

Bicas, pacotes e outros embrulhos. Materiais para o ensino de Português com Fins Específicos

Ana Belén García Benito e Iolanda Ogando González

Universidad de Extremadura, Espanha/Grupos de Investigación:
LEPOLL-CILEM

Resumo: O trabalho consiste na descrição pormenorizada do processo de elaboração dos cursos Português para Restauración y Servicio de Bar (A1-A2) e Português para Dependiente de Comercio (A1-A2) (2008), cujo objetivo é certificar o nível de conhecimento linguístico dos membros da União Europeia para a realização de ocupações profissionais. Apresentamos os diferentes contextos que a equipa de língua portuguesa teve em conta antes da elaboração dos cursos — suportes, níveis de língua, fins ocupacionais, estudantes, região e cultura, línguas de origem dos alunos —, bem como uma amostra das propostas desenvolvidas a nível de conteúdos culturais, gramaticais, fonéticos, lexicais, de atividades e exercícios e da avaliação.

Palavras-chave: português língua estrangeira, português para fins específicos, português para hispano falantes, cultura, interculturalidade, ensino-aprendizagem de idiomas, TICs.

Abstract: This paper intends to detail the development of the modules Portuguese for Restoration and Service Bar (A1-A2) and Portuguese for Workers for Retail Trade (A1-A2) (2008), (A1-A2) (2008), whose aim is to certify the linguistic skills of EU citizens for professional purposes. Different contexts had been considered by the Portuguese work group prior to the production of the modules and these – media, linguistic skills, occupational purposes, type of students, regional and cultural contexts, first language– will be presented here, as well as a sample of proposals for cultural, grammatical, phonetic and lexical contents, together with activities, exercises and evaluation procedures.

Keywords: Portuguese - Foreign Language, Portuguese for specific purposes, Portuguese for Spanish speakers, culture, interculturality, language teaching-learning, ITC.



Benito, Ana Belén García e Ogando, Iolanda (2011). Bicas, pacotes e outros embrulhos. Materiais para o ensino de português com fins específicos. *Da Investigação às Práticas 1* (2), 80-108.

Contato : Ana Belén García Benito – Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, Universidad de Extremadura, España / agbenito@unex.es

Résumé : La finalité de ce travail est de décrire minutieusement le processus d'élaboration des cours de Portugais para Restauración y Servicio de Bar (A1-A2) et Portugais para Dependiente de Comercio, (A1-A2) (2008), dont l'objectif est de certifier le niveau de connaissances linguistiques des membres de l'Union Européenne pour la réalisation d'occupations professionnelles. Nous présentons les différents contextes dont l'équipe de travail a tenu compte avant l'élaboration des cours – supports, niveaux de langue, fins occupationnelles, étudiants visés, région et culture, langues d'origine des étudiants – ainsi que les différentes propositions développées à niveau des contenus culturels, grammaticaux, phonétiques et lexicaux des activités et des exercices d'évaluation.

Mot clés : Portugais Langue Étrangère, Portugais sur objectifs spécifiques, Portugais pour hispanophones, culture, interculturalité, enseignement et apprentissages des langues étrangères.

APRESENTAÇÃO DOS CURSOS DE PORTUGUÊS PARA FINS OCUACIONAIS

Com este trabalho, queremos apresentar o processo de elaboração de um conjunto de materiais didáticos de língua portuguesa, construídos durante os anos 2006 a 2008, na Universidad de Extremadura (Espanha), materiais integrados num plano maior de desenvolvimento de cursos de línguas com fins ocupacionais produzidos no seio de um projeto de investigação e colaboração Universidade-Empresa. Este duplo âmbito de trabalho explica a estruturação do presente artigo em duas partes relacionadas mas também diferenciadas: na primeira parte – “As necessidades de/do contexto” – descrevemos o desenho e as características gerais do curso, assim como as necessidades contextuais para o desenvolvimento de um curso de português com fins ocupacionais para alunos hispanofalantes que a equipa de docentes e investigadoras em língua portuguesa identificou; por sua vez, numa segunda parte – “Desenvolvimento do curso” – o leitor encontrará uma descrição muito mais pormenorizada do processo de seleção e construção dos conteúdos especificamente relacionados com a língua portuguesa.

Assim, a variação na profundidade assumida em cada uma destas duas grandes partes não se deve só ao facto de a segunda se centrar no desenvolvimento linguístico-cultural do curso, mas também ao papel desempenhado pelo grupo de língua portuguesa em cada uma das etapas de planificação do trabalho: com efeito, como ainda explicaremos, as equipas linguísticas participaram fundamentalmente no fornecimento de conteúdos, e só em pequena medida contribuíram para o planeamento geral, desenho e *design* dos cursos. É por

esta razão que o nosso artigo foca mais pormenorizadamente todo o trabalho relativo aos conteúdos de língua e culturas lusófonas, pensados para os empregados de mesa e de balcão num âmbito hispanófono.

Os cursos de Português para Restauración y Servicio de Bar (A1-A2) e Português de Dependiente de Comercio (A1-A2) são parte do resultado de um projeto de investigação dirigido pela Dra. Mercedes Rico García, professora do Departamento de Filología Inglesa da Universidad de Extremadura (Espanha), em colaboração com a empresa de criação e distribuição de cursos chamada Formación Multimedia Interactiva (FMI)¹, radicada na cidade de Badajoz.

Com efeito, em 2006, os diretores da empresa solicitavam à Universidade a realização de uma série de cursos de línguas estrangeiras que viessem colmatar algumas lacunas persistentes nos materiais de Língua Estrangeira (LE). A FMI precisava de cursos de línguas com fins específicos – línguas para empregados/as de mesa e línguas para empregados/as de balcão –, precisava que fossem concebidos na Extremadura, com um público-alvo inicial residente na região, mas também com um público potencial muito mais alargado de alunos hispanofalantes; e, por último, precisava de materiais que pudessem ser utilizados em aulas presenciais, mas também a distância, quer mediante cursos on-line (desenhados para uma plataforma MOODLE – *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*²), quer mediante um CD-ROM.

Trata-se, portanto, de um projeto de cooperação Universidade-Empresa financiado pela Junta de Extremadura, facto que não costuma ser habitual num campo como o das línguas e literaturas, e tanto mais numa região economicamente não-central como a Extremadura, local de procedência da empresa e da instituição universitária. Do lado da universidade, o projeto foi proposto e dirigido pela professora Mercedes Rico sob o título *Creación de cursos on-line/multimedia de idiomas con fines ocupacionales para la certificación profesional y homologación europea*³. A equipa de trabalho orientadora do projeto era ainda composta pelas encarregadas do desenho e do grafismo (Paula Ferreira da Silva, Carmen Sanz Rubio e Eva M^a Domínguez), a que se uniram vários grupos que deviam ocupar-se de cada uma das línguas específicas em que se tinha pensado: inglês, francês, italiano e português. Estamos a falar, portanto, de um total de dezasseis cursos realizados no seio do projeto: Inglês para Restauración y Servicio de Bar (A1 e A2), Inglês para Dependiente de Comercio (A1 e A2), Português para Restauración y Servicio de Bar (A1 e A2), Português para Dependiente de Comercio (A1 e A2), Italiano para Restauración y

¹ Pode consultar-se informação sobre a empresa e o processo de compra e acesso aos cursos multimédia de línguas nos seguintes endereços web: <http://www.multimediafmi.com/> e <http://www.grupocapinte.info/fmi.asp#2>.

² Trata-se de um Ambiente Educativo Virtual, um sistema de gestão de cursos, de distribuição livre que ajuda os educadores a criarem comunidades de aprendizagem on-line. Este tipo de plataformas tecnológicas também é conhecido como LMS (*Learning Management System*)

³ N^o de expediente: PDT06A047, Junta de Extremadura, convocatória “Proyectos de desarrollo tecnológico, innovación y transferencia de tecnología en cooperación entre grupos investigadores regionales y empresas radicadas en Extremadura”; duração de julho de 2006 a junho de 2008.

Servicio de Bar (A1 e A2), Italiano para Dependiente de Comercio (A1 e A2), Francés para Restauración y Servicio de Bar (A1 e A2), e finalmente, Francés para Dependiente de Comercio (A1 e A2).

Os cursos que agora nos interessam, Português para Restauración y Servicio de Bar (A1-A2) e Português para Dependientes de Comercio (A1-A2), resultam do trabalho realizado por uma equipa integrada por três professoras, Ana Belén García Benito, Iolanda Ogando González e Maria Luísa Leal, com a colaboração de dois alunos finalistas e bolseiros do Departamento de Lenguas Modernas y Literaturas Comparadas da Universidad de Extremadura⁴.

Vistas as necessidades de FMI, era normal que o plano geral de todos os cursos seguisse as indicações nacionais e europeias para as línguas e as ocupações liberais: em concreto, e de maneira geral, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, e de maneira específica, documentos como o *Informe del Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL)*, o Borrador del Real Decreto de 27/03/2006, que regula o sistema de formação para o emprego, e o Estudio de Necesidades de Formación en Idiomas Comunitarios en el marco de la Formación Profesional, realizado pelo Instituto Nacional de Empleo em 2002. Foram tidos em conta estes textos porque um dos principais problemas observados pela División de Política Lingüística do Conselho de Europa era a falta de acordo na hora de estabelecer os níveis homologados em conhecimento linguístico, o que fazia com que fosse extremamente difícil certificar o nível de conhecimento linguístico dos membros da União Europeia para a realização de ocupações profissionais. Neste contexto, e com o fim de tornar mais fácil a flexibilidade no mercado de trabalho europeu, ganha maior importância a elaboração das certificações em idiomas para fins ocupacionais.

I. AS NECESSIDADES DE/DO CONTEXTO

Partindo dos objetivos e suportes propostos pela FMI e tendo muito presente a necessidade de avaliar e considerar o contexto no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, tanto no que diz respeito às línguas de trabalho como à comunidade educativa em que se desenvolve o mesmo (Kramersch 1993, p. 10; QECR 2001, p. 30 e 75; Gonçalves & Martins, 2008, p. 28), a equipa nuclear do projeto, e de maneira parcial também o grupo de professoras do curso de português, teve de avaliar as características

⁴ A professora Ana Belén García Benito era a pessoa encarregada de realizar a adaptação global da planificação de cada unidade do inglês para português, realizar a distribuição do trabalho, desenhar as diferentes atividades e exercícios e elaborar os anexos de “falsos amigos”. Por sua vez, a professora Iolanda Ogando ocupava-se da construção dos anexos gramaticais e da redação de muitos dos anexos culturais. A professora Luísa Leal ocupou-se da redação de todos os diálogos em português e alguns anexos culturais, bem como da correção geral das unidades. Também os dois bolseiros realizaram trabalho de correção de erros. Importa lembrar aqui que esta equipa estava por sua vez inserida no grupo geral de desenvolvimento de materiais desenhado pela equipa de linguistas e designers principais do projeto, que estabeleceram as pautas para a estrutura base e objetivos gerais dos produtos finais.

que apresentavam os alunos e alunas alvos do nosso curso, não só em função da sua proximidade ao ensino regular ou às tecnologias, mas também em relação à sua língua e cultura de origem, aos objetivos profissionais e à região de referência para o desenvolvimento desta finalidade laboral (QECR, 2001, p. 37 e 45). Neste sentido, pretendíamos estabelecer um bom trabalho de planificação e contextualização que nos ajudasse a desenvolver um trabalho coerente com a realidade existente no terreno.

