerando a pertinência dos recursos mobilizados em função dos objetivos e características da situação de comunicação (nomeadamente as competências dos interlocutores), para compreender e/ou se fazer compreender, oralmente e por escrito;
- disponibilidade, considerando aspetos como a manifestação de abertura ao contacto com outros sujeitos e línguas ou ao envolvimento em situações de comunicação plurilingues e interculturais; a descoberta de potencialidades da proximidade linguística e/ou cultural na comunicação ou a capacidade de gerir as dificuldades inerentes à comunicação envolvendo várias línguas e culturas;
- extensão, ou a amplitude dos repertórios linguístico-comunicativos mobilizados para garantir a co-construção do sentido, integrando elementos de outras línguas e/ou mudanças de línguas no seu próprio discurso

Num momento seguinte, com base nos descritores estabilizados, foram definidos os indicadores de competência, isto é, factos observáveis e características particulares que atestam (ou não) a existência de mobilização das competências, em relação com as várias dimensões e níveis considerados e para os mesmos três critérios (LENZ & BERTHELE, 2010; POLCHYNSKI, 2016).

A figura seguinte ilustra a operacionalização deste modelo.



Figura 1. Exemplo das relações entre dimensões/critérios/indicadores/níveis de avaliação (Fonte: Definição do protocolo e instrumento de avaliação da Intercompreensão, 2019. <http://evalic.eu/productions/products/>)

Este modelo permitiu avançar para a etapa 3, a qual visava o desenvolvimento de um **protocolo de avaliação** que sustentasse a elaboração posterior de provas. Dada a sua finalidade (certificação de competências), este protocolo assenta na função sumativa da avaliação e propõe uma avaliação holística da competência a partir de um modelo do tipo “cenário”. O cenário corresponde a uma tarefa complexa e próxima da vida real, cujas subtarefas exigem a ativação independente das três atividades linguísticas em causa – IC receptiva, IC interativa e interprodução. Por outras palavras, o protocolo propõe atividades independentes umas das outras, possibilitando a sua avaliação dissociada, mas ligadas por uma macrossituação – o *cenário*, que colocam os estudantes em situações de comunicação plurilíngue e intercultural, em várias línguas românicas, próximas das autênticas.

O cenário-modelo proposto em EVAL-IC intitula-se “Candidatura a uma conferência internacional sobre o desenvolvimento sustentável nas universidades europeias” e solicita aos estudantes a realização de um conjunto de atividades de receção, interprodução e interação oral e escrita nas 5 línguas românicas-alvo, presenciais ou mediadas pela tecnologia.

O quadro 1 apresenta de modo detalhado as provas-modelo (todas elas disponíveis em linha na página do projeto).

Tarefas	Provas
IC recetiva escrita	<p><u>Prova 1 – 15 minutos</u> Preenchimento de um questionário multilíngue para recolha de informação, a fim de caracterizar os candidatos (identidade, percurso académico, relação com as línguas, motivação para participar na conferência)</p> <p><u>Prova 2 – 45 minutos</u> Leitura de documentos escritos em 5 línguas românicas, para recolher informação e argumentos para discutir o desenvolvimento sustentável</p>
IC recetiva oral	<p><u>Prova 3 – 60 minutos</u> Consulta de vídeos (documentos multimodais) em 5 línguas românicas, a fim de recolher informação e argumentos para discutir o desenvolvimento sustentável</p>
Interprodução escrita	<p><u>Prova 4 – 45 minutos</u> Preparação de um diaporama (para uma intervenção de 5 minutos no máximo) apresentando a sua candidatura à conferência com propostas para promover o desenvolvimento sustentável nas universidades europeias a discutir com o júri</p>
Interprodução oral	<p><u>Prova 5 – 10 minutos</u> Apresentação oral do diaporama</p>
IC interactiva oral	<p><u>Prova 6 – 10 minutos</u> Discussão com o júri presencial ou a distância</p>
IC interactiva escrita	<p><u>Prova 7 – 30 minutos</u> Discussão com pares num fórum ou por email</p>

Quadro 1. Provas previstas no cenário
(Fonte: Definição do protocolo e instrumento de avaliação da Intercompreensão, 2019.
<http://evalic.eu/productions/products/>)

A etapa final deste processo refere-se à **certificação das competências** avaliadas através deste modelo. Para tal, foi elaborado um formulário-modelo, com uma descrição de cada um dos 6 níveis de competência por atividade de linguagem avaliada (recepção, interprodução e interação, oral e escrita), o que possibilita a escolha, da parte dos estudantes, da atividade específica (ou de todas) que pretende certificar.

Dada a sua natureza (coexistência de 5 línguas românicas e possibilidade de mobilizar outras e diferentes dimensões de atividade verbal a avaliar, incluindo a interprodução e a interação plurilingues e pluriculturais), a operacionalização deste modelo é especialmente exigente. Ela requer, em especial, de forma a garantir a autenticidade e fiabilidade dos resultados, a copresença, em tempo real, de júris competentes nas várias línguas, isto é, de locutores nativos ou dispondo de um nível avançado (C1 e C2) na língua de produção, com formação em intercompreensão e avaliação em línguas. Neste quadro, as tecnologias e as múltiplas possibilidades de comunicação síncrona que oferecem são aqui não apenas um aliado poderoso, mas antes um elemento fundamental do modelo que sustenta, desde a génese, toda a sua conceptualização.

O cenário-modelo foi testado no decorrer do projeto, em tempo anterior à pandemia, e os resultados obtidos integrados no desenvolvimento dos instrumentos. Foi depois retomado em dezembro de 2020, visando a certificação de competências após um curso específico de IC realizado inteiramente online, integrado no Projeto Pyren¹, liderado pela Universidade de Pau et des Pays de l'Adour. Tratou-se, assim, da utilização deste instrumento de avaliação em pleno contexto de pandemia.

A análise dos resultados desta experiência permitiu o levantamento das dificuldades colocadas pela passagem da aplicação do modelo – inicialmente previsto para um contexto misto – a um contexto inteiramente à distância. De facto, se as provas de interação oral e escrita e de interprodução, em comunicação online síncrona, provaram

1 <https://idefipyren.univ-pau.fr/>

a sua total adequação ao contexto exclusivamente online – porque já concebidas para ele – a avaliação das competências de recepção (escrita e oral) colocou algumas dificuldades. Assim, algumas questões inevitáveis surgiram no que diz respeito a:

- controle da fiabilidade dos resultados, tendo em conta que os participantes realizaram as provas em suas casas, sem vigilância direta do processo de respostas;
- adaptabilidade do formato Word dos documentos, de forma a permitir a sua manipulação eficaz no ecrã, sem recurso à prévia impressão dos materiais.

No que toca ao controle, a única solução possível, dada a inevitabilidade da situação excecional da prova, foi a de confiar inteiramente na responsabilidade e ética dos examinados. Tratando-se de adultos pertencentes ao pessoal docente e não docente das várias universidades envolvidas, que voluntariamente se inscreveram na certificação com a única finalidade de testarem as suas aquisições, a possibilidade de práticas desviantes era mínima. No entanto, para contextos de certificação universitária mais abrangentes, a questão permanece.

Quanto à adaptabilidade do próprio formato Word dos materiais de base, foram detetadas várias dificuldades que levantam a absoluta necessidade de uma reformulação dos mesmos.

Parece assim, indispensável, a reflexão e o trabalho futuro sobre estas questões, de forma a possibilitar a realização generalizada desta certificação em contexto online, sem perder as inegáveis vantagens desta adaptação em termos de abrangência de públicos, do seu alargamento geográfico e de simplificação do processo.

3. O caso do Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda na Universidade Católica Portuguesa: evolução nas práticas, continuidade na avaliação

Este Mestrado constitui uma oferta formativa originada por uma associação entre a Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FFCS, Braga) e a Faculdade de Ciências Humanas (FCH, Lisboa) da Universidade Católica Portuguesa (UCP), em colaboração institucional com a Universidade de São José, em Macau. O seu público-alvo é constituído por futuros professores de PLN e composto, na sua grande maioria, por alunos macaenses, mas também, no ano letivo de 2020-2021, por uma aluna angolana.

Até ao presente ano académico, tratava-se de um curso presencial, envolvendo assim a necessidade de deslocação dos alunos e sua permanência em Portugal durante pelo menos um ano, sendo um semestre em Braga e um semestre em Lisboa. A análise do funcionamento do Mestrado revelou problemas decorrentes da instabilidade social, emocional e geográfica sentida pelos alunos, à qual se somavam ainda dificuldades ao nível do alojamento e integração académica. O facto de o curso decorrer consecutivamente em Braga e em Lisboa dificultou em muito a adaptação dos estudantes, quer num, quer noutro campus da UCP. Acrescem ainda necessidades de financiamento, solucionadas, ao nível de Macau, pela existência de bolsas de estudo, mas impossibilitando a frequência de alunos provenientes de outros contextos extraeuropeus de língua portuguesa.

A Unidade Curricular (UC) de Didática do PLN, lecionada no Centro Regional de Braga durante o 1.º semestre por uma docente do Centro Regional de Viseu, acarretou a necessidade de deslocação periódica da docente entre o Centro de Viseu e o Centro de Braga, com concentração dos seminários à sexta-feira à noite e ao sábado de manhã. O conseqüente regime intensivo provocou o inevitável cansaço dos estudantes, que, muitas vezes, frequentavam as aulas desta Unidade Curricular após 6 horas de contacto em outras disciplinas. O esforço suplementar de concentração exigido era notório, dificultando também a participação eficaz dos alunos nas atividades propostas, julgada indispensável às aprendizagens a desenvolver.

Esta participação ativa e responsável dos estudantes foi, desde o início, também exigida no processo de avaliação. Tratando-se de uma UC de Didática, o Portefólio de Aprendizagens foi considerado a forma mais adaptada de avaliação, tanto ao nível formativo como sumativo. No entanto, o regime intensivo deste Mestrado, acentuado pelas exigências permanentes de trabalho em outras UC, levaram a que os Portefólios não fossem, muitas vezes, elaborados de forma progressiva, acompanhando o ritmo e os conteúdos dos seminários. Muitas vezes, a sua realização não pode, assim, ser apoiada de forma contínua e sistemática, retirando-lhes em muito o seu potencial formativo.

O novo regime à distância, respondendo às normas emanadas tanto da Direção-Geral de Saúde (DGS) como da Reitoria da UCP no contexto pandémico, veio abrir um espaço de mudança e de resolução dos problemas mencionados. A possibilidade de frequência a partir do país de origem, com a necessária adaptação dos horários, possibilitou a transformação radical do regime intensivo, com consequente redução do stress de todos os participantes. De igual modo, permitiu a inclusão de uma aluna angolana, diversificando as perspetivas sobre o próprio ensino do PLNM e diluindo o carácter monocultural do grupo de alunos. Do ponto de vista de práticas e estratégias comunicativas e pedagógicas, a necessidade de adaptação a um novo média levou a um consciente reforço das formas de comunicação desenvolvidas, para o aproveitamento eficaz das possibilidades criadas pela plataforma Zoom, a vivência de novas formas de interação e a diversificação de estratégias. As aulas tornaram-se encontros intensamente partilhados, e foram marcadas por:

- Uma maior flexibilização comunicativa decorrente da mudança dos espaços e das alterações proxémicas, desvanecendo representações hierárquicas;
- Uma atenção reforçada aos aspetos de interculturalidade, aberta pela consciência de um cá vs um lá imediatos, simultâneos ao espaço de encontro;

- Uma maior implicação dos alunos nas tarefas propostas, implicando trabalhos de grupo em salas separadas e, por isso mesmo, mais livres, mais autónomas e mais responsáveis;
- A participação ativa dos alunos durante o seminário, decorrente da sua implicação, mas também do interesse suscitado por momentos de partilha dos resultados;
- A intensificação das interações espontâneas, sobretudo aluno-aluno;
- O aumento do trabalho colaborativo, essencial num sistema de aulas à distância, de forma a esvanecer ao máximo os momentos de “exposição magistral”;
- O seguimento mais intenso e mais direto dos trabalhos, tanto no decorrer das aulas como em momentos subsequentes quase imediatos;
- A criação de relações humanas mais fortes, a partir de vivências mais profundas, de partilhas mais autênticas e da transformação do papel do professor.

Pela transferibilidade absoluta de processos de avaliação anteriormente previstos, os Portefólios dos alunos permitiram a sua avaliação, tanto contínua como final. Um ensino centrado no aluno pressupõe uma avaliação centrada no aluno e, conseqüentemente, deve partir:

- do acompanhamento constante do trabalho do aluno que se pode concretizar mais facilmente;
- da sua autonomização progressiva, fruto da transformação de atividades previstas;
- da sua total responsabilização, construída durante as horas de contacto e no seu trabalho autónomo posterior.

Em síntese, esta experiência mostra que as limitações geradas pela pandemia foram motor de mudança, garantindo simultaneamente a continuidade. As maiores transformações deram-se, de facto, sobretudo ao nível comunicativo e estratégico. As formas de avaliação – que tanto têm preocupado os decisores em Educação e os atores no terreno – puderam manter-se ou mesmo serem vivenciadas de uma forma mais partilhada e, por isso, mais produtiva. Tal como já defendido por alguns (ALVES & FARIA, 2020; ALVES & CABRAL, 2020), sentimos de uma forma bem pessoal que os professores que já utilizavam formas de avaliação participativa enfrentaram menos problemas ao transferi-las para um contexto de ensino remoto.

4. O que nos trazem estas histórias para (re)pensar os processos de avaliação (para além dos tempos de pandemia...)

BOAVENTURA SOUSA SANTOS escrevia, a propósito da “cruel pedagogia do vírus” (2020), que “tudo o que é sólido, se desfaz no ar”. Contudo, a leitura destas histórias, que quisemos integrar no fluir do tempo e que, a dado momento, intercetaram a pandemia, mostra que os seus alicerces, ou pressupostos pedagógico-didáticos, não apenas não se desfizeram como antes se robusteceram, ganhando novas e mais flexíveis formas resultantes da capacidade dos educadores de recriar as metodologias e processos, apropriando-se deles de um modo mais consciente e crítico.

De um modo mais concreto, a irrupção da pandemia nos nossos quotidianos de educação em línguas trouxe-nos, antes de tudo, uma **consciência mais acutilante da diversidade dos estudantes**, nosso público-alvo, quer em termos dos seus perfis (linguístico-comunicativos, socio-culturais, de aprendizagem), quer das suas multiliteracias multimodais e digitais, quer ainda das suas possibilidades de acesso a recursos tecnológicos. De que modo a consciência desta diversidade tão complexa e sistémica vai influenciar rotinas e modelos pedagógicos, designadamente os de avaliação, é um aspeto que, seguramente, será colocado nos estudos e debates sobre a escola

desencadeados pela pandemia e que começam a ter lugar um pouco por todo o lado, com grande visibilidade na comunicação social e nas organizações nacionais e supranacionais responsáveis por políticas educativas (a título de exemplo, veja-se os próximos dois webinars do CELV, Centro Europeu de Línguas Vivas, à data em que este texto é escrito, abril de 2021: “L’avenir de l’enseignement des langues – les leçons à tire de la pandémie”; “Covid-19 et l’éducation aux langues: rendre l’enseignement à la maison stimulant et amusant”).

Neste seguimento, parece-nos ainda poder afirmar que a vivência destas histórias nos trouxe igualmente uma maior **consciência da diversidade dos processos e das escolhas pedagógico-didáticos** ao nosso alcance, muitos deles claramente inexplorados, que importa equacionar e analisar, em termos da sua adequação à diversidade dos públicos-alvo, das condições de comunicação e das finalidades e objetivos das ações didáticas.

Finalmente, participar nestas histórias e escrever agora sobre elas, leva-nos a colocar-nos a nós próprios no centro da (re)invenção da escola e a enfrentar questões fundamentais na compreensão de quem somos como educadores, em que acreditamos e para onde queremos seguir, tornando-nos mais conscientes das nossas posições face à inovação pedagógica, dos nossos repertórios e práticas profissionais, dos nossos percursos e da forma como os fomos construindo.

Assim, cabe perguntar, para finalizar este texto: não poderá ser, afinal, a pandemia, um excelente impulso para repensar de outras formas (mais flexíveis, mais colaborativas, mais conectadas, mais complexas e criativas) a Educação?

Referências bibliográficas

- Alves, J. M. & Cabral, I. (2020) *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, E. J., & Faria, D. C. (2020). Educação em tempos de pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. *Revista Observatório*, 6(2), a16pt-a16pt.
- Anderson, V. (2020). A digital pedagogy pivot: re-thinking higher education practice from an HRD perspective. *Human Resource Development International*, 23(4), 452-467.
- Araújo e Sá, M. H. & Pinho, A. S. (Orgs.) (2015). *A Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/16172>
- Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In F. Capucho, A. Martins, P. Alves, C. Degache, & M. Tost (Éd.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (pp. 447-459). <http://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel8/39.pdf>
- Brammer, S., & Clark, T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*, 31(3), 453.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.

- Caron, P. A. (2020). Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (30).
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilinguale Schulen*. Münster: Waxmann.
- Lenz, P. et Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation. Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Etude satellite N.º 2. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Macedo, A. V. M. (2020). Ensino e aprendizagem da matemática em tempos de COVID19 - um simples exemplo - "A educação na (re) construção de um futuro melhor". In J. Matias Alves e I. Cabral. *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção* (pp. 28 – 37). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Ollivier, C. H., Capucho, F., & Araújo e Sá, M. H. (2019). Defining Intercomprehension competences as prerequisites for their assessment. *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, RiPLa, 2, 15-30.
- Ollivier, C. H., Capucho, F., & Araújo e Sá, M. H. (2020). Les compétences en interaction plurilingue—Trois dimensions saillantes. In C. Hülsmann, C. Ollivier, & M. Strasser (Eds.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. (pp. 69-86). Münster: Waxmann.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2020). Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (30).

Polchynski, E. (2016). *Dispositifs numériques d'évaluation des compétences en langues vivantes étrangères : concevoir, tester des procédures de positionnement (semi)-automatisées. Linguistique*. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.

Santos, B. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina.

Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (30).

2. Aulas de Conversação à distância – partilha de experiências

Magda Barbeita*

Resumo

Neste artigo partilharei algumas ideias e experiências relativamente ao ensino *online* das disciplinas de Conversação 2 e 4 – níveis A2 e B1.2 – que me foram confiadas no 2.º semestre do ano académico 2019/2020, sublinhando algumas dificuldades encontradas, assim como as estratégias postas em prática para as superar. Porque o ensino se baseia numa relação dinâmica entre professores e alunos e o processo de ensino-aprendizagem se faz sobretudo centrado no aluno, também se destacarão as impressões e opiniões dos estudantes no que diz respeito aos métodos adotados, através da apresentação dos resultados de um inquérito realizado para este propósito. No final, apresentar-se-ão algumas sugestões e conclusões quanto ao ensino à distância de aulas de Conversação.

Palavras-chave: ensino à distância, Conversação, métodos de ensino-aprendizagem

* Universidade de Comunicação da China / Camões IP.

Abstract

In this article I aim to share some ideas and experiences regarding the online teaching of Conversation 2 and 4 - levels A2 and B1.2 - which were entrusted to me in the 2nd semester of the academic year 2019/2020, underlining some difficulties encountered, as well as the strategies put in place to overcome them. Because teaching is based on a dynamic relationship between teachers and students and the teaching-learning process is mainly student-centered, students' impressions and opinions with regard to the methods adopted will also be highlighted, through the presentation of the results of a survey carried out for this purpose. At the end, some suggestions and conclusions regarding distance learning Conversation classes will be presented.

Keywords: distance learning, conversation, teaching-learning methods.

A pandemia provocada pela Covid-19 veio alterar profundamente a nossa vida, obrigando-nos a reequacionar vários aspetos e dimensões, a enfrentar novos desafios e a encontrar soluções para os ultrapassarmos. O ensino não fugiu a este cenário e professores e estudantes tiveram de se adaptar ao ensino à distância.

Penso que todos serão unânimes em considerar que o ensino à distância, para além de constrangimentos vários em termos técnicos, fica a perder em relação ao ensino presencial: perde-se a comunicação face a face e, com isso, perdem-se também outras formas de comunicação para além da oral; perdem-se o *feedback*, o dinamismo, a espontaneidade, a cumplicidade, ou seja, perde-se uma parte significativa da dimensão humana de que o ensino também vive. Se esta

situação é válida para qualquer disciplina, poderemos dizer que, no caso da disciplina de Conversação, porque assenta de forma acentuada nos fatores acima mencionados, as perdas são ainda maiores. Por este motivo, este artigo debruça-se sobre as aulas *online* de Conversação 2 e 4 – níveis A2 e B1.2 – que lecionei aos estudantes de Língua Portuguesa da Universidade de Comunicação da China no 2.º semestre do ano académico 2019/2020 com o principal objetivo de partilhar com os leitores algumas ideias, impressões e experiências.

1. Aulas de Conversação à distância: programas, métodos de ensino-aprendizagem e principais constrangimentos

Começando pelos programas, é importante sublinhar que, na sua elaboração, estiveram sempre subjacentes duas diretrizes: por um lado, a diversificação de temas, por outro, a diversificação de tarefas. No entanto, os motivos que levaram à escolha dos temas dos dois programas foram diferentes porque se tentou adequar ao nível de ensino.

Desta forma, no programa de Conversação 2 – nível A2 – (ver Anexo 1) privilegiaram-se os temas que eram simultaneamente abordados na disciplina de Português Básico. Tratando-se de um programa dirigido a estudantes do 1.º ano, tem a vantagem de lhes permitir não só alargarem o seu leque de vocabulário, mas igualmente convocarem conhecimentos já adquiridos, de forma a tornar mais sistemático o seu conhecimento da língua. Pelo mesmo motivo, foram igualmente planificadas tarefas que obrigassem ao uso de determinadas estruturas gramaticais lecionadas nesse semestre, como falar no presente, no passado, no futuro ou no imperativo, entre outros.

No caso do programa de Conversação 4 – nível B1.2 – (ver Anexo 2), privilegiaram-se sobretudo temas relacionados com o universo mais próximo dos estudantes, assim como temas da atualidade que não tinham sido focados no semestre anterior, cujo programa tinha sido elaborado por uma outra professora. Também se convocaram, por vezes, em algumas tarefas, temas relacionados com outras disciplinas como, por exemplo, de Cultura dos Países de Língua Portuguesa.

Quanto aos métodos de ensino-aprendizagem, foi valorizado sobretudo o ensino por tarefas que cobrisse situações de comunicação diversas, entre as quais se destacam:

- a conversa informal entre a docente e os alunos ou entre os alunos;
- a simulação de diálogos em diferentes contextos (formais e informais);
- a dramatização de provérbios/expressões idiomáticas;
- a descrição de imagens, cartazes ou gráficos;
- o ato de contar histórias a partir de imagens;
- a apresentação de um livro;
- a apresentação de programas televisivos;
- a participação em júris;
- o comentário de imagens;
- a discussão de temas diversos;
- a organização de minidebates;
- a elaboração de um vídeo;
- a gravação de mensagens.

No que diz respeito à tipologia das tarefas, foram planeadas atividades individuais e a pares ou em grupo, tendo-se alcançado um equilíbrio na concretização destas diferentes modalidades.

As atividades realizadas a pares ou em grupo têm a mais valia de favorecerem a rentabilização do tempo dedicado à prática (já que todos têm a oportunidade de praticar as mesmas tarefas ou tarefas semelhantes ao mesmo tempo), de potenciarem a aprendizagem entre os pares, de concederem um espaço maior ao alargamento de vocabulário, seja de forma autónoma seja com a ajuda do professor, de tornarem mais consciente o processo de avaliação e de autoavaliação (os estudantes conseguem estabelecer uma comparação entre o seu trabalho, o do seu grupo e de outros grupos), de permitirem o treino e de imprimirem mais dinamismo à aula.

As atividades individuais, por seu turno, favorecem a capacidade de improvisação, obrigam à convocação imediata de vocabulário e

de estruturas gramaticais, privilegiam a espontaneidade e permitem o treino da fluidez de forma mais espontânea. Todavia, têm a menor valia de implicarem menos prática ou menos interação oral no decorrer das aulas.

Nas aulas à distância optei por esta dinâmica, pois entendo que o equilíbrio entre estas duas modalidades deve ser mantido, já que, como tentei mostrar acima, cada uma delas estimula a prática de diferentes competências e vertentes do processo de aprendizagem de uma língua. Por outro lado, tentei igualmente tirar partido de algumas ferramentas tecnológicas, usando vídeos e gravações, não deixando de lado outras tarefas que minorizassem os aspetos que se perdem com o uso do digital (como a fluência, a espontaneidade, a interação, entre outros). No entanto, foram encontrados alguns aspetos menos positivos na sua operacionalização e que irei expor em seguida.

Dos aspetos mais negativos das aulas à distância impõem-se, sem dúvida, os vários constrangimentos técnicos que este tipo de ensino acarreta: por diversas vezes, alunos e professores experimentam falhas na rede, o que obriga a paragens sucessivas ao longo das aulas e pode mesmo levar, ocasionalmente, à exclusão de alguns alunos no decorrer das mesmas. Sublinhe-se que, embora eu não tenha sentido estas falhas, muitos dos meus estudantes, espalhados pelos mais diversos cantos da China, ficavam sem rede frequentemente, uma vez que todos os estudantes na China estavam ligados à rede ao mesmo tempo.

Esta utilização massiva da rede no território chinês obrigou a que todas as aulas fossem lecionadas utilizando apenas o áudio e não o vídeo. A perda da comunicação face a face tornou, sem dúvida alguma, as aulas de Conversação mais pobres, já que se perderam, como mencionei já, outras formas de comunicação, sendo que a interação, a espontaneidade, o dinamismo e a cumplicidade perderam a sua dimensão mais “real” e como que se esbateram no processo de comunicação.

Por outro lado, logo se verificou que a tentativa de tirar partido de algumas ferramentas tecnológicas usando, por exemplo, a realização

de vídeos não é uma boa estratégia a adotar. Se é verdade que este tipo de tarefas pode resultar em trabalhos muito interessantes, os estudantes acabam por perder muito tempo na sua concretização e perdem-se os objetivos que se pretendem atingir com a sua realização, daí ter-se abandonado esta ideia, optando-se, quando necessário, apenas por gravações de voz.

Além disso, verificou-se que, durante as apresentações, muitos alunos se limitavam a ler os trabalhos que tinham preparado, prejudicando a interação, a dinâmica, a espontaneidade e a fluência, o que me obrigou a reformular os programas de forma a incluir mais tarefas individuais e de resposta imediata daquelas que estavam inicialmente planeadas, de maneira a combater esta tendência.

Finalmente, e no que respeita às aulas de Conversação à distância, é igualmente inegável que elas propiciam uma maior limitação no que concerne à seleção das tarefas, excluindo as mais lúdicas, como jogos, ou que impliquem movimentação corporal, por exemplo.

2. Inquérito aos estudantes

Os aspetos que acabei de mencionar foram, enquanto professora, os mais negativos com que me deparei ao longo das aulas e aqueles que me levaram aos principais ajustes no decorrer do semestre. Todavia, o processo de ensino-aprendizagem faz-se sobretudo centrado no aluno e considere relevante fazer igualmente um inquérito aos estudantes que sondasse as suas opiniões e impressões e onde eles pudessem falar sobre a sua experiência das aulas *online* de Conversação. São os resultados desse inquérito que irei partilhar agora.

