

## 4. Materiais autênticos em cursos para fins específicos do nível A1<sup>1</sup>

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

<sup>1</sup> 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.<sup>a</sup> 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.