Chegámos assim à conclusão de que existia uma série de condicionamentos prévios que iriam determinar de maneira essencial o desenvolvimento dos nossos materiais e que podiam ser apresentados nas seguintes categorias: 1) os fins comerciais subjacentes aos manuais e os correspondentes suportes nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para esses objetivos, 2) os níveis de língua, 3) os fins específicos / ocupacionais com que deviam ser apresentados os conteúdos linguísticos, 4) o tipo de alunos a que eram destinados, 5) a região de referência e, por último, 6) o facto de se tratar de cursos de português para alunos de língua espanhola. Descrevemos todos estes fatores, antes de passarmos à apresentação dos resultados.

1.1. Os suportes TIC

Como sabemos, estamos inseridos num contexto em que, a partir das instituições europeias, se pede aos organismos educativos que façam “o necessário para conseguir pôr em prática um sistema europeu eficaz de troca de informação, englobando todos os aspetos da aprendizagem e ensino das línguas vivas e de pesquisa neste domínio e fazendo uso pleno das novas tecnologias da informação” (QECR, 2001, pp. 21 - 23)⁵. O nosso projeto de investigação, que apresentava como resultado uma série de cursos desenhados para a sua edição em CD-ROM interativo e na plataforma MOODLE, contava com um grande atrativo para qualquer autoridade ou júri que tivesse de avaliar a utilidade e pertinência dos fins propostos: cursos de língua para fins específicos produzidos com novas tecnologias. Além disso, a Junta de Extremadura manteve durante bastantes anos uma política de expansão das novas tecnologias e de literacia eletrónica para a sua população, ajudando deste modo à expansão e uso da Internet na comunidade autónoma, mas também a desenvolver materiais que ajudassem a conseguir este compromisso de alfabetização tecnológica tão valorizada no contexto da UE.

Para além do nível institucional, também a nível empresarial o suporte multimédia dos cursos apresentava vantagens, já que permitia a uma academia de Badajoz oferecer a formação em línguas a todos os profissionais do setor comercial e da hotelaria e turismo, bem como a outros profissionais e utentes eventualmente interessados,

⁵ Entendemos por novas tecnologias um conjunto de processos e produtos que surgem a partir de novos suportes e ferramentas que, com modos específicos (a nível de software e hardware), e com diversos níveis de conectividade, tem transformado a comunicação e a gestão e transmissão da informação (VVAA 2009: 3). Estes processos e produtos caracterizam-se basicamente por apresentarem um alto grau de formalismo, interatividade e dinamismo e pelo seu carácter multimidiático e hipermediático (Badia & Monereo, 2005, p. 54).

independentemente da sua situação geográfica ou de uma possível incompatibilidade de horários por causa do trabalho. As novas tecnologias alargavam o seu grupo de consumo-alvo, permitiam-lhe uma edição proporcionalmente mais barata, e o investimento podia ver-se recompensado com a chegada de alunos e alunas de outros territórios.

Já no que diz respeito à equipa de linguistas, podemos dizer que resultou num verdadeiro desafio o processo de familiarização com as novas tecnologias, devido a algumas dificuldades como a adaptação a uma série de grelhas de trabalho muito rígidas e codificadas para facilitar o trabalho da equipa técnica: devíamos por isso trabalhar com uma “grelha da unidade” – ocupada sobretudo pelos diálogos e alguns enunciados de tipo linguístico – e, por outro lado, com uma “grelha dos anexos” – onde eram incluídos todo o tipo de conteúdos gramaticais, lexicais, etc. Ao mesmo tempo, estas grelhas eram estruturadas mediante cores, tipos de letra, quadros e tabelas em que deviam ser explicados e colocados os conteúdos; e apresentavam uma extensão bastante definida, já que, contrariamente ao que poderia parecer pela liberdade da edição on-line, a planificação do trabalho de desenhadores e locutores obrigava a medir bem as nossas produções de materiais. Neste sentido, podemos sem dúvida afirmar que, em certa medida, “sofremos” as consequências de uma verdadeira política empresarial de poupança de custos: convinha aproveitar o maior número de imagens e conteúdos de uns cursos para outros – sendo sempre a grelha de inglês a que marcava a estrutura profunda de cada unidade –; e, se possível, convinha manter o mesmo número de anexos gramaticais, culturais ou pragmáticos, o que por vezes nos levou a uma situação absurda e antipedagógica que, pouco e pouco, aprendemos a evitar, transformando anexos gramaticais em anexos lexicais, anexos culturais em anexos gramaticais, etc., dependendo das necessidades da língua portuguesa.

Contudo, e apesar de alguns dos problemas da adaptação a esta nova forma de produção de materiais de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pensamos que as quatro características das TICs que favorecem e acrescentam a qualidade do processo cognitivo estão presentes nos nossos cursos, fornecendo um grande atrativo a estes materiais: o formalismo nos exercícios ou no controlo do processo; o dinamismo de apresentações que passam vários ecrãs, introduzem muitas imagens e variam o tipo de atividades; a interatividade proporcionada pelas respostas automáticas do curso ou pelo contacto com o professor através do curso; e o necessário carácter multi e hipermediático destes materiais, que auxilia no desenvolvimento da competência em tecnologias. As razões apontadas implicam certamente a valorização final da introdução das TIC como base dos cursos.

Neste sentido, as TICs abriram e continuam a abrir o caminho para novas e muito diversas formas de experiências formativas ligadas ao que já conhecemos como modalidades de e-learning e b-learning de ensino; experiências que, acima de tudo, favorecem o desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem do aluno, básica num contexto educativo europeu que tem entre as suas palavras-chave o triplo L (*Life Long Learning*) e, como já dissemos, a alfabetização eletrónica. Além disso, as possibilidades abertas pelo uso do computador pessoal e a edição on-line facilitam a criação e a experimentação com formas e estratégias novas e, por vezes, possibilitam a descoberta de interessantes novas soluções. Assim uma vez que a escolha dos conteúdos dos anexos culturais fazia parte do trabalho da equipa de linguistas, decidiu-se usar fotografias próprias ou imagens publicadas

na internet sob licença de Creative Commons. Neste sentido, uma vez mais, devemos destacar a importância das TICs na elaboração visual e gráfica dos cursos, nomeadamente as ferramentas linguísticas disponibilizadas pelo Instituto Camões e páginas como Google Images ou Flickr.

Dados interessantes / Cosas interesantes

Feiras e mercados em Portugal / Ferias y mercados en Portugal

As feiras e os mercados, que na Europa remontam à ocupação romana, e que na Idade Média constituíram elementos fundamentais na economia e na organização do povoamento, têm revelado grande resistência e capacidade de adaptação às profundas mudanças demográficas, políticas, culturais, económicas e sociais. A sua expressão relativamente ao comércio sedentário tem diminuído, mas há quem rejeite a ideia que o associa a formas residuais de comércio. As feiras são também importantes pelo seu carácter cultural, trazendo até hoje práticas e tradições ancestrais.



Las ferias y los mercados, que en Europa se remontan a la ocupación romana, y que durante la Edad Media constituyeron elementos fundamentales en la economía y en la organización de la población, han demostrado una gran resistencia y capacidad de adaptación a los profundos cambios demográficos, políticos, culturales, económicos y sociales. Su importancia en relación al comercio sedentario ha disminuido, pero también se rechaza, por parte de algunos sectores, que se trate solamente de una forma residual de comercio. Las ferias son también importantes por su carácter cultural, conservando hasta hoy prácticas y tradiciones ancestrales.



As feiras são uma das mais importantes instituições do período medieval em Portugal. Quase todas as feiras se realizavam em épocas relacionadas com festas de Igreja, e no local onde se faziam existia uma paz especial, a paz da feira, que proibia todos os actos de hostilidade, sob penas severas em caso de transgressão. / Las ferias son una de las instituciones más importante del período medieval en Portugal. Casi todas las ferias se realizaban en épocas relacionadas con las fiestas de la iglesia, y en el lugar en el que se celebraban existía una paz especial, la paz de la feria, que prohibía todos los actos de hostilidad, bajo penas severas en caso de transgresión.

Figura 1 - Anexo cultural da unidade 4 do Curso de Português para Dependientes de Comercio (A2)

1.2. Os horizontes e limites dos níveis de língua

Como já foi explicado no início deste trabalho, os nossos cursos desenvolveram materiais para um processo de aprendizagem da língua portuguesa nos níveis A1 – nível de iniciação ou Breakthrough – e A2 – nível elementar ou Waystage, sendo este último considerado, como se sabe, o nível mais frequente no âmbito das relações sociais (QECR, 2001, p. 47). Obviamente, para o estabelecimento das nossas próprias grelhas de trabalho a nível comunicativo, gramatical, lexical e cultural, seguimos as indicações feitas pelo QECR; porém, e como ainda veremos, as escalas variaram dependendo das tarefas comunicativas específicas do tipo de profissões para que se dirigiam estes cursos. Deste modo, se no âmbito fonético ou na receção e produção escritas o nível atingido não ultrapassa o nível A2, no caso da receção oral, no léxico específico e nalguns tipos de situações comunicativas, os nossos materiais ultrapassaram o nível A2 atingindo algumas competências próprias do nível imediatamente acima. Assim, em todos aqueles aspetos mais relacionados com o desenvolvimento profissional dos empregados de mesa ou dos empregados de balcão, devemos falar melhor de uma proposta que chega a um nível A2+ (QECR, 2001, p. 48, 58-59), resultado da marcada intensificação de determinados

conteúdos linguísticos e da capacidade de participação ativa na conversa, necessários para campos profissionais muito ligados ao trabalho para o público e, em consequência, à comunicação oral.

1.3. Português para fins específicos / ocupacionais

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* — que estabelece as bases para uma política linguística comum dentro da Europa, embora suscetível de ser adaptada a contextos diferentes —, como também o *Portefólio Europeu das Línguas* — documento de aplicação prática concebido para desenvolver a tomada de consciência e os níveis de aprendizagem de línguas em todos os níveis educativos —, dirigem os seus esforços nomeadamente para os âmbitos educativos de ensino regular mais do que para as competências formativas de setores produtivos, profissionais e ocupacionais. No entanto, é possível detetar uma série de indicadores ao longo do QECR que nos ajudaram no momento de definir e valorizar os principais objetivos do processo de ensino-aprendizagem que estávamos a desenvolver para as profissões de empregado de mesa e empregado de balcão.