2.1. O ensino *online* foi prejudicial para o desenvolvimento da sua capacidade de se expressar em português?

Uma das questões colocadas no inquérito foi precisamente a de saber se os estudantes consideravam, em termos gerais, que o ensino

online tinha sido prejudicial para a sua capacidade de se expressarem oralmente em português.

Relativamente a este aspeto, as respostas dos estudantes de cada turma são bem curiosas porque muito diferentes. No caso da turma de Conversação 2, 72% dos estudantes considerou que as aulas *online* tinham sido prejudiciais para o desenvolvimento da sua capacidade de se expressarem em português, apenas 11% considerou que não tinham sido prejudiciais e 17% indicou que tinham sido “mais ou menos” prejudiciais (ver Gráfico 1).

Quanto aos estudantes de Conversação 4, somente 27% considerou que as aulas online tinham sido prejudiciais, 50% considerou que não tinham sido, 9% que “por um lado sim, por outro não” e 14% chegou mesmo a afirmar que não havia uma diferença entre as aulas *online* e aulas presenciais (ver Gráfico 2).

CONVERSAÇÃO 2 (18 estudantes)

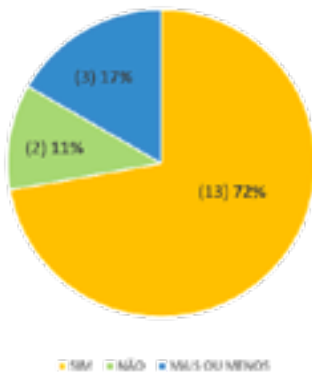


Gráfico 1: Respostas dos alunos de Conversação 2 (nível A2) quanto à questão "Em termos gerais, considera que o ensino *online* foi prejudicial para o desenvolvimento da sua capacidade de se expressar em português?"

CONVERSAÇÃO 4 (22 estudantes)

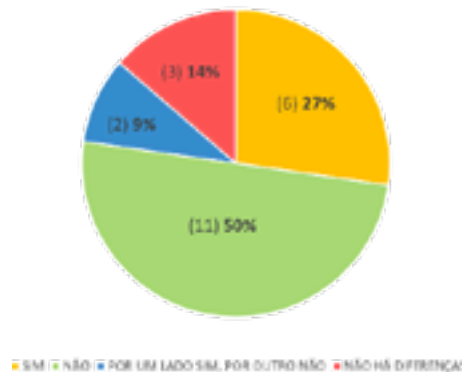


Gráfico 2: Respostas dos alunos de Conversação 4 (nível B1.2) quanto à questão "Em termos gerais, considera que o ensino *online* foi prejudicial para o desenvolvimento da sua capacidade de se expressar em português?"

Poderão existir, evidentemente, outros motivos como o perfil de cada turma, a sua forma de se interrelacionar ou a maneira como encaram o ensino à distância, entre outros, que possam explicar estes resultados, mas penso que uma das conclusões que se pode retirar (embora restrita a este grupo de 40 alunos, é certo) é que os estudantes de um nível mais baixo de proficiência serão aqueles que tenderão a considerar que o ensino *online* é mais prejudicial. (Considerando a diversidade de respostas fornecidas pelos alunos, uma amostra das mesmas poderá ser consultada no Anexo 3.)

2.2. Aspectos positivos e negativos das aulas *online* de Conversação

Duas outras questões colocadas prendiam-se com os aspectos mais positivos e negativos das aulas *online* de Conversação. Nestes parâmetros os alunos mencionaram aspectos muito diversos e, devido a essa diversidade de respostas, optei por juntar as respostas dos estudantes dos dois níveis de ensino.

No que diz respeito aos aspectos mais positivos, foram apontados de forma mais expressiva o facto de o ensino *online* ser mais cómodo ou conveniente ao otimizar a gestão do tempo e eliminar a barreira do espaço, a diversificação do tipo de materiais utilizados quer na aula, quer em trabalhos de casa, bem como o facto de esta ser uma modalidade de ensino mais relaxada, de ser uma boa ferramenta para o estudo autónomo ou de proporcionar aos alunos mais tímidos uma participação mais ativa (ver Quadro 1).

É mais cómodo ou conveniente (otimização do tempo e eliminação da barreira do espaço)	20
Diversificação do tipo de materiais usados na aula ou para TPC (p.e. dos <i>media</i>)	5
Mais relaxado (sem a tensão da comunicação face a face)	5
São boas ferramentas para o estudo autónomo (seja pela repetição dos exercícios, seja porque levam a outras pesquisas que alargam o conhecimento)	4
Vê-se melhor o material e/ou é mais conveniente tomar notas	4
Mais oportunidades para os alunos tímidos levantarem questões e participarem na discussão	3
É mais conveniente partilhar os materiais das aulas em rede	3
Estudo num ambiente mais tranquilo	3
Pesquisa imediata de vocabulário ou conteúdos	3
Os exercícios e trabalhos foram abundantes e toda a turma podia participar	2
As informações e as instruções das tarefas foram claras	2
Mais trabalhos de grupo	2
Há muito poucos aspetos positivos das aulas <i>online</i>	2
Ensino mais livre	1
Podemos comunicar com os colegas quando não compreendemos qualquer coisa	1
A diversidade dos temas	1
A combinação de trabalhos de grupo e individuais	1
Cada aluno tem oportunidade de expressar as suas opiniões durante a aula	1
Mais recursos	1
Maior equidade, já que o impacto visual da aula é igual para todos	1

Quadro 1: Aspetos mais positivos das aulas de Conversação *online*
(os números registados na segunda coluna referem-se ao número de ocorrências).

Quanto aos aspetos mais negativos, os problemas de rede, assim como a falta de interação pessoal e/ou *feedback*, foram os mais apontados pelos estudantes. Seguem-se-lhes o facto de esta modalidade de ensino levar mais facilmente à distração e à falta de concentração, a dificuldade de comunicação com os colegas nas tarefas em grupo e o facto de não estar de acordo com o carácter essencialmente prático deste tipo de aulas (ver Quadro 2).

Problemas de rede	28
Falta de interação pessoal e/ou <i>feedback</i>	21
Leva mais facilmente à distração e à falta de concentração	14
Dificuldades de comunicação com os elementos do grupo	5
As aulas <i>online</i> não são práticas o suficiente para conversação	4
Tendência para ler mais	2
Prejudicial para a visão e saúde física e/ou dependência das tecnologias	2
Existem algumas atividades que não podem ser realizadas de forma <i>online</i> , então a diversidade e o divertimento das aulas diminuem um pouco	1
Os conteúdos das aulas não são tantos quanto nas aulas presenciais	1
Utilização de dicionários eletrónicos	1
O ambiente em casa nem sempre é tão tranquilo	1

Quadro 2: Aspetos mais negativos das aulas de Conversação *online* (os números registados na segunda coluna referem-se ao número de ocorrências).

Curiosamente, gostava apenas de salientar que, apesar dos resultados dos gráficos acima explicitados, os estudantes indicaram mais aspetos negativos do que que positivos; mais precisamente, 65 aspetos positivos e 80 negativos.

3. Sugestões e conclusões

Muito dificilmente poderemos solucionar todos os problemas e constrangimentos inerentes a esta modalidade de ensino mas, de forma a tentarmos melhorar o seu exercício, por um lado, e aproveitar, por outro, as suas dimensões mais positivas, irei agora deixar algumas sugestões que poderão ser úteis.

De acordo com o que foi dito, a realização das aulas com câmara ligada torna-se imperativa, pois só desta forma poderemos aumentar a proximidade entre todos os intervenientes e fortalecer as relações interpessoais. Só a comunicação face a face – mesmo que virtual – toma a comunicação no seu sentido mais pleno, fornece um *feedback* mais imediato e facilita a capacidade de concentração dos estudantes.

Combater a “tentação da leitura” através da sensibilização para a importância de não o fazerem nas aulas de Conversação é outro aspeto a ter em conta. Uma tarefa que pode ser implementada, por exemplo, é precisamente o treino de apresentações a partir de tópicos com câmara ligada.

Fornecer alguns materiais áudio ou audiovisuais sobre tópicos a serem discutidos nas aulas seguintes é igualmente uma excelente forma de aproveitarmos os equipamentos tecnológicos e diversificarmos os tipos de materiais, sendo que esta estratégia pode também ser utilizada nas aulas presenciais.

Além disso, esta metodologia de ensino *online* pode ser um ótimo instrumento para pôr em prática tarefas de (auto)avaliação e correção, uma vez que neste âmbito podemos usar de modo mais pleno as novas tecnologias. Ouvir a sua própria gravação ou dos colegas e tentar corrigir os erros ou avaliar a sua participação ou dos seus pares em debates são exemplos de tarefas que funcionam muito bem.

Finalmente, pelos motivos já apontados anteriormente, ao elaborarmos os programas é importante alcançarmos um equilíbrio entre tarefas de improvisado e tarefas com preparação prévia, assim como entre tarefas individuais e a pares ou em grupo.

Para terminar, gostaria ainda de fazer uma breve referência aos resultados da avaliação final das disciplinas de Conversação 2 e 4,

que foram lecionadas de forma *online*, comparando-os com as do semestre anterior, cujas aulas tinham sido presenciais. Como podemos verificar através dos gráficos abaixo representados, os estudantes não registaram uma quebra do seu rendimento ou da sua capacidade de expressão oral em português, registando-se antes uma progressão positiva, já que a avaliação deste semestre foi praticamente idêntica ao semestre anterior.

No caso da disciplina de Conversação 2 em que eu tinha sido a professora no semestre anterior, registou-se uma melhoria muito ligeira, de 5,7%, da média dos resultados finais. Não é um valor muito expressivo e penso que não está tanto relacionado com o facto de as aulas terem passado a regime *online*, mas com o facto de os estudantes desta turma terem adquirido mais autoconfiança e desenvoltura à medida que iam progredindo no domínio da língua (ver Gráfico 3). No caso de Conversação 4, o semestre anterior tinha sido lecionado por uma outra professora e registou-se apenas uma diferença de 0,5%, o que é absolutamente insignificante (ver Gráfico 4).



Gráfico 3: Comparação entre a média dos resultados finais das disciplinas de Conversação 1 (aulas presenciais) e 2 (aulas *online*).



Gráfico 4: Comparação entre a média dos resultados finais das disciplinas de Conversação 3 (aulas presenciais) e 4 (aulas *online*).

Podemos, portanto, concluir que, apesar de as aulas à distância acarretarem alguns aspectos negativos e de esta modalidade de ensino não ser melhor ou tão boa quanto a presencial, ainda assim o ensino *online* não foi prejudicial para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos estudantes e que estes acompanharam de forma natural a maior exigência dos temas e das estruturas gramaticais do nível de proficiência seguinte.

Anexos

Anexo 1:

Programa da disciplina de Conversação 2 (nível A2)

Aula 1: Ano Novo, Vida Nova.

Aula 2: Alimentação.

Aula 3: Saúde.

Aula 4: Descrição física e psicológica.

Aula 5: Como está o tempo?

Aula 6: Vamos viajar! Planear viagens e fazer reservas.

Aula 7: Vamos viajar! Um roteiro turístico em Pequim.

Aula 8: Vamos viajar! Pedir direções e falar sobre viagens passadas.

Aula 9: Vamos às compras!

Aula 10: Minidebate: Comércio online ou comércio tradicional?

Aula 11: Festas tradicionais chinesas.

Aula 12: Festas tradicionais portuguesas: os Santos Populares.

Aula 13: Hoje vs. antigamente.

Aulas 14 e 15: Contar histórias no passado.

Anexo 2:

Programa da disciplina de Conversção 4 (nível B1.2)

- Aula 1:** A vida académica em Portugal, no Brasil e na China.
- Aula 2:** Apresentação de um programa de ação de uma Associação de Estudantes.
- Aula 3:** Intercâmbio num país de Língua Portuguesa.
- Aula 4:** Ler ou não ler – eis a questão.
- Aula 5:** Um livro em 5 minutos.
- Aula 6:** Dramatização de provérbios e expressões idiomáticas com animais.
- Aula 7:** Minidebate I: Ser uma estrela da TV
- Aula 8:** Minidebate II (Aulas *online* ou presenciais?; Telemóveis na sala de aula – sim ou não?; Livros em papel ou digitais?)
- Aula 9:** A notícia do dia.
- Aula 10:** Antigamente era melhor?
- Aula 11:** As novas tecnologias.
- Aula 12:** Mudanças e conflito de gerações.
- Aula 13:** O mundo daqui a 100 anos.
- Aulas 14 e 15:** Emprego.

Anexo 3:

Algumas respostas dadas pelos estudantes à questão
“Em termos gerais, considera que o ensino *online* foi prejudicial para o desenvolvimento da sua capacidade de se expressar em português?”

- “Sim, pela falta de comunicação interpessoal e pela instabilidade da rede.”
- “A condição online faz a interação mais complicada. Portanto, as interações diminuem e isto prejudica a minha capacidade de me expressar em português.”
- “Um pouquinho, acho. Não foi tão eficaz como o ensino nas salas de aula.”
- “Porque às vezes não sinto a conexão com a professora.”
- “O ensino online ajudou o desenvolvimento da minha capacidade oral de português, mas o efeito não é melhor ou tão bom como as aulas.”
- “Não foi prejudicial, eu falei mais nas aulas online e acho que o ensino online ajudou-me a melhorar a minha expressão oral. Mas eu ainda não resolvi a minha falta de capacidade de me expressar face a face nas aulas em rede.”
- “Embora tenha aprendido muito nas aulas online e melhorado em certa medida a minha capacidade de expressão oral, sinto que as aulas presenciais podem melhorar a minha expressão em português de forma mais abrangente, porque posso ter contacto visual, o que é muito importante para a expressão oral.”
- “Acho, em termos gerais, que o ensino online não foi muito prejudicial para o desenvolvimento da minha capacidade de me expressar em português, porque na aula podíamos conversar com os colegas e a professora corrigia-nos. E, depois da aula,

os trabalhos de casa também podiam ajudar-nos a praticar a expressão oral do português. Além disso, podemos pesquisar mais informações e isso pode enriquecer os nossos conhecimentos e alargar os horizontes.”

- “Na verdade, o ensino online aumentou a minha confiança. O exame oral online anterior abrandou o sentimento de stress. Foi a primeira vez que eu podia expressar o meu pensamento. Nas vezes anteriores eu não conseguia falar nada face à professora. Mas o ensino online também diminuiu oportunidades para conversar com a professora. Este aspeto foi prejudicial.”

3. Ferramentas para o ensino remoto: prática oral do português na pandemia

Jéssica Paula Barbosa*

Gabriela C.T.N. do Nascimento**

Resumo

A pandemia do COVID-19 forçou muitos educadores a analisar e adotar novas estratégias em seus métodos de ensino. A tecnologia e o ensino híbrido constituem um dos eixos da pesquisa que deram origem ao presente artigo. Foram analisadas possíveis problemáticas evidenciadas durante a pandemia, as quais levaram os profissionais da área da educação a lidar com dificuldades de adaptação e reconhecer as possibilidades dos diferentes recursos que podem ser utilizados no contexto de suas atividades regulares. Assim sendo, o objetivo central consistiu em ponderar sobre as potencialidades inerentes às ferramentas para o ensino remoto, suas contribuições na aprendizagem e as mudanças que trazem à aula online, de modo a contribuir com uma maior percepção aos estudos acadêmicos. Devido a nossa experiência em sala de aula, utilizamos, como base, alguns dos recursos utilizados durante este período nas aulas de prática oral de PLE, cujos resultados apontam que o uso crescente da tecnologia em geral é bastante benéfico, pois diversifica estratégias de ensino, tornando a aprendizagem mais significativa e interessante para os alunos. Vemos que, ao integrar recursos tecnológicos, os alunos se sentem mais

* Instituto de Comunicação de Hebei, Shijiazhuang, China
Mestranda em Estudos da Língua Portuguesa (UAb Portugal)

** Instituto de Comunicação de Hebei, Shijiazhuang, China.
Doutoranda em Estudos Globais (UAb Portugal)

motivados. As ferramentas funcionam como uma estratégia metodológica e fornecem maneiras de fazer com que o aluno aprenda de uma forma mais proveitosa e dinâmica.

Palavras-chave: prática do português oral, PLE, ensino remoto na pandemia, tecnologia.

Abstract

The COVID-19 pandemic forced many educators to analyze and adopt new strategies in their teaching methods. Technology and hybrid teaching are one of the research axes in the genesis of this article. Possible issues noticed during the pandemic were analyzed, which led education professionals to deal with adaptation difficulties and recognize the possibilities of the different resources that can be used within the context of their regular activities. Its central objective was, therefore, to consider the potential encompassed within the tools developed for remote teaching, their contributions to the act of learning and the changes they bring to the online classroom, in order to contribute with a greater perception to academic studies. Following our experience in the classroom, we used some of the existing resources this period in the classes of oral practice of PLE, whose results indicate that the increasing use of technology in general is quite beneficial, as it diversifies teaching strategies, making learning more meaningful and interesting for students. We see that, when integrating technological resources, students feel more motivated. Such tools work as a methodological strategy and provide ways to make students learn in a more efficient and dynamic way.

Keywords: oral practice of Portuguese, PLE, remote teaching during the pandemic, technology.

Introdução

No clima de incertezas em que vivemos, nossas decisões são fundamentais, pois determinam o modo como operamos, e também afetam nossas ações no futuro. Em meio às dificuldades, bons professores se capacitam, renovam seus conhecimentos e aproveitam diferentes oportunidades para se reinventarem e enfrentarem a crise, a fim de evitar possíveis danos ao ensino e aprendizagem. Com o advento da tecnologia, professores e alunos podem ter, ao alcance de um toque, novos níveis de confiança, resiliência e produtividade, pois diversas ferramentas podem ser usadas dentro e fora da sala de aula.

No âmbito das aulas de língua estrangeira ou adicional, é imperativo que a prática oral seja desenvolvida, para que os aprendentes possam se comunicar e alargar seus horizontes. Marchuschi (2010) sublinha que o homem é definido pelo que fala, muito mais do que pelo que escreve; além disso, a produção oral por meio da fala é adquirida em variados contextos, predominantemente informais, bem presentes no cotidiano, pois permite que haja uma multiplicidade de interações nas quais estamos inseridos desde o nascimento.

Assim, o desenvolvimento de habilidades orais para os aprendentes de Português como Língua Estrangeira (PLE) é um desafio em várias instâncias. Em nosso contexto educacional, ensinamos discentes chineses desde o nível básico até o avançado. É importante ressaltar que algumas barreiras, tanto culturais como afetivas, podem impedir que a prática seja feita de maneira descontraída e confiante.

Diante dessa premissa, entende-se que, para uma disciplina que demanda interações sociais, é essencial ter um currículo de ensino coerente à realidade em que se atua. Com metodologias e plataformas corretas, bem explicadas e compreensíveis, é possível propiciar aos alunos um ambiente seguro no qual se sintam confiantes para desenvolver a fala. A tecnologia tem muito a agregar ao ensino de línguas, pois fornece aos alunos elementos de apoio como base para o aprendizado. Um plano de ensino adequado às circunstâncias impostas pela pandemia é um diferencial e um forte auxílio para uma aula eficaz. Muitas instituições buscam docentes preparados e conectados às no-

vas tecnologias; um fator que diferencia um professor atualizado de outros que não acompanham as mudanças deste século.

Assim, o presente estudo tem como base as funções e características das ferramentas digitais no uso do ensino da prática do português oral para estudantes chineses durante a pandemia do Covid-19 e delinea dificuldades e soluções no ensino remoto.

1. O ensino da oralidade

Apesar de o tema oralidade não ser um tópico novo, é interessante refletir sobre seus diversos contextos, tanto no cotidiano como em formação escolar formal. Marcuschi (2010), descreve a oralidade como:

(...) uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (p.17).

Para o autor, o ensino dos gêneros orais nas escolas ainda é defasado, pois muitos professores acabam por enaltecer a escrita e colocam a oralidade em segundo plano, provando ser necessário haver uma reformulação. É imprescindível reconhecer a importância de ambas as áreas, pois a escrita não é superior à oralidade ou vice-versa. A oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias. No quesito fala, pode-se observar que o linguista apresenta como uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos, as quais não necessitam de auxílio tecnológico (*idem*). Integrar gêneros orais ao ensino pode proporcionar aos aprendentes uma maior noção da língua e como utilizá-la para comunicação, ainda fornece melhores condições para que o estudante desenvolva suas habilidades. Inserir atividades de gêneros orais no plano de ensino são de extrema importância, pois permitem que a aprendizagem seja

ativa, dinâmica e dão autonomia para o aluno, fatores que ajudam os aprendentes no desenvolvimento das competências comunicativas (Oxford, 1990 *apud* Altunay, 2014).

Bygate (2001) afirma que a fala, na L2, tem ocupado uma posição peculiar ao longo da história do ensino de idiomas, e, somente nas últimas duas décadas, a habilidade começou a emergir como um ramo do ensino. Muitos professores limitam a modalidade a apenas exercícios de pronúncia, memorização, vocabulário e repetição, visto que é mais fácil para os docentes focar na escrita do que na fala. Exercícios de expressão oral, como diálogos, deveriam ter maior representatividade na sala de aula, já que o objetivo dos aprendentes é usar a língua para comunicação.

Em concordância ao que já foi exposto, Marcuschi (2001) coloca como suma importância que o aluno perceba o benefício que a aprendizagem dos gêneros orais possui, bem como a sua representatividade, pois deve-se “ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão” (p.30). As questões de oralidade vão além dos estudos linguísticos, uma vez que estimulam o pensamento crítico, abrem novos horizontes e apresentam perspectivas distintas aos alunos em relação a questões sociais, por meio de debates, discursos, roda de conversas, etc.

Os gêneros orais podem ser divididos em três categorias de acordo com sua funcionalidade: gêneros orais formais, gêneros textuais com representatividade oral e gêneros textuais relativos à oralidade por meio das diversas mídias (Nonato, 2019), como pode ser visto abaixo:

- Gêneros orais (formais e públicos) como debate, assembleia e exposição oral, incluídos os recursos textuais (linguísticos).
- Gêneros textuais em que a oralidade é representada ou estilizada pela escrita, como aqueles da cultura popular ou oral: cordel, mitos, provérbios e lendas, e

- Gêneros textuais em que a oralidade aparece conectada a escrita e a outros sistemas semióticos (imagens fixas ou animadas, gestos, cores, sons, etc.), como ocorre com os gêneros das mídias impressa, televisiva e digital (programas televisivos, vídeos, jogos digitais, *gifs*, *memes*, *podcasts*, filmes de animação etc.

A fim de propiciar práticas diversas da produção oral, os gêneros supracitados foram abordados em diferentes aulas de português, mas nem todos foram abordados no presente estudo.

2. As ferramentas digitais aliadas ao ensino oral de PLE

A tecnologia no mundo globalizado permitiu que houvesse maior rapidez na transmissão de informações. Com o avanço de pesquisas, as TICs adentraram diferentes esferas, inclusive a do ensino. As ferramentas digitais foram, e são, rapidamente difundidas e entraram também no espaço da sala de aula, transformando o ensinar e o aprender.

No entanto, a demanda para se manter atualizado variava de escola para escola e país para país. Em 2020, o inesperado aconteceu: uma mudança brusca no ensino devido à Covid-19. Assim, houve uma pressão sem medidas para que os professores se atualizassem e os alunos se adaptassem a este novo cenário. Devido ao curto período para assimilação, muitos docentes não sabiam que as ferramentas podem ser aliadas na produção de uma aula eficaz neste contexto, permitindo que o aluno se sinta confiante para desenvolver suas habilidades. A integração da tecnologia ao ensino pode servir de ponte ao universo ultra conectado que os alunos fazem parte.

O uso de recursos digitais em escolas, universidades e institutos que almejam o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, neste caso o português, já se mostrava uma necessidade inadiável, considerando-se, sobretudo, as práticas sociais, e as novas formas de interação entre os indivíduos que em base circula pelas mídias digitais. De acordo com Prensky (2001), os estudantes mudaram radicalmente e

já não são mais as mesmas pessoas para qual o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar. A maioria dos alunos faz parte de uma geração de “nativos digitais”. Este termo diz a respeito a um perfil tecnológico de uma nova geração de jovens e crianças que nasceram em um universo digital. Já em meados dos anos 1980, diversos jovens foram apresentados ao mundo da tecnologia. Atualmente, a intensidade e constância do acesso é ainda maior.

A era na qual vivemos é a primeira geração que está total e completamente imersa nas novas tecnologias. Boa parte dos nossos alunos são influenciados pela linguagem tecnológica, ligada aos computadores, videogames e à internet. Uma das características desse grupo é o contato direto e intensivo com as tecnologias digitais. Além de processarem informações de forma muito rápida, são adeptos das multitarefas quando os convêm, gostam muito de jogos eletrônicos e de ficarem conectados o tempo todo (*idem*). Os aparelhos eletrônicos, como já exposto, estão cada vez mais presentes em nossa realidade, e acabam por refletir na sala de aula e no ensino como um todo, surgindo uma nova tendência de ensino atrelado à tecnologia. Dentre esses recursos inovadores, vemos a Internet das Coisas, a Gamificação, a Realidade Aumentada e as Realidades Virtuais.

Manter os alunos engajados não é uma tarefa fácil, ainda mais em tempos de uma crise global pela qual estamos passando. Sendo assim, o professor atento às novas ferramentas *online* pode criar estratégias para elaborar uma aula que vai além das plataformas, estabelecendo um currículo de atividades interativas e dinâmicas. Salientamos que a exposição do conteúdo da aula presencial é diferente de uma aula *online*, pois necessita ser adequado para o ambiente virtual. Muitas vezes, o conteúdo precisa, em tese, ser diluído, ou pelo menos ser dividido. Além disso, o ensino à distância síncrono demanda mais energia do que o ensino presencial (Cruz, 2001). Há a necessidade de prestar atenção a diversos fatores, como concentrar-se ao mesmo tempo no conteúdo, no material visual e nos estudantes. Em suma, as aulas online tendem a ser mais exaustivas do que aulas presenciais, devido à demanda de atenção que é superior a do ensino face-a-face, o que pode acarretar num nível maior de cansaço para alunos e professores durante a sessão.

Por isso, as ferramentas digitais podem vir a ser um apoio para atividades de ensino e aprendizagem *online* voltadas para a prática da oralidade. O professor tem que conhecer as ferramentas, aprender a adaptar o conteúdo e avaliar atividades que funcionam nas aulas remotas. É necessário levar em consideração que muitos alunos estão cansados, desmotivados e se sentindo sobrecarregados com o volume de aulas, leituras, práticas e situações exteriores ao ambiente da sala de aula. Buscar aprender e usar as ferramentas digitais de forma efetiva é fundamental para que não haja estafa dos alunos nem dos professores, mas que, sim, sejam aliadas ao ensino e façam o aprendizado mais leve e compreensível.