Por outro lado, a carência de indicações a nível do ensino de línguas com objetivos ocupacionais tem mudado substancialmente nos últimos anos, devido à política linguística seguida pelo Conselho de Europa e às adaptações nacionais elaboradas, no caso espanhol, pelo Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales, no caso português, pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. Assim, segundo todos os indicadores, um dos fatores que já fazem parte do mercado laboral é o reconhecimento das competências dos trabalhadores de um país noutro país. Neste novo mercado, as capacidades gerais, profissionais e sociais sobrepõem-se cada vez mais aos conteúdos e funções, aspeto que faz com que os objetivos de formação devam garantir fortes níveis de formação técnica e de base, juntamente com capacidades de adequação às mudanças tecnológicas e socioeconómicas que se estão a produzir. O relatório elaborado pelo INCUAL (2005) apresenta um interessante resumo sobre as qualificações profissionais no âmbito europeu e internacional, qualificações posteriormente definidas na cimeira de Lisboa e que podemos sintetizar como a) tecnologias da informação e da comunicação, b) línguas, c) cultura tecnológica, d) espírito empresarial e e) habilidades para a socialização. A falta ou a inadequação das competências, nomeadamente em tecnologias da informação e da comunicação e em línguas, são tidas, em geral, como uma clara justificação da existência de altos níveis de desemprego em regiões e setores concretos, bem como em camadas sociais desfavorecidas.

No nosso caso, as coletividades profissionais a que se destinam os cursos, o setor comercial (empregados de balcão) e o setor da hotelaria e turismo (empregados de mesa), levaram a que os cursos pudessem ser considerados como materiais de português para fins específicos, âmbito muito pouco explorado em geral, o que tornava os nossos cursos nos primeiros destinados à formação em língua portuguesa nestes setores concretos. Existiam (e existem) materiais que exploram a especificidade da aprendizagem do português no âmbito da saúde, destinados a profissionais da medicina. Havia também alguns materiais para treinar a escrita no mundo dos negócios (correspondência comercial, processos de

compra e venda, atestados, declarações, relatórios, ofícios, etc.), bem como alguns glossários de termos da banca, dos têxteis e do turismo. Porém, até ao ano de 2008, não havia materiais específicos para as necessidades de formação em língua portuguesa de empregados de mesa e empregados de balcão.

Tendo em vista os objetivos específicos do material realizado, a equipa de trabalho esteve sempre consciente da necessidade de prescindir dos conteúdos gramaticais, culturais ou lexicais mais “neutros”, e portanto, mais habituais nos manuais de língua portuguesa de carácter geral, como as relações familiares, questões referentes à saúde ou à educação, a geografia, a literatura, etc. Esta diminuição nos conteúdos de tipo mais geral correspondia ao acréscimo de todos aqueles conteúdos relacionados ou claramente úteis para os serviços de hotelaria e comércio, havendo o objetivo de contribuir transversalmente para o desenvolvimento das competências profissionais próprias da sua ocupação (Gonçalves & Martins, 2008, p. 14-15). Com efeito, nos nossos métodos verifica-se uma intensificação de uma aprendizagem por tarefas, com especial relevo para os denominados “temas de comunicação” do QECR (2001, p. 83 e ss.), como as compras, as referências à comida e à bebida e, como é óbvio, as referências gerais ao quotidiano profissional – horários, tipos de trabalho, relações laborais, etc.



Figura 2 - Exercício da unidade 4 do *Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar (A2)*

Além disso, estes cursos caracterizam-se por unir os domínios público e profissional, originando como resultado um especial reforço de certo léxico específico da ocupação envolvida, dos intercâmbios (inter)culturais e das interações orais (diálogos): o carácter público e de relação direta com os clientes que implicavam as profissões a que se destinavam os cursos explica que estes estejam muito virados para o treino do oral, trabalhando com maior intensidade as competências pragmáticas⁶ do aluno.

⁶ “As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Dizem também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas”. (QECR, 2001, p. 35).

Como é óbvio, contávamos de início com uma secção dos conteúdos a apresentar aos estudantes de todas as línguas, pelo que as equipas trabalharam de maneira coordenada, integrando todos aqueles tópicos que pareciam básicos para o desenvolvimento das diversas competências: o CV europeu ou as folhas de reclamações em lojas e restaurantes são exemplos deste tipo. Mas na parte específica da língua portuguesa, eram os elementos da equipa que deviam procurar e selecionar materiais específicos referidos à língua e cultura portuguesas. Pode-se referir a este respeito a grande variedade de recursos utilizados: uma espécie de sebenta criada pelos professores da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (documento criado com uma finalidade interna e não publicado), páginas específicas da Internet (ferramenta utilíssima para podermos completar e encontrar informações sobre diversos aspetos da vida gastronómica e comercial portuguesa), revistas e materiais relacionados com esses âmbitos, ementas ou folhetos dos supermercados, ou a experiência dos moradores do país vizinho (desde a professora Maria Luísa Leal, parte da equipa, até aos amigos e conhecidos que com frequência foram assaltados com perguntas). Sem dúvida alguma, toda a equipa aprendeu muito com a experiência de elaboração dos cursos.

1.4. Alunos e alunas

Foi extremamente difícil fazer um cálculo apropriado sobre o que eventualmente poderia vir a ser o tipo de alunos e alunas dos cursos. Para além dos aspetos já comentados como a motivação profissional e pessoal que advêm da proximidade geográfica e do crescente interesse que em Espanha se tem verificado pelo Estado Português, pouco mais podíamos saber sobre as características dos nossos futuros discentes. Idade, nível de estudos prévio, número de línguas estrangeiras conhecidas, disponibilidade horária, relação com as novas tecnologias eram parâmetros dificilmente previsíveis num curso destinado a ser acompanhado a distância, em tempos e horários não regulamentados ou fixados.

No entanto, conscientes da necessidade de analisar as características da comunidade educativa, o trabalho foi desenvolvido tendo presente, na medida do possível, uma imagem aproximada do tipo de estudante que poderia utilizar os nossos materiais. Após alguns inquéritos realizados pela equipa diretiva do projeto, chegou-se à conclusão de que os destinatários desta proposta de ensino de línguas a nível profissional seriam pessoas com necessidades linguísticas específicas, quer em conteúdos, quer em metodologias de aprendizagem, que visavam a uma formação elementar, a recuperação do aprendido em etapas anteriores e a atualização de saberes, e a certificação da capacidade linguística em competências concretas. Em todos os casos, pensou-se principalmente num aluno sem grandes conhecimentos de terminologia linguística (o que obrigava a tornar muito claros os conceitos e os enunciados das atividades), bem como muito interessados no reforço das suas competências orais e pragmáticas em português. Finalmente, calculou-se que era muito provável que estes estudantes tivessem alguma experiência nesses âmbitos profissionais, daí poder-se contar com a vantagem do conhecimento prévio dos contextos em que viriam a utilizar a língua estudada.

1.5. Região

Como afirmam Gonçalves e Martins, “o desempenho de uma profissão tem, em muitas áreas de atividade, componentes específicas que decorrem de características regionais que importa incorporar nos conteúdos a tratar” (2008, p. 27), perspectiva sempre presente no trabalho realizado pelas equipas de linguistas. Os cursos estão inseridos, quer a nível de conceção, quer a nível de produção, num território muito concreto: a Extremadura, região situada no Oeste do Estado Espanhol e, portanto, fronteiriça com Portugal (mais concretamente com as regiões de Alentejo e Centro). Trata-se portanto de uma comunidade autónoma cujo quotidiano se caracteriza com frequência pelas atividades transfronteiriças, e que tem demonstrado, desde a instauração da democracia e do sistema autonómico, um contínuo interesse pelo país vizinho. Portugal constitui ponto de interesse na Extremadura, a nível social, económico, cultural e institucional, o que explica a existência de um curso superior de Filologia Portuguesa desde o ano 1999 (na atualidade em transformação para o Grado en Lenguas Modernas (Portugués) (BOE 08/03/2010) e, portanto, a existência de um grupo de investigadores universitários inseridos na cultura de destino e com capacidade para construir manuais de língua portuguesa.

Por outro lado, como vantagem da proximidade geográfica e cultural entre as línguas e pessoas protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, é importante referir um claro incremento da motivação dos alunos e alunas para o estudo do português e para a aplicação “em situação real” dos conhecimentos e capacidades adquiridos mediante um curso específico de língua portuguesa. Este contexto geográfico-cultural torna-se presente a nível de conteúdos dos cursos para empregados de mesa e de balcão, especialmente nos anexos culturais, como veremos, mas também na construção das personagens, ambientes, locais e objetos mostrados ao longo dos diálogos, imagens e exercícios. Finalmente, e como a seguir explicaremos, o contexto hispano era fundamental para desenharmos os materiais de língua portuguesa.

1.6. Português para hispano falantes

A língua e cultura de origem dos alunos a que se dirigem os cursos apresentam como característica comum e básica a de serem hispanofalantes, fator que implica uma série de riscos e vantagens que, não apenas a teoria mas também a nossa experiência como antigas alunas e como atuais professoras de português no Estado espanhol, nos aconselhavam a ter em consideração⁷. Ana Isabel Briones (Briones 2006, p. 11), especialista no estudo das

⁷ No ensino/aprendizagem de português para hispanofalantes têm aparecido, nos últimos anos, métodos e materiais muito interessantes, além de necessários: entre os anos 2006 e 2008 contávamos já com vários materiais específicos de português para hispanofalantes como o *Português para Todos*, de Hélder Julio Ferreira Montero y Frederico João Pereira Zagalo (2000-2003), o *Manual de iniciación a la lengua portuguesa* (1994) e o *Laboratorio Informático de Lengua Portuguesa* (2006), do professor da UEx Juan M. Carrasco González; guias de caráter específico, como o *Guia de Conversação. Espanhol* da Porto Editora (1999), ou traduções de materiais inglês-espanhol para o âmbito do luso-hispano, como o *Vocabulário de Espanhol* (2001) ou *Dicionário Visual Bilingue Espanhol-Português* (2006).

dificuldades do português para hispanofalantes, chama a atenção para a excessiva confiança com que muitos falantes destas línguas começam o seu estudo, devido à proximidade linguística entre o espanhol e o português, riscos para os que tinha apontado, entre outros, o QECR (2001, p. 211). Assim, em situações em que um estudante de língua materna mais afastada agiria com cautela perante as particularidades fonéticas, sintáticas, semânticas e discursivas da língua que está a aprender, o estudante hispanofalante costuma ser levado pelas interferências constantes da sua própria língua. É evidente que, a nível elementar, o objetivo da comunicação que procura quem estuda uma destas línguas estrangeiras consideradas próximas da sua língua de origem é conseguido com relativa rapidez. Porém, se bem que numa primeira fase de aprendizagem a luta contra a interferência não deveria ser uma prioridade, tendo em conta os coletivos profissionais a que se dirigem os nossos cursos – pessoas dedicadas ao atendimento ao público que têm o oral como ferramenta de trabalho –, este cuidado revela-se como especialmente importante para conseguir uma boa competência comunicativa em português, livre das interferências que tornariam as trocas comunicativas pouco fluentes. Daí a insistência em colocarmos os anexos de “falsos amigos”, a forma como são explicados determinados conteúdos gramaticais, e sobretudo as referências aos aspetos da língua espanhola que podem ajudar os alunos a compreender aquilo que está a ser explicado.

Mas, apesar dos riscos, é inegável a grande vantagem que pressupõe a proximidade linguística para os professores de português em Espanha, nomeadamente nas regiões transfronteiriças. Isto produz-se não apenas pela motivação profissional e pessoal inerente a uma proximidade humana cada vez maior e a melhores políticas de cooperação transfronteiriça desde a entrada dos dois Estados peninsulares na UE; mas também pela proximidade linguística, que, para além de interferências, nos deixa uma grande quantidade de pontos de comparação e contraste que os alunos podem rapidamente perceber e interiorizar.

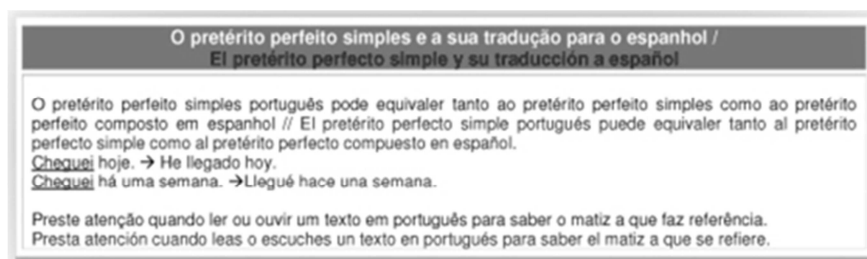


Figura 3 - Anexo gramatical do Curso de Português para Dependientes de Comércio (A2)

2. DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Como resultado da consideração e combinação de todos estes contextos, a equipa de língua portuguesa desenvolveu as seguintes propostas a nível de ensino-aprendizagem de português para empregados de mesa e de balcão hispanofalantes:

2.1. Conteúdos culturais

No setor profissional a que se destinam os cursos e num contexto fronteiriço como é a comunidade da Extremadura, os encontros interculturais fazem parte do dia a dia. Os protagonistas desses encontros são, por um lado, os portugueses que visitam a nossa região em turismo, em trabalho, para fazer compras ou para usufruir da gastronomia espanhola. Por outro, os profissionais encarregados de tomar conta das necessidades dos que nos visitam: empregados de mesa, de balcão, cozinheiros, gerentes, etc. Uns e outros, no seu quotidiano, devem ultrapassar não só os problemas que advêm da comunicação numa língua estrangeira, como também adquirir uma outra maneira de ver o mundo. Daí que, na atualidade, um dos objetivos fundamentais no ensino/aprendizagem de línguas seja desenvolver capacidades para lidar com esses encontros interculturais. Esta é a perspetiva que domina nos nossos cursos: uma perspetiva intercultural. Pretendemos que os profissionais “extremeños” do comércio e da hotelaria que estudem português se situem mentalmente entre as duas culturas, de maneira a, face aos conhecimentos que adquirirem da cultura portuguesa, serem capazes de estabelecer comparações entre ambas as culturas, fornecendo-lhes recursos para explicarem e aceitarem as diferenças culturais.

Pensamos desta maneira contribuir para o que constitui um dos objetivos mais importantes na sociedade atual: tornar possível uma comunicação entre as pessoas para além dos limites das culturas individuais, do etnocentrismo, para conseguir uma verdadeira comunicação intercultural. Este é o grande desafio: trabalhar entre culturas e atender às suas particularidades, às suas diferenças, às suas analogias e às modalidades das suas interações. Desafio que pensamos ser fundamental tendo em consideração os setores profissionais a que se dirigem os nossos cursos, e o contexto fronteiriço — Extremadura — em que a proximidade geográfica nem sempre garante uma melhor compreensão da cultura do outro.

Com os nossos cursos, estes profissionais poderão desenvolver as estratégias necessárias para “agir socialmente nas duas culturas”, a portuguesa e a espanhola. Daí a importância dada aos conteúdos socioculturais que operam na cultura da língua estrangeira (C2), levando o estudante a refletir sobre eles à luz da sua própria cultura (C1), e estabelecendo pontes de contacto entre ambas duas.

Neste sentido, os cursos de português para fins ocupacionais constituem uma novidade, pois a análise da maior parte dos materiais de ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira, no que diz respeito à perspetiva intercultural, leva às seguintes conclusões sobre esses mesmos materiais a) centram-se apenas em proporcionar informação sobre a cultura portuguesa, b) contêm preconceitos e uma grande parcialidade em relação à cultura, c) apresentam conteúdos culturais desatualizados ou que não oferecem uma visão coerente da cultura portuguesa, d) incluem informações excessivamente gerais, às vezes, quase “turísticas”, e) não apresentam situações interculturais.

A perspetiva intercultural, portanto, está na base dos nossos cursos, concretizando-se em:

2.1.1. A presença de conteúdos culturais desde os primeiros níveis, A1 e A2

Alguns autores consideram mais apropriado deixar a cultura para as últimas etapas da aprendizagem, doseando os conteúdos culturais nos níveis elementares, considerando-os marginais ou simplesmente material complementar. Neste sentido, é possível comparar o processo de aquisição da competência sócio ou intercultural com o processo de aquisição da própria língua: tal como aprendemos a gramática de uma língua, deveremos aprender também “a gramática de uma cultura”, que determina e guia o pensamento e o comportamento dos participantes dessa cultura concreta. No entanto, é evidente que, em ambos os casos, é necessária uma aprendizagem. Por esta razão, pensamos que as habilidades e os conhecimentos sócio e interculturais devem ser incluídos desde os primeiros momentos da aprendizagem, sendo necessário continuar o seu treino e desenvolvimento de maneira integrada na aprendizagem da língua estrangeira.

2.1.2. A ‘correção’ dos conteúdos linguísticos

A seleção dos conteúdos linguísticos foi feita tendo em conta a não existência de valorações ou opiniões implícitas, pois devemos ter presente que estamos sempre a transmitir informação relativa à cultura, mesmo sem ter consciência.

Primeiramente, apresentam-se conteúdos culturais associados aos setores profissionais a que se destinam os cursos. Desta maneira, o desenvolvimento dos conteúdos gramaticais adapta-se a situações e contextos específicos.

Por outro lado, devemos salientar o cuidado da equipa de desenho e da equipa de linguistas para trabalhar com diálogos, imagens e informações culturais que não veiculassem conotações negativas sobre a nacionalidade portuguesa, brasileira, moçambicana, etc., bem como sobre a igualdade de raça ou de género.

2.1.3. A escolha de personagens representativas da sociedade portuguesa e lusófona actual

Uma constante nos manuais de aprendizagem do PLE é a pouca atenção que merecem os países lusófonos, Brasil, Angola, Moçambique, etc., de tal maneira que é pouco ou nada frequente a apresentação de informações relacionadas com a cultura destes países. Porém, não podemos esquecer uma realidade: trata-se de uma língua, mas de várias culturas. Para que estas diversas culturas tivessem cabimento nos nossos cursos, seleccionámos os seguintes protagonistas: um grupo de pessoas que estão na Extremadura para assistir a umas jornadas sobre gastronomia internacional, no caso do Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar, e um grupo de pessoas que chegou a esta região para assistir a umas jornadas internacionais sobre moda, para o Curso de de Português para Dependientes de Comercio. Entre eles há um casal português — Alexandre e Teresa —, um

casal brasileiro — Severino e Iracema —, duas amigas de Angola — Tete e Lwana — e dois irmãos de Moçambique — Genito e Diamantino.



Figura 4 - Imagem da unidade 3 do *Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar (A1)*

Nas últimas unidades do nível A2, em ambos os cursos, incorporam-se dois jornalistas que percorrem Extremadura com o objetivo de fazer uma reportagem para uma revista portuguesa especializada em culinária e gastronomia e uma outra dedicada à moda e ao comércio.

Estas são as personagens que conduzem o curso, pois, logo que se conhecem, decidem viajar juntos pela Extremadura, visitando diversas cidades, monumentos, fazendo compras — lembranças, roupas, etc. —, e experimentando restaurantes de todos os tipos. Este aspeto permite-nos introduzir diversas situações do âmbito da restauração e do atendimento ao público em geral e, em consequência, introduzir também vários empregados e empregadas de mesa e de balcão, que se mantêm durante todo o curso.

Por outro lado, a perspetiva intercultural está garantida, pois estas personagens vão estabelecendo constantes comparações entre aspetos da cultura espanhola e das culturas dos respetivos países.

2.1.4. O realismo e a atualidade das informações

Muito frequentemente a informação cultural que oferecem alguns manuais de português reforça os estereótipos e os tópicos, com materiais que incidem em conhecidos produtos nacionais: o fado, o vinho do Porto, o bacalhau, a saudade, o carnaval de Rio de Janeiro, etc., sem valorar a autenticidade desses tópicos ou a sua distribuição social e situacional, oferecendo, portanto, uma visão incompleta da realidade portuguesa e lusófona. É por isso que nós, paralelamente a essa imagem de “o tradicional português” — que também está

presente —, queremos oferecer outra imagem, mais atual, mais desconhecida, às vezes insólita. É o que acontece, por exemplo, com a informação sobre uma mercearia tipicamente portuguesa,

Dados Interessantes / Cosas Interesantes

Os minímercados ou mercearias / Las tiendas de ultramarinos (las multitienidas)



Em Portugal ainda existe bastante o costume de fazer compras nas mercearias. Uma mercearia é uma loja em que se vendem produtos alimentares e artigos de primeira necessidade: lenços de papel, produtos de limpeza, de higiene pessoal, bebidas, etc.

En Portugal todavía está muy extendida la costumbre de comprar en las "mercearias" pequeñas tiendas de ultramarinos. Una "mercearia" es una tienda en la que se venden alimentos y algunos otros productos de primera necesidad: pañuelos de papel, productos de limpieza, productos de higiene personal, bebidas, etc.

Podemos encontrar una destas lojas em quase todas as ruas das grandes cidades e vilas portuguesas, geralmente em lugares estratégicos, por onde passa muita gente. Para além disso, os seus horários podem ser um pouco mais flexíveis que os das outras lojas, pelo que os clientes podem recorrer a elas para ir buscar ingredientes culinários ou produtos de que necessitem com urgência.

Podemos encontrar una de estas tiendas en casi todas las calles de las ciudades y grandes pueblos portugueses, generalmente en lugares estratégicos, por donde pasan muchas personas. Además, sus horarios pueden ser un poco más flexibles que las de los otros comercios, por lo que los clientes pueden acudir en busca de ingredientes culinarios o productos que necesitan con urgencia.

Figura 5 - Anexo cultural da unidade 2 do *Curso de Português para Dependientes de Comercio* (A2)

Que contrasta com os dados sobre uma moderna loja em Lisboa que, nos seus produtos, aproveita imagens tipicamente portuguesas — a Torre de Belém, o galo de Barcelos, Pessoa...— reinventadas.