3. Ferramentas digitais para o ensino e desenvolvimento da oralidade em PLE

Como já exposto, a utilização de ferramentas digitais no ensino remoto pode contribuir e muito para o desenvolvimento das competências dos alunos. Ademais, apresenta aos falantes de uma segunda língua uma nova oportunidade de aprendizado em contextos virtuais síncronos. Pereira, Silva e Fernandes (2011) relatam que as tarefas devem levar o aluno a aprimorar suas habilidades, sejam elas virtuais ou presenciais, visto que o ensino, nos dias atuais, baseia-se “no desenvolvimento e uso de tarefas interativas, que devem contribuir para o enriquecimento da competência comunicativa intercultural dos aprendentes”.

Com vistas a promover atividades e oportunidades variadas para a produção oral, foram selecionadas algumas plataformas para auxiliar os alunos a terem mais confiança, serem expostos a diferentes contextos e praticarem o português dentro e fora da sala de aula, uma das vantagens das ferramentas digitais. Dentre as plataformas usadas, selecionamos quatro, a saber: *Liveworksheets*, *Wordwall*, *Storyboard That* e *mapa mental*.

3.1. *Liveworksheets*

O *Liveworksheets* (www.liveworksheets.com) funciona como um caderno interativo, no qual alunos e professores podem interagir *on-line*. O tempo destinado para atividades nesta plataforma pode ser reduzido, visto que não é necessário o uso de papel nem caneta e que o professor tem acesso simultâneo ou imediato à produção dos discentes. Essa plataforma simula um caderno ou folha que, quando aberto, pode ser modificado pelo docente. Para criar atividades neste sítio, é necessário que os professores criem uma conta. Pode-se utilizar os moldes disponibilizados na plataforma ou carregar ficheiros em PDF de acordo com tema, prioridade ou metodologia. Os alunos podem responder estas atividades e verificar se suas respostas estão corretas ao final do exercício, ou podem enviar as respostas ao correio eletrônico do professor, sendo uma atividade completamente remota. Nesse contexto, foram propostas atividades de desenvolvimento da produção oral por meio de plataformas virtuais aos alunos de PLE do Instituto de Comunicação de Hebei de nível A2/B1 da unidade curricular de áudio, pois os alunos se encontravam na China e as professoras no Brasil.

Em uma das atividades, os alunos foram direcionados a um endereço eletrônico para acessar uma tarefa de gravação de áudio, na qual tiveram que gravar frases de acordo com as imagens do exercício (figura 1). O foco da atividade era o reconhecimento e a descrição de imagens. Os alunos puderam observar as ilustrações e gravar áudios correspondentes às figuras na própria plataforma. Esse exercício possibilitou uma maior interatividade antes e depois da aula, uma vez que os alunos tinham a oportunidade de revisar o conteúdo e partilhar suas dúvidas e respostas com colegas.



Figura 1. Vocabulário de vestuário
Fonte: Nossa autoria com aporte da plataforma *liveworksheets*.
Disponível em: https://www.liveworksheets.com/worksheets/pt/Português_segunda_l%C3%ADngua/A_roupa/Roupas_e_descriço_ed1383590rx

Outra atividade desenvolvida para a produção oral no ensino remoto síncrono foi a de descrição. De acordo com o tema abordado em sala de aula sobre turismo e viagens, disponibilizamos uma tarefa na qual os alunos observaram o que cada pessoa, sinalizada com um número na figura, estava a fazer, bem como suas vestimentas e o cenário (figura 2).



Figura 2. Descrição da imagem
Fonte: Nossa autoria com aporte da plataforma *liveworksheets*. Disponível em: .
Disponível em: https://www.liveworksheets.com/worksheets/pt/Português_segunda_l%C3%ADngua/A_roupa/Roupas_e_descriço_ed1383590rx

3.2. Wordwall

A plataforma *Wordwall* (www.worldwall.net) é muito eficaz e contemporânea para o ensino e aprendizagem *online*. Nela há inúmeros recursos de fácil acesso, onde o professor pode criar seus próprios recursos didáticos ou utilizar materiais já criados por outros docentes. Um dos seus diferenciais é a possibilidade de preparar várias atividades personalizadas como: questionários (quiz), competições, jogos de memória e forca, palavras cruzadas e caça palavras.

A gamificação permite que atividades sejam criadas em formas de jogos, adicionando uma camada cultural além dos exercícios rígidos e engessados que os alunos já conhecem. Um ganho importante ao se usar a gamificação é despertar a curiosidade por meio da aleatoriedade, desenvolver inteligência emocional e atitudes de cooperação e deixar o aluno atento e preparado para a sua vez (De Paula, 2016).

Como exemplo de atividade com objetivo de desenvolver a oralidade, foi proposto que os alunos de áudio e fala de nível A1/B1 respondessem perguntas já previamente estudadas. Essas perguntas foram



Figura 3. Atividade com *Wordwall*

Fonte: Nossa autoria com aporte da plataforma www.worldwall.net

dispostas em uma roleta (figura 3), que girava e selecionava uma pergunta, de forma randômica, para o aluno responder. Foi um exercício bem recebido pelos alunos, os quais se demonstraram bem assertivos e entusiasmados em responder as perguntas. A atividade como um todo possibilitou que um exercício simples de responder perguntas engendrasse uma nova possibilidade de aprendizado, o que trouxe maior envolvimento para a lição.

3.3. Storyboard That

O *Storyboard That* (www.storyboardthat.com) é uma plataforma *online* com uma interface simples de arrastar e soltar. Conta com uma gama de ilustrações, temas e personagens personalizados para a composição de histórias. É uma ferramenta incrível, de fácil manuseio para alunos e professores e personalizável que permite a criação de histórias em quadrinhos, dando vida ao aprendizado visual. No *Storyboard That* o aluno pode criar seus próprios personagens, formular diálogos e desenvolver uma HQ.



Figura 4. Exemplo 1.

Fonte: Produção dos discentes com aporte da plataforma www.storyboardthat.com

A proposta de utilizar esta ferramenta com aporte no gênero oral com recursos midiáticos é fazer com que os alunos desenvolvam não só a competência escrita, mas também a oralidade e a criatividade acerca de diferentes temas. O trabalho em questão foi desenvolvido em pares numa turma de nível A1/A2. Ao final, os alunos compartilharam com os demais alunos da turma como um projeto final (figuras 4 e 5). Na apresentação, os alunos fizeram a leitura e a interpretação dos quadrinhos para os colegas.



Figura 5. Exemplo 2

Fonte: Produção dos discentes com aporte da plataforma www.storyboardthat.com

3.4. Mapa mental

O *mapa mental* é uma estratégia muito importante para se fazer novas conexões. Numa aula presencial, pode-se pedir que os alunos usem papel e caneta ou escrevam no quadro. No ensino remoto, é possível usar aplicativos ou plataformas de mapeamento mental *online*, como www.miro.com ou www.mindmeister.com, que permitem que seus usuários visualizem, compartilhem e apresentem seus pensamentos virtualmente. Essa ferramenta ajuda na construção de uma postura crítica e na concisão de ideias, torna o aprendizado mais claro, é visualmente rico, ajudando o aluno na memorização e aprendizado (COC, 2019).

Na disciplina de literatura lusófona, os alunos de PLE de nível B2/C1 foram expostos a um exercício direcionado ao aprendizado de autores de origem portuguesa, bem como sua biografia e obras. Cada aluno escolheu um autor e fez uma apresentação oral usando um mapa mental (figura 6). Essa atividade deu mais confiança na fala aos alunos na hora de apresentar e os motivou para fazer uma pesquisa relevante com apontamentos levantados pelos próprios alunos. Com os recursos textuais, alunos que não estão acostumados a falar na frente da turma, podem se sentir confiantes com palavras-chave que os auxiliam a lembrar de informações mais completas e a se expressar oralmente com elocuições mais longas. A autonomia é um aspecto importante que gerou confiança na apresentação e motivou os alunos em suas pesquisas.



Figura 6. Apresentação Sobre Luís Vaz de Camões
 Fonte: Produção discente sobre Luís Vaz de Camões com aporte na plataforma <https://www.edrawsoft.cn/mindmaster/>

Conclusão

Utilizando como base as palavras de Santasusana (2005), um dos elementos chave da educação é proporcionar ao aluno ferramentas para que consiga explicar de forma coerente aquilo que lhe foi ensinado. Um aluno que não consegue interpretar ou expressar as ideias alheias, dificilmente conseguirá ordenar suas próprias ideias. Verificou-se que existe uma necessidade de oferecer aos alunos novas oportunidades de aprendizado e que o mesmo consiga praticar a língua falada também de forma individual.

Nos dias de hoje, a tecnologia e as mídias digitais têm se tornado verdadeiros aliados no ensino, nas quais o aluno se torna o protagonista de seu aperfeiçoamento em seu estudo, escolhendo as estratégias que melhor o atende, na qual ele pode escolher o dia e horário para exercer suas atividades (Dias & Bidarra, 2010). Neste momento tão crucial no qual vivemos, é de suma importância buscarmos novas metodologias que incentivem o estudo como um todo.

Conclui-se que o uso das ferramentas no ensino de PLE, trouxe maior confiança aos alunos em suas apresentações, trazendo com isso maior engajamento, interação e participação dos alunos. Contribuindo, enfim, para um maior dinamismo na sala de aula, e mais crescimento e aperfeiçoamento profissional.

Referências bibliográficas

- Altunay, D. (2014). Language Learning Strategies used by Distance Learners of English: A study with a Group of Turkish Distance Learners of EFL. *TOJDE*, 15(3), 291-305. Disponível: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043665.pdf> (Acesso em 26 de junho de 2020).
- Bygate, M. (2001). Speaking. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (14-20). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667206.003
- COC. (2019). *Mapas mentais: como usar na sala de aula?* Disponível em: <https://www.coc.com.br/blog/soualuno/sala-de-aula/mapas-mentais-como-usar-na-sala-de-aula> (Acesso em 17 de janeiro de 2021).
- Cruz, D. M. (2001). *O professor midiático: a formação docente para a educação à distância no ambiente virtual da videoconferência*. (Doutorado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81518> (Acesso em 19 de junho de 2020).
- De Paula, F. L. (2016). Gamificação no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos. Dissertação de mestrado. Proletras: UERN.
- Dias, H. B.; Bidarra, J. (2010). Inovar a aprendizagem online do português L2: novos media digitais e o desenvolvimento de tarefas. In *1ª Jornadas TicLínguas*, 1-11.

- Marcuschi, L.A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9ª ed. São Paulo: Cortêz.
- (2001). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In Dionísio, A. P.; Bezerra, M. A. *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Nonato, S. (2019). Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 19 (1), 49-68. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913577> (Acesso em 15 de junho de 2020).
- Pereira, I., Silva, A., & Fernandes, A. (2011). A comunicação video-web no ensino de línguas estrangeiras: contributo do projecto NI-FLAR. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4-10. <http://eft.educom.pt>.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press.
- Santasusana, M. V. i. (2005). El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas em Montserrat. In Santasusana, M. V. i. (Coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.

4. Materiais autênticos em cursos para fins específicos do nível A1¹

Pedro Caeiro*

Susana Correia**

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. Com a utilização pedagógica de materiais autênticos, 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 primordial. 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 mais baixos, dadas as limitadas competências de compreensão oral ou escrita dos estudantes.

Neste artigo será feita uma análise dos fatores que distinguem os cursos de língua não materna para fins específicos daqueles que se destinam a fins gerais, com foco nas necessidades dos estudantes

* Instituto Português do Oriente.

** Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio financeiro do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA CLUNL) - UIDB/03213/2020.

que frequentam esses cursos e da correspondência dessas necessidades com os materiais didáticos disponíveis para o nível A1. Será ainda abordada a importância das 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, será discutido o uso de materiais autênticos nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua e as adaptações a que esses materiais terão de ser submetidos para que tal aconteça.

Palavras-chave: materiais didáticos, autenticidade, fins específicos, nível A1.

Abstract

Authentic materials are of great importance in teaching a non-native language for specific purposes, since they replicate real life situations; if the student is able to understand and produce written and / or oral texts in his professional area, his needs are more likely to be met. With the pedagogical use of authentic materials, the learning process can be more successful, regardless of whether or not a certain level of proficiency has been reached, since that was not the primary objective of the course. However, the use of authentic materials, more or less adapted, is not always an objective easy to achieve in teaching a non-native language for specific purposes, especially at lower proficiency levels, given the limited oral or written comprehension skills of the students .

In this article, we aim to develop an analysis of the factors that distinguish non-native language courses for specific purposes from those that are intended for general purposes, focusing on

the needs of the students who attend such classes, as well as the correspondence between those needs and the teaching materials available for the A1 level. The importance of task-development in learning a language for specific purposes and authenticity in the elaboration of teaching materials will also be addressed, as a way to motivate and prepare students for the use of the language in the performance of their professional functions. Finally, both the use of authentic materials in the initial levels of language learning and the adaptations to which these materials will have to be submitted for this to happen, will be discussed.

Keywords: teaching materials, authenticity, specific purposes, level A1.

1. Introdução

O uso de materiais didáticos autênticos no ensino de uma língua não materna é considerado uma parte determinante no processo de demonstração do uso real da língua aos estudantes. A preocupação com a autenticidade dos materiais e dos estímulos linguísticos revela-se ainda de maior importância no ensino e aprendizagem de uma língua não materna para fins específicos, pois o estudante não tem como objetivo o domínio generalizado da língua-alvo, mas apenas de algumas competências linguísticas específicas da sua área profissional (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.

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 lexical (McDonough, Shaw & Masuhara, 2013), para que o material dele resultante seja compreensível para o estudante e eficaz para a aprendizagem. 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.

Os materiais resultantes da didatização de documentos autênticos, além de irem mais ao encontro das reais necessidades dos estudantes, apresentam a vantagem de serem facilmente disponibilizados em linha, uma vez que, ao contrário de materiais editados, podem ser simplesmente enviados por correio eletrónico ou armazenados virtualmente, tendo os estudantes acesso a eles sem que sejam infringidos direitos de autor. Esta característica revela-se importante numa era de aulas virtuais e a sua relevância aumentou exponencialmente com a necessidade de confinamento imposta no período pandémico que vivemos em 2020.

2. Cursos para fins específicos

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 aos estudantes interessa apenas 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 (Mishan, 2005; Tomlinson & Masuhara, 2018). Os materiais utilizados em cursos para fins específicos são 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/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.

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 (Mishan, 2005). Uma tarefa 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. Deste modo, o foco da aprendizagem situa-se na satisfação de necessidades reais dos estudantes e não no seu uso correto da língua-alvo, o que deverá resultar numa maior motivação por parte daquele, já que os estudantes respondem melhor a programas e materiais elaborados especificamente para o seu contexto de aprendizagem (Long, 2015).

Basear o ensino no desempenho de tarefas 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 os restantes conteúdos se subordinam, ou seja, as estruturas gramaticais, o léxico e os textos abordados em aula serão apenas os necessários para o desempenho das tarefas-alvo. Estas tarefas 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.

A escolha e sequenciação dessas tarefas nem sempre é fácil, uma vez que o professor pode não ter conhecimentos suficientes da área específica para saber quais são as mais frequentes ou relevantes, lacuna que terá de ser preenchida através da análise de documentos autênticos e de consultas a especialistas (se estes existirem e tiverem disponibilidade), sendo por vezes necessário comparar diferentes fontes, já que a informação disponibilizada por cada uma delas pode ser discrepante (Benson, 2016; Long, 2015).

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. 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. Será importante notar que, ao analisar exemplos reais do desempenho de tarefas, são encontrados 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.

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 profi-

ciência 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 demasiado. 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. 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 e imprevisibilidade da resposta do interlocutor) possam afetar esse sucesso (Benson, 2016).

A abordagem baseada na realização de tarefas centra-se na mensagem e nas competências comunicativas, diferenciando-se assim de abordagens mais tradicionais, que frequentemente ensinam a língua de forma explícita, com maior foco na estrutura linguística, e sem ter em conta as necessidades dos estudantes. Exigindo mais recursos para um público mais reduzido, esta abordagem torna-se, no entanto, pouco viável do ponto de vista da comercialização de manuais, que são mais rentáveis quando é seguido um modelo que pode ser aplicado em vários contextos, ainda que não seja exatamente adequado para nenhum deles (Wisniewska, 2011).

Long (2015) propõe dez princípios metodológicos que formam e resumiam 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 e não na correção linguística, a qual pode não ser determinante para que o estudante atinja o seu objetivo comunicativo. As tarefas devem ser, assim, a base do programa de um 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.

3. Materiais didáticos para fins específicos

3.1. Seleção dos materiais

Ao preparar um curso e, depois de definidas as necessidades dos estudantes, 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 relevantes para 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 es-

pecífico (Wisniewska, 2011) 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 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 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 grupo) com qualificações e conhecimento 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. Quando isso acontece, resta ao professor fazer uma pesquisa prévia, pedindo mesmo a cola-

boração 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 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. 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 & Masuhara (2018), 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.

3.2. 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 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 ní-

vel 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 os pode desmotivar. 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 iniciante 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, vai depender dos objetivos dos estudantes. Os cursos específicos podem ter objetivos de aprendizagem muito diferentes dos que se encontram num curso geral do mesmo nível, já que se espera que os estudantes atinjam objetivos numa determinada área. No entanto, se a elaboração de um curso para fins específicos depende do contexto, será 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, os cursos de língua não materna para fins específicos são tradicionalmente preparados 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. 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 ini-

ciantes 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, tendo sempre em atenção que essa adaptação não deve 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 bilíngues, 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 verosímil no seu quotidiano (Mishan, 2005), como por exemplo preencher um formulário a partir dos dados pessoais que ouve num texto.

Parece, assim, ser possível elaborar um curso apenas com materiais autênticos, dependendo do que é considerado autêntico. 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 que 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 geral.

3.3. Importância da autenticidade

A escolha pela elaboração de materiais autênticos, quando um manual de ensino de língua não materna 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. Não se deve menosprezar a poupança de tempo conseguida ao reformular uma tarefa ao invés de a criar de raiz. No entanto, no contexto do ensino de língua para fins específicos, essa

reformulação terá sempre de ser feita, para que o material didático seja verdadeiramente específico.

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 são, entre outros:

- 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. Na impossibilidade de utilizar os documentos autênticos inalterados, o professor tem então de adaptá-los às necessidades dos estudantes (tema de que tratará a próxima subsecção). Quando não existem documentos autênticos, o produtor de materiais didáticos para fins específicos tem a opção de recorrer a materiais já existentes. Porém, depara-se frequentemente com o problema de algumas questões essenciais numa determinada área específica não terem nunca sido abordadas, pelo que esses materiais simplesmente não existem. Resta-lhe assim criar os seus próprios materiais, podendo ser útil, nesse caso, usar materiais produzidos para o ensino da língua para outros

fins específicos ou para fins gerais, 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 criar documentos forjados que se assemelhem a documentos autênticos, de forma a satisfazer as necessidades dos estudantes. Embora esta situação pareça contradizer a recomendação de utilizar materiais autênticos, a verdade é que, se considerarmos que a autenticidade depende também do contexto (Mishan, 2005), então a simples utilização de um documento autêntico como material pedagógico é suficiente para lhe retirar toda 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 o estudante deve desempenhar no seu quotidiano profissional.

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. Além disso, ao utilizar materiais criados especificamente para o fim específico 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 (Polio, 2014), embora também algumas questões estruturais possam ser abordadas, sendo importante, porém, que essas questões sejam apresentadas com exemplos retirados da área profissional dos estudantes.

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 documento original a que o estudante seria exposto. As questões de formatação vão, de resto, 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. Hoje, é possível recorrer a diversos programas informáticos que tornam a tarefa da formatação 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 estudantes no processo, o que beneficia a sua motivação (Arnó-Macià, 2014). Além disso, numa aula virtual, 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.

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 terá de ser adaptada para ser produtiva em aula, mas importa manter o mais possível o seu teor original, sendo a adaptação sempre preferível à criação de documentos forjados, embora estes sejam por vezes necessários (por exemplo, na criação de textos orais para níveis iniciais).

3.4. Adaptação de materiais

É difícil definir exatamente quando um documento deixa de ser autêntico, já que 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 (como substituições, omissões ou adições de palavras ou excertos) que alterem essa mensagem transcendem o domínio da adaptação. Convém não esquecer, porém, que o objetivo final será sempre o de o estudante conseguir desempenhar tarefas no mundo real e, para isso, precisa de saber como reagir aos materiais apresentados, 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 aluno.

Tendo em conta que os materiais didáticos devem corresponder às necessidades e competências dos estudantes, costuma ser necessário introduzir algum tipo de adaptação, algo que costuma ser mais frequente nos cursos de 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. O mesmo não sucede com um estudante de nível A1.

Uma vez que a adaptação pode retirar autenticidade a qualquer material baseado num documento autêntico, quando é esta realmente necessária? De acordo com McDonough, Shaw & Masuhara (2013), 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 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 eles certamente valorizarão. É preciso recordar, porém, que, para que uma adaptação seja adequada, o produtor do material deve ter formação adequada e as necessidades dos estudantes devem provir de dados empíricos e não apenas da perceção daquele (Tomlinson & Masuhara, 2018).

Existe sempre 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. 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. Quando esses erros são detetados, é necessária uma reformulação dos materiais, razão pela qual a avaliação destes é essencial, quer por parte do professor, quer por parte dos estudantes.

Todas estas técnicas 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 de 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).

A autenticidade da tarefa é especialmente importante se estamos perante uma metodologia de ensino baseada em tarefas, em 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). Este ensino baseado em tarefas retira o foco do vocabulário e da gramática e centra-o no desempenho de tarefas comunicativas por parte dos estudantes.

Assim, a adaptação é necessária, especialmente nos níveis iniciais, pois permite explorar os textos de forma mais eficaz, isto é, de forma a garantir o sucesso das aprendizagens. Esta adaptação pode dever-se ao contexto ou 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 de os materiais fornecerem ao estudante ferramentas para que este consiga desempenhar uma tarefa comunicativa relevante para o seu quotidiano profissional.

4. Conclusão

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 o sucesso na comunicação em contextos reais. Neste contexto, os estudantes devem desempenhar tarefas a partir de material didático, que terá quase certamente de ser adaptado de forma a ser compreensível para os estudantes. O desafio consiste em saber como adaptar esses materiais de forma a não os descaracterizar, não os esvaziar de autenticidade e torná-los, simultaneamente, motivantes para os estudantes.

Os cursos específicos, pelo seu elevado grau de especialização, são normalmente mais difíceis de preparar e de ensinar do que os cursos para fins gerais. Aquilo que os torna mais problemáticos é precisamente o que também os torna mais interessantes e pode impedir um professor de estagnar, uma vez que este tem de estar permanentemente a criar novos materiais para áreas em que por vezes nada foi ainda feito no âmbito do ensino de línguas. Tal não significa, porém, que o mesmo não possa acontecer nos cursos para fins gerais, aos quais também se pode atribuir uma especificidade geográfica (onde o curso é ensinado), cronológica (quando o curso é ensinado), etária, sociocultural, socioprofissional (a quem o curso é ensinado) ou pragmática (para que fim o curso é ensinado). Será importante, em qualquer curso, não depender apenas do que já foi criado, uma vez que qualquer turma (e mesmo qualquer aprendente) tem diferentes necessidades que ninguém conhecerá melhor do que o seu professor e cabe-lhe descobrir a melhor forma de as satisfazer.

Num momento em que enfrentamos novos desafios (como aprender a utilizar novas ferramentas de ensino ou motivar e acompanhar estudantes à distância), não é fácil incluir a elaboração de materiais didáticos num horário tantas vezes já muito preenchido. No entanto, os benefícios são óbvios: os cursos para fins específicos estão em crescimento, tal como a procura de programas e materiais

didáticos personalizados. Quem estiver preparado para abordar uma nova área no ensino da língua ou melhorar o que já existe terá certamente vantagens profissionais num futuro próximo.

Referências bibliográficas

- Arnó-Macià, E. (2014). Information Technology and Languages for Specific Purposes in the EHEA: Options and Challenges for the Knowledge Society. In E. Bárcena, T. Read, & J. Arús (Eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era* (Vol. Languages for Specific Purposes in the Digital Era). Cham (Suíça): Springer.
- 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. In D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 1-20). Michigan: University of Michigan.
- 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
- Coxhead, A. (2013). Vocabulary and ESP. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 115-132). San Francisco (Estados Unidos): John Wiley & Sons.
- Goh, C. C. (2013). ESP and Listening. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 55-76). San Francisco (Estados Unidos): John Wiley & Sons.
- Kim, D. (2008). *English for Occupational Purposes: One Language?* London (Reino Unido): Continuum.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Learning*. Malden (Estados Unidos): Wiley-Blackwell.

- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (3.^a ed.). Malden (Estados Unidos): Wiley-Blackwell.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol (Reino Unido): Intellect.
- Polio, C. (2014). Using Authentic Materials in the Beginning Language Classroom. *Clear News*, 1, pp. 1-5.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Oxford (Reino Unido): Wiley Blackwell.
- Wisniewska, H. (2011). Revision Books in ESP: Myths and Reality. In A. Akbarov (Ed.), *Language for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 103-113). Newcastle upon Tyne (Reino Unido): Cambridge Scholars Publishing.

5. Imaginários e representações de uma língua e cultura: reflexão sobre seus papéis no ensino de línguas

Larissa Gonçalves Menegassi*

Resumo

Este artigo reflete sobre a problemática da presença de discursividades que (re)produzem imaginários (Castoriadis, 1982) e representações (Hall, 2003) de uma língua e cultura meta no ensino de idiomas. Considerando que, através de uma concepção de educação intercultural, os aspectos de língua e cultura são indissociáveis, se faz necessário atentar-se a como se estabelecem a materialidade (Pêcheux, 1999, 2014) e memória discursiva (Orlandi, 1999, 2009) no contexto de LE. Utilizando a pesquisa bibliográfica como uma maneira de levantar teorias e conceitos que permitam essa discussão, concluiremos que no ensino de idiomas é essencial preocupar-se a quais memórias essas discursividades remetem, apresentando a localização dessa área aplicada da linguística a uma área mais ampliada, que é a da educação crítica e decolonial (Walsh, 2005, 2009).

Palavras-chave: Educação, língua, cultura, memória.

* Mestranda em Linguística com enfoque em ensino de idiomas pela Universidade de Playa Ancha (UPLA), Chile. Artigo realizado com apoio da Cátedra Fernão de Magalhães vinculado ao Instituto Camões e Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha.

Abstract

This article reflects on the problem of the presence of discursivities that (re)produce imageries (Castoriadis, 1982) and representations (Hall, 2003) of a target language and culture within the scope of language teaching. Considering that, through an intercultural education conception, the aspects of language and culture are inseparable, it is necessary to pay attention to how materiality is established (Pêcheux, 1999, 2014) and discursive memory (Orlandi, 1999, 2009) is put in place in the context of a foreign language. Using bibliographic research as a way to raise theories and concepts that favour this discussion, we will conclude that in the teaching of languages it is essential to be concerned with which memories these discursivities refer to, presenting the association of this applied area of linguistics to a broader spectrum: that of critical and decolonial education (Walsh, 2005, 2009).