É interessante saber / Es interesante saber



Que tal uma visita a uma loja de recordações realmente diferente do habitual? Trata-se de **A Loja Errada**, que abriu as suas portas em finais de 2006. Encontra-se no número 25 da Calçada do Sacramento, em Lisboa e apresenta-se como uma alternativa às lojas de recordação tipicamente portuguesas, com os seus estafados galos de Barcelos. Joga com os estereótipos de maneira irónica e apresenta artigos realmente diferentes, como "O livro que Pessoa não escreveu", ou "O livro que Saramago não escreveu" — na realidade, são cadernos onde tudo aquilo que for escrito **não** será, claro, da autoria desses escritores. Em suma, aposta em objectos originais, de natureza lúdica e utilitária como T-shirts, peças de oaria, crachás, malas, bijutaria, etc. Como nos dizem na respectiva página web: "Seguindo sempre o espírito Wrong, (errado), podes encontrar n' A Loja Errada, prendas e lembranças, alusões a símbolos tradicionais portugueses, à actualidade ou à nossa forma de estar e de comunicar em Portugal".

Para mais informações, pode consultar: <http://www.thewrongshop.com/>

Figura 6 - Anexo cultural da unidade 2 do *Curso de Português para Dependientes de Comercio* (A2)

A presença de personagens do Brasil, de Moçambique, etc., permite-nos introduzir uma grande quantidade de informações sobre os países de língua portuguesa, escolhendo sempre conteúdos pertinentes e adequados aos setores aos quais se destinam os cursos. Desta maneira, incluímos informação sobre a moeda destes países — o real brasileiro, o kwanza angolano, o metical de Moçambique, etc. —, sobre bebidas típicas como a caipirinha do Brasil, sobre um centro comercial inaugurado há pouco em Maputo, sobre uma feira em Angola que é das maiores de África, etc. Um outro aspeto interessante é o facto de oferecer a possibilidade de obter mais informações sobre aspetos concretos, através de uma sugestão de visita a determinados sítios *web*.

2.1.5. Imagens de uma sociedade em mudança

Em geral, na maior parte dos métodos de aprendizagem do português que conhecemos, os documentos — textos, imagens, etc. — que servem de suporte para as informações culturais costumam não responder a uma seleção pensada e cuidada. Talvez tal se deva ao facto de os manuais envelhecerem rapidamente, seja porque mudam as correntes didáticas, seja porque as realidades evoluem. Assim, os documentos autênticos interessantes são, como a realidade que refletem, perecedouros. Daí a solução de muitos autores na hora de elaborar manuais procurarem conteúdos mais “estáveis”, embora contribuam para a continuação de estereótipos que pouco ou nada têm a ver com a cultura portuguesa contemporânea.

Neste sentido, e numa tentativa de nos afastar desta tendência, o nosso critério na seleção dos textos e das imagens para os nossos cursos foi sempre a autenticidade e a relevância, isto é, a escolha de materiais reais, genuínos e significativos, de modo a serem adequados para a intercomunicação. Tentámos evitar também um certo tom de guia turístico, observável em alguns manuais de aprendizagem de PLE, nomeadamente no que diz respeito a informações geográficas, pois o seu uso parece-nos inadequado num material de trabalho. Novamente, a perspetiva comparada esteve sempre presente.

E interessante saber

Badajoz



Badajoz, na comunidade autónoma da Extremadura, é uma cidade de 140 000 habitantes situada perto da fronteira com Portugal, na margem esquerda do Guadiana. As ruínas de um castelo mourisco contemplam o rio. Este pode atravessar-se por uma magnífica ponte de granito. A cidade está irmanada com Santarém.



Badajoz, en la comunidad autónoma de Extremadura, es una ciudad de 140 000 habitantes situada cerca de la frontera con Portugal, en la orilla izquierda del Guadiana. En Badajoz se mantienen los restos de un castillo moro situado sobre el río, que puede cruzarse a través de un magnífico puente de granito. La ciudad está hermanada con Santarém.

Uma cidade portuguesa comparável a Badajoz

Santarém



Embora de população numericamente inferior a Badajoz – 40 700 habitantes –, Santarém tem pontos comuns com esta cidade: é atravessada por um rio (o Tejo) e possui interessantes monumentos. Como escreveu o romântico português Almeida Garrett, “Santarém é um livro de pedra em que a mais interessante e mais poética das nossas crónicas está escrita”. De origem remota (a sua fundação remonta à mitologia greco-romana), os romanos deram-lhe o nome de Scallabis, sendo neste período o principal entreposto comercial do médio Tejo e um dos mais importantes centros administrativos da Lusitânia.



Aunque con una población numéricamente inferior a la de Badajoz –47 000 habitantes–, Santarém tiene puntos en común con esta ciudad: está atravesada por el río Tajo y posee interesantes monumentos. Como escribió el romántico portugués Almeida Garrett, “Santarém es un libro de piedra en donde la más interesante y más poética de nuestras crónicas está escrita”. De origen remoto (su fundación se remota a la mitología greco-romana), los romanos le dieron el nombre de Scallabis, siendo en este período el principal almacén de mercancías de la parte media del Tajo, y uno de los más importantes centros administrativos de la Lusitania.



Figura 7 - Anexo cultural da unidade 2 do *Curso de Português para Dependentes de Comércio (A2)*

2.1.6. A apresentação de situações interculturais

Uma atitude compreensiva face às diversas culturas está presente, por um lado, na seleção de determinados conteúdos culturais como, por exemplo, os diferentes horários das refeições ou de abertura e fechamento dos estabelecimentos comerciais em Portugal e em Espanha. Por outro lado, está também presente na elaboração dos diálogos. O nosso objetivo com este tipo de diálogos é fornecer ao empregado de mesa ou de balcão os conhecimentos necessários não só para explicar em português o que é o “picadillo”, as “pipas” ou falar sobre as diversas edições de *El Quijote*, como também para estabelecer a comparação com um produto semelhante da cultura portuguesa. Só assim estaremos a contribuir para a formação de verdadeiros intermediários culturais.

2.2. Conteúdos gramaticais

No trabalho proposto para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos destinatários dos nossos cursos, a equipa de português teve presentes os métodos de ensino desenhados especificamente para hispanofalantes, alguns dos quais se revelaram muito interessantes para analisar o tipo de conteúdos de gramática propostos, a sua apresentação e o seu desenvolvimento ao longo dos diferentes temas⁸.

Como é óbvio, estes trabalhos completavam as indicações e explicações dadas em gramáticas⁹ e manuais de língua portuguesa em geral. Neste último terreno, seguimos especialmente as propostas de dois manuais: *Lusofonia. Curso Básico de Português Língua Estrangeira* (1997) dirigido pelo professor Malaca Casteleiro; e o conjunto de materiais publicados sob o título geral de *Aprender Português*, dos quais consultamos essencialmente os níveis iniciais; o *Aprender português I* (níveis A1/A2) de Carla Oliveira, Maria José Ballmann e Luísa Coelho (2006), o correspondente *Caderno de Exercícios*, das mesmas autoras, e só na parte mais avançada do nosso trabalho (já que só nos chegou em meados de 2007) a *Gramática Aplicada. Português Língua Estrangeira. Níveis Inicial e Elementar A1, A2 e B1*, de Carla Oliveira e Luísa Coelho.

Deve-se, em primeiro lugar, destacar a organização e a apresentação visual dos manuais referidos, que eliminaram as cores de grande intensidade nas páginas interiores e introduziram uma disposição das páginas que facilita o estudo, podendo ser consultados facilmente. Tratando-se de material lido no ecrã, pareceu-nos importante esta forma de tratar a informação. Por outro lado, no caso concreto dos manuais *Aprender Português*, podemos dizer que, naquela altura, foram-nos muito úteis porquanto constituíam uma das poucas tentativas já publicadas de planificar o processo de ensino-aprendizagem de P/LE com os descritores dos níveis do QECR. Neste sentido, este conjunto de livros ajudou-nos a estabelecer de maneira mais concreta os conteúdos gramaticais a ser tratados no nosso curso. Sem qualquer dúvida,

- o presente, imperfeito e pretérito perfeito simples do Indicativo dos verbos regulares e irregulares;
- os artigos, demonstrativos e possessivos;

⁸ Não introduzimos a comparação com o *Entre Nós I. Método de Português para Hispanofalantes*, de Ana Cristina Dias, já que só foi publicado em 2009. No entanto, é interessante sublinhar o facto de a autora introduzir muitos mais conteúdos gramaticais no manual dos que aparecem por exemplo para o mesmo nível linguístico no *Aprender Português I*. (vid. nota 7)

⁹ Para os materiais didáticos de P/LE dirigidos a hispanofalantes consulte-se a secção 2.6. Entre as gramáticas que mais utilizamos podemos citar a *Gramática do Português Atual*, de José de Almeida Moura (2004), o *Dicionário Prático para o Estudo do Português* (2003) e o *Prontuário Atual da Língua Portuguesa* (2005), de Olívia M^a de Figueiredo e Eunice Barbieri de Figueiredo, ou a *Gramática Prática de Português. Da comunicação à expressão*, de M. Olga Azeredo, M. Isabel Freitas Pinto e M. Carmo Azeredo Lopes (2006). Infelizmente, não pudemos contar com a ajuda do QuaREPE.

- a ordem sintática básica das orações em português;
- a concordância de género e número, e
- as perífrases básicas como ir + infinitivo, estar a + gerúndio, costumar + infinitivo, ter de/ que + infinitivo

pareciam conteúdos gramaticais básicos a trabalhar nos cursos, mesmo tratando-se de estudantes com características culturais e sociais próprias. Tentámos sempre que fossem apresentados da perspetiva profissional nuclear do curso, visto que os conhecimentos sobre o funcionamento da língua portuguesa eram imprescindíveis. Esta finalidade específica do processo de ensino-aprendizagem implicou uma estreita interligação entre os conteúdos pragmáticos do curso e os conteúdos gramaticais, que foram planificados sempre em função dos objetivos comunicativos gerais e específicos.

Porém, a nossa organização e seleção diferem em certa medida da apresentada pelo *Aprender Português I* ou, nível geral, outros manuais não específicos. Estas divergências no nosso método justificam-se nalguns casos pelos objetivos profissionalizantes do curso: como já dissemos, as competências pragmáticas tinham grande relevância, pelo que foram especialmente trabalhadas algumas explicações que ajudavam a desenvolver estas capacidades do aluno, atingindo-se um patamar intermédio entre as competências gramaticais do nível A2 e o nível B1 que, precisamente, correspondem ao uso “com uma correção razoável, um repertório de ‘rotinas’ e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis” (QECR, 2001, p. 163).

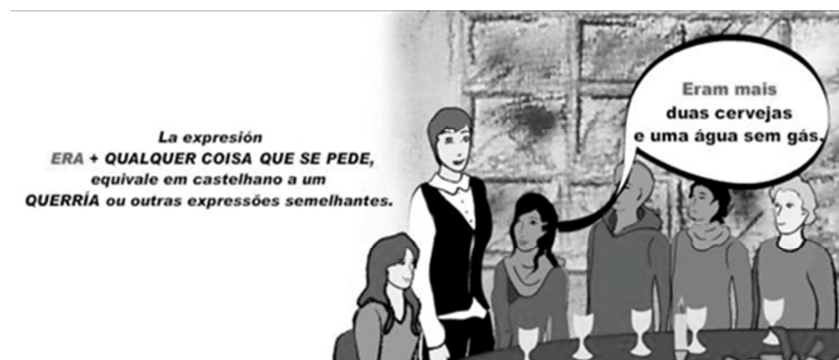


Figura 8 - Anexo gramatical da unidade 4 do *Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar* (A2)

Noutras ocasiões, é a língua de origem que justifica as nossas opções, como acontece com a introdução do futuro do Indicativo (na última unidade do nível A2) que, embora pouco frequente nestes primeiros patamares linguísticos, no nosso caso estava justificada não só pela utilidade na comunicação quotidiana do comércio e a restauração, mas também pela extrema simplicidade que apresenta para um aluno hispanofalante. É claro que não parece um dos objetivos prioritários tratar a forma imperativa com um estudante neutro, mas com empregados de mesa e de balcão as ordens e pedidos são tão habituais que parecia

pertinente tratar esta categoria verbal. Deve ter-se em conta, aliás, a facilidade que representa para um aluno espanhol a compreensão e aprendizagem da formação e uso do imperativo, o que ainda justifica mais a sua presença já no nível A1.

Para finalizar, queremos apontar dois aspetos muito relevantes no desenvolvimento dos nossos conteúdos gramaticais: em primeiro lugar, o já referido carácter hispanofalante do nosso público-alvo, o que não só favorecia a compreensão escrita de enunciados e explicações, como também nos fornecia uma considerável quantidade de termos de comparação prática. Assim, não era necessário explicar a um hipotético aluno o que é um imperfeito do Indicativo, já que a sua língua disponibiliza um tempo verbal muito próximo em forma e uso, pelo que poderá compreender através dos exemplos a que se refere aquela terminologia linguística. Além disso, como já vimos, o conhecimento das duas línguas proporcionava-nos a oportunidade de introduzir explicações e “dicas” para a aprendizagem como espanhóis da língua portuguesa.

Plural de adjectivos e substantivos (revisão) / Plural de adjetivos y sustantivos (repaso)															
Lembre-se das formas mais frequentes de formação do plural. / Recuerda las formas más frecuentes de formación del plural.															
VOGAL → + S															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>singular</th> <th>plural</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>espelho</td> <td>espelhos</td> </tr> <tr> <td>cliente</td> <td>clientes</td> </tr> </tbody> </table>	singular	plural	espelho	espelhos	cliente	clientes									
singular	plural														
espelho	espelhos														
cliente	clientes														
-ÃO → OES / AOS / AES															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>singular</th> <th>Plural</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>secção</td> <td>secções</td> </tr> <tr> <td>promoção</td> <td>promoções</td> </tr> <tr> <td>pão</td> <td>pães</td> </tr> <tr> <td>grão (de café)</td> <td>grãos (de café)</td> </tr> </tbody> </table>	singular	Plural	secção	secções	promoção	promoções	pão	pães	grão (de café)	grãos (de café)					
singular	Plural														
secção	secções														
promoção	promoções														
pão	pães														
grão (de café)	grãos (de café)														
-R, -N, -S -Z → + ES															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>singular</th> <th>plural</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>fumador</td> <td>fumadores</td> </tr> <tr> <td>dólmen</td> <td>dólmenes</td> </tr> <tr> <td>gás</td> <td>gases</td> </tr> <tr> <td>alcaçuz</td> <td>alcaçuzes</td> </tr> <tr> <td colspan="2">algumas palavras acabadas -S → invariáveis:</td> </tr> <tr> <td>o lápis → os lápis</td> <td>el lápiz → los lápices</td> </tr> </tbody> </table>	singular	plural	fumador	fumadores	dólmen	dólmenes	gás	gases	alcaçuz	alcaçuzes	algumas palavras acabadas -S → invariáveis:		o lápis → os lápis	el lápiz → los lápices	
singular	plural														
fumador	fumadores														
dólmen	dólmenes														
gás	gases														
alcaçuz	alcaçuzes														
algumas palavras acabadas -S → invariáveis:															
o lápis → os lápis	el lápiz → los lápices														

Figura 9 - Anexo gramatical da unidade 4 do *Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar (A2)*

Em segundo lugar, o polémico tema do acordo ortográfico: de certeza o leitor já terá notado que os materiais produzidos para o curso mantêm a ortografia tradicional do português europeu. Mas, contrariamente ao que poderia parecer, esta opção foi muito debatida entre as responsáveis pela língua portuguesa: no período de planificação do curso esta questão havia sido já apresentada e discutida, mas preferiu-se aguardar pela materialização real do curso, podendo assim assistir-se à evolução da aplicação do acordo.

Mas nos inícios de 2007, tendo em conta o impasse que atravessavam as questões relacionadas com o acordo, decidiu-se optar pela ortografia tradicional de modo a facilitar o desempenho dos alunos.

2.3. Conteúdos fonéticos

As capacidades fonéticas gerais são distintas da capacidade para pronunciar numa dada língua, razão pela qual achamos que a fonética devia ser introduzida e treinada ao longo de todo o curso sob diferentes formas: a) através dos diálogos — em que o texto escrito é sempre acompanhado de material áudio, para que o estudante possa treinar ao mesmo tempo a compreensão da leitura e a compreensão oral, e b) através de atividades de diferentes tipos em que se pede ao estudante para gravar as suas produções orais, com o objetivo de ir testando os seus progressos na pronúncia.

Por outro lado, pareceu-nos importante dedicar, em cada uma das unidades, um espaço às particularidades fonéticas do português, com o objetivo de sensibilizar os estudantes para a pronúncia de alguns sons específicos e, portanto, problemáticos, mais do que para desenvolverem uma verdadeira competência fonológica em português. Desta maneira, a fonética é apresentada de maneira progressiva, a começar pelo alfabeto, e muito simples, tendo em conta, por um lado, os níveis de aprendizagem A1 e A2, e, por outro, as características dos estudantes a que se destinam os cursos, geralmente pessoas já inseridas no mundo profissional que concluíram a sua etapa de formação há algum ou bastante tempo e aos quais, portanto, a fonética não poderá ser apresentada em termos de descrição fonológica dos sons.

Neste sentido, apresentamos aos estudantes determinadas grafias a que correspondem diferentes sons em português e chamamos a sua atenção para os contextos gráficos em que isto acontece, estabelecendo, sempre que possível, a comparação com o espanhol, e fornecendo os correspondentes exercícios.

Fonética	
lh / nh	
Em português não existem as grafias "ll" e "ñ" do espanhol, cujos sons se representam com "lh" e "nh". En portugués no existen las grafías del español ll y ñ, cuyos sonidos se representan con "lh" y "nh".	
Repare: em português não existe o "yeísmo", muito frequente em espanhol para a pronúncia de "ll". Uma ajuda, para as pessoas que sejam "yeístas", é pronunciar um "l" antes da pronúncia "yeísta". Fíjate: en portugués no existe el yeísmo, muy extendido en español para pronunciar "ll". El truco, para aquellas personas que sean yeístas, es pronunciar una "l" antes de la pronunciación yeísta.	
lh	nh
bilhete / grilheta / rolha / velho / molho / grelha / ovelha / orelha	ninho / banha / tenha / apanhar / linha / caminho / amanhã / sardinha

Figura 10 - Anexo cultural da unidade 2 do Curso de Português para Dependientes de Comercio (A2)

2.4. Conteúdos lexicais

Os conteúdos lexicais são planificados e elaborados com exemplos e contextos sempre relacionados com cada um dos âmbitos profissionais. Cada uma das unidades organiza-se em áreas temáticas e vocabulares relacionadas com a restauração ou as compras, e estão associadas ao nível de sobrevivência, A1 e A2. Assim, às unidades 1 e 2 do primeiro nível — comuns aos dois cursos — dedicadas às Apresentações e às Atividades Quotidianas, seguem-se imediatamente unidades sobre Gostos e Preferências, Comida e Bebida, Dinheiro e contas, Tipos de restaurantes, Encomendas, Queixas e Reclamações, estas últimas já no nível A2 e no curso para empregados de mesa. Ou unidades como Comprar e Vender, De lojas, Tipos de lojas, Comércio, Vendas por Telefone e No Centro Comercial, no caso do curso para empregados de balcão. O objetivo é que o aprendente adquira uma competência comunicativa que lhe permita não só formar frases gramaticalmente corretas, mas principalmente interagir com outros falantes, utilizando vocabulário e atos de fala apropriados para cada situação de comunicação do seu quotidiano profissional. Esta é a razão pela qual nos cursos, sob a epígrafe “léxico”, se integra:

- a) léxico básico,
- b) léxico específico,

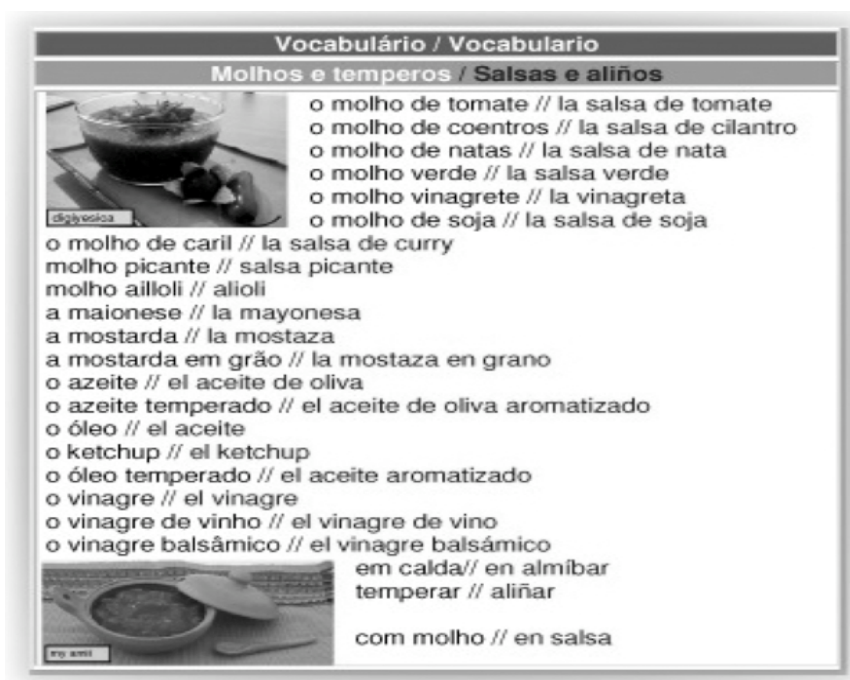


Figura 11 - Anexo lexical da unidade 2 do Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar (A2)

c) conteúdos que servem para interagir em espaços de comunicação do domínio dos restaurantes, bares, lojas, compras e vendas, etc.