Keywords: Education, language, culture, memory.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la problemática de la presencia de discursividades que (re)producen imaginarios y representaciones de una lengua y cultura meta en la enseñanza de idiomas. Considerando que, a través de la concepción de educación intercultural, los aspectos de lengua y cultura son indisociables, se hace necesario atenderse a cómo se establecen la materialidad y memoria discursiva en el contexto de LE. Utilizando la investigación bibliográfica como una manera de levantar teorías y conceptos que permitan esta discusión, concluimos que en enseñanza de idiomas es fundamental preocuparse sobre cuáles memorias esas discursividades se remeten, presentando la ubicación de esta área aplicada de lingüística a un área más amplio, que es el de la educación crítica y decolonial.

Palavras-chave: Educação, língua, cultura, memória.

1. Introdução

Este artigo foi produzido a partir do contato com outros contextos de ensino de português como língua não materna permitido através do evento *VI Encontro de Pontos de Rede de Ensino de PLE na Ásia 2020*. Desta maneira, se adaptaram reflexões desde um ensino específico (português brasileiro) em um contexto específico (Chile) para uma discussão mais ampliada em relação à educação de idiomas e a relação de língua e cultura em geral. Para isso, se trabalhará percepções teóricas que se conectam diretamente com linguagem e a relação que esta tem com a construção de percepções sobre culturas e identidades.

Primeiro se apresentam os conceitos de Imaginário Social de Castoriadis (1982) e Representação de Stuart Hall (2003) com a intenção de adentrar a função da linguagem na construção do entendimento de mundo, e de mundos diversos, no aspecto mais psicológico ou subjetivo, mas também na construção de estereótipos (MACHADO e PAGEAUX, 2001). Logo, trabalharemos o que essas construções podem exprimir no discurso e, conseqüentemente, no campo da realidade, mais especificamente por meio dos conceitos de materialismo (PÊCHEUX, 1999) e memória discursiva (ORLANDI, 1999, 2009) que se atrelam diretamente ao papel que o histórico pode exercer na (re) produção¹ de ideologias e tensionamentos de poder. E finalmente, se relaciona essas perspectivas teóricas com o universo do ensino de idiomas, através da proposição de interculturalidade nos espaços educativos, explicitando a necessidade de superar seu lugar como competência (PAIVA, 2015) e atrelar a linguística aplicada à educação crítica e decolonial (WALSH, 2005, 2009).

1 Se utiliza (re)produção com a tentativa de explicitar que, a partir das enunciações, cada vez que uma ideia é reproduzida, ela é também afirmada, resultando em que, então, ela seja produzida uma e outra vez. Atentando ao fato que através dessa repetição, mesmo que não intencionalmente, colaboramos para a manutenção de um funcionamento anterior ao enunciado.

2. Imaginários e representações de uma língua e cultura

Antes de introduzir os conceitos de *imaginário e representação* é necessário entender que sentido eles implicam no âmbito real do ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, é fundamental pensar no ensino de idiomas como ensino de linguagem, comunicação e interação, em que a linguagem é a constituição simbólica de significado, é uma ferramenta capaz de construir sentidos de mundo. Assim, é indispensável considerar a interdependência entre os conceitos de língua e cultura (FARLORA e RUBIO, 2013), e, portanto, considerar as diferentes línguas como diferentes representações do mundo das pessoas que as falam, que são sujeitos produtos de uma cultura e produtores de novas atribuições de significados aos seus contextos.

Agora, se ao ensinar idiomas estamos em relação com distintas maneiras de atribuir sentidos, também estamos em constante exercício de compreender o diferente ou distante, representado na cultura e língua alvo. Sendo assim, se criam novos signos, traduções, adaptações de expressões tanto culturais como linguísticas que permitam a aquisição/aprendizagem de competências. É a partir desse exercício que podemos então pensar sobre os *imaginários e representações* construídos para gerar uma proximidade, interpretação da língua e cultura meta. Eles podem estar presentes em diversos momentos do contexto educativo, nas ofertas de cursos de idioma, nos materiais didáticos e nos próprios discursos presentes em aula, dos professores e alunos.

Sendo assim, se faz essencial nos aprofundar na teoria referente a estes dois conceitos para compreender a importância de levantar essas reflexões de âmbito transdisciplinar na área da linguística aplicada. Para adentrar a conceitos tão amplos e necessários, abordaremos primeiramente as percepções filosóficas de Cornelius Castoriadis (1982), fundamentais para trazer reflexões sobre esse conceito para uma análise de cunho social. Tomando como ponto de partida a concepção psicanalítica, onde aponta a relação do inconsciente com a lógica da representação e a atividade da imaginação. A imaginação difere do imaginário, mas ao mesmo tempo é o imaginário que repre-

senta a capacidade de um indivíduo de superar o nível das experiências físicas, traduzindo-as, planejando, projetando e inventando. Em outras palavras, “La imaginación radical hace aparecer a la representación, *a partir de la nada misma*, que debe ser capaz de conformar un constituido-constituyente.” (JIMÉNEZ, 2012: 120).

Assim, nos baseamos em seus pensamentos sobre o imaginário ao direcionar suas concepções para as produções do consciente. Por entender que no inconsciente as representações representam coisas do íntimo do indivíduo, isto é, subjetivo, metafísico, o autor aborda a principal forma objetiva de representação da palavra. Ou seja, “palabras y representaciones primarias, habitan en el consciente y el pre-consciente, no más en el inconsciente, donde sí hay palabras, éstas son tratadas como representaciones de cosas.” (JIMÉNEZ, 2012: 121)

É aqui que a concepção do imaginário e sua relação com a realidade se articulam através do social, onde as representações e os significados são instituídos pela sociedade. Em outras palavras, é a linguagem, as palavras, que permite que a ideia de imaginação seja objetivamente concretizada e externalizada para a realidade social. Funcionando, então, como mediador entre o psiquismo e a exterioridade, como responsável pela produção e/ou reprodução dos aspectos socioculturais. Além disso, atuando também na subjetividade dos sujeitos incluídos em um contexto coletivo específico, já que, “Las significaciones imaginarias, sin embargo, permiten a los individuos actuar socialmente, crear y ser compatibles con cierta cultura, de ellas se producen sentimientos y afectos que hacen relativamente armónicos a los sujetos.” (JIMÉNEZ, 2012: 122).

Essa relação do inconsciente, que tenta internalizar as experiências físicas no mundo externo, transfere pela significação uma possibilidade de compreensão no pensamento e na imaginação que se expressa pela linguagem, tornando-se assim mais concreta na exterioridade, mas agora em formas de representações que são constituídas por e constituem formas sociais.

Assim, o imaginário social difere das formas internas de pensamento como imaginação, ficção, fantasia, desejos e pulsões, porque também está estabelecido na mente, mas também no agir. Por

meio da comunicação, são transmitidas percepções da realidade (compreensões de mundo, valores, crenças), desenvolvendo ações sociais e identitárias que, ao mesmo tempo, definem e (re) produzem essa realidade. Então, é a partir da perspectiva de ação que o imaginário tem que iremos refletir, esse mesmo conceito através de percepções socioculturais, a fim de compreender objetivamente como os imaginários são externalizados e produzidos (ou reproduzidos) nas culturas e sociedades.

Assim, o conceito de imaginário social será diferenciado do imaginário, segundo Castoriadis, uma vez que não se desenvolve em uma concepção individual, de faculdade humana, mas sim em um aspecto coletivo, funcionando como um “esquema referencial para interpretar a realidade socialmente legitimada. Construído intersubjetivamente e determinado historicamente” (CEGARRA, 2012: 3). Aspecto coletivo, então, que se tornou necessário identificar, compreender e, muitas vezes, reconstruir para que a construção ontológica de significados se adapte e se adapte à dinâmica, complexidade e diversidade de funções socioculturais que podem mudar, tornar visíveis e ressignificar.

A partir disso, ao se pensar o conceito de imaginário surgem outros conceitos dialógicos da mesma importância, possibilitando entendê-los como conjunto indissociável. Nesse ponto de inflexão está a conexão que a ideia de imaginário tem com o conceito de cultura e representações.

Segundo o pensamento de Stuart Hall (1997), uma das formas de compreender a concepção de cultura é como um conjunto de significados compartilhados de um grupo que divide identidades em comum. A linguagem desempenha um papel fundamental no seu raciocínio, pois é ela que constrói sentidos compartilhados, possibilitando o funcionamento de sistemas de representação que dão sentido aos processos. Nesse sentido, a linguagem abarca as múltiplas possibilidades de comunicação, os aspectos linguísticos, as expressões corporais, a utilidade dada às coisas objetivas e subjetivas.

A partir desses processos de compreensão da cultura, o autor relaciona sua percepção para além dos processos internos e subjetivos

de sentido, entendendo que esses sentidos têm efeitos reais e se concretizam por meio das práticas sociais. Desse modo, o significado, por constituir o sentido de identidade e pertencimento de um indivíduo, também forma conceitos, ideias, sentimentos e interpretações compartilhadas por meio de sistemas de representações.

A compreensão da representação se dá por meio de uma abordagem discursiva da linguagem, que é traduzida pelo autor como “o conhecimento produzido pelos discursos afeta os comportamentos, a formação ou a construção de identidades” (SANTI, H. e SANTI, U., 2008: 3), determinando assim interpretações de determinados tempos, espaços e contextos.

Em conclusão, a representação seria então o que vincula o significado e a linguagem à cultura. Ou seja, é a forma de descrever, compreender, simbolizar e significar elementos tangíveis e intangíveis que produzem sentidos comunicativos, ontológicos e epistemológicos de uma cultura. Para Hall (1997), “representar é usar a linguagem/linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de uma forma significativa para outrem” (SANTI, H & SANTI, U., 2008: 5).

A partir disso, o autor define dois processos que constituem a representação (SANTI & SANTI, 2008), o primeiro vinculado aos sistemas de correlação a um conjunto de representações mentais que possuímos e o segundo relacionado à linguagem que possibilita a existência de uma Mapa conceitual compartilhado, por meio do qual podemos representar ou trocar significados e conceitos. Além de abordar três teorias sobre a discussão da representação: a representativa, a intencional e a construcionista. Na primeira, a linguagem reproduz o sentido de mundo já existente, na segunda o agente elabora um sentido através da linguagem, e na terceira, e que melhor se adequa às percepções do autor, a linguagem é entendida como um produto social em que os significados estão construídos através de sistemas de representação.

Ao retratar um processo de internalização mental da representação dos significados da realidade física, a interpretação do autor sobre o conceito está diretamente ligada ao conceito de imaginário,

uma vez que se situa a partir do simbólico, ou seja, da atribuição de significados a signos, linguagens e expressões, ao real, constituindo definições sociais, políticas e culturais. Assim, entendendo o imaginário como aspecto que entrelaça o indivíduo ao coletivo e a representação como mediação entre comunicação e sentido, é possível estabelecer necessidades e diretrizes de atuação que envolvem aspectos de “olhar”, “conhecer” e “significar” fora, ou distante, de si.

Em seguida, a partir dessas perspectivas, as construções imaginárias presentes nos discursos serão colocadas em consideração, para que os conceitos indissociáveis de imaginário e representação cultural possam ser percorridos. Uma vez que ambos se desenvolvem individual e coletivamente e afetam a formação identitária dos sujeitos. Fenômeno essencial quando se pensa em ensino e aprendizagem, contatos e diálogos de diferentes línguas.

Assim, é necessário observar, imaginar ou representar o “outro” com a transparência de que sua identidade é dinâmica e múltipla, e que reduzir aspectos culturais da representação gera limitações e um sentimento de confinamento nessa identidade. A recepção do diferente do “eu” deve, então, ser definida por sentidos abertos e dialógicos entre o que imagino que seja e o que diz, define e sente individual e coletivamente.

Portanto, a afirmação inquestionável do que o “outro” passa a ser o que contribui para a fragmentação e fratura das identidades (HALL, 2003), dificultando a possibilidade de reconstrução e resignificação da constante dinâmica das identidades do “outro” e, portanto, do “eu”.

Para concluir este primeiro item, é a partir dessa relação dos conceitos de imaginário e representação com a perspectiva da linguagem que se torna relevante levantar indagações sobre perspectivas que vão além do ensino de línguas voltado apenas para a aquisição linguística. A perspectiva cultural e simbólica em que os significados estão envolvidos é de extrema importância para a construção de uma abordagem de ensino comunicativa. Entendendo que, não apenas a partir de uma compreensão da tradução e do sentido literal, adquire-se o entendimento, mas também sobre como

os significados implicam, além disso, em um universo emocional, subjetivo e sinestésico de relacionamento.

Assim, como professores da área de linguística aplicada, é fundamental buscar formação nas ciências sociais para não reproduzir representações imaginárias e raciais e superficiais, baseadas em estereótipos. Portanto, deve estar em constante pesquisa e contato com o universo da língua-alvo, para reduzir as possibilidades de reductionismo e fragmentação da complexidade que abarca o tema da identidade cultural.

Machado e Pageaux (2001) nos orientaram sobre como o problema imagológico, o prazo e a reflexão conferidos na área da literatura comparada, podem resumir o imaginário do estrangeiro a perspectivas estereotipadas. Segundo os autores, o estereótipo ocorre quando se realiza um problema de comunicação em que se forma um conjunto de ideias representativas sobre o estrangeiro, “o outro”. Portanto, o funcionamento de massas produz esses fenômenos, uma vez que essas ideias se referem à sociedade, à cultura e à política de uma forma que é facilmente recebida pelo maior número de pessoas possível.

Em outras palavras, “o estereótipo é um ponto de encontro entre uma sociedade determinada e uma das suas expressões culturais simplificada, reduzida a um essencial ao alcance de todos” (MACHADO e PAGEAUX, 2001: 52). Assim, o estereótipo estará sempre relacionado à estrutura de poder, prestando função à lógica hegemônica de compreensão do mundo.

É essencial desconstruir os estereótipos existentes e pensar em novas formas de abordar e integrar a perspectiva cultural no ensino de uma forma decolonial². Já que afirmar um estereótipo é suficiente para confirmá-lo, “o estereótipo demonstra ao mesmo tempo que se mostra; prova ao mesmo tempo que se enuncia” (MACHADO e PAGEAUX, 2001: 52).

2 Se utiliza o termo *decolonial* pelos mesmos motivos de Walsh (2009) quando explica o porquê prefere eliminar a letra “s” de *descolonial* (p.14-15). Ou seja, para denotar um posicionamento contínuo de visibilizar e impulsionar construções e “lugares” diversos, sem a ilusão da existência de um momento colonial e de um não colonial, como se as marcas deixadas desistissem de existir.

Em resumo, então,

A imagem é, portanto, o resultado de uma distância significativa entre duas realidades culturais. Ou melhor: a imagem é a representação de uma realidade cultural estrangeira através da qual o indivíduo ou o grupo que a elaboram (ou que a partilham ou que a propagam) revelam e traduzem o espaço ideológico no qual se situam. (MACHADO e PAGEAUX, 2001: 51).

Dessa forma, a imagem e as representações funcionam como comunicação intersubjetiva, em que ao olhar para o “Outro” eu o olho desde o lugar de onde estou, portanto, sua imagem também transmite a imagem de um “eu”. E que, muitas vezes, se relacionam na valorização de um “eu” em detrimento do “outro”, percebendo que são necessárias perspectivas e ferramentas antropológicas que permitam um olhar não hegemônico, amplo e complexo.

A imagem é, na verdade, uma língua segunda, uma linguagem. Entre todas as linguagens de que pode dispor uma sociedade para se dizer e se pensar, entre todas as linguagens simbólicas (lembramos, por exemplo, a da moda, estudada por Roland Barthes), a Imagem é uma delas, original, tendo por função exprimir as relações interétnicas, interculturais, as relações menos efetivas que repensadas, sonhadas entre a sociedade que fala (e que “olha”) e a sociedade “olhada”.

A imagem, porque é imagem do Outro, é um facto cultural: aliás, fala-se frequentemente de imagologia cultural. Ela deve ser estudada como um objeto, uma prática antropológica, tendo o seu lugar e sua função no universo simbólico nomeado aqui “imaginário”, inseparável de toda a organização social e cultural, pois é através dele que uma sociedade vê, se escreve, se pensa e se sonha. (MACHADO e PAGEAUX, 2001: 53).

Portanto, esses conceitos são introdutórios para que se possa pensar na construção de uma imagem do “outro” em sala de aula como

uma forma de transmitir sentidos, considerando-os, também, como linguagem. Linguagem que estará necessariamente inserida em discursos, que são transmitidos através de textos, sejam eles orais, escritos, visuais, etc.

3. Materialidade e memória discursiva: enunciações no processo de decolonização

Se os conceitos trabalhados anteriormente também podem ser considerados como linguagem, no sentido de atribuir sentido à exterioridade, também é imprescindível que a linguagem seja entendida como um pressuposto sócio-histórico, em que a materialidade da ideologia se manifesta em dois sentidos, quando é apresentada na linguagem e quando é expressa por ela.

Com a linguagem sendo pensada desta forma, quando aplicada a um contexto de ensino de línguas, o peso dessa concepção é duplo, pois além de utilizar a linguagem na execução do processo de ensino-aprendizagem, a linguagem é objeto de ensino e estudo. A partir disso, se considera essencial trabalhar o conceito de materialidade discursiva, dando importância à relação linguagem-discurso-ideologia, onde a materialidade da ideologia é o discurso, e a materialidade específica deste é a linguagem.

Assim, ao trabalhar os discursos presentes no contexto de ensino de línguas, também será possível analisar a presença de pressupostos ideológicos e em que funcionamento sistêmico estrutural em que esses pressupostos se enquadram. Desde o contexto da Análise de Discurso (AD), a materialidade da ideologia ocorre porque o indivíduo ou a instituição é quem elabora o discurso. Assim, como sujeitos inseridos em contextos sociais, culturais e históricos, apresentam em seu pensamento e enunciação a presença de ideologias, posições que os constituem.

Dessa forma, o principal ponto de partida para trabalhar o discurso será por meio do materialismo discursivo de Pêcheux, no qual, explicitado de forma mais direta e resumida, a linguagem é pensa-

da como uma prática que carrega consigo, simbolicamente, o caráter histórico. Para chegar a isso, o autor (PÊCHEUX, 1997) parte da oposição entre fala e linguagem, para compreender que os processos discursivos se desenvolvem a partir de leis internas (conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas) que constituem o sistema linguístico.

No entanto, a discursividade não se trata apenas de uma atividade cognitiva que utiliza esses sistemas, mas mais do que isso “ a expressão processo discursivo visa explicitamente recolocar em seu lugar (idealista) a ideia de fala (parole)” (PÊCHEUX, 1997: 91). Em outras palavras, o discurso é feito a partir das escolhas de como um texto é entendido de forma não transparente (ORLANDI, 2009: 17). Assim, cada sujeito o constrói antropológica, social e psicologicamente de forma diferente e muitas vezes sem explicitar intenções, posições ou ideologias.

É então ao conceber o discurso como matéria que os conteúdos didáticos, informativos ou de oferta de cursos, que contém aspectos da multiculturalidade³, podem ser analisados como algo que implica a identidade construída através do imaginário. Considerando a ideia de nacional, por exemplo, já traz consigo inúmeras concepções que a acompanham, já que se referem às construções imaginárias de projetos que incluem e ao mesmo tempo excluem. Pêcheux (1997) discute a relação da palavra (principalmente, neste caso, quando se refere à identificação da nacionalidade), sua bagagem política e imaginação:

Podemos propor, então, uma hipótese em relação à origem do “equivoco” positivista, que leva inelutavelmente a racionar “fora da questão”, a partir do momento em que, de uma maneira ou de outra, a política entra em cena: tudo se passa, nesse caso, como se a desconfiança “antimetafísica” se convertesse em cegueira com respeito

3 O conceito *multiculturalidade* pode ser entendido, a partir dos estudos de Stuart Hall (2003), como a busca por integrar diferentes grupos culturais, mas sempre considerando os limites desse termo, já que não visa, necessariamente, a busca por rupturas de funcionamentos sistêmicos hegemônicos, como o faz a interculturalidade (Walsh, 2005).

à seriedade das metáforas e de sua eficácia; nem por um instante aparece a ideia de que, para que Dupont pertença ao “conjunto dos franceses”, é necessário que ele seja produzido como francês, o que supõe a existência eficaz não de “Marianne”, mas da “França” e que suas instituições políticas e jurídicas. Em outros termos, o equívoco impede aqui de ver a função constitutiva e não derivada, inferida ou construída da metáfora (e da metonímia = a França/ o rei da França/ os Franceses) e, correlativamente, leva a ignorar a eficácia material do imaginário. O imaginário é colocado, então, como o equivalente do irreal e reduzido a um efeito psicológico individual, de natureza “poética”. (PÊCHEUX, 1997: 118-119)

Assim, a análise do discurso francesa é construída em um lugar de confluência de três áreas do conhecimento (BRASIL, 2011): o materialismo histórico, por meio das formações sociais e da ideologia; a linguística, por meio de mecanismos sintáticos e processos de enunciação; e a teoria do discurso, que é interpretada como a determinação histórica dos processos semânticos.

Luciana Brasil (2011) aponta que:

O discurso é a história na língua. Temos então a tríade língua, sujeito e história na constituição de discurso. Por tratar-se de uma materialidade linguística e histórica, o discurso é o observatório das relações, entre língua e ideologia. O discurso é material simbólico, é janela para o estudo do funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos, é confronto do simbólico com a ideologia. (BRASIL, 2011: 176)

É a partir da relação discursiva com a história que este pensamento se direciona ao interdiscurso, à memória do dizer, não permitindo reduzir – e inclusive questionando – a evidência do que a diacronia tem definido como “natural”. Mas na verdade denuncia a presença e determinação ideológica: “Os efeitos de sentido produzidos no discurso são evidenciados pela história, por efeitos ideológicos(...)” (BRASIL, 2011: 177).

Então, é na referência histórica que se remete o discurso, que o pensamento pêcheuxtiano se conectam os conceitos de *materialidade* (PÊCHEUX, 1997) e *memória discursiva* (ORLANDI, 1999). De fato, no livro *O lugar da memória* (1999), ambos os autores, Pêcheux e Orlandi, geram reflexões importantes sobre como a linguística também se conecta com o conceito de memória, entendida de uma perspectiva histórica e não individual.

É nessa obra que Pêcheux menciona a possibilidade de conectar as discussões sobre texto e imagem a partir do aspecto que ambos manifestam, o da “significação”. A partir disso, o autor também delimita a relação entre *evento* e *memória* em duas possibilidades: a primeira (a.) Quando o evento escapa ao registro, ou seja, não se registra na memória; e a segunda (b.) quando o evento é absorvido pela memória, de forma que não seja explicitamente demonstrado, ao contrário, é como se não tivesse acontecido (ACHARD et al., 1999: 50).

De acordo com essas evidências teóricas se estabelece, então, a concomitância entre linguagem, prática e história, e se possibilita a reflexão sobre a memória discursiva. Uma tendência que explora os aspectos interdiscursivos dos enunciados, ou seja, faz uma nova proposta de olhar por meio de suas formações, repetições, retomadas, bem como dos *desligamentos* e do esquecimento (NUNES, 2017: 313).

Essa perspectiva da memória trabalha sobre a heterogeneidade da formação discursiva, pressupondo a relação entre o “mesmo” e o “diferente”, em que o sujeito aparece descentralizado, constituído e atravessado pela linguagem. Assim, são consideradas as contradições interdiscursivas, que se apresentam por meio da repetição, da contraposição e, no caso da memória discursiva, de um jogo entre a memória e o esquecimento. Assim, possibilitando uma análise do que não é dito em detrimento do que é.

É importante registrar que “Os sentidos se constroem com limites. Mas há também limites construídos com sentidos.” (ORLANDI, 1999: 59). A partir dessa consideração, Orlandi (1999) vai propor um terceiro (c.) espaço em relação às delimitações pontuadas por Pêcheux, em que se ocorre uma intersecção entre a primeira (b.), porque é como se não tivesse ocorrido, mas não porque foi absorvido na

memória, mas porque, como a segunda (a.), escapa da inscrição. Este terceiro lugar é atribuído à censura, no caso de maio de 68, mas que também pode “contribuir para a compreensão da relação entre memória e censura em geral”, como a de um passado “mais antigo” que foi/é a da colonização.

4. Abordagem intercultural no ensino de línguas: um caminho para educação crítica e decolonial

Retornando ao universo da linguística aplicada ao ensino de línguas se instaura então a necessidade de abordar a dimensão intercultural no processo de ensino-aprendizagem, desde esse papel de consciencializar o que significa em estruturas ideológicas trabalhar com língua-cultura e suas representações.

Atualmente, a questão da competência intercultural está cada vez mais na perspectiva da investigação. A noção de competência, derivada de Chomsky, relacionada à concepção da pragmática linguística, nos leva a considerar o aspecto intercultural como imprescindível para que o estudante de línguas alcance habilidades que lhe permitam desenvolver interações em diferentes situações de comunicação. Essa habilidade, portanto, deve ser considerada fundamental, tanto no aspecto comunicativo quanto no pessoal, pois é por meio da comunicação e da integração que o sujeito poderá desenvolver relações. Assim, é por meio da interação com os falantes da língua-alvo que transformações serão possíveis em inúmeras áreas da vida do sujeito, seja laboral e academicamente, como emocional e afetivamente. Portanto, no ensino de línguas também é necessário capacitar o aluno a se preparar para uma concepção da língua-alvo que não se resume apenas à língua, mas também à cultura em que está/estará inserido (FARLORA e RUBIO, 2013).

Em relação à competência intercultural, já existem vários estudos sobre novas didáticas ou estratégias que podem ser utilizadas para desenvolver essa habilidade em sala de aula, ou seja, de conteúdos sobre como a interculturalidade pode ser adquirida. No entanto, aqui

esse aspecto tem o objetivo de refletir sobre a finalidade social que a interculturalidade pressupõe no ensino de uma língua estrangeira. Se pensa então, o papel da educação nessa área, observada não apenas como um processo de aquisição de competências, mas também como transformadora do aluno como agente social. Assumindo, portanto, o papel crítico do processo de aprendizagem, capaz de modificar, por meio de agentes, a realidade social, questionando a lógica do pensamento etnocêntrico e caminhando para uma educação decolonial.

Para Farnedo y Nedio (2015), a interculturalidade vai ser considerada como a forma que o aluno, como agente social, será sensibilizado para a aceitação de sua cultura y da cultura do “outro”. Deste modo, o diálogo intercultural é o ponto principal para a compreensão de si mesmo y do outro, é através dele que se possibilita um “olhar” para a cultura alvo visibilizando as diferenças socioculturais, y não reproduzindo estereótipos existentes. Aprender uma segunda língua significa, inevitavelmente, estar em contato com o diverso. Como se aborda e observa as diferencias se determinará a capacidade de compreender situações complexas e tensionadas, referente às percepções culturais do “eu” y do “outro”.

Além disso, a competência intercultural aparece como um ramo da competência comunicativa, didaticamente baseada no princípio pragmático-funcional (SCHENEIDER, 2010). Isso ocorre porque a realidade da cultura da língua-alvo determina características específicas para a aquisição de uma língua, permitindo ao aluno interagir de acordo com as percepções socioculturais.