Vocabulário / Vocabulario
Como dizer "não" de maneira educada / Como decir "no" de manera educada
Algumas vezes temos de dizer "não" quando alguém faz uma sugestão, quando nos oferece ou nos pede alguma coisa. Aquí tem algumas das estruturas mais frequentes para dizer "não" de maneira educada. Algunas veces tenemos que decir "no" cuando alguien hace una sugerencia, cuando nos ofrece o nos pide algo. Aquí están algunas de las formas más comunes para decir "no" de forma educada.
<ul style="list-style-type: none">• Acho / Receio que não possamos... // Me temo que no podemos...• Desculpa, mas não posso... // Perdona, pero no puedo...• Desculpe, mas não concordo com a sua ideia. // Perdone, pero no estoy de acuerdo con su idea.• Na verdade, não gosto muito de... // La verdad es que no me gusta mucho...• Eu prefiro não... // Prefiero no...• Lamento, mas a cozinha já está encerrada. // Lo siento, pero la cocina ya está cerrada• Lamento, mas não vai ser possível. // Lo siento, pero no va a ser posible.• Gostava imenso, mas tenho mesmo de trabalhar... // Me gustaría mucho pero realmente tengo que trabajar...• Terá que ficar para outra oportunidade. // Tendrá que ser en otra ocasión.
N.B.: Repare que dizemos "obrigado", "desculpe" ou "lamento" antes de recusar um oferecimento ou pedido. Quando alguém faz um oferecimento é educado agradecer ou pedir desculpa antes de dizer "não". ATENCIÓN: Fíjate en que decimos "gracias", "perdón" o "lo siento" antes de rechazar una oferta o pedido. Cuando alguien hace una oferta es educado agradecer o pedir disculpas antes de decir "no".
Exemplos: Queres vir comigo ao cinema? Obrigado, mas esta tarde não posso. ¿Quieres venir conmigo al cine? Gracias, pero esta tarde no puedo. Pode trazer-nos uns pastéis de nata? Lamento muito, mas já não temos. Puede traernos unos pasteles de nata? Lo siento mucho, pero ya se nos han acabado.

Figura 12 - Anexo lexical da unidade 4 do Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar (A2)

Relativamente à apresentação do léxico específico, é interessante sublinhar o nosso propósito de introduzir as diferentes palavras em associação, isto é, formando redes conceptuais com outras a elas associadas. Do ponto de vista da aquisição, diversos estudos demonstram que as palavras não se aprendem de maneira isolada, mas sim em associação com outras a elas ligadas. Por outro lado, do ponto de vista da interiorização do léxico, na atualidade é aceite que a aprendizagem em rede contribui para a fixação das palavras na memória. Já na fase de produção, isto é, no momento da recuperação e uso dos termos previamente aprendidos, convém ter em conta que o facto de se lembrar de uma palavra não garante que o estudante seja capaz de recuperá-la quando precisar dela. É por isso que são necessários mecanismos que permitam recordar o léxico já conhecido e utilizá-lo adequadamente em situações comunicativas concretas. Com este objetivo, e apesar de o treino do vocabulário ser feito de maneira constante ao mesmo tempo que se adquirem competências a outros níveis, as diferentes unidades incluem exercícios específicos para praticar e fixar o vocabulário.

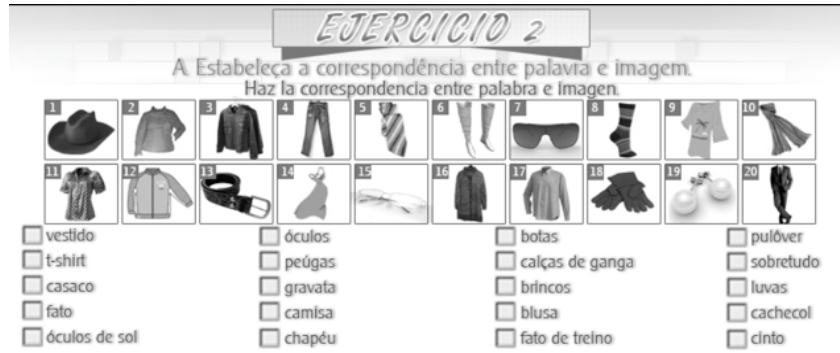


Figura 13 - Anexo lexical da unidade 4 do Curso de Português para Dependiente de Comercio (A1)

Como contributo para o desenvolvimento da competência lexical, no seio da equipa de português, surgiu a ideia de apresentar, no fim de cada uma das unidades, um anexo chamado “Léxico de Apoio”, com o vocabulário novo que surgiu ao longo de toda a unidade. Trata-se de um glossário que contém a palavra em português, a sua tradução para o espanhol e algumas informações de tipo gramatical — forma verbal, feminino, etc.

Também no fim das unidades, achamos muito pertinente para um público-alvo formado por hispanofalantes, incluir anexos dedicados aos “Falsos Amigos”, pois pensamos que podia ser muito útil no sentido de evitar mal-entendidos a profissionais cujo sucesso depende em boa medida de uma adequada interação com as outras pessoas. Nestes anexos, aparece o termo considerado “falso amigo”, seguido do significado em espanhol e acompanhado de um exemplo para os estudantes poderem verificar o seu funcionamento em contexto.

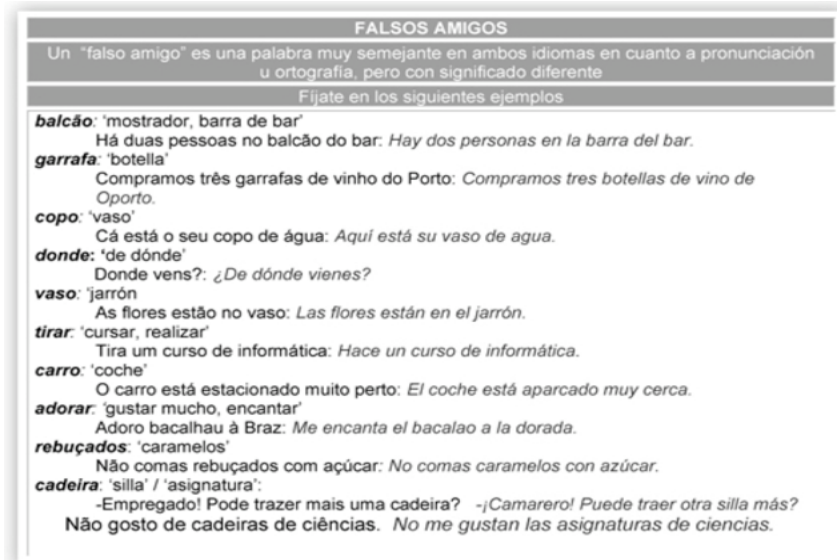


Figura 14 - Anexo lexical da unidade 2 do Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar (A1)

2.5. Atividades e exercícios

As características dos estudantes, como já foi indicado, obrigaram a dosear muito as explicações gramaticais, fonéticas, etc., — no sentido de torná-las descritivas e muito breves — razão pela qual a fixação dos conteúdos passava a depender enormemente da prática. Por este motivo, os cursos têm uma componente prática muito importante, com uma grande quantidade de exercícios e atividades para os aprendentes irem treinando os conteúdos apresentados, trabalhando as diversas competências, gramatical, lexical, fonológica e ortográfica, etc., e adquirindo destreza a nível da compreensão oral, compreensão da leitura, produção oral, produção escrita e interação oral.

Em cada unidade, à apresentação de cada conteúdo novo segue-se sempre um ou vários exercícios ou atividades práticas. Exercícios que apresentam tipologias muito diversas: por um lado, aqueles que podemos denominar “exercícios formais”, como: a) exercícios em que se pede para seguir o exemplo ou para preencher com a forma verbal correta, b) exercícios para completar a frase, unir frases ou colocar na ordem correta, c) exercícios para escolher a opção correta ou uma imagem ou para estabelecer correspondências, d) exercícios para pôr no plural ou no feminino, etc.; por outro lado, simulações, em que os estudantes são chamados a imaginar-se numa dada situação, a adotar um papel específico e a agir como se realmente a situação existisse, bem como jogos ou atividades a partir de situações engraçadas incorporando a componente lúdica.

EJERCICIO 13

Escolha a opção adequada para as seguintes situações e tente ser o mais educado possível.
Escoge la opción más adecuada para las siguientes situaciones, intentando ser lo más educado posible.

A. Ao comprar um pacote de folhas na papelaria verifica que estas já estão todas sujas e usadas.

- a) Se faz favor! Isto é intolerável! Vou-me embora daqui imediatamente!!!
- b) Se faz favor! Queria apresentar queixa. Estas folhas estão usadas.

B. O empregado é muito antipático: não faz nada para solucionar o problema e diz que umas nódoas tão pequenitas não fazem mal.

- a) De facto tem razão... As nódoas são pequenas. Não fazem mal.
- b) O senhor desculpe mas está a ser um bocado desagradável. Gostava de falar com o seu chefe.

C. Já farto, decide regressar ao seu hotel e a cama continua por fazer. Telefona para a recepção.

- a) Boa noite. Desejava falar com o gerente do hotel. Tenho um problema no quarto.
- b) Olá, boa noite. Como é possível que a cama do meu quarto continue por fazer às onze horas? Isto não pode ser!

Figura 15 - Exercício da unidade 4 do *Curso de Português para Dependente de Comercio (A1)*

Os exercícios tentam treinar as quatro áreas fundamentais: expressão escrita, expressão oral, compreensão auditiva e compreensão da leitura.

A componente prática completa-se, no fim de cada uma das unidades, com a realização de uma “Tarefa Final” que consiste numa atividade em que o estudante tem um grau mais alto de liberdade e de criatividade. O QEQR dedica um capítulo completo, concretamente o número sete, à descrição das Tarefas e o seu papel no ensino das línguas, o que pode dar uma ideia clara da sua importância. As tarefas, segundo está no Quadro (2001, p. 217), “são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a ativação estratégica de

competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico”. Na sala de aula, as tarefas, quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e expressem sentidos, de modo a atingir um objetivo comunicativo.

O objetivo das tarefas pedagógicas comunicativas é envolver ativamente os estudantes numa comunicação real. Normalmente, apresenta-se uma situação e a partir dela pede-se ao estudante para fazer algo.

EJERCICIO 12

Você trabalha no Proserpina - Fast Food. Depois de ter comido um hambúrguer, um cliente sente-se enjoado e começa a vomitar. Telefone para o médico, peça desculpas e tente tranquilizar o cliente. Apesar disso, ele/ela pede para preencher uma folha de reclamações. Esta é a folha de reclamações que preencheu. Agora, você tem que escrever um relatório com as justificações que o Proserpina - Fast Food apresenta em sua defesa. O relatório deve incluir a data da última inspeção sanitária, o facto de nenhum outro cliente estar doente, a atenção médica imediata proporcionada ao cliente, a qualidade dos ingredientes utilizados na elaboração dos pratos e as condições higiénicas da cozinha.