Porém, aceder a linhas didáticas na perspectiva comunicativa não significa, conseqüentemente, que a perspectiva intercultural também seja desenvolvida. Isso porque, embora a abordagem comunicativa se baseie em estratégias de comunicação da esfera real e situacional, os fenômenos linguísticos, percebidos por uma visão intercultural, vão além do léxico ou da concepção de textos adequados às situações reais, permitindo então que nos acerquemos à noção de *abordagem intercultural* (PAIVA, 2015). Em que se considera, então, não só a compreensão dos textos e da comunicação, mas também a compreensão e a comunicação a partir da percepção estrangeira do “outro”. Portan-

to, além de compreender o idioma de destino, também é necessário compreender a cultura de destino.

A esse respeito, Paiva (2015) afirma que é preciso pensar o fator intercultural para além da perspectiva da competência. A autora realiza questionamentos sobre algumas limitações que encontram a Competência Comunicativa Intercultural, por exemplo, a impossibilidade de definir critérios de avaliações objetivas sobre se uma pessoa conseguiu ou não desenvolver essa competência. Por isso, ela também enfatiza a diferença entre os termos interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, de Fidel Tubino, quando se atuam no contexto da educação. Em que a primeira faz referência à promoção de diálogo e tolerância, sem afetar assimetrias vigentes, e a segunda à atenção de questionar relações de poder e promover engajamento e sensibilidade às desigualdades socioculturais.

Sendo assim,

há características da natureza humana que, embora facilitem e sejam essenciais para a convivência e interação social, não estão restritas às competências, pois não compreendem um conjunto de capacidades ou recursos cognitivos mobilizados para a realização de alguma atividade. (PAIVA, 2015: 127)

Por tanto, ainda que a relevância de trabalhos que abordam a competência intercultural no ensino de línguas seja de extrema importância para elaborar novos métodos e conhecimentos, conceber a competência como única finalidade de ensino-aprendizagem é reduzir a complexidade da temática e limitar princípios étnicos, identitários e cosmológicos que se apresentam nas interações interculturais.

Por isso, a ideia de Abordagem Comunicativa Intercultural (MENDES, 2004) se encaixa melhor ao universo de reflexão apresentado, já que instaura ideia de constante presença de abordagem educacional. Ou seja, considerando abordagem como um aspecto contínuo nas aulas, como método que está em constante relação com o processo de ensino-aprendizagem, já que língua e cultura são indissociáveis, o espaço para trabalhar os diálogos entre culturas/lugares de uma

maneira não neutralizadora, mas oferecendo autonomia e percepção crítica, deveria ser constantemente incentivado.

Concluindo, é necessário, e eu diria urgente, não se limitar a comparações ou a entregar informações linguístico-culturais, mas exercer o que Walsh (2005) chama de educação crítica e decolonial, colocando em debate também os aspectos de alteridade, estereótipo, estrangeiro/ “outro”.

Segundo Walsh, somente com uma formação intercultural é possível atingir o real objetivo de comunicação e interação dos sujeitos aprendizes, por meio da capacidade e autonomia frente às diversas situações, além de uma consciência que questiona o funcionamento multicultural neoliberal e responde à colonialidade do pensamento.

Y es en afirmar la “razón del Otro” que podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis “otras”, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes. Sociedades y mundos muy distintos. (WALSH, 2005: 34).

Portanto, com base nas considerações estudadas, é possível afirmar que o ensino de línguas deve ser aplicado à inserção de conteúdos interdisciplinares que os professores, alunos e demais agentes introduzem nas funções socioculturais em que estão inseridos os sujeitos da língua e cultura alvo.

Isso dá aos indivíduos que estão envolvidos no ensino de línguas a possibilidade de refletir e interpretar o funcionamento do “eu” e do “outro”, do “aqui” e do “lá” e de se posicionar como agente social, construindo suas próprias considerações sobre a relação entre várias realidades e complexidades. Assim, é possível desenvolver autonomia e pensamento crítico, porque é através da vertente intercultural que são abordadas questões complexas, de forma questionadora e conscientizadora, uma experiência profunda de desmistificação da sua própria língua/cultura e da do “outro”.

5. Considerações Finais

Com o apoio de perspectivas teóricas apresentadas, é possível então mencionar a conexão imaginário, representação e cultura às perspectivas sobre linguagem e cultura que estão em absoluta relação com o ensino de uma língua estrangeira. Porém, para além da comprovação de como esses conceitos possuem importância na relação de linguagem-sujeito-ideologia, se instaurou a reflexão de como eles também podem ser relevantes no contexto, principalmente, de formação de professores. Ou seja, como a linguística, assim como as ciências sociais, vão ter sempre seus debates interligados ao ensino e a pedagogia.

Sendo assim, a perspectiva reflexiva sobre contextos reais pode ter tanto destaque como a busca por soluções reais para as problemáticas levantadas. Isso porque ao gerar reflexão e enuncia-la já se exerce a materialidade necessária como primeiro aspecto para gerar, diálogos, questionamentos, críticas e, portanto, ação, dinâmica e mudança.

Contudo, com intenção, também, de oferecer saídas à uma problemática tão ampla, por meio da oferta de ferramentas que permitam a interdisciplinaridade nas aulas de idiomas, aumentando as possibilidades de abordar uma língua e/ou cultura mais próximo as realidades do contexto alvo. Essa interdisciplinaridade, por se considerar o intercultural como foco, se centrará então, na área das ciências sociais, que oferecem, principalmente aos professores, a oportunidade de conhecer e se aprofundar em temas atuais trabalhados. Obviamente, é ideal tentar que os próprios sujeitos dos “lugares” alvo tenham voz para realizar suas próprias afirmações sobre assuntos de seus contextos, sejam de expressões e diferenças linguísticas ou de situações sociais recorrentes.

Entretanto, o principal aqui é que a prática pedagógica não deve manter estruturas dominantes de conhecimento e de poder, já que é por meio da educação que se condicionam e organizam maneiras de pensar e ver o mundo (WALSH, 2005). Assim, ao aprender uma outra língua essas maneiras passam a ser construídas, ademais, sobre o mundo do “outro.”

Baseando-se nesse aspecto social da educação, é que se pode afirmar, então, que nos aspectos que envolvem a interculturalidade, se constroem a concepção de posicionamento, mais ainda quando o aspecto intercultural está circunscrito na educação. O ensino-aprendizagem sempre vai determinar, mesmo que não completamente, fatos determinantes na constituição dos sujeitos envolvidos de maneira objetiva ou subjetiva. Dessa forma, o ensino de línguas, que experimenta impreterivelmente o contato com culturas diversas, é responsável duplamente de alcançar uma aprendizagem por meio do pensamento questionador e crítico. Como a educação não deve estar na ilusória posição de neutralidade, cabe aos participantes desse contexto se interessarem, ao menos, se esforçarem para que não se (re)produzam percepções superficiais e estereotipadas da língua e cultura meta.

Por tanto, a educação e o ensino de línguas alcançam uma perspectiva decolonial, no sentido de visibilização de sentidos que escaparam à memória, por meio de censuras e silenciamentos. Cabe a nós como agentes sociais, instaurar novos espaços e permitir diálogos e espaços de enunciações negados pelo processo colonial. É necessário que se realize o exercício de abrir possibilidades de releituras para que se estabeleçam também ressignificações desde as próprias experiências dos sujeitos que transgredem al silencio y ausencia discursiva y de memoria (NASCIMENTO DOS SANTOS, 2021). Dando visibilidade, espaço e voz para sujeitos e culturas não imaginadas, mas reais, é que se poderá chegar à um real diálogo de perspectiva intercultural.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Luciana Leão. (2011). *Michel Pêcheux e a Teoria de Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva*. Catalão, GO: Revista Linguagem - Estudos e Pesquisas, vol.15, n.01, p.171-182.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- CEGARRA, José. (2012). *Fundamentos Teóricos Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. Santiago, Chile: Cinta de Moebio.
- FARLORA, Maritza; RUBIO, Raquel. (2013). *Incorporación del concepto de interculturalidad al proceso de enseñanza aprendizaje de ELE*. Valparaíso, Chile: Nueva Revista del Pacífico.
- FARNEDA, Ellete S.; NEDIO, Marina. (2015). *O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não imersão*. Uberlândia, MG: Letras & Letras.
- HALL, Stuart. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- HALL, Stuart. DU GAY, Paul. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JIMÉNEZ, Marco Antonio. (2012). *Cornelius Castoriadis: la subversión de lo imaginario*. Ciudad de México: Acta Sociológica (Centro de Estudios Sociológicos, UNAM).
- MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel-Henri. (2001). *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Presença.

- MENDES, E. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado, Campinas, SP: UNICAMP.
- NASCIMENTO DOS SANTOS, Daiana. (2011). *Imaginarios y representaciones en la tradición oral africana y latinoamericana*. Concepción, Chile: Revista Acta Literaria, n. 42.
- ORLANDI, Eni. (2009). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- ORLANDI, Eni. (1999). *Maio de 1968: os silêncios da memória*. In: ACHARD, P. et al (Org.) *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes.
- PAIVA, Aline. (2015). *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: problematizando o termo competência comunicativa intercultural*. São Carlos, SP: Tese doutorado UFSCAR.
- PÊCHEUX, Michel. (1997). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- PÊCHEUX, Michel. (1999). *Papel da memória*. In: ACHARD, P. et al (Org.) *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes.
- PÊCHEUX, Michel. (2014). *El discurso: estructura o acontecimiento? Décalages: Vol. 1: Iss. 4*. Available at: <https://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/16>.
- SCHEINEIDER, Maria N. (2010). *Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural*. Porto Alegre, RS: Revista Contingentia.

- SANTI, Heloise y SANTI, Uilson. (2008). *Stuart Hall e o trabalho das representações*. São Paulo, SP: Revista Anagrama (Revista interdisciplinar da Graduação), Ano 2, Seção 1.
- WALSH, Catherine. (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Bogotá, Colombia: Revistas Educación y Pedagogía, vol. XIX, n. 48.
- WALSH, Catherine. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural.
- WALSH, Catherine. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

6. Avaliação na Unidade Curricular de Temas Técnico-Científicos em Português

Zhu Mingshan*

Resumo

O presente trabalho tem como temática a análise de algumas abordagens de avaliação utilizadas na área de estudo da unidade curricular de Temas Técnico-científicos em Português, baseada em uso de material didático específico. No que diz respeito às características da unidade curricular de Temas Técnico-Científicos em Português, a terminologia e o período composto representam os elementos mais importantes na aprendizagem, em que se foca mais a avaliação, os quais dependem do contexto, destinando-se a verificar a compreensão dos aprendentes sobre o objeto e conteúdo do texto, portanto, a avaliação direcionada a esta área deve promover a compreensão de leitura, a tradução e a produção escrita.

Palavras-chave: Temas Técnico-Científicos em Português, avaliação formativa, avaliação sumativa, português para fins específicos

* Escola de Línguas e Estudos de Comunicação da Universidade Jiaotong de Beijing.

Abstract

The present work focus on the analysis of some evaluation approaches used in the study area of the curricular unit of Technical-Scientific Themes in Portuguese, based on the use of specific teaching material. With regard to the characteristics of the curricular unit of Technical and Scientific Themes in Portuguese, both the terminology and the determined period represent the most important elements in learning. In these, the evaluation is more focused and closely related to the context thus aiming to verify the learners' understanding of the object and content of the text; therefore, we conclude, the assessment directed to this area should promote reading comprehension, translation and written production.

Keywords: Technical-Scientific Themes in Portuguese, formative assessment, summative assessment, Portuguese for specific purposes

Nos últimos anos, sob a iniciativa “Uma Faixa, uma Rota”, surgiu um aumento de cooperação entre a China e os países de língua portuguesa nas áreas de construção de infraestruturas, proteção do meio ambiente, medicina e saúde, transmissão elétrica, tecnologia espacial, energia renovável, exploração de petróleo e gás natural, produção agrícola, inteligência artificial, etc., promovendo uma colaboração mais estreita das duas partes. Nesta circunstância, a procura de talentos específicos de portugueses nessas áreas está cada vez mais em evidência.

A unidade curricular “Temas Técnico-Científicos”, que se justifica como uma aula para fins específicos, é concebida para atender às necessidades acadêmicas e profissionais específicas do indivíduo, baseando-se na linguagem e cultura específica de áreas determinadas e no ensino de gramática, vocabulário, estilo de comunicação e técnicas de estudo.

A avaliação da unidade curricular “Temas Técnico-Científicos em Português” consiste em diagnosticar a situação de domínio da terminologia, colocação lexical, estrutura sintática e circunstância de desenvolvimento dos países de língua portuguesa e da China nas áreas técnico-científicas, entre outros. Esses quatro aspectos constituem a estrutura pilar de avaliação, fazendo com que os conteúdos das aulas se afastem da generalidade, ligando-se à realidade de cooperação técnico-científica entre a China e os países de língua portuguesa.

Segundo o enquadramento teórico, a avaliação encontra-se classificada normalmente em avaliação formativa, avaliação diagnóstica e avaliação sumativa. A avaliação formativa e a avaliação sumativa são conceitos estruturantes no âmbito chamado Avaliação das Aprendizagens cuja conceptualização tem evoluído desde a sua criação, em 1967, por Michael Scriven. Segundo Fernandes (2019), a construção teórica continua a ser sentida como uma necessidade relevante (e.g., Baird et al., 2017; Berlak, 1992a; Black e Wiliam, 2006a, 2018; Fernandes, 2006, 2008a; Gipps, 1994; Perrenoud, 1998; Stiggins, 2017; Wiliam, 2017). O presente trabalho desenvolve este tema, baseando-se na teoria acima referida, combinando as experiências de ensino e as inadequações nos trabalhos dos alunos, visando elaborar as sugestões de avaliação a partir dessas três fases de avaliação, baseando-se na análise dos trabalhos dos alunos, entre as quais se destacam a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

1. Componentes de avaliação

1.1. Terminologia

Bélanger (1991) leva-nos a observar que, ter o conhecimento de uma língua de especialidade, não significa compreender detalhadamente todos os conceitos e termos que a compõem, mas conhecer os seus termos e conceitos mais importantes. Ou seja, compreender o arcabouço conceitual do campo científico em questão da mesma forma que, no quotidiano, não conhecemos todo o conteúdo de um dicionário de língua portuguesa, mas dominamos um conjunto de palavras que nos permitem a comunicação dentro de determinada comunidade linguística. (Galvão, 2004)

A terminologia, como um componente crítico no texto técnico-científico, constitui uma das distinções principais entre esse tipo de texto e o texto quotidiano. Para os aprendentes de português sem nenhuma experiência e conhecimento profissional na área técnico-científica, a avaliação focar-se-á mais na compreensão do significado deles do que na sua aplicação, realizando-se através da avaliação de compreensão da leitura e da tradução.

Para além disso, a terminologia é composta por termos simples e termos compostos na perspetiva da composição lexical, e subdivide-se em termos técnicos profissionais, termos técnicos genéricos e termos semitécnicos na perspetiva de classificação. Neste sentido, a composição e a derivação de terminologia e a classificação de terminologia também fazem parte de avaliação, contribuindo para aprofundar a compreensão e memorização de terminologia dos aprendentes.

1.2. Colocação lexical

Ellis (2005) e Lewis (2006) apresentam que fluência ocorre porque os falantes nativos têm uma reserva de frases lexicais pré-fabricadas e memorizadas, que eles usam habilmente em situações rele-

vantes com taxa anormal de articulação. Eles nem sempre dependem da montagem de sequências de palavras on-line via regras sintáticas.

“Speaking natively is speaking idiomatically using frequent and familiar collocations, and the job of the language learner is to learn these familiar word sequences. That native speakers have done this is demonstrated not only by the frequency of these collocations in the language, but also by the fact that conversational speech is broken into ‘fluent units’ of complete grammatical clauses of four to ten words, uttered at or faster than normal rates of articulation. (Ellis, 2005: 128).”

No que diz respeito à colocação lexical, divide-se em palavras isoladas com vários significados (ex: balastro, cascalho ou saibro que se coloca nas linhas férreas para fixar os dormentes), expressões idiomáticas (Torcer o nariz), colocações (confere à via um desempenho), expressões feitas (tudo bem?), etc. (QECR, 2001: 159). De acordo com Halliday e Hasan (1976), a colocação é uma relação lexical em termos de plano sintagmático em vez de plano pragmático, a relação sintagmática de palavras mostra a combinação lexical e que tipo de relacionamento estrutural que os ligam (Simpson, 2001: 77).

Segundo Carvalho (2015), no que se refere ao português, as colocações subdividem-se nas seguintes categorias: nominais, adjetivas e verbais. As colocações nominais são formadas por substantivo + adjetivo e por adjetivo + substantivo, no que se refere às colocações nominais, são formadas por adjetivo + preposição + substantivo, e por substantivo (+ preposição) + substantivo. As colocações adjetivas são formadas por Advérbio + Adjetivo/Particípio, as colocações verbais subdividem-se em quatro grupos de formação: verbo (+ preposição) + substantivo, verbo + substantivo, verbo + (preposição) + adjetivo e verbo + advérbio.

A avaliação de colocação lexical na unidade curricular de Temas Técnico-científicos reside em analisar a competência dos alunos em termos de compreensão de relação sintagmática das palavras em contexto textual. A dificuldade de colocação lexical reside em con-

fusão de sinónimos e colocação fixa. A confusão de sinónimos acontece por falta de conhecimento profissionais das áreas determinadas, por exemplo, na expressão “coroa de assimilação de energia”, “assimilação” é sempre substituída pela palavra “absorção” porque são sinónimos. No entanto, absorção mostra um processo simples enquanto que assimilação representa um processo de integração, o que explica que a substituição leva que se confundam os dois significados. Em relação à colocação fixa, a dificuldade foca-se em emprego de verbo, por exemplo, rescindir (contrato) e denunciar (contrato) são duas modalidades de cessação contratual por iniciativa extrajudicial de um dos contraentes. Rescisão representa a cessação que é comunicada por um dos contraentes com base em justa causa (por via de regra, facto imputável culposamente à contraparte). A denúncia, geralmente comunicada com determinado pré-aviso, quando a cessação visa impedir a renovação do contrato por um novo período, estipulado como subsequente ao período contratual em vigor.

Nesta perspetiva, o teste de *cloze* funciona para avaliar a competência dos alunos da distinção da diferença de emprego lexical semelhante. A unidade curricular de Temas Técnico-científicos é composta por temas distintos, o teste de *cloze* será elaborado de acordo com o tema, variando de diversos tipos de colocação lexical, voltado para aprofundar o conhecimento dos significados lexicais e do emprego daqueles na área determinada.

O teste de *cloze* aumenta o conhecimento dos professores sobre a situação de aquisição lexical dos alunos em contexto textual, desempenhando um papel construtivo no ensino orientado seguinte.

1.3. Estrutura sintática

A estrutura sintática, que é considerada um elemento importante no texto técnico-científico, identifica a competência de organização frásica. O texto técnico-científico caracteriza-se predominantemente pela lógica rigorosa e objetividade, o que explica que o texto técnico-científico envolve estrutura sintática organizada e rigorosa.

A estrutura sintática de texto técnico-científico em português consiste em estrutura gramatical específica em português que abarca gerúndio, voz passiva, futuro imperfeito do indicativo e sujeito indeterminado, etc., e estrutura de período composto em português.

A avaliação da estrutura sintática tem como objetivo diagnosticar o nível de dominação da diferença sintática em português e em chinês em texto técnico-científico, reflete a competência de aplicação abrangente de organização frásica na produção de escrita e na tradução. Em virtude de grande quantidade e variáveis períodos compostos, é de grande importância selecionar os mais representativos para estabelecer o padrão de avaliação. A avaliação varia de compreensão de leitura a tradução, concentrando-se em organização frásica de período composto em português e conversão de período composto em português e em chinês.

A avaliação deverá resolver a dificuldade de diagnóstico de problemas de compreensão de leitura, até de tradução. A experiência de ensino demonstra que a confusão na compreensão da estrutura de período composto faz com que os aprendentes falhem em compreensão textual. O maior problema reside em falta de consciência geral, ou seja, a ignorância de função de período composto em parágrafo e texto onde se localiza. Para além disso, a confusão de ordem de palavras na tradução apresenta a falha de compreensão de estrutura sintática e transferência negativa de língua materna.

1.4. Circunstância de desenvolvimento dos países de língua portuguesa na área técnico-científica

A unidade curricular de Temas Técnico-Científicos em Português tem por missão incrementar a reserva de conhecimento sobre a circunstância nacional dos países de língua portuguesa além de desenvolver a competência de compreensão de leitura e de tradução, o que explica que a aula deve afastar-se da formação de técnica de língua. No processo de globalização, o compartilhamento de tecnologia e ciência é considerado uma arma para lutar contra o inimigo comum

dos humanos. Neste sentido, o aprofundamento de conhecimento de circunstância de desenvolvimento dos países de língua portuguesa deve ser incorporado em conteúdos de ensino.

A avaliação, cujas formas variam de apresentação e relatório ao teste de preenchimento de espaços, foca-se em pontos essenciais de cooperação técnico-científica entre a China e os países de língua portuguesa e de desenvolvimento na área de engenharia, técnica e ciência daqueles, tendo como objetivo melhorar o nível de aplicação de terminologia, estrutura sintática e colocação lexical de textos técnico-científicos e a compreensão de situação geral de desenvolvimento na área técnico-científica.

2. Avaliação formativa e sumativa

A avaliação formativa trata-se de uma “avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de autorregulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006: 23). Para Bloom (1969), o objetivo de avaliação formativa é fornecer feedback e ações corretivas em cada etapa. Segundo Wiliam e Thompson (2008), a avaliação formativa irá produzir vários valores, sendo alegado produzir um valor diagnóstico, esta avaliação será mais adequada às unidades instrucionais das aulas e períodos de marcação do que às aulas quotidianas. Shepard (2008) considera que a avaliação formativa é um processo em vez de um teste. Black e Wiliam (1998) acrescentam que os resultados da avaliação formativa são usados para adaptar o ensino para satisfazer a necessidade dos alunos. Wiliam e Thompson (2008) justificam que a avaliação formativa acontece em ciclos curtos em ou fora das aulas. McManus (2008) expõe que a avaliação formativa é um processo usado pelos professores e alunos durante a aprendizagem para fornecer feedback ajustando as estratégias de ensino e aprendizagem em andamento, tendo como objetivo melhorar os efeitos de aprendizagem.

A avaliação formativa da unidade curricular de Temas Técnico-

-Científicos em Português subdivide-se em avaliação periódica, avaliação mútua entre alunos e autoavaliação, entre as quais, a avaliação periódica é constituída por tradução e gramática, referindo-se a colocação lexical, estrutura sintática e terminologia, variando de meios diversificados, tais como *cloze*, perguntas de múltiplas escolhas e perguntas de desenvolvimento. A avaliação mútua entre alunos refere-se à apresentação na aula associada à circunstância de desenvolvimento na área técnico-científica dos países de língua portuguesa e a cooperação entre aqueles e a China. A autoavaliação trata-se de uma avaliação independente dos alunos sobre o efeito de aprendizagem segundo os objetivos da aula.

A avaliação sumativa desempenha um papel fundamental na educação ao resolver os pontos fracos do sistema. Fornece aos educadores informações valiosas para determinar a eficácia do ensino de uma determinada unidade de estudo, para tomar decisões de alto risco, e para avaliar a eficácia das intervenções em toda a escola. Funciona para melhorar a instrução geral por (1) fornecer feedback sobre o progresso medido segundo a referência, (2) ajudar os professores a melhorar o nível de ensino e (3) realizar uma melhoria contínua do sistema de ensino (Hart, et al., 2015).

A avaliação sumativa tem duas formas, avaliação construída pelos professores e avaliação padronizada, a avaliação construída pelos professores é a forma mais comum de avaliação encontrada nas salas de aula, a qual pode fornecer dados objetivos para avaliar o desempenho dos alunos, mas é vulnerável a tendência. A avaliação padronizada é projetada para superar muitos dos preconceitos que podem contaminar as ferramentas construídas pelo professor, mas esta forma de avaliação tem as suas próprias limitações. Ambos os tipos de avaliação sumativa têm lugar em um sistema educacional eficaz, mas para efeitos positivos máximos, eles devem ser empregados para atender às necessidades para as quais foram concebidos (States, Detrich, Keyworth, 2018).

A pesquisa sugere que os principais pontos fracos da avaliação construída pelos professores estejam relacionados à validade e confiabilidade (AERA, 1999; Mertler, 1999). A validade é uma medida de

quão bem um instrumento avalia as habilidades relevantes de um aluno. A literatura de pesquisa identifica três tipos básicos de validade: construto, critério e conteúdo (States, Detrich, Keyworth, 2018). Os alunos são melhor atendidos quando os professores se concentram na validade do conteúdo, ou seja, certificam-se de que o conteúdo que está a ser testado é realmente o conteúdo que foi ensinado (Popham, 2014). A confiabilidade é fundamental no desenvolvimento de qualquer avaliação construída pelo professor porque os professores devem ter certeza de que testes repetidos de um aluno usando a mesma avaliação produzirão resultados consistentes (AERA, 1999; Brennan, 2006; McMillan, Schumacher, 1997; Popham, 2014).

Testes padronizados fornecem uma medida das realizações de um aluno, independentemente das notas, melhorando assim as informações gerais disponíveis para decisões de alto risco (States, Detrich, Keyworth, 2018).

A avaliação sumativa da unidade curricular de Temas Técnico-Científicos em Português é constituída por gramática, tradução, compreensão de leitura e produção de escrita com meios diversificados de *cloze*, perguntas de múltiplas escolhas, perguntas de desenvolvimento e tradução, tendo como objetivo diagnosticar o efeito de aprendizagem de todo o semestre. A avaliação sumativa é elaborada baseando-se em resultados da avaliação formativa e o padrão de CAPLE. Em comparação com a avaliação formativa, a avaliação sumativa integra ainda a circunstância de desenvolvimento dos países de língua portuguesa e da China na área técnico-científica. A avaliação sumativa caracteriza-se pela natureza abrangente, ou seja, incorpora os pontos essenciais e os pontos de elevação de competência.

3. Conclusão

As duas formas de avaliação interagem reciprocamente na unidade curricular de Temas Técnico-Científicos em Português. Como uma unidade curricular de português para fins específicos, vincula o português básico e a necessidade profissional, servindo para esclarecer a

diferença entre o português quotidiano e o português para fins específicos, especialmente em termos de terminologia, colocação lexical e estrutura sintática. A avaliação formativa que se divide em avaliação periódica, avaliação mútua e autoavaliação, funciona para acompanhar o efeito de aprendizagem com meios diversificados, foca-se em gramática específica de português para fins técnico-científicos, tradução e compreensão de circunstância de desenvolvimento dos países de língua portuguesa e da China. A avaliação sumativa funciona para diagnosticar o nível abrangente dos alunos na compreensão de leitura, tradução e produção de escrita baseando-se em resultados de avaliação formativa e avaliação padronizada, tal como CAPLE.

O português para fins técnico-científicos, por sua vez, serve também para elevar o nível de escrita académica. Neste sentido, quer a avaliação formativa quer a avaliação sumativa deverão desenvolver do ponto de vista objetivo, priorizando o diagnóstico da competência de aplicação de português, para proporcionar apoio para o estudo seguinte e emprego no futuro.