- FOLHA DE RECLAMAÇÕES -

Data

SECCÃO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO
 NOME DO RESTAURANTE: Proserpina - Fast Food
 ENDEREÇO: Rua Pintores
 CIDADE: Mérida
 CÓDIGO POSTAL: 06800
 TELEFONE: 924-589671
 NÚMERO DE LICENÇA: 58623/7

SECCÃO 2 – IDENTIFICAÇÃO DO RECLAMANTE
 NOME:
 APELIDOS:
 EMPRESA (se está a representar uma organização ou empresa):
 TELEFONE DO TRABALHO:
 TELEFONE PESSOAL:
 CORREIO ELECTRÓNICO:
 CORREIO POSTAL:
 CIDADE:
 CÓDIGO POSTAL:
 PAÍS:

Quer que entremos em contacto consigo?
 Sim
 Não

SECCÃO 3 – MOTIVOS DA QUEIXA (selecione os motivos da sua queixa)
 Serviço
 Qualidade da comida
 À reserva
 Zonas de fumadores e não-fumadores
 Conta / Pagamento
 Direito de admissão
 Outros

DESCRIÇÃO DA QUEIXA
 (Por favor, escreva com clareza e precisão. Utilize mais folhas se for necessário)

Eu fui ao Proserpina para comer um hambúrguer rápido, mas mal acabei de comer comeci a ter ânsias e a vomitar. A única explicação que encontro para isto é que algum dos ingredientes do hambúrguer, muito provavelmente a carne, estava em más condições. Estes restaurantes de comida rápida têm que ter mais cuidado com a qualidade dos ingredientes para elaborar os pratos que oferecem. Isto é intolerável.

Assinatura: Gordon J. Brown


 Abra um documento de um processador de texto (Microsoft Word, WordPad, Open Office, etc.) e escreva a resposta a este exercício. Quando terminar, envie o documento em anexo, por e-mail, para o seu professor ou tutor.

Figura 16 - Exercício da unidade 4 do Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar (A2)

Também no fim de cada unidade, a prática é reforçada com um conjunto de exercícios muito diversos que abrangem todas as áreas, com o propósito de treinar a totalidade dos conteúdos aprendidos na unidade.

Finalmente, com o objetivo de consolidar e desenvolver de maneira adequada a aprendizagem, a última unidade de cada um dos cursos, a Unidade 5, é inteiramente prática.

Concebida também sob a forma de tarefas, contém exercícios para treinar a expressão escrita, a expressão oral, a compreensão auditiva, a fonética ou as interações orais relacionadas com os âmbitos profissionais dos restaurantes e do comércio.

2.6. AVALIAÇÃO

Devemos chamar a atenção para o facto de se considerar o termo “avaliação” como bastante mais vasto e abrangente do que a testagem: usamos o termo — tal como indicado no *Quadro Europeu Comum* (2001, p. 243) — no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua. Sob esta perspectiva, são fundamentais nos cursos outras formas de avaliação que a seguir explicaremos.

Como já foi referido, os cursos foram elaborados fundamentalmente para a autoaprendizagem, pois as características e obrigações profissionais dos estudantes a que se dirigem fazem com que seja impossível pensar numa aprendizagem regida por aulas presenciais. Em consequência, privilegiam, como não podia deixar de ser, a modalidade de autoavaliação. Assim, uma elevada percentagem dos exercícios pode ser corrigida pelo estudante no fim da sua realização, pois são fornecidas as soluções. Desta maneira, no fim de cada unidade os aprendentes poderão fazer a revisão e consolidação dos conteúdos abordados e avaliar o seu progresso, tornando-se eles próprios os responsáveis únicos pelo seu processo de aprendizagem. Surge assim a avaliação com uma função reguladora no interior do sistema, para verificar o progresso feito ou não pelos estudantes, de maneira a poderem eles próprios simultaneamente identificar problemas de aprendizagem.

Por outro lado, estamos também perante o que se conhece como avaliação contínua, neste caso feita pelos estudantes, pois são eles próprios que vão fazendo a avaliação dos desempenhos e dos trabalhos realizados durante os cursos. Este aspeto parece-nos extremamente interessante, pois muito frequentemente a avaliação é considerada como algo exterior à aprendizagem, realizada em momentos precisos e resultado da tomada de decisões. A nossa proposta de avaliação contínua implica que esta seja integrada no curso, o que consideramos ser um fator catalisador da aprendizagem, pois dá conta da criatividade e dos diferentes pontos fortes de forma clara.

Finalmente, esta proposta de avaliação pode ser considerada também uma modalidade de avaliação formativa, no sentido em que se trata de um processo contínuo de recolha de informações sobre o processo de aprendizagem, um contínuo feedback para os aprendentes.

Como material suplementar, e fora dos cursos, apresentam-se também os “Exercícios e Práticas”, formados por um significativo conjunto de atividades de tipo prático que o estudante pode realizar também como autoavaliação, de maneira a exercer o controlo do seu processo de aprendizagem.

A modalidade de heteroavaliação, que representa uma percentagem mínima na totalidade dos cursos, aparece sob a forma de atividades para serem escritas ou gravadas pelo estudante e enviadas ao seu tutor para serem corrigidas.

3. CONCLUSÕES

Parece evidente que um trabalho que reúne as características apresentadas permite conclusões a vários níveis.

A nível do projeto de investigação, este cumpre perfeitamente a sugestão ISTAG da União Europeia para os projetos europeus, no sentido em que devem oferecer resultados acessíveis e reutilizáveis noutros sistemas e por outros usuários. O principal objetivo desta recomendação é garantir a compatibilidade entre as tecnologias, fomentar a sua integração e apoiar a reutilização dos métodos, resultados e ferramentas. Além disso, o projeto é um exemplo de que a colaboração entre as instituições universitárias e as empresas privadas não só é possível no âmbito das letras e das humanidades, como extremamente produtiva.

A nível do trabalho desenvolvido pelas equipas das diferentes línguas em geral e de português em particular, deve-se pôr em destaque a elaboração dos cursos de português como uma grande experiência de aprendizagem para as autoras, que abrange não apenas a vertente linguística ou cultural, como passa também pelo desenvolvimento da capacidade de síntese e de clareza nas explicações, para além de suscitar o desejo pela atualidade e pela autenticidade. Esta experiência ajudou também as autoras a avaliar os manuais de ensino de línguas sob uma outra perspetiva: a de que nem tudo o que neles aparece é da responsabilidade do autor; as editoras, as condições de trabalho, o tempo, os meios técnicos e humanos, etc., são fatores que condicionam enormemente o produto final.

A nível dos resultados, isto é, dos cursos produzidos, podemos sublinhar que, no caso do PLE, e dada a quase inexistência de materiais de português para fins ocupacionais, o *Curso de Português para Restauración y Servicio de Bar (A1 e A2)* e o *Curso de Português para Dependiente de Comercio (A1 e A2)* constituem uma novidade que pensamos que será recebida com entusiasmo por professores e estudantes. Para além disso, esperamos que sirvam para encorajar outros investigadores no sentido de elaborarem cursos de português para outros coletivos profissionais.

Outra novidade é também, tal como foi assinalado no texto acima, a perspetiva intercultural adotada nos cursos, que contribui para um dos objetivos mais importantes da educação na sociedade atual: a comunicação entre as pessoas ultrapassando os limites das línguas e das culturas individuais, do etnocentrismo, para conseguir uma verdadeira comunicação intercultural. É por isso que o objetivo último dos cursos é fornecer aos profissionais do comércio e da hotelaria as estratégias necessárias para “agir socialmente em ambas as culturas”, a portuguesa e a espanhola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azpiroz, V. (1998). O ensino do português como língua estrangeira: principais dificuldades enfrentadas pelos hispanofalantes rumo à língua-alvo. In P. Feytor Pinto e N. Júdece (eds.), *Para acabar de vez com Tordasilhas* (pp.129-140). Lisboa: Edições Colibri.

Badia, A. & Monereo, C. (2009 [2005]). "Aprender a aprender a través de Internet". In C. Monereo, *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó, 51-71.

Barbosa, M. & Nood, R. de (2008). *Bons Negócios – Curso de português profissional para estrangeiros*. Lisboa: Lidel.

Borges, M. J. (2009). *Secretariado: uma visão técnica*. Lisboa: Lidel.

Briones, A. I. (2006). *Dificultades del portugués para hispanohablantes de nivel avanzado*. Madrid.

Carita, I. (1998). Português e espanhol: falsos amigos. In P. Feytor Pinto e N. Júdece (eds.), *Para acabar de vez com Tordasilhas* (pp.31-40). Lisboa: Edições Colibri.

Castro, C. (2009). Que manual usar na aula de Português como língua estrangeira? Análise teórica de dois textos escolares. *Palavras*, 35, 31-46.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. Consultado em 16 de Maio de 2010 através de http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf

Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Asa.

Conselho de Europa (2000). *European Language Portfolio: Principles and Guidelines*. Consultado em 15 de Maio de 2010 através de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf

Duarte, C. A. (1999). *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*. Madrid: Edinumen.

García Benito, A. B. (2002). La cultura en la enseñanza del portugués lengua extranjera: análisis y propuesta de integración. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXV, 119-135.

García Benito, A. B. (2003). Enseñar español a lusohablantes: problemas léxicos entre parientes cercanos y estrategias creativas para solucionarlos". *Polifonia*, 6, 29-41.

García Benito, A. B. (2006). Nueva propuesta de sistematización de 'falsos amigos' léxicos simples y complejas del español y del portugués. In M. Casado Velarde; R. González Ruiz; M. V. Romero Gualda (eds.), *Análisis del Discurso: Lengua, Cultura, Valores*, Vol. II. (pp.1931-1945). Madrid: Arco/Libros S. L.

García Benito, A. B. (coord.) (2010). *Mudam-se os tempos, mudam-se os caminhos: novos retos para el PLE/L2. Limite*, 4. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Gonçalves, J. M. / Martins, P. (2008). *Cursos Profissionais. Guia prático para o professor*. Porto: Areal Editores.

Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5-28.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Leiria, I. (1998). Falemos antes de verdadeiros amigos. In P. Feytor Pinto e N. Júdice (eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp11-29). Lisboa: Edições Colibri.

Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Malcata, H. (2009). *Português Jurídico para alunos de PLE*. Lisboa: Lidel.

Martinell Grife, E. et alii (2002). Internet para aprender-aprender para enseñar: presentación de cultura e intercultural en la enseñanza de E/LE. In M. Gimeno Sanz (Ed.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 297-305.

Melo, S. (2009). "Dormindo com o inimigo" ou como os obstáculos podem ser oportunidades pedagógicas em Português Língua Estrangeira (PLE). *Palavras*, 35, 47-54.

Mendes, E. (1998). Ensino do léxico português para hispanofalantes. In P. Feytor Pinto e N. Júdice (eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 91-100.

Moreira, I. (2007). *Correspondência comercial*. Lisboa: Lidel.

Moreira, I. (2010). *A excelência no atendimento*. Lisboa: Lidel.

Silva, C. Viola et alii (2002). *Português Médico*. Lisboa: Lidel.

VVAA (2006). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.

VVAA (2005). *Informe del Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL)*.

VVAA (2002). *Estudio de las necesidades de formación en idiomas comunitarios en el marco de la formación profesional*. Instituto Nacional de Empleo.

VVAA. (2004). *Português empresarial, comercial. Gramática, fonética y otras estructuras propias del idioma*. Vigo: IdeasPropias Editorial.

VVAA (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 29 (julio), 1-12.

http://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBIQFjAA&url=http%3A%2F%2Feducacion.mec.es%2FRevelec%2FRevelec29%2Farticulos_n29_pdf%2F5EduTec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf [última consulta: 05/09/2010]