Referências bibliográficas

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association (AERA).
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5–25. Doi: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Black, P., William. D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* 80 (2) Doi: 10.1177/003172171009200119
- Bloom, B.S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *In Educational Evaluation: New Roles, New Means*. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2(Vol. 69), ed. R.W. Tyler, 26–50. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Brennan, R. L. (Ed.) (2006). *Educational measurement* (4th ed.). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Carvalho, O.L. (2015) Colocações e português brasileiro como língua estrangeira. Colóquio Internacional sobre Ensino e Aprendizagem de Português.
- Ellis, N. C. (2005) Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. *Schmitt N. and McCarthy M. (eds.) Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2019). Enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento*, 139-164. Publisher: CRV.
- Galvão, M. C. B. (2004). A linguagem de especialidade e o texto técnico-científico: notas conceituais. *TransInformação* 16(3), 241-251
Doi: 10.1590/S0103-37862004000300004
- Gama, B. S. N. (2009). *O léxico em aulas de PLE um contributo para o ensino de colocação (Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira)*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Hart, R., Casserly, M., Uzzell, R., Palacios, M., Corcoran, A., & Spurgeon, L. (2015). Student testing in America's great city schools: An inventory and preliminary analysis. Washington, DC: Council of the Great City Schools.
- Lewis, M. (2006) Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. In www.writingberkeley.edu/TESL-FJ/. Accessed on 11/09/2006.
- McManus, S. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council for Chief State School Officers. <http://www.ccsso.org/publications/details.cfm?PublicationID=362>.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1997). *Research in education: A conceptual approach* (4th ed.). New York, NY: Longman.
- Mertler, C. A. (1999). Teachers' (mis)conceptions of classroom test validity and reliability. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.

- Popham, W. J. (2014). *Classroom assessment: What teachers need to know* (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Santos, E. M. (2011). Coavaliação como instrumento formativo no ensino aprendizagem da produção escrita em português como língua estrangeira. *Ciências & Cognição*; Vol 16 (3), 37-42.
- Shepard, L.A. (2008). Formative Assessment: Caveat Emptor: Shaping Teaching and Learning. *The Future of Assessment*, 279–303, New York.
- States, J., Detrich, R. & Keyworth, R. (2018). Overview of Summative Assessment. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.
- William, D., Thompson. M (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? *The Future of Assessment*, 53–82. New York.

7. A construção e adaptação de ferramentas didáctico-tecnológicas apropriadas para um ensino-aprendizagem presencial e à distância em tempo de crise¹

Alberto m. C. Pablo*

Resumo

Este trabalho investiga na Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) o impacto das políticas públicas construídas durante a pandemia internacional da COVID-19 para o sector educativo.

A investigação tem como objectivo conhecer os desempenhos dos diversos actores (Governo, responsáveis da Administração Pública, alunos e professores) na implementação dos processos de ensino-aprendizagem presencial e à distância, e ainda a sua repercussão junto dos órgãos de comunicação social em língua Portuguesa. Tomando por base esse estudo, conhecer qual o impacto destas políticas públicas de educação no ensino superior de Macau. Recorreu-se a uma metodologia qualitativa. Trata-se, assim, de um estudo naturalista, descritivo o qual assume uma abordagem interpretativa.

* Doutor em Educação, com a Especialidade em Administração e Política Educacional, pela Universidade de Lisboa; Professor no Instituto Politécnico de Macau.

¹ Conferência “V Encontros de Pontos de Rede de Ensino de PLE na Ásia 2020”, Instituto Português do Oriente (IPOR), Macau, 27 e 28 de Novembro de 2020.

A análise dos dados da investigação realizada permitiu-nos concluir que as políticas públicas de educação em Macau influenciaram os modos de regulação institucional do ensino superior, os actores envolvidos no processo educativo para responderem com urgência ao cumprimento das medidas governativas, adaptaram a política aos seus interesses e quadros cognitivos. Os resultados demonstraram ainda que as plataformas de ensino-aprendizagem têm influência positiva na gestão curricular da aprendizagem. Existe uma valorização quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). O aumento do grau de influência positiva depende de formação e incentivo aos professores para que sejam capazes de produzir melhores objectos de aprendizagem e capazes de aplicar estratégias para dinamizar as TIC na aprendizagem centrada no aluno.

Palavras-chave: COVID-19, RAEM, políticas públicas, tecnologias de informação e comunicação.

Abstract

This work investigates the impact of public policies built during the COVID-19 International Pandemic at Macau's Special Administrative Region (RAEM) to the Educations sector.

The investigation has per objectives know the performance of the diverse actors (Government, Public Administration responsible, teachers and students) on the implementation of the processes of teaching-learning in class and online and also its repercussion in the Portuguese speaking media. Taking this study per basis, knowing what is the impact of these public policies and education on Macau's Superior Level of Education. A qualitative methodology has been used. It is like this, a naturalist study, descriptive, which assumes an interpretative approach.

The investigation data analysis performed has permitted us to conclude that the public policies of education in Macau have influenced the ways of institutional regulation of the superior level of Education, the actors involved in the educative process to urgently respond to the fulfilment of the governmental measures, adapted the politic to their interests and cognitive frames. The results have also shown that the teaching-learning platforms have a positive influence in curricular management in learning.

An enhancement exists as per information technologies and communication (ITC). The raise of the positive influence level depends on the training and incentive to the teachers so that they can be able to produce better learning tools and applying strategies to dynamize the ITC on the learning centered on the student.

Key-words: COVID-19, MSAR, public policies, information and communication technologies.

Introdução

O presente trabalho tem por tema “A construção e adaptação de ferramentas didático-pedagógicas apropriadas para um ensino aprendizagem presencial e à distância em tempo de crise”. A investigação trata de estudar o impacto das políticas públicas construídas em tempo de pandemia internacional da COVID-19 para o ensino superior da Região Administrativa Especial de Macau, cruzando produção política e acção pública para desfibrar essas outras possibilidades de construção e adaptação de ferramentas didático-pedagógicas adequadas a um ensino-aprendizagem presencial e à distância em tempo de crise sanitária.

Como problema de partida definimos a relação entre as práticas de ensino e as aprendizagens úteis para a vida centradas no aluno, mediadas pelas TIC. Problematizámos, em sede de pesquisa, as principais estruturas e características do processo político-organizacional que enformam as especificidades políticas que influenciam o sistema educativo da Região, por forma a percebermos o modo como as políticas públicas são interpretadas, apropriadas e ajustadas pelos diversos actores do sector educativo.

1. A influência da pandemia mundial na regulação da educação de Macau

A globalização tem vindo a contribuir para o surgimento da sociedade da informação e do conhecimento (LEVY, 1999) e tem concorrido para o processo de internacionalização do ensino superior (TEICHLER, 2014), compreendido como o processo de integrar dimensões internacionais, interculturais ou globais na sua missão, função ou proposta, reflectindo, deste modo, os efeitos da globalização (KNIGHT, 2006 *apud* YONEZAWA, 2013, p.59).

Um outro efeito da globalização são os avanços tecnológicos, o recurso às TIC em sala de aula ou no ensino à distância. As tecnologias agem não só como suporte pedagógico, mas alteram o próprio conceito de docência. As tecnologias constituem instrumentos criados pelo homem com objectivos de solucionar problemas, encurtar distâncias e facilitar acções (ALMEIDA, 2006).

No início do ano de 2020, as instituições de ensino superior de Macau e do resto do mundo foram afectadas no seu normal funcionamento pela pandemia do novo Coronavírus. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou várias recomendações, entre elas, sugeriu às instituições de ensino a escolha das melhores tecnologias, de acordo com o sistema de comunicação de cada área territorial e a capacidade tecnológica dos professores e dos alunos, para que o ensino continuasse fora das salas de aula. A OI sugeriu também o apoio aos professores no uso

de tecnologias digitais, formação e orientação de curta duração para aprendentes e docentes, nomeadamente no trabalho em rede através da Internet e em aulas por videoconferência.

Através do Despacho nº27/2020, de 04.02.2020, do Chefe do Executivo, ex vi Lei nº2/2004, de 25.02.2004, o governo de Macau decidiu suspender o reinício das aulas, e ordenou o encerramento, a partir do dia 05.02.2020, dos recintos autorizados para a prática da actividade de jogo, cinemas, teatros, parques de diversão em recintos fechados, cibercafés, salas de saunas e massagens, salões de beleza, ginásios, bares, discotecas, entre outros.

Consequentemente, a Direcção dos Serviços do Ensino Superior (DSES) emitiu um alerta para que os estudantes de Macau que se encontrassem no exterior acompanhassem as

informações sobre as recomendações para o regresso de avião e para os estudantes que estudam nas regiões onde o Covid-19 está a ser amplamente transmitido na comunidade e nas que têm alta incidência, podem consultar a página electrónica especial dos Serviços de Saúde sobre a luta contra a epidemia (dses.gov.mo).

Nesta sequência, os Serviços de Administração e Função Pública (SAFT) emitiram uma nota a informar que “os funcionários públicos estão dispensados de comparecer no local de trabalho até ao dia 16 de Fevereiro” (Jornal HojeMacau, 07.02.2020), e o chefe do Executivo informou que

uma parte dos trabalhadores pode trabalhar em casa. Eu sei que o servidor do Governo não dá para ligar os computadores de casa. Mas os juristas, as pessoas que são responsáveis pela análise económica, acho que podem trabalhar de casa. Acho que devem assumir os seus trabalhos. O que é desnecessário é deslocar-se ao local de trabalho (Jornal Ponto Final, 05.02.2020).

Por sua vez, a Direcção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau (DSEJM), no dia 24.01.2020, anunciou o adiamento das aulas

do ensino não-superior de Macau, sublinhando que

Face à situação epidemiológica de pneumonia do novo coronavírus, de Wuhan, a DSEJ anunciou que, após os feriados do Ano Novo Lunar, o reinício das aulas, nas escolas do ensino não superior de Macau, será efectuado no dia 10 de Fevereiro de 2020 ou em data posterior. As escolas devem fazer os preparativos necessários para que os alunos realizem as suas aprendizagens em casa (DSEJM).

Esta decisão política de recurso e transitória de ensino à distância foi tomada pelo governo, influenciada não apenas pelas OI, nomeadamente pela Organização Mundial de Saúde (OMS), mas também sustentada num estudo realizado em 2019 que demonstrava que os alunos de Macau possuíam os meios tecnológicos adequados para receberem ensino à distância.

A taxa de acesso à Internet dos residentes de Macau, entre os 6 e os 17 anos, é de 92 por cento. Já 86 por cento dos agregados familiares tem computador, de acordo com o 'Relatório sobre as tendências da utilização da Internet em Macau em 2019', realizado pela Associação de Estudo Internet de Macau. O que reflecte, em certa medida, que as condições de estudo dos alunos de Macau em casa, através das tecnologias de informação e comunicação, são bastante favoráveis (Gabinete de Comunicação Social de Macau, news.gov.mo).

Sendo certo que o governo de Macau há vários anos vem colocando em marcha procedimentos administrativos, sustentados em vários estudos (XAVIER, C. & ESCALEIRA, L., 2015) mas também sob influência das OI, como é o caso da OMS, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), do Banco Mundial (BM), entre outras, mas sobretudo devido à própria globalização que influencia, como escrevemos noutra lugar, as políticas públicas de Macau para o sector educativo, na prática estas políticas públicas não se têm concretizado plenamente. Os responsáveis pelo ensino supe-

rior de Macau não dão cumprimento integral às medidas legislativas, verificando-se insuficiência de formação profissional dos professores, quer nos padrões normais, quer na preparação para um ensino, centrado no aluno, com recursos às novas tecnologias da informação e comunicação. Daí que o governo da Região continue a insistir, nos últimos anos, na construção de medidas de reforço de formação de professores:

Continuaremos a reforçar a formação contínua de docentes no sentido de aumentar a sua qualidade, a acelerar as reformas curricular e pedagógica, a fomentar a utilização de tecnologia informática na educação, a apoiar as aulas *on-line*, a melhorar o ambiente e as instalações pedagógicas das escolas, construindo assim um sistema de educação de alta qualidade, com características próprias, e competitivo internacionalmente. Iremos, igualmente, fomentar a fusão da tecnologia e da economia, de forma a maximizar o contributo do avanço tecnológico para o crescimento económico (Relatório das Linhas de Acção Governativa, 2020).

Estas medidas têm sido reforçadas com investimentos - só em 2007 foi 0.68 mil milhões de patacas -, com a contratação de 112 profissionais de educação da tecnologia informática no ano lectivo de 2019/2020, para ajudar as escolas a elaborar e a implementar os planos de desenvolvimento de educação da tecnologia informática, promover a realização consecutiva das formações e actividades de troca de ideias entre as direcções dos estabelecimentos de ensino, reforço do quadro docente, aumento de pessoal especializado na formação da educação e tecnologia informática, tudo de modo a impulsionar o desenvolvimento da educação e tecnologia informática.



Fonte: Direcção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau.

Os dados colocam em destaque o significativo esforço e investimento que o governo de Macau tem realizado desde 2007 até ao corrente ano em tecnologia informática, de modo a impulsionar a reforma tecnológica educacional. A Plataforma de Aprendizagem online (Online Learning Platform) veio permitir um ensino-aprendizagem sem limites temporais ou espaciais. Os aprendentes podem estudar a qualquer hora e em qualquer lugar, permitindo a aprendizagem fora da escola, através de um ensino à distância, impulsionando a inovação de modelos pedagógicos, nomeadamente a aprendizagem híbrida, onde é possível combinar as vantagens de modelos tradicionais com as TIC.

Entender as políticas educativas da forma como é feita neste estudo implica entendê-las como espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes concepções e modos de relação com o mundo educacional. Desta forma, importa observá-las a partir dos múltiplos pontos que caracterizam a sua produção e ancoragem, como os documentos oficiais e oficiosos, como a

legislação, nos textos de comissões, nos estudos e nos relatórios prévios ou posteriores ao estabelecimento formal de uma política,

nos lugares de mediatização, nomeadamente na imprensa periódica não especializada (CARVALHO, 2007).

Posto que toda a política pública gera de maneira direta ou indireta uma multiplicidade de documentos escritos que importa conhecer: notas e documentos internos da administração; discursos e tomadas de posição dos ministros ou dos responsáveis políticos; circulares; projectos de lei; decretos; resultados de debates parlamentares; relatórios de comissões, etc. (MULLER, 2008), a recolha e a análise documental tiveram um papel preponderante neste trabalho, utilizadas com o objectivo de identificar artefactos físicos ou documentos que pudessem permitir obter dados pertinentes para atingir os objectivos da investigação, nomeadamente examinar o modo como as políticas públicas são interpretadas, apropriadas e ajustadas pelos diversos actores do sector educativo.

Acrescente-se que as OI participam efectivamente e activamente na construção de “espaços multilaterais”, para a criação e troca de “policy knowledge” que é declaradamente construído para “ajudar os decisores políticos a compreenderem causas e consequências das suas acções” (RUTKOWSKI, 2007; HENRY *et al.*, 2001). Este espaço multilateral é um campo inter-organizacional, composto por organizações que competem e cooperam no universo do “empréstimo” de políticas educacionais (STEINER-KAHMSI, 2003).

A acção política do governo da RAEM, subjacente à promoção da “prosperidade de Macau através da educação, construir Macau através da formação de talentos”, tem impulsionado pesquisas, inquéritos, aperfeiçoamento de infra-estruturas de tecnologia informática das escolas (incluindo a aquisição de *software* e *hardware* de ensino multimédia) e cursos de formação de professores, de modo a aumentar as suas capacidades técnicas, pedagógicas e científicas (portal.dsej.gov.mo).

Os actores participantes no processo político de Macau podem ser coligados em quatro áreas de acção: político (chefe do executivo, secretário para os assuntos sociais e cultura), técnico-científico (especialistas/investigadores), administrativo (DSES), e praxeológico (IES

e professores). A acção entre estes domínios é atravessada por princípios de horizontalidade e de circularidade, apesar de serem mobilizados nos discursos retóricos dos governantes e no imaginário dos governados princípios de verticalidade e de linearidade. A regulação da educação corresponde desta forma a um sistema de multi-regulações, em resultado do processo compósito de ajustamento e reajustamento dos comportamentos dos diferentes actores, face à natureza das normas e das regras político-sociais, ao grau e modalidades de estruturação do sistema educativo, e à coerência, disputas e tensões nele presentes. Apesar da influência das OI na regulação das políticas públicas para o sector educativo, o governo de Macau recorreu a uma regulação institucional e de controlo, com o objectivo de garantir a continuação das aulas durante a pandemia mundial que afectou também a região.

Retenham-se então desde já estes três andamentos da perspectivação dos textos orientadores das políticas educativas de Macau no período de pandemia mundial de Covid-19: (1) o ensino à distância é possível ser realizado porque alunos e professores possuem tecnologias adequadas a receber e transmitir conhecimentos; (2) os professores encontram-se apetrechados profissionalmente para leccionarem online; (3) os alunos e os professores poderão regressar às aulas presenciais logo que a situação pandémica esteja controlada.

Em rigor, a falta de formação dos professores é um problema que continua a afectar a aprendizagem de um quarto dos alunos de Macau, segundo os resultados dos exames PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2018. Apesar da Região continuar a ter uma avaliação positiva em termos comparativos internacionais, e por ser considerada uma das economias que mais investe na educação, a OCDE aponta vários problemas, como a título de exemplo a qualidade do corpo docente. A formação inadequada ou fraca dos professores tem um impacto negativo no ensino-aprendizagem dos aprendentes de Macau. Vinte e quatro por cento dos estudantes são prejudicados na aprendizagem por os docentes não terem formação adequada ou terem baixas qualificações (OCDE, 2018).

2. Aplicações práticas das TIC no ensino superior

As tecnologias de informação e comunicação encontravam-se, num passado ainda muito recente, entre os saberes e competências quase sempre ignorados ou desvalorizados pela instituição escolar o que contribuía para reforçar ainda mais o fosso existente entre o que a escola oferece, o que os alunos aí gostariam de ver tratado e o poder efectivo que as tecnologias assumiram já na nossa sociedade (COSTA & PERALTA, 2007).

As instituições de ensino superior são um importante agente de mudança neste contexto, com função de criar uma nova estrutura e novos procedimentos didácticos para incorporar, de forma crítica, uma diversidade de linguagens, formas de comunicação e de tecnologia. O uso das TIC deve ser visto como uma oportunidade para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos, embasada numa discussão crítica, muito além da incursão de novos recursos didácticos.

No actual contexto social, no qual uma parcela cada vez maior da população tem acesso à informação e à comunicação, todas as Instituições de Ensino Superior (IES) são impelidas a criar um ciclo irremediável de desenvolvimento que inclua a influência da tecnologia no ensino, tornando capaz de adaptar-se a uma sociedade em permanente mudança (TODESCAT & SANTOS, 2006). Professores, directores e especialistas em educação são impulsionados a reflectir sobre a forma de entender como se ensina e como os alunos deste século aprendem, e é a partir daí que se pode planear a prática docente (BRITO, 2006).

Existem vários factores que influenciam o uso das TIC no ensino. Os professores visualizam uma oportunidade de diversificarem a sua metodologia de ensino com aplicação de conteúdo em diferentes formas e metodologias ligadas às TIC's; os alunos demonstram interesse espontâneo em utilizar estas ferramentas tecnológicas no ensino, pela influência imperativa e quotidiana do uso de tecnologia na nova sociedade digital. A utilização das TIC na prática docente tem demonstrado um desafio permanente a ser explorado, exigindo mudanças importantes dos envolvidos, ou seja, por parte dos professores, instituições e alunos.

Diante da necessidade cada vez mais latente dos professores e IEA utilizarem as TIC na prática docente, quisemos então conhecer as dificuldades dos actores que participam directamente nos processos de ensino-aprendizagem do ensino superior de Macau (alunos e professores) e o grau de dificuldade no entrosamento dos docentes no uso das TIC, em aulas presenciais e à distância.

O ensino à distância é entendido como um modelo aberto de ensino-aprendizagem, direccionado a uma população numerosa, ainda que dispersa geograficamente, que oferece oportunidades de formação adequadas às exigências actuais daqueles que não puderam iniciar ou concluir a sua formação anteriormente (CAMPOS, 2000). É uma acção educativa onde a aprendizagem é realizada com a separação física (geográfica e/ou temporal) entre formandos e formadores (SANTOS, 2000). Modelo de ensino proporcionador de aprendizagens sem limitações de espaço e tempo, englobando modelos educacionais com recurso às TIC dispensando a presença física no mesmo espaço de alunos e professores. A forma de aplicação pode apresentar diversas variantes, podendo ser por telefone, televisão, vídeo e Internet. O *e-learning* é actualmente a forma de ensino à distância mais usada a nível mundial, sendo caracterizada por ter como base a *Web* e representa uma metodologia de ensino-aprendizagem inovadora, permitindo a existência de flexibilidade espaço-temporal entre os participantes. Esta metodologia introduz, no aluno, a responsabilidade acrescida pela sua aprendizagem e simultaneamente coloca o professor no papel de facilitador da construção do conhecimento do aprendente, com a missão de orientar o aluno no desenvolvimento do seu percurso de estudo e aprendizagem. O *e-learning - electronic learning* ou formação à distância via *internet* -, abrange os processos e sistemas de gestão de formação utilizando a *Web* (CAÇÃO & DIAS, 2003). Para estes autores, o *e-learning* é definido regularmente como “aprendizagem online”, mas o seu conceito é bem mais abrangente. É uma forma de ensino, na qual o formando pode assistir às aulas onde e quando entender que lhe é mais conveniente (desde que disponha de um computador com acesso à internet).

A rapidez de aprendizagem proporcionada pelo *e-learning* poderá representar, em certos casos, uma redução em 50% do tempo de aprendizagem. Torna-se, por isso, uma mais-valia educacional, mas também empresarial, com fortes implicações ao nível da competitividade e da produtividade (ESCÓRCIO *et al.*, 2008).

As desvantagens do *e-learning* passam pela menor interacção aluno/professor, uma vez que a comunicação é feita pela *internet* com afastamento físico e/ou temporal, implica uma forte motivação e um ritmo próprio do aluno, sendo denominada de aprendizagem solitária e pouco social, exige mais tempo na elaboração dos conteúdos e na formação, velocidade e custos de acesso à Internet, não trabalha atitudes e comportamentos dos alunos, tem menor credibilidade que o ensino presencial (LIMA & CAPITÃO, 2003).

Já o *b-learning* é uma forma de distribuição do conhecimento que reconhece os benefícios de disponibilizar parte da formação online, mas que, por outro lado, admite o recurso parcial a um formato de ensino que privilegia a aprendizagem do aluno, integrado num grupo de alunos, reunidos em sala de aula com um formador ou professor (CAÇÃO & DIAS, 2003, p. 27).

Assim, pelas suas potencialidades, o *b-learning* pode conjugar o melhor de dois mundos e contribuir para colmatar as falhas e limitações que existem do uso exclusivo do ensino presencial ou do ensino *e-learning*. Deste modo e usando na proporção adequada cada componente, podemos ter um modelo de ensino que privilegia as vantagens da componente presencial, potenciando estas com a utilização das vantagens da componente *e-learning* e vice-versa. Além disso, o *b-learning* pode ser a solução para a transição de um ensino exclusivamente presencial para um ensino com uma vertente mais *e-learning*, permitindo deste modo que a formação seja, cada vez mais, centrada no aluno e que no futuro os custos com a formação sejam menos elevados. Além disso, vai possibilitar a formação sem limitações espaço-temporais e em contexto de trabalho sem as interferências associadas à formação presencial. O *b-learning* assume-se como uma das melhores alternativas para o actual sistema de ensino, uma vez que, facilita sessões presenciais entre aluno e professor, permite

a realização de trabalho autónomo entre alunos e ainda estimula o trabalho em grupo, servindo-se para tal de recursos informáticos de comunicação síncrona e assíncrona.

3. Estratégias pedagógicas no ensino à distância: aprender a aprender criticamente

Com a declaração da pandemia internacional de Coronavírus (COVID-19), várias instituições de ensino superior de Macau recorreram a várias estratégias pedagógicas com recurso à utilização da plataforma “Moodle”, conjuntamente com o *software* de videoconferência “Zoom”. Desta faceta, os alunos que se encontravam na China continental, em Taiwan, em Portugal e noutros países e territórios, mas também nesta Região, passaram a aceder às aulas em directo (aulas síncronas), e também a aulas desfasadas temporalmente (aulas assíncronas).

Com o fecho das escolas, universidades e politécnicos, deram início a um ensino à distância, recorrendo aos meios técnicos e aos conhecimentos profissionais de que dispunham.

O contacto que tivemos com a realidade, colocou em evidência os problemas sentidos por alguns alunos que se encontravam na China continental – mas também noutros países e regiões - que tiveram dificuldades de acesso à rede de Internet, dificultando-lhes o acesso às aulas online. Alguns professores, por sua vez, sentiram problemas com a utilização de algumas das plataformas disponíveis, e sobretudo com questões de *software* e equipamentos (DSEJ, 2020).

Percebeu-se imediatamente a necessidade de adaptação das IES para utilizarem as TIC, com recurso a novas pedagogias, apelando a um ensino-aprendizagem construtivista, inovador, centrado no aluno.

Aliás, já há algum tempo vários estudos vinham destacando o novo papel do professor do século XXI, o qual havia deixado de ter o poder unilateral de transmitir informações, implicando agora uma adaptação do docente a uma nova metodologia de ensino centrada no aluno (JACINSKI & FARACO, 2002) e com recurso às TIC. O co-

nhcimento passou a ser construído em conjunto com os aprendentes. A acção docente, auxiliada pelas TIC, deve ajudar a desenvolver a reflexão dos estudantes, incentivá-los a novas experiências, pois a diversidade de situações pedagógicas permite a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem (BRITO, 2006). Contudo, apesar da forte presença das tecnologias na nossa sociedade, não deixa de ser difícil a sua implementação plena nos centros educativos (CEBRIÁN DE LA SERNA, 2005). Assim como em qualquer organização que busca a qualidade para levar adiante verdadeiras mudanças e verdadeiros processos de inovação, as IES devem estar atentas à evolução e demandas da sociedade. Não é possível entender as mudanças que estão afectando as IES sem fazer referência ao contexto de mudanças que acontecem em outras áreas e que constituem essa pressão externa, como é o caso da proliferação das TIC e a mudança na abordagem da gestão do conhecimento. Evidentemente, diante da pressão dessas mudanças, as IES respondem com programas de inovação, com a modificação das estruturas universitárias, com o uso intensivo das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, assim como na exploração das possibilidades comunicativas das TIC na docência (SALINAS, 2004). Contudo, o impacto e as pressões que as TIC exercem na sociedade não devem impedir que as IES continuem a manter os seus valores, pensamento racional e reflexão sossegada. O ideal será que as IES indaguem junto da sociedade qual o conhecimento útil, necessário e adequado ao desenvolvimento político-administrativo-económico-social da Região, para depois identificarem que papel pode desempenhar as TIC nesse projeto educativo. Ou seja, as TIC devem estar ao serviço do projeto pedagógico (CEBRIÁN DE LA SERNA, 2005).

Para que este projecto se concretize, é necessário considerar uma transformação na relação dos professores com o saber, na sua maneira de leccionar, na sua identidade e nas suas próprias competências profissionais. Os docentes devem estar sempre em constante aperfeiçoamento, pois, desta forma, poderão reavaliar os seus objectivos e o seu desempenho junto dos estudantes (PERRENOUD, 1999). Deve-se destacar a concepção do desenvolvimento profissional como um con-

tínuo, onde os professores não são concebidos como produtos acabados, mas ao contrário, como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes (WILSON & D'ARCY *apud* GARCIA, 1998). Precisamos manter-nos insatisfeitos, pois não nascemos prontos (CORTELLA, 2011). Embora evidente, vale lembrar que o desenvolvimento de um plano de formação contínua requer uma estratégia para a sua implementação. Essa estratégia deve levar em consideração os problemas que a formação pretende sanar, o público-alvo e o contexto em que a referida formação é levada adiante. É necessário indagar quais são os conhecimentos e a formação dos professores nas TIC para ensinar aos novos alunos que são nativos digitais (PRENSKY, 2001). As condições necessárias para que o ensino-aprendizagem ocorra devem ser avaliadas como influenciadoras do resultado de qualquer esforço das IES.

As competências no uso das TIC estão associadas a dois objectivos-chave na função docente. Por um lado, conhecer e reflectir sobre o contexto tecnológico em que se desenvolvem os alunos, e por outro lado desenvolver novas habilidades que possibilitem utilizar as TIC para favorecer aprendizagens significativas. Esta reflexão está ligada a um fio condutor formado por um triângulo composto pela formação, inovação e investigação (ARRUFAT, SÁNCHEZ & SANTIUSTE, 2010). As IES devem trabalhar em duas linhas no que concerne ao papel que as TIC desempenham na instituição: utilizá-las para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes; e conscientizá-los dos mecanismos pelos quais se apropriam do conhecimento, assim como os valores intrínsecos que estes carregam (CEBRIÁN DE LA SERNA, 2005). Neste sentido, para que as TIC possam expressar e atingir as suas possibilidades nos centros educativos, o docente deve desenvolver competências de assessor e guia/facilitador para ajudar o aluno na sua auto-aprendizagem, motivador e facilitador de recursos, desenhador de novos modelos de aprendizagem com as TIC, produtor de materiais didácticos para distintos suportes tecnológicos e objectivos educacionais, avaliador dos processos e com a interação desses recursos, concepção docente baseada na autoaprendizagem permanente, suportada pelas TIC. A aprendizagem é, pois, uma actividade bastante elaborada, que exige um forte envolvimento da pessoa e que, por isso,

deve ter sentido, se possível, para além da simples conformidade às expectativas do outro (PERRENOUD, 2001, p.141). A construção de competências ocorre assim através da mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer. Ser professor é uma opção vocacional que é muito enriquecedora, tanto para o crescimento individual quanto profissional. O professor é um orientador, que detém conhecimento e amadurecimento necessários para envolver o aluno nos objectivos da disciplina. Contudo, é importante destacar que nenhum método individualizado – nem técnicas de aprendizagem activa ou cooperativa, nem o ensino auxiliado pelo computador – pode sustentar-se sozinho e eliminar a necessidade de um professor criativo e comprometido, que interage com os estudantes de maneira satisfatória. Os alunos precisam da presença dos professores para se sentirem inspirados, motivados e para se sentirem seguros (LOWMAN, 2004). Para desempenharem o seu papel no novo paradigma educacional, os professores necessitam, além das competências tradicionais docentes, a capacitação específica no desenvolvimento de competências para o uso das TIC.

4. Conclusão

A pesquisa procurou investigar a aplicação prática das políticas públicas para o ensino superior desenhadas pelo governo de Macau sob influência de OI's, num quadro de pandemia sanitária mundial de Covid-19. Numa primeira fase, através de ensino à distância, e numa fase posterior – ainda no decurso da pandemia - em sede de aulas presenciais. Analisámos as dificuldades na implantação das TIC na prática docente.

Apesar da influência das OI na regulação das políticas públicas para o sector educativo, o governo de Macau recorreu a uma regulação institucional e de controlo, com o objectivo de garantir a continuação das aulas durante a pandemia mundial que afectou também a região. Deste modo, as políticas públicas de educação em Macau influenciaram os modos de regulação institucional do

ensino superior em tempo de crise pandémica mundial.

Consequentemente, os actores envolvidos no processo educativo responderem com urgência ao cumprimento das medidas governativas, mas adaptaram a política aos seus interesses e quadros cognitivos.

Os resultados demonstraram a necessidade de formação e de valorização dos docentes quanto ao uso das TIC no ensino superior. A prática ainda é insuficiente, pois grande parte dos professores não possui formação de utilização das TIC como ferramenta para as aulas. As dificuldades mais significativas dos professores no uso das TIC resultam da falta de cursos de formação pedagógica, e em TIC.

Há uma série de ferramentas que podem ser utilizadas, mas falta, em nosso entender, maior aproximação a essa tecnologia disponível. As ferramentas são utilizadas, mas a aplicabilidade dessa tecnologia não é ainda vislumbrada como ferramenta de ensino. Sem pretensão de lançar conclusões equivocadas, mas como fomento à inserção de novas tecnologias no ensino, é preciso que os professores considerados analógicos observem o que os alunos digitais têm a ensinar nesse novo mundo da tecnologia da informação, para a partir daí apresentar novas oportunidades de colocar o conhecimento nas pontas dos dedos dessa nova geração. É necessário estimular novas práticas de ensino para uma nova construção de conhecimentos. Compreendemos que estimular novas práticas de ensino são atitudes que devem estar associadas ao (re)significar o processo de ensino, transformando a sala de aula e as actividades em situações de aprendizagem atraentes, desafiadoras, que instiguem os alunos.

Os resultados demonstraram ainda que as plataformas de ensino-aprendizagem têm influência positiva na gestão curricular da aprendizagem. Existe uma valorização quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). O aumento do grau de influência positiva depende do aumento de cursos formação e incentivo aos professores para que sejam capazes de produzir melhores objectos de aprendizagem e capazes de aplicar estratégias para dinamizar as TIC na aprendizagem centrada no aluno.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L.H.T. (2010). *Aprendizagens e tecnologias contemporâneas: um novo modo de ser e aprender*. Revista Caminhos em linguística aplicada, vol. 3, pp.37-52.
- ARRUFAT, M. J. G.; SÁNCHEZ, V. G. & SANTIUSTE, E. G. (2010). *El futuro docente ante las competencias em el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar*. Revista electrónica de tecnologia educativa, nº.34.
- BRITO, G. S. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Revista de Educação, nº.28, pp.279-282.
- CAÇÃO, R. & DIAS, P. J. (2003). *Introdução ao E-learning*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A.
- CAMPOS, M.M.F. (2000). *Educação ambiental e paradigmas de interpretação da realidade: tendências reveladas*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP. 2000.
- CARVALHO, L.M. (2007). *Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e actores de mediação*. Revista Contemporânea de Educação, 2 (4): 1-15.
- CEBRIÁN DE LA SERNA (2005). *Los centros educativos em la sociedad de la información y la comunicación para la formación de docentes*. Madrd: Pirámide.
- CORTELLA, M. S. (2011). *Não nascemos prontos! Provocações filosóficas*. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.

- COSTA, F. A. & PERALTA, H. (2007). *Competências e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº.3, pp. 77-86.
- ESCÓRCIO A. N., SOUSA, M. E., COSTA, M. F., LOUREIRO, L. A., PEREIRA, H. & SILVA, L. M. (2008). *O E-Learning na Nova Geração*. In Bento, A. V. & Mendonça, A. (Org.). Educação em Tempo de Mudança (1ª ed., pp.261- 276). Funchal: CIE-UMA.
- GARCIA, C. M. (1998). *Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, Nº 9, p. 51-75.
- HENRY, M.; LINGARD, B.; RIZVI, F. & TAYLAR, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford Press.
- JACINSKI, E. & FARACO, C. A. (2002). *Tecnologias na Educação: uma solução ou problema pedagógico*. Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre – RS, v. 10, nº.2, pp. 49-56.
- LEVY, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- LIMA, J. R. & CAPITÃO, Z. (2003). *E-Learning e E-Conteúdos*. Coleção Sociedade da Informação, Edições Centro Atlântico.
- LOWMAN, J. (2004). *Dominando as Técnicas de Ensino*. São Paulo: Atlas.
- MULLER, P. (2000). *L'analyse cognitive des politiques publiques: une sociologie politique de l'action publique*. Revue française de science politique. 50eme année, nº2, pp. 189-208.
- OCDE (2018). *Education at a Glance*. OECD Indicators. OECD Library.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed.

- PERRENOUD, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociedade do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed.
- PRENSKY, M. (2001). *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9, nº.5.
- RUTKOWSKI, D.J. (2007). *Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy*. *Critical Studies in Education*, London, v. 48, n. 2, p. 229-247.
- SALINAS, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC em la enseñanza universitaria*. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. V1, Nº.1
- SANTOS, A. (2000). *Ensino à Distância & Tecnologias de Informação – e-learning*. Editora Lidel.
- STEINER-KAHMSI, G. (2003). *The politics of league tables*. *Journal of Science Education*.
- TEICHLER, U. (2014). *Possible Futures for Higher Education: Challenges for Higher Education Research*. In: Shin, J.C.; Teichler, U. (Eds). *The Future of The Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions* Springer.
- TODESCAT, M. & SANTOS, N. (2006). *Universidade e a EAD na Sociedade do Conhecimento: Contemporaneidade Organizacional*. In: 4º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância “Apoio ao aluno para o sucesso a aprendizagem”, Brasília – DF.
- XAVIER, C. & ESCALEIRA, L. (2015). *Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Sector Público da RAEM*. *Administração*, nº.109, Vol. XXVIII, pp. 777-805.

YONEZAWA, A. (2013). *The Internationalization of the University as a Response to Globalization: an East Asian Perspective*. In: Shin, J.C.; Teichler, U. (Eds.). *The Future of The Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions* Springer.

Créditos digitais

DSEJ: http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp

DSES: <http://www.dses.gov.mo>

GCS: <http://www.news.gov.mo>

Fontes e documentos

Linhas de Acção Governativa (LAG) Relatório das Linhas de Acção Governativa Macau: Assembleia Legislativa de Macau: 2020.

8. Estratégias didáticas em tempos especiais

Wei Ming*

Resumo

Enfrentando a pandemia do coronavírus-19, as nossas formas de ensinar estão a sofrer alterações. Os alunos estudam em casa e aproveitam plataformas online ou aplicações no telemóvel. Temos de aplicar novas estratégias no ensino e o professor deve ser mais preparado na área de nova tecnologia. A comunicação citará como exemplo a disciplina do Português Nível Avançado e refere a preparação do professor, uso de plataformas e aplicações e interação com a ajuda de novas tecnologias.

Palavras-chave: plataforma, aplicação, tecnologia, preparação

Abstract

Facing the coronavirus-19 pandemic, our way of teaching is undergoing changes. Students study at home and take advantage of online platforms or mobile phone applications. We have to apply new strategies in teaching and the teacher must be better prepared in the areas of new technologies. This paper will cite the discipline of Portuguese - Advanced Level as an example, and refers to teacher preparation, the use of platforms and applications and the interaction with the support of new technologies.

Keywords: platform, application, technology, preparation

* Trabalha como professora de Português na Universidade de Estudos Internacionais de Pequim

Introdução

No ano de 2020, o novo tipo de coronavírus modifica a nossa vida, não só afetando a economia social, mas também o ensino. Enfrentando a pandemia da Covid-19, a nossa maneira de ensino está a sofrer alterações. Confrontamo-nos com tantos desafios que temos de aplicar novas estratégias ao ensino e o professor deve ter mais formação na área das novas tecnologias.

Sem exceção, a universidade onde eu trabalho realizou aulas online no último semestre da primavera do ano de 2020. Como professora, tive de adaptar-me à alteração da forma de lecionar. Para garantir a eficácia do ensino, recorri a algumas estratégias didáticas ajustadas às particularidades do ensino online que explico de seguida.

1. A preparação do professor

A pandemia já durou tanto tempo, dura e não é possível prever quanto tempo mais durará. De facto, a pandemia alterou a nossa vida diária. O que nos rodeia mudou e nesta circunstância nós sentimos também a pressão psicológica. Neste contexto, a continuação do ensino constitui-se uma tarefa difícil. No entanto, o professor deve dedicar-se ao trabalho e ajustar-se ao novo contexto de ensino.

1.1. Aprender a usar aplicações

Os alunos estudavam em casa e aproveitavam plataformas online ou aplicações de telemóvel para o fazer. O ensino online pede que o professor recorra a novas tecnologias. Aprender a usar aplicações constitui uma nova tarefa.

O uso de aplicações de videoconferência tornou-se indispensável. Surgiram algumas aplicações de videoconferência, como *Wemeet*, *Dingding*, entre outras. De facto, estas aplicações têm funções semelhantes, tais como transmitir em tempo real áudio, vídeo, compar-

tilhar ecrã, gravar ecrã, etc. Por outro lado, estas aplicações têm as suas características, ou têm funções mais alargadas e são de fácil utilização. Por exemplo, a plataforma *Wemeet (Tencent Meeting)* é uma aplicação produzida pela Companhia *Tencent*, que possui também uma outra aplicação conhecida, o *Wechat*. Esta plataforma permite a comunicação em tempo real, em formato de áudio ou de vídeo. A aplicação oferece algumas alternativas na mesa de trabalho, tais como chat, gravação, partilha de ecrã, etc.

Aprendi a usar aplicações de videoconferência. Antes do período pandémico, já tinha começado a utilizar a plataforma *Rain Classroom*, em que se pode partilhar materiais, gravar a aula e avaliar os trabalhos dos alunos.

1.2. Digitalização de textos

O aparecimento da epidemia foi repentino, por isso no início do último semestre a maioria dos alunos não tinha com eles os livros didáticos. A digitalização de textos passou a ser uma das minhas tarefas. Varri materiais didáticos e decorei-os usando o programa Photoshop.

1.3. Gravação de vídeos didáticos

Normalmente, o material visual pode causar maior impacto no aluno, produzindo melhor efeito. Aproveitando o formato online, o professor pode transmitir o seu vídeo ao aluno. O conteúdo de explicitação é apropriado para ser transmitido por vídeo e os alunos podem assistir ao vídeo antes da aula, durante a aula ou depois da aula. Por exemplo, na minha disciplina de Português Nível Avançado, quando decorreu uma explicação destinada a um determinado conteúdo gramatical, produzi um vídeo e transmiti-o antes da aula para os alunos aprenderem. Escolhi a aplicação *OBS Studio* para gravar o vídeo e editei-o aproveitando a aplicação *Adobe Premiere Pro CC*.



1. Vídeo croduzido pela professora

2. Uso de plataformas e aplicações

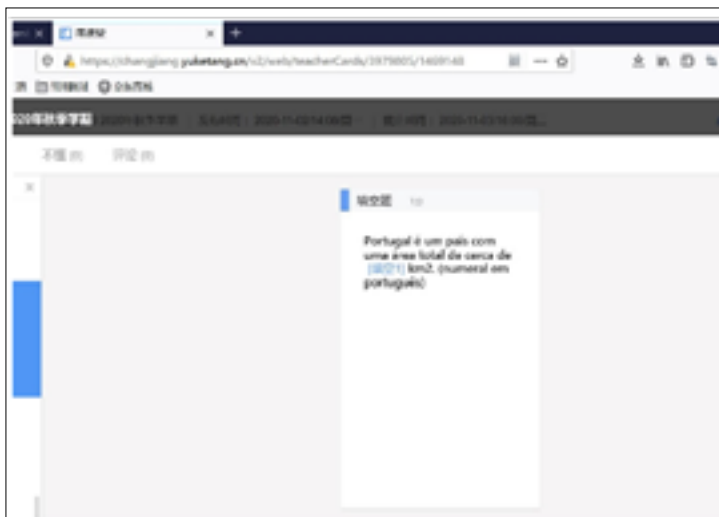
O formato de ensino online depende do uso de novas tecnologias e o professor deve aprender e aproveitar algumas plataformas ou aplicações de computador ou de telemóvel. Gostaria de compartilhar a minha experiência de uso da plataforma *Rain Classroom*.

Esta plataforma é promovida pela Universidade *Tsinghua*, apresentando um conjunto de ferramentas como partilha de material didático, realização de aula e correção do trabalho para casa. Durante a aula, o professor pode gravar em tempo real a sua aula e o aluno pode ver o vídeo no computador ou no telemóvel.

No contexto de ensino online, a aula prolonga-se, transformando-se num conjunto de três fases. A primeira fase corresponde ao momento antes da aula: elaborar o material para os alunos estudarem antes da aula, com exercícios para testar o processo de autoaprendizagem dos alunos. O professor pode partilhar o material antes da aula, com os respetivos exercícios, e pedir ao aluno para fazer a leitura do referido material e respetivos exercícios. A segunda fase corresponde ao momento de aula: com a ajuda da aplicação de videoconferência, a plataforma *Rain Classroom*, a aula é gravada

para os alunos poderem assistir em tempo real e rever depois da aula. A terceira diz respeito ao momento depois da aula: atribuir o trabalho para casa na plataforma Rain Classroom. Os alunos podem entregá-lo na plataforma, por exemplo: escrever num papel, tirar fotografia e entregar. O professor pode corrigir o trabalho diretamente na plataforma e partilhar o resultado.

Como COOK (2008) afirma, os alunos devem ser impulsionados a desenvolver a sua independência dentro e fora da aula. Eu considero as fases antes da aula e depois da aula como parte indispensável da aula. A partilha online dos materiais antes da aula permite que os alunos a conheçam previamente o tema da aula. Os materiais partilhados online depois da aula podem complementar a aula. Nestas duas fases, os alunos terão oportunidade de explorar o tema da aula e desenvolver a sua capacidade de autoaprendizagem.



2. Tarefa antes da aula



3. Gravação de uma aula, usando a aplicação Rain Classroom.

3. Interação entre o professor e o aluno

Neste contexto especial, durante a aula, a interação entre o professor e o aluno torna-se mais difícil do que antes. Com a ajuda de aplicações de videoconferência, o professor e o aluno podem ver-se em tempo real, mas a participação do aluno é limitada. Normalmente o microfone do aluno fica desligado, para não causar interferência à enunciação do professor. Só pode ser ligado quando o aluno participa ou responde às perguntas.

Em frente de um ecrã, podemos sentir o efeito de interação “um para um”. Por um lado, o aluno concentra-se mais no discurso do professor. Este pode aproveitar-se do efeito de “um a um” e evita o uso do tratamento de “todos” para manter o efeito.

Por outro lado, o aluno pode não conseguir manter-se concentrado por muito tempo e poderá sentir-se cansado com o discurso ininterrupto do professor. Para manter a atenção dele, o professor deve passar a palavra ao aluno, de vez em quando.

Numa aula por videoconferência, o aluno não conseguirá manter-se concentrado durante tanto tempo como na aula real. Por isso,

o tempo de uma aula online deve ser inferior. Por exemplo, se uma aula real tem a duração de 50 minutos, uma aula online deverá ter a duração de 30 minutos.

No contexto de aula online, será uma tarefa do professor incentivar o aluno a interessar-se pela sua aprendizagem. Incentivar ao interesse de aprendizagem será um objetivo que o professor deve procurar atingir, inclusivamente no período da pandemia. Por exemplo, o trabalho para casa pode ser um mapa mental para os alunos resumirem logicamente o conteúdo de um texto. Os alunos demonstraram bastante interesse neste tipo de tarefa.

Fazer um mapa mental ajudará os alunos a compreenderem mais logicamente o texto, revendo o seu conteúdo. Este tipo de tarefa é bastante adaptado ao formato online. Como a figura 4 demonstra, a tarefa consiste em fazer um mapa mental segundo o texto que fala das características das diferentes regiões de Portugal. Publiquei a tarefa na plataforma *Rain Classroom*; os alunos receberam-na e completaram-na no seu papel ou no seu tablet. Se escreveu no papel, o aluno tirou uma fotografia; depois, os alunos apresentaram os seus trabalhos em forma digital na mesma plataforma. Após ter recebido estes trabalhos, eu corrigi também na plataforma *Rain Classroom* e partilhei os resultados. Como se vê, este tipo de trabalho estimulou a criatividade dos alunos. Eles fizeram o mapa mental em papel ou encontraram espontaneamente aplicações como *Xmind* e utilizaram-nas para completarem o trabalho. Como as figuras 5 e 6 mostram, um aluno delineou o trabalho em papel e o outro utilizou o mapa de Portugal. Ambos os trabalhos demonstraram a criatividade dos alunos.



4. Tarefa emitida *online*.



5. Trabalho realizado pelo aluno 1.

A “avaliação construtiva” (CHRISTIANO, 2017) é importante. Este tipo de avaliação não só indica os erros, mas também demonstra os pontos fortes. O professor pode traçar o trabalho entregue online e informar o aluno quais são os pontos fortes e quais são os erros no seu trabalho.



6. Trabalho realizado pelo aluno 2.

Conclusão

Talvez a pandemia dure mais tempo, afetando não só a economia, mas também outras áreas da sociedade. O ensino online é um dos desafios que os professores enfrentam. Devemos aplicar novas estratégias didáticas para garantir um ensino eficaz. Com a ajuda das novas tecnologias, podemos materializar o ensino online. Devemos também fazer alterações de forma a incentivar o aluno a realizar uma aprendizagem online. Podemos alterar algumas estratégias didáticas para manter o interesse do aluno na aprendizagem, desenvolver as suas capacidades e incentivar à sua criatividade.

Referências bibliográficas

CHRISTIANO, Caio César (2017). A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

COOK, Vivian (2011). Second Language Learning and Language Teaching. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

9. Ensino-aprendizagem de pronúncia: a prática da disciplina opcional de português como segunda língua estrangeira para alunos do curso de inglês na UJLC

Zhefei Kang*

Resumo

A crise do COVID-19 interrompeu os modelos usuais de ensino-aprendizagem, resultando num número de mudanças abruptas e fundamentais na pedagogia da língua estrangeira e inspirando a reflexão sobre modalidades de instrução utilizadas, aumento exponencial de adoção das tecnologias disponíveis para as instituições e a previsão de futuras mudanças relativas aos métodos de instrução, depois da pandemia.

Normalmente, a pronúncia não desempenha um papel central e integrado no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, em muito devido à deficiência de estudos e materiais especializados. É comum que os professores apenas abordem a pronúncia quando surgem problemas, ao invés de ser desenhado, estrategicamente e sistematicamente, um método de trabalho.

O presente artigo descreve a situação na Universidade Jiaotong do Leste da China (UJLC) e as medidas tomadas em ensino-aprendizagem de pronúncia na disciplina opcional de português como segunda língua estrangeira para os alunos chineses do curso de inglês, a fim de mitigar os efeitos da transição para o ensino-aprendizagem à distância, incluindo as mudanças nas estratégias tomadas e no mecanismo de ensino-aprendizagem. O objetivo não é prever a superioridade do procedimento específico de ensino-aprendiza-

* Professora de Português na Universidade Jiaotong do Leste da China(UJLC)

gem, mas partilhar a orientação do ensino-aprendizagem à distância desenvolvida na UJLC durante a pandemia.

Palavras-chave: pronúncia; português como língua estrangeira (PLE); disciplina opcional; ensino-aprendizagem à distância

Abstract

The COVID-19 crisis imposed a break in the usual teaching-learning models, resulting in a number of abrupt and fundamental changes in foreign language pedagogy and inspiring reflection on the types of instruction used, on the exponential increase in the adoption of technologies available to institutions, and the prediction of future changes in instructional methods after the pandemic.

Usually, pronunciation does not play a central and integrated role in the teaching-learning process of foreign languages, largely due to the lack of specialized studies and materials. It is common for teachers to only approach pronunciation when problems arise, rather than strategically and systematically designing a working method do address it.

This article describes the situation at East China Jiaotong University (UJLC) and the measures taken in teaching-learning pronunciation in the optional discipline of Portuguese as a second foreign language for Chinese students in the English course, in order to mitigate the effects verified with the transition to distance teaching-learning, including changes in the strategies pursued and the teaching-learning mechanisms. The objective is not to predict the superiority of the specific teaching-learning procedure, but to share knowledge about the orientation of distance teaching-learning developed at UJLC during the pandemic.

Keywords: pronunciation; Portuguese as a foreign language (PLE); optional discipline; distance learning and teaching

1. Problemática do ensino-aprendizagem à distância e o público-alvo

1.1. Adoção do ensino-aprendizagem à distância

Nos últimos anos, o desenvolvimento de tecnologia da informação e a popularidade dos dispositivos inteligentes têm mudado gradualmente a maneira como as pessoas adquirem conhecimentos e realizam ações de ensino-aprendizagem.

A modalidade tradicional de ensino-aprendizagem focaliza-se no currículo acadêmico, na explicação dos professores, sem, porém, se considerarem o perfil ou a aprendizagem dos alunos. Deste modo, o ensino-aprendizagem produz somente uma linha unidirecional, em vez dum círculo interativo. Com o surgimento de novas tendências teóricas, como por exemplo a abordagem comunicativa, a abordagem baseada em tarefas ou a abordagem baseada em atividades, testemunhamos um interesse crescente no ensino-aprendizagem com utilização de recursos multimídia, da internet e de ferramentas tecnológicas.

A exigência de um rápido aumento quantitativo, provoca um desequilíbrio entre os aspetos quantitativo e qualitativo do processo, especialmente desde a mudança abrupta imposta pandemia em 2020. A problemática pode resumir-se da seguinte forma:

A. Sem preparação preliminar minuciosa, verifica-se uma situação em que muitos cursos não alteram realmente a metodologia de ensino, adequando-a para o ensino-aprendizagem à distância, mas apenas mudam os recursos e os materiais para espaço “online”.

B. No início do semestre, quer os professores quer os alunos precisam de se habituar aos vários dispositivos e aplicativos disponíveis. Isto traz não só um desafio de organização do ensino-aprendizagem, como também influencia o estado psicológico de ambos os grupos, provocando ansiedade, problemas de engajamento e fadiga:

segundo estudos de Kong (2021: 9), por volta de 24.9% dos alunos universitários chineses mostram ansiedade e depressão.

Neste contexto, o ensino de pronúncia duma língua estrangeira, que tradicionalmente constitui um processo mais pragmático e interativo, enfrenta maiores desafios.

1.2. Disciplina de segunda língua estrangeira e perfil dos alunos

A UJLC é uma universidade que se centra principalmente no ensino de ciências e engenharia, cuja Faculdade de Línguas Estrangeiras oferece as disciplinas opcionais de japonês, francês, alemão, espanhol e português como segunda língua estrangeira para os alunos do curso de inglês, com o objetivo de aprimorar a competência e a aplicação de línguas estrangeiras e melhorar a consciência linguística e cultural dos alunos. Os alunos escolhem somente uma segunda língua estrangeira e a disciplina começa no quinto semestre, com uma duração de três semestres e, no total, 160 horas de aprendizagem.

O perfil dos alunos, incluindo idade, personalidade, estilo pessoal de aprendizagem ou a experiência em estudos anteriores, influencia a aquisição da pronúncia (PETERSON, 2000). Geralmente, os alunos falam inglês e chinês, sem muitos conhecimentos sobre as outras línguas e culturas estrangeiras. O currículo do curso conta com uma disciplina intitulada ‘Treino de pronúncia de Inglês’, com de 8 horas de aprendizagem. Segundo os professores de inglês, esta experiência de aprendizagem não basta para formar um sistema completo dos conhecimentos fonéticos de inglês, especialmente nos aspetos segmentares. Desta forma, no ensino da segunda língua estrangeira, é importante prestar atenção às transferências entre as línguas dominadas e ao fator psicológico, ajudando a estabelecer autoconfiança em apresentar publicamente o trabalho desenvolvido, por parte de cada aluno.

Além disso, relativamente ao impulso à aprendizagem, verifica-se que os alunos não mostram adequada motivação devido à par-

ticularidade da realidade de português na China Continental. Conforme refere Fu (2012:162), as maiores motivações para os alunos ingressarem numa disciplina opcional de segunda língua estrangeira são a expectativa de ajudar a encontrar trabalho ou a vantagem que esta confere para passar o exame de entrada num curso de mestrado posterior, que valoriza quer a identidade cultural quer o interesse na língua. Como o português até hoje ainda constitui uma língua pouca falada na China Continental, a expectativa não motiva suficientemente a aprendizagem por parte dos alunos.

O último fator negativo é o atraso no desenvolvimento das disciplinas de segunda língua estrangeira; embora este se tenha iniciado já em 1978, é comum utilizar-se manuais para alunos do curso de português como língua materna ou manuais para a formação de línguas estrangeiras para adultos. Podemos concluir que, para a disciplina de segunda língua estrangeira, falta um currículo educacional com definição especial e com um enquadramento de comportamento adequado ao ensino-aprendizagem de Português como língua estrangeira.

2. Metodologia: ensino-aprendizagem à distância de pronúncia

2.1. Ensino-aprendizagem à distância

Comparando com o ensino-aprendizagem presencial, face a face, na sala de aula, o ensino-aprendizagem à distância tem como vantagem promover a motivação e o interesse dos alunos, romper com a limitação temporal e espacial e realizar uma maior partilha de recursos, enquanto a sua maior desvantagem se centra na dificuldade da interação alunos-professor e aluno(s)-aluno(s), e a da gestão e supervisão do processo. Porém, na prática, nota-se a potencialidade do aumento de outras formas de interação no ensino-aprendizagem à distância, sobretudo através da comunicação síncrona e assíncrona e, ao mesmo tempo, da possibilidade que os alunos têm de rever a re-

produção de vídeos ou registos de produção. Os média principais, utilizados nesta forma de ensino, incluem a possibilidade de exercitar a produção oral, de acompanhar a expressão facial, o comportamento e até a produção escrita, tal como o ensino-aprendizagem presencial. O obstáculo principal consiste nas dificuldades tecnológicas para realizar a interação alunos-professor e aluno(s)-aluno(s), promovendo um ambiente de estudo e trabalho coletivo.

Conforme inquérito desenvolvido por Wang (2020:38), a frequência e disponibilidade para intervir – nomeadamente para levantar questões e para a interação alunos-professor em ensino-aprendizagem à distância – são bastante mais elevadas do que as verificadas no ensino-aprendizagem presencial; e, naquele, mais de 55% dos alunos mostram satisfação relativamente aos resultados da interação. Duas razões apontadas são a diversidade de modos de interação e a pressão aliviada face ao grupo perante as dúvidas emergentes.

Além das vantagens referidas, a existência de um espaço privado confortável, a maior autonomia de aprendizagem, a adaptação ao ritmo e à necessidade dos alunos e a reprodução ilimitada de conteúdos são outros benefícios identificados. Cada aluno tem o seu estilo de aprendizagem; porém, estes estudos salientam que, em qualquer dos casos, é importante que os alunos sintam a presença e o acompanhamento dos professores nomeadamente recebendo feedback para as suas questões em tempo útil (ROSS, 2020: 374).

Foram ainda identificados outros problemas, mas que podem, no nosso entender, ser resolvidos através do correto uso da tecnologia: recentemente surgiram no mercado, por exemplo, sistemas de supervisão e aplicação de exames; o mesmo sucede com recursos aprimorados para registos de presença, resposta rápida, votações, testes, discussão e tarefas, ajudando os professores a comporem mecanismos de avaliação formativa mais objetiva e razoável.

2.2. Aquisição de pronúncia

A pronúncia duma língua é constituída por uma relação som-soletração, por sons segmentares (consoantes e vogais) e por sons supra segmentares (velocidade, entoação, ritmo e acento, etc.), considerando elementos como a variação dialetal, em que a inteligibilidade é um fator indispensável.

Em ensino de pronúncia, o objetivo não é ajudar os alunos a obter um sotaque como um falante nativo, nem a promover a inteligibilidade confortável para falantes nativos, mas assegurar a inteligibilidade mútua entre falantes não nativos (JENKINS, 2001:505). Brown (2000) levanta uma série de objetivos a cumprir, isto é, inteligibilidade para falantes nativos e não nativos, conhecimentos de variedades principais da língua, facilitação de soletrar, etc.; Leather (1983) propõe para a operação da pronúncia um conceito de “socialmente aceitável” e afirma que a maior preocupação didática da pronúncia tem variado entre a forma linguística e a função comunicativa. A seguir, são listadas três abordagens muito discutidas na evolução das teorias de ensino-aprendizagem da pronúncia numa língua estrangeira. A abordagem de análise contrastiva, enfatiza a interferência negativa da língua materna e de línguas estrangeiras dominadas sobre a língua em aprendizagem, nos aspetos segmentar e supra segmentar (NUNAN:2007). A análise contrastiva ajuda também a melhorar a compreensão sobre estruturas das línguas. A chave para o sucesso, no entanto, parece-nos ser evitar excessivas atividades de contraste.

Quanto à abordagem comunicativa, os teóricos integram ensino-aprendizagem de pronúncia em atividades interativas (compreensão e produção), considerando os fatores sociais e a função de pronúncia (BROWN: 2000). Como Celce-Murcia (1996) identificou, as principais atividades na sala de aula de pronúncia comunicativa devem incluir ouvir e imitar, treinamento fonético, pares mínimos contextualizados, ajudas visuais, leitura em voz alta e recitação, etc., entre os quais há exercícios de abordagens comportamentais e cognitivas. A inovação consiste em colocar os exercícios em enquadramento comunicativo em tempo real. Curiosamente, Foote et al. (2013) descobriram

recentemente que o ensino comunicativo de pronúncia pode ser mais eficaz quando o feedback contextualizado em tempo real é dado aos alunos, que é o conceito central da abordagem baseada na forma (*Focus on Form - FonF*).

A abordagem *FonF* centra-se quer na comunicação (atividades interativas) quer em formas linguísticas (léxico, gramática, regras pronúncias). A *FonF* permite aos alunos contemplarem, após a absorção dos conhecimentos linguísticos, a sua capacidade de operacionalização – o que resulta num processo precioso de autoaprendizagem após a aula e também promove a interação professor-alunos, porque a discussão de formas linguísticas é mais inclusiva, interessante e inspiradora do que a mera atividade de imitação. Durante este processo, os alunos descrevem o problema encontrado e os professores disponibilizam a respetiva explicação teórica, demonstrando a correção com recurso a todos os métodos possíveis. O conhecimento básico da estrutura linguística permite os alunos melhorarem a pronúncia com uma consciência mais focalizada face aos erros sobre o mesmo problema; no entanto, o maior desafio da *FonF* consiste em evitar a excessiva dogmatização teórica durante o processo educativo. Por outro lado, sabe-se que a complexidade dos fatores fonéticos influencia as dinâmicas de aquisição, pelo que a solução parece ser dividir os diferentes fatores segundo níveis de complexidade, elaborando-se depois estratégias de abordagem diferentes. Perante a complexa realidade atual, é importante optar por uma série de estratégias mais direcionadas e adequadas à realidade dos alunos e da própria disciplina, evitando as desvantagens de cada uma das abordagens acima referidas.

2.3. Ensino baseado em resultados e Currículo da disciplina de segunda língua estrangeira

Segundo Spay (2000), o ensino baseado em resultados (em inglês, Outcomes-Based Education) tem como fatores básicos: resultados esperados da aprendizagem, objetivos a atingir, atividades de ensino-aprendizagem (a forma como se procuram os resultados) e

avaliação baseada em resultados. Os primeiros englobam quer os resultados atingidos no fim imediato da aprendizagem, quer os verificados num prazo mais longo; as atividades de ensino são orientadas para uma visão centrada no aluno e não tanto na ação de ensinar por parte do professor. O princípio do ensino baseado em resultados estabelece como meta o “sucesso para todos”, definindo os resultados finais, considerando o perfil de cada aluno, como objetivo último de cada disciplina.

É essencial que o currículo duma disciplina represente as necessidades concretas dos alunos e as atividades de aula devem servir para ajudar a realizar esse objetivo. Diferentemente das disciplinas desenvolvidas para os alunos de outros cursos, sendo uma disciplina desenhada para os alunos de língua estrangeira (normalmente inglês) a disciplina de segunda língua estrangeira orienta-se para o cultivar de uma consciência linguística e para o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras. Por isso, além de desenvolver as funções práticas dominantes das línguas estrangeiras, é de extrema importância o desenvolvimento de uma competência recessiva de compreensão sobre as línguas e as culturas estrangeiras. Deste modo, o ensino-aprendizagem das estruturas linguísticas acaba por funcionar como uma via para a essência das próprias línguas e culturas outras.

No que diz respeito aos tipos de objetivos de um currículo, Shu (2014: 55) divide-os em objetivos de longo prazo e de curto prazo, macroscópicos e microscópicos. Na relação entre eles, os objetivos de curto prazo e os microscópicos constituem métodos ou instrumentos para concretizar os de longo prazo e os macroscópicos. Por este motivo, durante o processo, devemos detalhar o objetivo de cada aula em competências e conteúdos concretos, enquanto os professores respondem às necessidades individuais dos alunos de modo mais flexível e criam oportunidades para que estes pratiquem a sua competência a fim de provar a eficácia e utilidade da sua própria aprendizagem. Mais especificamente, segundo a mesma autora, quando os professores desenham as atividades de ensino-aprendizagem, é necessário que incluam a autoaprendizagem dos

alunos, considerando as características próprias dos estudantes universitários e o contexto de internet e comunicação multimídia em que se movimentam. A aula tem como função desenvolver interesses, oferecer oportunidades de aprender conhecimentos novos e resolver dificuldades. Por esta razão, deve incorporar-se a oportunidade para os alunos de poderem cumprir tarefas por autoaprendizagem, apresentando depois os resultados na aula e resolvendo as dificuldades encontradas com o apoio dos professores. Daí também a necessidade de as aulas terem atividades contextualizadas, através das quais os alunos possam obter conhecimentos através da simples participação.

A avaliação numa aula depende do progresso nas competências associadas a uma língua, por parte dos alunos (ELLIS: 2012). Correspondendo aos variados objetivos referidos, o ensino baseado em resultados encoraja a avaliação formativa e a sumativa, enfatizando a importância do feedback imediato. O conceito de centragem do processo nos alunos requer a formação de uma comunidade de professores e alunos que atinjam resultados conjuntamente, verificando-se nela mecanismos de avaliação dos professores, avaliação dos alunos e autoavaliação.

3. Prática de ensino-aprendizagem à distância de segunda língua estrangeira sob abordagem do ensino baseado em resultados

À luz das considerações acima referidas, o ensino-aprendizagem da pronúncia deve ser executado dentro do enquadramento do currículo e no pensamento de atender às necessidades dos alunos, especialmente numa época de prática à distância, em que professores e estudantes demonstram a existência de mais fatores problemáticos.

3.1. Objetivos e resultados esperados

A fim de guiar o ensino-aprendizagem da pronúncia, elaboram-se os objetivos a diferentes níveis: os da disciplina, os do primeiro semestre, os do ensino-aprendizagem da pronúncia, os de cada aula... Os objetivos de cada nível devem ser explícitos, bem definidos e divididos em aspectos de competências e de conhecimentos. Os professores podem flexibilizar os objetivos inicialmente propostos, correspondendo esta ação à mudança inerente ao método de ensino-aprendizagem e respondendo às necessidades dos alunos.

Antes de iniciar a disciplina, pode organizar-se um inquérito sobre a atitude relativa ao estudo do português, servindo este como modo de conhecer as preocupações maiores dos alunos. Na primeira aula, sugestões são dadas para aliviar as preocupações e as incertezas. Além disso, mostram-se o plano de ensino-aprendizagem e os objetivos a longo prazo e macroscópico, tendo assim os alunos uma visão geral sobre as competências e os conhecimentos esperados, conferindo alguma previsibilidade ao processo.

A fim de atingir os resultados esperados, os alunos devem ter à disposição uma programação das atividades, como por exemplo o descritivo de uma aula contando com uma “autoaprendizagem a partir de um vídeo”, uma “tarefa de grupo” e um “teste” como momentos anteriores à aula; “levantar questões”, “discussão” e “exercícios” como atividades esperadas para aula e “tarefa individual”, “teste” e “feedback” como atividades conducentes a resultados depois da aula.

3.2. Atividades: realização dos resultados esperados

3.2.1. Aplicativos utilizados

Com o objetivo de minimizar a ansiedade e fadiga, optamos por aplicativos utilizados no dia-a-dia. A plataforma principal é a *Chaoxing*, onde os professores põem materiais, têm aulas, parti-

lham slides, criam trabalhos para casa, organizam testes e fóruns, efetuam avaliação, etc. Realizam-se por esta plataforma tarefas antes de aula, atividades em aula e trabalhos depois de aula. Constituía já um aplicativo utilizado pelos professores antes da pandemia, embora bastante limitado às salas de aula de multimédia.

A fim de facilitar a comunicação e a interação em tempo útil, criamos um grupo na plataforma *Wechat*, um aplicativo compreensivo que é o mais usado atualmente pelos chineses. Também criamos um grupo em *Dingtalk*, que tem a vantagem de ter videochat e de permitir reproduzir conteúdos ilimitadamente. Os aplicativos referidos têm bastante familiaridade ao dia-a-dia dos alunos, acesso fácil e operação simples e são aplicativos também utilizados por outras disciplinas.

De modo a preparar materiais adequados aos alunos, usa-se o aplicativo *Jianyin* que pertence ao grupo *Tiktok* para adaptar vídeos e áudios; normalmente fazem-se alterações relativas ao ritmo, características da voz, gravação e recorte, adição de legenda e de efeitos especiais aos vídeos a trabalhar. Também provou ser um aplicativo perfeito para concluir tarefas multimédia de grupo.

Recorrendo ainda aos meios audiovisuais, utilizamos o aplicativo *Diz lá*, onde há um dicionário ilustrado e diálogos sobre temas que podem ser usados como valiosos recursos. Além disso, usam-se aplicativos que mostram movimentos de articulação e tom por representação visual, por exemplo com recurso a contorno de tom e espectrograma, que promovem interesse e ajudam a dar *feedback* síncrono em autoaprendizagem. O aplicativo tecnológico *talking heads* serve como espelho da mudança na forma da boca na articulação dos sons. Os alunos também aplicam o sistema de reconhecimento automático da fala do *Wechat* e *Baidu Translate* para fazerem autoavaliação e dar *feedback* objetivo e síncrono aos mesmos. Aplicativos lúdicos, com aparência de jogos e alta acessibilidade promovem exercícios autónomos em dispositivos móveis diferentes, mas, infelizmente, a quantidade dos recursos oferecidos é ainda limitada.

3.2.2. Mecanismo das atividades principais de ensino-aprendizagem

O ensino-aprendizagem à distância é um novo modo de praticar o ensino-aprendizagem. Mudamos o processo para o novo espaço, mas também executamos alterações sobre os objetivos a alcançar, os materiais, as atividades e o tipo de avaliação consoante o contexto à distância em que efetivamente trabalhamos. A fim de alcançar os objetivos, dividimos, como antes de referiu, uma sessão de ensino-aprendizagem da pronúncia em três etapas: antes da aula, durante a aula e depois da aula, demonstradas abaixo no diagrama de mecanismo das atividades principais:

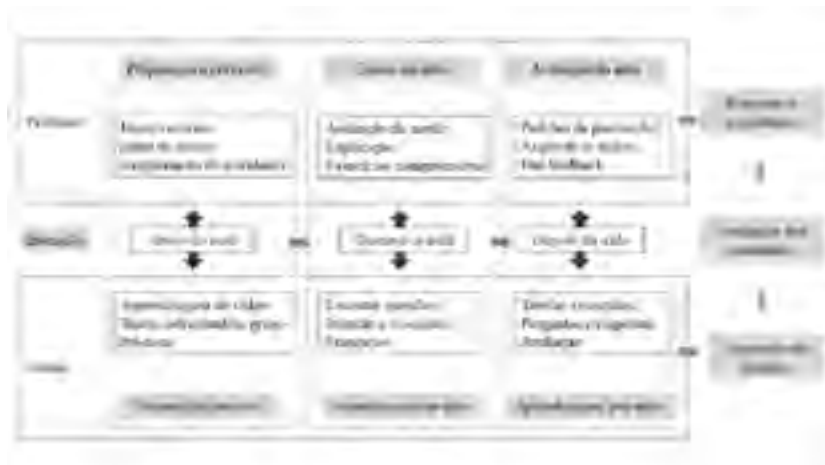


Figura 1. Diagrama de mecanismo das atividades principais de ensino-aprendizagem

Podemos ver no gráfico acima que as atividades em cada uma das três etapas são diferentes.

Antes da aula:

- A. Os professores apresentam o plano de ensino e a programação de atividades, e dão sugestões sobre gestão do tempo, estratégias de comunicação, etc.

- B. Os professores juntam os recursos na plataforma, incluindo currículo e objetivos, dicionários de áudio, materiais didáticos, instrução de uso dos aplicativos.
- C. Os professores dividem os alunos em grupos e apresentam um vídeo de curta duração com fonemas de baixa complexidade – por exemplo áudios sintéticos dos pares mínimos ou das vogais com um som parecido com inglês ou chinês, como a letra “i”. Os alunos fazem recitação, gravam o som e partilham no grupo. A seguir, fazem autoavaliação pelos aplicativos referidos e aceitam a avaliação dos membros do grupo, encontram erros, levantam perguntas e discutem no seio desse grupo. Quanto a fonemas de alta complexidade, os professores dão nos vídeos explicações das regras, indicando por exemplo a posição da língua na cavidade oral, e deixam tarefas mais simples com exercícios de compreensão.
- D. Os alunos fazem testes dos conteúdos de baixa complexidade através da plataforma para depois os professores compararem com os resultados finais da sessão, a ver se atingem os resultados esperados.
- E. Os professores partilham duas vezes por semana novidades sobre os PALOP ou apresentações sobre a cultura dos PALOP (símbolos de culturas correspondentes com as letras que vão estudar, por exemplo Amazônia-A, Belém-B, Calçada-C, Douro-D) com objetivo de formar passo a passo uma visão intercultural de suporte.

Durante a aula:

- A. A aula é realizada por videoconferência síncrona, com uma duração de meia hora a uma hora, para evitar situações de fadiga.

- B. Os professores organizam sessões plenárias em que dão instruções explícitas, oferecem feedback corretivo sobre os problemas encontrados antes da aula e organizam atividades compreensivas para consolidação dos resultados esperados. Os professores devem evitar a excessiva correção de desconformidades estruturais, permitindo antes um tempo suficiente para desenvolver discussão e correção dentro do grupo, entre os seus elementos. Ao mesmo tempo, deve ter presente que uma repetição de estímulos somente acumula memorização sensorial em vez de permitir uma real aprendizagem. Por isso, convirá antes trabalhar a compreensão das instruções e regras, já que estas são úteis para erros semelhantes não ocorrerem novamente.
- C. Com o objetivo de os alunos terem mais autonomia, os professores também podem passar a iniciativa da aula para os grupos, convidando-os a apresentar os conhecimentos adquiridos recorrendo a vídeos pequenos antes da aula. Os outros grupos aprendem e avaliam a atividade. No fim, os professores fazem o resumo dos conhecimentos e das competências trabalhadas, e organizam exercícios mais avançados.
- D. Os professores organizam atividades diversificadas para praticar a pronúncia, das de baixa complexidade às de alta complexidade. No início, podemos recorrer ao uso de pares mínimos, ignorando fatores segmentares e variação dialetal. Com o progresso das sessões, utilizamos pares mínimos mistos, por exemplo contrastes de fonemas confundíveis entre português e inglês. Também se usam pares mínimos contextualizados, em que fonemas são incluídos nos diálogos contextualizados do dia-a-dia. Devem, para o sucesso destas atividades preparar recursos com diferenças qualitativas: combinando estímulos sintéticos com naturais, vozes contextualizadas ou vozes problemáticas, entre outros.

- E. A fim de demonstrar a operação de fonemas de maior dificuldade, além de dar instruções explícitas das regras da pronúncia, podem pedir recorrer a características visuais, imagens da posição de língua, forma da boca ou gestos de mãos.
- F. Escolhem áudios de diferentes tipos de textos e estimulem a autonomia dos alunos a descobrir mudanças de articulação e tom. E, numa outra fase, podem escolher recursos que promovam o interesse dos alunos, com inclusão de discursos com variações dialetais, como por exemplo TED talks, discutindo depois, com os alunos, as diferenças.
- G. Convidam um grupo por semana para apresentar um determinado aspeto cultural dos PALOP, conforme atividade referida antes da aula.

Depois da aula:

- A. Publicam padrões de pontuação das tarefas e atividades, incluindo os resultados de competência e conhecimentos.
- B. Os professores fazem correções ou juntam as notas de correções do grupo, arquivam os dados e comparam com a nota obtida antes da aula. Definem o horário fixo de perguntas e respostas, dando feedback ou alocando uma sessão parcial do grupo ao tratamento do problema em estudo.
- C. As tarefas avançadas podem incluir competências de compreensão e produção oral ou ser exercícios de replicação ou gravação de vídeos contextualizados pelo grupo, usando os aplicativos já referidos.

- D. Publicam um vídeo com velocidade de voz adequada a sugerir uma experiência imersiva na pronúncia do português.
- E. Os professores avaliam o ensino-aprendizagem desta sessão, resumem a experiência e fazem o ajustamento do plano que se mostrar necessário para a próxima sessão.
- F. Depois de voltar à sala de aula, organizam-se atividades de apresentação em público: concurso de recitação (poesia, notícias, literatura, etc.), dublagem e apresentação de temas culturais.

Conclusão

O ensino-aprendizagem da pronúncia não é um componente independente dos outros componentes duma língua, por isso temos que relacionar o ensino-aprendizagem da pronúncia com o uso autêntico da língua e com a competência comunicativa dos alunos. É também importante que os alunos estabeleçam elevadas margens de autoconfiança, para que se eleve o interesse neste componente essencial do estudo duma língua.

Na prática do ensino-aprendizagem à distância da pronúncia, as principais experiências aprendidas são as seguintes: a) definir expectativas realistas para os alunos e fazer alterações conforme as necessidades verificadas; b) prestar atenção à escolha dos aplicativos utilizados e aos materiais didáticos específicos; acautelar a importância dos elementos psicológicos – autonomia, interesses pessoais, ansiedade e fadiga, entre outros – decorrentes quer da ausência física do professor quer do contexto do aluno.

Com a melhoria da situação sanitária do vírus, os professores e os alunos regressaram ao campus depois de dois meses de ensino-aprendizagem à distância; porém, como o ensino-aprendizagem da pronúncia não termina com a alteração da metodologia e do canal, a pandemia obriga-nos antecipar uma situação que requer uma

transição gradual para ensino-aprendizagem à distância num futuro previsível e o seu regresso também ao ensino presencial. Não sabemos o que os próximos semestres trarão; contudo acreditamos que um mecanismo bem-desenhado permitirá a toda a comunidade escolar a continuação efetiva do trabalho académico.

Referências bibliográficas

- Brown, A. (2010). Models, standards, targets/goals and norms in pronunciation teaching. *World Englishes*, 8(2), 193-200.
- Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. *Prentice Hall Regents*.
- Celce-Murcia, M. (1996). Teaching pronunciation audio cassette: A reference for teachers of English to speakers of other languages. *New York: Cambridge University Press*.
- Ellis, R. . (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43(2), 182-201.
- Ellis, R. . (2012). Language teaching research and language pedagogy. *John Wiley & Sons Inc*.
- Jenkins, J. (2004). Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 109-125.
- Foot, J. A., Trofimovich, P., Collins, L., & Urzúa, F. S. (2013). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The language learning Journal*, 1-16
- Fu, Q. (2012). Currículo das Disciplinas da Segunda Língua Estrangeira do Curso de Inglês das Universidades. *Línguas Estrangeiras (S1)*, 161-164.
- [伏泉. (2012). 高校外语专业第二外语的课程定位. *外国语文(S1)*, 161-164.]

Jenkins, J. (2001). The phonology of English as an international language. *TESOL Quarterly*, 35(3), 505-506.

Jonas Fouz-González. (2015). *Trends and Directions in Computer Assisted Pronunciation Training. Investigating English Pronunciation: Trends and Directions.*

Kong, X., Liu, N. J., Zhang, M. H., Xu, M. W. (2021). Análise dos dados didáticos das Universidades antes e depois da Pandemia COVID-19. *Jornal da Universidade Tsinghua (Edição da Ciência Natural)*. 2021, 61(02)

[孔啸. 刘乃嘉. 张梦豪. 徐明伟. (2021). COVID-19疫情前后高校在线教学数据分析. *清华大学学报(自然科学版)*. 2021,61(02)]

Leather, J. (1983). Second-language pronunciation learning and teaching. *Language Teaching*, 16(03), 198-219.

Graham, M. P. . (2012). Language learning strategies: what every teacher should know. rebecca l. Oxford. *TESOL Quarterly*, 27.

Long, M.H. & Robinson, P. (1998). Focus on form; theory research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom Second Language Aquisition.*

Nunan, D. . (2007). Practical English language teaching. Practical English language teaching :. *Higher Education Press.*

Peterson, S. S. . (2000). Pronunciation learning strategies: a first look. *Adults*, 27.

Spady, W., G. , Marshall, & K., J. . (1991). Beyond traditional outcome-based education. *Educational Leadership.*

Shu, D. F. (2014). Objetivos e atividades da aula - baseado no análise do 4º Concurso da aula de oralidade “Editora da Educação das Línguas Estrangeiras” do ensino dos professores universitários da China. *Mundo de Línguas Estrangeiras*. 2014, (04).

[束定芳. (2014). 课堂教学目标设定与教学活动设计——基于第四届“外教社杯”全国高校外语教学大赛听说组比赛的分析. 外语界. 2014,(04)]

Ross, A. F. , & Disalvo, M. L. . (2020). Negotiating displacement, regaining community: the harvard language center’s response to the covid-19 crisis. *Forgn Language Annals*, 53(2).

Wang, Z. L. (2020). Substituir a aula ou superar a aula - reflexão sobre ensino por Internet. *Estudo Moderno de Ensino à Distância* (5).

[王竹立. (2020). 替代课堂,还是超越课堂?——关于在线教育的争鸣与反思. 现代远程教育研究(5).]

